REVISTA GALEGA DE

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

Abrimos máis dunha porta ao futuro

DOBRE GRAO

GRAO EN CIENCIAS EMPRESARIAIS + GRAO EN TURISMO

A **UDC e o CENP** pon ao teu alcance a posibilidade de obter **dúas titulacións en 5 anos.**
Ensino de **calidade** con amplos programas de mobilidade e **prácticas** en España e no estranxeiro.

Facultade de
Economía e Empresa
UNIVERSIDADE DA CORUÑA

CENTRO
ESPAÑOL
DE NUEVAS
PROFESIONES

PRAZAS LIMITADAS

+ INFORMACIÓN:

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

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

arece que contra o outono próximo teremos ocasión de poder ver en Santiago -por mor dunha xestión da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria- o lenzo pintado por Castelao en 1945 "A derradeira leición do mestre" (*sic*), que o Guieiro doou ao Centro Orensano de Bos Aires no 9º aniversario da morte de Alexandre Bóveda. O cadro tivo unha primeira versión, "A lección do mestre" (*sic*) como estampa editada dentro do álbum *Galicia Mártir* (Valencia, febreiro de 1937). O cadro pintado en 1945 pasou por refundición societaria ao Centro Galicia, tamén en Bos Aires, quen o garda actualmente baixo a presidencia do emigrante galego José Mª Vila Alén.

A posíbel vinda do cadro, chamado con razón o "Guernica galego" (recordando o de Picasso sobre o bombardeo nazi-fascista de Gernika) espertou un notábel entusiasmo público, alentado por varios xornais galegos desde onde se ten pedido mesmo a súa permanencia na Galicia territorial, de modo similar a como aquí están os restos de Castelao. O cadro, porén e afortunadamente, está aínda hoxe en Galicia, coidado por corazóns galegos na outra beira do Atlántico.

Nas páxinas de prensa apenas se aludiu, alén dos valores estéticos e do seu simbolismo, a aquilo que o motivou: o fusilamento, o asasinato ou a morte de mestres e outros profesores de Galicia a partir e como consecuencia do golpe militar franquista de 1936. Castelao podería ter *in mente* a figura de Bóveda como a dun grande educador popular; podería tamén pensar nos seus curmáns Xosé Losada Castelao e Manuel Rodríguez Castelao, mestres en Rianxo e mortos no 37, pero de seguro que pensaba nos numerosos mestres e profesores mortos, sen saber exactamente cantos. Aínda hoxe descoñecemos con certeza o exacto número: algo máis de 110[1], unha cifra espantosa. Esparexidos polas cunetas ou mediante consellos de guerra sen garantía ningunha ou tamén en campos de concentración e nas cadeas nos anos corenta. Case todos varóns, agás dúas mestras.

Non foron os corpos docentes o sector profesional ou laboral que sufriu o maior número de mortes debido á represión falanxista-franquista, como revelan os datos ofrecidos polo proxecto *Nomes e voces*, pero as mortes entre o profesorado tiñan unha particular carga de terror, polo papel que moitos deles xogaban como vermes de luz republicana e democrática, no seu labor diario cos nenos e nenas, coas familias e no territorio da articulación social.

Por que esa furia co profesorado? Sería un erro e unha falta de obxectividade histórica facer recaer no tempo reducido da IIª República todo o impulso de modernización e de renovación pedagóxica que entre nós se pode constatar cara a mediados dos anos trinta. Unha parte dos impulsos viña de atrás nun movemento constante, mesmo a pesar da Ditadura de Primo. Pero a chegada da IIª República introduciu a linguaxe da cidadanía, da democracia, da construción social, da dignidade, da autonomía e da solidariedade. Milleiros de mozos e mozas cheos de ilusión foran convocados ao exercicio profesional dunha nova docencia: no breve tempo da República entre nós, máis de 2000 profesores incorporáronse ás tarefas docentes (sobre todo no ensino primario), que xa desempeñaban case outros 5000 profesores en todo o ensino público. E, en certo modo, a República fixo republicanos os mestres.

En recoñecemento, unha parte dos profesores tamén se farían valedores da República, mediante unha adhesión activa a prol das políticas progresistas, o que ocorreu, en particular, con motivo das eleccións de 1933 e logo delas. Moitos comezaban a acreditar nunha nova escola e nunha mellor e máis xusta sociedade, exercendo, en consecuencia, unha cidadanía e unha profesionalidade novas, enfrontadas cos poderes locais tradicionais e coas súas prácticas caciquís. "Os mestres e mestras da República", como don Gregorio, de Ribadeo ("Uno de tantos") por citar un nome entre centos.

E chegou o 36. A luz da República, estes mestres que andaban á conquista dun novo horizonte social, cultural e cidadán, uns arrepuxéronse visibelmente e outros fixérono máis silandeiramente, sendo todos contrarios á violencia fascista. Moitos eran vivas leccións éticas, como o don Gregorio da *Lingua das bolboretas*, un certo relembro do don Gregorio de Ribadeo, pero aínda máis podería ser do mestre ferrolán García Niebla, que con 60 anos foi pasado polas armas en agosto de 1936, o máis vello dos fusilados e figura de grande alento educador en Ferrolterra.

E aquí retornamos "á derradeira leición do mestre". Ledicia porque o cadro veña á Galicia territorial. Na súa exposición debería ser acompañado polos nomes do profesorado morto, cos datos básicos de cada un. Renovando unha homenaxe como a realizada o 21 de xuño de 2006 no MUPEGA. Amosando un respecto e un recordo feito de xenerosidade desde o tempo presente e ollando cara a diante.

1 Na *Revista Galega de Educación*, nº 37 (2007), pp. 128-129 está publicada unha relación de 91 profesores mortos.

O tema

Resumos / Resúmenes / Abstracts

O longo camiño dos proxectos na educación
Fátima Mª García Doval

A pedagoxía de proxectos, unha moda?
Antoni Zabala Vidiella

Un achegamento interno ao traballo por proxectos
José Manuel Dopazo Mella

Como podemos traballar por proxectos apoiándonos na lexislación vixente?
Alberto Sacido Romero

Principios de actuación dunha escola transformadora: o traballo por proxectos do CPI Plurilingüe Virxe da Cela (Monfero)
Mª del Camino Pereiro González

Proxecto Iguais... Eu vou ser. Educando en igualdade
Laura Adela Fernández Blanco

Normalización e integración lingüística máis alá da aula
Natividad J. Diéguez Pardo

Comacinco, proxecto sobre alimentación e actividade física
Mª Jesús Casado Barro

Para sabermos algo máis...
Mónica Martínez Baleirón

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Num. 70
Marzo 2018

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

Deseño: Lois Rodríguez (Acordar)
Maquetación e deseño de cuberta: Xiana Lastra Pernas
Impresión: Obradoiro Grafico S. L
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:

Entrevista

"Abalamos a árbore da que debía comezar a caer froito" Entrevista a Paco Martín

Pilar Sampedro

A lingua

Club de Debate: o exemplo de esperanza daquela moza que falaba no escenario

Concepción Cochón Rodríguez

Experiencias

A orientación urbana. Un percorrido polas rúas de Santiago

Rita Mª Díez Rechou

Experiencias

Convivencia e saúde en Rede: a experiencia do IES Milladoiro

Mª Victoria Fernández, Paula López e Víctor Manuel Santidrián

Pensar o ensino

Activismo do pensar

Carme Adán Villamarín

A escola rural

Os colexios rurais agrupados en Galicia, centros con calidade

Ángel Segovia e Lourdes Maceiras

As outras escolas

Fazendo a Ponte

José Pacheco

Novas tecnoloxías

IEduLAB: desenvolvemento de simulacións para o ensino. Unha experiencia de traballo colaborativo Escola-Universidade

Fernando Fraga, Carmen Bao, Andreu Blanco e Noelia Barreira

Pais e nais

Educación inclusiva de calidade para as nenas e os nenos con discapacidade

CONFAPA GALICIA

Xoguetainas e Brinquetainas

200 recursos sobre os xogos tradicionais galegos ...

Zeltia Labraña

Recursos do contorno

Aula activa do Mar Santiago Gallego Picard e Museo do Mar

Araceli Serantes Pazos

Panoraula

Xosé Ramos Rodríguez e Antón Costa Rico

Panoraula Dixital

Grupo de Investigación Stellae (USC)

Recensións

A Bela e a Besta ou a verdade do amor

Miguel Vázquez Freire

Outras lecturas

22 Segundos

Montse Pena Presas

Coa colaboración da: Deputación DA CORUÑA

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.

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)

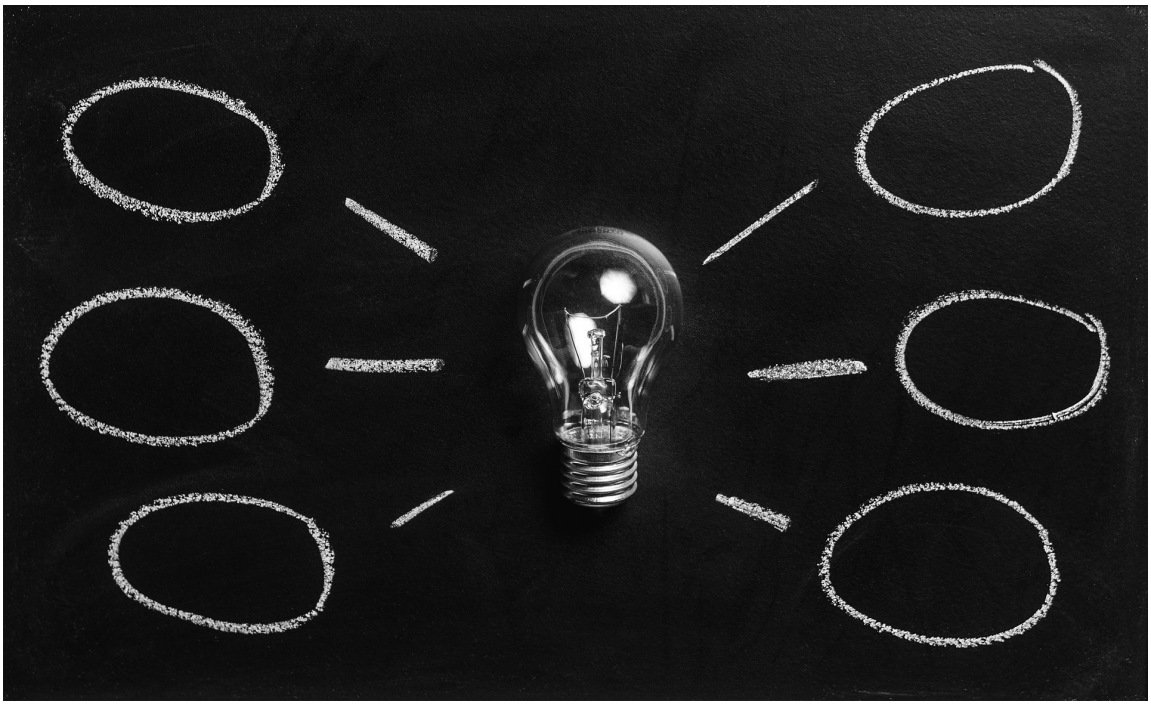
Consello Editorial:
Manuel Bragado Rodríguez (director de Ed. Xerais)
María Dolores Candedo Gunturiz (UDC)
Francisco Xosé Candia Durán (USC)
Monserrat Castro Rodríguez (UDC)
Xosé Manuel Cid Fernández (UVigo)
Jennifer Fernández Rodríguez (CEIP Manuel Bermúdez, CEIP Manzaneda)
Lois Ferradás Blanco (USC)
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)
Víctor 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 Dr. López Suárez)
Manuel Vieites García (UVigo)
Mª Helena Zapico Barbeito (UDC)

ste monográfico nace do recoñecemento do labor dunha boa parte do profesorado que arriscou na súa práctica docente para implantar unha metodoloxía pedagóxica pouco acomodada. Así pois, vai por diante unha declaración de apoio e convencemento que se forxou ao longo dos últimos seis anos, como asesora de Programas Educativos da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Durante este tempo tiven a oportunidade de coñecer e recoñecer o esforzo de moitos docentes que, desde contextos educativos moi distintos, levaron adiante proxectos co seu alumnado nos que tomaba forma o traballo ben feito: escola coeducadora, aprendizaxe activa, traballo cooperativo, aprendizaxe significativa, atención á diversidade, integración das novas tecnoloxías, inclusión das familias, espírito crítico... aprendizaxe para a vida.

Contra elementos de distinta intensidade meteorolóxica, unha boa parte do profesorado galego emprende singraduras que superan o nivel de esixencia do libro de texto, que desafían as rutinas calmas da orde diaria, que formulan as preguntas que o alumnado non demanda, que desestruturan as formas establecidas nos tempos e nos espazos para que se adapten aos requirimentos dos procesos de aprendizaxe. Á fin, que marcan roteiros pouco explorados polos que poucos transitan e dos que logo se fai difícil saír.

Toda esta pequena revolución que, porén, cumpre cen anos de tradición no ámbito pedagóxico, é un dos motores do que hoxe coñecemos comunmente como innovación educativa. É o intento de superación de dinámicas de aula obsoletas que funcionan como zona de confort e como lousa para a consecución dunha aprendizaxe que ensine efectivamente para a vida.

Este monográfico quere recoñecer as experiencias e os esforzos de todo o profesorado que traballa no día a día para conseguir que o noso alumnado aprenda facendo e para que se converta na cidadanía activa e crítica que necesita a nosa sociedade. Ao tempo, tamén pretendemos ofrecer elementos de información e de contraste que contribúan a ampliar este territorio de acción pedagóxica.



The most popular educational innovations usually have deep roots within the history of education. Forgetting those pillars leads us to re-invent daily the wheel in the classrooms, a cost of effort and time which always we cannot assume. In order to recover the pedagogical memory and to show that education is something more than fashions, in this article we will review the large trajectory of the ABP methodology with all its lights and also some shadow.

O conxunto de estratexias de ensino e aprendizaxe que compoñen a pedagoxía dos proxectos son a forma máis axeitada para unha escola que ten como obxectivo desenvolver habilidades para a vida, e é coherente co coñecemento científico que dispoñemos sobre como as persoas aprenden.

The set of teaching and learning strategies that set up the pedagogy of projects is the most appropriate way for a school which aims to develop life competencies and is consistent with the scientific knowledge we have about how people learn.

As máis populares innovacións educativas adoitan ter profundas raíces na historia da educación. Esquecer eses alicerces lévanos a reinventar a roda nas aulas día tras día, un custo de esforzo e tempo que non sempre podemos asumir. Para recobrar a memoria pedagóxica e para amosar que a educación é algo máis que modas, neste artigo repasaremos a longa traxectoria da metodoloxía ABP con todas as súas luces e tamén algunha sombra.

O traballo por proxectos adoita presentarse como exemplo de metodoloxía innovadora, por ser moi distinta á chamada metodoloxía tradicional. Porén, trátase dunha metodoloxía de case cen anos, recomendada explicitamente pola lexislación educativa e de emprego máis que frecuente na vida diaria da cidadanía. Ademais de abordar estas cuestións iniciais, o artigo presenta sete orientacións que poden axudar a implementar esta metodoloxía nas aulas.

Project work is often existing as an example of innovative methodology, as it is very different from the traditional one. However, it is a methodology from almost already a hundred years, specifically recommended by education and employment legislation very often in the citizens daily life. In addition to addressing these early issues, the article offers seven guidelines which can help to implement this methodology within the classrooms.

A actual lexislación educativa propón fórmulas didácticas máis próximas ás das metodoloxías de proxectos que ás dinámicas habituais nas aulas nos tramos da educación obrigatoria e postobrigatoria. Aquí danse exemplos dese cambio e anímase a botar man da legalidade para dar o paso a dinámicas de ensino-aprendizaxe propias do século XXI.

The current educational legislation suggests didactic approaches closer to the project methodologies than to those usual dynamics in the classrooms during the compulsory and post-compulsory education. In this article examples of this change are offered and is encouraged to use the legality in order to jump to teaching-learning dynamics of the 21st century.

O CPI Plurilingüe Virxe da Cela asenta o seu proxecto educativo nunha aposta firme polo desenvolvemento dunha cultura educativa transformadora. Para isto, promove o deseño de proxectos de traballo integrados nas tres etapas educativas impartidas polo centro. Trátase de establecer procesos educativos nos que o alumnado sexa construtor e partícipe activo das súas aprendizaxes cun sentido crítico, responsable e cooperativo. A finalidade é que as ditas aprendizaxes sexan transferibles e teñan repercusión no contexto e nas diferentes situacións ás que se enfronte o alumnado na vida. Así, nestas liñas, ocupámonos de como o centro integra no seu proxecto educativo esta proposta pedagóxica que na actualidade se configura como un dos sinais identitarios do Virxe da Cela.

CPI Plurilingüe Virxe da Cela establishes its educational project in a firm commitment to the development of a transformative educational culture. For this, it promotes the design of integrated work projects in the three educational stages taught by the center.It is about establishing educational processes in which the students are builders and active participants in their learning with a critical, responsible and cooperative sense.The purpose is that these learnings are transferable and have an impact on the context and in the different situations that students face in life. Thus, in these lines, we are concerned with how the center integrates this pedagogical proposal into its educational project which currently it is set as one of the identity signals of Virxe da Cela.

This project arises as an initiative by two mothers and one father who were part of a School Board and that slowly, thanks to the work of a heterogeneous team of different professionals, was growing up to reach a significant number of centers. The Project starts with a game where the students have to associate images of people in their daily life with a certain profession, where in most of the cases numerous sexist stereotypes are showed. From there, begin the research and the curricular work at each level. Then a description of how the didactic proposal was developed in the CPI of Atios in Valdoviño is described.

Este proxecto xorde como unha iniciativa por parte de dúas nais e un pai que formaban parte dun Consello Escolar e que, pouco a pouco, grazas ao traballo dun equipo heteroxéneo de diferentes profesionais, foi crecendo ata chegar a un número importante de centros. O Proxecto comeza cun xogo onde o alumnado ten que asociar imaxes de pesoas na súa vida cotiá cunha determinada profesión, onde na maioría das ocasións se poñen de manifesto innumerables estereotipos sexistas. A partir de aí, comeza a investigación e o traballo curricular en cada nivel. A continuación relátase como se desenvolveu a proposta didáctica no CPI de Atios, en Valdoviño.

Normalizar a lingua a través de proxectos permite crear un clima favorable na aula e manter a motivación ao longo de todo o proceso porque, desde o comezo, o alumnado soubo cal ía ser o resultado final, xa que foi el mesmo quen o suxeriu. A innovación educativa do proxecto reside na mellora da aprendizaxe que se produce a nivel interdisciplinar, no uso das TIC como xogo e na valorización da contorna e da lingua propia. A meta: dinamizar a lingua dende a escola e acadar formar falantes sociais conscientes de selo.

Standardize the language through projects makes possible to create a promising environment in the classroom and to maintain the motivation throughout the entire process because from the beginning the students know what will be the final outcome, since it was suggested by them. Project educational innovation lies in the improvement of the learning process which takes place at an interdisciplinary level, in the use of ICT as a game and in the valorization of the environment and own language. The goal: to dynamize the language from the school and try to get social speakers aware of being so.

A inclusión no currículo escolar de proxectos cun enfoque de aprendizaxe-servizo (ApS) leva consigo a asunción dunha cidadanía responsable na que o profesorado é o fío condutor de actividades que contribúen á mellora da saúde, do coidado do medio, e do respecto polos bens comúns.

Neste artigo amósase a abordaxe da problemática da obesidade na adolescencia a través do proxecto "Comacinco" que se desenvolveu no marco do Plan Proxecta no IES Francisco Daviña Rey.

The inclusion in the project's school curriculum with a service-learning approach (ApS) entails the assumption of a responsible citizenship where the teachers are the key element of the activities that contribute to the improvement of health, care of the environment and the respect for common goods.

This article shows the approach to the problem of obesity in youth through the "Comacinco" project which was developed within the framework of the Proxecta Plan at the IES Francisco Daviña Rey.

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 12-15

Mestra e doutora en educación. Investigadora en innovación e accesibilidade

@mininacheshire

aprendizaxe baseada en proxectos ou ABP é, sen dúbida, unha vaga da que ningún evento educativo que se precie pode escapar. Convertido, non poucas veces, nun produto de consumo con marca rexistrada, chega ás escolas como o abandeirado da innovación.

Pero máis alá do termo innovación, que ultimamente parece ter un significado máis mercadotécnico que pedagóxico, cando falamos de ABP non nos estamos a referir a unha metodoloxía nova, aínda que así puidese parecer polo aire de "acabada de chegar" coa que se presenta.

O profesorado familiarizado coa historia da pedagoxía e coñecedor da escola nova pode tratar de situar as orixes da metodoloxía ABP a principios do século XX da man de Dewey e Kilpatrick, pero o certo é que a aprendizaxe baseada en proxectos nace moito antes.

A finais do século XVI os arquitectos sentían que o seu traballo non estaba a ser recoñecido do xeito "profesional" que merecían. Ademais a súa formación, baseada no concepto de "aprendiz" e en todo semellante á dos albaneis e demais traballadores manuais, parecíalles pouco eficiente para transmitir

un coñecemeno incipientemente científico que puidese sustentar a responsabilidade dunha obra arquitectónica. Para superar estas limitacións fúndase en 1577 e baixo o padroado do Papa Gregorio XIII a "Accademia di San Luca" en Roma. Esta escola, asfixiada por numerosos problemas organizativos e curriculares, tan só podía impartir docencia nos domingos e festivos, polo que tivo que completar o seu plan de estudos con algo que animase o alumnado a manter o ritmo de traballo e progresar. O profesorado decidiu poñerlle tarefas realistas ao alumnado máis avantaxado, como o deseño de igrexas ou edificios públicos. Destas tarefas xorden en 1596 as competicións da Accademia (aínda que habería que agardar ata 1702 para que formasen parte regular do plan de estudos). Nestas competicións, igual ca no traballo real dos arquitectos, había que deseñar planos, manter prazos e convencer a clientes (neste caso o xurado) pero coa diferenza de que os edificios nunca chegarían a construírse, polo que foron designados como "proggetti", sendo esta a primeira vez que o termo "proxecto" aparece no ámbito educativo.

Seguindo esta inspiración xorde en París a "Académie Royale d'Architecture" en 1671, que incorpora os proxectos no seu plan de estudos dun modo moito máis integral. As competicións son aquí mensuais, tendo o alumnado que completar certo número para gañar medallas de recoñecemento que lle permitan avanzar niveis e acadar o título correspondente, nunha sorte de currículo por proxectos ludificado (que, como vemos, tampouco é algo tan novo como podería parecer).

O éxito do sistema fixo que a finais do século XVII se estendese tamén ao ensino da enxeñaría e que, ao longo de todo o século XIX, saltase de Europa a América, sementando o que serían as bases teóricas da aprendizaxe baseada en proxectos tal e como a coñecemos. En tempos nos que o enfoque "científico" da enxeñaría predominaba, S. H. Robinson, profesor da "Illinois Industrial University", defendía que non abondaba con coñecer os principios teóricos da enxeñaría, senón que era preciso que o alumnado tivese coñecementos prácticos suficientes para construír os seus proxectos co obxectivo de formar (Illinois Industrial University, 1873):

"[…] students for the profession of Mechanical Engineering. It is designed to supply a class of men long needed, not simply practical nor wholly theoretical, who, guided by correct principles, shall be fully competent to invent, design, construct or manage machinery, in the various industrial pursuits."[1]

Esta perspectiva competencial que xunta coñecemento declarativo, procedemental e actitudinal, debería facernos reflexionar sobre as profundas raíces das modernas perspectivas curriculares.

O maior problema deste enfoque era a falta manifesta de vagar para desenvolver un programa que, pese ás súas vantaxes, requiría de moito tempo do profesorado e, sobre todo, do alumnado. Foi por iso que o coñecido como "sistema ruso", presentado na exposición do centenario de Filadelfia en 1876, consistente en ensinar as destrezas manuais e introducir o desenvolvemento de proxectos desde a escola secundaria, causou unha profunda impresión en moitos dos docentes que miraban na mesma dirección que Robinson, entre eles John D. Runkle, quen daquela presidía o Massachusetts Institute of Technology (mundialmente coñecido como M.I.T.). Así naceu o Manual Training School en Sant Louis (Missouri), en 1879, dirixido por Calvin M. Woodward cuxo empeño fixo que o enfoque pedagóxico baseado na práctica real gañase unha gran fama e credibilidade. Tanta foi que, da man do profesorado de educación infantil, en 1890 chegou aos centros de ensino básico. A premisa clave era que o traballo manual debía partir dos intereses e das motivacións do alumnado, situando a creatividade ao mesmo nivel de importancia cás habilidades procedementais. Quen máis impacto tivo nesta liña de traballo foi o filósofo da educación John Dewey, preocupado pola construción dunha sociedade máis xusta e democrática da man da educación[2], e referente absoluto do pragmatismo americano e do construtivismo educativo.

Na súa visión educativa Dewey entendía os proxectos como medios educativos máis ca como fins en si mesmos, que lle permitían ao alumnado non practicar senón vivir como cidadáns activos e participativos encarando situacións reais e complexas. Así foi como a aprendizaxe por proxectos saltou da formación profesionalizante ao ensino primario e secundario.

Foi entón cando William Heart Kilpatrick, firme defensor da escola activa, alumno avantaxado de John Dewey, publicou en 1918 a súa obra *The Project Method* (O método de proxectos), un documento de apenas 26 páxinas nas que declara os principios que, ata hoxe, rexen a metodoloxía ABP en boa parte do mundo.

1 "[…] estudantes para a profesión de Enxeñaría Mecánica. Está deseñado para prover dunha clase de cidadáns moi necesaria, non simplemente prácticos, non soamente teóricos, os cales, guiados polos principios axeitados, poidan ser plenamente competentes para inventar, deseñar, construír e xestionar maquinaria, en proxectos industriais variados".

2 Dispoñemos dunha valiosa edición en galego: Dewey, J. (2016). *Democracia e educación*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.

Kilpatrick, fondamente influído polo enfoque pedagóxico de Pestalozzi e polo enfoque krausista[3], pensaba que non se lle debe proporcionar ao alumnado coñecementos xa construídos, senón que hai que establecer as oportunidades para que aprendan por si mesmos mediante a súa actividade persoal. Para isto teñen que favorecerse experiencias significativas e interesantes que permitan que o alumnado desenvolva o seu sentido da responsabilidade.

Tanto para Kilpatrick como para Dewey os proxectos de investigación deben asentarse sobre o interese e a motivación do estudantado, de xeito que sexan o centro e o motor do proceso de aprendizaxe. Segundo Kilpatrick, a metodoloxía ABP estrutúrase en torno a 4 fases: a proposta, a planificación, a elaboración e a avaliación. Os proxectos poden responder a catro tipos principais:

• Tipo 1: de consecución dunha idea ou plan que ten forma externa, como podería ser a construción dun obxecto ou a representación dunha obra teatral.

• Tipo 2: de gozo ou apreciación dunha experiencia estética, como escoitar unha historia, ler un libro ou gozar unha peza musical.

• Tipo 3: de solución de problemas ou investigación dunha interrogante intelectual, como descubrir se o aire pesa ou ocupa espazo.

• Tipo 4: de mestría nunha aprendizaxe específica ou adestramento, como podería ser perfeccionar as habilidades de escrita literaria.

En todos eles deben darse as seguintes condicións:

• O tema de traballo é de elección libre para o alumnado (o profesorado acolle os seus intereses e necesidades) e está baseado en situacións reais e complexas que supoñen un problema real para o alumnado.

• O plan de traballo promove todo tipo de actividades (manipulativas, intelectuais, creativas, estéticas…) e organízase de modo lóxico utilizando as técnicas propias da(s) disciplina(s) en cuestión.

• Ten lugar nun ambiente natural e próximo para o alumnado, xerando aprendizaxes significativas e funcionais que poden ser extrapoladas a outras situacións diversas.

Para Kilpatrick é fundamental que sexa o alumnado o que leve a cabo estas fases e non o profesorado, que debe concentrarse en non estorbar o traballo dos estudantes sendo un acompañante e facilitador.

Aí é onde o seu mentor diverxe. Para Dewey o papel dos e das docentes é fundamental. Non se trata de proxectos do alumnado, senón de proxectos comúns. Dewey refírese a eles como "*co-operative enterprise, not a dictation*" (unha empresa ou proxecto cooperativo e non unha imposición), de alumnado e profesorado. Son os docentes os que teñen que sinalar o rumbo e manter o ritmo para acadar os obxectivos educativos marcados. Para Dewey é necesario algo máis que o "*purposeful act*" (acción decidida) do alumnado que propugna Kilpatrick. Na súa visión o proxecto ten que ir máis aló do impulso ou desexo inicial, ten que transformarse nun plan metódico, unha transformación na que o profesorado ten un papel fundamental como guía e orientador do traballo do alumnado. Tampouco concorda Dewey co seu pupilo en considerar a ABP como a única metodoloxía válida para o ensino. Recoñece o seu gran valor pero considera que non deixa de ser un método máis.

En 1918 destacaba xa Kilpatrick as cuestións que implicaba a metodoloxía ABP, principalmente cambios no mobiliario (e posiblemente arquitectura) dos centros educativos, novos tipos de libros de texto, novos tipos de currícula, programacións didácticas e avaliacións e, sobre todo, unha nova concepción verbo do que significa o logro do alumnado. Tamén destacaba cales eran as principais escusas que escoitaba para opoñerse á implementación da ABP: a tradición (sempre se fixo así), o oposición da cidadanía, un profesorado incompetente ou pouco preparado, a ausencia dun esquema de traballo predeterminado e marcado, os problemas coa administración educativa e mesmo coa inspección… todos tan contemporáneos que asustan.

Pouco a pouco o concepto de proxecto perdeu relevancia educativa, en parte polas críticas recibidas á visión singular de Kilpatrick, e en parte pola dificultade que supuña poñer en práctica os proxectos desde unha perspectiva tan ampla e difusa. O propio Kilpatrick escribiría anos máis tarde arrepentíndose de ter adoptado un enfoque tan xenérico, emparellando o "acto decidido" co "método de proxectos". Esta asociación opúñase claramente á tradición secular da pedagoxía progresista. Finalmente a aprendizaxe por proxectos consolidouse nos EUA pero desde os presupostos europeos clásicos, o proxecto como culminación da aprendizaxe.

Xunto aos magníficos valores didácticos da metodoloxía tamén se ten aludido a algunhas obxeccións percibidas: "por ser, en xeral, de longa realización, os proxectos poden facer perigar algúns aspectos do programa escolar, non incluídos nos proxectos; poden facer per-

3 J.H. Pestalozzi (1746-1827) foi un pedagogo e educador suízo de gran relevancia, un dos máximos defensores dos ideais da ilustración na educación.

K.C.F. Krause (1781-1832) filósofo alemán que defendeu a liberdade de cátedra fronte ao dogmatismo.

der de vista desde o seu carácter ocasional os obxectivos sistemáticos; requiren unha gran dedicación por parte dos educadores"[4].

Alén destes debates, a metodoloxía por proxectos gozou de coñecemento e presenza na España dos anos 20 e 30[5], ainda que logo quedou apagada, como sabemos.

Non sería ata finais dos anos 60, no marco dunha revolución social sen precedentes, cando o autoritarismo, tamén o educativo, sería máis firmemente cuestionado. Entón Europa volve a vista cara á ABP como unha alternativa á organización tradicional das aulas e como a ferramenta definitiva na transformación democrática e libertaria da escola e da sociedade. Nese empeño tómase o modelo estadounidense de Dewey e Kilpatrick, no que o proxecto non é posterior á instrución, senón que é o proceso de instrución e autoinstrución en si mesmo. Esa é a fase na que nos atopamos actualmente.

Polo tanto, a modo de resumo, podemos dicir que a aprendizaxe baseada en proxectos dista de ser unha innovación educativa, se por innovación entendemos un achado ou desenvolvemento recente. Moi ao contrario, o método de proxectos (pola súa denominación clásica) conta con case trescentos anos de historia, primeiro no ensino profesional e, nos últimos 130 anos, no ensino básico. A forma de entender a aprendizaxe baseada en proxectos alíñase con dúas correntes paralelas: 1) a que entende o proxecto como unha actividade para poñer en práctica o aprendido durante a instrución, 2) e a que considera o proxecto como o eixe vertebrador do currículo (planificación, aprendizaxe e avaliación). Nesta segunda liña destacan, como indicamos, as achegas de Kilpatrick e Dewey. É certo que ningún dos dous inventou a ABP pero foron os profesionais que máis e mellor forneceron un sustento psicopedagóxico e filosófico para a súa utilización. Na súa aproximación xa se prevé a aprendizaxe baseada na solución de problemas, no deseño e creación (*design thinking*) e na creatividade como tipoloxías dentro do marco xeral da metodoloxía de proxectos. As guerras mundiais fixeron caer no esquecemento as ideas do pragmatismo americano e da escola nova en Europa e, con eles, a metodoloxía ABP. Debemos o rexurdir da ABP aos movementos libertarios e de reforma da educación, en particular, con horizontes de autoxestión pedagóxica de finais dos anos 60 e dos anos 70, que recuperaron a visión progresista americana da ABP.

Non exenta de discusión, na actualidade, cun currículo competencial, a ABP parece, máis ca nunca, unha metodoloxía fundamental, encamiñándose os esforzos á súa harmonización con outros enfoques de traballo en aula tamén necesarios e eficaces para a formación integral das persoas.

Como dixo no seu día Dewey, o único modo de prepararse para a vida e formar parte da vida, unha vida que será o máis grande proxecto do noso alumnado.

4 Luzuriaga, L. (1961): *Pedagogía*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, p. 251. Adaptouse a grafía ao galego

5 Bayon, D., Ledesma, A., (1934); Comas, M. (1931); Sainz, F. (1928 e 1931); Wells, H. G. (1929).

- Bayon, D., Ledesma, A. (1934): *El método de proyectos. Realizaciones.* Madrid: Escuelas de España.

- Benítez, E. M. (2014): "El método de proyectos". *PublicacionesDidácticas.com* nº 51 pp. 123-125 Recuperado de http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/051037/articulo-pdf

- Comas, M. (1931): *El método de proyectos en las escuelas urbanas.* Madrid: Revista de Pedagogía.

- Dewey, J. (1938): *Experience and education.* Recuperado de https://archive.org/details/ExperienceAndEducation

- Dewey, J. (2016). *Democracia e educación.* Santiago: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago.

- Illinois Industrial University (1874): *Sixth annual report of the boards of trustees of the Illinois Industrial University for 1872-3.* Springfield: State Journal Printing Office. Recuperado de https://goo.gl/VxRcA8

- Kilpatrick, W.H. (1918): *The project method.* Teachers College, Columbia University: Nova York. Recuperado de https://archive.org/details/projectmethodus00kilpgoog

- Knoll, M. (1997): "The project method: Its vocational education origin and international development". *Journal of Industrial Teacher Education.* 34:3 Recuperado de http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html

- Knoll, M. (2010): "«A marriage on the rocks». An unknown letter by William H. Kilpatrick about his Project Method". Recuperado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511129.pdf

- Luzuriaga, L. (1961): *Pedagogía.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, p. 251.

- Prieto, A. / Díaz, D. / Santiago, R. (2014): *Metodologías inductivas.* Océano: eText.

- Sainz, F. (1928): *El método de proyectos.* Madrid: Revista de Pedagogía.

- Sainz, F. (1931): *El método de proyectos en las escuelas rurales.* Madrid: Revista de Pedagogía.

- Wells, H. G. (1929): *Un programa escolar desarrollado en proyectos.* Madrid: Revista de Pedagogía.

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 16-18

Presidente e director pedagóxico de IRIF-Graó

azabala@irif.eu

estes momentos, nos centros máis inquietos e innovadores, a pedagoxía por proxectos é unha das estratexias didácticas cada vez máis utilizadas. Esta tendencia preséntase tamén como unha alternativa en moitas escolas con metodoloxías transmisivas centradas no uso de libros de texto por materias. Dado o grao de difusión da aprendizaxe por proxectos quizais se poida considerar que esta tendencia só é unha moda máis das que periodicamente xorden na escola. Pola contra, a aplicación da *pedagoxía de proxectos* no ámbito da escola desenvolveuna Kilpatrick a comezos do pasado século, e é utilizada como unha estratexia didáctica fundamental, ás veces con nomes distintos e con variacións máis ou menos substanciais, por unha maioría de colectivos innovadores.

Se analizamos a evolución das distintas formas nas que a pedagoxía de proxectos se aplicou, veremos que o denominador común consiste nun proceso de actividades de aprendizaxe articuladas en función da elaboración dun "produto" (unha monografía, un terrario, unha exposición, unha revista, un servizo á comunidade...) a partir dunha situación real de interese para o alumnado. Será no pro-

ceso de elaboración deste produto como o alumno utilizará, e aprenderá, distintos instrumentos conceptuais ou metodolóxicos procedentes de distintas disciplinas e, sempre, desde un *enfoque globalizador*.

A introdución destas estratexias foi o resultado da aplicación, máis ou menos consciente ou intuitiva, de distintos argumentos que basicamente podemos reducir a dous. O primeiro argumento está relacionado con aquilo que ten que ser obxecto de aprendizaxe, cuestionando así un ensino limitado aos coñecementos dunhas materias tradicionais. O segundo argumento provén da concepción de como se producen os procesos de aprendizaxe e, consecuentemente, o cambio dun ensino centrado no docente e na materia a unha baseada na persoa e no seu singular proceso de aprendizaxe.

Hoxe en día, en relación a estes argumentos, parece indiscutible que a función de escola debe consistir na formación integral da persoa para o desenvolvemento daqueles coñecementos, habilidades e actitudes que lle permitan enfrontarse eficazmente ao problema que lle expón, e que lle vai expor, a vida en todos os seus ámbitos: o persoal, o interpersoal, o social e o profesional. O que actualmente conceptualizamos como competencias para a vida. Tendo en conta os cambios constantes da sociedade actual, e os que se prevén para o futuro, aquelas competencias que sen dúbida ningunha deber posuír as novas xeracións son as relacionadas co "aprender a aprender" (argumentar, analizar, identificar...) coa autonomía e iniciativa persoal, coa capacidade creativa e de resolución de problemas, co compromiso social, coas habilidades sociais e emocionais, etc.

Formarse para dar resposta aos problemas para a vida comporta que o obxecto de estudo na escola sexa "a vida", "a realidade", onde as disciplinas académicas son fundamentais, pero non en si mesmas senón como o medio que facilita os instrumentos conceptuais e metodolóxicos que poden dar resposta aos problemas que a "realidade" expón e, dado que esta sempre é complexa e na que interveñen múltiples factores interrelacionados, é necesario desenvolver no alumno un *pensamento para a complexidade*. Os problemas que nos expón a vida, nunca son estritamente de matemáticas, ou de linguas ou de ciencias etc., nin tan só da suma de todas elas. Dispoñer dun pensamento para a complexidade esixe un ensino no que o obxecto de estudo sexan situacións reais e verosímiles que lle faciliten ao alumnado estratexias para a análise de situacións complexas e para a procura e o uso de recursos integrados de distinta natureza.

Os coñecementos científicos sobre os procesos de aprendizaxe confirman que estes son singulares, que cada mozo e moza aprende en itinerarios persoais que dependen dos seus distintos ritmos, estilos, capacidades, intereses e contextos sociais e familiares. Ao mesmo tempo sabemos que para que toda aprendizaxe poida ser competencial, debe ser adquirida desde a súa funcionalidade. Consecuentemente para que esta aprendizaxe se produza, entre outras condicións (actividade mental, adecuación madurativa, xestión das emocións, metacognición…), é necesario promover a actitude favorable cara á aprendizaxe, é dicir, a motivación intrínseca cara ao contido da aprendizaxe. Funcionalidade e motivación son dous principios inescusables para que se produza a aprendizaxe, polo que se deduce que todos os contidos dunha unidade didáctica deben incluír actividades motivadoras e funcionais.

A partir destes dous requisitos, a realidade como obxecto de estudo e unha aprendizaxe funcional e motivadora, é como se xustifica o conxunto de estratexias didácticas que podemos situar no marco da pedagoxía de proxectos. Os centros de interese, os proxectos de Kilpatrick, a investigación do medio, a análise de casos, os proxectos de traballo, as simulacións, a aprendizaxe-servizo... son todas elas estratexias didácticas nas que o obxecto de estudo é unha situación máis ou menos próxima á realidade do alumnado que, tal como se presenta e na súa temática, é motivadora, e que o proceso de resolución do centro de interese, do caso, do proxecto ou da investigación…, o alumno debe de utilizalo e aprender distintos contidos de aprendizaxe procedentes de distintas materias, pero sempre desde as súas funcionalidades. O alumno sabe por que e para que daquilo que debe aprender.

En todo o proceso de aprendizaxe do traballo por proxectos, ao mesmo tempo que a aprendizaxe dos contidos das materias tradicionais, apréndense unha serie de contidos de carácter transversal esenciais para o desenvolvemento das competencias para a vida: analizar situacións complexas, identificar os problemas relevantes, establecer hipóteses, escoller as fontes de información, recoller e seleccionar os datos correctos, establecer conclusións e avaliar resultados e procesos, ao mesmo tempo que todas as habilidades comunicativas e de traballo cooperativo, e as con-

secuentes actitudes de colaboración, tolerancia, respecto...

As distintas estratexias didácticas encadradas na pedagoxía de proxectos permiten que todos os contidos de aprendizaxe, previstos nas competencias que o alumnado debe desenvolver ao longo da escolarización, sexan aprendidos desde a súa funcionalidade e como instrumentos para a resolución de situacións novas e complexas. Agora ben, se pretendemos ofrecer a cada un dos alumnos e das alumnas as axudas que cada un necesita para asegurar a súa aprendizaxe, en función das súas características persoais, podemos apreciar que o tempo dedicado aos proxectos é insuficiente. Neste tempo é posible atender en gran medida a diversidade do alumnado, a dinámica do proceso de resolución do proxecto e a aprendizaxe entre iguais ao traballar maioritariamente en equipos cooperativos. O alumnado, en maior ou menor grao, estará motivado e atribuiría a funcionalidade das aprendizaxes, pero cada un deles e delas, unha vez comprendida a utilidade da nova aprendizaxe e segundo as súas características particulares, deberá realizar as actividades de aprendizaxe necesarias para que poida ser utilizado competencialmente.

Dadas as diferenzas de cada un dos alumnos en relación á súa diversa capacidade de memorizar, comprender, practicar e interiorizar, o número e as características das actividades serán notablemente distintas para cada un dos alumnos e alumnas: actividades para reforzar a comprensión, para axudar ao recordo, para exercitar, para reflexionar etc. Estas actividades específicas para cada alumno non poden romper coa dinámica de desenvolvemento do proxecto, así pois, será necesario dedicar un tempo para a sistematización do proceso de aprendizaxe en función das características das aprendizaxes para realizar e das necesidades de cada un dos alumnos e alumnas. Con este fin, dispoñeremos de dous tempos, o tempo de traballo global mediante o uso de estratexias didácticas baixo a pedagoxía de proxectos e o tempo de traballo específico, para a distribución de tarefas secuenciadas e progresivas e para o seguimento personalizado do alumnado, por medio de fórmulas distintas, como os ambientes, os recunchos ou os talleres.... É neste tempo cando cada un dos mozos e mozas irá construíndo o seu itinerario de aprendizaxe personalizada mediante os contratos didácticos e a autorregulación do propio proceso formativo.

Podemos concluír que a pedagoxía de proxectos, en calquera das súas formas didácticas, recolle a experiencia de moitos mestres e mestras ao longo das últimas décadas. Na actualidade existe unha aceptación notablemente xeneralizada de que a educación escolar debe estar dirixida ao desenvolvemento de competencias para a vida, e o coñecemento cada vez máis contrastado sobre os procesos de aprendizaxe permítenos considerar o traballo por proxectos, complementado cos talleres e ambientes, como unha das fórmulas máis apropiadas para a súa xeneralización e desenvolvemento nas nosas aulas.

FESTA DA LECTURA, DO LIBRO E DA PALABRA

DO 19 AO 23 DE ABRIL DE 2018

FERROL

www.ferrol.es/educacion

FERROL
Cidade Educadora

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 20-23

Profesor de Lingua Castelá e Literatura.
Director do IES Maruxa Mallo (Ordes)

xmdopazo@edu.xunta.es

Como é ben sabido, todas as persoas, na nosa vida diaria, real e prosaica, seguimos a metodoloxía de traballo por proxectos de William Kilpatrick[1]. O teu veciño tamén.

En efecto, na nosa vida real propoñémonos un obxectivo, preparamos un plan para conseguilo e empregamos os nosos coñecementos e habilidades (os que xa tiñamos e os que necesitamos adquirir) para ir resolvendo as dificultades previstas e imprevistas que vaian aparecendo. É dicir, queremos algo, ou necesitamos algo, e deseñamos un plan ou un proxecto para conseguilo.

Así é que para cociñar unha sobremesa que impresione os nosos convidados, asistir á mostra de teatro que organiza a asociación veciñal, arranxar a pingueira desa billa da cociña que nos amarga a existencia ou aprender a entender a factura da luz, seguimos punto por punto o disposto por Kilpatrick hai 99 anos.

1 William H. Kilpatrick, *The Project Method*, New York, Teachers College, Columbia University, 1918.

De feito, as catro situacións que acabamos de enumerar coinciden razoablemente cos catro tipos de proxectos descritos por Kilpatrick (bautizados cuns nomes tan diáfanos que aforran as definicións: proxectos de creación ou produción, proxectos de apreciación ou consumo, proxectos de solución de problemas e proxectos para a adquisición dunha aprendizaxe). E o teu veciño do quinto emprega os catro tipos de proxectos cando pasa os sábados pola tarde furando paredes e montando mobles.

Os proxectos supoñen sempre un desafío: necesitaremos activar a nosa capacidade de iniciativa (hai que dar un valente paso á fronte para emprender a tarefa) e a nosa resiliencia (pois nunca temos a certeza de conseguir o obxectivo, e o fracaso, a pesar de todos os esforzos, pode abalanzarse sobre nós). Si, non te equivocas: ao escribir estas liñas pensabamos na billa da cociña que segue a pingar.

Ademais, os proxectos promoven a nosa autonomía: temos que artellar as nosas propias solucións aos problemas, comprobando que coñecementos podemos poñer en acción e detectando que novos coñecementos debemos adquirir para conseguir o éxito. Desa maneira, dotamos de sentido a aprendizaxe, pois comprendemos que todo o aprendido está ao servizo dunha finalidade concreta, específica e, incluso, pracenteira.

Visto o visto, podemos preguntarnos inxenuamente o seguinte: será que todo ser humano leu a obra de Kilpatrick, ou será que Kilpatrick se baseou nos patróns comúns da aprendizaxe humana para elaborar a súa proposta?

O traballo por proxectos consiste en levar á escola o que facemos na vida. O pedagogo francés Philippe Meirieu describe moi graficamente en que consiste a metodoloxía de traballo por proxectos:

"Imaginemos que propongo a alumnos de doce o trece años realizar un proyecto que consiste en construir una maqueta de una ciudad romana. Nos encontraremos con un cierto número de problemas: hay que ir a ver el plano de una ciudad romana, encontrar textos que la describan, trabajar en la proporcionalidad, trabajar los materiales y decidir con qué la haremos y cómo la haremos… van apareciendo una multitud de problemas. Y el papel del enseñante es encontrar el proyecto que hará emerger problemas que permitirán construir conocimiento"[2].

Isto non é innovación educativa. É simplemente aplicar á escola o que todos e cada un de nós facemos na nosa vida cotiá. É a maneira natural de facer cousas, de conseguir obxectivos, de resolver problemas, de solventar necesidades. É a maneira natural de aprender.

E, probablemente, trátase da maneira de aprender que máis se achega ao tipo de ensino que precisamos no século XXI. Quizais por iso a lexislación educativa vixente recomenda de maneira explícita a metodoloxía de traballo por proxectos[3].

Por que será que cando se fala de traballo por proxectos a maioría da xente pensa que falamos de "innovación educativa", esa expresión que tanto pavor provoca? En 1918, ano da publicación do libro de Kilpatrick, aínda faltaba case unha década para a estrea de *The Jazz Singer*, o filme co que se iniciou a asombrosa innovación do cine sonoro. A ninguén se lle ocorre dicir que unha película estreada no 2017 é innovadora porque podemos escoitar as voces dos intérpretes. Porén, aínda nos parece que é innovador empregar na escola unha proposta de hai case cen anos e que, ademais, empregamos nas nosas vidas diarias con tanta naturalidade. Este feito, ao mellor, di algo sobre como están as cousas na nosa profesión.

Tendo en conta as anteriores apreciacións e o que se leva escrito sobre a cuestión podemos tomar en conta algunhas cautelas. Aquí van sete sinxelas orientacións que nos poden axudar a crear un proxecto de traballo na aula:

Debemos ser capaces de explicarlle ao alumnado o proxecto nunha única frase, incluso nunha única palabra. Por exemplo: crear unha maqueta dunha cidade romana, crear un libro de poesía (ou escribir un poema), publicar un xornal (ou escribir un artigo), organizar un recital

2 Casals, J: (2007): "Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender", entrevista a Philippe Meirieu, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 373, pp. 42-47.

3 Orde ECD/65/2015, do 21 de xaneiro, pola que se describen as relacións entre as competencias, os contidos e os criterios de avaliación da educación primaria, a educación secundaria obrigatoria e o bacharelato. Anexo II: "O traballo por proxectos, especialmente rele*vante para a aprendizaxe por competencias, baséase na proposta dun plan de acción co que se busca conseguir un determinado resultado práctico. Esta metodoloxía pretende axudar o alumnado a organizar o seu pensamento favorecendo neles a reflexión, a crítica, a elaboración de hipóteses e a tarefa investigadora a través dun proceso en que cada un asume a responsabilidade da súa aprendizaxe, aplicando os seus coñecementos e habilidades a proxectos reais. Favorécese, por tanto, unha aprendizaxe orientada á acción na cal se integran varias áreas ou materias: os estudantes poñen en xogo un conxunto amplo de coñecementos, habilidades ou destrezas e actitudes persoais, é dicir, os elementos que integran as distintas competencias*".

de poesía (ou preparar un bo recitado dun bo poema), organizar un concurso de debate…

Se diriximos o proxecto cara á consecución ou creación dun produto concreto e facilmente imaxinable, o alumnado funcionará sempre na dirección dese produto final. Será difícil que se perdan.

Un bo exemplo pode ser a proposta que o profesor Nacho Gallardo lle realizou ao seu alumnado: a creación dun cancioneiro petrarquista. Podemos ver o proceso seguido e o resultado do proxecto nas dúas seguintes ligazóns:

http://nachogallardo.blogspot.com.es/2013/06/un-cancionero-petrarquista.html

https://sites.google.com/site/cancioneropetrarquista/home

Debemos captar a atención do alumnado con propostas que non agarden. Se queremos chegar ao alumnado non podemos contarlle o mesmo que lle conta todo o mundo.

Debemos fomentar a súa curiosidade facéndolles saber que hai algo extraordinariamente interesante que son capaces de descubrir pola súa conta. Debemos fomentar a súa capacidade de iniciativa retándoos a facer cousas que non pensaban que fosen capaces de facer.

Non pretendamos planificalo todo, porque é imposible a planificación perfecta: ese mito do que alardean os docentes que en setembro xa lle poñen ao alumnado as datas de todos os exames do curso, pretendendo dar así a impresión (tan falsa que chega ao autoengano) de que o teñen todo perfectamente planificado e de que todo está baixo o seu control). A vida sempre ofrece cousas inesperadas. E as aulas, obviamente, tamén. Así que aproveitémonos diso. Os mellores proxectos, as mellores ideas, saen de maneira inesperada en calquera momento, en calquera lugar, con calquera persoa. Sería un crime desperdiciar tan rico caudal de propostas. A calidade dun bo docente percíbese na súa capacidade para detectar e aproveitar as oportunidades (e non na extraordinariamente simplona tarefa de coller un almanaque e marcar datas de exames para todo un curso).

O desexo de aprender avívase cando advertimos que temos un baleiro de coñecemento, cando descubrimos que hai algo moi interesante que aínda non coñecemos. Por iso debemos colocar o alumnado na situación de que saiban que hai algo fascinante que aínda non coñecen. Nun proxecto, como en toda narración de misterio, camiñamos cara ao descoñecido. A nosa natureza obríganos a ser curiosos.

Os proxectos deben estar cheos de problemas previstos e imprevistos. Como en toda boa narración, as persoas que a protagonizan deben superar numerosos obstáculos para chegar a un final satisfactorio. E eses problemas serán resoltos traballando os elementos curriculares da materia, que acaban converténdose en ferramentas útiles para resolver problemas. Por exemplo, se o proxecto consiste en organizar unha conferencia, pronto aparecerá o problema de conseguir un local adecuado. O problema será resolto escribindo unha solicitude ao Concello para que nos permita empregar o auditorio municipal. Así, o alumnado organizador debe escribir unha solicitude real, cunha petición real a un destinatario real (o que é ben distinto a ler un exemplo ficticio de solicitude nun libro de texto e, a continuación, facer a actividade número tres dese libro na que se nos pide que escribamos unha solicitude ficticia seguindo o exemplo dado).

Que son, sempre, moito máis profundos do que nos parecen. Ao noso alumnado interésalle e emociónao por riba de todo isto a vida e as persoas. Pero ás veces non o saben. Ás veces é necesario liberalos da fascinación polo "envoltorio" da tecnoloxía e do consumo.

Para conectar o proxecto coa vida e coas persoas hai dúas cousas que adoitan funcionar. A primeira: traballar en equipos de tres ou catro membros para fomentar a aprendizaxe cooperativa e a aprendizaxe dialóxica. A segunda: vincular o traballo cos problemas e coas oportunidades da contorna do alumnado. Por exemplo, se a localidade na que radica o centro ten unha poboación avellentada, podemos crear co alumnado un manual para facilitarlles aos avós e ás avoas a comprensión dos prospectos dos medicamentos; e se na nosa localidade hai unha ONG ou algunha asociación cultural podemos aproveitar para crear un xornal solidario ou unha revista cultural coa súa axuda.

O alumnado debe crear as súas propias solucións aos seus propios problemas, debe formular preguntas e debe atopar as respostas. Meirieu, na entrevista xa citada, denuncia que *"muy a menudo la escuela da respuestas sin ayudar a formularse preguntas, da respuestas sin preguntas, mientras que el niño aprende buscando respuestas a las preguntas que se formula. Y creo que es necesario restituir esto a la escuela, un saber vivo, es decir, un saber que no está osificado, fosilizado, sino un saber dinámico, que aporta algo, que es emancipador. No es un objeto del que el alumno se tiene que apropiar para devolverlo el día del examen. Es un saber que rige el deseo de saber todavía más. El aprendizaje genera nuevas preguntas. Y el objetivo de la escuela es hacer emerger preguntas"*.

A nosa tarefa como docentes non é guiar minuciosamente o alumnado paso a paso. A nosa tarefa é conseguir que as alumnas e os alumnos se autorregulen para seguir o seu propio camiño cara á consecución dun obxectivo.

Se deseñamos un bo proxecto iso vai suceder de maneira inevitable. Por exemplo, en materias lingüísticas necesitaremos da escritura, da oralidade, da gramática e da literatura. Mobilizaremos a competencia lingüística, a de aprender a aprender, a dixital, as sociais e cívicas…

Fronte á identificación simplista entre a avaliación e o exame, os proxectos de traballo, eminentemente competenciais, deben apostar por unha avaliación centrada no proceso que garanta a observación de todas as competencias clave mobilizadas e a posibilidade de intervir de maneira anticipada para poder influír favorablemente no proceso de aprendizaxe do alumnado.

O instrumento de avaliación adecuado é o da rúbrica. Mediante unha rúbrica podemos determinar cada unha das fases do proceso de desenvolvemento do proxecto e describir os distintos niveis de desempeño que pode acadar o alumnado. Se esa rúbrica é explicada na primeira fase de creación do proxecto, servirá de organizador previo para que o alumnado teña máis clara a vocación, o sentido e a organización do proxecto.

Facer unha tortilla é, dalgunha maneira, levar a cabo un proxecto: supón realizar unha serie de accións organizadas para conseguir un obxectivo concreto (e hai xente para a que facer unha tortilla é todo un desafío). Neste contexto, bater ovos ten sentido porque é unha das fases necesarias para conseguir o produto final, a tortilla. Mais se nos poñemos a bater cinco ovos, e ao rematar batemos outros cinco, e despois outros cinco máis, e despois outros cinco… sen facer nunca unha tortilla, dirían de nós que estamos tolos.

Nalgunhas aulas aínda temos a alumnado ao que poñemos a analizar oracións durante seis meses: analizan cinco, e cando rematan pedímoslles que analicen outras cinco, e despois outras cinco… e nunca, nunca, os poñemos a escribir un conto, ou un artigo de prensa, ou un poema… Bater ovos unha e outra vez. Sen sentido. Sen ningún fin.

Non estamos para desperdiciar o talento. E temos moito talento, moita creatividade e moita intelixencia dentro nas nosas aulas. O noso deber é sacalo á luz, potencialo, facelo brillar. A metodoloxía da que falamos hoxe pode axudarnos a conseguilo.

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 24-28

Profesor de Lingua e Literatura no

IES Rosalía de Castro (Santiago de Compostela)

asacido@edu.xunta.es

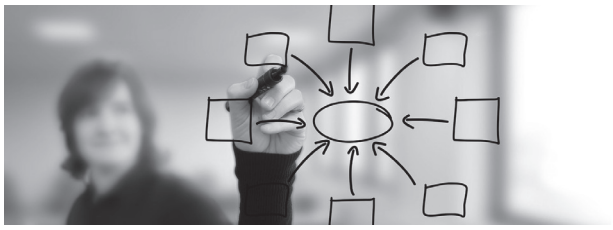
e se produce o cambio educativo anunciado *urbi et orbi*, será moi posiblemente de abaixo arriba, da man dos tempos e a unha velocidade lenta pero constante. O protagonismo compartímolo profesorado e alumnado, pero ambos deberiamos botar man do que, de xeito ás veces paradoxal e pouco consistente, ofrecen outros actores como as administracións educativas nos seus intentos burocráticos de deixar unha pegada de momento pouco fonda e significativa. Refírome, en particular, ás dúas leis en vigor, a LOE (2006) e a LOMCE (2013). É posible traballar dun xeito alternativo e por proxectos apoiándonos na lexislación vixente?

Estou convencido de que si, practícoo todos os días e, de momento, non me teñen aplicado ningún artigo acarunchado da Constitución. Máis en particular, no ámbito lingüístico e literario de secundaria no que traballo, pero tamén de 1º de primaria a 2º de bacharelato, as consignas son claras e comúns:

> *"A lingua apréndese, non para falar, ler ou escribir sobre a lingua, senón para falar, ler e escribir sobre emocións, afectos, aventuras, sobre o mundo."*[1]

1 http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/

"Transmisora de cultura e tamén liberadora, a Literatura incita á fantasía, á evocación de mundos posibles, á creación e á reflexión crítica. [...] Así, a aprendizaxe da literatura debe constituír tanto un instrumento de aprendizaxe como unha fonte de gozo e de creatividade."[2]



Con todo, a maioría das dinámicas seguidas habitualmente nas aulas de linguas, pero tamén en case todas as materias, botan man dunha ferramenta que estableceu o seu poder omnímodo a partir de mediados dos anos 70 coa Lei xeral de educación: o libro de texto. Un claro atranco para cumprir as consignas legais, se temos en conta que pouco teñen cambiado desde os últimos anos do franquismo: a maioría dos manuais de linguas seguen facéndonos a todos, alumnado e profesorado, *"falar, ler ou escribir sobre a lingua"* diariamente. Son manuais de gramática e teoría lingüística e literaria disfrazados con "actividades" complementarias para cubrir a papeleta legal das ensinanzas "por competencias". "Actividades" para un alumnado habitualmente pasivo, receptor de contidos memorizables, con pouca relación cos seus intereses reais, coas súas motivacións máis queridas e lonxe de facerlles *"falar, ler e escribir sobre emocións, afectos, aventuras, sobre o mundo"* que os rodea.

Por iso é este un momento moi axeitado para a xente que levamos xa moito tempo traballando dunha maneira que pon o alumnado ao mando da súa aprendizaxe, colaborando cos demais dentro e fóra das aulas, centrando as súas enerxías en proxectos e investigacións que o motivan e que o fan aprender de xeito multidisciplinario e competencial con ferramentas e dinámicas propias da segunda década do século XXI.

Así e todo, non foi ata este ano que teño a posibilidade de traballar así o 100% do meu tempo en todos os meus grupos, en 1º e 2º de ESO. E foi da man dun proxecto europeo Erasmus+, o ATS2020, no que participamos unha trintena de centros galegos xunto con decenas de escolas de 11 países da Unión Europea. Un programa centrado no desenvolvemento das competencias transversais, coincidentes coas competencias clave, que fomenta o uso do portafolio e doutras ferramentas dixitais que fan posible tanto a acción e a interacción individual e colectiva do grupo como unha avaliación do proceso e dos produtos do traballo e o esforzo do alumnado. Un xeito de independizarse das dinámicas organizativas físicas e mentais do libro de texto e que pon o foco no desenvolvemento das seguintes competencias ou habilidades:

web/files/lcao_lgl_2bac.docx Currículo oficial da materia de Lingua Galega e Literatura de 2º de Bacharelato. Introdución. Páxina 2.

2 http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/lcl_1.docx Currículo oficial da materia de Lingua Castelá e Literatura de 1º de Educación Primaria. Introdución. Páxina 2.

Fomento da aprendizaxe independente Establecemento de obxectivos Participación activa Auto-avaliación Valoración formativa			
	Apoio de fórmulas de pensamento eficaz	**Apoio de aprendizaxes e traballos compartidos**	**Fomento de aprendizaxes compartidas**
	• Pensamento crítico • Resolución de problemas • Toma de decisións • Exploración de diferentes opcións e asuntos complexos	• Escoita e expresión de opinións e ideas • Interacción e colaboración • Desenvolvemento do entendemento social e cultural	• Posta en marcha das ideas e das accións • Pensamento creativo e crítico • Creación de textos dixitais
	Para aprender e traballar en contornos de aprendizaxe innovadores		
	Desenvolvemento de competencias dixitais Uso responsable, seguro e ético das TIC		

Se de xeito complementario ao desenvolvemento de competencias transversais ou clave utilizamos como referencia os catro bloques de contidos activos e prácticos do currículo (comunicación oral: escoitar e falar, comunicación escrita: ler e escribir, coñecemento da lingua e educación literaria) e un enfoque *"heurístico"* que ve as linguas como *"instrumentos de comunicación e de interacción social, de conservación e transmisión de coñecemento, de participación cidadá na vida social, de investigación, creación, experimentación e descuberta"*, xa temos os ingredientes para unha receita didáctica alternativa ás dinámicas habituais en moitas das nosas aulas.

Unha receita que atopa tamén na letra da lei un xeito prioritario de mesturar os ingredientes, unha metodoloxía didáctica que na ESO e no bacharelato *"será nomeadamente activa e participativa, favorecendo o traballo individual e o cooperativo do alumnado, así como o logro dos obxectivos e das competencias correspondentes"*[3]. Algo que estende a toda a educación obrigatoria e postobrigatoria os principios metodolóxicos xerais da educación primaria:

> *"A metodoloxía didáctica será fundamentalmente comunicativa, inclusiva, activa e participativa, e dirixida ao logro dos obxectivos e das competencias clave. Neste sentido prestarase atención ao desenvolvemento de metodoloxías que permitan integrar os elementos do currículo mediante o desenvolvemento de tarefas e actividades relacionadas coa resolución de problemas en contextos da vida real.*
>
> *A acción educativa procurará a integración das distintas experiencias e aprendizaxes do alumnado e terá en conta os seus diferentes ritmos e estilos de aprendizaxe, favorecendo a capacidade de aprender por si mesmo e promovendo o traballo colaborativo e en equipo."*[4]

En suma, unha fórmula que por primeira vez de xeito explícito na lexislación educativa recomenda as metodoloxías de proxectos:

> *"Para unha adquisición eficaz das competencias e a súa integración efectiva no currículo, deberán deseñarse actividades de aprendizaxe integradas que lle permitan ao alumnado avanzar cara aos resultados de aprendizaxe de máis dunha competencia ao mesmo tempo. Para isto, aproveitaranse as posibilidades que ofrecen as metodoloxías de proxectos, entre outras, así como os recursos e as actividades da biblioteca escolar."*[5]

Con todo, este é un modo de traballar que ten os seus atrancos e desafíos dentro dun sistema no que sería necesaria unha reorganización de espazos, tempos e fórmulas de ordenamento dos recursos humanos que permitan unha cooperación moito máis estreita entre o profesorado. Pero tamén é fundamental unha flexibilidade mal irmandada cos recortes, a masificación e a falta de recursos tanto humanos como materiais.

Aínda así, é posible intentar a súa aplicación incluso en aulas ateigadas de estudantes, cun espazo completamente insuficiente para actividades grupais, en períodos de 45 minutos hábiles, marcados a modo de factoría por timbres anacrónicos e cun currículo moi mellorable, dividido por materias moitas veces impermeables a directrices legais cooperativas como o *"tratamento integrado das linguas"*[6].

No noso caso particular faise optando pola aprendizaxe por proxectos multidisciplinarios activos e cooperativos que buscan complicidades e alianzas noutras materias, como ocorre na miña aula de 2º de ESO. 11 dos 16 docentes do grupo iniciamos este curso con tres proxectos comúns arredor do patrimonio cultural da nosa cidade e dos camiños que aquí rematan. E facémolo ao abeiro de 3 dos 45 programas do Plan Proxecta: "Aprendo programando", "Rapazas emprendedoras nas TIC" e "Educación patrimonial"[7].

3 http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/00_decreto_completo.pdf. Decreto 86/2015, do 25 de xuño, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. Artigo 11.2.

4 http://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005_gl.pdf. Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. Artigo 15.2 e 3.

5 http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/00_decreto_completo.pdf. Decreto 86/2015, do 25 de xuño, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. Artigo 11.9.

6 A introdución dos currículos das diferentes linguas incide na necesidade de desenvolver un tratamento integrado, de xeito que se teña en conta que "na posta en práctica destes currículos integ*rados e o logro dos obxectivos plurilingües e interculturais que se perseguen, o profesorado é un elemento determinante, xa que deberá potenciar unha metodoloxía adecuada para levar a cabo enfoques comunicativos e proxectos plurais e transversais"*. Unha responsabilidade dificilmente asumible nun contorno no que desapareceron as horas dedicadas á coordinación e no que tamén mandan as planificacións das editoriais que case nunca fan posibles e doadas estratexias e propostas similares ás indicadas pola lei.

7 http://www.edu.xunta.gal/portal/

Entre outras iniciativas, o alumnado introducirase por primeira vez nunha linguaxe de programación, o Scratch, para crear *apps* que faciliten a descuberta do patrimonio da cidade e informen aos visitantes sobre lugares que investigarán en profundidade en xeografía e historia. Nas linguas desenvolveremos un espazo web que conterá en galego, castelán, inglés, francés e alemán as pezas informativas e as apps patrimoniais desenvolvidas en cooperación multidisciplinaria en grupos TIC liderados por rapazas. Pola súa parte, desde as clases de ciencias e tecnoloxías, farase un estudo de mellora enerxética do propio centro, edificio histórico do século XVII.

Á parte deste esforzo a varias bandas, os 31 alumnos e alumnas desta aula realizarán tamén proxectos propios de lingua e literatura que tocarán de xeito práctico, colaborativo e creativo os 4 bloques de contidos do currículo e todas as competencias e estándares de aprendizaxe. Este curso desenvolveremos catro con produtos de pequeno formato:

Seis curtametraxes a modo de microdocumental ou micropelícula de ficción ou animación.

Seis obras de microteatro modular arredor do mesmo tema, escritas e representadas polo alumnado, que poderán ser postas en escena de xeito consecutivo ou simultáneo nun ou en varios espazos do centro, incluído un escenario teatral.

Creación de *booktrailers* para as obras de lectura dos diferentes trimestres e publicación nun canal de YouTube do proxecto.

Taller de creación de microrrelatos e micropoemas que se publicarán ao final de curso no blog do proxecto.

planproxecta/programas

Este mesmo grupo leva xa máis dun ano traballando sen libro de texto e desenvolvendo o currículo mediante proxectos dentro do programa europeo ATS2020. Algo que este curso están facendo as aulas de 1º da ESO nas que seguimos a mesma dinámica de traballo, aproveitando o impulso inicial e os bos resultados do ano pasado. Un dos proxectos centrais é a creación dun xornal, SCQInfo[8], tanto en versión dixital[9] como en papel[10], dentro da aplicación do concurso de xornalismo escolar El País de los Estudiantes:

Ademais, SCQInfo compleméntase cunha canle de YouTube[11] que inclúe a edición en vídeo de todas as entrevistas realizadas, 30 o curso pasado, unha por participante:

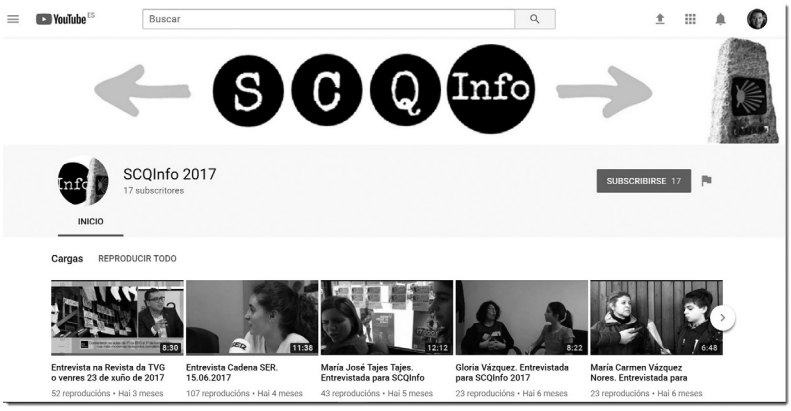
Para entender plenamente e avaliar con precisión o proceso e os resultados deste proxecto o mellor é escoitar a valoración do alumnado, que falou abertamente con xornalistas da Cade-

8 https://estudiantes.elpais.com/EPE2017/periodicos-publicados/AC/6849/

9 https://estudiantes.elpais.com/EPE2017/periodico-digital/ver/equipo/975

10 https://estudiantes.elpais.com/EPE2017/periodico-papel/equipo/975

11 https://goo.gl/JcCZGx



na SER[12], da TVG[13] e do Huffington Post[14].

Apenas un feixe de reflexións mostran o significado que pode chegar a ter para o alumnado desenvolver un proxecto como este:

"Ao principio, cando Alberto nos dixo que non iamos facer exames nin ter libro de texto, pensaba que era unha broma porque non cría que un profesor puidera facer iso, pero gustoume moito a idea. [...] Despois deste proxecto entráronme máis ganas de investigar e a verdade é que se me esperaron as ganas de ser xornalista."[15] *(Horacio)*

"Á hora de non ter libro [de texto] nin exames motívaste máis á hora de facer o traballo. O feito de que teñas que buscar as cousas polo teu lado, sen ter que preguntarlle ao profesor que temas hai que estudar, que materia vai entrar, senón que teñas que entrar no buscador e mirar os datos que ti cres que son interesantes, creo que é mellor. [Que] sempre é mellor facer traballos dun tema que a ti che interese máis que do tema que di o profesor, porque sempre o traballo vai saír mellor, eu creo."[16] *(Antía)*

"Despois deste proxecto, somos unha especie de familia, estamos todos bastante unidos, levámonos moi ben e non nos molesta que nos corrixa un compañeiro porque sabemos que nunca vai con mala intención. De non estar tan unidos sería diferente. Non nos axudariamos tanto."[17] *(Antía)*

Cando en 2016 me convidaron a contar o meu xeito de traballar nunha charla TED[18], ocorréuseme que a sensación de francotirador ou de pirata non tiña xa máis sentido, cando menos desde un punto de vista legal. Decidín que, desde ese momento ata que este xeito de traballar chegara a expandirse, botaría man da patente de corso que a lei nos ofrece para seguir adiante, contra vento e marea, cunha fórmula didáctica de pasado na súa formulación, de presente e, sobre todo, de futuro.

12 https://youtu.be/BvLwJBTqmcI
13 https://youtu.be/2QRHTUQTs3g
14 https://youtu.be/2QRHTUQTs3g

15 Declaración do alumno Horacio Rodil ao xornal dixital *Huffington Post*. Publicado o día 29 de xuño de 2017. http://www.huffingtonpost.es/2017/06/27/este-profesor-ensena-lengua-y-literatura-convirtiendo-a-sus-alum_a_22492261/?utm_hp_ref=es-educacion

16 Declaración da alumna Antía Tato no programa *A Revista* da Televisión de Galicia o día 23 de xuño de 2017. http://www.crtvg.es/informativos/alumnos-do-ies-rosalia-de-castro-ganan-o-premio-el-pais-de-los-estudiantes-en-galicia

17 Declaración da alumna Antía Tato ao xornal *Huffington Post*. Publicado o día 29 de xuño de 2017. http://www.huffingtonpost.es/2017/06/27/este-profesor-ensena-lengua-y-literatura-convirtiendo-a-sus-alum_a_22492261/?utm_hp_ref=es-educacion

18 http://www.tedxgalicia.com/2017/01/09/por-que-son-un-profe-pirata-alberto-sacido/

revista galega de educación

Formación

Coeducación

Memoria

Diversidades

materiais didácticos

NOVA ESCOLA GALEGA

Rural

Autoestima

cultura

Comunicación

profesorado

Emocións

obradoiros

Igualdade

audiovisual

Educación

novas tecnoloxías

colaboración

patrimonio

Renovación

formación en liña

Tradición

Creatividade

progreso

galego

rede

E ti...

Engádeste?

Infórmate! www.neg.gal/neg@neg.gal

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 30-33

Mestra de educación primaria e directora do CPI Plurilingüe Virxe da Cela

pereirogonzalez@edu.xunta.es

Partindo da análise do contexto, da realidade do alumnado e dos recursos dispoñibles, o centro realiza unha aposta firme no seu PEC polo desenvolvemento de procesos educativos renovadores e transformadores, establecendo proxectos de traballo integradores nas tres etapas educativas, sendo este compromiso asumido polo seu cadro docente, que potencia a innovación e a formación como elementos imprescindibles para ser quen de aproveitar e optimizar os recursos cos que conta en prol dunha educación de calidade.

Ao mesmo tempo, e tendo en conta o notable descenso poboacional da nosa comarca, debido ao abandono progresivo das formas de vida tradicionais do rural galego, cre na necesidade de que as actividades escolares se convertan nun dos eixes vertebrais das relacións comunitarias. Trátase de fomentar as dinámicas sociais, económicas e culturais na medida das nosas posibilidades partindo da colaboración da comunidade educativa con diferentes organismos e institucións.

A nosa intención é establecer actuacións que permitan identificar as fortalezas do medio que, sen dúbida, poden ser o xermolo para que as novas xeracións traballen a favor dun desenvolvemento endóxeno sustentable tanto social coma cultural e económico.

Polo tanto, pretendemos non só dar valor ao centro en si mesmo e aos seus aspectos educativos, senón tamén á comarca, establecendo unha posta en valor da súa configuración como pobo e dos recursos naturais, culturais e institucionais dos que dispón. Trátase de que a mocidade, as persoas que constituirán o futuro, aprenda a resolver problemáticas reais.

En definitiva, promover o enriquecemento mutuo dos diferentes membros da comunidade educativa a partir do coñecemento do medio, a adquisición de actitudes de respecto e conservación cara á natureza e a reflexión crítica a partir da valoración da identidade cultural.

Asentado nesta perspectiva de traballo nace un proxecto de centro de innovación educativa: Monfero Solidario, que como sinalan as docentes Dopico e Castro (2014) está encamiñado "(...) a transmitir valores, fomentar condutas e desenvolver habilidades que fortalezan as capacidades do noso alumnado para a vida e a convivencia. Sabemos que mediante esta tripla transferencia estamos a potenciar unha conciencia crítica indispensable para que os nosos mozos e mozas poidan construír nesta etapa da súa aprendizaxe sólidos alicerces que os acompañen e fortalezan no seu futuro como membros dunha cidadanía activa, informada e responsable".

Nun primeiro momento parte de accións puntuais centradas no desenvolvemento de valores de cooperación e voluntariado que encontran en iniciativas como o Plan Proxecta ou colaboracións con outras entidades (universidades, ONGs, concellos, entre outros) o sustento pedagóxico e social necesario para converterse nun proxecto de centro consensuado e dialogado coa comunidade educativa que pretende ser quen de dar resposta ás inquedanzas e problemáticas contextuais e sociais.

En primeiro lugar, posibilita tanto a aprendizaxe competencial coma un axeitado tratamento dos elementos transversais e da educación en valores de forma integrada. Ao mesmo tempo, permite que a comunidade educativa se involucre tanto nas dinámicas do centro coma no proceso educativo configurándose como un espazo de traballo compartido. Igualmente, outro dos seus aspectos fundamentais radica en que é quen de implicar e facer partícipes a diferentes ámbitos sociais na formación das novas xeracións. Isto supón poder contar co apoio e a colaboración de institucións e profesionais cualificados e cunha fiestra aberta á realidade e as súas necesidades. Por último, estamos a falar dunha escola inclusiva, que parte das potencialidades individuais e colectivas para crear coñecemento, superar as dificultades e establecer retos de futuro onde múltiples posibilidades transitan con efectividade.

Partimos da análise da realidade e dos retos de futuro identificamos o contexto, tendo en conta que formamos parte dun medio con identidade propia, que ademais de contar con limitacións conta con potencialidades que debemos ser quen de aproveitar. Falamos dunha bagaxe cultural con valores tradicionais de cooperación e respecto ao medio natural que aínda perduran, novas xeracións formadas e un ámbito educativo non masificado e cunha axeitada dotación de recursos que serán o punto de partida das medidas organizativas de centro.

Estas medidas organizativas son establecidas a partir da reflexión nos diferentes órganos de goberno e coordinación docente. Así, concretamos a necesidade dun proxecto pedagóxico consensuado e integrado que vai máis aló de actividades puntuais e que supón a implicación e participación activa da comunidade educativa. Tiñamos como referencia o devandito proxecto "Monfero solidario". Isto, unido a unha optimización dos recursos humanos e materiais do centro e a introdución progresiva das TIC entendidas como tecnoloxías para a aprendizaxe e o coñecemento facilita o debate interno de como entendemos a educación e sobre que modelo de realidade queremos acadar.

Así, no marco do PEC configúrase a educación para o desenvolvemento e a cidadanía global (EpDCG) como referente, entendida como un proceso educativo encamiñado a promover unha cidadanía global a través de coñecementos, actitudes e valores capaces de xerar unha cultura da solidariedade comprometida na loita contra a pobreza e a exclusión, e mais coa promoción do desenvolvemento.

Este modelo educativo facilita o deseño e desenvolvemento da capacidade de idear, programar e desenvolver proxectos de traballo integrados no currículo nos que colaboran e cooperan a comunidade e diferentes organismos e institucións integrando diferentes perspectivas:

Trátase de visibilizar o papel que a dita perspectiva supón no desenvolvemento persoal e social das persoas. Ao mesmo tempo, facilita a adquisición da capaci-

dade decisoria, a autoestima, a autoxestión e a autonomía necesarias, sen que o xénero sexa limitativo. Como exemplo temos o aproveitamento dos recursos tecnolóxicos para o desenvolvemento das vocacións tecnolóxicas e a competencia STEAM (*Science, Technology, Engineering Art and Mathematics*) dende unha perspectiva de xénero e de compensación das desigualdades contextuais no ámbito tecnolóxico. Por iso, participamos no programa "Aprendo programando" ou no programa "Genios" en colaboración con Ayuda en Acción e Google (Pereiro e Penas, 2016). Para o tratamento da coeducación, as premisas son establecer modelos educativos centrados no respecto, na cooperación, na solidariedade, na convivencia e no respecto das diferenzas. Aquí, a participación no programa Quérote+ que favorece a colaboración de profesionais para crear unha estratexia socioeducativa na que colabora o conxunto da comunidade educativa que pon en valor a convivencia, a afectividade e da sexualidade, a diversidade, a imaxe corporal e a autoestima como fonte de desenvolvemento social e persoal.

Partimos da necesidade de establecer unha perspectiva global no tratamento das problemáticas contextuais. Trátase de fomentar no alumnado e no conxunto da comunidade a responsabilidade critica e a capacidade de establecer propostas resolutivas non unicamente a nivel local, senón tamén a nivel global, creando conciencia da súa existencia, capacidade de cuestionamento e de iniciativa persoal e social. Partindo da base dos dereitos e deberes das persoas tratamos de deseñar propostas de actuación asentadas no coñecemento da realidade cultural propia e de diferentes culturas para a partir do diálogo e da cooperación ser quen de deseñar propostas de actuacións efectivas. Deste xeito, destacaremos a participación na Rede de Centros Escolares Solidarios, na Campaña Mundial pola Educación, nas actividades de voluntariado de Entreculturas ou en diferentes campañas e programas de Ayuda en Acción ou da Fundación Vicente Ferrer. Grazas a estas actuacións a cultura do centro impregnouse de solidariedade e a cooperación cun enfoque transversal, fomentando a participación nas actuacións para promover unha cidadanía activa, informada e responsable. É dicir, para poñer en valor a capacidade transformadora do alumnado.

Neste senso centramos as actuacións nun enfoque socioeducativo contextualizado e transformador. Trátase de implicar o conxunto da comunidade na resolución dos problemas de forma que se sinta parte do proceso educativo. Neste senso colaboramos en actuacións promovidas pola Dirección Xeral de Voluntariado (Voluntariado miúdo: Móvete!) o que posibilitou o deseño de actuacións onde o alumnado debe ser autónomo, competente, responsable, solidario, con capacidade para exercer como suxeitos de dereitos tanto no ámbito persoal como social e con capacidade transformadora. A finalidade última é a de colaborar no progreso social de forma máis humana. Así, destacaremos propostas como a posta en marcha da asociación infantil e xuvenil "Soño rural" que levou a cabo iniciativas como a presentación de

dúas mocións nos concellos de Irixoa e Monfero para solicitar plans específicos de revalorización e revitalización da comarca.

Aquí, a perspectiva de traballo aséntase no ámbito patrimonial e no tratamento das súas problemáticas tanto dende un punto de vista local como global. Asentamos as propostas de traballo na educación medioambiental e patrimonial, para poder realizar propostas de actuación que afronten as problemáticas e retos de futuro de forma interrelacional. É dicir, comprender as relacións entre os aspectos físicos, biolóxicos, sociais, culturais, económicos e políticos, que determinan as características dos problemas medioambientais e socioeconómicos actuais. Na época da globalización, a degradación e o esgotamento dos recursos, a expansión urbana, a crise enerxética e económica, os fenómenos de exclusión, as crises migratorias, o etnocentrismo cultural, a inxustiza social, entre outros, son cuestións que deben ser afrontadas dende a responsabilidade individual e social. Ao mesmo tempo, os avances científicos e tecnolóxicos da información, da comunicación e dos medios de transporte configuran unha mobilidade social que deben ser recurso para o empoderamento comunitario local e global como constatan recentes investigacións (Gutiérrez, Benayas e Calvo, 2006).

Estas son as premisas que asentan, por exemplo o proxecto "Somos paisaxe, somos vida" (Pereiro, 2013) o cal pretende o coñecemento e a valoración da paisaxe natural próxima e das relacións identitarias que nela se establecen como primeiro paso para colaborar cun territorio máis sustentable a partir de procesos de desenvolvemento endóxenos.

Dentro desta liña tamén destacaremos o proxecto de investigación-acción levado a cabo entre o noso centro e a súa comunidade educativa, a asociación Solidariedade Internacional de Galicia e a Universidade da Coruña, co cal pretendemos asentar as bases pedagóxicas e organizativas para o tratamento efectivo da EpDCG no ámbito educativo.

A partir destas actuacións, consideramos que fomos quen de cambiar as dinámicas organizativas e pedagóxicas do centro, e convertemos as diferentes iniciativas nun referente dos seus valores e da súa comunidade de referencia. A nivel organizativo, establecemos vías efectivas de coordinación docente; a nivel pedagóxico, asumimos propostas pedagóxicas innovadoras; a nivel social, establecémonos como elemento dinamizador e referente identitario da contorna.

Neste senso, é de destacar que no ano 2009, o noso centro foi merecedor do Premio Nacional Vicente Ferrer de Educación al Desarrollo da Axencia Española de Cooperación Internacional para o Desenvolvemento (AECID) e o Ministerio de Educación. Outros recoñecementos foron o Premio Paisaxe e Sustentabilidade (1º en 2014/2015, 2º en 2013/2014), Premio do Programa 12 meses, 12 paisaxes (1º Premio en 2012/2013). No ámbito tecnolóxico recibimos o 1º premio do Concurso Aprendo Programando (en 2016 e 2017).

- Dopico, V. D., e Castro, Y. C. (2014). "Monfero solidario: educando en valores a unha nova xeración disposta ao cambio". *Eduga: Revista Galega do Ensino*, (68), 48.

- Gutiérrez, J., Benayas, J., e Calvo, S. (2006). "Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014". *Revista Iberoamericana de educación*, 40, 25-69.

- Pereiro, M. C. (2013). "Unha paisaxe única, unha escola única. Desenvolvemento do proxecto "A nosa paisaxe, a nosa vida" no CPI Virxe da Cela de Monfero (Programa 12 meses, 12 paisaxes)". *Eduga: Revista Galega do Ensino*, (66), 48.

- Pereiro, M. C. e Penas, Y. (2016). "Desenvolvemento do pensamento computacional a través da plataforma Scratch: exemplo práctico do CPI Plurilingüe Virxe da Cela". En Jacinto, J.; Raposo-Rivas, M.; Florencio, A.P. e Martinez-Figueira, M.E. (Eds.) *Experiencias de Investigação e intervenção educativa con TIC*. Almería: Procompal. pp. 231-240.

- Ortega, M. L. (2010). "Comunicación y educación para el desarrollo en la estrategia de educación para el desarrollo española". En Teresa Burgui e Javier Erro (coords.), *Comunicando para la solidaridad y la cooperación como salir de la encrucijada*. Pamplona: Foro Comunicación, Educación y Ciudadanía, 89-100.

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 34-37

Especialista en Audición e Linguaxe e Pedagoxía Terapéutica.

Docente de primaria do CPI de Atios (Valdoviño)

lauraadela@edu.xunta.es

ende fai tempo, todo o relacionado coa igualdade de xénero, estereotipos sexistas, prevención da violencia de xénero etc. é algo que nos preocupa a moitas das persoas que directa e indirectamente formamos parte da comunidade educativa do meu centro (CPI de Atios, Valdoviño), e de moitos outros. Do mesmo xeito, a aplicación de **metodoloxías activas**, a **aprendizaxe baseada en proxectos** e o obxectivo de conseguir **aulas inclusivas** a través da **innovación** son eixes que consideramos vertebradores na nosa escola.

Considero que o proxecto "Iguais…eu vou ser" é especial por moitos motivos, pero se tivera que destacar un sería, sen dúbida, o feito de que foi deseñado e posto en práctica por un equipo heteroxéneo de persoas e institucións como veremos a continuación. É un claro exemplo de proxecto de centro, conformado por diferentes tarefas integradas, que nace dunha sinxela idea e que pouco a pouco, grazas a moita xente, non deixou aínda de medrar.

A xestación do proxecto nace da man de dúas nais e un pai que formaban parte do Consello Escolar do CEIP Cruceiro de Canido (Ferrol). A raíz da proposta de actividades para o Día Internacional das Mulleres xor-

de a idea de abordar os prexuízos sexistas cunha exposición fotográfica onde se fagan visíbeis homes e mulleres con profesións tipicamente vinculadas ao sexo contrario. Neste traballo fotográfico contouse coa colaboración de persoas con profesións tan diversas como por exemplo unha muller condutora de autobús, un home matrón, unha muller adestradora dun equipo masculino de baloncesto, un home que fai labores de encaixe... A idea inicial era facer unha proposta que permitira tratar este tema tan importante, moito máis aló da celebración dun día illado, dándolle así fundamento curricular e artellando diferentes actividades para os distintos niveis educativos partindo do material fotográfico. Para iso, o CFR de Ferrol solicita a colaboración tanto do CPI de Atios (Valdoviño) coma do IES Ricardo Carballo Calero (Ferrol). Do traballo conxunto de moita xente implicada, xorde esta proposta didáctica que, co paso do tempo chegou e chegará a moitos centros educativos de toda a comunidade galega e incluso fóra dela.

Nesta proposta, deseñáronse e propuxéronse diferentes actividades e exercicios para as etapas de educación infantil, primaria e secundaria que foron desenvolvidas incialmente no CPI de Atios e que serviron de guía ou de exemplo para moitos outros centros. Tanto o material gráfico, elaborado polo IES Leixa (Ferrol), xunto coa proposta didáctica e os diferentes materiais elaborados, son facilitados a todos aqueles centros interesados para que teñan a oportunidade de traballar un tema tan importante como a igualdade e a prevención da violencia de xénero dentro das aulas, dende un punto de vista curricular a través dunha tarefa integrada ou proxecto.

Os **obxectivos** xerais que con esta proposta se abordaron a diferentes niveis de centro, de alumnado e de familias, foron os seguintes:

Respecto do alumnado:

- Favorecer no alumnado a construción dunha identidade non sexista e non violenta promovendo a adquisición de recursos persoais que fomenten as relacións igualitarias.
- Educar en valores como a tolerancia, respecto, convivencia etc. que lle permitan á poboación infantil e adolescente ser conscientes do seu proceso de desenvolvemento e construción persoal, libres de estereotipos de xénero, como medida para previr actitudes sexistas que fomenten ou perpetúen a violencia de xénero.
- Educar a intelixencia emocional e social co obxectivo de establecer relacións baseadas na empatía, o diálogo, a negociación, a cooperación e resolución de conflitos de xeito construtivo, capacidade de iniciativa e pensamento crítico.

Respecto do profesorado:

- Fomentar a participación do profesorado na coordinación, preparación, difusión e execución da actividade.
- Xerar conciencia crítica respecto á relación entre sexismo e a violencia de xénero.
- Integrar o uso dunha linguaxe inclusiva, xenérica e non sexista.
- Normalizar nas súas aulas referencias á diversidade sexual e a diferentes maneiras de entender a feminidade e masculinidade
- Formar e capacitar o profesorado como axente activo en materia coeducativa.

Respecto das familias:

- Implicar no programa as familias como modelos de conduta, potentes reforzadores e adestradores en novas competencias sociais e emocionais, imprescindíbeis para a adquisición de patróns de comportamento positivos na infancia e adolescencia.
- Formar e capacitar á familia como axente activo en materia coeducativa.

A tarefa final ou produto social relevante do proxecto, ademais da participación activa na campaña *IGUAIS. EU VOU SER…*, consistiu nunha exposición elaborada por todo o alumnado do centro con diferentes producións. O proceso contaba con dúas actividades consecutivas:

Inicialmente, nunha parte visible do centro puxéronse as fotografías das persoas protagonistas na súa vida diaria xunto con cartaces coas descricións das profesións, e o alumnado tiña que facer un xogo de asociación persoa-profesión. A continuación, organizouse un debate de reflexión guiado, con perspectiva de xénero, en pequenos grupos onde se analizaron as atribucións empregadas para asociar as imaxes e as profesións, e presentáronse a través dun LIBRO LIM[1] as auténticas realidades desas persoas.

Posteriormente expúxose todo o material fotográfico nun lugar visible do centro, accesíbel a toda a comunidade educativa onde se contou coas fotografías das persoas protagonistas exercendo a súa profesión así como unha frase que resumía ou destacaba os motivos polos cales elixiron ese traballo.

Despois desta primeira actividade comezaba un traballo curricular na aula organizado para os distintos niveis e etapas educativas (**a investigación**), onde se traballaron diferentes ámbitos directamente influenciados con estereotipos sexistas: xoguetes (EI), profesións (1º e 2º de EP), tarefas domésticas (3º e 4º de EP), presenza das mulleres na historia, ciencia, tecnoloxía... (5º e 6º de EP) e linguaxe sexista (ESO).

1 https://www.edu.xunta.gal/centros/cpiatios/aulavirtual2/course/view.php?id=132

En cada un deses traballos leváronse a cabo diversas tarefas que consistiron na elaboración de diferentes materiais (cartaces, imaxes, fichas…) que reflectían a análise e documentación levada a cabo. Aquí é importantísimo reflectir o **papel activo do alumnado en todo o proceso**. A proposta que acompaña o proxecto elabórase despois da súa realización, e aínda que eu, por exemplo, tiña moi claros os ámbitos curriculares que quería traballar e avaliar dende o inicio, é realmente o alumnado o que define o camiño, o fin, a utilidade ou o tipo de producións que quere realizar.

Así, finalmente, como conclusión a todo o proxecto, montouse unha exposición con esas diferentes producións referidas aos ámbitos que investigaron. Digamos que este foi o produto social relevante, a execución e difusión coa que se comparte o aprendido con toda a comunidade educativa.

En todo o proxecto e desenvolvemento das actividades de ensino-aprendizaxe, foi fundamental o papel da persoa docente como mediadora nos debates e reflexións do alumnado, e cómpre destacar ademais a imprescindible achega do Concello de Valdoviño a través da súa educadora social (Iria García Martinez, de AtalaiA.social), xa que sen a súa axuda sería imposible tanto o deseño como a posta en práctica da proposta. Na canle de televisión educativa do CPI de Atios (AtiosTV) publicamos un vídeo onde se pode ver como Iria xestionou o debate e mediou nas propias conclusións ás que chegou o alumnado despois de facer o xogo de asociar persoa-profesión. Este debate resulta imprescindible nesta proposta e a partir del ten que xirar todo o demais. Para min, persoalmente, foi unha oportunidade única poder aprender de Iria, ver como xestionaba as reflexións dos nenos e das nenas e como sen darlles por válida ou errónea a súa resposta, os conducía ata novas conclusións. Foi realmente sorprendente escoitar moitas das opinións, crenzas e afirmacións do noso alumnado, xa que evidenciaban claramente a necesidade imperiosa de abordar dun xeito rigoroso, sistemático e permanente esta problemática na escola.

Neste punto gustaríame resaltar que, dende o meu punto de vista, o profesorado (responsábel último da abordaxe curricular e transversal da súa aula) precisa formación explícita no ámbito da igualdade e resulta moi positivo poder contar coa axuda e colaboración de educadores sociais nos nosos centros. A nosa experiencia é incriblemente positiva e o feito de que puideramos contar con esta profesional no centro periodicamente axudounos en moitísimos ámbitos.

Consideramos tamén que sería moi necesario facer un rexistro e unha análise a nivel de centro das respostas de todo o alumnado. Unha posibilidade sería que o alumnado de cursos máis altos realizala análise das respostas e elaborase un rexistro gráfico. Esta actividade podería encadrarse perfectamente na área de matemáticas e contribuiría a poñer de manifesto as ideas previas ao proxecto. A longo prazo, consideramos que tamén podería ser beneficioso e necesario facer una comparativa entre centros. O fin último desta proposta foi en todo momento, o de xerar un cambio real nas aulas e no propio centro. Axudar a visibilizar un grave problema para poder así solucionalo.

Tamén sería moi aconsellable e necesario facer partícipes ás familias tanto do proxecto coma da exposición. Sería interesante convidalos a facer o xogo e a coñecer en primeira persoa a iniciativa para que a reflexión chegue aos fogares. Entendemos que a igualdade de xénero e a eliminación dos estereotipos sexistas ten que ser un traballo en equipo familia-escola.

Algunhas orientacións que se incluíron na proposta didáctica, coa finalidade de servir de

guía a outros docentes tanto no propio debate coma en todo o proxecto foron as seguintes:

é preciso facer visíbeis as mulleres e integrar as construcións xenéricas que non empreguen o masculino como termo xeral: alumnado, infancia, persoas… nenos e nenas…). É importante transformar a nosa linguaxe para que o alumnado e o profesorado a normalicen no seu axeitado uso.

en todo momento deben amosarse as diferenzas persoais como un elemento enriquecedor, que dependen dos trazos e intereses das persoas con independencia do seu sexo.

manter a idea de que a única diferenza entre nenos e nenas (homes/mulleres) son físicas, que as actitudes, complementos, cores, profesións… están abertas á liberdade e outras posibles circunstancias de cada persoa. Evitar usar expresións do tipo "*as cousas de nenas tamén valen para os nenos e viceversa*" posto que non hai cousas de nenas nin cousas de nenos. É fundamental non introducir previamente o estereotipo para despois argumentar a igualdade. Se dicimos "*cos xoguetes de nena tamén poden xogar os nenos*" estamos transmitindo unha estrutura previa negativa para intercambiar os roles. Unha maneira axeitada sería "*gústannos os xoguetes e cada persoa pode escoller o que queira*".

é preciso expresar intencionada e verbalmente que cada persoa pode sentirse neno ou nena, con independencia do seu corpo, e que pode formar parella con quen queira, do mesmo ou do sexo contrario. Nos cursos máis elevados é conveniente abordar que identidade/orientación sexual non está relacionada con xogos, cores e outros estereotipos.

alén de producir un discurso argumental, é fundamental guiar as conversas para que expresen os motivos que lles atribúen diferenzas estereotipadas a ambos os dous sexos para poder reconducir e modificar os seus pensamentos de xeito que integren unha idea máis positiva e respectuosa.

Na proposta curricular, que loxicamente pode adaptarse a cada centro en función do seu alumnado, das áreas que cómpre traballar e das necesidades detectadas, fíxose unha proposta xenérica de estándares de avaliación relacionados con cada actividade nas etapas de educación primaria e secundaria.

A intención dos participantes neste proxecto foi en todo momento a de darlle valor e peso curricular a un tema tan importante como este na escola actual. Os prexuízos e a linguaxe sexistas, a discriminación das mulleres... teñen que ser eixes fundamentais do traballo dentro das aulas. Con esta exposición fotográfica e a súa correspondente proposta didáctica, esperamos contribuír a que se aborden estes contidos dun xeito competencial. Para iso, a avaliación debemos entendela como inherente á práctica docente e este proxecto estaría inacabado se non se avaliase a consecución dos estándares traballados así como o nivel de desempeño en cada un deles por parte de todo o alumnado. Para realizar a devandita avaliación deberemos recorrer, fundamentalmente, ao uso de rúbricas e da propia observación como instrumento de avaliación. Tamén se poderían usar outros instrumentos, como as probas escritas, portafolios, demostracións... No proxecto propuxéronse rúbricas que lle axudaran ao profesorado a avaliar determinados estándares, fichas de rexistro e escalas tanto para o alumnado, como para o profesorado, centros e familias.

Foron moitos os centros que desenvolveron esta proposta nas súas aulas, facéndoa súa. A colaboración do CFR de Ferrol foi fundamental para dar a coñecer esta proposta, así como para difundila e espallala.

Foron moitas as institucións e diferentes tipos de centros que contaron coa exposicións *IGUAIS… EU VOU SER*, colaborando así na sensibilización referida aos prexuízos sexistas. Distintos concellos, centros educativos, asociacións… estiveron e están interesados nesta proposta, algo que sen dúbida é moi positivo.

O proxecto resultou finalista nacional no premio Acción Magistral 2016, finalista autonómico no 2017 e tivo unha importante repercusión mediática[2].

Para finalizar, gustaríame dicir que foron moitos os mestres e as mestras que se puxeron en contacto conmigo e co resto do equipo que elaborou a proposta. Gustoulles a idea, pero sobre todo gustoulles o resultado… O traballo por proxectos esperta, motiva e xera un cambio real na aula. O alumnado aprende para algo, comparte o vivido e xestiona todo o proceso de forma activa. Se facemos unha revisión mínima do currículo actual, constataremos que o cambio non só é posible senón necesario, e eu atreveríame a dicir que tamén prescritivo. A forma de aprender e avaliar ten que evolucionar en todos os ámbitos, pero sobre todo, naqueles directamente relacionados coa formación integral da persoa. A igualdade é un tema urxente, prioritario e absolutamente necesario en cada unha das nosas aulas. Oxalá, entre todos e todas contribuamos a que nun futuro non o sexa… A escola non pode esquecer esta responsabilidade.

2 Aquí podemos ver algún exemplos da repercusión que a posta en marcha deste proxecto tivo nos medios de comunicación: https://goo.gl/P2Fp6d, https://goo.gl/fRfoDH, https://goo.gl/kiEnEp, https://goo.gl/PRB3s8, https://goo.gl/f6udaS.

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 38-40

Profesora de Lingua Galega e Literatura

Coordinadora do EDLG do CPI Aurelio Marcelino Rey García (Cuntis)

natividad.dieguez.pardo@edu.xunta.es

eparar na realidade lingüística actual e, en concreto na do noso alumnado, fixo preciso pór en marcha todo un proxecto de integración lingüística con estratexias e modalidades de intervención axeitadas ao contexto que atopamos na comunidade do CPI Aurelio Marcelino Rey García de Cuntis.

Deste xeito, revisando actitudes e competencias, empregando un modelo de educación intercultural baseado na diferenza e na diversidade, nunca nas eivas, fortalecendo a aprendizaxe cooperativa e mantendo unha estreita relación positiva entre a escola e as familias, abordouse todo un plan coa suma de pequenos proxectos. A meta, dinamizar a lingua dende a escola e acadar falantes sociais conscientes de selo.

Contextualizando e concretando o noso caso apreciamos que a lingua de relación e uso diario no CPI é maioritariamente o galego, aínda que se ten detectado un aumento do castelán así como actitudes e opinións estereotipadas e prexuizosas verbo da súa propia lingua. A este feito súmaselle o cambio de lingua da mocidade de Cuntis cando se dirixe ao alumnado de nova incorporación, ben sexa estranxeiro ou non.

A observación destas condutas lingüísticas durante varios anos é o que leva ao EDLG a traballar a normalización da lingua por proxectos, que non só parten da realidade sociolingüística do centro, senón tamén da realidade e das características lingüísticas do concello.

Partindo destas novas situacións, que implican un uso lingüístico en transformación, é polo que consideramos necesario levar a cabo un proxecto que tivese como finalidade crear un *paraíso lingüístico e multicultural* desde o CPI ampliado a todo o concello.

Aproveitando as circunstancias, positivas e negativas, quixemos influír no noso alumnado para que fosen eles e elas quen traballasen na dinamización da nosa lingua e do seu medio. Acadar falantes conscientes e comprometidos, dispostos a actuar para mudar as cousas e valorar o que teñen de seu. É por isto polo que naceu o proxecto *Nós somos mundo: Cuntis, concello amigo da lingua*, que partiu da realidade educativa concreta e camiñou ao par dos outros proxectos que se desenvolveron no centro.

A normalización da lingua, ademais de ser un mecanismo de dinamización nun ámbito en que a súa presenza é escasa, ten que ter un produto final concreto para que o alumnado sexa capaz de visualizalo na súa mente e poida realizalo. Non hai que esquecer que o/a docente é un/ha mediador/a entre o alumnado e o produto final do proxecto, polo que é o encargado de guiar a mocidade cara á súa consecución e elaboración.

Deseguido descríbense os proxectos que se traballaron e os seus correspondentes produtos finais que, na súa suma, forman un resultado/obxectivo xeral: a normalización da lingua na contorna.

Unha das primeiras actividades que propuxo o alumnado foi a creación do Consello Municipal de Planificación Lingüística para así poder levar a cabo unha colaboración estreita co Concello e con todos os partidos políticos que teñen representación en Cuntis. Esta proposta foi trasladada á alcaldía de Cuntis a través dunha solicitude que redactou o alumnado de 4º ESO. Desde un primeiro momento aceptaron a proposta e non dubidaron en colaborar con este proxecto. Deste xeito, o Consello Municipal de Planificación Lingüística de Cuntis foi aprobado por unanimidade no pleno municipal. Coa finalidade de dar a coñecer as funcións, os integrantes e os obxectivos deste consello, o alumnado de 4º ESO tamén elaborou un tríptico que se repartiu polo concello e no que se explicaban estes aspectos.

Esta foi unha actividade da que tamén nos sentimos moi orgullosos/as porque participou o alumnado de 6º EP en colaboración co de 4º ESO. O grupo de 6º EP, coa axuda dos mestres de EF, mediron en pasos, metros e tempo as distancias aos principais lugares de Cuntis. Unha vez recollidos estes datos, o alumnado de 4º ESO deseñou o plano para o Metrominuto de Cuntis e promocionouno entre o pobo e os/as visitantes.

Mostrar a inmersión lingüística que se leva a cabo no centro, e na vila en xeral, era un dos principais obxectivos de *De todas, Ti es a preferida!* Un documental gravado e editado por unha alumna de 4º ESO, no que gran

parte do alumnado non galego e as súas familias explican como a través do galego se integran non só no CPI senón tamén en Cuntis. Nel amósase como os mozos e as mozas falan sen problemas a nosa lingua e animan a todo o mundo a facelo. Ademais, tamén acadamos un obxectivo moi importante e que non estaba preestablecido: o de subir a autoestima do alumnado estranxeiro e das familias participantes grazas ao uso do galego.

Esta actividade naceu coa necesidade de traballar por proxectos de xeito interdisciplinar e acadar un produto final que o alumnado de toda a ESO recoñecese como propio e único e que, ao mesmo tempo, saíse fóra do ámbito escolar. É así como naceu a idea de crear un xogo de mesa que incluíse preguntas sobre aspectos relacionados con Cuntis: patrimonio etnográfico, lingua oral, toponimia, persoeiros, deportes e o medio cuntiense. Isto permitiunos traballar moitos estándares de aprendizaxe das diferentes materias de xeito que fomos repartindo as tarefas por cursos, materias e trimestres para unha mellor organización, debido á complexidade do proxecto e á cantidade de profesorado e materias que implicaba.

Deseguido explicamos a organización e o desenvolvemento de cada unha das tarefas que se realizaron para crear o xogo:

• 1º ESO investigou sobre os bens cuntienses, deste xeito encargouse do apartado *Patrimonio*. A partir da información recollida en formato dixital elaboraron as preguntas, as respostas e as instrucións para o xogo. Ademais, este grupo tamén deseñou o xogo e elaborou o taboleiro coa axuda das súas familias.

• 2º ESO centrouse nas seccións *Toponimia e Persoeiros* máis relevantes de Cuntis. Analizaron parte dos topónimos do concello, o seu significado e simboloxía.

• 3º ESO encargouse de elaborar as probas do apartado de *Lingua oral*. Trátanse de probas nas que se deberá explicar algún obxecto, lugar, concepto ou sentimento relacionado con Cuntis sen dicir as palabras tabú que se especifican na proba concreta. Tamén investigaron o medio da contorna e crearon as preguntas de O noso medio.

• 4º ESO tamén pescudou sobre os persoeiros máis relevantes de Cuntis e sobre o patrimonio. Ademais fixeron as cuestións para o apartado *Xogamos?* sobre deportes cuntienses e xogos tradicionais que se están a recuperar na zona.

Unha vez feito isto, o alumnado de 1º ESO organizou un concurso de taboleiros para escoller o máis adecuado para o xogo. Así foi como saíu elixido, mediante votación, o taboleiro que está formado por diferentes camiños que representan as parroquias que conforman o concello do Baño. O/a xogador/a que antes chegue ao centro do taboleiro, tras acertar as preguntas que se lle van formulando segundo a cor na que colocan as súas fichas, é o gañador/a.

Todas as actividades realizadas pódense ver no blog http://dinalingua.blogspot.com.es/

Este proxecto procurou, coas actividades que o conforman, chegar á maior cantidade posible de receptores/as, non só a estudantes senón tamén a familiares e veciños/as. Sempre se procurou a complicidade de todas e cada unha das persoas interesadas en participar dunha ou outra maneira.

O grao de implicación do estudantado e do profesorado é un bo indicador do éxito, xa que cada vez era maior o alumnado que participaba con entusiasmo nas tarefas e amosaba ansia e rigor nas investigacións e no avance do proxecto. Non podemos deixar de estar agradecidos/as a todo o alumnado pola responsabilidade e rigorosidade que tivo á hora de levar a cabo este proxecto. Sentímonos orgullosos/as do traballo feito e de todo o que conseguimos a través del. A diversidade presente nas nosas aulas chegou a pasar desapercibida grazas a este proxecto, onde todos colaboraron, axudáronse entre si e aprenderon a establecer consensos cando non había acordos.

A innovación educativa deste proxecto educativo reside na mellora da aprendizaxe que se produce a nivel interdisciplinar e na valorización da contorna e da lingua propia, que incluso pode servir de modelo para outros centros e entidades. Un xeito novo de aprender progresivamente e de traballar ámbitos e contidos que lle competen a toda a comunidade educativa.

Unha vez máis, o profesorado do CPI observou que o traballo por proxectos é o futuro da educación, onde todo o alumnado participa sen desatender as súas características, e se é sobre aspectos que os rodean e que lles son próximos, moito mellor. Así pois, o alumnado foi capaz de contribuír a normalizar a lingua no ámbito lúdico, no turismo cuntiense e de axudar a integrar socialmente a través da lingua galega.

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

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 42-45

Profesora de matemáticas e coordinadora Abalar do IES Francisco Daviña Rey

Monforte de Lemos (Lugo)

mcasado@edu.xunta.es

Ano dous mil dezasete, século XXI, vivimos nun mundo conectado e cun acceso cada vez máis inmediato á información. A infancia do noso alumnado nada ten que ver coa que tivemos nós; teñen amigos virtuais e conversan con persoas que non coñecen, reciben informacións sen filtrar e poden responder a calquera pregunta de xeito automático tocando unha pantalla aínda que non comprendan nada do que len.

Con este panorama é evidente que as necesidades educativas son diferentes, minimízase o valor da memorización e maximízase a importancia da interpretación crítica dos contidos e da información envorcados na rede. Por todo isto, cada vez é máis necesario formar os futuros cidadáns para enfrontarse a novos retos nun medio cambiante no que eles deben asumir un papel activo, empregando as ferramentas e o saber que a escola pon ao seu dispor. Neste escenario móvese con axilidade a metodoloxía por proxectos, que reúne os requisitos indispensables para que se poida producir na aula a conexión coa realidade sen perder de vista os elementos curriculares que serán a base para comprender e anali-

zar o que está a ocorrer na sociedade.

Pero, que entendemos por proxecto? Este termo emprégase na vida real como un conxunto de accións organizadas que adoitamos desenvolver nun período de tempo, e así se extrapola, en ocasións, para a contorna escolar; identifícase cunha suma de actividades coas que se desenvolve un contido, pero que non sempre inclúen unha meta a acadar mais aló da puramente académica. Non semella que este enfoque responda ás necesidades actuais.

Entón cal é a formulación que un/ha profesor/a debe adoptar para deseñar un proxecto dentro do currículo escolar? Que elementos lle outorgan esta categoría?

Salvando as diferenzas que distintas fontes ou escolas didácticas asocien ao seu significado, parece haber un acordo común en certas cuestións básicas:

- Primeira: un proxecto xorde a partir dunha necesidade real (preferiblemente dun contexto próximo e interesante que implique altos niveis de pensamento).
- Segunda: a abordaxe desta necesidade é o propio proxecto (un reto no que o protagonista sexa o alumnado, non resoluble de xeito individual).
- Terceira: o resultado do proxecto debe contribuír a resolver esta necesidade (isto pon en valor e consolida a aprendizaxe).

A metodoloxía da aprendizaxe baseada en proxectos (ABP), en xeral, e a dos que atenden a necesidades ou problemas sociais (ApS, ou aprendizaxe-servizo), en particular, pon en funcionamento todas as competencias clave, fomenta a progresión persoal do alumnado, o traballo en equipo, a motivación, e o compromiso co desenvolvemento e cos resultados.

Videoconferencia de traballo entre alumnado español e portugués.

Nas seguintes liñas preséntanse posibles pautas de realización dun proxecto escolar a partir da experiencia persoal como coordinadora Abalar e profesora de matemáticas no instituto Francisco Daviña Rey, tomando como exemplo o máis recente sobre alimentación saudable e o exercicio físico.

Unha ollada rápida aos medios de comunicación amosa varios temas que preocupan de modo sistemático ao conxunto da sociedade[1]: o cambio climático, a violencia de xénero, o racismo, o terrorismo... algúns deles plásmanse en aspectos concretos na nosa comarca, e por iso son susceptibles de ser abordados dentro da aula cun formato de ApS. Pensando na situación particular de cada centro e no profesorado e materias que queiran participar chégase a un punto de consenso sobre o tema de fondo; no noso caso preocupábanos a crecente obesidade da poboación infantil e adolescente, os malos hábitos alimentarios e a carencia de exercicio físico.

Como apoio á toma de decisións está o Plan Proxecta da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria[2], que oferta un abano de programas con variados obxectivos e actividades. Buscando nesta lista o que máis encaixaba co anterior, optamos por elaborar un proxecto sobre alimentación saudable e deporte dentro dos programas *Aliméntate ben*[3] e PDC (proxecto deportivo de centro) - CENTROS ACTIVOS E SAUDABLES[4].

Unha vez fixado o fío condutor foi preciso declarar a misión e os obxectivos, e a partir destes un nome "propio" que os representase, comprobando a través de buscas na rede que non había páxinas web, empresas ou blogs que empregasen ese nome. O elixido foi **"Comacinco"** pola vinculación á campaña de "Cinco ao día" (froitas e verduras) e ao número de comidas aconsellado por distintos es-

1 Este enfoque está intimamente relacionado coa metodoloxía pedagóxica chamada de "Aprendizaxe servizo" que integra a educación co compromiso social e cívico. Máis información na web https://aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/

2 O Plan Proxecta promove a innovación a través da realización de proxectos interdisciplinarios, tal como se indica na súa web http://www.edu.xunta.gal/portal/planproxecta

3 Ficha do programa Aliméntate ben: http://www.edu.xunta.gal/portal/node/19381

4 Ficha do programa PDC: http://www.edu.xunta.gal/portal/node/19909

pecialistas en nutrición. Tamén tiña un compoñente matemático que nos pareceu que representaba a participación importante das horas desta materia no proxecto.

Neste punto tiñamos xa o equipo de docentes, o tema, os obxectivos e o nome; o seguinte paso foi crear un contorno de traballo que permitise desenvolver as actividades cunha metodoloxía colaborativa para chegar ao produto final. Un ano máis eliximos Google e Moodle, porque permiten compartir arquivos con distintos permisos e publicar resultados a distintos niveis.

O contorno colaborativo de Google Drive contén ademais a ferramenta Blogger, coa que creamos un blog (http://comacinco.blogspot.com.es) para a difusión de actividades; a aula virtual do centro[5] cobre a xestión privada de avaliación e a de elaboración de tarefas que logo serán visibles no blog.

No proxecto *Comacinco* participaron sete materias diferentes que deron pé a varios enfoques. Promoción de estilos de vida saudable, bioloxía, anatomía e educación física, son as materias que máis contidos tiñan relacionados coa temática da alimentación e a actividade física; as de programación, métodos estatísticos e numéricos, e matemáticas incorporaron ao seu tratamento enunciados de problemas con aspectos e valores que levaron á reflexión do aprendido nas anteriores.

5 Aula virtual do instituto: https://www.edu.xunta.gal/centros/iesfranciscodavinarey/aulavirtual2/

Dada a cantidade de materias, cursos e profesorado implicado, creamos un diagrama de Gantt[6] empregando unha folla de cálculo compartida de Google Docs no que se foron marcando estes elementos, xunto coas actividades e o tempo. Esta ferramenta axudou de forma salientable á coordinación e consecución dos obxectivos.

Podemos clasificar as actividades en cinco grupos (non excluíntes). Dous están presentes en calquera proxecto, "motivación" e "difusión"; os outros tres son específicos da temática elixida, "alimentación", "composición corporal" e "actividade física".

A maior parte das actividades están recollidas nos blogs do proxecto, e os materiais empregados para a preparación destas, os borradores, e avaliación e cualificación, na aula virtual do centro, na zona privada; a lista completa pódese consultar no diagrama de Gantt.

Neste bloque de actividades seméntase o interese nos equipos de alumnado e profesorado respecto do tema de traballo, activando a curiosidade sobre a problemática que o envolve, e as posibles solucións. Búscase a complicidade entre grupos pequenos e a colectividade, pois todos formamos parte do problema e tamén da solución e investigamos xuntos para acadala; ademais, activamos a mente e o corpo confraternizando en saídas escolares, xogos...

- Bocachef[7]: alumnado de 1º da ESO e 1º de bacharelato compartiron mesa e análise de nutrientes dos alimentos que tomaron (bocadillos, ensalada e froita).
- Visita á empresa alimentaria "AZTI"[8] en Bilbao para coñecer os laboratorios e facer unha cata alimentaria.
- Visita á lonxa de Baiona e ao mercado da vila, con proba de produtos do mar.
- Participación no proxecto internacional eTwinning e no concurso START[9] con intercambio de actividades sobre alimentación e bebidas dos distintos países.

Como resultados debemos destacar novos enfoques e materiais para os blogs, o coñecemento de novos lugares e a consolidación dos equipos de traballo.

Entramos no tema propio do proxecto e polo tanto máis curricular, con actividades de laboratorio coma as que co nome de "Pan con Pan" e "Un molusco moi molón" serviron para visualizar a composición da mortadela ou as partes dun mexillón. A partir de imaxes dos propios pratos dunha comida dun día normal, fixemos o cálculo de quilocalorías de distintos alimentos coma o polo con patacas fritas, ou o cocido galego, e estudamos como cambiaban de valor segundo a cantidade de cada ingrediente. Tamén comparamos o tamaño das racións co da man para contextualizar e concluír que un neno ou unha nena non pode comer a mesma cantidade ca unha persoa adulta. Analizamos as etiquetas alimentarias, as porcentaxes de nutrientes, os desperdicios de alimentos e como minimizalos, e participamos con alumnado de Portugal e Lituania nunha sondaxe sobre hidratación e be-

6 Diagrama de Gantt: https://goo.gl/XTb6gy

7 Actividade Bocachef: https://comacinco.blogspot.com.es/search/label/bocachef

8 Web da empresa AZTI: http://www.azti.es/es/sobre-azti/

9 Web do proxecto START: http://start.luma.fi/en/

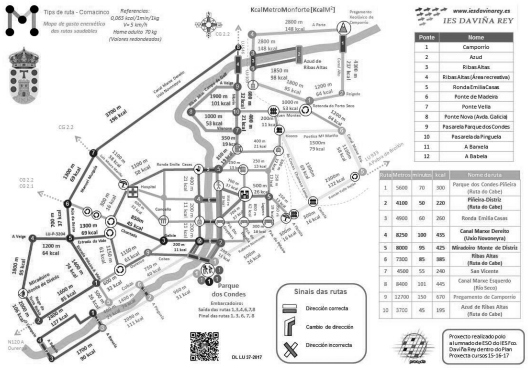
bidas. Os resultados deste último traballo están publicados no portal eTwinning[10] onde se desenvolveu o proxecto.

Neste lote de actividades, preténdese atopar un punto de equilibrio entre o que comemos e o que o noso corpo necesita para desenvolver a actividade diaria, ademais de valorar se estamos a levar unha vida sa ou demasiado sedentaria. Para iso estudamos parámetros asociados ás magnitudes de peso e talle, como o índice de masa corporal e a taxa de metabolismo basal empregando unha báscula de impedancia. Todo o alumnado participante no proxecto anotou estes datos nunha folla de cálculo e analizou a porcentaxe de masa muscular e masa graxa, e reflexionou sobre estes resultados. Ademais deseñouse unha regra de cálculo do IMC que se repartiu entre os membros da comunidade educativa. A raíz do éxito desta regra, que só tiña validez con persoas adultas, fíxose outra que incorpora datos de distintas idades e que proximamente se difundirá nos medios. Ambas son os produtos finais máis significativos e novidosos deste proxecto.

Relacionado co aspecto anterior está a actividade física; un consumo excesivo de graxas e azucres unido á falta de exercicio son a causa principal de sobrepeso nestas idades, e por iso fixemos fincapé na necesidade de estar activos. Unindo o proxecto do curso anterior (sobre mobilidade sostible, no que fixeramos un mapa de tipo metrominuto con rutas saudables por Monforte de Lemos[11]) co actual, imprimíronse novos trípticos, cambiando tempos por quilocalorías e elaborouse un novo mapa en Google Maps cos lugares onde hai parques biosaudables. Ademais o alumnado de primeiro da ESO fixo un estudo sobre o funcionamento dos elementos destes parques compartindo a actividade cos seus familiares.

Xa indicamos en parágrafos anteriores a nosa preocupación por achegar á maior parte posible de persoas os datos e consellos que iamos recollendo e as que consideramos "boas prácticas" para levar unha vida saudable. Por iso, ademais de relatar no blog as actividades, elaboramos materiais para regalar como calendarios, trípticos e tetraedros con recomendacións e suxestións sobre alimentación, deporte e saúde. Tamén escribimos artigos de prensa e resumos, como o recentemente publicado na páxina da Consellería de Sanidade "Xente con vida"[12].

Dende que iniciamos a nosa andaina no Plan Proxecta fomos evolucionando paulatinamente cara a unha forma de aprendizaxe que deixa pegada na vida do centro e tamén nas nosas vidas. Xa non é dabondo con ver as matemáticas e demais materias ao noso arredor, senón que analizamos como as poñemos ao servizo dunha causa que logo se transformará nun ben común. Semella que asumimos un reto que engancha e que ano tras ano modifica os nosos hábitos e os das persoas que nos rodean. Por iso ao inicio do curso familiares e amigos xa nos preguntan cal será o tema elixido; a verdade é que neste 2017 tivémolo bastante claro, con só mirar cara ao encoro de Vilasouto ou con ver o caudal de auga que leva o río Cabe: o tema será "Os ríos", e o novo proxecto levará por nome HydrAula.



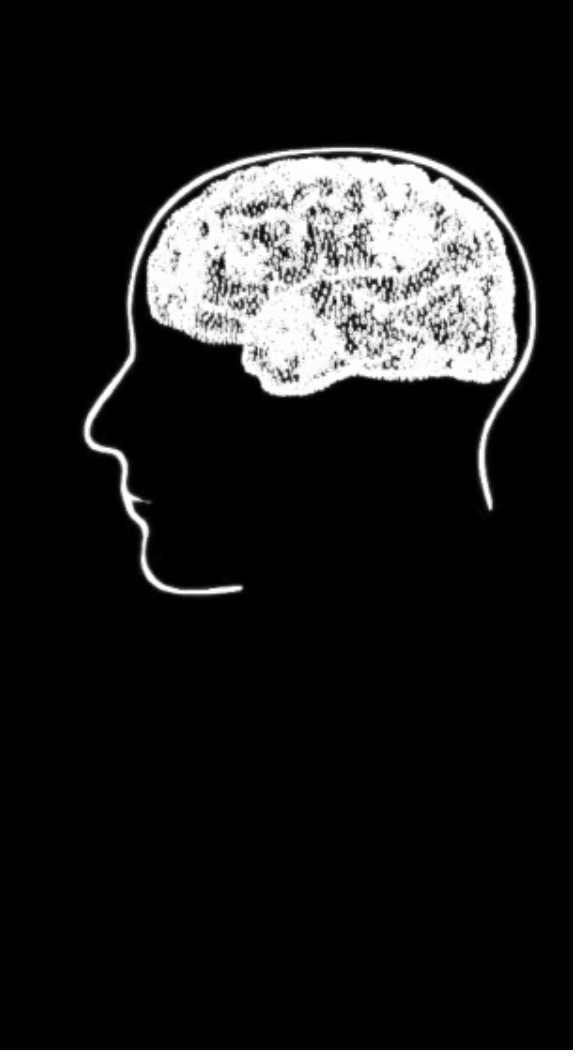
10 https://twinspace.etwinning.net/26126/home

11 O proxecto de mobilidade "Tips de ruta" foi recoñecido co 1º premio da IV edición do concurso de proxectos de educación viaria da DGT e mais co 1º premio do Plan Proxecta de Innovación Educativa na categoría B (secundaria) no curso 2015/16. A súa descrición pódese consultar no artigo publicado na revista Eduga: http://www.edu.xunta.gal/eduga/1234/plan-proxecta/tips-ruta

12 Entrevista a Mª Jesús Casado no blog Xente con vida: https://goo.gl/rNHz1R

- Gesteira Losada, Mª Esperanza / Casado Barrio, Mª Jesús / Vázquez López, Luis (2015): "Proxecto Monte sen lume". *Eduga*, núm. 69. Consultado [30/10/2017]: http://www.edu.xunta.gal/eduga/829/plan-proxecta/proxecto-monte-sen-lume

- Casado Barrio, Mª Jesús (2016): "Tips de ruta". *Eduga*, núm. 72. Consultado [30/10/2017]: http://www.edu.xunta.gal/eduga/1234/plan-proxecta/tips-ruta



REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 46-48

Docente de Lingua Galega e Literatura
Membro de Nova Escola Galega
monicabaleiron@edu.xunta.es

reséntanse deseguido algunhas referencias bibliográficas que poden contribuír a ampliar a base teórica e o coñecemento metodolóxico do que se coñece como metodoloxía de proxectos, aprendizaxe baseada en proxectos (ABP) ou *Proyect-based learning* (PBL), a través da súa denominación en inglés.

(tradución galega *Democracy and Education*, 1916, de Manuel Vieites, con amplo texto introdutorio de Antón Costa)

Esta obra clásica centra os principios da educación en democracia no ámbito escolar. Nesta tarefa de amplas implicacións, bótase luz sobre os elementos que se mobilizan na práctica de aula para conseguir o obxectivo (debate, participación activa, negociación, traballo cooperativo...). Analízanse todos os elementos que en conxunto constitúen a base metodolóxica do traballo por proxectos.

Tenth Series No. 3. October 12, 1918. New York: Teachers

College, Columbia University. Dispoñible en: https://archive.org/details/projectmethodus-00kilpgoog

A publicación clásica de obrigada presenza en todos os traballos sobre aprendizaxe por proxectos recóllese aquí como obra referencial. Describe as fases de traballo recomendados: proposta, planificación, elaboración e avaliación.

Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Publicación electrónica semestral dispoñible en http://www.edu.xunta.gal/eduga/

Especialmente na sección dedicada ao Plan Proxecta (Innovación), ofrécense numerosos artigos de descrición da metodoloxía de traballo das experiencias máis recoñecidas e destacadas nas avaliacións das memorias dos centros participantes no dito programa educativo da Consellería. Experiencias desenvolvidas con intereses, temáticas e contornos moi distintos ofrecen unha panorámica bastante aproximada ao relato que desde Galicia se fai da metodoloxía de proxectos. Este recurso contribúe á transferibilidade de moitas experiencias desenvolvidas nos centros ao abeiro do Plan Proxecta (http://www.edu.xunta.gal/portal/planproxecta).

Neste artigo expóñense consideracións que permiten aconsellar esta proposta metodolóxica desde a psicoloxía humanista. Defende a idoneidade da metodoloxía ABP porque permite crear un ambiente para o desenvolvemento das necesidades psicolóxicas básicas propostas desde a teoría da autodeterminación.

A autora presenta as súas conclusións verbo da especificidade da avaliación que cómpre aplicar no desenvolvemento da metodoloxía ABP. Afirma que ademais de avaliar os contidos curriculares propios das materias implicadas ofrécese un ámbito idóneo para a avaliación das competencias e das cuestións actitudinais. No artigo expón os criterios que se teñen en conta na avaliación, as ferramentas que se consideran máis axeitadas e mais as características que a singularizan.

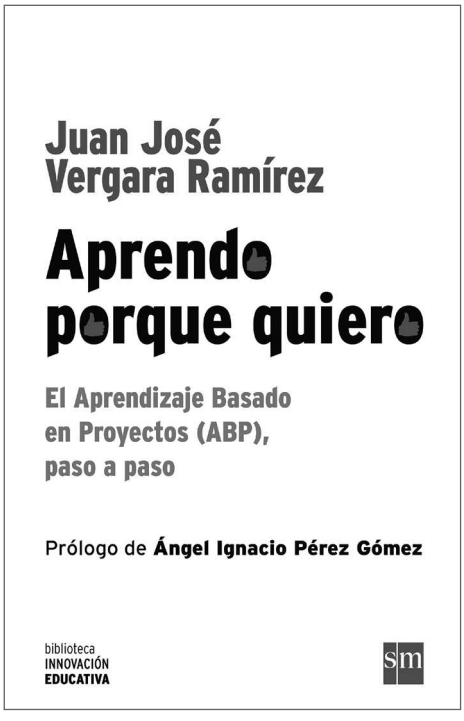
Esta monografía de recente aparición centra o seu interese no traballo por proxectos na materia de Lingua Española e Literatura. Repásanse distintas fórmulas exploradas no traballo por proxectos na dita materia. Ofrécese tamén unha pequena achega teórica do profesor Fernando Trujillo, un dos autores con maior predicamento teórico nesta temática.

Trátase dunha obra sinxeliña de divulgación que arranca con consideracións teóricas básicas que marcan a folla de ruta do traballo de aula e que abordan as dificultades cotiás que adoita presentar a posta en práctica da metodoloxía ABP en distintas etapas educativas. Deseguido preséntanse distintas experiencias prácticas abordadas en infantil, primaria e secundaria.

. La pedagogía por proyectos, 247. Máis información na seguinte ligazón: https://goo.gl/MqcAm9

Este monográfico, cordinado por Antoni Zabala e Esther Vázquez, recolle reflexións e experiencias relacionadas coa pedagoxía por proxectos. Tamén, menciona un compendio de investigacións educativas internacionais que avalan as melloras na aprendizaxe que traen consigo estes enfoques metodolóxicos.

Unha das obras máis completas e máis recentes sobre a metodoloxía ABP. Ofrece as razóns da idoneidade da metodoloxía de proxectos. Repasa punto por punto a metodoloxía recomendada na abordaxe dos proxectos (deseño do proxecto, proxecto de investigación, estratexias de aprendizaxe, ferramentas tecnolóxicas, elaboración do produto final, avaliación dos procesos de aprendizaxe). Finalmente sete exemplos de proxectos para levar á aula.



Este monográfico dedícalle a sección nuclear "Tema del mes" a "Aprender por proyectos en Secundaria". Nel ofrécense achegas de interese para afondar en aspectos clave desde o punto de vista téorico e práctico na abordaxe da metodoloxía de proxectos. Entre outros, Neus Sanmartí Puig (pp. 44-46) establece os termos do debate arredor do modelo metodolóxico e Fernando Trujillo ofrece a súa aproximación ao debate da adecuación curricular desta metodoloxía (pp. 66-69).

Nesta obra faise unha achega orientada ao profesorado das tres etapas educativas anteditas. Nela repásanse os aspectos teóricos relacionados co marco conceptual, lexislativo e metodolóxico. Ofrécense tamén abondosos exemplos de traballo tirados da experiencia do docente como titor do curso MOOC do INTEF. Este mesmo autor ten incontables referencias bibliográficas na rede (blog, vídeos, cursos...) relacionadas co ABP.

Publicación electrónica dispoñible en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20588/13/00

Pon en acción os teus coñecementos

ANAYA

Sorpréndete
Aprende
Aplica

BRUNDIBÁR
de HANS KRÁSA

GUÍA DIDÁCTICA

Mercedes Blanco / Adela T. Maroño

CONCELLO DE SANTIAGO
Departamento de Educación e Cidadanía

_COÑECER | Santiago cidade educadora

ENTREVISTA

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 50-52

aco Martín acaba de ser nomeado socio de Honra de GALIX en novembro de 2017, un recoñecemento máis que merecido. Fina Casalderrey, na comunicación que enviaba con ese motivo, afirmaba que el lle abrira as portas á literatura infantil galega ao gañar o primeiro Premio Nacional de Literatura Xuvenil do Ministerio cun libro na nosa lingua. Sucedía en 1986 con *Das cousas de Ramón Lamote*. Paco, que significou para ti este premio?

Primeiro, unha gran sorpresa... Eu andaba moi satisfeito porque gañara o do Barco de Vapor e con el a posibilidade de pagar os gastos de xestión da hipoteca na que Ánxela e mais eu nos estabamos comprometendo e, se hei contar verdade, nin tan sequera sabía da existencia dese premio. Despois da sorpresa, da ledicia e do orgullo comecei a recibir parabéns e a saber que era a primeira vez que un libro escrito en galego recibía un premio nacional de literatura (un mes ou dous despois gañaría o de narrativa Alfredo Conde co seu *Xa vai o grifón no vento*) o que axudaba a demostrar que a miña lingua era tan boa coma calquera outra para todo.

Esta non era primeira porta que abrías. *Das cousas de Ramón Lamote* tamén estreaba o Primeiro Premio Barco de Vapor en galego en 1984, e pasaba a ser o primeiro dos libros galegos (dunha soa autoría) que formaba parte da prestixiosa Lista de Honra do IBBY en 1986, e tamén da Lista dos White Ravens. Un libro inaugural que mostraba ao mundo que se estaba a facer en Galicia e, tamén, unha parte da nosa idiosincrasia. Que conta de nós Ramón Lamote? Por que cres que mereceu todos estes recoñecementos?

Sería moita pedantería pola miña parte dicir agora que todos estes resultados se deberon a un proxecto calculado de antemán. E ademais, non sería sincero. O certo é que cadrou así. Tamén o é que o feito de que o protagonista sexa maior, que a súa visión crítica da sociedade e a denuncia que dela poida facer sexan dende o humor e certa inxenuidade estaban pensados así, que as situacións, por veces surrealistas, nas que chega a encontrarse están, en certa medida, programadas... Mais non é menos certo que –falo por min pero sei que non son o único caso– os personaxes dos meus relatos teñen moita vida propia e case sempre acaban por facer o que eles deben considerar que mellor lles vai.

Moito nos ten dado ese libro… Por moito que pasara o tempo seguimos a atoparlle puntos de encontro co noso presente e, tal como relataba o alumno de primeiro de bacharelato que o presentou no acto ao que nos referiamos, é un clásico. Desde o principio pensaches nel como un libro dirixido á rapazada?

Non necesariamente. O libro era –e é– para todos pero cun interese claro para que chegase á xente máis nova. Non é que pretendese adoutrinar (nada máis lonxe das miñas intencións) pero si poñer o lector fronte a determinadas situacións e circunstancias para que el decidise. As meirandes satisfaccións déronmas aqueles que me comentaban como o libro que entrara na casa porque á nena ou ao neno llelo recomendaran no centro no que estudaba, acabou sendo lido e festexado pola avoa, o pai, a tía e mesmo algún veciño...

Existe, realmente, Ramón Lamote?

Claro que si. Recibín noticia de que Lamote estaba inspirado, sen dúbida ningunha, nun señor de Salamanca, outro que aseguraba que era, seguro, un personaxe da Córdoba arxentina, ou de Chantada, de Almería, Puerto Rico... E mantiven correspondencia postal e mesmo recibín a súa visita aquí en Lugo con don Ramón Lamote de Grignon, enxeñeiro agrónomo residente en Tortosa, membro dunha coñecida familia barcelonesa de músicos, científicos e universitarios e unha persoa encantadora que ben podería encarnar o protagonista do libro.

Creo que todos coñecemos ou temos algo de Ramón Lamote, pero eu nunca podería dicir aquilo que Flaubert dixo: *Madame Bovary c'est moi*. Pero estou moi satisfeito de que haxa tanta xente que sabe del.

Foi tan importante Ramón Lamote que chegou a denominarse así un grupo de autores de literatura infantil e xuvenil: a "xeración Lamote". Podes contarnos como foi iso?

Foi Manolo Bragado, o director de Edicións Xerais, quen nos bautizou a Fina Casalderrey, Agustín Fernández Paz, Xabier P. Docampo, Xavier Senín e mais a min –e se cadra alguén máis– como *Xeración Lamote*, e parece que a nomeada tivo éxito.

Houbo un momento no que viamos os teus libros ilustrados por Xoán Balboa e semellaba que ningún outro artista podía pasar o teu imaxinario a imaxes coma el. Como o sentías ti?

Xan Balboa foi un artista maxistral e eu tiven a sorte de me saber amigo del –tamén compadre, que son padriño da súa filla Sabela– e conseguín metelo nisto de ilustrar libros a partir do primeiro libro que me publicaron, *Muxicas no espello*. Despois tamén ilustrou libros de Darío Xohán Cabana, Lois Diéguez, Neira Vilas... Interpretaba perfectamente os meus textos e tiñamos moita complicidade.

Paco Martín é máis que Ramón Lamote, tanto na primeira como na segunda entrega (*Das novas cousas de Ramón Lamote*, 2012). Paco ten escrito para

os máis pequenos (volvendo a vista á tradición) libros como *O libro das adiviñas*, e *Que cousa é cousa?... Libro das adiviñas*, porque sabe do valor da transmisión oral e do xogo. Para eles tamén escribiu contos como *Servando I rei do mundo enteiro*, *Un robot pequeno* e *Andanzas e amizades dun robot pequeno*, *Sabeliña e os ratos* ou *A rula, o peluche e a nena*. Para os máis grandes, ten publicado títulos como *Lembranza nova de vellos mesteres*, *Medio burato* ou *Auga para encher un cesto*. Como te sentes mellor escribindo para a infancia ou para a mocidade?

Tanto me ten. O que quero é pasalo ben e facer o posible porque haxa máis persoas que tamén o pasen ben. Ás veces as cousas saen máis medradas e outras máis cativas, pero son elas.

Certamente, ti tamén es un autor de literatura para adultos (*Muxicas no espello, No cadeixo, E agora cun ceo de lama*...) pero a nós interésanos máis a literatura infantil e xuvenil porque ademais de escritor es mestre, un mestre preocupado pola escola que formou parte dos movementos de renovación pedagóxica desde os primeiros tempos. Un mestre consciente da situación do alumnado en relación á lingua e da necesidade de crear obras para esta rapazada, especialmente no momento en que o galego pode entrar na escola. De aí que te convertas no director do suplemento *Axóuxere*, o *Semanario do neno galego*, publicado no xornal *La Región* de Ourense nos anos 1974 e 1975. Fálanos dese suplemento, que debeu ser o primeiro desa época, de como conseguías realizalo e do que supuxo para a escola e a rapazada dese momento.

Aquilo foi unha fermosísima aventura que emprenderamos Xan Balboa, Ulises Sarry e mais eu e que supuxo moito traballo, moitas viaxes de Lugo a Ourense os sábados, porque o resto da semana eu tiña clase en Bretoña, moita solicitude de axuda –nunca económica– a compañeiras e compañeiros (fundamental a de Alonso Montero) e moita ilusión. Comezara chamándose "O Vagalume" e pasou despois a se chamar Axóuxere. Fixemos alí cousas, algunhas bastante boas, e, sobre todo, abalamos a árbore da que debía comezar a caer froito. Non é cousa de revisar aquí todo canto se argallou desde o semanario nin as desinteresadas colaboracións de moita xente porque sería moi longo. Non durou todo o que sería de desexar pero, malia a dedicación dos dous debuxantes e o meu esforzo, non dabamos feito.

Paco Martín tamén é autor pioneiro de libros de texto de galego (*Lúa Nova 1* e *Lúa Nova 2* e, máis tarde, *Galego 1* e *Galego 2*). El forma parte dese grupo de profesionais que tiveron que facelo todo porque o mundo (neste aspecto) semellaba estar por estrear. Como lembras aqueles tempos e aqueles traballos?

Por veces con bastante asombro e certa incredulidade. Non sei como fomos capaces –falo en plural porque aquilo fora un esforzo colectivo do que eu formaba unha mínima parte– de facer todo canto se fixo, que non foi pouco, sen medios e coa incrible capacidade de traballo e sacrificio daquelas e aqueles profesionais namorados do seu labor e convencidos da transcendencia de todo canto se conseguira nese eido. Agora sei que o que nos movía eran a responsabilidade asumida e, sobre todo, o Amor, a ilusión por un futuro de esperanza. De calquera maneira, e isto é moi importante, fóra da boa fe e do esforzo enorme de tanta xente, temos que ter conciencia clara de que foi pouco o que en realidade se conseguiu. Non hai máis que atender unha miga ao que nos rodea e a quen por aí se move. Algo houbo que non se soubo facer ou que se fixo mal e nós non soubemos decatármonos daquela e temos a obriga de asumir ese fracaso e facer algo para que os que agora teñen responsabilidades saiban mellorar as cousas.

Non falamos doutros premios coma o Losada Diéguez, ou o Premio Santiago de TVE, o Primeiro Premio Puro Cora de xornalismo (que nos fala das túas columnas nos xornais *El Progreso de Lugo* e o *Diario de Pontevedra*), nin sequera de que formaches parte do consello de redacción d´*A trabe de ouro*, porque queremos centrarnos na escola, en como ves desde a actualidade da escola.

Quixera que todo fose moito mellor do que daquela foi.

Despois desa experiencia de case corenta anos de ensino, nunha época tremendamente dura e complicada, se che pediramos un consello para o profesorado actual... cando aínda seguimos a ser un país no que non nos sentimos orgullosos do que somos (a pesar da publicidade dun supermercado) e aínda seguimos sen ser conscientes do valor que é ter unha lingua propia... anímaste, Paco?

Nin son quen nin sabería dar consellos. Quixera que non desaparecese o Amor ou a ilusión da que antes falamos.

Grazas pola entrevista, pero sobre todo, queremos mostrar o noso agradecemento por todo o que como profesor fixeches polo ensino e polo país, por todo o que nos entregaches coas túas obras e por como nos fixeches sentir dentro do mundo cos teus premios.

ai momentos en que un detalle, un xesto, unha acción abondan para devolvernos a esperanza no noso futuro como sociedade; para renovar a crenza no mañá da nosa lingua. Ás veces o traballo a prol do idioma regala emocións tan fondas que humedecen os ollos e apertan a gorxa, e o Club de Debate garante moitas; porque cando a forza imparable da mocidade decide crer e apostar por algo é moi difícil poñerlle cancelas.

Esta é unha historia de superación, de esforzo, de ansia por coñecer e comprender, de ganas de falar e mellorar, de traballo en equipo e xenerosidade, coas palabras como ferramenta de traballo e convicción; coa lingua como obxectivo primeiro. Podería non parecelo, se presentásemos o Club de Debate como unha actividade para normalizar o uso da lingua na mocidade de 3º, 4º da ESO e 1º de bacharelato. Así, de entrada, non tería nada especial e pensariamos en foros de intercambio de opinións con argumentos defendidos con máis ou menos vehemencia e faladoiros en ambientes serios e formais, con aires de competición arrebatada. En realidade esta é só a tona do programa.

Se falamos dunha actividade que ten como obxectivo mellorar a oralidade da mocidade en contextos formais e informais; que busca fomentar o debate e o manexo de argumentos; que consegue atraer cada ano unhas ducias de profesores e profesoras de áreas tan dispares como lingua, matemáticas, historia ou filosofía, e a uns centos de adolescentes cara ao apaixonante mundo dos foros de discusión sobre a actualidade e que fai que compartan voluntariamente tempo a eito, seguramente a proposta resultará máis gorentosa. E aínda atraerá máis se puntualizamos que se organiza en varias xornadas, que serve de espazo de coñecemento

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 53-55

Técnica de normalización lingüística no Concello de Pontevedra

conchi.cochon@gmail.com

e relación entre mozas e mozos moi diferentes e con distintos niveis de destreza no uso do idioma. Porque no programa, á mantenta, conviven estudantes de ámbitos urbanos e rurais; de centros de ensino grandes e pequenos; falantes desde o berce, proxectos de neofalantes na procura de apoio e contexto, e mais falantes ocasionais que, conscientes da falta de fluidez, queren mellorar as súas aptitudes. E iso ben se ve, por exemplo, nos esforzos que fan moitas das rapazas e dos rapaces por falar en galego nos corredores os días dos debates.

Para impulsar e fortalecer o uso oral do galego na mocidade as estratexias do Club de Debate son variadas: descuberta, tempo, investigación, colaboración, aprender a manexar ferramentas e recursos, mellorar a lingua, vencer medos, coñecer xente e lugares, competir e compartir. Os equipos investigan, reflexionan, expresan a súa opinión e proban a poñerse na pel do contrario; manexan e defenden argumentos cos que non concordan para sobordar a marxe de confort que dá a ideoloxía propia; pescudan, elaboran e traballan razóns para defender, mais tamén para rexeitar, opinións sobre temas diversos. Quen se achegue á actividade terá que desmitificar a imaxe dun profesorado pouco implicado e desleixado, e deixar atrás a consideración pasiva e pouco participativa da mocidade.

Poderiamos facer unha exposición técnica e fría sobre a organización da actividade, sobre as regras e os tempos que a marcan. Porén, cremos que iso carece de valor aquí; non ten máis interese que o puramente instrumental e non se diferencia case nada das pautas doutras actividades académicas que todos os países do mundo utilizan para estimular a expresión oral e os formatos de exposición máis formais. O valor do Club de Debate para a lingua da mocidade revélase en tres puntos. Primeiro, no achegamento ao mundo desde o idioma. Segundo, no achado de modelos referentes que falan galego ou, pola contra, na descuberta de que se é modelo xustamente por falar galego "de verdade". En terceiro lugar, na construción de comunidade arredor a lingua, a través dos centos de horas de recreos, tempo de comedor, whatsapps de fin de semana e longas xuntanzas en tardes roubadas ao fútbol e ao lecer. A solidariedade, o gusto por coñecer e por compartir, a creación de rede e de compañeirismo que transcende o propio grupo vese reflectido no fermoso xesto que adoita ter o equipo gañador da final: compartiren o premio da viaxe multiaventura de fin de semana cun dos equipos co que debateron sobre o escenario.

Para que esta actividade sexa realidade é preciso coordinar esforzos e recursos. O esforzo paga a pena porque o Club de Debate quere superar a escenografía das actividades de discusión para ser un punto de atracción cara á lingua, de reflexión, motivación e encontro para as e os estudantes. A colaboración no traballo é o alicerce da actividade. Os equipos de dinamización lingüística son fundamentais, tanto polo profesorado que se compromete máis alá das paredes da aula, como polo alumnado activo, curioso e con ansia. Os equipos inscritos, sempre mixtos, están formados por un número limitado de estudantes. Con todo, durante as fases preparatorias poden ter o reforzo de máis compañeiras e compañeiros, a criterio de quen coordina e segundo a rede que consiga tecer a propia rapazada. Cada equipo conta tamén, como mínimo, cunha persoa maior de idade vinculada ao centro que se encarga da preparación do grupo. Ata o de agora en case o cen por cento dos casos foron profesoras e profesores os que asumiron o reto; e cómpre sinalar o plural, profesoras e profesores, porque reborda a persoa preparadora recollida nas bases de participación. A súa implicación sempre transcende o papel de docentes para convertérense en guías, compañeiros de equipo e referentes profesionais e humanos para a mocidade.

A alma do Club de Debate, pois, é a implicación activa dos centros. É certo que este é o nivel de organización e colaboración máis valioso, pero tamén son precisos outros: tanto entre os concellos que politicamente impulsan a participación solidaria e tecnicamente coordinan a organización e a xestión administrativa da actividade, como cada Concello cos equipos que participan. Noutra liña, alén de centros e concellos, é fundamental o xurado, sempre xeneroso co

seu tempo. Está formado por especialistas en comunicación, en lingua galega e en ensino que valoran as intervencións de acordo co regulamento. Puntuar os debates non é tarefa doada; en trinta e seis minutos cómpre moita atención para non perder o fío das oito quendas establecidas nin das preguntas; pero ao remate dunha xornada tan intensa e esgotadora non é raro ver sorrisos de esperanza polo futuro nas mans, e nas bocas, da nosa mocidade. Os comentarios máis xerais son que o día voa, que as intervencións foron fantásticas, que qué ben loce o traballo feito e que é un orgullo ver os resultados da colaboración e do esforzo. Os equipos con máis puntos en cada fase gañan premios e iso impórtalles, si, porén, non tanto como podería parecer en principio; senón, como se entende que haxa centros que repiten un e outro ano sen acadar premio? Máis dunha vez adultos e adolescentes comentan que o premio é a experiencia e todo o que aprenden nas longas xornadas de preparación.

O dominio da lingua é unha ferramenta indispensable para defender con fluidez as ideas e potenciar as habilidades sociais, pero a lingua tamén é un saber necesario para sentir o valor do herdo e do patrimonio, para medrar tecendo redes de comunidade. É ben sabido que o noso sistema educativo prima a escritura e a lectura sobre a oralidade, e isto reforza a diminución preocupante da cantidade e da calidade dos usos orais en galego da xente nova, o futuro. Por iso, o Club de Debate é unha oportunidade, porque crea contextos de uso e porque se basea no esforzo e no traballo conxunto, na ilusión, na construción dun proxecto, na creación de sinerxías. Porén, é precisa máis participación aínda, xa que a forza desta oportunidade para a lingua está en medrar. O Club de Debate sempre abre de novo as portas á participación pouco despois do comezo do curso. Aínda é tempo de sumarse ao proxecto; cantos máis equipos e concellos se unan, máis extensa será a rede, máis ilusionante e efectiva será a experiencia, máis notorio será o esforzo colectivo e maior será a inxección de esperanza.

Sempre queda moito que mellorar, pero a forza da actividade descóbrese en pequenos detalles de superación e solidariedade, de retos lingüísticos e humanos. Por iso emociona que, despois de todas as horas de preparación durante longas semanas, no remate dunha intensa xornada de nervios e ansia con debates encadeados e tempos medidos con cronómetro, un profesor conte que aquel mozo, chamémoslle Xan, que estivo alí no escenario, con tan boa actitude, poñendo todo o seu ser no que dicía, saíu tan reforzado que só por el pagou a pena o traballo; porque academicamente non consegue ir ben e ten moitos problemas, mais nas sesións de traballo co equipo avanzou máis que en todo o curso. Ou tamén saber que aquela moza tan segura, tan firme, que falaba con esforzo mais con paixón, estaba alí a participar, malia ter toda a presión negativa da súa familia, completamente en contra da actividade porque se aínda se fixese nunha lingua máis útil...

EXPERIENCIAS

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 56-60

Profesora de Educación Física
IES Lamas de Abade, Santiago de Compostela
diezrechou@edu.xunta.es

A orientación é unha actividade física dentro do bloque dos contidos de actividades no medio natural. Hai centros educativos que dispoñen dunha situación privilexiada para a práctica de actividades na natureza pola súa situación moi próxima ao campo, unha praia, un monte, etc. Noutros casos atopamos centros totalmente urbanos, nos centros das cidades ou nas vilas. Nestes casos, a orientación urbana é un bo recurso para traballar estes contidos nos arredores máis próximos a un centro educativo urbano.

É de destacar nesta actividade a integración dos ámbitos educativos: o cognitivo, o motor e o socio-afectivo. Ademais, xorde un grande interese e motivación pola actividade por diversas razóns:

• Alto nivel de motivación por realizarse no exterior e nun medio diferente ás instalacións habituais.

• Descubrimento polo alumnado da importancia de combinar as capacidades cognitivas e motoras para a resolución positiva de todo o cuestionario que se lles propón.

• Todo o grupo coopera para a resolución e consecución dun obxectivo en común.

• Ver a aplicación directa do aprendido á vida real, na utilización dun plano nunha cidade.

• A interdisciplinariedade e aprendizaxe de contidos de diferentes materias.

As actividades no medio natural son contempladas no DCB de secundaria e a pesar disto non son levadas á práctica por diferentes motivos, como son as dificultades da organización, a localización dos centros e a distancia ao medio natural cos gastos que implica desprazar o alumnado, a falta de recursos de tipo económico que fai que a actividade se converta en voluntaria, o que implica unha participación minoritaria do alumnado, e por último a responsabilidade civil ante os posibles accidentes que poidan xurdir ao saír co alumnado fóra do centro.

Tendo en conta estes posibles inconvenientes, a actividade que se propón intenta salvar estas dificultades. Non teremos problemas de horarios xa que o percorrido se pode facer adaptado ao tempo de clase e tendo en conta a localización do noso centro e o seu medio mais próximo. O exemplo que se propón realízase na zona antiga de Santiago, moi propio para algúns centros educativos próximos á zona antiga da cidade. A mesma proposta pódese facer en calquera vila ou cidade que a poder ser teña unha zona peonil, co que estamos garantindo a seguridade do noso alumnado.

Este itinerario é aplicable a calquera centro educativo, que en calquera visita realizada á cidade compostelá pode combinar facendo as visitas planificadas e posteriormente dedicar un tempo de ocio e lúdico á carreira de orientación urbana, de tal xeito que os alumnos poidan aprender máis xogando.

• Ser capaces de interpretar un plano da cidade.

• Desprazarse con rapidez duns puntos a outros na cidade.

• Saber situarse nos puntos que se marcan no plano durante todo o percorrido.

• Tomar decisións con rapidez e seguridade.

• Desenvolver a atención selectiva e apacidade de busca e observación.

• Fomentar a cooperación cos demais compañeiros.

• Mellorar a resistencia aeróbica baixo a premisa de correr entre cada control.

• Resolver problemas de orientación baixo a presión do límite do tempo.

Este circuíto pódese adaptar en función da idade dos alumnado, poñendo preguntas de maior dificultade segundo o seu nivel. A ruta escollida pódese facer con 4º da ESO ou 1º de bacharelato. Pódese facer nos primeiros cursos da ESO con modificacións como un menor número de controis, preguntas máis doadas, distancias mais curtas entre os distintos controis, etc. É conveniente traballar con anterioridade ao día da carreira a lectura e interpretación dos rueiros.

A carreira de orientación proposta é na zona antiga de Santiago. Ao ser peonil, non reviste ningún perigo ter que desprazarse por diferentes rúas e correndo. Ademais, este percorrido é escollido por ser un itinerario de grande interese cultural. Os alumnos poden aprender xogando e dun xeito divertido e motivador, á vez que realizan un exercicio físico importante e comparten experiencias cos demais compañeiros.

Utilízase un rueiro da cidade. Tendo en conta que estes planos proporcionan moita información, non se usa o compás, material innecesario en zonas urbanas, polo que se reservará a súa utilización para o manexo dos planos con menos detalles, en zonas menos poboadas e en paraxes naturais.

Sinalízase no plano un trazado da ruta en función do tempo dis-

poñíbel. Se o centro está próximo faremos un circuíto adaptado ao tempo da clase. Se é unha visita á cidade e se se van facer outras actividades, organizaremos a carreira segundo o tempo dispoñíbel.

Pódense propor varias opcións:

A) Un único circuíto para todos

- O circuíto ten unha disposición lineal entre os puntos de control, e no seu conxunto é circular porque remata no lugar de partida.

- O circuíto ten unha disposición lineal entre os puntos de control pero comeza nun punto e remata noutro.

Os grupos saen de forma gradual.

B) Varios circuítos

Cada grupo sae dun punto diferente e todos rematan no mesmo. Cada itinerario debe ter a mesma distancia e igual número de preguntas. Exemplo: o grupo 1 sae da "Porta Faxeira", o grupo 2 sae da "Porta do Camiño" e o grupo 3 da "Porta de Mazarelos ", e todos rematan na praza do Obradoiro.

Nesta opción saen todos á mesma hora. Hai que dispoñer dun profesor que se encontre con cada grupo no punto de partida.

O punto de control ten como función poñer de manifesto que os corredores pasaron por ese lugar que está sinalado no plano. Ao encontrarnos nunha zona urbana non é posible a súa colocación, pois calquera persoa allea á actividade podería sacalas ou cambialas de lugar.

Previamente á práctica da actividade o profesor fará o percorrido seleccionado e irá marcando no plano o lugar onde se atopan as pistas. En vez das balizas usaranse os propios elementos que se encontran no terreo: sinais de tráfico, anuncios publicitarios, monumentos, papeleiras, farois, fontes, bancos, etc En cada posto de control proporase unha pregunta sobre algún detalle que só se pode responder ao observalo situándose nese lugar.

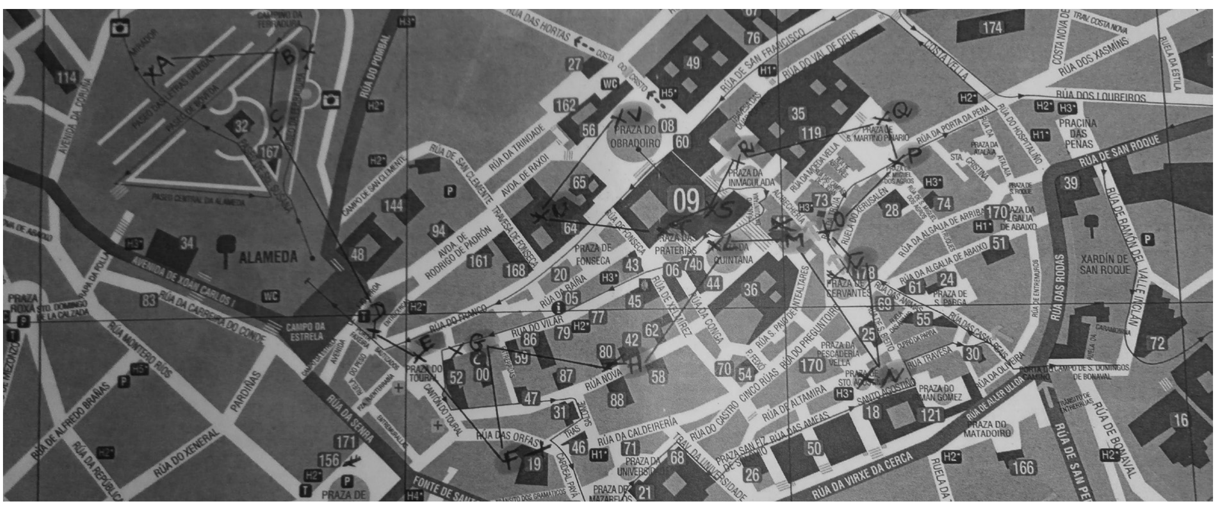
Nesta proposta suxerirase a opción dun percorrido único para todos, saíndo de forma gradual. Cada 3 minutos sae un grupo. Se se propón a actividade con diferentes grupos, prepararanse percorridos diferentes e, aínda que sexa na mesma zona, as preguntas serán distintas para evitar que os grupos que xa o fixeron antes lles comuniquen as respostas aos seguintes.

É importante e necesario que antes de realizarse a carreira, o profesor faga unha comprobación do terreo e verifique que todo está ben. Confrontará o plano co terreo e verá se por algunha razón algún control foi modificado ou todo permanece igual e a punto para comezar.

Dentro do grupo clase formaranse grupos mixtos e de catro ou cinco alumnos. En cada grupo noméase un responsábel que será o encargado de levar unha carpeta e un bolígrafo, para ir escribindo as respostas do cuestionario. Todo o grupo parte do "Paseo dos leóns", na alameda. Dáse a saída ao primeiro grupo. O resto dos compañeiros quedan alí esperando a súa quenda de saída. Ponse o cronómetro en marcha no momento no que se lle entrega o plano e o cuestionario coas preguntas ao anotador do grupo. Todo o equipo sae correndo e aos 3 minutos sae o seguinte grupo. Así sucesivamente ata que van saíndo todos os grupos. Sen parar o cronómetro, anótase nunha folla de control o minuto no que sae cada grupo. O profesor anotará os tempos de saída e chegadas de cada grupo. A diferenza entre o tempo de chegada e o de saída teremos o tempo invertido na carreira.

Antes de iniciarse a carreira recórdase aos corredores unhas normas:

- Prohibido seguir a outro grupo aproveitándose da súa orientación.



• Prohibido saltar os controis e retroceder. Debe realizarse o percorrido pasando os controis na orde sinalada.

• Non se pode axudar a outros grupos.

• Non se pode preguntar aos transeúntes.

• Débense respectar o mobiliario urbano, parques, fontes...

• Débense respectar os sinais de tráfico se é necesario cruzar algunha rúa.

• Moverse todo o grupo en bloque.

• Ganará o equipo que chegue con todos os seus integrantes xuntos, que lle leve menos tempo e resolva máis preguntas.

Cando un grupo chega ao final do percorrido, o profesor anota na folla de control o tempo de chegada e recolle o plano e o cuestionario coas respostas contestadas. É importante planificar os tempos de saída, de tal xeito que cando chegue o primeiro grupo ao final, o último grupo xa saíse do punto de partida.

Despois de realizar a carreira de orientación, na seguinte clase faremos unha posta en común comentando entre todos a actividade, que é o que máis lles gustou, o que menos, se houbo algún problema no camiño, etc. Veremos tamén os resultados dos cuestionarios e os tempos realizados por cada grupo. Anotaranse os resultados na folla de control, os tempos e preguntas resoltas. Cada pregunta non resolta satisfactoriamente supón unha penalización de 3 minutos que se sumarán ao tempo investido. Este resultado será para cada equipo o tempo total. O equipo gañador será o que consiga o menor "tempo total". Se se produce un empate valorase o número de cuestións resoltas, e no caso de que siga o empate, resólvese polo tempo investido.

FICHA DO CONTROL DA CARREIRA						
NÚMERO EQUIPO	**NOMES DOS XOGADORES**	**TEMPO DA SAÍDA**	**TEMPO DA CHEGADA**	**TEMPO INVESTIDO**	**NÚMERO DE PREGUNTAS RESOLTAS**	**TEMPO TOTAL**

CUESTIONARIO ITINERARIO PORTA FAXEIRA		
PUNTO DE CONTROL NO PLANO	BUSCAR COA AXUDA DO PLANO	RESPOSTAS
A	**Escalinata do campus sur.** Subindo as escaleiras, que monumento atopades? Que poema aparece escrito? A que obras se fai referencia no monumento?	
B	Busca o **banco redondo**. Que tipo de árbore rodea?	
C	Busca a **estatua de Valle Inclán**. En que ano naceu? En que ano morreu?	
D	**Porta Faxeira**. Como se chama a rúa que atopades de fronte? Cal é o prato típico que máis se ofrece da gastronomía galega?	
E	**Praza do Toural**. De que século é o Pazo de Bendaña? A que estilo pertence?	
F	**Rúa das Orfas**. Busca o convento. De que época é? Para quen se fixo?	
G	**Rúa do Vilar**. Busca a oficina de turismo. Que vogal é a que a representa?	
H	**Rúa Nova**. Busca o número 16. Que galería hai?	
L	**Praza da Quintana**. Cal é o nome completo desta praza? A quen representa a figura que está encima da Porta Santa?	
M	Sube a **Casa da Parra**. Cantas escaleiras hai na praza ata a casa? De que século é esta casa? A que estilo pertence? Cal é a decoración típica?	
N	**Praza de Santo Agostiño**. De que é o mercado que hai preto da igrexa?	
Ñ	**Praza de Cervantes**. Quen é a figura que está na fonte?	
O	**Rúa da Troia**. Que era a casa da Troia? Quen escribiu a novela "La casa de la Troya" ?	
P	**Praza de San Miguel**. A que estilo arquitectónico pertence o Museo das peregrinacións?	
Q	**San Martiño Pinario**. Que animal aparece na parte alta da fachada? Describe a figura.	
R	**Praza da Inmaculada**. Que edificio está situado fronte á catedral? Investiga de onde procede o nome de "Acibechería".	
S	**Interior da catedral**. Busca o sepulcro do Apóstolo Santiago. Onde está situado? Busca o Pórtico da Gloria. Cantos músicos hai representados? Onde está o botafumeiro?	
T	**Praza de Praterías**. Que fonte hai nesta praza?	
U	**Palacio de Fonseca**. Quen é a figura que está no claustro?	

- García Gómez, E. (2000): *Orientación*. Madrid: Ediciones Desnivel.
- Gómez Cobas, F., Freire Gago, O. (1999): *Orientación, un deporte na natureza*. Santiago de Compostela: Lea.
- Martínez Osma, A. (1996): *La práctica del deporte de orientación en centros educativos y deportivos*. Madrid: Editorial Gymnos.
- VV.AA (2004): *Globalización e interdisciplinariedade*. Santiago de Compostela: Lea.

VIDEO FORUM MULLER E DEPORTE

CONQUISTA OS ELEMENTOS

BASEADO NO DOCUMENTAL "CONTRA OS ELEMENTOS"

Deputación DA CORUÑA

IGUALDADE DE XÉNERO
DEPUTACIÓN DA CORUÑA

www.conquistaoselementos.gal

EXPERIENCIAS

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 62-65

Xefa do Departamento de Orientación do Ies do Milladoiro (A Coruña)

Xefa de Estudos do Iesdo Milladoiro (A Coruña)

Director do Ies do Milladoiro (A Coruña)

ies.milladoiro@edu.xunta.es

Organización Mundial da Saúde definiu a saúde no seu texto fundacional (1948) como "un estado de benestar físico, mental e social, con capacidade de funcionamento, e non só a ausencia de afeccións ou enfermidades". No IES do Milladoiro asumimos esta definición como un dos eixes do proxecto educativo. Entendida dende unha perspectiva social, por exemplo, a saúde convértese nun piar da convivencia, concepto tamén fundamental para o desenvolvemento dun centro educativo. Non esquezamos que entre os fins da educación recollidos na lexislación está a atención á convivencia nos centros escolares e o desenvolvemento de hábitos saudables no alumnado[1].

Deste xeito, unha boa saúde e unha boa convivencia escolares melloran os resultados académicos e promoven o desenvolvemento persoal de alumnas e alumnos ao mesmo tempo que producen unha maior satisfacción da comunidade educativa e, a pequena escala, contribúen a mellorar a convivencia e a saúde na localidade na que o centro desenvolve a súa actividade.

A literatura especializada demostra que cando se pon a aprendizaxe no seu contexto resulta máis significativa. Aí están exemplos como as comunidades de aprendizaxe ou as redes internacionais (Cidades Amigas da Infancia, Asociación Internacional de Cidades Educadoras, etc.): aumenta a titulación, descende o absentismo e a conflitividade, mellora a competencia emocional, fomenta a colaboración coas familias e a implicación na comunidade incide na vida da localidade na que o centro está inmerso. Son moitas as institucións e organizacións que traballan cun centro educativo. Un traballo feito en rede ofrece mellores resultados e, sobre todo, os seus beneficios chegan a toda a comunidade porque supón un exercicio de consenso para acadar criterios comúns e realizar actuacións coordinadas.

O IES do Milladoiro é un centro escolar que dá servizo ao maior dos núcleos urbanos de Ames, no que viven case 13.000 persoas. O rápido crecemento do Milladoiro nos anos noventa foi acompañado dunha reivindicación social a prol da construción dun centro de ensino secundario, reivindicación que se fixo realidade no curso 2013/2014, cando comezou a funcionar o Instituto. Se a matrícula do primeiro ano de funcionamento foi de 29 alumnas e alumnos, é xa de case 450 no 2017/2018, cifra que previsiblemente seguirá medrando, dado que o municipio de Ames é dende o punto de vista demográfico un dos máis dinámicos de Galicia[2].

O alumnado do IES do Milladoiro presenta niveis socioculturais moi variados e responde ás novas realidades familiares existentes na sociedade. Esta diversidade amplíase coa presenza dunha porcentaxe relativamente elevada de alumnado procedente do estranxeiro, que se incorpora ao longo de todo o curso, mesmo na terceira avaliación e, en non poucas ocasións, con desfases curriculares severos. Aínda que a poboación inmigrante constitúe no Milladoiro un dos colectivos con maior risco de exclusión, o alumnado non ofrece demasiadas dificultades de integración escolar, pero obriga a prestar especial atención aos procesos de acollida e ao respecto á multiculturalidade.

Comunidade escolar, saúde, convivencia… son as bases sobre as que o centro puxo en marcha no curso 2015/2016 a Rede do IES do Milladoiro. Dalgún xeito, esta iniciativa viña desenvolver un dos obxectivos xerais do proxecto que o Equipo Directivo presentou ao proceso de elección da Dirección convocado en 2015: "Fomentar a apertura do centro á comunidade, incrementando as relacións coa sociedade, as asociacións e as institucións do Concello". É, por outra banda, resultado do traballo que se realiza no Instituto dende o Departamento de Orientación e a Xefatura de Estudos, que se apoian noutro dos obxectivos do Equipo Directivo: a creación dun clima de traballo e de convivencia que favorezan o benestar do profesorado, do alumnado, do persoal non docente e das familias[3].

A presenza de institucións nesta Rede foi incrementándose ao longo do tempo. Na primeira reunión participaron a Anpa do IES do Milladoiro "Anpa Milla", a Anpa Ágora do IES do Milladoiro, o Centro de Saúde, o Concello de Ames, a Garda Civil do Milladoiro, a Inspección educativa e o Instituto Galego de Xestión para o Terceiro Sector (Igaxes3), pero co paso dos meses fóronse sumando a Asociación Galega de Reporteiros Solidarios (Agareso), a Asemblea de Cooperación pola Paz (Acpp), a Asociación de Empresarios do Milladoiro, o Centro de Educación Primaria de Ventín, a Escola

1 *Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación e na Lei Orgánica 8/2013, de 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa (*Lomce). Pola súa banda, a Consellería de Educación da Xunta de Galicia mostra a súa preocupación a través da Lei 4/2011, do 30 de xuño, de convivencia e p*articipación da comunidade educativa* e o *Decreto 8/2015 polo que se desenvolve a Lei 4/2011, do 30 de xuño, de convivencia e participación da comunidade educativa en materia de convivencia escolar*. Para afondar nestes mandatos legais, a finais de 2015 fixo pública a *Estratexia Galega de Convivencia Escolar 2015-2020* (http://www.edu.xunta.es/portal/Educonvives.gal).

2 Lois González, Rubén C. e outros (2016): *Diagnóstico integral demográfico e de distribución territorial do Concello de Ames. Informe final. Xuño 2016*. Concello de Ames-Grupo Ante (GI-1871).

3 O proxecto do Equipo Directivo pode ser consultado en http://www.edu.xunta.gal/centros/iesmilladoiro/taxonomy/term/103.

Infantil do Milladoiro e a Fundación Secretariado Xitano[4]. Non descartamos a incorporación de novos axentes[5].

No primeiro ano de actividade da Rede celebráronse tres xornadas de traballo tituladas "A convivencia, responsabilidade de todas e todos". A primeira foi en decembro de 2015, continuada por unha segunda en febreiro de 2016 e a derradeira no mes de maio.

En decembro dese tivo lugar a primeira reunión do curso 2016/2017 —baixo o lema "A saúde, base dunha boa convivencia"— continuada por outras nos seguintes trimestres. Destas reunións plenarias xorden sesións sectoriais que melloran a coordinación do Instituto coas distintas institucións porque engraxan as relacións e facilitan a concreción dos proxectos.

7 DE FEBREIRO DE 2016 — AMES

Un intre do encontro sobre convivencia celebrado entre os distintos representantes de entidades no IES do Milladoiro. *Foto: IES Milladoiro*

O IES busca unha mellor convivencia para mellorar resultados

No centro do Milladoiro foi a xornada de análise con Anpas, Garda Civil e outros axentes

MAR TOLEDO
Ames

A colaboración dos distintos suxeitos educativos fortalece e enriquece a calidade no sistema, sendo como primeiros beneficiados os alumnos. Disto están convencidos na dirección do IES do Milladoiro, onde desenvolveron a pasada semana a segunda xornada de convivencia, como responsabilidade de todos.

E nesta ocasión volveron a xuntarse membros da Anpa do IES do Milladoiro, da Anpa Ágora do IES do Milladoiro, do centro de saúde, do Concello de Ames, da Garda Civil, da Inspección educativa e de Igaxes3. "O mero feito de que todas as institucións repitan xa é para nós un éxito", sinalou o director do citado centro educativo, Víctor Santidrián. "Abrimos a iniciativa a outras entidades e persoas que estén interesadas e queiran colaborar", dixo Santidrián.

O desenvolvemento persoal, a coordinación coas familias, a prevención do acoso e do ciberacoso, a igualdade, a educación para a saúde ou a interculturalidade foron algunhas das liñas de traballo valoradas nesta xuntanza.

"Estamos consolidando todo o que falamos na primeira reunión. O importante é a coordinación, que todas as entidades coñezan e sepan o que facemos todos. A interactuación resulta moi productiva, xa que aproveitamos as sinerxías de todas as partes", enfatizou o director do instituto.

A iniciativa xurdeu hai apenas dous meses. Logo de que o centro analizara o mellor xeito de organizar esta actividade xunto a outras entidades, levou a cabo a primeira xornada o pasado día 1 de decembro.

Baixo o título *A convivencia: responsabilidade de todas e todos* puxeron sobre a mesa a importancia deste concepto. "Unha das liñas de traballo fundamentais deste IES é a convivencia. Unha boa convivencia escolar mellora os resultados académicos e produce unha maior satisfacción da comunidade educativa, ao mesmo tempo que, a pequena escala, contribúe a mellorar a convivencia na localidade na que o centro desenvolve a súa actividade: O Milladoiro", sinalan. Tamén engaden dende o profesorado que "é un traballo que, feito en rede, ofrece mellores resultados e, sobre todo, os seus beneficios chegan a toda a comunidade, como está demostrado".

A segunda xornada tivo lugar o pasado martes 2 de febreiro na biblioteca do centro. No encontro, o director informou da concesión dos contrato-programa presentados á Consellería de Educación. "Xa nos deron o visto bo a programas de reforzo da Xunta de Galicia para o alumnado con dificultades. Unha actividade que se ve completada co programa do Concello", sinalou Santidrián.

Tamén explicou en que consiste a solicitude ao Ministerio de Educación do selo de calidade Vida Saudable que veñen de tramitar. Tendo en conta a importancia que lle otorgan ao traballo de mediación, todos fixeron aportacións importantes. En aspectos como a educación para a saúde e o ocio saudable, dende o instituto destacan a importancia dos almorzos, os recreos activos e a prevención ante o consumo de drogas.

Pola súa banda, ás Anpas ofertan actividades de axardinamento ou outros obradoiros. O Concello nomea a actividade da OMIX e a Garda Civil, por exemplo, falou do plan director de drogas e alcohol. O rendemento escolar, a orientación profesional, a interculturalidade e a igualdade tamén foron temas a debatir e sobre os que queda un longo camiño no que traballar. Ante os bos resultados xa teñen previsto un terceiro encontro para principios de maio.

Entre as moitas iniciativas que consolidou ou que posibilita esta Rede destaca a posta en marcha dun proxecto de intervención para atender o alumnado de condutas disruptivas de especial dificultade que se vexa privado temporalmente do seu dereito de asistencia ao centro como consecuencia dunha sanción. Ese alumnado realiza traballos para a comunidade fóra do centro en servizos e dependencias municipais, sempre que a familia acepte esta alternativa[6]. Esta iniciativa, supervisada pola Inspección Educativa, non sería posible sen unhas relacións fluídas co Concello de Ames, que tamén ofrece, por exemplo, reforzos educativos para alumnas e alumnos de familias que, polas súas condicións laborais ou socioculturais, non presentan un clima adecuado para favorecer o traballo escolar dos seus fillos e fillas en horario extraescolar[7].

Por outra banda, o IES do Milladoiro participa dende o curso 2015-16 no desenvolvemento dos contratos-programas ofertados pola Consellería (Plan de Reforzo, Orientación e Apoio (PROA), Mellora da convivencia e promoción da igualdade, Prevención do abandono temperá e do absentismo escolar, Mellora das competencias clave, Mellora da calidade na xestión dos centros), que supoñen unha pequena achega económica para o centro e un certo recoñecemento do traballo realizado. Varias das accións dos contratos-programa implican unha intensa participación de Igaxes3, asociación coa que se desenvolven o programa de fortalecemento familiar, "Escola da vida", as titorías individualizadas, os obradoiros do Plan de Acción Titorial ou a posta en marcha, en colaboración coa Área de Didáctica da Matemática da Facultade de Ciencias da Educación da USC, dunha acción piloto de estímulo matemático: "Anaquiños matemáticos".

Tamén é de particular importancia a relación coa Escola Infantil do Milladoiro e co CEP de

4 Para máis información sobre estas entidades remitimos ássúas respectivas web: Agareso: http://www.agareso.org/gl; Acpp: http://www.acpp.com; Anpa do IES do Milladoiro "AnpaMilla": http://www.edu.xunta.gal/centros/iesmilladoiro/taxonomy/term/74; Anpa Ágora do IES do Milladoiro: http://www.edu.xunta.gal/centros/iesmilladoiro/taxonomy/term/69; CEP de Ventín: http://www.edu.xunta.gal/centros/cepdeventin/; Concello de Ames: http://www.concellodeames.gal/index.php?idioma=gl; EeiMilladoiro: http://www.edu.xunta.gal/centros/eeimilladoiro/; Fundación Secretariado Xitano: https://www.gitanos.org/galicia/; Igaxes3: http://www.igaxes.org/?lang=gal

5 A Rede non substitúe senón que complementa a acción doutras instancias como son o Claustro, a Comisión de Coordinación Pedagóxica ou o Consello Escolar.

6 http://www.edu.xunta.gal/centros/iesmilladoiro/node/735

7 Esta actividade serve de apoio ás medidas de atención á diversidade e ao alumnado con necesidades educativas, liñas prioritarias na organización do centro. A maiores do apoio do profesorado de Pedagoxía Terapéutica ao alumnado con desfase curricular significativo ou necesidade de inmersión lingüística, no curso 2016/2017 funcionan un grupo de de PMAR en 2º da ESO e outro en 3º. En 1º e 2º da Eso, o centro tamén conta con agrupamentos flexibles ou desdobramentos en linguas e matemáticas.

Ventín, do que procede a maior parte do alumnado do Instituto. Concibimos a educación como un continuo, polo que aspiramos a coordinar as accións de centros de niveis distintos, dende aspectos meramente burocráticos como pode ser o transvasamento de documentación ata accións de maior calado educativo presididas pola filosofía da prevención e da intervención. Por esa mesma razón é de interese a colaboración coas asociación de nais e pais no que pode ser o xermolo dunha escola de familias das tres etapas educativas.

Na Rede tamén colaboran a Fundación Secretariado Gitano e outras ONG como a Agareso e a ACPP, organizacións que desenvolven varios obradoiros co alumnado. Outras institucións clave son a Asociación de Empresarios do Milladoiro, o Centro de Saúde e a Garda Civil do Milladoiro. O IES do Milladoiro traballa con elas nos seus respectivos ámbitos competenciais, por exemplo, a orientación laboral e profesional, a alimentación ou a formación para un mellor uso das redes sociais, respectivamente.

	LIÑAS DE ACTUACIÓN		INSTITUCIÓNS												
			IES	DEP. DIDÁCT.	IGAXES3	CONCELLO	ANPAS	CENTRO SAÚDE	GARDA CIVIL POLICÍA LOCAL	CEP VENTÍN EI MILLADOIRO	AS. EMPRESAS	ACPP	AGARESO	SEC. XITANO	USC
FÍSICA	Alimentación		√	√		√		√		*					
	Educación afectivo-sexual		√	√	√		√	*		*					
	Prevención de drogas		√	√		*	*		√						
	Recreos Saudables		√	√											
	Ocio saudable		√	√		√	√								
	Educación Vial		√	√					*						
MENTAL	Acollida		√							√					
	Axenda Escolar		√			*				*					
	Apoio no proceso E-A	Información escolar	√			√				√					
		Clases de reforzo (1º, 2º ESO)	√			√									
		Clases español para estranxeiros	√			√									
		PROA	√	√											
		Desenvolvemento competencias	√	√	√										√
		Programa Promociona	√											√	
	Promoción saúde mental		√			*		√							
	Orientación Académica-Profesional	Laboral	√		√	*								√	√
		Académica	√		√										√
		Profesional	√		√	*									
		Programa Acceder	√											√	
	Problemas de conduta	Titorías individualizadas	√		√										
		Terapia familiar	√		√	√									
		Escola da vida	√		√										
		Fortalecemento familiar	√		√										
		Programa HHSS	√												
		Servizos socio-comunitarios	√			√									
		Procedemento conciliado	√		√										
	Familias	Escola de Pais e Nais	√		√	*	√	*		*					
		Programa HHSS para familias	√												
		Reunións informativas	√		√				√	√				√	√
SOCIAL	Prevención Acoso e Ciberacoso	TEI	√		√										
		Plan Director	√						√						
		Saúde Dixital	√	√	√		√		√						
	Resolución de conflitos		√		√										
	Mediación		√		√										
	Igualdade		√	√		√			√			√			
	Interculturalidade/Cidadanía global		√	√	√							√	√		

Todas estas iniciativas e outras máis visualízanse neste cadro:

Facemos, en primeiro lugar, unha valoración positiva da experiencia como se puxo de manifesto no documento que se aprobou na derradeira reunión do curso 2015/2016[8]. Cremos, por outra banda, que a incorporación progresiva de novos axentes á Rede é precisamente un síntoma do seu funcionamento. O mero feito de que todas as institucións coñezan o que se está a facer é positivo en si mesmo, pero, ademais, abre as portas a novas accións e facilita a cooperación e a coordinación.

Porén, queda moito camiño por percorrer. A consolidación do traballo realizado é un obxectivo primordial para unha experiencia que aínda é moi nova. É necesario avaliar e profundar nas accións realizadas[9]. Por outra banda, o noso reto é conseguir que as iniciativas impregnen a actividade dos departamentos didácticos a través das súas programacións e viceversa, así como mellorar as canles de comunicación para que o traballo realizado chegue a todos os recunchos da comunidade escolar.

8 Pode consultarse en http://www.edu.xunta.gal/centros/iesmilladoiro/taxonomy/term/151

9 O centro acadou en xuño de 2017 o selo "Vida Saudable", mención honorífica outorgada polo Ministerio de Educación que recoñece as accións destinadas a fomentar a calidade dos centros educativos (*Ordeecd/2475/2015, de 19 de novembro, pola que se crea o distintivo de calidade de centros docentes Selo Vida Saudable*).

ensar o ensino hoxe implica interrogármonos sobre a sociedade que desexamos para o futuro máis próximo. Pensar o ensino pasa por deternos nas causas do deseño neoliberal que impera na escola. Cada nova reforma educativa afonda máis no erro do útil, do inmediato, da primacía do saber só instrumental, do mercado como referencia ou da empregabilidade como quimera no horizonte. Todo orientándonos cara a unha sociedade individualista, falta de pluralismo e liberdade. Camiñando na dirección dunha menor presenza do pensamento e do debate crítico de ideas nas aulas. Canto maior é o discurso da utilidade no currículo escolar menor é a presenza do fundamental para aprender, como son as relacións, os tempos e os afectos que se establecen entre educadores e alumnado.

Neste contexto, algunhas materias son sacrificadas no altar da nova calidade educativa, a Filosofía é unha delas. Sen reparar na necesidade de ter un saber crítico, un saber que se cuestione os propios alicerces do coñecemento, os tecnócratas da educación colleron o bisturí lexislativo e cortaron a eito. Fóra séculos de formulación de problemas, de preguntas fundamentais para entendérmonos como seres humanos de razón. Para entendérmonos sempre nun contexto histórico que dialoga cos problemas do seu tempo, co saber científico e tecnolóxico, coas crenzas e os desexos que en nós aniñan.

A condena para a Filosofía foi o desterro educativo. Así as cousas, hai uns meses un grupo de profesoras e profesores decidimos saír á rúa e buscar apoios para que a Filosofía puidese sobrevivir nos institutos. A nosa intención era moi modesta. Pretendiamos ter as sinaturas necesarias para que o Parlamento galego enfrontase o debate sobre a pertinencia ou non do

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 66-67

Catedrática de Filosofía

Integrante da plataforma #FilosofíaSI

carme.adan@gmail.com

saber filosófico. Non queriamos un debate sobre horas, sobre repartición de materias, sobre a ficticia división entre ciencias e humanidades. Buscabamos un debate global, porque no pensar non hai parcelas. As parcelas son parte dos despachos e os corredores das administracións.

O saber é un todo que necesita de diferentes métodos para coñecer os diversos planos de iso que denominamos realidade. As disciplinas do saber son formas sempre provisionais para analizar o mundo, as persoas ou as relacións. Sen reflexión sobre que é pensar, para que pensar, porque non todo pensamento é válido, que é a verdade, a realidade, a acción correcta ou incorrecta, a xustiza, a liberdade… a educación dos mozos e mozas ten unha eiva importante. Un sistema educativo que despreza o pensamento ao tempo que enche de materias de 1 ou 2 horas pode que mellore no índice PISA que mide se estamos formando traballadores dóciles e submisos ou bos consumidores, mais non mellora para nada a capacidade de análise e reflexión do alumnado. A OCDE impuxo un modelo de medición da excelencia educativa que estamos chamados a revisar ou, directamente, a combater e superar.

A escola mata a creatividade, a sorpresa, a dúbida mentres invoca a innovación e o emprendemento como palabras baleiras. Onde ficou a escola inclusiva, a que esperta conciencias críticas. Nunca foi tan certo o *dictum* kantiano de que non necesitamos ensinar filosofía senón a filosofar. O noso mundo gaña complexidade e o nihilismo neoliberal adeptos, todo dá igual porque o mercado regula a vida, tamén a docente.

Con todo, educar segue a ser moi semellante ao que entendeu Sócrates hai tanto séculos, educar é acompañar no camiño da construción dun pensamento propio. Ningún reto é maior na vida. Ás mestras e aos mestres tocounos un momento social de desprezo do noso oficio e chegamos a interiorizalo dalgún xeito. Vivimos no imperio da produtividade e sabemos que a nosa, de existir, o será a longo prazo. A burocracia afánase por inventar táboas, estándares, competencias e unha linguaxe propia de consultora bursátil para o que é unha relación humana mediada pola sorpresa e a admiración. Por riba das leis, as programacións, a inspección non-educativa, as aulas masificadas, os horarios imposíbeis traballamos con persoas nunha etapa crucial da súa vida. Iso é un agasallo.

Educar é unha relación humana, cargada de emotividade e paixón. Implica coñecer quen tes en fronte, pasar tempo, enfadarse xuntos, rir. Implica liberar de prexuízos e medos. Por moita internet e outras ferramentas tecnolóxicas que melloren as nosas aulas, todas e todos quixeramos ser Sócrates e axudar a sacar do interior de cada alumno e alumna o mellor que leva. Para iso fai falta moito tempo e saber facer. Se os tempos do inmediato e o efémero non casan cos tempos do pensamento pode que teñamos que darlle unha volta ao imperio do inmediato que nos abafa. Se o pensamento entra a formar parte das materias inútiles, deberemos indagar quen e con que propósitos inventou esa definición. A sociedade do futuro depende de cousas tan pequenas como o amor á sabedoría.

Por todo isto saímos a defender a Filosofía. Porque queremos compartir co alumnado as preguntas máis sinxelas -sobre a xustiza, a beleza, a identidade, o coñecemento-. Esas que todos e todas nos facemos e que requiren de andamiaxes conceptuais para poder respondelas ou simplemente para volver formulalas. Porque queremos compartir coas Ciencias, coa Literatura, coa Historia a paixón por coñecer. Non podemos entender nin interactuar no noso tempo sen saber ciencia. Mais tampouco sen recuperar disciplinas como Filosofía ou Literatura. A Educación ten que ser liberadora e global.

Gusto de dicir que a campaña #FilosofíaSi foi unha sorpresa. Unha sorpresa para nós ao descubrir que existe tanta xente preocupada pola educación, polo seu papel moito máis alá da mera instrución. Unha sorpresa para moitas persoas que se sentiron interpeladas pola necesidade de darlle unha volta total ao ensino. No fondo só queriamos transmitir unha idea moi simple, que sen pensamento non hai liberdade. Saímos á rúa cunha mesa de cámping reclamando o activismo do pensamento como acción revolucionaria. Saímos ás redes con #ChíaPolaFilosofía e #VocesPolaFilosofía para espallar a nosa proposta no ciberespazo, nos novos contornos de pensamento e acción, resumida no lema "Penso, logo estorbo". A Filosofía naceu na *Ágora* e non nos despachos, nun momento tan convulso e cambiante como o noso, se cadra os e as docentes estamos chamadas a tomar as prazas e facer o único que sabemos, activismo do pensar.

Grazas a todas as persoas que apoiastes #FilosofíaSI. Seguimos pensando, estorbando.

este artigo, o termo *escola rural galega* fai referencia unicamente ás formas de escolarización específicas das zonas rurais de Galicia, é dicir, ás escolas unitarias e aos colexios rurais agrupados (CRA), excluíndo os denominados colexios comarcais, completos ou incompletos, do medio rural ou concentracións escolares.

Defendemos unha escola rural positiva, activa, participativa e innovadora, involucrada no medio e na comunidade á que serve. Coincidimos, así, coa reflexión de Rogeli Santamarina Luna no sentido de que "sen unha visión positiva do medio rural e da escola é difícil intentar a súa mellora. [...] O persoal docente que desexe traballar, con algo máis de esforzo, nunha zona rural, pode acadar mellores resultados se considera uns obxectivos específicos para o medio rural e se impón unha metodoloxía coherente con eles, obxectivos e metodoloxía acordes coas propostas das leis de educación vixentes e dos decretos de currículo que as desenvolven."[1]

A partir da Lei xeral de educación de 1970, a meirande parte das escolas unitarias foron substituídas por concentracións escolares, situadas nas capitalidades dos concellos, e os servizos de comedor e transporte do alumnado pasaron a ser un fenómeno xeneralizado.

Porén, en 1982 prodúcese un proceso en sentido contrario, de tal xeito que a Administración educativa de Galicia volve poñer en funcionamento moitas escolas unitarias que pecharan no proceso anterior. Nelas escolarizouse non só alumnado de 3 a 5 anos senón tamén alumnado de educación primaria, fundamentalmente do ciclo inicial.

1 Santamaría Luna, Rogeli. (2017). http://escuelarural.net/rogeli-santamaria-luna. Data da consulta: 11-novembro-2017.

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 68-73

Mestre e ex-director do CRA de Teo

Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia

anselar1@gmail.com

https://ageps.webs.uvigo.es/crasga.htm

Área de Medicina Preventiva e Saúde Pública

Universidade de Vigo

lurdesmg@uvigo.es

A finais da década dos 80 nacen os colexios rurais agrupados como modelos educativos que serven para resolver mellor os problemas das escolas unitarias, como unha vía legal posible aberta pola Administración e, sobre todo, como froito da vontade dun profesorado inquedo e preocupado pola mellora non só das súas condicións laborais senón tamén dos resultados do seu propio traballo.

En Galicia, a diferenza doutras comunidades autónomas, a iniciativa para a súa creación xorde do profesorado, que elabora unha memoria (características xeográficas, motivación e relacións de necesidades de profesorado, gastos de funcionamento e instalacións), e esta proposta debe ser ratificada polos pais e polas nais do alumnado e polas corporacións municipais correspondentes, e aprobada pola Administración educativa.

Os CRA son agrupacións de escolas unitarias das zonas rurais dun ou varios concellos, constituíndo un só colexio público. O funcionamento do novo centro acomódase ao establecido para o resto dos centros dos mesmos niveis educativos. Precisamente, o gran reto dun CRA consiste en harmonizar a necesaria autonomía das escolas unitarias que o integran coa, tamén necesaria, coordinación dun colexio completo[2].

2 Segovia Largo, A. (2011). Os colexios rurais agrupados, outro modelo de educación rural en Galicia. *Revista Galega do Ensino* (EDUGA). 62, 1-10.http://www.edu.xunta.gal/eduga/node/44. Data de consulta: 11-novembro-2017.

Entre o 2003 e o 2017, o peche das escolas rurais non se produce por descenso da poboación xeral, senón que é consecuencia do 'exilio' do medio rural cara ao medio urbano ou periurbano, como se comproba nos datos e nas cifras publicados polo Ministerio de Educación, Cultura e Deportes e pola Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria: tanto o alumnado de educación infantil como o alumnado de educación primaria mantense ou mesmo aumenta nos dous ámbitos territoriais na quincena estudada como pode verse na **táboa 1**.

No imaxinario colectivo rural afírmase reiteradamente que o peche da escola equivale a pechar a aldea e que constitúe o golpe de graza para a despoboación das zonas rurais. Así e todo, pensamos que a relación causa-efecto pode ser a contraria, e que o peche dunha escola é a consecuencia directa da despoboación, como sucedeu en casos concretos coas emigracións e os exilios rurais anteriores ás concentracións escolares.

A supresión de escolas neste período como pode verse na **táboa 2**, nas catro provincias galegas afecta de xeito moi diverso en cada unha delas. Así, as 174 escolas suprimidas na provincia da Coruña (53,87% do total de Galicia) representan o 75,32% das supresións no ámbito provincial, as 91 suprimidas en Pontevedra (28,17% de Galicia) re-

Táboa 1. Evolución porcentual (aumento/-diminución) do alumnado escolarizado en Galicia e España por niveis na quincena 2003-2017.

NIVEL	GALICIA %	ESPAÑA %
Educación infantil	4,69	28,78
Educación primaria	6,60	18,14
ESO	-18,02	0,66
Bacharelato	-17,22	5,93
Formación Profesional	4,45	73,91
Educación Especial	16,07	27,58
TOTAL	-3,62	18,01

Fonte: Elaboración propia.

Táboa 2. Supresión de unitarias en Galicia desde 2003 ata 2017.

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
A Coruña	63	6	5	10	17	7	9	12	10	2	9	5	7	8	4	174
Lugo	8	1	3	4	1	5	4	3	1	3	1	0	2	1	1	38
Ourense	5	4	1	0	0	1	3	0	0	1	3	1	1	0	0	20
Pontevedra	26	6	1	14	7	5	7	4	3	6	3	1	3	4	1	91
Galicia	102	17	10	28	25	18	23	19	14	12	16	7	13	13	6	323

Fonte: Elaboración propia.

presentan o 76,47% no ámbito provincial, as 38 escolas pechadas en Lugo (11,76% de Galicia) representan o 95,00% no ámbito provincial, e as 20 de Ourense (6,19% de Galicia) representan o 76,47% no ámbito provincial. Podemos observar que o número de escolas suprimidas en Ourense e Lugo é menor ca nas outras dúas provincias, pero, a pesar diso, afecta moito máis gravemente á situación da escolarización da súa poboación rural, mentres que o elevado número de escolas suprimidas na Coruña e Pontevedra ten unha menor repercusión nos seus territorios respectivos. De todos os xeitos, neste período dáse unha importante diminución de escolas rurais nas catro provincias, superior ao 70% en calquera caso.

A distribución das escolas unitarias no curso 2017-2018 é semellante á do curso 2004-2005, como reflicten a **táboa 3** e o **gráfico 1**.

Tamén a distribución dos CRA no curso 2017-2018 é semellante á do curso 2004-2005, como se reflicte no **gráfico 2**.

A creación e, nalgúns casos, a supresión dos CRA non foi uniforme, producíndose un rápido crecemento inicial, un posterior estancamento, un novo pulo no seguinte decenio e outro período de estancamento nos últimos cursos, como se sinala no **gráfico 3**. Así foi a súa posta en funcionamento:

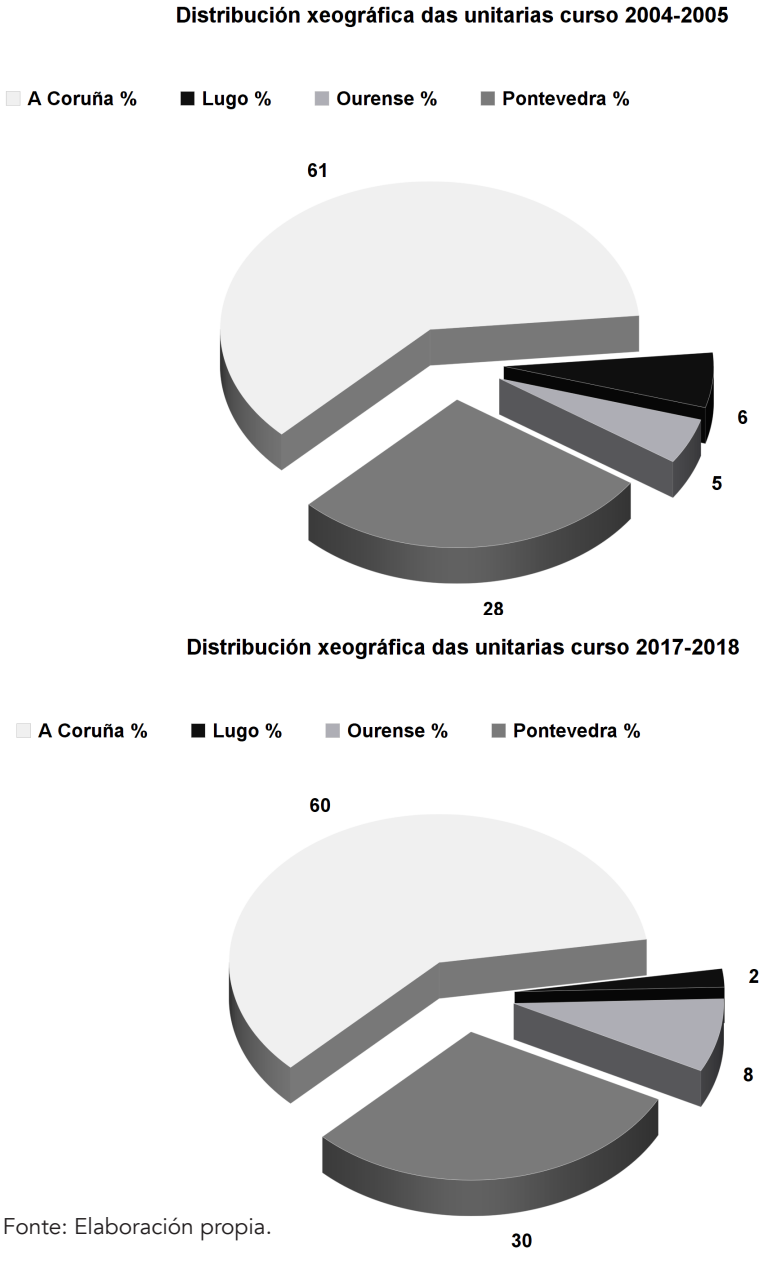
- 1988: Teo, Narón, Santa Comba.
- 1989: Gondomar, A Fonsagrada (supresión en 1994), Valdoviño, Coristanco.
- 1990: As Pontes de García Rodríguez (supresión en 1995)
- 1995: Rianxo.
- 1998: Malpica de Bergantiños (supresión en 2011), Ponteceso.
- 1999: Tomiño, Ponteareas, Salvaterra de Miño

Táboa 3. Distribución das escolas unitarias. Curso 2017-2018.

	EEI	CEIP	TOTAL
A Coruña	43	14	57
Lugo	0	2	2
Ourense	4	4	8
Pontevedra	28	0	28
Galicia	75	20	95

Fonte: Elaboración propia.

Gráfico 1. Comparación da distribución das escolas unitarias nos cursos 2004-2005 e 2017-2018.



Fonte: Elaboración propia.

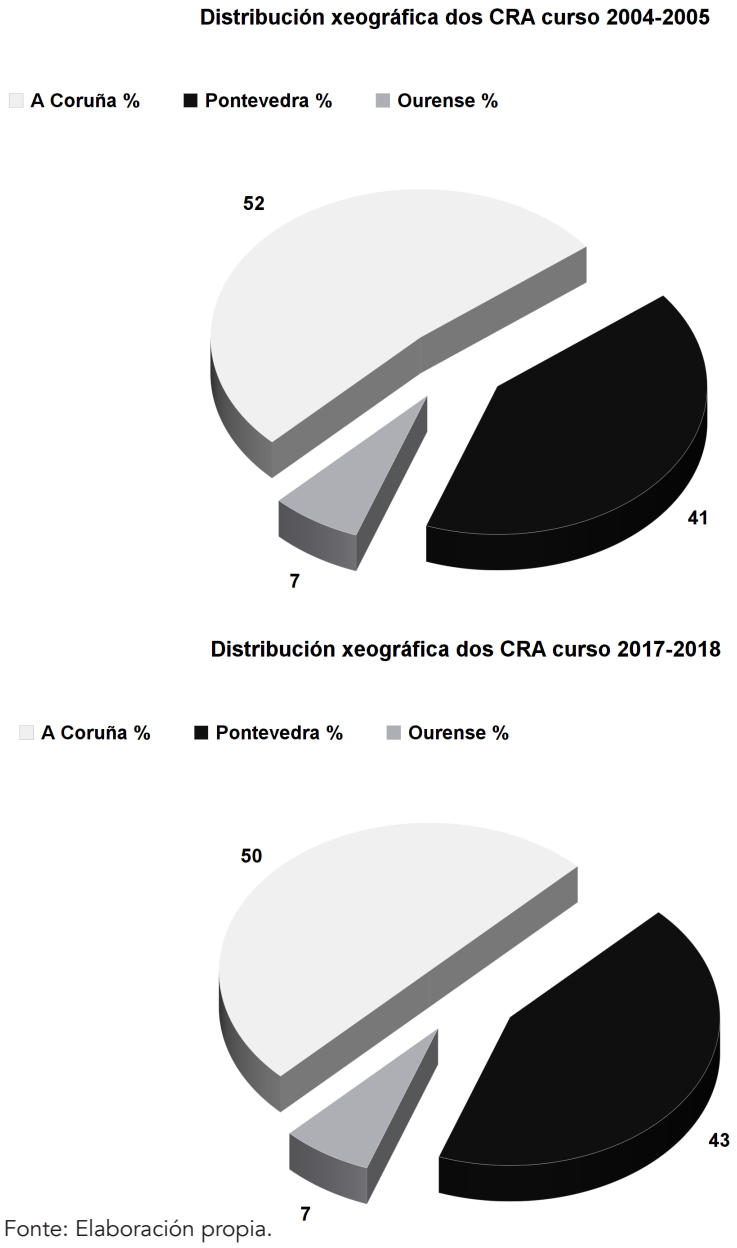
- 2000: Ribadavia, Tui, O Rosal, Valga.
- 2001: Cabana de Bergantiños, Salceda de Caselas.
- 2002: Carballo.
- 2003: Vilaboa.
- 2005: Culleredo, Dodro, Oroso, Meis, Ribadumia.
- 2006: Bergondo, Boqueixón-Vedra.
- 2008: Monterrei.
- 2016: Caldas de Reis

Pero as supresións non só afectaron á totalidade de tres CRA concretos, senón tamén ás unidades de todos os demais CRA, tal como se percibe na **táboa 4**. Durante o período 2003-2017, a existencia dos CRA facilitou a pervivencia das escolas rurais, dado que a supresión de 323 escolas unitarias supón o 77,27% das escolas unitarias que había, e a supresión de 67 unidades dos CRA (incluíndo a supresión dun CRA), supón o 24,19% das unidades que había, que, por outra banda, foi compensada co incremento de 22 unidades nos CRA. Esta tendencia pode verse no **gráfico 4**.

Unha achega específica e interesante dos CRA galegos consiste na celebración, dende o curso 1989-1990, e en diversas localidades, dunhas xornadas, encontros anuais ou *foros intercras*, de formación dos mestres e mestras dos CRA, organizados pola Asociación de Mestres dos Colexios Rurais Agrupados de Galicia (AMCRAGA), que actúa a xeito de coordinadora de propostas, reivindicacións e intercambio de experiencias.

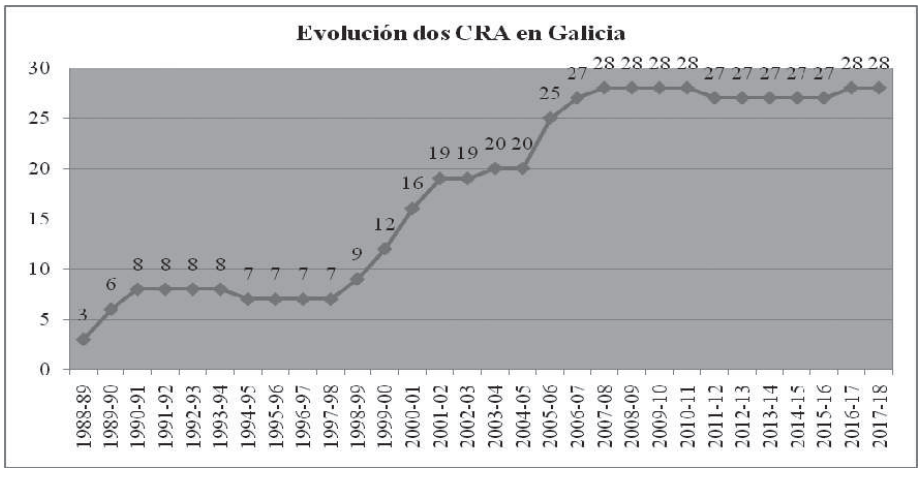
Dos 356 mestres e mestras que están adscritos ao modelo CRA, 169 son especialistas itinerantes (un incremento do 47,61% de profesorado, con respecto ás unidades existentes), concretamente: educación infantil (48), idioma estranxeiro (28), educación musical (28), educación física (28), pedagoxía terapéutica (12), audición e linguaxe (18) e orientación (7).

Gráfico 2. Comparación da distribución dos CRA nos cursos 2004-2005 e 2017-2018.



Fonte: Elaboración propia.

Gráfico 3. Evolución dos CRA en Galicia. Fonte: Elaboración propia.



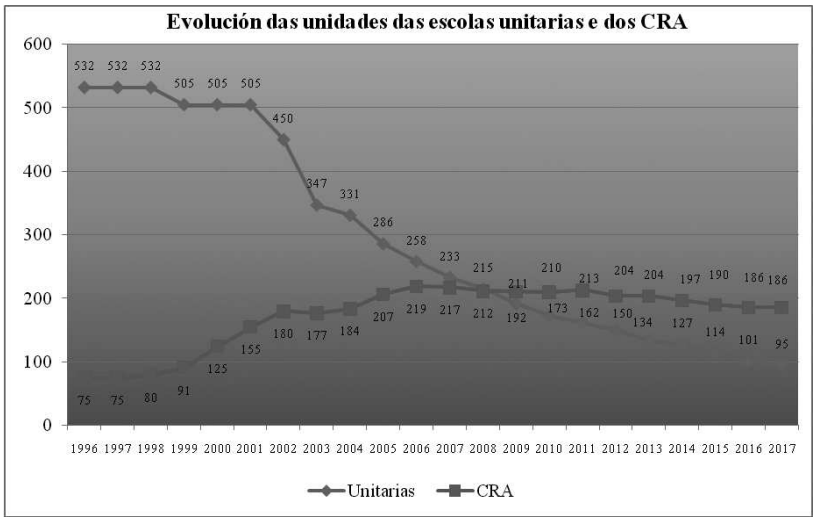
Precisamente esta dotación complementaria de profesorado especialista itinerante é a mellor e máis valorada achega dos CRA á escola rural galega, dado que a dota de mestres e mestras especialistas, os titores e titoras dispoñen de tempo para a programación e coordinación no horario lectivo, e as baixas laborais cóbrense inmediatamente.

Podemos afirmar que a decisión que as unitarias van tomando de constituírense en CRA, como se reflicte no gráfico 5, resulta ser útil e proveitosa, sobre todo para fortalecer a propia escola rural, dotala dun ensino de calidade e conseguir, á fin, a súa pervivencia. E, quizais, o que é máis importante: logrouse que o profesorado das unitarias integradas en CRA tentase a procura de solucións pedagóxicas e didácticas comúns e colectivas.

Apostamos, pois, pola xeneralización deste modelo de educación rural en Galicia, sempre que se garantan as melloras previstas.

Nos últimos informes do Consello Escolar do Estado sobre o Estado do Sistema Educativo asúmese que os CRA son o modelo organizativo máis estendido de atención educativa ao medio rural naqueles municipios que contan con poboacións escolares reducidas porque contan con procedementos pedagóxicos, organizativos e técnicos que obvian os problemas que pode comportar a heteroxeneidade de idades do alumnado, aproveitando con todo, a circunstancia favorable de contar, polo xeral, cun número reducido de alumnos por grupo; esta fórmula organizativa facilita ao alumnado residente en zonas illadas o dereito a recibir un servizo educativo cos mesmos niveis de calidade que o que se presta no resto do territorio máis poboado.

Gráfico 4. Evolución das unidades das escolas unitarias e dos CRA. Fonte: Elaboración propia.



Táboa 4. Evolución das unidades das escolas unitarias e dos CRA. Fonte: Elaboración propia.

NOME DO CRA	ESCOLAS	UNID.	PROFESORADO	ALUMNADO
CRA de Bergondo	5	7	13	81
CRA de Boqueixón-Vedra Neira Vilas	6	7	13	109
CRA Os Remuíños	3	3	8	25
CRA Ponte da Pedra	7	9	14	114
CRA Novo Mencer	4	4	9	43
CRA de Culleredo	5	5	10	63
CRA de Dodro	4	4	8	52
CRA de Narón	4	10	17	159
CRA de Oroso	4	4	9	48
CRA Nosa Señora do Faro	7	8	14	50
CRA de Rianxo	8	10	19	100
CRA de Santa Comba	3	3	6	27
CRA de Teo	5	8	15	88
CRA de Valdoviño	2	2	5	33
CRA de Monterrei	3	3	8	33
CRA Amencer	3	3	8	34
CRA de Caldas de Reis	4	4	9	33
CRA Antía Cal	5	6	13	91
CRA de Meis	6	7	13	69
CRA A Picaraña	7	8	16	77
CRA de Ribadumia	4	5	10	64
CRA María Zambrano	6	11	19	123
CRA Raíña Aragonta	8	15	24	269
CRA A Lagoa	7	7	13	74
CRA Mestre Manuel Garcés	11	13	22	131
CRA Mestra Clara Torres	7	7	15	68
CRA de Valga	6	6	12	58
CRA de Vilaboa Consuelo González Martínez	5	7	13	83
TOTAL	149	186	355	2199

No informe do 2016 dise que durante o curso 2014-2015, escolarizáronse en España 78.721 estudantes nas escolas rurais, o 1,8% do total de alumnado matriculado nos CRA.

A comunidade autónoma de Castela e León, con 15.981 estudantes, escolarizou o 20,3% do alumnado de toda España nos centros rurais agrupados. Séguenlle: Andalucía (11.750, o14,9%), Cataluña (10.954, o13,9%), Aragón (9.102, o 11,6%) e Castela-A Mancha (8.968, o 11,4%); e a máis distancia, a Comunidade Valenciana (8,4%, con 5.555), Estremadura (6,6%, con 4.354), Galicia (3,24%, con 2.548), Canarias (2,84%, con 2.237), Asturias (2,45%, con 1.926), Madrid (2,13%, con 1.678), A Rioxa (2,08%, con 1.636), Murcia (1,61%, con 1.268), Cantabria (0,25%, con 194) e Navarra (0,07%, con 58) (pode verse na **táboa 5**)

Táboa 5. Datos dos CRA por comunidades autónomas. Curso 2014-2015.[1]

CCAA	CENTROS	LOCALIDADES	UNIDADES	ALUMNADO	%
Andalucía	113	..	1130	11750	14,93%
Aragón	74	328	757	9102	11,56%
Asturias	28	100	191	1926	2,45%
Canarias	24	24	192	2237	2,84%
Cantabria	4	8	17	194	0,25%
Castilla y León	188	623	1499	15981	20,30%
Castilla-La Mancha	77	252	812	8968	11,39%
Cataluña	278	276	851	10954	13,91%
Comunitat Valenciana	46	144	550	6254	7,94%
Extremadura	40	144	443	4167	5,29%
Galicia	27	201	211	2548	3,24%
Madrid	8	31	124	1678	2,13%
Murcia	9	40	108	1268	1,61%
Navarra	1	2	5	58	0,07%
La Rioja	11	48	145	1636	2,08%
TOTAL	928	2221	7035	78721	

Fonte: Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo. Ministerio de Educación, Cultura e Deporte.

1 *Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2014-2015.* Madrid: Consejo Escolar del Estado, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. http://ntic.educacion.es/cee/informe2016/i16cee_informe.pdf. Data de consulta: 18-outubro-2017.

Gráfico 5. Mapa dos CRA en Galicia.

Branco: en funcionamento.

Gris escuro: suprimidos.

Fonte: Elaboración propia.

- Consejo Escolar del Estado. *Informes sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Desde el curso 2010-2011 al 2014-2015.

- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. *Datos e cifras do ensino non universitario.* Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Dende o curso 2008-2009 ao 2017-2018.

- Santamaría Luna, R. (2012): Inspección de educación y escuela rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. Visión histórica 1972-2012. Avances en Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. 17, 1-29. https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/521/360

- Segovia Largo, A. (2011). Os colexios rurais agrupados, outro modelo de educación rural en Galicia. *Revista Galega do Ensino* (EDUGA). 62, 1-10. http://www.edu.xunta.gal/eduga/node/44.

Escola da Ponte prova ser possível inovar a partir de uma equipe de professores, a partir da escola, dos seus atores e parceiros. Diz-nos ser possível concretizar uma práxis formativa transformadora, no chão da escola, integrando ação e reflexão. E que é possível uma escola pública diferente, que *desnaturaliza* algumas características da escola tradicional e quer tem em conta mudanças económicas, políticas e tecnológicas, enquanto reforça e desenvolve democracia.

Ao longo de quarenta anos, foi alterando a sua estrutura organizativa, desde o espaço (de *área aberta* que as crianças percorrem como uma casa que verdadeiramente habitem), ao tempo (planejado quinzenalmente), ao modo (trabalho de pesquisa, predominantemente), à participação dos alunos no planejamento das aprendizagens e na vida social da escola e comunidade, bem como a maior autonomia. Os resultados obtidos pelos alunos da Escola da Ponte nas provas nacionais e patentes em relatórios de avaliação externa demonstram que as alterações introduzidas se traduziram em mais e melhores aprendizagens. Estes resultados são tanto mais admiráveis pelo fato de a Ponte acolher elevado número de crianças consideradas comnecessidades educativas especiais rejeitadas por outras escolas.

Por contraste com uma perspectiva de estabilidade e continuidade, os conceitos de *mudança*, *inovação* e *reforma* emergiram, a partir do final dos anos sessenta, como palavras-chave para descrever, pensar e planejar o funcionamento dos sistemas escolares. A criação de agências especializadas na promoção de inovações, o desenvolvimento da pesquisa *aplicada* e o crescente domínio do saber técnico-científico reforçaram os mecanismos de *tute-*

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 74-81

Professor da Escola da Ponte

jpacheco.1951@gmail.com

la externa sobre os professores e as escolas. Apesar da retórica sobre a *criatividade* das escolas, os processos de mudança deliberada basearam-se numa atitude de desconfiança relativamente aos professores e às escolas, apresentados como intrinsecamente *resistentes à inovação*. A obrigação imposta às escolas de serem *inovadoras* colocou-as numa situação de constrangimento, pois se mostra impossível ser criativo, por imposição externa... Na Ponte, desenvolveu-se uma experiência ímpar, marcada por um percurso complexo, enquanto, paralelamente, se processava uma sucessão de reformas conduzidas pelas sucessivas equipas do ministério da educação. Como é próprio das paralelas, estes dois processos nunca se encontraram, no sentido de mutuamente se fecundarem. E, se, há quatro décadas, a Ponte operou, com êxito, uma ruptura com o paradigma de educação tradicional, a esmagadora da maioria das escolas portuguesas mantém-se cativa de velhos rituais. Na Ponte, fala-se pouco de autonomia, mas ela é efetivamente exercida, construída desde há muito tempo, uma autonomia não outorgada, nem tutelada. Em contrapartida, a autonomia decretada pelo Ministério de Educaçâo desencadeou (por boas ou más razões) um sentimento defensivo e de rejeição pelos professores.

Os dois últimos séculos representaram o triunfo incontestável da escola, enquanto traço distintivo da modernidade. Esse triunfo desvalorizou todas as modalidades educativas não escolares e empobreceu o nosso património educativo, tornando a educação refém do escolar. A saída para este paradoxo reside, por um lado, na relativização do escolar (integrado como componente da educação permanente) e, por outro lado, na sua reinvenção, o que é possível, na medida em que se trata de uma pura criação humana, tal como tudo o que é social. A escola é uma invenção histórica recente e corresponde, por isso, a *uma escola entre várias escolas possíveis*. A escola que historicamente conhecemos corresponde a três dimensões que, em termos de análise e de ação, é pertinente distinguir: corresponde a outra *forma* de conceber a aprendizagem, com base na dissociação entre o tempo e o espaço de aprender e o tempo e o espaço de agir, privilegiando a ruptura com a experiência dos sujeitos e os modos de aprendizagem baseados na continuidade com a experiência; corresponde a uma nova *instituição* portadora de uma forma específica de socialização normativa que ganhou progressivamente uma posição hegemónica; corresponde, ainda, a uma nova *organização*, que corporiza uma relação social inédita — a relação pedagógica escolar — com base num conjunto de invariantes (organização do espaço, do tempo, dos saberes e do agrupamento dos alunos) que, por efeito de um processo de naturalização, se tornaram particularmente pouco visíveis e refratários a mudanças. O cerne estruturante da escola é a organização dos alunos em classes homogéneas, objeto de um ensino simultâneo por parte de um professor.

A ruptura com a organização em classe constitui o traço mais distintivo, importante e original, da experiência da Escola da Ponte. É essa ruptura que explica que o processo de mudança tenha sido lento, mas consistente (e não superficial e passageiro, como é frequente). Essa ruptura representa uma mudança radical (que vai à raiz das coisas) e equivale a construir uma organização *outra*, que põe em causa todos os estereótipos não explicitados que continuam a servir de referência para analisar e intervir na realidade escolar. Nesta mudança radical reside o seu poder de atração, mas, simultaneamente também, os temores que inspira. Daí que a admiração, por vezes reverente, possa ser concomitante com a ideia de que se trata de algo excepcional e que não pode constituir um referente para as restantes escolas.

É a ruptura com a organização em classe que obriga a que a experiência da Ponte corresponda a uma intervenção sistémica que abrange a escola como um todo e implica uma ação coletiva do conjunto dos professores. É desta ruptura com a classe (que as sucessivas reformas e inovações oficiais não só não questionaram como, em muitos casos, reforçaram) que decorre a possibilidade de a Escola da Ponte ser uma escola *onde não há aulas, não há anos de escolaridade, nem turmas*, onde os *espaços são polivalentes*, onde os professores não se queixam da falta de tempo para dar o *programa*, onde os discursos e o pensamento dos professores gozam de autonomia, em vez de ser reativo ao que o ministério faz, diz, ou pensa fazer.

A organização escolar moderna baseou-se na transposição da relação dual entre um professor e um aluno para uma relação dual entre um professor e uma classe. O pensamento pedagógico continuou preso à primeira alternativa (a relação professor-aprendiz) em desfasamento com a realidade (a relação professor-classe). Na experiência da Ponte, esta contradição foi superada, na medida em que a organização é estruturada por uma relação entre uma equipa de professores e um conjunto de alunos, considerados na sua individualidade e que multiplicam entre si, na relação com os espaços e na relação com os professores, uma gama variada de modalidades de interação.

Na Escola da Ponte não foram erguidos muros nos lugares em que os arquitetos derrubaram as paredes. A arquitetura também desempenha um importante papel na concretização dos objetivos do projeto. A disposição espacial ampla encontra a sua maior expressão num conceito de escola aberta que se revê como uma *oficina de trabalho*, parafraseando Freinet, ou *escola laboratorial*, recorrendo a Dewey. É um edifício-escola que permite o desenvolvimento de uma pedagogia orientada para *práxis* sociais de integração do meio na escola e da escola na vida, aliando o saber ao saber fazer.

Não há *salas de aula*, nem *aulas*. Um espaço de aprendizagem pode, no início de um dia, acolher um trabalho de grupo; pode servir a expressão dramática, a meio da manhã; no fim do dia, pode receber as crianças que vão participar num *debate*. Num mesmo dia, o polivalente pode ser um espaço de cantina, de assembleia, de expressão plástica, de educação físico-motora... A distribuição das crianças por espaços específicos apenas acontece em situação de *iniciação* e de *transição*, como a seguir se explica.

As crianças da *iniciação* dispõem de um espaço próprio, onde aprendem a ler, a escrever e a ser gente. Porém, os mais novos não permanecem continuamente neste espaço, partilham outros, nomeadamente, nas áreas de expressão. As crianças da *iniciação* leem e produzem escrita desde o primeiro dia de escola. Quando a primeira frase surge, é trabalhada em letras maiúsculas de computador. Há, sobretudo, dois tipos de texto: o "texto inventado" (que é quase o equivalente do chamado "texto livre") e o que resulta da procura, seleção e tratamento de informação, e que é exposto nos murais.

O que distingue a *iniciação* dos restantes níveis é, sobretudo, o modo como se faz o planejamento de atividades, bem como uma maior intervenção dos professores. Quando uma criança acede a um grau de autonomia, que lhe permita a socialização em pequeno grupo, participa de pequenos jogos assistidos por colegas voluntários sem, contudo, sair do espaço da *iniciação*.

A saída deste núcleo verifica-se quando a criança revela competências de auto planejamento e avaliação, de pesquisa e de trabalho em pequeno e grande grupo. Aos primeiros planejamentos elaborados pelos tutores e mediadores, sucedem-se esboços de planejam en todos alunos, quese vão a perfeiçoando, até atingir a capacidade de previsão da gestão equilibrada dos tempos e dos espaços de aprendizagem.

A *transição* —onde algumas crianças permanecem apenas o tempo necessário para reconstruírem os itinerários e autoestima— também dispõe de um recanto para que as crianças se possam reencontrar consigo e com os outros. Todos os anos, chegam à Ponte crianças provindas de outras escolas. Vêm acompanhadas de relatórios elaborados por psicólogos, médicos, pedopsiquiatras... Estas crianças precisam de um tempo de adaptação e de um tipo de atenção que lhes facultem uma integração plena na comunidade que as acolhe.

Os grupos de *desenvolvimento* circulam em total liberdade pelos diversos espaços da escola e convivem segundo uma estrutura familiar, sem separação em classes, ou anos de escolaridade. Pela aproximação a um contexto de cariz mais afetivo, mais condicente com a vida em família, embora exequível no contexto institucional, se minimiza os efeitos da transição para a vida escolar e se oferece as condições de estabilidade para um crescimento equilibrado.

O derrubar das paredes libertou alunos e professores da rigidez dos espaços tradicionais e acompanhou o derrube de outros muros. Em conjunto com as alterações arquitetônicas atrás referidas, outras opções organizacionais marcaram a ruptura com o modelo tradicional de organização da escola, que considerávamos não respeitar as individualidades e não favorecer o sucesso de todos. Referimo-nos à organização do tempo e, concretamente, à opção pelo *modelo de dia escolar integral* (ausência de turnos) que evita fraturas na organização do trabalho escolar. Permite uma mobilização integrada das estruturas curriculares e paracurrriculares, de acompanhamento e de socialização, estimula a participação na experiência pedagógica quotidiana e permite colocar igual ênfase na aprendizagem dos processos como na dos conteúdos, enquanto estratégia de aprender a aprender. Referimo-nos, ainda, ao progresso dos alunos em que também se *aboliu* ou se *atenuou* os efeitos do *mecanismo de aprovação/reprovação*, por não se lhe encontrar o sentido numa escola em que se procura que tudo se conjugue para proporcionar uma programação flexível adequada ao progresso dos alunos ao longo dos ciclos de estudos.

Esta excepcional abertura das condições de organização do trabalho escolar poderia ser geradora do caos e permitiria acolher qualquer tipo de projeto. No caso desta escola, a criação de tais condições tinha, precisamente, em vista eliminar os escolhos que a organização tradicional impõe ao desenvolvimento de um projeto singular de educação, em que se procura estabelecer a coerência entre as vertentes cultural e socializadora da educação. A vivência na

comunidade escolar tem um carácter formativo, veiculador de valores sociais e de normas por todos assumidas e elaboradas com a participação de todos.Na Ponte, vive-se, cultiva-se, respira-se a delicadeza no trato, suavidade na voz, a afabilidade para com o colega, a disponibilidade, a atenção ao outro, a capacidade de expor e de se expor. A interajuda permanente acontece em todo o sistema de relações, a partir do exemplo dado pelo trabalho em equipa dos professores.

Ao estabelecer uma clara e definitiva ruptura com a organização em classe, esta escola assumiu, em concreto, a tarefa de encontrar outra forma de pensar a organização escolar. Essa ruptura –que não terá, forçosamente, de acontecer em todas as escolas, mas em cada qual a seu modo– teve consequências a vários níveis. Para que se não cerceasse a liberdade e autonomia dos alunos, forçoso se tornou que a abertura organizacional estabelecida fosse sendo matizada por um conjunto complexo de dispositivos que, a par e passo, se irão explicitando em relação às várias dimensões de organização pedagógica da escola. Estes dispositivos, ao constituírem marcadores do quotidiano escolar, reafirmam a preocupação com o tratamento integrado das várias finalidades do projeto.

No domínio das relações interpessoais e do equilíbrio afetivo dos alunos, o *quadro* de direitos e *deveres* regula todo o sistema de relações, mas é proposto, debatido e aprovado pela Assembleia da Escola, no início de cada ano letivo. A *caixinha dos segredos*, onde as crianças depositam *um recado*, sempre que pretendem conversar em segredo com algum professor, permite manter e aprofundar cumplicidades entre alunos e professores e, assim, reequilibrar afetivamente os alunos. O *debate* é um dispositivo de trabalho coletivo onde cabem, entre outros, a discussão de assuntos do interesse dos alunos e a gestão de conflitos. Realiza-se no final de cada dia de trabalho, exceto à Sexta-feira, dia em que todos os alunos reúnem em assembleia. A *Assembleia da Escola* tem um cariz mais formal e mais abrangente. Obedece a uma convocatória que estabelece os assuntos a tratar, cujo tratamento e conclusões são registados em acta no final de cada reunião. É dirigida pela Mesa da Assembleia, que é eleita no início de cada ano letivo. E serve, entre outros, para preparar projetos, resolver conflitos, estudar os relatórios das *Responsabilidades*...

A organização de meios e a gestão do bem-estar são de responsabilidade coletiva, de acordo com categorias de tarefas a que se dá o nome de *Grupos de Responsabilidades*. No domínio do agrupamento de alunos, o *grupo heterogéneo* é a unidade básica adoptada, muito embora a organização do trabalho alterne entre o trabalho em grupo, o trabalho de pares e o trabalho individual; é, geralmente, constituído por três alunos e organizado de modo a promover a participação e entreajuda entre alunos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento. Apesar de o vínculo afetivo ser a base da constituição do grupo, prevalece uma condição para a sua constituição: cada grupo deve incluir um aluno que tenha mais *necessidade de cuidados*.

Na perspectiva de uma gradual e sustentada passagem para um contexto de *inclusão*, foi-se esbatendo um processo através do qual as crianças consideradas com necessidades especiais eram apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no quotidiano de uma escola inalterada. Não podendo ser ainda considerada uma *escola plenamente inclusiva*, a Ponte tende para a *inclusão* e, neste sentido, o trabalho em grupo heterogéneo assume papel preponderante.

Todo o planejamento se subordina às necessidades a suprir e ao *quadro de objetivos*. Trata-se de uma lista completa de conteúdos, ou expetativas de aprendizagem descodificados, transcritos em linguagem acessível a todos. No início de cada dia, cada aluno define o seu *plano individual*, que consiste num registo de intenções sobre o que quer aprender durante o dia. Este se subordina, por sua vez, às propostas constantes do *plano da quinzena*, o qual resulta de negociação entre professores e alunos. No final do dia e no final da quinzena, procede-se à a*valiação dos planos* referidos, quanto ao seu grau de concretização, para definição dos planos e ações subsequentes.

A avaliação das aprendizagens é feita quando o aluno se sente preparado para o efeito e deseja partilhar conhecimento. Cada aluno comunica o que aprendeu e faz prova de aprendizagem quando sente que é capaz. Por vezes, comunica a outros, durante um *debate*, as descobertas realizadas.

As aprendizagens processam-se, quase sempre, em *trabalho de pesquisa* e não se subordinam a manuais iguais para todos os alunos. Quando algum aluno não consegue concretizar os seus objetivos, recorre à ajuda do grupo ou pede uma *aula direta* a um professor *especialista*. A *aula direta* acontece sempre que há pedidos de ajuda de grupos de alunos e em diferentes áreas. Para participarem nestas aulas, os alunos interessados inscrevem-se num mural que se designa por *preciso de ajuda*. A *aula* acontece num espaço próprio e em função da área e da dificuldade identificada.

Para o trabalho de pesquisa, os alunos dispõem de alguns

meios preferenciais, como a *biblioteca*, as tecnologias de informação e comunicação e os *textos da quinzena*, sendo a pesquisa orientada por tópicos e pelo apoio metodológico dos professores. O *jornal da escola*– publicado há mais de quarenta anos – pode ser lido na Internet. Os textos da quinzena (policopiados, ou em livros) são outros veículos de comunicação.

É feliz a criança a quem se permite satisfazer a liberdade de ação num ambiente de segurança, confiança e apoio criado pela presença dos educadores. Porém, a liberdade permitida a cada criança é concedida na proporção do que ela é capaz de utilizar. A liberdade é mitigada ainda mais pela necessidade de prestação de contas do que se faz. No final de quinzena, o dispositivo *o que eu fiz e o que eu aprendi durante a quinzena* é uma espécie de relatório em que cada aprendiz regista o que fez, o que não fez, o que aprendeu ou não aprendeu. A possibilidade de escolha pessoal do que se inscreve no *plano do dia* é, por sua vez, subordinada ao *plano da quinzena*. Acresce que a autonomia é ainda mais relativa, se atendermos a que todos os alunos devem contemplar nos seus planeamento a dimensão do projeto coletivo, elaborado a partir de necessidades sociais da comunidade. Considere-se, ainda, os constrangimentos resultantes do trabalho em grupo heterogéneo, nos grupos de responsabilidades e a obrigatoriedade do cumprimento de regras aprovadas em assembleia. Considere-se ainda a existência do complexo sistema de dispositivos pedagógicos, que determinam a escolha de uma grande parcela das atividades, e perceber-se-á que nada é deixado ao acaso. As crianças agem livremente, integradas em espaços profundamente estruturados. O espaço concedido à gestão da imprevisibilidade, à criatividade, é quase total, não sendo incompatível com uma cultura de esforço, exigência e realização pessoal, de grupo e coletiva. Depois, há o espaço individual dentro de cada grupo, aquele de que cada criança precisa. Daqui resulta que não há dois planejamentos iguais...

Não estando os alunos divididos por turmas, *os professores são professores de todos os alunos* e não estão afetos a um único espaço, a um único grupo de alunos. Existe um vínculo afetivo maior entre determinado grupo de alunos e determinado professor. Contrariamente ao que nos diz o senso comum pedagógico, não há neutralidade na afetividade. Por essa razão, os professores e os alunos manifestam livremente as suas preferências, sem que isso afete negativamente o sistema de relações. Os alunos podem escolher os professores com quem querem trabalhar. Mas os professores podem tomar a iniciativa de convidar alunos para a formação de equipes, para desenvolvimento de projetos ou tarefas pontuais. Nos diversos espaços educativos, nunca está um professor isolado.

Ninguém tem um lugar fixo para brincar, trabalhar e aprender. Nem os professores, nem os alunos. Ninguém tem tempos fixos para brincar, trabalhar e aprender. Embora haja um horário de referência para alunos e professores, estes não olham para o relógio, quando o que é preciso fazer-se tem de ser feito. Do trabalho solitário passou-se ao *trabalho em equipe*. Sem deixar de estar disponível para apoiar todo e qualquer aluno, a todo o momento, cada professor estará disponível para uma resposta cientificamente mais rigorosa em determinada área. No entanto, esta e*specialização* em áreas curriculares específicas processa-se no contexto de uma equipa e não pode ser confundida com a disciplinarização.

Os professores não precisam preparar aulas, na acepção clássica do termo, porque não há aulas. Preparam-se a si próprios, todos os dias, para responderem a tudo o que for necessário dar resposta. Preparam-se em equipe. A coordenação da equipe é outorgada, anualmente, a um dos seus elementos, o coordenador. Este age como porta voz e representante da equipe.

Decidimos harmonizar a atividade de ensinar com a de aprender, pondo a tónica do nosso trabalho nesta última. Não nos preocupamos com o *dar o programa*, porque são os alunos que o aprendem através de in-

tervenções-mediações asseguradas pelos educadores. A ideia de um programa a transmitir a alguém, ao mesmo tempo, num mesmo espaço, do mesmo modo, não faz sentido. Faz sentido a ideia de aprendizagens diversificadas, significativas, ativas, socializadoras e integradoras. Aquilo que os professores da Escola da Ponte pretendem é o mesmo a que qualquer professor aspira: que as crianças aprendam mais, que aprendam melhor, que se descubram como pessoas, que vejam os outros como pessoas e que sejam pessoas felizes, na medida do possível. Esta ideia esteve presente desde a primeira hora, ao ser inscrita no projeto uma matriz axiológica assente na solidariedade, na responsabilidade e na autonomia.

Na Ponte, as crianças são tratadas como crianças e não como alunos. O estatuto das crianças, a relação entre elas e com elas são imediatamente perceptíveis para quem visita a escola. As crianças apresentam-na aos visitantes como coisa sua, conhecem-lhe os meandros, dominam por completo os dispositivos pedagógicos, explicitam os porquês de tudo o que fazem, de tudo o que vivem. Pretendeu-se centrar a aprendizagem nos interesses, desejos e sonhos, bem comona qualidade da relação pedagógica, e fomentar a prática de pesquisa, sabendo da importância da mediação pedagógica, dado que, a seleção e tratamento de informação não promove, por si só, o acesso ao conhecimento. As crianças desenvolvem estruturas cognitivas num *aprender fazendo* indissociável de um *aprender a aprender*. O aprender está relacionado com fatores emocionais e motivacionais que podem conduzir a um sentimento de realização pessoal. Implicada numa aprendizagem por descoberta, através da concretização de roteiros de estudo, a criança age como sujeito de aprendizagem.

O professor cuida, ajuda, questiona, provoca situações de autorregulação da aprendizagem, estimula as crianças, confia nas suas potencialidades. A aprendizagem, processo social em que os educandos constroem significados tendo em conta experiências passadas, acontece num tipo de organização, que faculta experiências relevantes e oportunidades de diálogo. Valoriza-se as aprendizagens significativas numa perspectiva interdisciplinar e holística do conhecimento, estimulando a procura de solução de problemas, de forma a que o aluno trabalhe conceitos, reelaborando-os em estruturas cognitivas cada vez mais complexas. O exercício da descoberta e aprendizagem crítica permitem que o aluno aprenda a heurística da descoberta e racionalize os seus processos cognitivos, aumentando a sua autoconfiança e ascendendo a níveis elevados de autonomia.

Entre os princípios defendidos no projeto, avulta o da *significação epistemológica*, traduzida na construção de um conhecimento escolar que procura a conjugação e encontro entre o conhecimento do senso comum – de que a criança é portadora à chegada à escola – e o conhecimento científico que subjaz a qualquer área científica. Quando os alunos chegam à escola, já possuem determinadas concepções que, embora possam ser *pouco científicas*, são o suporte que permite que atuem na realidade circundante. A escola tem, no entanto, um papel importante na redefinição dessas concepções, tornando-as *mais científicas*. O princípio da *significação psicológica* postula que os conteúdos a aprender devem estar muito próximos, quer da estrutura cognitiva dos alunos, quer dos seus interesses e expectativas. O princípio da *significação didática* representa a síntese negociada entre aquilo que os professores consideram desejável que os seus alunos aprendam e os interesses dos alunos. Pela assunção do princípio da *gradualidade* se reconhece a necessidade da organização das atividades numa perspectiva sequencial e a progressiva passagem da aprendizagem dirigida pelos professores para uma aprendizagem autónoma, onde o aluno assume o papel principal na construção do conhecimento.

Há quarenta anos, foram definidos como objetivos: concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens, tendo por referência uma política de direitos humanos que garantisse as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos; promover a autonomia e a solidariedade; operar transformações nas estruturas de comunicação e intensificar a colaboração entre instituições e agentes educativos.

Os projetos humanos são atos coletivos, realizados por pessoas frágeis, seres humanos sujeitos a contingências. Para que se mantenham e se aprofundem, é indispensável que todos os intervenientes queiram e façam. Entre *o tempo de estar sozinho* e *o tempo de estar com alguns*, o que permitiu que o projeto não soçobrasse perante inúmeros obstáculos foi o trabalho num círculo de estudo, que reunia professores de diversas escolas animados de uma mesma intenção: a de fazer das crianças e dos professores pessoas mais felizes.

Nada foi inventado na Escola da Ponte. Num longo processo, as dificuldades de ensinagem geraram interrogações, que conduziram à busca de *soluções*. Os contributos recolhidos foram testados e avaliados. Após experiências cuidadosamente planejadas, algumas das propostas

acabaram por ser recusadas, outras passaram a integrar práticas quotidianas, no contexto de um projeto sempre incompleto, sempre a recomeçar, em permanente fase instituinte.

Em 1998, os professores e os pais, com o apoio de uma cooperativa, iniciaram novo projeto, desta vez no sentido da criação de estruturas que assegurassem uma transição à vida adulta propiciadora da realização pessoal e social dos jovens *especiais*, que completavam a escolaridade e ficavam entregues a si próprios e à família, sem quaisquer perspectivas de integração social. Após alguns anos de estudo, após inúmeras reuniões com técnicos da *educação especial*, representantes do poder público, centros de emprego, empresas, associações locais etc., as expectativas saíram frustradas. Para que a sequencialidade entre ciclos se cumprisse e os projetos iniciados não cessassem, a "comunidade de aprendizagem" da Ponte conseguiu que o Ministério da Educação transformasse a escola de 1º ciclo numa escola básica integrada (EBI 1, 2, 3 da Ponte), a partir do ano letivo de 2001/2002. E novo impulso foi dado ao projeto, culminando (em 2005) na assinatura do primeiro contrato de autonomia celebrado entre o Estado e uma escola pública.

A associação de pais é um interlocutor sempre disponível e um parceiro indispensável. Mas a colaboração dos pais não se restringe às atividades promovidas pela sua associação. No início de cada ano, todos os encarregados de educação participam num encontro de apresentação do Plano Anual. E há sempre um professor disponível para um atendimento a qualquer hora de qualquer dia, se algum pai o solicita.

O projeto da Ponte não é um projeto de professor, é de uma escola. Somente poderemos falar de projeto quando todos os envolvidos forem efetivamente participantes, quando todos se conhecerem entre si e se reconhecerem em objetivos comuns. Será possível conciliar a ideia de uma educação para a (e na) cidadania com o trabalho do professor isolado física e psicologicamente na sua sala de aula, sujeito a uma racionalidade que preside à manutenção de um tipo de organização da escola que limita ou impede o desenvolvimento de culturas de cooperação? Quando nos confrontamos com o insucesso dos nossos alunos, não será preciso ultrapassar a atribuição de culpas ao *sistema*, não será também necessário interpelar arquétipos que enformam a cultura pessoal e profissional dos professores?

Após a celebração do contrato de autonomia –a Escola da Ponte talvez seja a única escola pública autônoma no mundo– a escola pode escolher os seus professores. Por concurso universal (todo mundo pode candidatar-se), educadores aderem a um projeto, na correspondência a um perfil de educador coerente com os valores e princípios do projeto. Mas, muitas escolas continuam privadas do exercício de uma autonomia, que lhes permita cumprir os seus projetos. Por outro lado, em muitos casos, o carácter vitalício das colocações agiu como óbice à mudança, por permitir a certos professores *vitalícios* a recusa da cooperação com os que buscam novos e melhores caminhos para os descaminhos da educação. Do *observatório* da Ponte, vimos o trabalho de equipas de professores construído ao longo de muitos anos ser destruído em escassos dias por outros "professores" que, por não estarem atentos à necessidade de reelaboração da sua cultura pessoal e profissional, se mantinham cativos de uma cultura de funcionário público.

Os contributos das ciências da educação não lograram ainda ultrapassar o nível de um discurso retórico e redundante. Tendem a ser ignorados os efeitos de práticas escolares inadequadas, geradoras de exclusão escolar e social. A maior parte dos formadores (da formação inicial ou não-inicial) recorre a um modelo de ensino em tudo contrário aos modelos teóricos que transmitem. Como conceber, então, uma ideia de mudança assente sobre uma formação acrítica e contaminada pelo academismo? *Há tendências claras para a 'escolarização' e para a 'academização' dos programas de formação de professores (...) apesar da retórica do 'professor reflexivo'*.[1] Como conceber, então, uma ideia de mudança, na ausência de uma dimensão reflexiva e praxeológica da formação?

A Escola da Ponte recebe milhares de visitantes, foi objeto de múltiplas pesquisas, teses, relatórios de avaliação externa, assunto de artigos e livros. Cremos que essa visibilidade social tendeu para alguma *mitificação*. Felizmente, ainda não é possível *clonar* projetos e a validade da experiência da Ponte deve, pois, ser relativizada. Houve fatores de emergência decorrentes de um contexto específico e que não poderiam ser replicados. O que possa ser *transferível* tem mais a ver com o *espírito* e a *gramática* do projeto. A Escola da Ponte apenas mostrou que há utopias realizáveis.

É enquanto efetiva comunidade de aprendizagem que o projeto da Ponte é singular, na medida em que todos os intervenientes do processo educativo, os adultos (professores e pais) e as crianças, *assumem a aprendiza-*

1 Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos á pobreza das prácticas.* http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf

gem como um assunto que lhes diz diretamente respeito. A organização do ambiente educativo é, assim, pensada para potenciar a *aprendizagem de todos* os alunos, criando oportunidades para uma *participação intencional e genuína* em atividades autênticas e tarefas quotidianas e significativas, que permitem a produção e partilha de conhecimento, o desenvolvimento de *competências*, a reflexão coletiva sobre os procedimentos, o exercício crescente deautonomia.

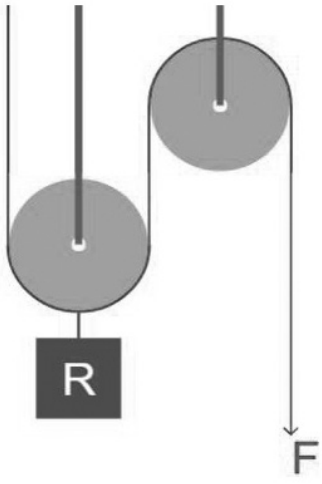
A concepção e desenvolvimento de um projeto educativo é um ato coletivo, tem sentido no quadro de um projeto local de desenvolvimento, consubstanciado numa lógica comunitária e pressupõe ainda uma profunda transformação cultural. Definida a matriz axiológica de um projeto, será conveniente que as escolas elaborem termos de autonomia. Somente poderemos falar de projeto quando todos os envolvidos são efetivamente participantes, se conhecem entre si e se reconhecem em objetivos comuns. Como enfatizam alguns psicólogos de há um século, o desenvolvimento humano ocorre em meio a uma rede de relações sociais, marcadas por um contexto sociocultural específico, é sempre um ato de relação. O aprendente aprende quando tem um projeto de vida, de vida com os outros. Talvez inspirado no provérbio africano, que nos diz s*er necessária uma tribo para educar uma criança*, Lauro de Oliveira Lima escreveu: A expressão *"escola de comunidade" procura significar o desenquistamento isolacionista da escola tradicional. Escola, no futuro, será um centro comunitário. A escola não se reduzirá a um lugar fixo murado.* E até mesmo a integração das novas tecnologias contribuiu humanizar e intensificar a comunicação na comunidade de aprendizagem emergente. Comunidades de aprendizagem são práxis comunitárias assentes num modelo educacional gerador de desenvolvimento sustentável. Podem assumir a forma de rede social física, ou de rede virtual. Nas palavras do mestre e Lauro, são divisões celulares da macroestrutura em microestruturas federalizadas num conjunto maior, mais complexas, facilitadoras do encontro entre pessoas, espaços-tempos de preservação da unidade da pessoa, em lugar de dividir a pessoa para assegurar a unidade da sociedade.

Vivemos um tempo marcado por uma modernização de racionalidade técnica, burocrática, industrial, numa sociedade da informação caraterizada pelo individualismo. Por essa razão, nas comunidades de aprendizagem, privilegiar-se-á a relação entre pessoas sobre as relações entre instituições, bem como as redes físicas sobre as virtuais. Urge gerar protótipos de comunidades de aprendizagem a partir da escola, embora elas possam ter outras origens. O modelo escolar não é o único modelo de educação e a educação deverá ser pensada mais a partir das comunidades que serve, do que a partir da instituição, de modo a que os processos de aprendizagem tenham um papel transformador nas sociedades. Neste sentido, será necessário: reconceitualizar as práticas escolares, para que as escolas se assumam como nodos de redes de aprendizagem, erradicar a segmentação cartesiana e o modelo hierárquico de relação.

os tempos actuais, os centros educativos viven un momento de verdadeira acumulación de retos. Non estamos a falar unicamente das esixencias lexislativas, canalizadas a través dos novos currículos ou disposicións reguladoras. Centros e profesorado son conscientes de que no contexto social actual requírese do traballo de novas habilidades por parte do alumnado. Estamos a falar, desde a perspectiva competencial por exemplo, da importancia de poñer en valor as súas aprendizaxes en contextos situados. Para a escola isto supón un desafío xa que ademais de ter que dar conta das diferentes regulamentacións e a súa translación ao traballo de aula diaria precisa de espazos de exploración do que isto significa nos procesos de ensino e aprendizaxe.

A principal consecuencia do traballo por competencias implica superar o simple dominio dos contidos: o noso alumnado ten que saber empregalos en situación complexas e desenvolver as habilidades necesarias para poder amosar as capacidades de uso en espazos novidosos. Da man, e como consecuencia desta perspectiva, tamén vemos como evolucionan as formas de avaliación: xa non se trata, como nos di Bolívar (2010), de avaliar o que se supón que os rapaces aprenderon, senón de mirar ao futuro poñendo en valor o grao de éxito en poñer en práctica o que aprenderon. Isto supón un reto para o profesorado e permite abrir as portas á indagación de novas formas de traballo nas aulas.

Na sociedade actual, con altos niveis de desenvolvemento tecnolóxico, vemos como xorde o reto de formar as novas xeracións na xestión competente desde tipo de recursos. En consecuencia vemos como do conxunto de competencias a traballar nas escolas, a dixital tamén está presente. A par-



REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 82-84

fernando.fraga@usc.es

carmen.bao@usc.es

andreu.blanco@gmail.com

Universidade de Santiago

nbarreira@udc.es
Universidade da Coruña

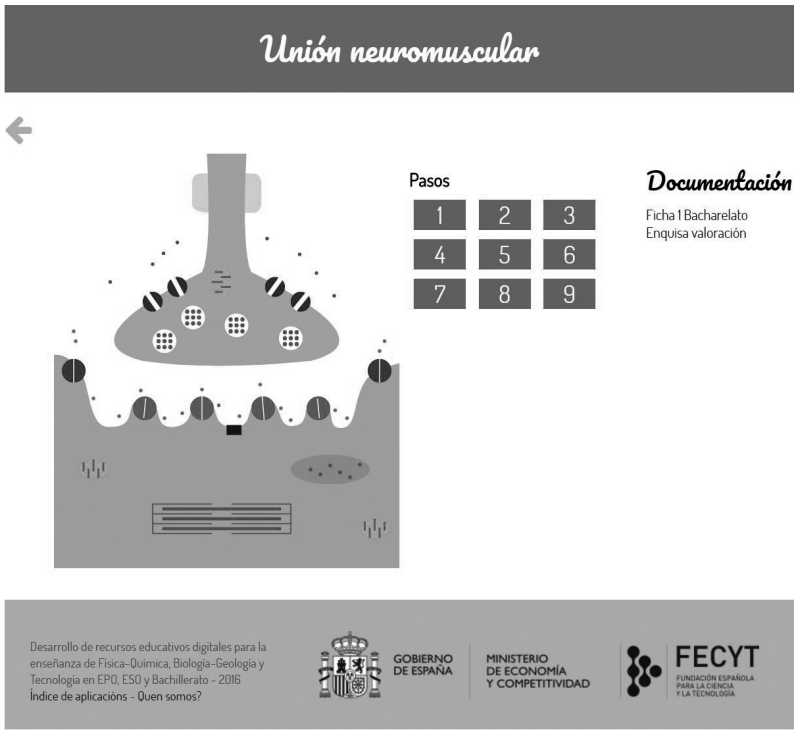
ticipación na sociedade implica o emprego en moitos casos de ferramentas dixitais que median na achega á contorna social. Neste senso, entendemos que aínda quedan por explorar moitas das posibilidades que estas tecnoloxías ofrecen para a aprendizaxe nas nosas aulas.

Un ámbito que vemos con moito potencial é o emprego de simulacións dixitais. Non sempre é fácil poder facer posible unha achega a determinados recursos ás aulas polos custos, distancias ou accesibilidade. A posibilidade de simular determinados procesos en formatos dixitais permite explorar novas formas de aprendizaxe. Se poñemos atención nos contidos que pola súa dificultade o profesorado identifica como especialmente complexos para a súa aprendizaxe, a súa toma en consideración para a elaboración de posibles simulacións. Sen dúbida que aquí o profesorado ten un papel relevante porque o seu traballo diario é o mellor referente para identificar posibles ámbitos de traballo na creación de simulacións específicas e abrir a posibilidade de que sexan compartidas con outros docentes.

Tendo presente as posibles necesidades identificadas polo profesorado, IEduLAB ofrécese como un repositorio de simulacións dixitais para o traballo de diferentes contidos que o profesorado identifica como dunha especial dificultade de aprender para alumnado nas aulas. Estamos a falar polo tanto dunha estrutura deseñada especificamente para apoiar o profesorado.

Estas simulacións desenvólvense nas linguaxes MATLAB e HTML5, este último un estándar soportado de forma xeneralizada polos navegadores web e que supera a limitación que supón a utilización para este tipo de propostas que normalmente se baseaban en Java ou Flash. Esta tecnoloxía permítenos a reutilización das simulacións sobre calquera dispositivo, móbil, tableta ou computador e con independencia do sistema operativo. Por tanto, o traballo que se desenvolva tería a potencialidade de poder utilizarse en calquera dispositivo como Recursos Educativos Abertos (REA), aloxados en Repositorios de Obxectos de Aprendizaxe que posteriormente se poderían integrar en contornas virtuais de aprendizaxe (EVA) nos centros educativos. A proposta entronca directamente coas orientacións establecidas para a adopción de estándares abertos e dispoñibilidade de fontes que faciliten a súa difusión, adaptación, reutilización e redistribución. Tamén coa infraestrutura que se está a desenvolver na actualidade nos centros educativos (Fraga e Alonso, 2016). Esta posibilidade aumenta o impacto do proxecto e a súa transferibilidade a múltiples escenarios educativos.

Nesta perspectiva xorde IEduLAB, un proxecto financiado pola FECYT e os Ministerios de Economía e Competitividade para o fomento das vocacións científicas. A proposta de traballo co profesorado de centros educativos implica directamente a tres grupos de investigación: O Grupo Varpa da UDC e os Grupos Photonics4Life e Stellae da USC. A forma de traba-



llo co profesorado dos centros educativos xestionouse de forma completamente horizontal mediante procesos de colaboración nos propios centros educativos. Previamente á reunión de traballo, pedíuselle ao profesorado que reflexionase sobre os contidos identificados como problemáticos na súa docencia. Estes contidos identificados convértense en susceptibles de tratamento específico mediante a elaboración dunha simulación dixital que facilite o proceso de ensino e aprendizaxe e a súa xestión para o profesorado. A proposta non só enriquece o traballo que se desenvolve nas aulas senón que tamén implica un fortalecemento profesional ao poñer encima da mesa a problemática da aprendizaxe de contidos que non sempre son accesibles mediante materiais tradicionais. As reunións de traballo organizáronse partindo dun momento inicial de posta en común conxunto, tentando establecer pontes nas diferentes cuestións emerxentes a partir das inquietudes sobre as dificultades mostradas.

Tentouse buscar puntos comúns non só a nivel de contidos senón tamén tendo en conta a organización do currículo escolar en espiral exposto por Bruner (1960) na que se basean en parte a estrutura curricular actual. Isto permítenos pensar nunha simulación e posibles versións derivadas por simplificación da proposta: unha proposta podería ofrecer diferentes versións en función dos niveis educativos nos que se incorpora. As ideas trasladábanse nas mesmas reunións a formato papel en forma de deseños previos onde se plasmaba a potencialidade do traballo de simulación. Todo este traballo acompañouse dun espazo virtual colaborativo a través dunha plataforma onde se daba continuidade ás reunións presenciais soportada desde o proxecto. O traballo técnico de desenvolvemento da simulación a partir das propostas convertíase en primeiros prototipos que se compartía na contorna virtual facilitando unha primeira validación por parte do profesorado e simplificando o traballo de feedback para poder acometer as modificacións necesarias.

Todo o traballo desenvolvido no Proxecto IEduLab atópase dispoñible na web http://www.varpa.org/recursos-educativos/ Aquí mostramos algúns exemplos en HTML5 como o efecto fotoeléctrico, a unión neuromuscular, dinámica celeste e máquinas simples. As aplicacións atópanse dispoñibles en galego, castelán e inglés e van acompañadas dunha ficha coa explicación dos fenómenos que representan, unha proposta de problemas e unha enquisa de valoración. Citamos a continuación dous exemplos: o caso de máquinas simples para educación primaria e o efecto fotoeléctrico para secundaria.

A experiencia que aquí mostramos permitiunos compartir de forma completamente aberta coa comunidade educativa unha serie de recursos dixitais deseñados especificamente para contornas escolares. Supoñen un pequeno apoio en forma de simulación para facilitar o traballo de contidos identificados no proxecto cunha especial dificultade nos centros educativos.

- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo.* Madrid: Síntesis.

- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Nova York: Vintage Books.

- Fraga, F., e Alonso, A. (2016). Presencia del libro de texto digital en Galicia: Una mirada estadísticogeográfica del proyecto e-dixgal. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20 (1), pp. 90-111.

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 85

confapagalicia@confapagalicia.org

consecución dunha educación inclusiva de calidade supón que as nenas e os nenos con discapacidade deberán educarse nos colexios ordinarios, de maneira que poidan compartir a súa experiencia educativa cos seus iguais -os demais nenos e nenas- e alcanzar para eles o mesmo fin básico que a educación ten que acadar para todos.

Para garantir o dereito á educación inclusiva de calidade é absolutamente necesario que se garantan nos centros ordinarios os apoios e axustes necesarios para atender adecuadamente as diversas necesidades educativas que teñen os nenos e as nenas con discapacidade.

O problema de base é que o modelo do sistema educativo, que contempla a posibilidade de que os nenos e as nenas con discapacidade sexan segregados para recibir a súa educación en centros de educación especial (ou nunha modalidade combinada, na que o neno ou a nena ten que asistir uns días ao centro ordinario e outros ao centro de educación especial, cos cambios que iso representa para a súa educación a todos os niveis) non se adecúa ao actual sistema internacional e nacional dos dereitos humanos; é un modelo que se remonta á Lei de 1982 de integración social dos minusválidos e que pouco foi mellorado polas posteriores leis educativas.

Neste sentido, a adecuada interpretación do que hoxe en día implica o dereito a unha educación inclusiva de calidade supón entender que esixe garantir unha educación de calidade e gratuíta para todos os nenos e todas as nenas con discapacidade en igualdade de condicións ca o resto dos seus iguais. Isto supón que todos deben educarse no mesmo sistema de educación xeral, co que se deben garantir os apoios e axustes necesarios para atender adecuadamente as diversas necesidades educativas que presenten. Significa tamén entender a necesaria modificación dos centros de educación especial tal como están entendidos, e convertelos en centros de recursos de apoio para que o alumnado con discapacidade poida ter realmente unha educación de calidade en igualdade de condicións nos centros ordinarios.

Para exercer ese dereito, esixímoslles ás Administracións cambios en todo o sistema educativo: deseño para todos e todas, accesibilidade universal, axustes razoables, adaptacións curriculares, preparación do profesorado e profesionais especializados, atención ás actividades non lectivas e extraescolares (tratamento acorde coas súas necesidades para desenvolver a súa personalidade), que están moi lonxe de ser unha realidade no sistema educativo español e cuxa ausencia supón unha vulneración do dereito fundamental á educación, xa que estes nenos e nenas se atopan nunha posición de desigualdade.

ecentemente foi presentada publicamente nun acto celebrado na sede do Consello da Cultura Galega, a primeira base de datos en liña sobre o xogo tradicional galego. Trátase dunha fonte de información, para calquera persoa ou entidade interesadas no tema, que reúne dous centenares de recursos sobre o patrimonio lúdico galego, un dos máis ricos da península Ibérica.

A base de datos, localizable en www.xogostradicionais.gal e www.xogospopulares.gal, intenta dar resposta a unha necesidade detectada cada vez dun xeito máis evidente, pois as consultas que reciben as entidades que en Galicia se dedican á investigación e á divulgación do xogo tradicional son, ano a ano, máis numerosas, desde o nome dunha empresa ou entidade que poida organizar unha sesión de divulgación, ata un fabricante ou distribuidor de xoguetes, pasando, naturalmente, por documentación para realizar un traballo de investigación ou para coñecer como se pon en marcha determinado xogo.

Para dar resposta a esta necesidade detectada, un grupo de entidades que viñan mantendo unha colaboración estreita en determinados proxectos, decidiron crear a páxina, de acceso libre. Estas entidades son ETNOGA (empresa dedicada á investigación e á divulgación), o MELGA (Museo Etnolúdico de Galicia, situado en Ponteceso), XOTRAMU (Xogos Tradicionais Muimenta), O RECUNCHO DAS ARGALLADAS (entidade dedicada á investigación sobre o xoguete tradicional, con sede en Lourenzá –onde conta cunha exposición permanente no Pazo de Tovar– e Tui), BRINQUEDIA (Rede Galega do Xogo Tradicional) e a AGXPT (Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional), ademais de persoas e investigadores/as particulares.

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 86-87

Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional

agxpt@agxpt.gal

Patrimonio Lúdico Galego

Na base de datos poden atoparse os contactos de colectivos, empresas, clubs, centros educativos, museos, investigadores/as recoñecidos/as... pero tamén fondos documentais e bibliográficos, recursos musicais –tradicionais– ou ferramentas en liña. Como é lóxico, a base de datos presentada constitúe un recurso permanentemente en construción. Por iso, en cada unha das súas seccións hai unha invitación constante a que o/a visitante remita a información que nota en falta para poder incluíla.

Un peso específico importante no sitio web téñeno os centros educativos, dado que son moi numerosas as experiencias de recuperación e posta en valor dos xogos tradicionais que se están levando a cabo neles. Cando foi posible, inclúese unha mínima descrición do proxecto posto en marcha en cada centro, aínda que será labor demorado tratar de completar estes datos. A páxina inclúe tamén, naturalmente, acceso a lugares onde os xogos aparecen descritos, como sucede, de xeito particularmente destacado, coa páxina do Equipo de Normalización Lingüística do CEIP Campolongo de Pontevedra que, baixo a dirección do profesor Nito Ferrer, foi quen de ofrecer en imaxes infinidade de xogos do noso patrimonio.

O patrimonio lúdico galego é un dos máis ricos da nosa contorna xeográfica. Algunhas investigacións sitúan Galicia só un chanzo por detrás do País Vasco e de Navarra no número e vixencia dos xogos tradicionais. Comezou a ser estudado dun xeito sistemático co Seminario de Estudos Galegos –o estudo dos xogos da Terra de Melide asinado por Risco supón o inicio desta etapa que se podería denominar *etnográfica*– e non coñeceu unha evolución evidente no enfoque ata a transición política dos 70 e 80, cando se pode identificar unha segunda etapa, a *recompiladora dos xogos*. Só a finais dos 90 e comezos do século XXI se abre a terceira etapa, a *investigadora e divulgadora*, á que a base de datos pretende contribuír reunindo, por primeira vez, boa parte dos recursos existentes sobre o patrimonio lúdico galego.

Precisamente pola importancia do noso patrimonio lúdico, as persoas e entidades participantes no proxecto crearon, de xeito paralelo á presentación da base de datos, o selo "Patrimonio lúdico galego", para dotar de forma as iniciativas que están proliferando por toda Galicia de investigación, recuperación e posta en valor dos xogos tradicionais. Iniciativas todas elas que non son alleas aos procesos que se están desenvolvendo en Europa. Neste sentido, Galicia está representada na Asociación Europea de Xogos e Deportes Tradicionais a través do MELGA, de Brinquedia e da AGXPT.

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 88

Universidade da Coruña
boli@udc.es

Nome	*Aula Activa do Mar Santiago Gallego Picard e Museo do Mar*
Propietario e xestor	Concello de Rianxo (A Coruña)
Enderezo	Aula Activa: Mestres, s/n - 15920 - Rianxo Museo do Mar: Praza Castelao, 13 - 15920 - Rianxo
Teléfono	981 860 808; 981 860 755
Web	http://omarfeitotradicion.gal
e-mail	aulaactivadomar@rianxo.gal; museodomar@rianxo.gal
Período de apertura	Concertar visita.
Destinatarios/as	Grupos organizados, familias e visitantes en xeral.
Prezo	Gratuíto.
Contidos	O Concello de Rianxo, de marcada tradición mariñeira, conta con varias infraestruturas de carácter municipal que permiten coñecer o mundo do mar dunha forma multidisciplinar, activa e integral. Ambas as dúas instalacións están integradas no proxecto "Rianxo, o mar feito tradición". Por unha banda, desde a *Aula Activa do Mar*, as persoas visitantes poden coñecer as principais características biolóxicas do litoral: a través de maquetas e dioramas dos distintos biomas que representan as diferentes especies segundo o tipo de costa e de substrato mariño. Conta con varios módulos (paneis e mais maquetas) sobre a Rede Natura, centrado nos valores naturais do municipio. En menor medida, conta con elementos relacionados coa cultura mariñeira local, en concreto, artes de pesca relacionadas co marisqueo a pé, a flote e a pesca artesanal e a carpintería de ribeira. Ofrece tamén información sobre problemas ambientais como o lixo e a contaminación. O *Museo do Mar* ofrece unha visión máis etnográfica e antropolóxica da vida no mar, en concreto das actividades económicas relacionadas, como o marisqueo, a pesca e a construción naval. En cada un dos tres andares preséntanse contidos de forma temática: no baixo sobre a pesca, no primeiro mostra tipoloxías de embarcacións, e no soto reproduce un obradoiro de carpintería de ribeira.
Características das instalacións	A Aula do Mar é unha iniciativa municipal desenvolvida polo alumnado da Escola Obradoiro de actividades náutico-turísticas do ano 1999. Conta con dous andares, aínda que os recursos expositivos se concentran no andar 0. É accesible para calquera tipo de público. O Museo do Mar está localizado nunha antiga vivenda rehabilitada e adaptada ao actual uso, coñecida como a "Casa do Coxo". O edificio conta con tres andares, accesibles ás persoas con mobilidade reducida por contar cun ascensor.
Actividades	O aula mantén a filosofía dos Centros de Interpretación, permitindo interactuar cos recursos que presenta. A oferta principal baséase en visitas guiadas nas que os profesionais van facilitando a comprensión de actividades e procesos de forma activa. O Museo pódese visitar de forma autónoma ou guiada, e por limitacións de espazo é unha visita centrada na información a través de paneis e das explicacións do guía.
Valoración	Recoméndase visitar os dous centros porque a información é complementaria; recoméndase ademais acordar a visita cun paseo polo porto e a lonxa, para ter unha idea máis completa do proxecto integral do municipio arredor do mar, no que se ofrece información dos barcos cos que conta o Concello, utilizados con fins educativos e turísticos, e a posta en valor doutros elementos relacionados co mar. Pódese programar a actividade para todo o día, e así rematar coa visita á Casa Museo de Manuel Antonio, na que se atopan obxectos orixinais (mobiliario, documentos, obxectos persoais...) e se pode ver un audiovisual no que se presenta a vida e obra deste escritor; o Concello ten proxectado musealizar tamén a casa de Castelao.

Adoutrinar o alumnado. O debate polo *procés* en Cataluña dá e dará moito de si. Aquí interésanos hoxe falar da acusación ao sistema educativo catalán de que adoutrina para a independencia. Unha educación que sempre foi recoñecida como de vangarda e tolerante agora resulta que saíu "adoutrinadora". Cando os votantes independentistas eran moitos menos non influía a educación?, parece que a política desenvolvida polo PP (fundamentalmente) non tivo nada que ver. Seguro que só se converteron en votantes independentistas os mozos e mozas "adoutrinados".

Como parece que, segundo eles, en Cataluña tivo éxito o "adoutrinamento escolar" agora o PP quere facelo en todo o Estado. Pero con mellores fins. Poñerá en marcha unidades didácticas para que o alumnado se familiarice co himno, o escudo, a bandeira e a defensa de España mediante un convenio do Ministerio de Educación co de Defensa (!). Como todos sabemos "os valores patrios transmítense polo militar". Non deben ter nada que ver coa convivencia, a paz e a cooperación, a solidariedade e as igualdades.

Nova folga, neste caso estudantil, contra a LOMCE o día 19 de novembro. Non sen motivo. A LOMCE parece que está nun estado de hibernación dende que o Congreso paralizou as reválidas. Pero a subcomisión do Congreso que pretende acadar un "Pacto de Estado Social e Político pola Educación" que se poida traducir nunha nova Lei, que derrogue a LOMCE, ten unha nova prórroga. Mentres tanto o Goberno segue aplicando a LOMCE, con todos os seus efectos perversos.

As bolsas de estudo. As bolsas veñen sufrindo un grave recorte por mor das nefandas políticas sociais deste goberno. Despois da polémica sobre os resultados académicos esixibles, defendemos que a mellores resultados académicos esixibles para acceder a elas menos igualdade; convén agora recordar os números. Tres datos achegados pola Coordinadora de Representantes das Universidades Públicas (CRUP) son esclarecedores:

- A contía media das bolsas caeu nun 20% en só dous anos, entre 2013 e 2015.
- España inviste menos da metade que a media dos países da OCDE (un 0,13%)
- Calculan en 100.000 os estudantes que deixaron a Universidade por motivos económicos nos últimos anos, dende 2010.

Nova Escola Galega
jose.ramos.rodriguez@edu.xunta.es
anton.costa@usc.es

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 89-91

E os orzamentos. Galicia dende 2009, tomando este ano como referencia, sumando as perdas paulatinas de cada exercicio, baixou en 1.936 millóns de euros os orzamentos en Educación. Isto notámolo nos centros e as familias tamén o notan pero non sempre llelo podemos explicar claramente e devagar. Cando temos que limitar os alumnos transportados, ou cando se lles di que non teremos apoios para alumnado que o necesita, ou cando non se poden formar grupos para itinerarios como o PMAR por falta de profesorado, etc. As reducións orzamentarias non son só números.

Baleares recupera os educadores sociais en dez institutos este curso. Súmase así a Andalucía, Castilla- A Mancha e Estremadura, que xa teñen estes profesionais como persoal dos IES. O seu obxectivo será previr conflitos no centro, o absentismo nas clases e o fracaso escolar. Ademais, dedicaranse a detectar dificultades na aprendizaxe derivadas de causas sociais e a mellorar a convivencia nos distintos institutos. Os educadores sociais destes institutos traballarán con alumnado en risco de exclusión social, actuando con toda a comunidade para mellorar o seu rendemento académico e as súas habilidades sociais.

Esta figura do educador social púxose en marcha no ano 2009. Con todo, en 2011 (durante a anterior lexislatura do PP) suprimíronse os servizos destes profesionais, que lograron unha redución do absentismo crónico e das expulsións e amoestacións nos institutos nos que traballaban.

Dende a RGE pensamos que este é un bo camiño para a institucionalización de forma progresiva da figura do educador social nos centros de educación secundaria, aínda que só abarque o 15% dos centros desta comunidade autónoma.

Aumento da matrícula en FP e descenso nas Universidades. É o que pon de manifesto o exame das estatísticas de matriculación nos dez últimos anos. O alumnado de FP pasou de algo máis de 27.000 alumnos e alumnas aos máis de 37.000, mentres que no mesmo tempo o alumnado universitario pasou dos 84.000 do curso 2003-04 aos 56.000 de 2015-16.

• A décima edición das xornadas "Recursos educativos en galego" celebrada recentemente na Facultade de Ciencias da Educación atendeu agora os recursos para a educación das persoas adultas.

• Celebrouse na Guarda a III edición de "Diálogos en educación", que promove o concello coa coordinación do profesor Xosé M. Malheiro, sendo un espazo de información e debates educativos.

• A fins de outubro celebrouse no campus de Lugo (USC) a terceira edición das xornadas "Xuvenciencia para o profesorado. Mergúllate na investigación", un foro para profesorado de secundaria e universitario promovido polo grupo de divulgación da ciencia e da tecnoloxía e que utiliza o Kit Aqualab (sensores de medida da humidade no solo) que realiza exercicios didácticos para o bo uso da auga como un recurso limitado.

• Na USC en Santiago leváronse a cabo unhas Xornadas sobre "Universidade e discapacidade: favorecendo o coñecemento e fomentando a inclusión", tendente a favorecer as boas prácticas con persoas con distintas circunstancias limitadoras.

• Celebráronse unhas Xornadas de Educación de *Podemos Galicia* que permitiron examinar a problemática e tamén algunhas das mellores prácticas educativas realizadas na escola rural en Galicia.

• O CPI Virxe da Cela de Monfero participou (*vid, Youtube*) no Congreso dos Deputados no marco do Acto Estatal da Semana Mundial pola Educación (CME), en cumprimento dos compromisos mundiais para o desenvolvemento da educación sinalados na Axenda 2030.

• A "Rede galega de educación e desenvolvemento rural", unha iniciativa xurdida a partir do X Encontros de Educación no Rural celebrados na primavera pasada por convocatoria de Nova Escola Galega acaba de ultimar un amplo documento con propostas á Xunta de Galicia arredor da defensa das escolas no medio rural.

• Unha biblioteca de préstamos para pais e nais no CEIP A Maía de Ames: un complemento que acompañará a actual bi-

Alumnado e profesorado do CPI Virxe da Cela de Monfero no Congreso dos Deputados. Fonte: Monferosolidario

blioteca escolar *Agustín F. Paz* do centro e aos clubs de lectura para familias que existen noutros centros galegos.

• Alumnos e alumnas dun centro rural (concello de Ponteareas) deseñaron "o patio que queremos", unha completa reestruturación do actual patio escolar.

• O novo almanaque 2018 editado polo Concello de Pontevedra e a Deputación Provincial, coa colaboración de Galix, para acompañar o próximo Salón do Libro Infantil, rendendo homenaxe ás escritoras galegas.

• FOANPAS de Vigo celebrou os seus 25 anos de vida mediante diversas actividades expositivas, un par de conferencias e recoñecementos ao profesorado da cidade.

• Alumado do colexio de Arcade (na ría de Vigo) estudou os efectos do lume na súa contorna: estudaron os mapas dos incendios, analizaron as causas cabo dos veciños e o persoal de extinción, examinaron o cambio climático, e como contraposición visitaron tamén o xardín do Castelo de Soutomaior con 200 especies arbóreas, o único xardín de excelencia internacional en España, con algún exemplares de 800 anos de antigüidade.

• No Instituto de Tui os escolares achéganse á problemática do autismo mediante talleres nos que abordaron a accesibilidade, a comunicación, o acoso ou a inclusión escolar.

• Un colexio de Padrón iniciou o *Bosque de Rosalía* con plantación de 300 carballos, e os seus estudantes seguirán todo o proceso de crecemento.

• Entre as distintas exposicións do presente dúas, en particular, teñen unha notábel referencia didáctica: a do Pergamiño Vindel que percorre a historia medieval de Galicia (Museo do Mar en Vigo) e a da Galicia sueva ou *Regnum Suevorum*. As cantigas de Martín Códax acadaron unha alta resonancia musicada desde moi diversos lugares do mundo, como se puxo de manifesto nun acto didáctico con escolares organizado recentemente por *Ponte... nas ondas*.

• O Culturgal 2017, o grande expositor de iniciativas e de creación cultural en Galicia, entre outras iniciativas deu a coñecer a *I Bienal Internacional de educación en arquitectura para a infancia*, ademais de presentarse a Cooperativa galega *Miudiño*, con brinquedos e xoguetes e accións sobre os patios das escolas.

• O profesor e escritor Paco Martín Iglesias foi nomeado recentemente socio de honra de Galix. Parabéns. Parabéns tamén para o profesor e escritor Antonio García Teijeiro, recente Premio Nacional de Literatura Infantil, co seu libro *Poemar o mar* con ilustracións de Xan López Domínguez.

• O álbum ilustrado *Venezia* de David Pintor, gañou o premio especial no *IV Festival de Literatura infantil e xuvenil Gianni Rodari* en Italia.

• Na 10ª edición dos Premios Educacompostela (Concello de Santiago e Nova Escola Galega) foron recoñecidos os seguintes traballos: 1º premio para o titulado "CuntiStar" do CPI Aurelio Marcelino Rey García de Cuntis, que implica a toda a comunidade na normalización do galego a través dos videoxogos, a robótica e os medios audiovisuais; 2º premio: para "Proxecto internivel e interetapa de mitoloxía dende a biblioteca" de Muros; 3º premio: titulado "Auga Doce" do CEIP de Barouta – Ames, que permite o coñecemento e a interacción co medio a partir dunha contextualización

Alumnado do CEIP Rosalía de Castro de Padrón na súa iniciativa de crear o Bosque de Rosalía. Fonte: La Voz de Galicia

significativa para o alumnado e a comunidade.

• O Ministerio de Educación Cultura e Deporte vén de concederlle o primeiro premio Miguel Hernández (2017) ao proxecto "Faros e Estacións, Viaxe a Ítaca". O proxecto foi coordinado por Jesús Montero Sánchez e colaboraron o persoal docente do IES Campo de San Alberto de Noia. O eixe temático no que está baseado é o cine e a emigración e, entre os resultados obtidos, destacan "A Guía Pedagóxica: Cine e emigración" e o documental "Cruzar a Fronteira".

• Xaquín Marín acaba de sacar a lume (Galaxia) un novo personaxe infantil, *Tonecho*, que previamente aparecera en *Golfiño*, un neno de barrio coas súas circunstancias.

• Magín Blanco acaba de editar para o público infantil o libro-cd *Camiños* (FOL MÚSICA).

• Acaba de presentarse o libro-disco *Picariños* con poemas de Pura e Dora Vázquez musicados por Suso Vaaamonde, sete deles panxoliñas.

PANORAULA

sandra.dorado.gomez@gmail.com

almudena.alonso.ferreiro@gmail.com

Grupo de Investigación Stellae (USC)

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

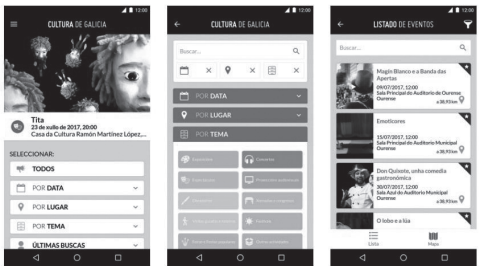
ISSN: 1132-8932

Páx. 92-93

(http://www.edu.xunta.gal/centros/ceiplaredo/?q=-node/333): posta en marcha polo CEIP Laredo (Pontevedra), esta experiencia ten como obxectivo a creación dunha cooperativa educativa focalizada na produción, análise, manipulación e venda de produtos manufacturados, colonias e xabóns. Para tal fin, os/as nenos/as de 5º e 6º de Educación Primaria xeraron unha ruta botánica polo centro con códigos QR, elaboraron diversos podcast ("esencia laredo en las ondas"), crearon curtas de televisión e xestionaron as redes sociais do proxecto. Todas estas accións estarían encamiñadas a favorecer a difusión desta iniciativa na rede.

(http://www.edu.xunta.gal/centros/ceiprubians/?q=node/713): este proxecto posto en marcha polo CEIP de Rubiáns (Pontevedra) foi galardoado co 1º Premio Proxecta de Innovación Educativa pola Consellería de Educación da Xunta de Galicia. Esta iniciativa tentou promover a concienciación do alumnado acerca da riqueza e variedade do patrimonio natural, favorecendo así, a súa conservación. Para isto, os/as alumnos/as de educación infantil e primaria gravaron un vídeo musical, organizaron unha exposición fotográfica ("Un mar de fotos: bajo la cota 0"), elaboraron un conto interactivo mediante a técnica *stop motion* e crearon unha maqueta interactiva 3D, usando o Makey Makey para as locucións.

(http://www.edu.xunta.gal/centros/ceipantoniopalacios/node/523): dende o 16 ao 22 de outubro, o CEIP Antonio Palacios (O Porriño) participou na Code Europe Week (xunto con outros países) co obxectivo de levar a codificación e a alfabetización dixital a todos/as dunha forma divertida. Para iso, o alumnado de Educación Infantil e Primaria traballou coa linguaxe de programación Scratch. Ademais, os/as nenos/as puideron interactuar coas tecnoloxías máis innovadoras relacionadas coa utilización de robots (robots colaborativos), programación, fabricación aditiva ou robots asistenciais.



(https://www.cultura.gal/axenda): aplicación oficial da Xunta de Galicia para a consulta dos eventos culturais que teñen lugar en Galicia. Por medio desta aplicación móbil pódese ter acceso a todas as actividades promovidas por diferentes organismos. A tipoloxía de eventos que se atopan na axenda é variada: concertos, espectáculos escénicos, proxeccións audiovisuais, exposicións, obradoiros, xornadas e congresos, roteiros e outras actividades.

(http://www.tokapp.com/users/Login/School): aplicación galega especialista en comunicación entre colexios e pais/nais co fin de garantir unha comunicación rápida e sinxela cos alumnos/as, titores/as ou co persoal docente do centro. Esta ferramenta estase a usar en máis de 2.000 centro escolares e 43 cidades arredor de todo o mundo. É preciso destacar a importancia concedida á privacidade, posto que non se precisa o número de teléfono móbil para rexistrarse.

(https://www.goconqr.com/): esta aplicación funciona como unha plataforma de aprendizaxe social apoiada nunha comunidade activa de mestras, mestres e estudantes. Existe contido dispoñible para diferentes axentes da comunidade educativa (profesorado e alumnado de diferentes niveis, institucións educativas…). Este espazo permite adaptar os contidos ao propio estilo e ritmo de aprendizaxe, explorar diversos recursos xerados por outros/as usuarios/as ou participar en "Grupos de Estudo" para retroalimentar o propio proceso educativo e o de outros/as.

(http://laeduteca.blogspot.com.au/): neste espazo terás á túa disposición unha gran variedade de recursos para Educación Infantil e Primaria. A páxina é moi completa e está organizada en diversos apartados que favorecen a navegación intuitiva, dispoñendo ademais, dun buscador de contidos. No blogue pódense atopar recursos de diferentes materias, recomendacións de libros en función da idade dos/as nenos/as, ferramentas e consellos para o día a día nas aulas, información de repaso para o alumnado…

(https://www.instagram.com/desdemiaula/): neste espazo, Cintia -mestra de educación primaria- comparte imaxes de proxectos, libros infantís, experimentos e recursos pedagóxicos. Ademais, a través do hashtag #otraprimariaesposible, esta profesora ten a intención de xerar un diálogo que axude a construír novas oportunidades educativas.

(http://stellae.usc.es/incluyet/): esta xornada tivo lugar en Santiago de Compostela os días 13 e 14 de Setembro de 2017 co obxectivo de afondar na competencia dixital e a súa relación cos procesos de inclusión, creando para iso unha contorna de diálogo e colaboración entre os distintos axentes participantes.

Jordi Adell e Inés Dussel foron os responsables da apertura e peche de ditas xornadas, achegando a súa visión acerca do panorama actual da tecnoloxía respecto ao ámbito educativo. Se queres botarlles unha ollada a ditas conferencias, aquí tes as ligazóns:

- Conferencia Inés Dussel: *"A inclusión dixital dende a escola: significados, experiencias e perspectivas"*

https://videocenter.cesga.es/videos/video/3749/

- Conferencia Jordi Adell: *"Cara a un docente dixital crítico"*

https://videocenter.cesga.es/videos/video/3755/

Así como hai autores que teñen unido a memoria do seu nome a unha soa obra, hai tamén relatos cuxa lembranza é máis forte ca a dos autores que a fixeron circular. Un deses relatos é o que coñecemos co nome de *A Bela e a Besta*. A primeira versión foi publicada por Madame de Villeneuve en 1740, dentro dun conxunto de contos que levaba por título *La Jeune Américaine et les contes marins*. Porén, a versión que fará definitivamente popular o conto será a que outra escritora ilustrada, a pedagoga Jeanne Marie Leprince de Beaumont, incluirá dentro dunha nova colectánea de contos, esta vez baixo este longo título: *Magasin des enfants ou dialogues d'une sage gouvernante avec ses élèves de la première distinction (Almacén para os nenos ou diálogos dunha prudente institutriz cos seus distinguidos alumnos)* que aparece en 1760. As dúas versións responden á moda da adaptación escrita dos contos populares, vivos aínda na tradicional oral das comunidades campesiñas, que se iniciara durante o reinado de Luis XIV (1643 a 1715) e que tivo nos *Contes de ma Mère l'Oye* de Perrault a súa máxima expresión. O enfoque propio da Ilustración (estamos no século XVIII) acrecenta o carácter moralizante que xa Perrault daba aos seus contos.

A versión de Leprince de Beaumont é moito máis reducida ca a primeira, eliminando detalles da vida familiar de Bela e o príncipe, así como os feitizos que lles traen a desgraza tanto a eles como ás súas familias. Nesta versión non sabemos nada dos antecedentes da Besta e Bela non ten orixes nobiliarias senón que o seu pai é desde o inicio un rico comerciante que perde a súa fortuna, non por ningún feitizo, senón por azares dos negocios.

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 94-97

Nova Escola Galega

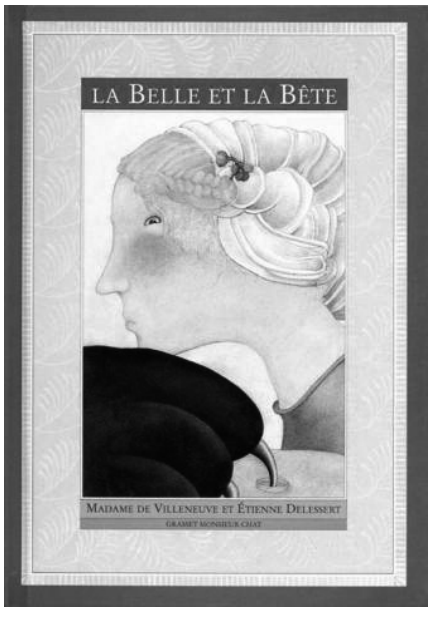
arno@mundo-r.com

Non serán estas as únicas versións senón que máis tarde, cando os chamados "contos de fada" acaden unha nova popularidade a finais do século XIX e principios do XX, aparecerán noutros idiomas novas adaptacións, que con frecuencia toman liberalmente elementos tanto dunha como da outra. Xa Charles Lamb, célebre pola adaptación para nenos (coa colaboración da súa irmá Mary) das obras de Shakespeare, dera a coñecer unha versión en verso en 1811; o gran ilustrador Walter Krane publicará en 1874 outra, ilustrada por el mesmo, que en boa medida creará o prototipo icónico da figura da Besta, e en 1910 sir Arthur Thomas Quiller-Couch, escritor, crítico literario e profesor de literatura inglesa en Cambridge, incluirá a súa propia versión nun *Gabinete das Fadas*, esta vez coas imaxes doutro gran ilustrador da afamada escola inglesa, Edmund Dulac.

A versión máis respectuosa co texto orixinal coa que contamos en galego é a da colección Rato Pérez, editada por Xerais en 1985 e que na actualidade está descatalogada. Na capa aparece a referencia "segundo Madame de Villeneuve" mais é unha adaptación que tocante á súa extensión aseméllase máis á de Leprince de Beaumont, aínda que conservando moitos elementos da primeira, como o paso demorado polas diferentes estancias do pazo da Besta (o gabinete dos espellos co retrato do príncipe, a sala dos instrumentos musicais, a biblioteca) e sobre todo a aparición en soños do príncipe lanzal, que introduce un significado á resistencia de Bela ao cortexo da Besta do que carece a versión de Leprince de Beaumont. Bela namórase do mozo dos seus soños e por iso non pode dar o "si" á Besta cando esta, noite tras noite, repite a pregunta ritual: "Bela, queres casar comigo?" Bela non sabe interpretar as frases enigmáticas que o fermoso mozo tamén lle reitera: "Segue soamente os impulsos do recoñecemento, non consultes cos teus ollos...", "Ama a quen te ama, non te deixes sorprender polas aparencias e líbrame". O recoñecemento pasa por que a bondade da Besta se sobrepoña á súa fealdade diante dos ollos de Bela e esta comprenda que esa bondade é a auténtica beleza, para que dese xeito se produza a identidade entre o príncipe e a Besta. Esa é a obvia moralidade da primeira versión do conto. Ao eliminar a figura vicaria do príncipe nos soños, Leprince de Beaumont coloca nun plano dominante unha segunda cuestión: a importancia perentoria de que Bela dea o "si". Sabemos que a ilustrada pedagoga era contraria aos matrimonios concertados polos que moitas mulleres novas eran obrigadas a casaren con homes maiores ca elas, e o conto aparece así como unha alegación a favor da liberdade da muller para aceptar ou rexeitar o concerto, semellante ao que un tardío ilustrado español como Leandro Fernández de Moratín proporá na súa peza teatral *El sí de las niñas* (1806).

Iso non quere dicir, desde logo, que o primeiro tema desapareza. De feito na versión de Leprince Beaumont hai unha referencia ao matrimonio das dúas irmás do que se ten prescindido na adaptación galega que comentamos. Unha casa cun home moi fermoso mais estúpido; a outra cun intelixente mais pouco agraciado. As dúas son infelices. A ensinanza moral impónse: no amor o máis importante é a bondade, a beleza da alma, e non a beleza física nin tampouco a intelixencia (non se esqueza que a Besta é iso, unha besta, e xa que logo "*sans esprit*"). Falta tamén no texto galego o castigo final das dúas irmás malvadas, presente tanto na versión de Madame Villeneuve como na de Leprince de Beaumont.

Cómpre aquí sinalar que en realidade os libros que compoñen a colección Rato Pérez son tradución dunha colección francesa, *Monsieur chat*, da editorial Grasset, que adapta contos tradicionais. A colección foi concibida polo ilustrador francés Étienne Delessert e a súa colaboradora Rita Marshall, e a súa característica máis notable é o importante peso que se concede á parte gráfica, con grandes ilustracións a toda cor. Cada conto é encargado a un ilustrador ou ilustradora diferente (eu teño especial debilidade pola *Carapuchiña vermella* con desacougantes fotos en branco e negro de Sarah Moon). Xustamente Delessert reservouse para si propio este conto d'*A Bela e a Besta*. O seu barroquismo alegórico, que tiña acadado logros excelentes nos Contes 1 e 2 de Ionesco (1969) ou no delicioso *Comment la souris reçoit une pierre sur la tête et découvre le monde* (1971), non me parece que nesta ocasión consiga resultados análogos. Desde logo, prefiro as marabillosas ilustracións clásicas de Walter Krane. Por outra banda, aínda que na edición galega non hai



indicación precisa da autoría da adaptación literaria, presumo que se deberá a Rita Marshall, autora doutros textos ilustrados por Delessert (*J'aime pas lire*, 1992; *J'aime vraiment pas lire*, 2007). En calquera caso, o evidente é que non se trata dunha versión íntegra. En concreto, a eliminación do castigo final das irmás malvadas parece responder a unha discutible tendencia que trata de atenuar os aspectos máis violentos dos contos populares, como esas Caraputchiñas onde o lobo non come a avoa nin é matado polo cazador. Bruno Bettelheim, no seu *Psicanálise dos contos de fadas* rebélase contra esa moda que o "politicamente correcto" virá acrecentar.

Para Bettelheim a violencia dos contos infantís expresa temores inconscientes que o neno non é quen de verbalizar nin racionalizar. A escisión maniquea dos personaxes e o castigo inapelable dos malvados actúan como mecanismos de defensa da personalidade infantil diante dun mundo excesivamente complexo no que precisa atopar referencias seguras mediante as que se orientar. Nese sentido o conto de *A Bela e a Besta* tería un significado especial para as nenas na súa transición cara á idade adolescente. O apego de Bela co seu pai (a diferenza das irmás, rexeita aos admiradores porque non quere casar senón permanecer ao lado do pai) representa unha típica fixación edípica. A necesidade de superar ese apego edípico para habitar con outro home simbolizaría o paso a unha sexualidade madura, segundo o esquema clásico freudiano. Asemade, a dualidade dese outro home como Besta e príncipe simboliza a ambigua atracción do desexo sexual para a adolescente: por unha banda, temor e mesmo noxo diante do contacto físico animal; por outra, entrega á beleza do encontro amoroso. A transformación da Besta en príncipe aparece así, na interpretación de Bettelheim, para alén das pretensións moralizantes das autoras do conto, como a idealización literaria do espertar sexual das adolescentes mozas. Unha mensaxe en clave alegórica que, sen axuda de explicacións racionais que dificilmente conseguirían conectar coa mentalidade emocionalmente cargada e intelectualmente pouco desenvolvida das rapazas ás que se dirixe, contribúe de forma eficaz a axudarlles a aceptaren o misterioso reto do amor e o sexo.

De acordo con este enfoque, é obvio que este conto, como a maioría dos chamados contos de fadas, sería eminentemente un conto para nenas e non para nenos. Eu non concordo con esta separación entre contos para nenos e para nenas. Coido pola contra que *A Bela e a Besta* se presta a unha lectura igualmente valiosa desde a perspectiva masculina. A través dela podemos facer que cobre unha nova luz o xogo dialéctico entre Bela e Besta, desde o momento inicial en que escoitamos dicir a esta: "A túa docilidade agrádame, e ficarás comigo", impoñendo o seu poder sobre Bela; ata que, diante da negativa de Bela a casar, escoitamos como se resigna: "Ben, pois que non queres –concedeu o monstro, dócil-, eu voume: boas noites, Bela."

A docilidade da muller fronte ao poder violento do home – besta se troca en docilidade da bes-

Fotograma do filme de Jean Cocteau (1946).

ta humanizada que admite que o amor só pode ser resultado do libre acordo entre os dous amantes. Non é cativa mensaxe cando por desgraza comprobamos as terribles cifras dos feminicidios. Como todos os grandes relatos literarios, A Bela e Besta non esgota as súas lecturas nas interpretacións moralizantes e restrinxidas coas que foi concibida polas súas primeiras autoras senón que se abre a outras de acordo con novas mentalidades e valores. Lecturas, por certo, menos posibles mediante os textos innecesariamente abreviados e simplificados das outras versións editadas en galego (ver referencias).

A Bela e a Besta tivo adaptacións ao teatro e ao cine en varias ocasións mais sen dúbida hai dous filmes que constitúen as referencias esenciais. O primeiro é a fascinante recreación realizada polo escritor Jean Cocteau en 1946, coa interpretación de Jean Marais no papel da Besta e de Josette Day como Bela e a magnífica fotografía en branco e negro de Henri Alekan. O segundo a versión en debuxos animados da factoría Walt Disney, de 1991, que sen dúbida ten imposto o modo no que hoxe o relato é asimilado pola maioría de nenos e nenas en todo o mundo. O primeiro é unha versión adulta que dificilmente chegará ao espectador infantil pero que mantén toda a ambigüidade perturbadora do relato orixinal e que seguramente si pode interesar a espectadores adolescentes se previamente a proxección do filme é debidamente preparada por adultos mediadores. O segundo, unha versión moi ben deseñada para seducir un espectador infantil, baseada no habitual xogo emocionalmente manipulador dos produtos Disney. O seu éxito, innegable, está sendo comercialmente explotado mediante hábiles secuelas: unha comedia musical que se vén representando en teatros de todo o mundo, e moi recentemente (2017) unha nova versión en imaxe real co protagonismo dunha estrela emerxente, Emma Whatson, e dirección de Bill Condon.

- *A bela e a besta e outros contos.* Ilustracións de Francisco Martínez, Dintel, 1982.

- *A Bela e a Besta.* Segundo Madame de Villeneuve, ilustrado por Étienne Delessert. Tradución ao galego de Valentín Arias. Edicións Xerais de Galicia, Colección Rato Pérez. 1985.

- *A bela e a besta e outros contos.* Anxo Domínguez, Gaivota, 1992.

- *A bela e a besta.* Adaptación de Stanley Solana, ilustracións de Beatriz Quintín, M.E. 1995.

- *A Bela e a Besta.* Adaptación de Cruz López Martínez, ilustracións de Carlos Busquets. Edicións do Cumio, 2002.

- Bruno Bettelheim: *Piscoanálisis de los cuentos de hadas.* Editorial Crítica, 1977.

Biblioteca de Teatro

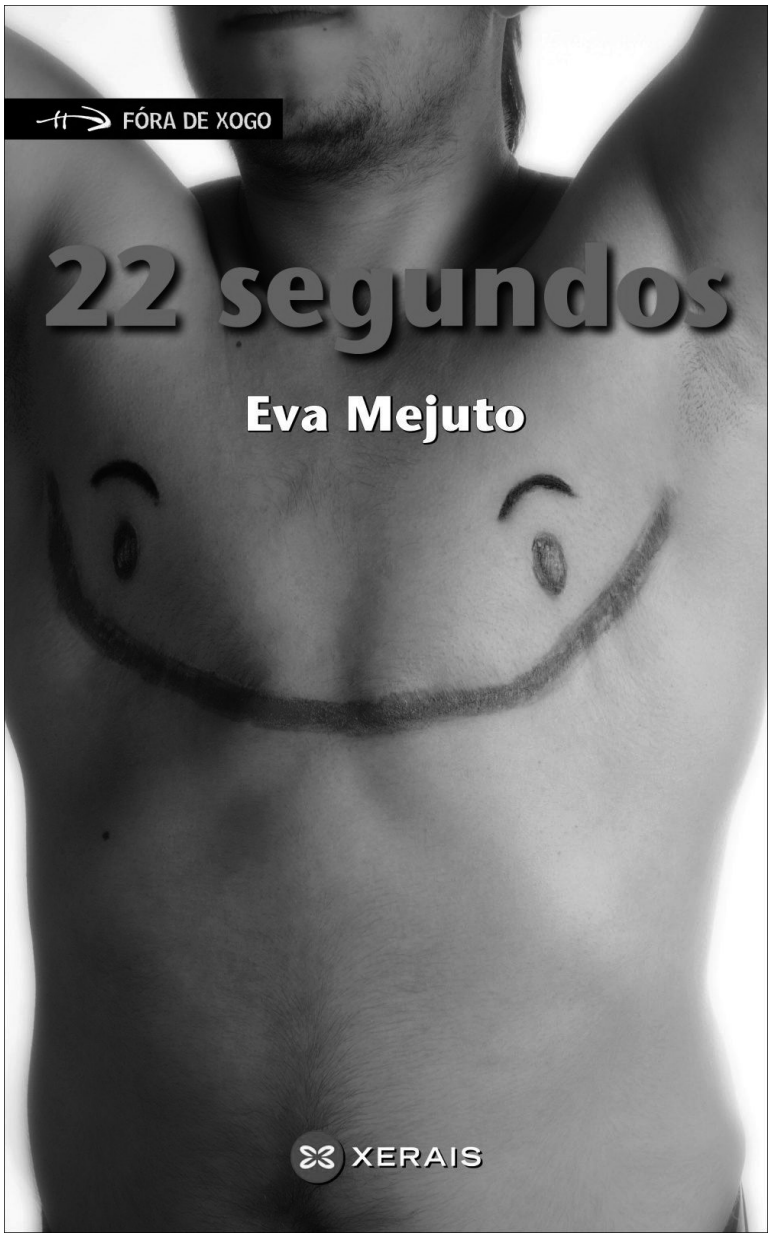
PARA SEGUIR GOZANDO COAS OBRAS DE CHÉVERE CANDO SE PECHE O PANO

www. Kalandraka .com

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 98-99

Edicións Xerais / Colección Fóra de Xogo, 2017

irán del que é un libro "didáctico" (quizais o peor adxectivo que se lle pode apoñer a unha ficción, tanto máis se esta é de literatura infantil e xuvenil). Dirán tamén que é un libro polémico. Algúns, mesmo, non o considerarán apto para estar publicado e quererán silencialo. Teranlle medo e quizais, esta obra pase á listaxe -bastante numerosa, por certodas interesantes obras de LIX que foron censuradas directa ou indirectamente en distintos lugares e tempos polas razóns máis diversas (ás veces tamén, disparatadas). Non obstante, *22 segundos* (2017) de Eva Mejuto é, ante todo, un libro necesario. Necesario porque é a primeira narración de LIX en galego que nos achega a unha realidade cada vez máis presente: á da infancia transxénero, á de nenos e nenas que pouco e pouco se decataron de que o sexo que lles asignaron ao nacer non se corresponde coa súa identidade de xénero. Había tempo que se sentía a necesidade de que algunha escritora ou escritor de noso dese o salto e se atrevese con este tema, para representar no papel os sentimentos, as sensacións, o arduo camiño que unha persoa debe percorrer se quere deixar de ser aparentemente "el" para convertese "nela" ou, coma é o caso neste texto, para abandonar o "ela" e quedar no "el".



Álex é un adolescente que está abrindo un *Vlog* para explicar o seu proceso, o que o levou de ser Xela a darlle a volta ao seu nome en formato masculino. O arquivo co que fará o salto ao baleiro, sen importarlle quen poida acceder á súa canle de *Youtube*, tarda en subir 22 segundos. A partir dese momento, unha sorte de conta atrás na procura de quen se é, o lectorado asistirá a un *flashback* que o levará a percorrer os momentos máis intensos da vida do protagonista. A brevidade dos capítulos e o emprego de icónicos símbolos que poderían simbolizar a transición experimentada polo personaxe principal (o

chándal, a melena, a primeira comuñón, o fútbol, Ana...) fai que o ritmo da narración se acelere, sendo constante pero firme, e indo todos os fíos da historia encamiñados a un mesmo fin: deixar pegadas para que a lectora e o lector se decaten de por que custa asumir o camiño, pero tamén de por que é necesario afrontalo. Nese sentido, Mejuto coida ao máximo todos os elementos que parecen desembocar nese anunciado final: dende a propia asunción a que se precisa ser "outro", pasando polas sospeitas e o necesario apoio do mundo da familia e da escola, ata as indispensables consultas con profesionais informados que poidan apoiar a transición, e por suposto sen esquecer o agarimoso acompañamento e experiencias de persoas que pasaron por procesos semellantes.

Mais en *22 segundos* non está, tan só, a historia de Álex-Xela. A el acompáñano uns personaxes secundarios que resaltan pola súa autenticidade, especialmente ese avó mariñeiro tan especial e moderno, xerme de agarimo e de comprensión -o pai que non se puido gozar- e esa nai traballadora, loitadora, que comeza vivindo a diferenza da súa filla a contracorrente -en parte polo que outros poidan pensar- para acabar apertando o seu fillo e pulando por el para que dea o salto con seguridade. Tamén está Ana, unha peza indispensable do crebacabezas literario, porque neste texto tamén hai amor adolescente, ese que golpea con forza mais que fai ben. Ademais, ela é o personaxe perfecto para reflexionar ou explicar como a identidade de xénero e a identidade sexual son conceptos diferentes.

A literatura infantil e xuvenil (non me refiro agora ao campo literario galego, senón que falo en xeral) está necesitada de libros que normalicen os procesos transxéneros. Primeiro, porque como se di no propio texto "o que non se di é coma se non existise". Segundo, porque as nenas e mozos que están a vivir esta realidade deben sentirse acompañados e reflectidos, tamén nas obras literarias. Terceiro, porque vexo pouco probable que haxa xeitos máis doados que pórse no lugar das outras, dos outros que a través dunha ficción. Segue a haber bastante descoñecemento sobre os cativos e as adolescentes que deciden iniciar un proceso de cambio de sexo, polo que precisamos ter historias -pensadas para diferentes idades- que nos acheguen a eles e elas, desmitificando elementos diversos e poñéndonos modelos válidos nas mans. Abonda dicir, que a LIX galega aínda non afondara nesta cuestión -si o fixera a literatura para público adulto grazas a *Benquerida catástrofe* (2007), de Teresa Moure- e que a editada en castelán -por visitármonos un modelo achegado- acolleu ata o de agora escasos textos sobre este tema, máis alá de libros puramente didácticos, editados na súa inmensa maioría directamente por asociacións de transexuais. Ademais, algunha tradución que chegou ata este sistema de carácter autobiográfico, como pode ser *Soy Jazz*, baseado na vida da rapaza norteamericana Jazz Jenkins, foi mesmo censurada no seu país de orixe. Aínda así, a infancia e a adolescencia do século XXI precisan máis. Non só abondan os exemplos, senón que a énfase na educación literaria, é dicir, na posibilidade de ofrecer diferentes libros de calidade que traten a cuestión transxénero sen esquecer os necesarios aditamentos do que é unha literatura infantil e xuvenil de calidade, é cada vez máis necesario. Sobre todo, porque só así se constrúen os alicerces que permiten ao público novo ir enfrontando novos retos de complexidade lectora e, o que é aínda máis importante, ir asentando as trabes dunha cidadanía crítica. A obra de Eva Mejuto cumpre, sen dúbida, esa dupla funcionalidade, lembrando dalgunha maneira esa xoia dos anos setenta que é *Julia, la niña que tenía sombra de chico*, de Christian Bruel e Anne Galland, un texto que debese estar en todas as bibliotecas escolares. En realidade, se algo comparten a narración de Mejuto e a de Bruel, e atreveríame a dicir que todas as obras que falan dos procesos transxénero, é enfrontar a necesidade de asumírmonos tal e como somos. Un tema universal que, ante a uniformidade imperante, resulta cada vez máis necesario.

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@neg.gal. 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@neg.gal.

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@neg.gal. 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); reportaj¡xe (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@neg.gal. 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.

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

REVISTA**GALEGA** DE

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

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

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

IX SEMINARIO INTERNACIONAL DE AVALIACIÓN DE MATERIAIS DIDÁCTICOS

OS MATERIAIS E RECURSOS DIXITAIS EN GALICIA. QUE HAI DE NOVO?

12 e 13 de abril de 2018.
Facultade de CC. da Educación. Campus Vida.
Santiago de Compostela.

+INFO: www.neg.gal

NOVA ESCOLA GALEGA