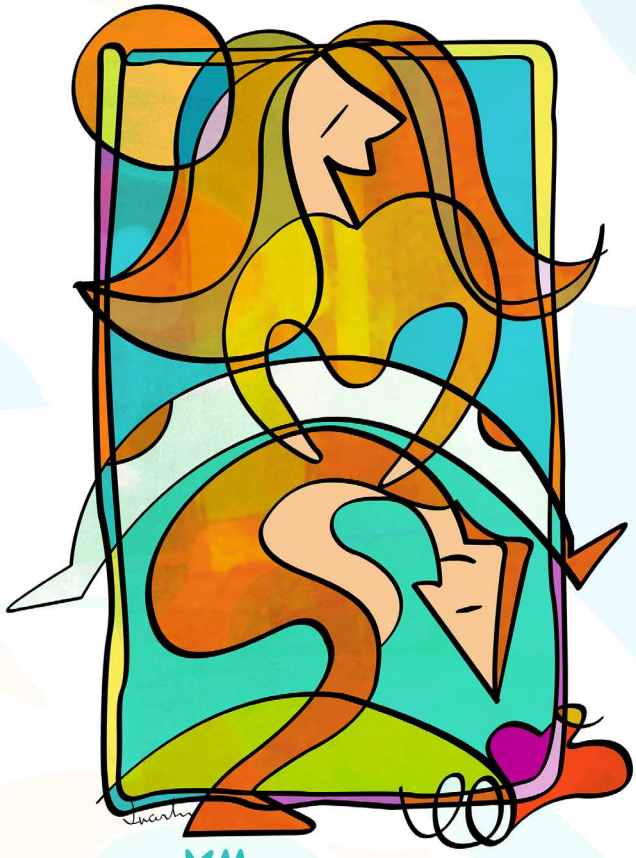
Número 73 - 2019 - 14 euros

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ENSINAR... NON SEN O TEATRO



XII Encontro escolar de xogos tradicionais

San Sadurniño

11 maio 2019

organizan:

Brinquedia
FEDERACIÓN GALEGA DE XOGOS TRADICIONAL

San Sadurniño
www.sansadurnino.gal

colaboran:

FEIRACO
Alimentando un Reto de Ser

CLUB DE LOITA GALEGA
A CAMPEÑA

ARCASCO
ORREA

Patrimonio Lúdico Galego

GADIS

Carballo Vivo

Asociación veciñal
O CASTELO
NARAHÍO

xotramu

ASOCIACIÓN DE TORNEIROS DA MADEIRA
VIRUTAS
Narón

AGXPT
ASOCIACIÓN GALEGA DE XOGO POPULAR E TRADICIONAL

CIFP ÁNXEL CASAL
MONTE ALTO

Asoc. Cultural Deportiva
"DA CHAVE"
de Ourense e Provincia

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE ROYA ESCOLA GALEGA

ASOCIACIÓN DE XOGADORES
DE CHAVE
DE COMPOSTELA

mupega
museo
pedagóxico
de galicia

Servicios Deportivos Galicia S.L.
SEDEGA

EDITORIAL

GALEGO HEROICO, MICROESPAÑOLISMOS, DI-CULTURALISMO, CONCIENCIA DE NÓS

Fálase de "viticultura heroica" para aludir ás colleitas na Ribeira Sacra; poderiamos aplicar a expresión "galego heroico" para referírmonos ao das familias que, en particular nos contextos das dúas maiores cidades galegas, queren día a día comunicarlle o seu cariño en galego ás crianzas, cando derredor abundan tantas condutas (fala, comportamentos e actitudes) que van á contra e tantos microespañolismos, que entendemos como agresións que pasan aparentemente inadvertidas, ás que se referiu aínda hai pouco o profesor Miguel R. Carnota, poñendo de relevo que:

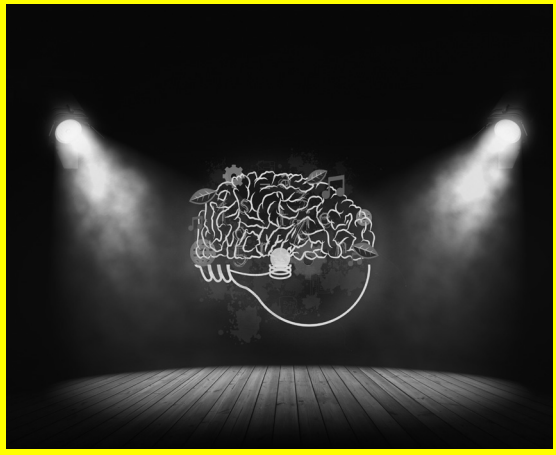
> Despois de decenios a escoitar a música celestial do bilingüismo harmónico, nas rexións máis poboadas de Galiza falar normalmente en galego é case imposíbel para un neno ou unha nena, e para unha persoa adolescente pode ser un exercicio de risco. Con moita probabilidade vaise converter en albo de microagresións, ás veces disfrazadas de brincadeira.

Un comportamento de desleixo que vén de vello, desde cando xa no s. XIX a españolización se deu a man cunha modernización mal entendida, provocando o derrubo paulatino do que era cerne, territorio e armazón cultural profundo do ser e da existencia colectiva nosa, sen pararse a examinar o seu valor, coherencia e funcionalidade, o seu formar parte dun urdido propio. As xentes do Seminario de Estudos Galegos quixeron reverter isto que acontecía. Mais o 36 e o franquismo, isto é, todos aqueles sectores internos e externos que tomaron posición a contra, esboroaron o camiño andado e intensificaron a vía da 'estranxeirización cultural', a través da españolización e da precipitada modernización.

Desde a violencia dos Poderes (incluíndo os relixiosos católicos) impúxose o mandato da negación e do abandono, mentres a conquista da Autonomía, atropelada nas mans de responsábeis políticos estranxeirizados, non permitiu aínda reverter ese proceso. Ollamos algo ben diferente cando pasamos de Galiza alá do Navia en Asturies e moito distinto cando nos botamos da outra beira do Miño. Os nenos e as nenas portuguesas de Valença do Minho falan, cantan, xogan nas súas escolas, coas súas familias, coa súa contorna non só na lingua portuguesa senón e sobre todo a través dos fíos misteriosos que unen pasado e presente, impulsando para o futuro, mesturando de continuo canción, palabra, sentido, sentimento, interxeración, comprensión... aínda que os vellos apenas manexen o dixital e os novos estean prendidos del... e fan transicións conscientes e autónomas. Do mesmo modo acontecía aínda na maior parte de Galicia nos anos trinta. Mais, hoxe, a dous pasos de alí –e como exemplo- os nenos de Tui nada disto fan nin din. Agás excepcións familiares e escolares que sempre as hai... pero que son excepcións.

De modo que neste presente contraditorio estamos: por unha parte, condutas de galego heroico, con total desprotección da Administración Pública; por outra, condutas de microespañolismos xunto a agresións maiores e provocadoras que vemos aquí e acolá; tamén, derrubo paulatino e constante do patrimonio material ou inmaterial, contra o que traballan, infelizmente por vía de excepción, xentes e colectivos que están presentes en todo o territorio exercendo a 'conciencia de nós'... A Administración pública -autonómica, pero a miúdo tamén a municipal nesas dúas maiores cidades e non só-, unha politicamente conservadora e outra denominada progresista, seguen a practicar, a mantenta, a diglosia, o que Alonso Montero chamou o 'dilingüismo', e o que máis recentemente se comeza a denominar como 'di-culturalidade' (dúas linguas con status diferente/dúas culturas con status diferente), que entre outros efectos vén condicionar a maior 'seguridade' no uso da fala castelá que manifestan os e as escolares entre nós. Se identificamos a diglosia -antes e agora- como un estado de cousas no cal un idioma ten máis prestixio ca o outro co que coexiste, podemos definir a di-culturalidade como a situación na que unha das armazóns culturais -unha das culturas- que coexiste/convive con outra é minusvalorada diante da súa adversaria poderosa, na vez de alimentarse entre si; isto é, transformar o choque entre tradición e modernidade en re-creación sempre viva, estimada e querida (Sargadelos, con Isaac Díaz Pardo, como exemplo nítido).

É posible reverter esta minusvaloración? Éo. Hai que querelo. Poñamos o exemplo da recuperación ou continuidade 'natural' dos xogos populares infantís: vexamos o que acontece en Euskal-Herria ou en Portugal. Entre a tradición cultural e a súa renovación, tendo presente a memoria viva patrimonial, a conciencia de nós e o proxecto de horizonte. Todo isto precisa tamén unha educación centrada no territorio, físico e mental, que nos permita 'renacer como galegos' como dixera Chao Rego, cun profesorado consciente do seu labor e responsabilidade, con familias impulsoras e cunhas Administracións que practican a cidadanía. Se isto estiver claro, os programas precisos para levalo a cabo, programas políticos e culturais virían atrás.■



6 **O tema**

8 **Resumos / Resúmenes / Abstracts**

10 *De que falamos ao falarmos de educación teatral?*
Manuel F. Vieites

13 *Literatura dramática infantil galega (2012-2018): camiñar sobre o baleiro*
Montse Pena Presas

18 *Porque todo o mundo é un escenario. A posta en escena de pezas de teatro para público infantil*
Paula Carballeira

22 *30 anos en prol do teatro infantil e xuvenil galego*
Carlos Labraña

25 **Para sabermos algo máis...**
Rosalía Fernández Rial e Miguel Vázquez Freire

30 **Entrevista**

A Luis Matilla. Coidar a calidade literaria e a viabilidade escénica para que o teatro entre na escola
Miguel Vázquez Freire

36 **A lingua**

Ensinar linguas: unha corda sobre o abismo
Rosalía Fernández Rial

40 **Experiencias. Teatro e ensino**

O teatro escolar en secundaria
Miguel Vázquez Freire

Algo máis ca teatro na escola
Eva Garea Traba

O teatro: materia educativa
Beatriz Fernández Cortizas

Asemblea xeral. Ferramentas para a integración, a cooperación e a experimentación afectivo-social a través do teatro
David Canoura López

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Num. 73
Marzo 2019

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

Comité Científico:

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

Coa colaboración da:
Deputación DA CORUÑA

52 Experiencias

A pegada da escola infantil na comunidade
Ángeles Abelleira Cardanca

Faros e estacións. Viaxe a Ítaca
Jesús Montero Sánchez

60 Pensar o ensino

O programa TIPE: unha oportunidade para educar

Xoaquín Rodríguez Pomares

64 Educación no rural

A acción pedagóxica rural da sociedade de instrución galego-cubana "Hijos del Valle de Oro"

Inés Alonso, Lorena Díaz, Julio J. Losada, Francisco X. Candia e Prudencio Viveiro

68 Investigación

As emocións na adolescencia

Andrea Valcárcel Couceiro

71 Xoguetainas e Brinquetainas

A billarda na actualidade

Daniel Rodríguez Saavedra

74 Pais e Nais

Facendo o pallaso na escola

Josito Porto

76 Panoraula

Xosé Ramos Rodríguez e Antón Costa Rico

80 Panoraula Dixital

Grupo de Investigación Stellae (USC)

82 Recensións

Educar en valores a través do álbum: a temática de guerra

Carmen Ferreira Boo

89 Outras lecturas

Nelson Mandela. O camiño cara á liberdade
Pilar Sampedro

La educación es política
Gena Borrajo

LA fenda dixital: TIC, NEAE, Inclusión e Equidade / TIC, NEE, Inclusão e Equidade
Alberto Sanmiguel Rodríguez

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

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

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

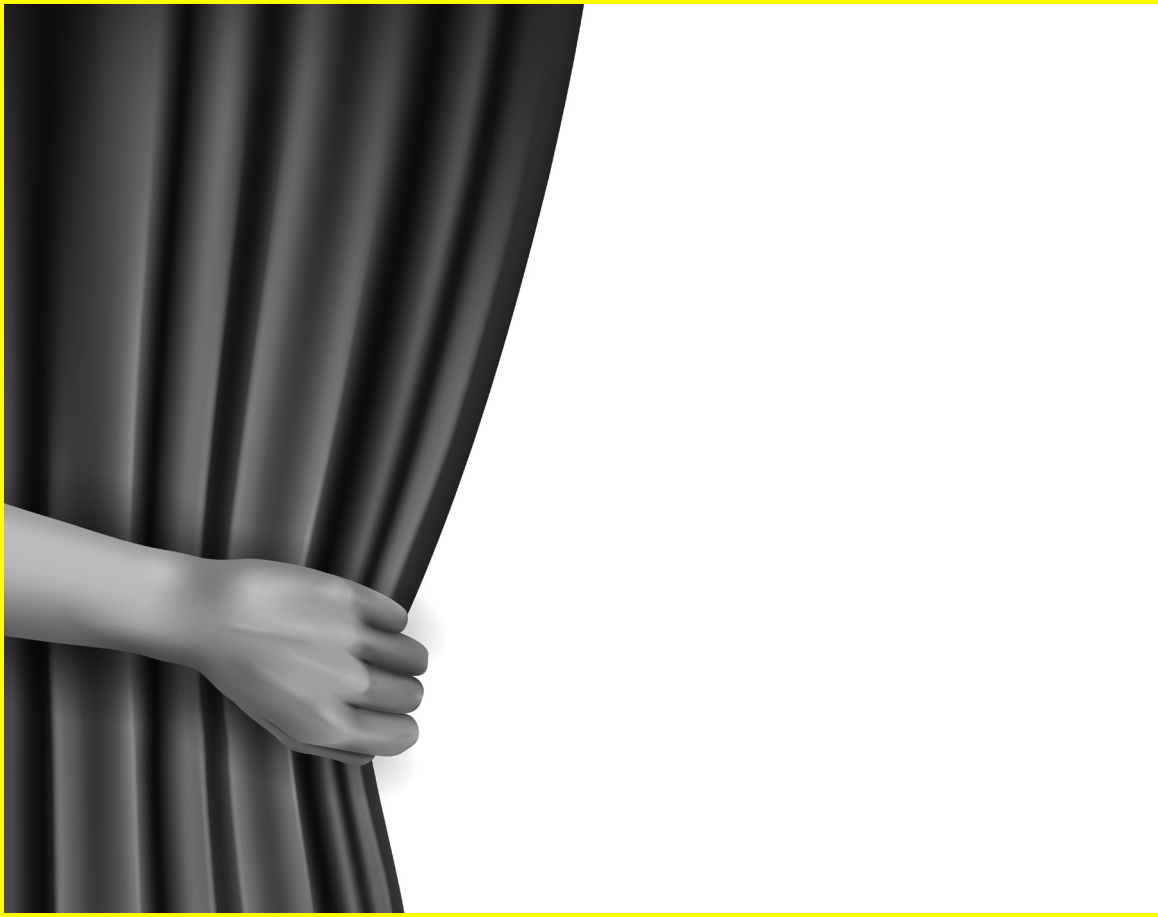
INDEXADA EN:

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

Director:
Xesús Rodríguez Rodríguez (USC)

Consello de Redacción:
Uxía Bolaño Amigo (USC)
Antón Costa Rico (USC)
Marcos Chavarría Teixeiro (IES de Melide)
Lois Ferradás Blanco (USC)
Xesús Ferreiro Núñez (USC)
Xesús Fortes Gómez (CIFP Portovello – Ourense)
Emilio Insua López (IES A Basella – Vilanova da Arousa)
Xosé Lastra Muruais (Mestre)
Xiana Lastra Pernas (Nova Escola Galega)
Silvia López Gómez (UVigo)
Ana Parada Gañete (IES de Melide)
Pilar Sampedro Martínez (Mestra)
Francisco Veiga García (IES de Melide)
Mª Helena Zapico Barbeito (UDC)

Consello Editorial:
Manuel Bragado Rodríguez (Mestre)
María Dolores Candedo Gunturiz (UDC)
Francisco Xosé Candia Durán (USC)
Monserrat Castro Rodríguez (UDC)
Xosé Manuel Cid Fernández (UVigo)
Jennifer Fernández Rodríguez (CEIP Bermúdez Couso - Trives)
Rosalía Fernández Rial (CPI As Revoltas – Cabana de Bergantiños)
Valentina Formoso Gosende (IES do Milladoiro - Ames)
Narciso de Gabriel Fernández (UDC)
Eva García Sexto (CEIP de Roxos – Santiago)
Emilio González Legaspi (IES de Cervo)
Laura Lodeiro Enjo (Pontificia U. – Rep. Dominicana)
Ramón López Facal (USC)
Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez (UDC)
Ana Mª Pose Blanco (IES Macías o Namorado – Padrón)
Xosé Ramos Rodríguez (UDC)
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 (USC)
Yésica Teijeiro Boo (USC)
Miguel Vázquez Freire (Profesor de Secundaria)
Mercedes Vázquez Vázquez (CPI Dr. López Suárez – O Saviñao)
Manuel Vieites García (UVigo)



Imaxe: Freepik.com

Resumos
Resúmenes
Abstracts

Manuel F. Vieites

Pedagoxía teatral, Expresión dramática, Expresión teatral

Pedagogía teatral, Expresión dramática, Expresión teatral

Theatre pedagogy, Dramatic Expression, Theatre Expression

Falar de teatro e educación implica relacionar dúas areas fundamentais da nosa cultura. Nesta nota tentamos mostrar a diversidade de cuestións e problemas de investigación que tal relación suscita.

Talking about theatre and education implies relating two key areas of our culture. In this note we try to show the diversity of issues and research problems that such an issue raises.

Montse Pena Presas

Teatro, Literatura para a Infancia e a Mocidade, Literatura Dramática, Creatividade

Teatro, Literatura para la Infancia y la Juventud, Literatura Dramática, Creatividad

Theaters, Childrens and Adolescent Literature, Dramatics, Innovation

A autora analiza no artigo as diferentes tendencias da literatura dramática infantil nos últimos seis anos, tomando como elementos de análise a pegada editorial deste tipo de textos, a convocatoria de premios específicos, a nómina autorial habitual e as diferentes tendencias temáticas.

In the article, the author analyses the different trends in children's dramatic literature over the last six years, taking as elements of analysis the editorial footprint of this kind of texts, the call for specific awards, the ordinary autorial payroll and the different thematic trends.

Paula Carballeira

Teatro, Literatura Infantil, Literatura Dramática, Creatividade, Participación Activa

Teatro, Literatura Infantil, Literatura Dramática, Creatividad, Participación Activa

Theaters, Childrens Literature, Dramatics, Innovation, Student Participation

O escenario, o espazo escénico, é o lugar onde a ficción cobra vida. A posta en escena resulta de todo un proceso creativo no que o xogo resulta fundamental, e máis tratándose de público infantil, tanto para o traballo en equipo dentro das diferentes actividades artísticas que conflúen na peza, como para imaxinar as posibilidades de expresión, comunicación e aprendizaxe que permitirán evocar a realidade na representación e, polo tanto, enfrontarse a ela desde outra perspectiva.

The stage, the scenic space, is the place where fiction comes to life. The staging is the result of a whole creative process in which the game is essential, especially in the case of children, both for teamwork within the different artistic activities that come together in the piece, and to imagine the possibilities of expression, communication and learning that will evoke reality in the representation and, therefore, face it from another perspective.

Carlos Labraña

Teatro, Literatura para a Infancia e a Mocidade, Actividades Culturais, Literatura Dramática, Creatividade

Teatro, Literatura para la Infancia y la Juventud, Actividades Culturales, Literatura Dramática, Creatividad

Theaters, Childrens and Adolescent Literature, Cultural Activites, Dramatics, Innovation

Carlos Labraña, dramaturgo galego especializado en teatro infantil e xuvenil, fala do seu traballo neste eido desde finais dos anos oitenta do século XX ata a actualidade, á vez que dá a súa visión como autor sobre a escrita, a publicación e a representación do teatro para os máis novos en Galicia.

Carlos Labraña, a Galician playwright specialized in children's and young people's theatre, talks about his work in this field from the end of the eighties of the 20th century until today. Simultaneously, he offers his view as an author on the writing, publication and representation of theatre for the youngest in Galicia.

De que falamos ao falarmos de educación teatral?

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 10-12

Manuel F. Vieites

Escola Superior de Arte Dramática de Galicia

mfvieites@edu.xunta.es

*O autor forma parte do grupo de investigación ESADg-GI01-DDPE

Sempre que se acomete unha reforma educativa abrollan voces que reclaman unha maior presenza da educación teatral na escola, mais sen enfrontar primeiramente un conxunto de cuestións que afectan de forma notable a ideación de tal proposta e a súa concreción. E para fundamentala fanse necesarios, cando menos, catro discursos:

1) A reconstrución histórica da praxe en educación teatral e igualmente do pensamento que a sustentou ou que a mesma xerou.

2) A análise da dimensión formativa dun conxunto de prácticas educativas que se veñen agrupando ao abeiro do sintagma teatro e educación.

3) A consideración das áreas de estudo e das disciplinas que esa dimensión xera na súa concreción curricular.

4) Os procesos mediante os que se deberían formar os especialistas en educación teatral, por conseguinte, en pedagoxía teatral.

A todo iso cabe engadir a posibilidade de analizar o conxunto a través da tripla perspectiva proposta por autores como Escolano ou Viñao, e considerar as culturas científica, empírica e normativa propias da edu-

cación teatral (Vieites e Solveira, 2018). Dada a imposibilidade de abordalas no seu conxunto, sirva este breve apuntamento.

A pescuda histórica que propoñemos en primeiro lugar ten como finalidade reconstruír tanto a Historia da Educación teatral como a Historia da Pedagoxía teatral (Vieites, 2012, 2014a), o que nos levará a considerar que cando menos temos diante nosa catro grandes ámbitos:

a) As prácticas educativas centradas na educación integral da persoa e que procuran o desenvolvemento dun conxunto de competencias fundamentais para unha vida plena.

b) As prácticas educativas orientadas á formación dos profesionais do teatro en tanto manifestación artística e cultural.

c) As prácticas educativas nas que técnicas e recursos dramáticos se utilizan como ferramentas noutras áreas e disciplinas.

d) A formación de formadores nos tres ámbitos antes considerados.

Temos xa que logo a posibilidade de considerar a educación *no* teatro (a), a educación *para* o teatro (b) e a educación *polo* teatro (c), como temos explicado noutro lugar (Vieites, 2014b).

Esa pescuda histórica tamén nos pode levar a considerar interesantes traballos, publicados desde finais do século XIX (Bolton, [1984] 2009), arredor de cuestións especialmente relevantes sobre a dimensión educativa de actividades que nesa altura collen un pulo considerable: xogos, xogos dramáticos, improvisacións, xogos de roles, dramatizacións ou creacións colectivas, que se constitúen como procedementos referenciais das prácticas educativas asentadas nos usos educativos do teatro (Barker, [1977] 2011). En primeiro lugar teriamos que falar do concepto de "instinto dramático" (Klein, 2012), sobre o que se constrúe unha interesante teoría do ser humano como ser social, e que vai dar lugar a importantes achegas, especialmente as de Erving Goffman (1971, 2006). En segundo lugar habería que considerar dous modos básicos de expresión do ser humano sobre os que Peter Slade ofrece unha interesante achega no seu libro *Child Drama*, publicado en 1954.

As pescudas arredor do suxeito como actor social, a partir da súa capacidade para desenvolver de forma permanente unha "dramaturxia da existencia", que implica adaptar a conducta en función de cada situación a partir do desempeño de roles, debería levarnos a postular a existencia do que nós denominamos "intelixencia dramática" e que habería que situar cabo doutras formas de intelixencia (Vieites, 2017a: 289). Na peza de Eurípides, *Medea*, temos un magnífico exemplo de como opera tal intelixencia, xusto cando a estranxeira en terra allea decide cursos posibles de acción despois de ter matado aos seus fillos.

Os traballos de Slade levan necesariamente a considerar as diferenzas existentes entre a expresión dramática e a expresión teatral. A primeira sitúase no ámbito da existencia, pois asenta no desempeño de roles en procesos de comunicación, en tanto a segunda asenta na comunicación que se xera entre unha actriz e un espectador. Por iso Slade propón que a Expresión Dramática sexa materia curricular ata os 12 anos, e a Expresión Teatral o sexa a partir de aí, xusto cando o alumnado comeza a desenvolver o rol de espectador (Courtney, 1980). Outros autores e autoras con longa experiencia no campo mantiveron esa mesma posición (Landier e Barret, 1991) . Velaí a razón de que teñamos defendido en diferentes momentos que ambas disciplinas fosen materias curriculares obrigatorias no currículo das etapas que van da educación infantil ao bacharelato, en tanto serven, fundamentalmente, para a conformación dun suxeito social con plenas competencias expresivas e creativas, cun elevado grao de autonomía persoal e cunha considerable capacidade para a toma de decisións ou para o traballo en grupo (Tejerina, 1994; Vieites, 2017a).

Pero tamén falamos de educación teatral cando referimos materias e disciplinas que timidamente se incorporan ao currículo dalgúns graos universitarios ou que integran o que lles é propio aos estudos superiores de arte dramática, sen esquecer o eido tan importante dunha

formación profesional específica ás artes do espectáculo, ausente na nosa ordenación educativa pero moi presente na doutros países coma Inglaterra ou Francia. E todo iso implica non só o desenvolvemento da Pedagoxía teatral como disciplina que se ocupe do estudo sistemático da educación teatral (Vieites, 2013, 2017b), senón tamén como un marco curricular que acolla outras disciplinas que cabe considerar como as "ciencias da educación teatral", moi especialmente as diferentes didácticas específicas que cada materia ou disciplina debería xerar, desde a Didáctica da Expresión Dramática á Didáctica da Interpretación (Caride, Trillo e Vieites, 2005). Sendo así, a formación de formadores debería acometerse a partir dunha dobre vía, tal e como acontece en países nos que a educación teatral goza dun maior recoñecemento, e nos que existe unha Licenciatura en teatro para a formación de profesorado para a educación teatral dos niveis non universitarios. Noutra dirección habería que considerar a formación dos formadores do nivel superior, que esixe non só competencias en docencia e investigación senón tamén unha moi notable experiencia en procesos de creación.

Trátase como vemos dun campo de traballo moi amplo, ao que hai que sumar todas as prácticas educativas e socioculturais propias da educación non formal, o que nos sitúa no eido da Animación teatral (Caride, Vieites *et al.*, 2006; Vieites, 2016), onde cobran cada vez máis importancia a atención á diversidade, o desenvolvemento comunitario ou o teatro social e político.

Tamén aquí, coma en moitas outras cousas relativas á educación e á súa mellora permanente, padecemos un atraso secular. ■

- BARKER, C. (2011). *Xogos teatrais*. Vigo: Galaxia.

- BOLTON, G. (2009). *A expresión dramática na educación*. Vigo: Galaxia.

- CARIDE, J. A.; TRILLO F. e VIEITES, M. F. (2005). *Arte dramática e función docente*. Compostela: Consello da Cultura Galega.

- CARIDE, J. A. e VIEITES, M. F. (eds.) (2006). *De la educación social a la animación teatral*. Gijón: Trea.

- COURTNEY, R. (1980). *The Dramatic Curriculum*. London, ONT: Althouse Press.

- LANDIER, J-C. e BARRET, G. (1991). *Expression dramatique - théâtre*. Paris: Hatier.

- GOFFMAN, E. (1971). *La presentación de la persoa en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

- GOFFMAN, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas y Siglo XXI.

- KLEIN, J. (2012). Routing de Roots and Growth of the Dramatic Instinct. Vid: https://www.researchgate.net/profile/Jeanne_Klein2/Publications

- SLADE, P. (1978). *Expresión Dramática Infantil*. Madrid: Santillana.

- TEJERINA, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Siglo XXI: Madrid.

- VIEITES, M. F. (2012). Para unha historia da educación teatral en Galicia. Aspectos básicos. *Sarmiento. Anuario galego de historia da educación*, 16, pp. 81-100.

- VIEITES, M. F. (2013). La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica. *Revista española de pedagogía*, 256, pp. 493-508.

- VIEITES, M. F. (2014a). La educación teatral: nuevos caminos en historia de la educación. *Historia de la educación*, 33, pp. 325-350.

- VIEITES, M. F. (2014b). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Teoría de la Educación*, 26 (1), pp. 77-101.

- VIEITES, M. F. (2016). Teatro y educación social. De la intervención a la formación. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, pp. 106-119.

- VIEITES, M. F. (2017a). *El teatro vacío. Manual de política teatral*. Madrid: Publicaciones de la ADE.

- VIEITES, M. F. (2017b). La Pedagogía Teatral como ciencia de la Educación Teatral. *Educação & Realidade*, 42 (4), pp. 1521-1544.

- VIEITES, M. F. e SOLVEIRA, R. (2018). Los inicios de la educación teatral superior en España. Primeras formulaciones y experiencias. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, pp. 533-572.

Imaxe: Freepik.com

Literatura dramática infantil galega (2012-2018): camiñar sobre o baleiro

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 13-17

Montse Pena Presas
Departamento de Didácticas Aplicadas (USC)
montserrat.pena@usc.es

> Que non! Que vos digo que non! Que xa tiven bastante. Non quero saber máis de vós. Quero ver mundo, viaxar, coñecer xente nova, vivir experiencias. E vós deberiades facer o mesmo, facédeme caso, que non creo que sexa bo andar todo o día no carreiro de diante para atrás, de atrás para diante, de diante para atrás, de atrás...
>
> (Do parlamento da formiga). *A formiga fóra do carreiro* de Raquel Castro.

Hai tan só cinco anos publicaba nestas mesmas páxinas un traballo que valoraba a situación do teatro infantil e xuvenil galego, onde se incluía unha análise das que eran as tendencias dos últimos tempos, que abarcaban o período 2008-2011. Nese artigo comezaba practicamente indicando que a "situación da literatura dramática e das representacións teatrais para nenas e mozos en Galicia empeorou considerablemente nos últimos tempos" (Pena, 2013: 94), palabras que volvo facer miñas hoxe, a pesar de que nesta nova achega só me referirei á literatura dramática, quizais con máis énfase.

Se se comeza polo sector editorial, pódese observar como as tendencias seguen sendo as mesmas: tan só existe unha colección destinada especificamente aos textos dramáticos para público infantil e xuvenil.

Trátase de *"A Pinguela. Teatro Escolar para Ler e Representar"* de Edicións Fervenza, un espazo que responde ás necesidades do ensino (textos de abondosos personaxes, nos que non é necesaria demasiada escenografía, didascalias enfocadas á dramatización...) e que ademais sorprende pola súa edición popular, a prezo reducido –agás excepcións– conseguido grazas ás escasas páxinas de cada peza e a unha impresión simplificada –en dúas tintas. Sendo as súas temáticas maiormente costumistas e didácticas, a súa importancia descansa no só no feito de dotar de ferramentas textuais ao ámbito escolar, senón sobre todo de dar a coñecer nomes que logo se converten en fieis cultivadores do xénero, como Teresa González Costa, Carlos Labraña ou Raquel Castro.

Precisamente por este motivo, o profesorado, cando precisa de literatura dramática infantil, non ten apenas brúxula pola que se guíar e vese obrigado a se somerxer no magma editorial para atopar unha obra que se adapte ás súas necesidades. Doutra banda, pérdese a oportunidade de formar a un lectorado que goce tamén, dende a infancia, lendo literatura dramática e que se poida converter nun "actor" do teatro, participando e formando parte del, facendo que este pase a construír o seu imaxinario colectivo. Non esquezamos que, como nos lembra Petit (2018), as diferentes manifestacións artísticas deberían estar interconectadas, tamén na escola, onde a participación de creadoras e creadores de diferentes disciplinas serviría para alentar a creatividade das e dos discentes, pero tamén para facer da institución escolar un lugar onde a igualdade de oportunidades dende a cultura tivese un sentido fundamental.

Os premios –o Manuel María de literatura dramática infantil, o Barriga Verde para teatro de monicreques na súa modalidade infantil, convocados ambos os dous pola AGADIC, e o Estornela da Fundación Neira Vilas– parecían ser o acubillo que as obras estaban agardando para saír do prelo. Porén, as condicións destes tamén empeoraron nos últimos anos. Dende 2012, o Manuel María e o Barriga Verde son bianuais (quizais coincidindo que nesa edición o primeiro quedaría baleiro e o segundo tamén, aínda que na súa modalidade para adultos), mentres que o Estornela tivo a súa derradeira edición no 2014. A pesar diso e tras a morte do autor de Gres, a fundación anunciou en 2016 a creación dun galardón de teatro infantil que levará o nome de Anisia Miranda, do que nestes momentos aínda non temos coñecemento da súa convocatoria. Ademais, segue en pé un histórico e pioneiro referente, o premio O Facho de Teatro Infantil que foi perdendo repercursión seguramente porque as súas bases non garanten a publicación do texto premiado[1]. Nesta súa última convocatoria, a de 2018, foi para Adela Figueroa con *Pingas*, ata o momento inédito. Unha faísca de luz no

[1] Lémbrese que o concurso se convocou por primeira vez en 1972 e que a obra que resultou gañadora foi *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas* de Carlos Casares, á que seguirían pezas fundamentais sen as que sería imposible entender a literatura dramática infantil actual.

As laranxas máis laranxas de todas as laranxas, Carlos Casares. Centro Dramático Galego.

medio desta escuridade constitúea o establecemento do I Certame de Textos Teatrais Roberto Vidal Bolaño, convocado polo IES Ribeira do Louro e pola editorial Galaxia en 2018, dirixido ao público de entre 12 e 18 anos. O texto que se fixo merecedor desta primeira edición foi *A derradeira bala*, de Fernando Castro Paredes.

Perdido en boa medida o refuxio dos premios, o índice de publicación de textos teatrais infantís e xuvenís seguiu manténdose, aínda que cunha tendencia á baixa que resulta preocupante (xa que esta oscilou entre os 3 e os 6 títulos nestes seis anos, uns datos ben semellantes aos que se forneceron para o período 2008-2011). Isto é especialmente significativo cando nestes últimos tempos se lle dedicaron as Letras Galegas a persoeiros con obra dramática infantil, como Vidal Bolaño, Carlos Casares e Manuel María. Se ben é certo que as letras de cada un deles serviron para alumear algunhas reedicións, como a d'*As laranxas*... e a das pezas infantís vidalbolanianas nas súas *Obras completas* (2013-2014), amais dalgunha adaptación como a d'*A berenguela*[2], a pegada editorial puido ser bastante maior[3] do que finalmente supuxo.

Xa o dicía Euloxio Ruibal, autor que, se ben ten achegado substanciosas pezas ao xénero, no volveu a el dende a década dos noventa:

> ...as editoriais si que son remisas a publicar teatro infantil. As editoriais saben que unha peza, por moito éxito que teña, non vai pasar máis alá de dúas ou tres edicións e de moi poucos exemplares. Loxicamente pensan no rendemento económico e deste xeito céntranse moito máis na narrativa, porque saben que poden ter unha obra de éxito (...) (Ruibal *et alii*, 2009: 106).

O que si que cambiou un tanto foi a tendencia dos lugares de publicacións destas obras: mentres anteriormente había unha inclinación á pequena editorial (agás Xerais e Baía, responsables da publicación do Manuel María e do Barriga Verde), nestes anos a desaparición da editorial Everest Galicia e o paro da colección "Tren das Cores"[4] de Embora, semella que abriu as portas da literatura dramática galega a outros lugares. Nomeadamente, a editorial Galaxia semella estar traballando activamente –coido que de xeito moi consciente– porque na súa colección infantil "Árbore" vaian aparecendo diferentes textos teatrais.

En canto á nómina autorial, se facemos un pequeno percorrido histórico comprobaremos que hai autores e autoras que cultivaron o xénero e que volveron a el, como Antón Cortizas, que coa divertida *Xogando con gatos* gañou o Premio Manuel María en 2014, ou Celia Díaz, que tras gañar o Barriga Verde en 2007, volveu ao xénero con *Velaí vai o papaventos* (2014). Nos últimos tempos, aos consolidados nomes de Paula Carballeira e Carlos Labraña, que son os que soan con máis forza, únese o de Raquel Castro. Os tres, na miña opinión, son sinónimo de calidade. No seu perfil adoitan coincidir, ademais, a condición de creadoras literarias e de xentes implicadas co espectáculo teatral, xa sexa como afeccionadas ou como profesionais.

Dentro das liñas temáticas que podemos atopar segue prevalecendo o humor como rei absoluto, presente dun ou doutro xeito en case que todas as pezas, pero ademais, compróbase como seguen a medrar as seguintes tendencias:

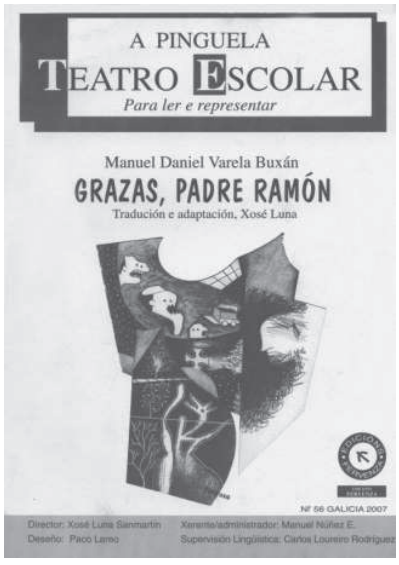
- A crítica social, centrada en denunciar feitos percibidos como inxustos na nosa sociedade, que pretenden facer consciente ao lectorado de determinados problemas colectivos.

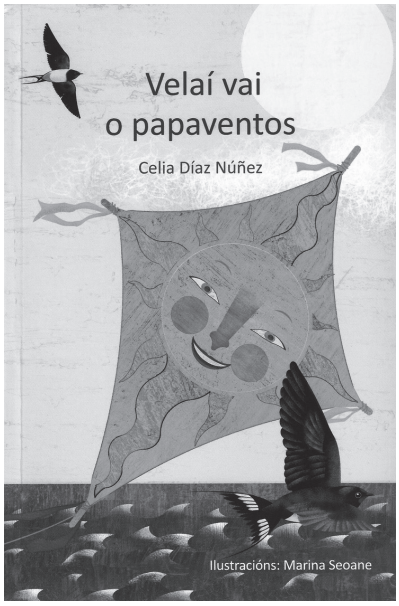
O valo, Carlos Labraña (2017)

[2] Baseada no texto de Manuel María *Aventuras e desventuras dunha espiña de toxo chamada Berenguela*, adaptada nesta ocasión con música de Nani García.

[3] Seguramente non o foi máis porque Casares ten unha única peza teatral, de Vidal Bolaño potenciouse claramente o seu teatro para público adulto –tamén polo seu papel de "home de teatro total"– e de Manuel María a súa faceta máis coñecida: a de poeta.

[4] Que se nutría, en grande medida, dos textos gañadores do premio Estornela.





O valo (2017) de Carlos Labraña é seguramente o exemplo máis característico desta liña, ao denunciar o drama que viven cada día as persoas inmigrantes e/ou as refuxiadas. Unha liña moi semellante segue *A derradeira bala* (2018), de Fernando Castro, un alegato contra as inxustizas e a barbarie que supón calquera guerra. *Moito morro corporation, sociedade limitada* (2016), tamén de Labraña, satiriza as tiranías ás que os bancos someteron á cidadanía nos últimos tempos. E n'*O refugallo* (2013), Paula Carballeira ábrenos os ollos sobre o maltrato que exercemos sobre o planeta. *Un xuízo oral "bilingüe" nunha vila galega no outono de 1942* (2014), de Xesús Alonso Montero, que aborda a marxinación das xentes do rural galegofalantes na época franquista, sería parte tamén desta tendencia, aínda que cunhas características un tanto diferentes polo seu carácter "histórico".

- O emprego de personaxes e diferentes elementos da nosa tradición oral e popular é tamén o centro de moitos textos, quizais porque aproveitan diversos costumes de noso para teatralizalos. Velaí están títulos que falan por si sós, coma *O apalpador* (2016), de Carlos Labraña, e *Aos Reis Magos non lles gustan os caramelos de menta* (2014), de Isabel Freire; *As terapias da doutora Ledicia* (2016), de Raquel Castro, onde o Home do Saco, o Lobishome ou as Tres Marías teñen que acudir a consulta porque perderon os seus poderes; ou *Arlequino Viceversa* (Premio Estornela en 2012), de Diana Varela, onde o Entroido se presenta como indispensable pano de fondo.

- O diálogo con caracteres dos contos clásicos –especialmente cos animais– semella ser unha vía que se segue a renovar co decorrer temporal, como amosan pezas como *O lobo e a lúa, de Andrea Bayer* (Premio Barriga Verde en 2014), o acabado de saír do prelo *A formiga fóra do carreiro* (2018), de Raquel Castro , ou en certa maneira, *Os poemas do río* (2012), de Cristina Corral.

- Afortunadamente, a fantasía tamén continúa a agromar, aínda que non tanto como sería desexable. Así o demostra *Xogando con gatos* (2014), obra na que se ben Antón Cortizas emprega retrousos e cantigas propias da nosa tradición oral, o fundamental é a importancia que os personaxes marabillosos (como as fadas Tempus e Impo e o malvadísimo Gro –que quere roubar as lembranzas das persoas–) teñen para cambiar a vida da meniña protagonista. *O soño de Bolboreta* (2016), de Arcadio López-Casanova, tamén combina elementos populares (como a noite de San Xoán), como catalizadores para que os elementos naturais axuden a Bolboreta, a nena protagonista, a atopar aquilo que tanto busca nunha fantástica trama.

Igualmente, os textos didácticos seguen a ter o seu espazo –como ocorre dende os comezos da literatura infantil– principalmente da man dun autor: Cipriano Fernández, quen por exemplo n'*O neno de chocolate* (2016) denuncia o racismo e os prexuízos e n' *A nena levantadora de pedras sagradas. Seis pezas de teatro para nenos* (2012) se ocupa de abordar o machismo ou advertir dos perigos do alcol, entre outros. Menos pegada teñen aínda outras liñas temáticas que outrora estaban mellor afortaladas, como as aventuras (velaí Celia Núñez con *Velaí vai o papaventos*, de 2014), o costumismo (con textos do tipo de *Lembranzas dun tempo esquecido: obra dramática* de Lois Antón Pérez Pérez, de 2013) ou o realismo (do que é boa mostra *Carta urxente para Máximo Toxo* de Diego Rey).

Se o lectorado atento repara no título destas liñas e mesmo

no contido que se desenvolve, verá que o adxectivo "xuvenil" está practicamente desaparecido. Tamén están os seus textos, xa que, agás algún que podería funcionar tamén para este público, cada vez é máis evidente que a mocidade segue a ser esquecida polos creadores dramáticos. Xustamente por iso, a creación do I Certame de Textos Teatrais Vidal Bolaño, ao que se aludía anteriormente, ten tanta importancia. Iso que, como demostra algunha exitosa reedición[5] –algo francamente infrecuente nos textos teatrais[6]–, a non ser efeméride de por medio, o profesorado segue demandando estas obras para as aulas, nun intento de que o público mozo non se perda e de que siga descubrindo que unha peza dramática é un intento de involucrarse na literatura, pero tamén na escena; unha forma de participación colectiva que practicamente garante a diversión e, por suposto, un xeito de nos entender mellor.

Quedaría para outra falar das inexistentes traducións de teatro infantil ou xuvenil (coido que esta división é cada vez máis precisa ao falar dun lectorado e dun público de necesidades moi diferentes), do habitual descoñecemento que as compañías teatrais teñen sobre os escasos textos de literatura dramática infantil ou, por botar máis pedras contra o meu propio tellado, da pouca atención que a crítica especializada habitualmente lle adoita prestar a este tipo de obras. En certa maneira, seguimos a camiñar sobre o baleiro, mais tamén soñando que ha de haber un futuro mellor. Sobre todo porque, como nos dicía a formiga, de que serve andar todo o día no carreiro, de adiante para atrás e de atrás para diante? ■

- Pena Presas, M. (2013). "Algunhas tendencias do teatro infantil e xuvenil galego actual". *Revista Galega de Educación*, 57, 94-97.

- Petit, M. (2018). *Ler o mundo*. Pontevedra: Kalandraka.

- Ruibal, E., Pazó, C., Labraña, C. e Gracián, A. (2009). "Escrita para Teatro e Representação no contexto galego". En Mociño González, I. et alii (coords.). *Do livro à cena*. Porto: Deriva. 102-116.

- Vieites, M. (1998). "Literatura dramática e teatro para a infancia e a mocidade. Breve introdución para o seu estudo". En Vieites, M. F (ed.). *Do novo teatro á nova dramaturxia*. Vigo: Xerais. 193-230.

[5] Falamos d'*O achado do castro* de Manuel Núñez Singala, que dende a súa segunda edición en 2014 leva xa cinco reimpresións.

[6] Só na falta de reedicións se pode entender que unha das obras mellor construídas da literatura dramática infantil galega, *A noite da raíña Berenguela*, de X. A. Neira Cruz, sexa agora mesmo inatopable.

Porque todo o mundo é un escenario. A posta en escena de pezas de teatro para público infantil

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 18-20

Paula Carballeira

Escritora, actriz e contadora oral

pcarballeira@gmail.com

Calquera obra de teatro está pensada para ser posta en escena. Mentres escribimos un texto dramático, imos imaxinando os personaxes en movemento, as palabras en voz alta, a música que acompaña, a iluminación que matiza, o vestiario que arroupa. Sempre que imaxinamos, xogamos. É imprescindíbel xogar. Sen xogo non hai vida. Sen xogo non hai intriga nin sorpresas. Sen xogo non hai teatro. E quen máis sabe de xogos, sen dúbida ningunha, é o público infantil.

A importancia do teatro como medio de expresión, de comprensión e de aprendizaxe é de tal magnitude que nel confluén diferentes disciplinas artísticas, non só a literatura dramática. Ante o obxectivo común dunha montaxe teatral, o traballo creativo de diferentes equipos coordínase baixo a supervisión da persoa que exerce o papel de directora ou director. A miúdo, nos centros de ensino -que é onde o teatro agroma como un lugar onde se pode esquecer certa rixidez pedagóxica para deixarse levar polas infinitas posibilidades lúdicas dun texto, dun xogo escénico-, a vista está posta na representación final diante da comunidade escolar. Porén, aínda que a repre-

sentación diante dun público sexa o momento no que todo o traballo previo cobra sentido, non debemos esquecer que cada ensaio vai tecendo unha rede na que se reúnen esforzos, talentos e ilusións. O teatro é unha ficción tan ben construída que explica a realidade porque aceptamos que así sexa e onde cadaquén pode optar por asumir un rol distinto ao da súa vida cotiá. As convencións teatrais son as convencións que nos permiten ser inconformistas e valentes, que cuestionan o establecido expoñéndoo diante dos ollos dos demais. Para que isto sexa posible, debemos transmitir esa sensación de liberdade, de transgresión, nun marco pactado: o espazo escénico.

Consideremos "espazo escénico" no sentido amplo da palabra. Un escenario pode ser calquera lugar destinado á ficción teatral, abonda con deixar establecidas as pautas para que así sexa. Ese espazo conseguirá que se paralice o tempo e que varíen as normas de conduta. Aí radica a súa forza, o seu atractivo. Quen actúe no espazo escénico debería ser consciente do seu poder de evocación e representación. Cada elemento, cada obxecto, revístese dun enorme simbolismo. Do mesmo xeito que os xoguetes amplían ou restrinxen o imaxinario infantil, o espazo escénico e o que alí acontece participan da mesma idea.

Nese espazo de ficción obtemos posibles respostas ás innúmeras preguntas que nos asaltan sobre quen somos, a nosa identidade e, por tanto, a nosa inclusión na sociedade.

Teresa Durán no seu artigo "¿Qué es representación?" refírese tamén ao teatro: "...todos hablamos de *representación* teatral cuando fingimos cualquier acontecimiento, cuando la ficción dialéctica nos ayuda a comprender una realidad "otra."... El nexo común de todas esas representaciones –que de alguna manera se convierten en las ficciones indispensables para la sociabilización del individuo– radica en el concepto de *alteridad*, un concepto importantísimo porque a través del otro, de lo otro, se alcanza a ser más nosotros mismos que nunca."[1]

Cómpre, polo tanto, tratar con tino o espazo escénico e o que alí vai acontecer.

Cando compañías formadas por persoas adultas escollen o público infantil como destinatario das súas propostas tamén contan cos aspectos mencionados, que serán as pontes entre os dous imaxinarios (o adulto e o infantil): a idea de liberdade, de que todo é posíbel; a idea de transgresión, directamente relacionada coa de liberdade; a idea de que toda peza dramática é un gran xogo no que se participa de varias maneiras, pero sempre desde o respecto, a solidariedade e a escoita. Desterremos a condescendencia e os prexuízos sobre a infancia a favor dun verdadeiro interese polos seus conflitos, que son os que verán reflectidos na montaxe. Exploremos sen vergonza as capacidades expresivas do corpo, a sutileza das entoacións, a música das palabras, o ritmo, sobre todo. Esa é a verdadeira clave, que dous ritmos tan diferentes como o infantil e o adulto harmonicen en escena.

[1] Durán, Teresa: "¿Qué es representación?", en *Teatro Infantil. Do texto á representación*. Ed. Xerais , 2007

Coa consolidación do teatro profesional para público infantil asistimos a unha preocupación pola posta en escena que demostra a importancia desa consideración respectuosa cara a quen van dirixidos os espectáculos, a esixencia dunha calidade de contidos e estéticas, a demanda dunha variedade de propostas, desde as máis comerciais ata as máis experimentais. Itziar Pascual, no seu libro sobre a dramaturga Suzanne Lebeau, resume as tendencias internacionais no teatro infantil e xuvenil que recolle Carlos Heráns no seu artigo "Teatro para niños, un futuro por recorrer". Por exemplo: "La elaboración muy cuidadosa y estilizada de la escenografía, el vestuario y los elementos de escena, abandonando prácticamente el naturalismo o la mera ilustración *waltdisneyana*."; "Textos, hasta ahora considerados exclusivamente para adultos, reescritos a partir del trabajo con las compañías o con talleres de teatro escolar (fenómeno notable sobre todo en Italia y Holanda); "Un nivel imaginativo, actoral y de puesta en escena con aportaciones de artistas plásticos, músicos... que aproximan a los jóvenes públicos a la dramaturgia contemporánea, obviando el mero discurso ilustrativo de la anécdota que se representa."[2]

Poñer en escena unha peza de teatro para público infantil devólvenos a confianza na ficción como un lugar ao que acudir para resolver conflitos reais, o que resulta fundamental cando estamos aprendendo a desenvolvernos en relación aos demais e a asentar a nosa identidade. As infinitas resolucións escénicas posibles ante un mesmo tema, que varían segundo a cantidade de actores e actrices, as opcións escollidas para a escenografía, o vestiario, a música ou o deseño de iluminación, conforman un entrecruzamento moi semellante ao das decisións que imos tomando día a día, ás responsabilidades como integrantes dunha sociedade.

Porén, ese compoñente lúdico do teatro que propicia romper as barreiras das normas establecidas fóra do espazo escénico, permite unha expresión artística coa que gozaremos e reflexionaremos, ámbolos dous aspectos a ter moi en conta, especialmente na infancia. En palabras de Guillem D´Efak: "La espontaneidad creadora es vital, como provocadora que es, y al propio tiempo, definidora de actitudes ante la vida, al inventar soluciones apropiadas e inesperadas. La espontaneidad plástica se adapta a un mundo que cambia rápidamente mientras el sujeto también cambia. La espontaneidad dramática nos obliga a definirnos por medio de actos. No somos nada ni nadie hasta que nos manifestamos."[3]

En conclusión, o espazo escénico é un lugar de liberdade creativa, de expresión sen outros límites que as convencións teatrais que establezamos cun acordo previo. Cando levamos unha obra a escena ofrecémoslle ao público a posibilidade de resolver conflitos mediante a ficción, ou de cuestionar a realidade, que é outra maneira de aprendizaxe. E non hai unha responsabilidade maior nin máis excitante. Porque, como ben dicía o personaxe de Jacques en *As you like it,* de William Shakespeare: "All the world´s a stage..." (Todo o mundo é un escenario)[4] ■

[2] Pascual, Itziar: *Suzanne Lebeau: Las huellas de la esperanza.* Colección Ensayo ASSITEJ España, 2007.

[3] D´Efak, Guillem: *Teoría y práctica del taller de teatro.* Colección de Ensayo ASSITEJ España, 2012.

[4] Shakespeare, William: *As you like it.* Acto I. Escena VII.

PREMIOS DE INVESTIGACIÓN 2018
CONCELLO DE FERROL

PREMIO DE INVESTIGACIÓN ÁNGELES ALVARIÑO

Traballos presentados

DESPLAZAMIENTOS

ESTUDIO ETNOBOTÁNICO, FITOQUÍMICA Y DE ACTIVIDAD BIOLÓGICA DE PLANTAS MEDICINALES DE LA "SERRA DE O COUREL" (GALICIA)

BACILLUS LINCHENIFORMIS: UNA ALTERNATIVA ECOSOSTENIBLE PARA PREVENIR LA BIOINCRUSTACIÓN MARINA

LAS AVES MARINAS: UN POTENTE AGENTE MODULADOR DE ECOSISTEMAS COSTEROS Y DEL CICLO GLOBAL DEL FÓSTORO Y NITRÓGENO

DEL NITRÓGENO LÍQUIDO A LA BATEA: CRIOPRESERVACIÓN DE MYTILUS GALLOPROVINCIALIS

LA ACUMULACIÓN DEL PLÁSTICO EN EL OCEANO GLOBAL: EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO COMO BASE PARA LA TOMA DE DECISIONES

DISEÑO DE UNA APLICACIÓN MÓVIL PARA EDUCAR A LOS JÓVENES EN HÁBITOS SALUDABLES. HEALTHY JEART. CIENCIAS.

Traballo gañador

LA ACUMULACIÓN DEL PLÁSTICO EN EL OCÉANO GLOBAL: EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO COMO BASE PARA LA TOMA DE DECISIONES. Autor: D. ANDRÉS CÓZAR CABAÑAS

PREMIO DE INVESTIGACIÓN GONZÁLEZ LLANOS

Traballos presentados

METODOLOXÍA PARA O ESTUDO DO SACRIFICIO DA MEMORIA NO PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO REHABILITADO

EMAPIC COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS EN EL ÁMBITO DE LA CARTOGRAFÍA SOCIAL Y LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Traballos gañadores *ex aequo*

METODOLOXÍA PARA O ESTUDO DO SACRIFICIO DA MEMORIA NO PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO REHABILITADO. Autora: Dna. ALBERTA LORENZO ASPRES

EMAPIC COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS EN EL ÁMBITO DE LA CARTOGRAFÍA SOCIAL Y LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA. Autora: Dna. Mª ARÁNZAZU SERANTES LÓPEZ

FERROL

MÁIS INFORMACIÓN

https://www.ferrol.gal/premiosdeinvestigacionconcellodeferrol

30 anos en prol do teatro infantil e xuvenil galego

O valo (2018), con Pablo Núñez e Carlos Labraña

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 22-24

Carlos Labraña

Dramaturgo para os nenos e as nenas

carlos.labranha@gmail.com

Eu, antes de escribir teatro, xa escribía. Comecei novo, cando estaba nos últimos cursos da EXB con 12 ou 13 anos. Daquela época conservo poesías de amor xuvenil, contos dunha imaxinación desbordante e, incluso, algunha novela. De feito, acadei os meus primeiros premios literarios nestes eidos. E aínda hoxe, nalgunhas das miñas pezas aparecen poemas, esconxuros, adiviñas e moita, moita fantasía. Pero só comecei a escribir teatro cando entrei en contacto directo con el.

1986-1994 INICIOS

A min sempre me gustaran as artes escénicas, pero na miña infancia non había moito interese na escola por elas, polo que, se faciamos algunha representación, tiñamos que encargarnos as alumnas e os alumnos de todo. Fóra do ámbito escolar a situación era aínda peor, a tradición teatral en Cedeira, a miña vila de nacemento, xa había tempo que se perdera. Iso mudou coa chegada da actriz e directora madrileña Fusa Guillén, que impartiu uns cursos de técnica actoral aos que asistín. Ela ensinoume as bases da estrutura escénica, así como a impor-

tancia do conflito para que un texto dialogado chegue a ser un verdadeiro texto teatral. Aprendín tanto aqueles anos, que aínda hoxe bebo daqueles coñecementos.

A miña primeira peza escribina con Fusa e outros compañeiros do grupo de teatro que tiñamos en Cedeira porque precisabamos financiamento para as nosas montaxes teatrais e, debido á falta de apoios, a única maneira que se nos ocorreu para conseguilo foi presentarnos ao Certame de Textos Teatrais Infantís Xeración Nós que convocaba a Mancomunidade de Ferrol no ano 1988. Tivemos boa sorte e *O segredo de Daniel* resultou gañadora.

A partir dese momento escribir teatro converteuse nun costume para nós. Ademais, ao decatármonos da precariedade que existía na literatura dramática para nenas e nenos decidimos fundar o Colectivo Garola, co obxecto de escribir, representar e difundir o teatro en galego para os máis novos. Naquela época, a escrita e a escenificación foron da man. Ademais, ao ser unha escrita colectiva tiñamos que chegar a acordos constantemente, tanto na temática que se ía tratar na peza, como no seu desenvolvemento ou nos personaxes que ían aparecer nela. Iso provocaba que fose unha escrita rica, tanto literariamente, teatralmente como persoalmente. Deses anos podo salientar obras como *Pampón tiña razón*; *Unha avoa a catro patas, calcetíns e gravatas*; *O mexillón*; *Hai gato pechado na caixa de Torcuato?* ou *A Escada*.

1995-2008 TRANSICIÓN

Cando rematei os estudos de Arquitectura Técnica na universidade e marchei traballar fóra de Cedeira comezou unha nova etapa caracterizada pola escrita en soidade, que me afastou das vantaxes da escrita colectiva pero a cambio me deu a posibilidade de elixir os temas que a min máis me interesaban, así como o xeito de tratalos. O que mantiven sempre foi o compromiso de seguir escribindo e publicando exclusivamente teatro infantil e xuvenil como unha aposta persoal a prol dun xénero tan minoritario na literatura. Ese compromiso fixo que, pouco a pouco, fose deixando atrás os outros xéneros.

Debido á escaseza de pezas publicadas, as mestras e mestres tiñan unha gran dificultade para conseguir textos teatrais, e moitos dos que atopaban non eran axeitados para traballar nas aulas. Isto influíu de maneira importante para que nas miñas pezas tratase temas que puidesen ser dun especial interese para os máis novos, incluísen diálogos áxiles para facilitar a súa lectura ou representación e contasen cunha morea de personaxes para que puidesen participar todas as nenas e nenos.

Eses anos estiven desconectado do feito teatral, xa que a vida me requiría para outras cuestións, e só de maneira esporádica seguín escribindo. Desa época son *O teatro do soños*; *Esperta, principiño!*; *Os sons da buguina* ou *A viaxe de Farrapos*. Xacando comezou o meu interese por recoller tradicións de noso que estaban a piques de perderse ou quedar agochadas por outras alleas, o que se materializou en pezas como *Indo para o Samaín*, escrita a dúas mans coa miña irmá Sabela e que foi a miña primeira obra en ser traducida e publicada en castelán, ou *Lendas da noite de San Xoán*. Con *O Apalpador*, o personaxe galego do Nadal, retomei recentemente esta temática.

Daquela tamén me decatei das dificultades para publicar pezas teatrais. Nun momento no que existía unha explosión da literatura infantil e xuvenil en galego, en cambio había moi pouca receptividade das editoriais a este tipo de textos. Apenas se publicaban obras e, xeralmente, eran edicións cativas sen apenas ilustracións. Non existían coleccións dedicadas ao xénero e tampouco aparecían recollidas nas antoloxías ou seleccións de textos para promover a literatura infantil e xuvenil. Esqueceuse o poder do teatro na normalización da lingua, que ben coñecía a Agrupación Cultural O Facho a finais dos anos sesenta, un de cuxos premios era o dedicado á literatura dramática infantil. E tivo que ser a Asociación Socio-Pedagóxica Galega a que tentou encher ese baleiro coa súa colección de teatro para os máis novos, co obxecto de achegar pezas teatrais ás escolas que mestras e mestres estaban a reclamar insistentemente.

2009-2016 EXPLOSIÓN

Aínda que poida parecer o contrario, co tempo as cousas non melloraron e mesmo foron a peor. Coa chegada da crise económica actual a publicación de libros comezou a diminuír e o xénero máis afectado foi o máis feble, a literatura dramática. Incluso houbo anos nos que non se editou ningunha peza infantil en galego, nin tan sequera gañar un premio aseguraba a publicación do texto. De feito, eu mesmo teño dúas obras premiadas eses anos á espera de entrar no prelo. Neses momentos a publicación de pezas teatrais mantívose pola iniciativa de editoriais pequenas como Edicións Fervenza coa súa colección Teatro da Pinguela, que xa leva máis de 100 títulos, ou Embora Edicións. Nestes últimos anos a Editorial Galaxia tamén está a apostar moi forte polo teatro. Xunto coas anteriores, Edicións Xerais ou Baía Edicións publican desde o seu inicio os premios de teatro infantil e o de monicreques, respectivamente, convocados polo AGADIC.

Para min, en cambio, esta foi a época da grande explosión do meu teatro. De súpeto, as miñas pezas comezaron a ser recoñeci-

das nos diferentes certames de literatura dramática infantil e xuvenil galega como O Facho, Estornela ou Manuel María, aínda que iso, como dixen anteriormente, non se reflectía sempre na publicación dos textos premiados. Deste tempo son *Teatro de xoguete*, *A fraga das árbores das palabras* ou *Espantallo*. A miña escrita, pouco a pouco, foi xirando a temáticas máis implicadas nos problemas sociais, pero sempre dun xeito divertido, da que son exemplo *Estrela Fugaz...?*, sobre as identidades de xénero; *Moito Morro Corporation Sociedade Ilimitada*, unha crítica ácida sobre a crise económica, ou *O valo* que trata sobre o drama dos refuxiados.

2016-2018 VOLTA AOS ESCENARIOS

Se todos os escritores traballan coa idea de ver publicadas as súas obras, o dramaturgo ten un camiño máis longo e complicado, xa que a súa meta non está no papel, senón derriba dun escenario. Eu, desde os inicios, tiven moita sorte neste sentido, xa que as miñas obras son representadas habitualmente nos colexios por nenas e nenos, e incluso hoxe en día hai algunha montaxe profesional.

De todos os xeitos, aínda que a miña relación fundamental co teatro sempre foi a escrita, nunca me puiden esquecer da interpretación naqueles primeiros anos co Colectivo Garola. Así que hai un tempo decidín retomar a miña faceta como actor no grupo de teatro municipal de Ames baixo a dirección da actriz Mónica Camaño. Pero non foi ata o 2016 cando dei un paso máis coa creación da compañía de teatro infantil Os Furabolos, xunto coa actriz Paula Castro e un grupo de persoas inquedas que, procedentes de diferentes ramas da arte, decidimos poñer ao servizo da escena os nosos coñecementos. Actualmente, Os Furabolos xa levamos montados tres espectáculos: *Estrelamar*, *O Apalpador* e *O valo*, que se están a representar en librerías, bibliotecas, espazos culturais e colexios ao longo de toda Galicia.

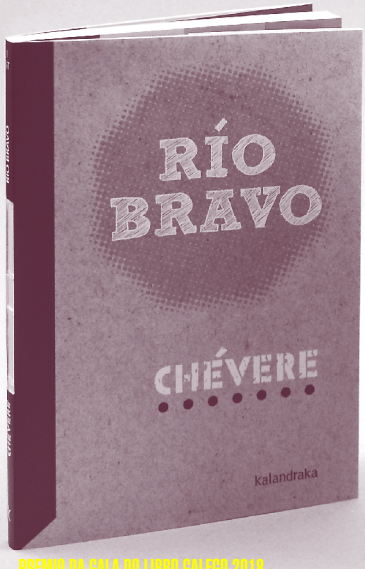
FUTURO

Despois de 30 anos traballando en prol do teatro infantil e xuvenil galego, aínda que a situación mellorou en moitos aspectos, non podo dicir que a tarefa estea, nin moito menos, rematada. Polo que haberá que seguir loitando desde a escrita, o escenario, as asociacións culturais e calquera outra plataforma que nos dea voz para conseguir que ningunha nena e neno queden sen teatro.■

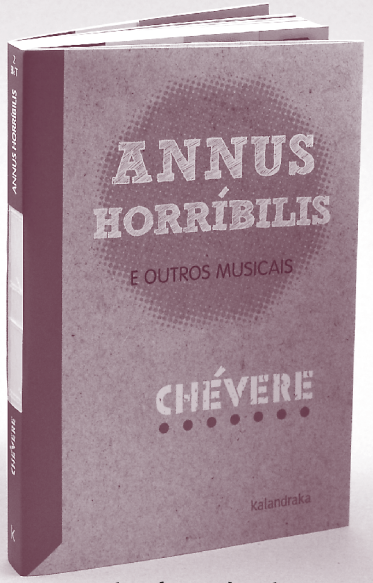
PUBLICIDADE

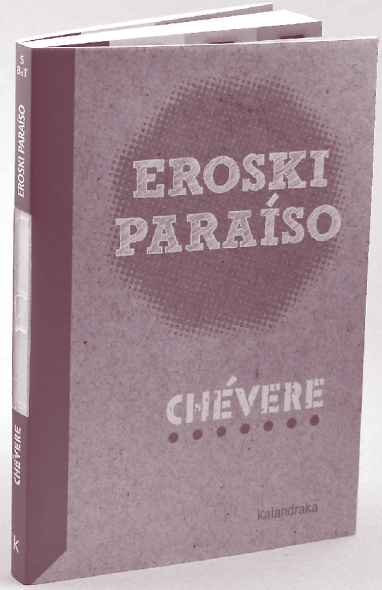
Biblioteca de Teatro

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



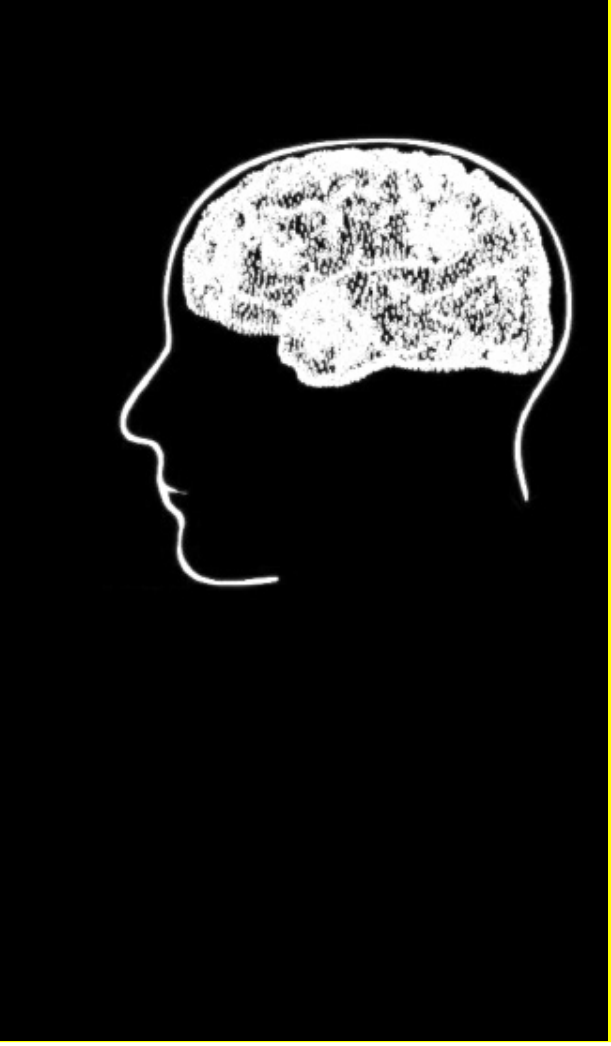
PREMIO DA GALA DO LIBRO GALEGO 2018
AO MELLOR LIBRO DE TEATRO





www. kalandraka .com

CHVERE 30



Para sabermos algo máis...

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 25-28

Rosalía Fernández Rial

rosalia.fernandez.rial@hotmail.com

Miguel Vázquez Freire

arno@mundo-r.com

Coordinadores do monográfico

• Ignacio Aranguren: *El actor adolescente. Manual de urgencia para un profesor en apuros*. Algar Editorial, 2018.

Un profesor cunha longa experiencia dirixindo grupos de teatro en centros de secundaria ofrece, de forma amena pero en absoluto exenta de rigor, propostas prácticas para resolver moitos dos problemas que se adoitan presentar.

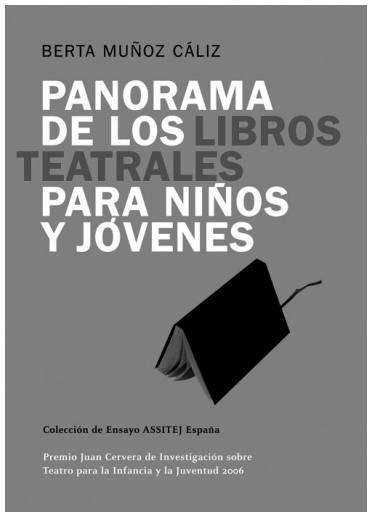
• Glória Bastos: *O Teatro para Crianças em Portugal*. 2006.

Estudo, cunha completa achega bibliográfica, sobre as principais obras e autores portugueses.

• José Caldas, Natércia Pacheco (org.): *Teatro na escola. A Nostalgia do Inefável*. Quinta Parede, 1999.

Compoñentes do grupo teatral Quinta Parede colaboraron durante anos con diversos centros escolares do ámbito xeográfico próximo a Porto no desenvolvemento de actividades teatrais co alumnado deses centros. O texto recolle as reflexións, non só dos artistas do grupo, senón tamén dos educadores e mesmo de parte do alumnado.

• Guillem d'Efak: *Teoría y práctica del taller de teatro*. ASSITEJ España (Asociación de Teatro



para la Infancia y la Juventud), 2012.

Guillem d'Efak (1930 – 1995) foi un artista multifacético mallorquino que, despois de se dar a coñecer como precursor da *nova cançó*, sen abandonar a canción, incorporou novas actividades, entre as cales o teatro dirixido á infancia chegou a ocupar un lugar preferente. Este libro recolle un escrito dos anos setenta en que sintetiza a súa concepción dese teatro. Unha proposta que en moitos aspectos aínda non perdeu vixencia. Pódese descargar en pdf na web de ASSITEJ.

• Berta Muñoz Cáliz: *Panorama de los libros teatrales para niños y jóvenes*. ASSITEJ España (Asociación de Teatro para la Infancia y la Juventud), 2006.

Como o título enuncia, un completísimo panorama da situación do libro de teatro para a infancia e a mocidade en toda España, iso si, centrada exclusivamente en editoriais que publican en lingua castelá.

• Alfredo Mantovani: *El teatro joven de 13 a 16 años*. Octaedro, 2014.

• Rosario Navarro Solano y Alfredo Mantovani: *El juego dramático de 5 a 9 años*. Octaedro, 2012.

• Rosario Navarro Solano y Alfredo Mantovani: *La dramática creativa de 9 a 13 años*. Octaedro, 2013.

Alfredo Mantovani é sen dúbida un dos mestres máis acreditados na metodoloxía de traballo teatral coa infancia. Chegado a España desde Arxentina a finais dos anos setenta, colaborou inicialmente con Jorge Eines. Estes tres textos, dous deles asinados xunto con Rosario Navarro, constitúen unha excelente síntese do seu modelo metodolóxico. Moi útil é tamén a proposta de xogos e exercicios de improvisación, que se pode consultar en liña, escrita en colaboración con Borja Cortés, Encarni Corrales, José Ramón Muñoz e Pablo Pundik: https://octaedro.com/appl/botiga/client/img/13155.pdf. De Jorge Eines, que hai anos regresou a Arxentina, pódese consultar a súa ben interesante web: http://www.jorge-eines.com/libros/.

• Amaranta Osorio (coord): *El teatro va a la escuela*. OEI, 2014.

Texto colectivo que forma parte da colección Metas Educativas 2021 que promove a Organización de Estados Iberoamericanos. Cunha introdución do psicólogo Álvaro Marchesi, o interese das contribucións que se inclúen reside en proporcionar fundamento didáctico para a incorporación do teatro ao curriculum escolar. Pódese descargar en pdf: https://www.oei.es/historico/publicaciones/MetasTeatro.pdf

• Itziar Pascual: *Suzanne Lebeau: Las huellas de la esperanza*. ASSITEJ España (Asociación de Teatro para la Infancia y la Juventud), 2007.

Unha achega a unha das creadoras máis recoñecida internacionalmente no ámbito do teatro para a infancia: a canadiana Suzanne Lebeau, que leva escribindo e facendo teatro, a través da compañía *Le carrousel*, desde hai máis de trinta anos (http://www.lecarrousel.net/fr/compagnie/suzanne_lebeau).

• Blanca-Ana Roig Rechou, Pedro Lucas Domínguez, Isabel Soto López (coordinadores): *Teatro infantil. Do texto á representación*. Xerais / Fundación Caixagalicia, 2007.

Obra colectiva que inclúe estudos panorámicos sobre a historia literaria do teatro infantil en todas as linguas da península ibérica, así como traballos específicos sobre determinados textos (como *O maquinista Antón*, de An Alfaya e *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas*, de Carlos Casares, no eido gale-

go) e reflexións sobre a relación entre texto e representación.

• Luis Sampedro: *Manual de teatro para niños y jóvenes en la era de Internet.* Alba Editorial, 2016.

Como explicitamente indica o título, este manual trata de adaptar as metodoloxías de traballo teatral coa infancia e a mocidade ao contexto social determinado polas novas tecnoloxías da información que, sen dúbida, teñen unha gran influencia sobre as xeracións máis novas.

• Laura Tato Fontaíña: *Historia do teatro galego. Das orixes a 1936.* Edicións A Nosa Terra, 1999.

Non se trata dun traballo específico sobre o teatro infantil. Ao contrario, a investigación da autora evidencia que este ocupou un precario lugar nos primeiros pasos do teatro escrito na nosa lingua. As únicas obras con ese carácter aparecen citadas ao final: *Teatro dos nenos,* de Álvaro das Casas e *Farsa para rapaces,* de Filgueira Valverde.

• Isabel Tejerina Lobo: *Estudio de los textos teatrales para niños.* Universidad de Cantabria, 1993.

No seu momento foi o primeiro estudo en profundidade da literatura teatral escrita en lingua castelá.

EDITORAS QUE CONCEDEN ATENCIÓN HABITUAL AO TEATRO PARA A INFANCIA E A MOCIDADE

En galego:

• **Baía Edicións**, colección Barriga Verde. Entre as obras publicadas: *Pedra sobre pedra,* (aínda que foi a obra gañadora do Premio Barriga Verde de 2010 de teatro de monicreques para adultos, pensamos que tamén admite ser representada para público infanto-xuvenil) e *O punto da escarola,* de Xosé A. Neira Cruz (Premio Barriga Verde de teatro de monicreques 2008); *Fábula galénica* (Premio Barriga Verde de teatro de monicreques 2010) de Inácio Vilariño, *Bon appétit,* de Begoña García Ferreira (premio Barriga Verde de teatro de monicreques 2009) e *Un mosquito de Nome Henri,* de Raúl Dans (premio Barriga Verde de teatro de monicreques 2012).

• **Edicións Embora** conta cunha colección dedicada ao teatro onde en ocasións dá entrada a obras dirixidas ao público infantil, como *Espera, Principiño!*, de Carlos Labraña (2008).

• A Editorial **Everest**, ata a súa extinción o ano 2015, publicou de forma ocasional obras de teatro infantil como *Lendas da noite de san Xoán,* de Carlos Labraña (2008) ou *Viva o teatro!,* de José Luis de los Santos (2007, tradución).

• **Edicións Fervenza**. Durante anos esta editorial estradense foi a única que mantivo aberta regularmente unha colección de "teatro escolar", de nome A Pinguela Teatro, onde se publicaron títulos como *O achado do castro,* de Manuel Núñez Singala (que logo sería incorporada aos catálogos da Biblioteca do Arlequín de Sotelo Blanco e na actualidade en Costa Oeste de Galaxia); *A illa,* de Manuel Lourenzo; *Que lle pasou a coelliño,* de Anisia Miranda; *Auto do demo e a viñateira,* de Xosé Lois García ou *O espantallo,* de Carlos Labraña. Na actualidade conta cun catálogo de máis de 100 obras e continúa publicando.

• **Edicións Morgante** ten publicado ocasionalmente obras de teatro, como *Alicia & Alicia,* de Paula Carballeira (2010), que poden ser representadas para público infantil.

• **Sotelo Blanco** publicou durante anos a colección A biblioteca do Arlequín, especializada en teatro, onde viron a luz, entre outras, obras dirixidas ao público infantil como *Grande in-*

vento para saír do aburrimento, de Xan Babarro e Ana Mª Fernández (1987); *O coleccionista de sombras*, de Andrés Cortizas (1990) e *Alí Ben Mangato e mailo seu cabalo branco chamado Belador*, de Daniel Cortezón (1995).

• **Editorial Galaxia** e **Edicións Xerais de Galicia** non teñen coleccións especializadas en teatro para a infancia e a mocidade, mais publican ocasionalmente obras dese xénero literario nas súas coleccións.

En portugués:

• **Editorial Caminho**. Aínda que non ten unha colección especializada en teatro, publicou as pezas de teatro máis representativas de autores como António Torrado (*O adorável homem das neves*, *Doze de Inglaterra seguido de O Guarda-Vento*) ou Alice Vieira (*Leandro, Rei da Helíria*).

En castelán:

• A colección Alba y Mayo de **Ediciones de la Torre** é un dos escasos casos de colección especializada en libros para a infancia do xénero teatral. Nela apareceu a versión castelá (aínda activa no catálogo) de *Brinquemos ao teatro* (*Jugamos a hacer teatro*), colección de pezas de teatro para nenos de Euloxio R. Ruibal que apareceu no noso idioma nunha edición da Xunta de Galicia (1990). O catálogo íntegro pódese consultar en: http://www.edicionesdelatorre.com/index.php/biblioteca-alba-y-mayo/teatro/19-biblioteca-alba-y-mayo/teatro.

• A colección Sopa de Libros de **Editorial Anaya** adoita incluír con certa frecuencia títulos do xénero teatral. Nesta colección veñen aparecendo as últimas obras de Luis Matilla, como *Manzanas rojas* (2004) e *Las piernas de Amaidú* (2011).

• A colección Joven Teatro de Papel de **Editorial Algar** ofrece un amplo repertorio de títulos atractivos tanto para o lectorado mozo como para montaxes de grupos de teatro de centros de secundaria. Entre eses títulos atopamos obras de autores clásicos (de Plauto, Shakespeare e Lope de Vega a García Lorca ou Miguel Mihura) como contemporáneos. Merece ser consultado o seu catálogo: https://algareditorial.com/listado-catalogo.html?teatro-de-papel.

• Montaña Encantada, serie Teatro, de **Editorial Everest**. Ademais de obras orixinais inclúe tamén adaptacións de relatos clásicos da literatura infantil como *El toro Ferdinando* (Munro Leaf).

• **Ñaque Editora**. Editorial especializada en teatro que inclúe coleccións dedicadas á pedagoxía teatral e ao teatro xuvenil.

• A colección de teatro de **Ediciones Irreverentes** inclúe algún título atractivo para a mocidade, en especial *Instituto público & Un banquero codicioso*, de Carlos Tejero, obras (incluídas nun único volume) que foron creadas para ser representadas por un grupo de teatro dun Instituto da Comunidade de Madrid, ou *Microteatro*, de José Luis Alonso de Santos. Sitio web: http://www.edicionesirreverentes.com/teatro.htm.

• A web de ASSITEJ España (https://www.assitej.net/biblioteca-teatro-infantil-juvenil/) permite descargar versións pdf dun extenso catálogo de autores contemporáneos en lingua castelá.

En valenciano:

• Micalet Teatre, de **Bromera Edicions**. Colección dirixida por Pasqual Alapont que recolle adaptacións de obras clásicas para espectadores infantís ou xuvenís, incluídas adaptacións dramatizadas de novelas ou mitos.

En francés:

• **Éditions Théâtrales Jeunesse**. Colección especializada en obras teatrais breves escritas especialmente para seren representadas por grupos teatrais formados por mozos e mozas. A maioría son textos orixinais pero incorporan tamén textos de autores hoxe considerados xa clásicos, como as pezas de teatro cabaré de Karl Valentin. Destacamos especialmente *Théâtre en court. 12 petites pièces pour adolescentes* (2005), resultado de convidar a 12 autores de diversos países (ademais de franceses, hai tamén un inglés, un australiano, un israelí e un portugués) e as obras de Suzanne Lebeau (*Une lune entre deux maisons*, *L'Orgelet* ou *Le bruit des os qui craquent*).■

SON O QUE QUERO SER

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

www.udc.gal udc_gal udc.gal

ENTREVISTA

A LUIS MATILLA

Coidar a calidade literaria e a viabilidade escénica para que o teatro entre na escola

REVISTAGALEGA DEEDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 30-34

Entrevista realizada por

Miguel Vázquez Freire

Nova Escola Galega

arno@mundo-r.com

traxectoria de Luis Matilla como creador vinculado ao teatro para a infancia e a mocidade ten difícil parangón en toda a Península ibérica. Autor de máis de trinta títulos, como *El hombre de las cien manos* (1966), Premio SGAE de Teatro Infantil e Xuvenil en 2000 (*El árbol de Julia*), 2002 (*Manzanas rojas*) e 2008 (*El último curso*), entre outros galardóns, une á súa faceta de escritor, a de animador teatral, difusor de propostas de didáctica teatral en cursos dirixidos tanto a profesionais do teatro como ao profesorado, e atento observador das prácticas teatrais en numerosos países. A súa opinión é xa que logo especialmente valiosa.

Que debe entenderse por "teatro infantil"?

Nun intento de síntese podiamos aternos a esta enumeración xeral, susceptible de moitas matizacións:

Teatro *para* os nenos: o que realizan os adultos para eles. Como autor difiro de todos aqueles que producen espectáculos dirixistas, normativos e paternalistas nun intento de domesticar aos espectadores para os converter en fieis servidores do sistema dominante.

Teatro *con* nenos: o proposto con eles como protagonistas. Valóroo naquelas ocasións nas que a representación se utiliza como proceso creativo e non en celebracións puntuais desconectadas dunha práctica cotiá. Nas primeiras idades o recomendable é o xogo simbólico no que todos participan libremente sen ningún tipo de emulación diante do público.

Teatro *dos* nenos. O xurdido a partir das propostas infantís, sutil e respectuosamente recollidas polo adulto, seguindo as orientacións dos mozos creadores ou a partir das súas suxestións. Xa nos últimos cursos de primaria, podemos contar coa produción de pequenos textos escritos directamente polo propio alumnado.

Cómpre contemplar tamén un "teatro para a mocidade" con características específicas ben diferenciadas? Se é así, cales serían esas características?

Non creo que exista un teatro especificamente dirixido a estas idades, mais si espectáculos con problemática xuvenil aos que tamén terían que asistir os adultos para enfrontar a problemática dos seus fillos. Alén diso, considero que a partir dos doce anos, a mocidade debería comezar a se familiarizar co gran teatro universal, sempre en versións transparentes e accesibles aos seus niveis de percepción, tal como ocorre noutros países onde o teatro está realmente introducido na práctica escolar. Que os propios mozos e mozas escriban sobre os seus conflitos paréceme unha magnífica práctica creativa e social da que a escola non debería prescindir.

A difusión da literatura infantil depende moito da decisión dos prescriptores escolares. Hai, ao teu parecer, unha suficiente atención á literatura teatral por parte deses prescriptores?

Coido que a escrita dramática aínda non está considerada na escola á mesma altura que a narrativa. Eu visito frecuentemente centros educativos para realizar encontros sobre as miñas obras e decátome do pouco teatro que se inclúe nos listados de lecturas anuais, por certo, cada ano máis escasas. A causa da baixa atención se cadra se debe a que un libro de teatro pide unha atención especial, como pode ser a lectura en equipo posiblemente escenificada, reflexións previas sobre os lugares onde ocorre a acción, os costumes e vestiario da época, comportamentos sociais etc. No caso máis extremo de dedicación, teriamos a representación escénica da obra. A perspectiva de ter que abordar estes procesos, unido á eliminación das optativas, arreda a moitos educadores de incluír o teatro nas súas propostas lectoras. O masacre que se está levando adiante coa área de humanidades é tamén outra das posibles razóns xunto á clamorosa eliminación de optativas. Eu admiro fondamente que, malia tantas dificultades, existan sensibles profesoras e profesores que loitan teimosamente por introducir o seu alumnado na expresión dramática, sacrificando horas do seu tempo libre. Hai anos era habitual facer teatro na escola, hoxe é un feito excepcional, fóra das clásicas representacións de Nadal e fin de curso.

Que opinas do debate que enfronta o teatro como texto e o teatro como representación, no sentido de que habería unha tendencia maioritaria entre os grupos profesionais dedicados ao teatro infantil cara a un tipo de montaxe que prescinde do soporte textual das obras creadas polos autores que cultivan o xénero? Pensas que como consecuencia deste fenómeno se pode estar dando unha perda da riqueza estético-literaria dos espectáculos que se ofrecen aos espectadores infantís?

Para responder esta pregunta debemos fixarnos nos espectáculos dirixidos aos diferentes niveis de idade e, xa logo, nos textos que os sustentan. Nas montaxes dirixidas ás primeiras idades priman os guións de accións dramáticas, xa que a meirande parte das propostas visuais, musicais e plásticas son desenvolvidas polos propios intérpretes e animadores, polo que raramente son publicados. É nos textos creados para lectores-espectadores a partir dos oito anos cando nos atopamos con estruturas máis sólidas desde o punto de vista dramático. Se queremos conseguir que os libros de teatro entren na escola, cómpre coidar a súa calidade literaria ademais da súa viabilidade escénica e tamén a creatividade nas edicións. No caso dos meus libros publicados en Anaya, os acoutamentos aparecen nunha cor diferente aos diálogos, co cal se evita a confusión moi común no alumnado afeito a ler só narrativa. É certo que se prescinde bastante dos autores alleos aos propios núcleos de produción, xa que numerosas compañías escriben os seus propios textos. Dadas as escasas compensacións profesionais e económicas que produce realizar un traballo literario para este sector, poucos son os autores de narrativa que se deciden a escribir para este teatro e, menos aínda, os magníficos ilustradores que son chamados

a achegar os seus deseños escenográficos.

Ao meu parecer, no conxunto das túas obras dirixidas á infancia e á mocidade predomina un enfoque eminentemente realista. Mesmo cando recorres a desenvolvementos que se poden considerar fantásticos, sempre aparecen vinculados a unha dimensión de reflexión crítica coa realidade. Por que esa elección cando boa parte, se non a maior parte, do que se representa no teatro infantil tende a un tipo de fantasía lúdica e evasiva?

Durante o século pasado, o teatro para e infancia era paternalista, protector, dedicado a transmitir os bos costumes e a bondade, o respecto desde perspectivas moralizantes. O neno atopábase dentro dun fanal e había que protexer a súa inocencia. Hoxe, cando os telexornais "en horario infantil" os abafan acotío con relatos descontextualizados de feitos violentos, corrupción, violacións, fraudes políticas, desastres medioambientais debidos ao poder destrutor do ser humano, que inocencia queda por salvagardar nos nosos nenos e nenas? Cando programas de máxima audiencia presentan as miserias de personaxes descerebrados, lamentablemente ascendidos á categoría de "famosos" e exemplos a seguir para triunfar na vida, como se pode loitar desde a escola ou a literatura para neutralizar esas mensaxes dos medios de comunicación? Desde o meu punto de vista, desenvolvendo o sentido crítico do noso alumnado e espectadores. Presentando diante deles unha reflexión sobre a outra cara dos feitos manipulados por intereses políticos, comerciais, sociais ou relixiosos. Elaborando dun modo poético, imaxinativo e mesmo fantástico discursos narrativos diverxentes aos da ideoloxía dominante nos medios. Vosoutros como educadores sodes conscientes de que os mozos e mozas de hoxe entenden moito máis do que cren os seus pais. Eu sorpréndome, nos libro-foro que realizo, coas respostas dos alumnos, da súa clara percepción dos conflitos sociais nas suxestións de finais argumentais diferentes que propoñen.

Non cres daquela que existan temas por principio alleos aos intereses do público infantil...

As miñas propostas escénicas abordan, entre outros moitos, temas como o acoso escolar, a situación dos nenos de Gaza e dos pequenos esmeraldeiros de Colombia. Fronte ao noso modo de vivir, é preciso que coñezan a situación dos outros, que moitas veces queda agochada baixo as espectaculares imaxes de televisión, que se viven nas pantallas das videoconsolas como atractivos xogos de guerra que por sistema banalizan a violencia diante dos ollos dos usuarios máis novos, seguros de non recibir eles a crueldade que os seus dedos reproducen nas pantallas.

Como tes sinalado antes, a edición dos teus libros adoita ir acompañada de orientacións, dirixidas ao profesorado, con

indicacións para facilitar a montaxe das obras cos escasos recursos dos que soen dispoñer os centros escolares. Tes algunha constancia de como son recibidas estas orientacións?

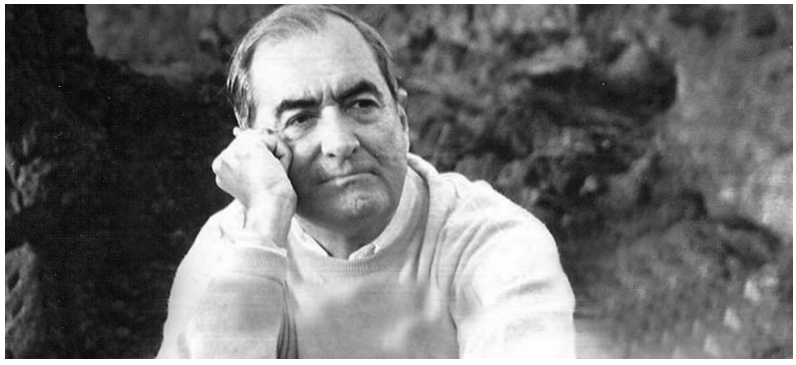
Trátase tan só de suxestións. En absoluto pretendo impoñer ningún criterio, xa que ao longo dos anos que levo compartindo a miña escrita teatral para adultos coa dirixida ao público infantil teño tropezado con profesoras e profesores altamente creativos. Citareiche un caso ocorrido nunha escola do País Vasco. O profesor suxeriulles aos seus alumnos, logo de leren a miña obra *Manzanas rojas*, que escribisen unha carta a aqueles personaxes que máis lles tivesen impactado pola súa resistencia fronte á ocupación. Non te podes figurar a miña fonda impresión ao ler aquelas cartas cargadas de solidariedade, de rebeldía diante da inxustiza, de empatía ao se situar intensamente no lugar do outro. Eses mozos e mozas non escribían a uns personaxes de ficción, senón a uns compañeiros aos que seguro terían brindado a súa irmandade e apoio de telos máis próximos a eles. Estou convencido de que cando a lectura dunha obra teatral aborda un tema de actualidade, tratada criticamente, xera uns coloquios moi ricos. Este é o caso de *El último curso* no que, particularmente as mozas, analizan con gran lucidez as causas e as consecuencias de acosos coñecidos por elas e a tremenda responsabilidade que outorgan ás compañeiras e compañeiros que, mirando cara a outro lado, resultan cómplices necesarios da violencia que se exerce sobre o máis débil.

Fálanos da túa experiencia nos encontros co alumnado de centros escolares, que sabemos que realizas con certa frecuencia.

Creo que para un autor resulta esencial estar en contacto físico cos lectores, xa que sen esta premisa corremos o risco de referírmonos nos nosos textos aos nenos que fomos, no canto de reflexionar sobre os conflitos e a visión que os adolescentes de hoxe xa posúen da sociedade que lles tocou vivir. Non só levo acudindo a coloquios desde hai máis de vinte anos, senón que teño participado en creacións de textos colectivos con mozos que me deron testemuño da súa capacidade para pescudar sobre os seus propios problemas. Lembro unha experiencia realizada nun instituto, na que os mozos e mozas participantes elixiron un tema orixinal para o seu espectáculo: a vida do coxo Manteca, un mozo que naquela época se dedicaba a romper coa súa muleta cabinas telefónicas nas manifestacións estudantís de Madrid. Ao tentar reconstruír vivencias dun personaxe que descoñecían, verteron parte das súas propias inquedanzas, das súas inseguridades, así como diferentes expresións da súa propia rebeldía. O texto nin moito menos foi perfecto, non creo que ninguén o pretendese, mais tiña vida, tiña forza, posuía autenticidade.

Hai un momento na túa longa experiencia como creador teatral especialmente singular: as grandes montaxes que se realizaron no Retiro a finais dos anos setenta e que ti denominas "teatro de animación e percorrido". Podes explicar en que consistían?

Estes espectáculos, xunto a Juan Margallo, director, realizámolos no Parque do Retiro de Madrid, en Cuba, Venezuela e Rusia. O teatro de animación e percorrido consiste nunha proposta escénica que pretende incorporar aos pequenos como espectadores, mais tamén como actores dun percorrido fantástico a través de espazos naturais nos que se desenvolve a peripecia argumental. Todos os participantes son reunidos nun gran espazo central no que inesperadamente fan irrupción unha serie de personaxes fantásticos, cada un dos cales se fará cargo dun pequeno grupo de espectadores para iniciar unha aventura itinerante na que todos serán cabaleiros medievais, mariñeiros orientais ou cómicos da legua. O seu obxectivo: convidar os espectadores a realizaren unha misteriosa viaxe a Nortumbría para conquistar a espada do só desexo, unha travesía en barco ao país de Simbad, ou asistir á festa dun grupo de comediantes que se dispoñen a viaxar aos máis importantes teatros doutras épocas. O importante non é crear unha



historia solidamente construída, senón que o espectador cobre conciencia do sentido lúdico do teatro e da nosa capacidade para vivilo desde dentro, e mesmo de poder transformar parte do desenvolvemento argumental. Renzo Morteo, teórico do teatro italiano, introduce unha valiosa achega sobre o tema. Segundo el, *teatro e animación non constitúen dous feitos similares, xa que mentres no teatro prevalece a* ***comunicación****, é dicir, a lexibilidade do discurso, na animación predomina a* ***expresión****, ou sexa, a motivación subxectiva do discurso*.

Que evolución tes observado no teatro infantil ao longo de todos estes anos en que non deixaches de cultivar este xénero literario?

Referíndonos ao teatro ***para*** os nenos no campo profesional, a evolución foi abismal. Neste momento, e malia as dificultades de axudas, distribución dos espectáculos e dilacións nos pagos ás compañías, existe no Estado español un gran número de formacións de gran calidade. As súas producións poden competir con países onde o teatro para a infancia e a mocidade está moito máis considerado e respectado, e onde os teatros públicos incorporan programacións especializadas para os pequenos espectadores. Tamén no campo da dramaturxia teñen xurdido autores e autoras que realizan un teatro de excelente nivel. Por ofrecer algún exemplo entre os moitos posibles citaría *O valo,* de Carlos Labraña; *La vida de los salmones,* de Itziar Pascual e *Sumergirse en el agua,* de Elena Tornero. Nos seus textos atopamos potentes exposicións poéticas, suxestivas propostas visuais e un pano de fondo social que os fai altamente estimables á hora de lles ofrecer aos lectores mozos unha visión da nosa sociedade. O meu intento desde hai moitos anos foi alentar un teatro de calidade literaria que permita a súa entrada na escola ao mesmo nivel que a narrativa ou a poesía; de aí a importancia de que tanto as editoriais como os educadores concedan atención ás valiosas obras que neste momento se están producindo.

Para concluír, podería ser interesante comparar a situación en España con outras concepcións e prácticas no campo do teatro infantil, tanto desde o punto de vista da creación literaria como do teatro representado, que teñas observado noutros países.

Aínda hoxe, entre nós nas escolas de teatro non existe unha especialidade de teatro para a infancia, nin centros de investigación específicos, como ocorre con *La Montagne Magique* de Bruxelas, o *National Theatre Education* de Londres ou algúns dos centros dramáticos para a infancia e a mocidade que aínda sobreviven en Francia. A figura do *"partenariado"* resúltame particularmente suxestiva. Trátase dun convenio entre os ministerios de Educación e Cultura de Francia que permite enviar aos colexios e institutos, que se comprometen a elaborar un proxecto teatral durante o curso, a actores que axuden ao profesorado encargado de desenvolvelos. Deste xeito, o ensinante recibe coñecementos teatrais e ao actor ou director bríndaselle a oportunidade de se relacionar co mundo da educación. Respecto dos anos nos que eu comecei, producíronse evidentes cambios. Porén seguen existindo clamorosas eivas: os teatros públicos seguen sen emprestar ningunha atención ás programacións para o público infantil, nin soñar con centros dramáticos nacionais de teatros para a infancia e a mocidade, non existen salas teatrais axeitadas para os nenos das primeiras idades... Quixera, para concluír, levar ao ánimo dos lectores unha certeza persoal. Un país pode contar con excelentes profesionais do teatro, pero sen un apoio, calor social e a convicción de que o neno precisa recibir unha sólida formación artística, o noso traballo e o dos sensibles profesores e profesoras, o esforzo persoal ficará esluído, afogado pola falta de continuidade e a ruín mediocridade coa que os nosos políticos contemplan a cultura.■

MARÍA MIRAMONTES

Unha das defensoras do Estatuto do 36

Encarna Otero Cepeda

Colección COÑECER
Santiago, cidade educadora

Nº 11. Outubro 2018

MARÍA MIRAMONTES
UNHA DAS DEFENSORAS
DO ESTATUTO DO 36

Edita
Departamento de Eduación e Cidadanía
Concello de Santiago

Concelleiro de Educación e Cidadanía
Manuel Dios Díz

Coordinador da colección
Xosé M. Rodríguez-Abella Gómez

Texto
Encarna Otero Cepeda (2006)
Consello da Cultura Galega - Álbum de Mulleres /culturagalega.org.
Ánxel Casal. Álbum Irmandades da Fala

Imprime
Tórculo Comunicación Gráfica, S. A.

CONCELLO DE SANTIAGO
Departamento de Educación e Cidadanía

_COÑECER | Santiago cidade educadora

A LINGUA

Ensinar linguas: unha corda sobre o abismo

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 36-39

Rosalía Fernández Rial

Escritora, docente e investigadora

rosalia.fernandez.rial@hotmail.com

A UTOPÍA NO CURRÍCULO DE LINGUA E LITERATURA

"A lingua apréndese non para falar, ler ou escribir sobre a lingua, senón para falar, ler e escribir sobre emocións, afectos e aventuras, sobre o mundo, como medio das relacións interpersoais e recoñecemento da alteridade, motor do noso pensamento e das nosas reflexións, e porta de acceso ao coñecemento".

Se a calquera docente de linguas con paixón profesional lle mostrasen este parágrafo como punto dun manifesto sobre un ensino contemporáneo e innovador da súa materia, de seguro asinaría cos ollos pechados. Aquelas persoas máis utópicas incluso nos poderiamos entusiasmar imaxinando os resultados derivados da aplicación de tales principios na práctica diaria.

O mellor dese soño didáctico é que pode converterse en real. Máis aínda, debera cumprirse se quixeramos axustarnos ao Marco Legal que regula o noso quefacer cotián, pois o fragmento introdutorio está extraído do Decreto 86/2015, onde se establece o currículo da ESO e o bacharelato en Galicia.

Velaquí, pois, o primeiro convite a aplicar un método baseado na expresión dramática e teatral como ferramenta pedagóxica para a aprendizaxe de linguas, xa que non hai medio máis eficaz ca ese para expresar e compartir "emocións, afectos e aventuras" en contexto e interactuando. Que outro mecanismo nos permite (re)construír situacións tan similares ás reais a través das que ensaiar os intercambios persoais desde a creatividade e a reflexión profunda?

Non obstante, ese *telos* inicial só supón a primeira apertura do gran horizonte que o referido Decreto nos presenta. Acto seguido, o mesmo documento

alude ás competencias comunicativa, plurilingüe e intercultural como focos fundamentais do ensino de idiomas e as súas literaturas. Ben é sabido que a primeira delas, superando correntes anteriores como as teorías estruturalistas expostas por Saussure (1916) ou o xeneretivismo de Chomsky (1957), atende ao uso lingüístico de falantes concretos dentro dun contexto e cultura específicas. Curiosamente, o campo de traballo que posibilita a expresión dramática e teatral é, xusto, ese uso da lingua que atende a todas as normas pragmáticas e a cuestións sociolingüísticas presentes nas conversas.

Ao mesmo tempo, a expresión dramática e teatral, entendida desde a interculturalidade en escena como modo de apertura a posibilidades diferentes ás da propia idiosincrasia, tal e como propugnan directores teatrais como Brook ou teóricos como Pavis e Rosa (1994), supoñen o campo de cultivo perfecto para desenvolver unha concepción da lingua como "comportamento intercultural, como compromiso na acción cultural" (Vez, 2005, p. 139) e desde unha perspectiva plurilingüe.

Ademais, esta última abre as posibilidades á interdisciplinariedade e ao Tratamento Integrado das Linguas durante a posta en práctica da expresión dramática dentro do ámbito escolar como metodoloxía transversal a diferentes materias, xa que todas aquelas habilidades, competencias explícitas e subxacentes e incluso dramaturxias practicadas nunhas, han de transferirse a outras, tal e como aparece exemplificado na parte práctica de *Aulas sen paredes* (Fernández, 2016).

En coherencia con todo o anterior, o emprego da expresión dramática e teatral como ferramenta pedagóxica nas aulas de linguas funciona como instrumento perfecto e moi eficaz para tratar en profundidade todos e cada un dos bloques que, tras a citada introdución, se detalla no Curriculum das linguas en Galicia: ler e escribir, escoitar e falar, coñecemento da lingua e educación literaria. Máis aínda, cunha soa dinámica ou actividade baseada no método aquí defendido poderían tratarse moitos dos estándares presentes en cada un dos bloques citados. Por tanto: canto máis innovadoras sexamos, canto máis lideremos metodoloxías relacionadas coas artes escénicas, máis nos estaremos axustando á normativa oficial. Isto, en termos de historia da educación, é un fito relativamente recente e moi optimista.

Non obstante, dentro dos múltiples paradoxos que presenta a aplicación práctica do establecido no currículo actual ou nas teorías pedagóxicas e didácticas máis avanzadas e innovadoras, a organización dos centros escolares non presentan condicións óptimas para executar aquilo que o marco legal propugna por escrito. Nese senso, sabemos que a excesiva división en materias estanco, a pouca flexibilidade horaria, a rixidez e escaseza de espazos axeitados para traballar coa expresión corporal, o excesivo número de alumnado por aula, a formación en exceso cognitiva, conceptual de gran parte do profesorado ou a escaseza de incentivos e a presenza de trabas van en contra desa utopía imaxinada sobre o papel.

A UTOPÍA NA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Quen ve na educación o motor principal para cambiar o mundo, ha de ser, por forza, unha persoa utópica. Se ese idealismo resiste e é coherente coa súa práctica diaria nas aulas, estamos ante un ente valente e soñador. Mais, se aínda por riba, trata de sistematizar todo o seu traballo en proxectos de investigación acción e se esforza en difundilos, a súa afouteza e risco adquiren un matiz poético, literario.

Permítanme, por tanto, que adopte ese código, para poder continuar con esta parte do artigo. Comecemos, pois, con símiles e metáforas: cabe recordar que para Nietzsche, salvando as distancias ideolóxicas, e ficando coa filosofía, o ser humano é unha corda entre a besta e o Übermensch, "unha corda sobre un abismo" e a súa "grandeza" reside na "ponte", non na meta. Do mesmo xeito, a docente que pretenda aplicar un método como o da expresión dramática e teatral para o ensino e a aprendizaxe de linguas, ha de actuar, tamén, como funambulesca entre as evidentes dificultades de tempos, espazos e circunstancias do ensino regrado e a utopía de "emocións, afectos e aventuras" á que pretende chegar.

Erguer ao alumnado das cadeiras, fomentar que interactúen en movemento, incitalos a que acepten un pacto ficticio e reformular en tempo presente o que non funcione implica, necesariamente, como profesora, facer equilibrios sobre unha "corda frouxa". Como deixarlles liberdade creativa sen deixar de pautar minuciosamente as dinámicas ou permitir que se expresen con voz e corpo evitando perder o control.

De igual maneira, esixe habilidades funambulescas non sucumbir á inmediatez dos contidos e dos libros de texto, tan ordenadiños, e elaborar novas actividades, sen agardar resultados inmediatos. Máis aínda cando se é consciente de que a competencia comunicativa non permite centrarse en "metas" tan rápidas como os saberes exclusivamente conceptuais. Ou cando se sabe que ao probar unha dinámica por primeira vez podes equivocarte.

De todas formas, a experiencia, contrastada con formación e lecturas, outorga arneses aos

que aferrarse. Axuda a descubrir, por exemplo, que se pode combinar este método con outros ao longo da semana e centrarse nas actividades de tipo dramático e teatral, por exemplo, nunha das tres ou catro sesións de linguas, ademais de na optativa de *Artes Escénicas*. Da mesma maneira, cada vez se aprende a ser máis concisa nas instrucións, a non dar demasiadas pautas ou a dinamizar os grupos e facer que se incorporen progresivamente á dramatización, ou que outras e outros avalíen a quen actúa, para triangular datos. Vanse contrastando esas observacións co-valorativas coas doutra persoa que exerce como observadora externa e coas da propia investigadora, rexistrando a información.

En definitiva, ao que se aprende é a adaptarse aos diferentes contextos e a soltar e amarrar cabos cando o precisas. Así, non propós a mesma actividade nunhas xornadas para o profesorado adulto, onde dispós de catro horas e un espazo amplo, que nun experimento con alumnado do que non es docente oficial ou cos estudantes dos que es responsable todo un ano.

Para estes últimos vas deseñando intervencións cada vez máis precisas, co fin de que neses 50 minutos, que se converten en 45 ou 40, poidan participar a grande maioría, ou quen máis o necesite ese día; ou quen menos interveu o venres anterior. Outro día pídeslle a hora ou a axuda a outra profesora de linguas e, nas xornadas culturais ou en días excepcionais, artellas obradoiros para crear actividades diferentes. E así, pouco a pouco, navegas cara á Ítaca, sen pensar en chegar, mais si en que nos acheguemos, algo máis, ao outro lado do "abismo".

UN EXEMPLO PRÁCTICO A PARTIR DO RELATO "SÓ TAMBOR"

A continuación, achegaranse, nun último nivel de concreción, as instrucións xerais de aplicación dunha actividade que se puxo en práctica con alumnado do ensino secundario e con profesorado dese mesmo nivel. A "meta" é que os e as participantes creen unha dramaturxia a partir do relato "Só tambor" presente no libro *Bonus track* (Ed. Galaxia).

O conto, que ha de ser analizado previamente cos protagonistas da escena, estrutúrase en cinco partes (3 *rounds*, 1 *knockout* e o *postdata*) e cada unha debe interpretala un dos grupos. Os cinco equipos han de permanecer, non obstante, en semicírculo e representarán, conxuntamente, o poema de Craveirinha que se homenaxea no relato "Só tambor", mediante percusión corporal. Ao centro da media roda sairá, en cada escena, un dos grupos a facer a súa actuación, a súa versión desa parte, igual que nunha tribo cando alguén baila no centro mentres os demais tocan instrumentos, poñendo así en práctica a antropoloxía teatral aludida ao comezo e as competencias comunicativa, intercultural e plurilingüe, ademais de diferentes xéneros literarios, unha pedagoxía cooperativa, unha educación en valores como a tolerancia ou a igualdade racial e moitos outros contidos de diverso tipo.

Estas son as pautas que se lle outorgaron por escrito ao grupo de docentes e que se lles adaptaron, oralmente, ao alumnado de secundaria:

• Tomando como referencia o grupo de Mozambique Timbila Muzimba e a tradición africana da que proceden, ides ensaiar o recitado de "Só tambor", cantado, percutido ou só con palabra, como vos sintades máis cómodos e cómodas, na mesma disposición semicircular que os músicos do Mozambique.

• Cando teñades interiorizado o recitado do poema de xeito grupal, coa esencia tribal e telúrica precisa, ides ir intercalando as diferentes partes do relato escenificadas no medio da expresión colectiva dos versos de Craveirinha.

• Fixádevos en que o relato se organiza igual que as partes dun combate de boxeo (*Round 1, 2, 3* e *Knockout*). Servídevos diso para dividir a posta en escena do relato. Reparade en que no Round 1 relátase primeiro o que acontece nun autobús, que se pode facer saíndo do círculo inicial con diferentes cadeiras dispostas de maneira que se identifiquen co interior do transporte citado. Outra opción é centrarse tamén ou só no bar onde un dos personaxes relata o que aconteceu no Noitebus. As mesmas cadeiras en distinta posición poden representar o interior da cafetería.

• En calquera caso, nesta escena, como nas seguintes, os personaxes rematan eludindo responsabilidades sobre o acontecido e marchando. Por iso é tan pertinente volver ao círculo de cada vez.

• O mesmo exemplo expresado aquí vale para as seguintes escenas. O importante é que a escena non presente unha montaxe de elementos moi complexa para que o cambio ata o centro do círculo mentres a tribo deixa de recitar resulte dinámico.

• Na mesma liña é importante ter en conta que cómpre cambiar a persoa gramatical do relato á primeira ou ás que o equipo considere porque son os propios personaxes os que falan no ámbito teatral.

CONCLUSIÓNS

Para pechar o presente artigo, quixera retomar a cita inicial, que o abre:

"A lingua apréndese non para falar, ler ou escribir sobre a lingua, senón para falar, ler e escribir sobre emocións, afectos e aventuras, sobre o mundo, como medio das relacións interpersoais e recoñecemento da alteridade, motor do noso pensamento e das nosas reflexións, e porta de acceso ao coñecemento".

De seguro non chegamos, coas palabras antecedentes, dun lado ao outro do "abismo" que é o ensino e aprendizaxe de linguas a través do enfoque comunicativo e da aplicación da expresión dramática e teatral. Simplemente pretendemos asomarnos ao precipicio e, sendo coherentes con esa intención curricular de non empregar a lingua para falar da propia lingua, nin das teorías lingüísticas en exclusiva, demos en establecer un marco teórico inicial para logo compartir unha serie de apuntamentos derivados da investigación-acción desde unha postura a medio camiño entre a utopía e a práctica e, finalmente, compartimos un exercicio contrastado e que funcionou na realidade. En calquera dos casos, parafraseando a Galeano, a persecución do idealismo, ha de servirnos, cando menos, para camiñar. Quizais non cheguemos a Ítaca, mais a nosa travesía estará, como profetizou Cavafis "chea de aventuras, chea de experiencias". Desde logo, do que podemos estar por completo seguros e seguras é de que poñendo en práctica, polo menos unha vez á semana ou cada quince días nas aulas de linguas unha dinámica relacionada coa expresión dramática e teatral, a competencia comunicativa do alumnado, así como a súa sensibilidade artística e as súas actitudes, desinhibición, autoestima, capacidade de cooperación, iniciativa etc. mellorarán infinitamente máis que se permanecemos cada sesión sentadas e sentados, exercitando só o bloque referente a ler e escribir e, como moito, a coñecer unha lingua que só fala da propia lingua.■

- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structure*. The Hague: Mounton.

- Fernández Rial, R. (2016). *Aulas sen paredes*. Santiago de Compostela: Edicións Positivas.

- Fernández Rial, R. (2018). *Bonus track*. Vigo: Galaxia. Unidade didáctica dispoñible en liña na páxina web da Editorial Galaxia, na sección de materiais: http://editorialgalaxia.gal/wp-content/uploads/2018/04/Unidade-did%C3%A1ctica-Bonus-Track.pdf

- Pavis, P. e Rosa, G. (1994) (Introd. e coord). *Tendencias interculturales y práctica escénica*. México: Gaceta.

- Saussure, F. de (1916). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada, 1967.

- Vez, J. M. (2005). Aportaciones de la lingüística. En J. Sánchez e I. Santos (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 127-145). Madrid: SGEDL.

EXPERIENCIAS

Imaxe: Freepik.com

Teatro e ensino

- **O teatro escolar en secundaria**
  Miguel Vázquez Freire
- **Algo máis ca teatro na escola**
  Eva Garea Traba
- **O teatro: materia educativa**
  Beatriz Fernández Cortizas
- **Asemblea xeral. Ferramentas para a integración, a cooperación e a experimentación afectivo-social a través do teatro**
  David Canoura López

O teatro escolar en secundaria

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 41-42

Miguel Vázquez Freire

Nova Escola Galega

arno@mundo-r.com

Texto adaptado a partir do relatorio presentado nos Encontros Luso–Galaico–Francófono (Porto, novembro 2007)

DÚAS MODALIDADES

As actividades teatrais na educación secundaria presentan dous tipos de modalidades: integradas no curriculum escolar ou como actividades extracurriculares. En canto á primeira opción, existe a posibilidade de que os centros de ensino oferten unha materia optativa de Expresión Dramática, unha posibilidade que se aplica nun escaso número de centros. Dentro desta mesma opción, unha fórmula máis excepcional aínda é a incorporación de actividades teatrais ás clases habituais da materia de Lingua (Lingua Galega, Lingua Castelá e Linguas Estranxeiras), case sempre cun carácter ocasional e non sistemático ou regular, e frecuentemente como simple lectura dramatizada e non como representación formal. En canto á segunda opción, desenvólvese fóra do horario lectivo, coa participación do alumnado que voluntariamente decide formar un grupo de teatro.

Non existen datos oficiais proporcionados pola administración educativa sobre a situación das actividades teatrais nos centros de ensino. Os datos que se citarán foron obtidos a partir dunha enquisa realizada polo Grupo Garfo[1] no curso 2005 – 2006, enviando un cuestionario á totalidade dos centros públicos de ensino non universitario de Galicia, tanto de Primaria como de Secundaria. Comentaranse tan só os datos obtidos dos centros de Secundaria.

Cómpre constatar que só responderon 41 centros sobre un total de 282. Destes, 28 (máis do 50%) afirman dispoñer de grupos de teatro. Se aventuramos a hipótese de que previsiblemente os centros que responden son os que manifestan unha mellor disposición cara ao teatro, é lícito extrapolar que seguramente a proporción total de centros que dispoñen de grupos de teatro sexa moito menor. Dos 28 centros que din ter grupo de teatro, só 7 desenvolven as actividades dentro do horario lectivo e polo tanto entran dentro da primeira das dúas modalidades. Dos restantes, 7 contan con monitores externos que se encargan da dirección do grupo. Cando non é así, é o propio profesorado quen asume ese labor, retraendo do seu lecer o tempo que debe dedicar á actividade teatral, pois non hai prevista ningún tipo de redución horaria (excepcionalmente, algúns centros conceden esa redución, véndose obrigados a enmascarala dalgún modo). Tampouco adoita haber un orzamento previsto para estas actividades dentro da distribución do orzamento xeral do centro e con frecuencia os centros de ensino non dispoñen de salón de actos dotado de escenario nin, moito menos, dun equipo de iluminación mínimo, equipo de son ou recursos escenográficos e de vestiario.

Tocante ao alumnado, ao non contemplarse os ensaios do grupo dentro do programa curricular, vese obrigado a acudir ao centro nun tempo que doutro xeito disporía para si e é habitual que se vexa forzado a abandonar, ou limitar, o tempo dedicado a este labor cando se achegan os exames, o cal, naturalmente, repercute na calidade final do traballo desenvolvido.

O TEATRO COMO ACTIVIDADE EXTRACURRICULAR

Cando é o profesorado quen debe ocuparse da actividade teatral, na meirande parte dos casos este deberá asumir, ademais da función de coordinador, a de director do grupo, encargándose, xa que logo, da selección do texto a representar, a construción da dramaturxia con todos os elementos implicados (escenografía, vestiario, música, iluminación), e a dirección dos ensaios e das representacións finais. Sen dúbida, moitos docentes teñen suplido a carencia de formación específica no eido teatral cun admirable voluntarismo e máis dunha vez mesmo cun nada desprezable acerto, pero é obvio que deixar o teatro no ámbito escolar ao azar da boa vontade do profesorado non pode constituír o mellor procedemento para garantir nin o espallamento desta actividade en todos os centros, nin os bos resultados, por iso facilitar que a dirección se encargue a un mo-

[1] O Grupo Garfo foi formado como un equipo de traballo dentro de GALIX, sección galega de OEPLI e o IBBY.

nitor ou monitora, recrutado entre profesionais do mundo do teatro, semella a solución máis acaída.

Cales deben ser os obxectivos que cabe reclamar da actividade teatral escolar nos centros de secundaria? De ningún xeito se trata de formar actores. Un grupo de teatro escolar pode ocasionalmente chegar a ser un viveiro de vocacións teatrais futuras, pero ese non debe ser o seu obxectivo, como o sería de se tratar dunha escola específica de formación teatral. Interpretalo así pode derivar nun perigo que máis dunha vez se ten chegado a materializar: o da utilización do grupo de teatro escolar como un medio a través do cal o encargado adulto sublima a súa propia vocación teatral frustrada. Pola contra, o auténtico obxectivo debería ser que o grupo de teatro se constitúa nun espazo de integración para o desenvolvemento das capacidades expresivas e comunicativas dos membros que o compoñen, actuando simultaneamente como instrumento de dinamización cultural do propio centro.

Así considerado, aceptarase que cantos alumnos e alumnas queiran participar na actividade teatral deben contar coa oportunidade de intervir nalgunha medida, sen importar as súas capacidades actorais. Corresponde aos responsables do grupo atopar o modo para que esas capacidades, sexan as que sexan, poidan desenvolverse. Algúns exemplos permitirán entender mellor o que se quere dicir: se un alumno ou alumna invidente quere formar parte do grupo, haberá que buscar algún papel para el ou ela; o mesmo de se tratar de alguén con problemas de aprendizaxe, de conduta ou con calquera minusvalía. É o grupo o que se debe adaptar ás condicións do alumnado de inicio para poder logo reclamar deste un esforzo complementario de integración. Por suposto, cabe tamén a posibilidade de que algúns compoñentes do grupo dirixan as súas enerxías a contribucións non especificamente actorais, como o deseño escenográfico ou do vestiario, a selección, composición ou mesmo interpretación musical, a maquillaxe etc.

Nos mellores textos sobre teatro escolar saliéntase que nel o importante é o proceso e non o produto final. Porén, esta afirmación non debe interpretarse no sentido de que resulta irrelevante orientar os ensaios cara a un resultado en forma de representación formal, aberta a espectadores (aínda que estes sexan tan só os compañeiros de centro), ou que esta representación pode facerse de calquera xeito, sen coidar o acabado ou sen desenvolver unha esixencia do máximo rigor dentro das posibilidades. É plausible concibir unha actividade dramática, dentro dos centros escolares, orientada exclusivamente a actividades de improvisación, de expresión corporal ou outras semellantes, sen ningunha pretensión ulterior de representación, mais, cando se fala dun "grupo de teatro", a dimensión da representación final é esencial. Doutro xeito, o propio sentido do fenómeno teatral non poderá ser percibido plenamente.

Dados os limitadísimos medios de que dispoñen os centros e a subsidiariedade da función estética con respecto á función educativa, non cabe situar a procura da excelencia teatral nunha dimensión tal que inevitablemente conduza aos participantes na actividade a unhas seguras decepción e frustración. Pero igualmente cómpre evitar a ausencia de autoesixencia e pretensión de rigor que por desgraza se ten estendido de máis nalgunhas prácticas docentes e educativas, reducidas a un ludismo banal en exceso compracente coas inclinacións espontáneas de nenos e mozos. A contracorrente desta rexeitable tendencia, o teatro pode contribuír a facer comprender a alumnos e alumnas que o traballo ben feito –mesmo naqueles eidos, como o do mundo do espectáculo, respecto dos cales adoita haber entre eles unha imaxe superficial de algo ao que se chega simplemente cunha "cara bonita"– require un importante esforzo e autodisciplina.

Algo máis ca teatro na escola

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 43-44

Eva Garea Traba

Profesora de filosofía

IES de Ames

egarea@edu.xunta.es

Non cabe dúbida de que o teatro vén sendo usado na escola cunha función didáctica. Historicamente, desde a Grecia clásica, o teatro estivo centrado na aprendizaxe e reflexión sobre valores. Hoxe é un feito probado que traballar co teatro nos centros educativos favorece o desenvolvemento de moitas capacidades, a oralidade, a expresión corporal, a riqueza de vocabulario, desenvolve habilidades emocionais, plásticas e técnicas, ao mesmo tempo que dá unha oportunidade única para potenciar a imaxinación, a socialización e mesmo a organización do pensamento.

Mais, case sempre o teatro escolar non se concibe máis que coma un simulacro do teatro profesional e os participantes nestas actividades parten da idea de que o obxectivo básico non é conseguir alumnos-actores, alumnos-guionistas ou alumnos-escenógrafos, senón que a actividade só é un simulacro no que os resultados non son o obxectivo, senón que é o proceso formativo o único que debe terse en conta.

Contra esta idea, o grupo de profesores do IES de Ames, tentamos durante 7 anos integrar o teatro como unha ferramenta, non só artística, senón tamén idónea para a formación integral do alumno. Pensamos que a realización das actividades teatrais podería conformar a personalidade do individuo, os seus valores e, tamén, en moitos casos unha traxectoria profesional. Así concibimos un proxecto que foi moito máis aló dunha simple actividade teatral. Un proxecto que pretendeu non só desenvolver as capacidades do alumnado, senón tamén as do profesorado e o perfil do centro educativo onde se desenvolveu.

A aposta pola creación, montaxe, realización e representación dun musical, e non dunha obra teatral, veu determinada pola variedade de tarefas que implica o formato musical, as posibilidades expresivas que formula e a necesidade que supón de integración e coordinación dos diferentes ritmos dos integrantes no proxecto. O noso obxectivo foi abordar esta tarefa producindo unha compañía que cubrise todos os aspectos necesarios para a creación dunha obra orixinal e a súa posterior posta en escena, traballando o proceso coma se dunha empresa cooperativa se tratase. A participación na actividade artellouse de múltiples formas, aceptando tarefas e funcións a título individual, tanto de profesorado como de alumnado, ou de forma colectiva, a través do grupo-clase de referencia, baixo a coordinación do profesorado, para a subministración dun servizo á actividade xeral. En moitos casos, as necesidades da posta en escena fixeron necesaria a colaboración con outros centros de ensino da comarca, o que redundou na mellora das relacións, a importancia comarcal do proxecto e a extensión do mesmo.

Un total de 300 alumnos participantes e uns 20 profesores e profesoras, ademais de 3 centros escolares da contorna e a colaboración dos concellos de Ames e Santiago de Compostela permiten dar conta da magnitude do proxecto. A posta en marcha do proxecto excede unha representación teatral común, e nisto cremos que reside a súa principal virtude. Neste tipo de proxectos non só interveñen os intérpretes, senón tamén os equipos encargados do guión, a escenografía, coreografía, música, ves-

tiario, iluminación e son, equipo xurídico e gabinete de prensa e promoción, dirección e produción, e equipo de tecnoloxía e efectos especiais. Todos eles artellaron un equipo humano que, non só mellorou as relacións entre profesores e alumnos, senón que tamén conseguiu nalgúns casos que as actividades desenvolvidas no seu ámbito se convertesen en proxectos profesionais. Alumnos e alumnas deste proxecto están na actualidade formando parte de equipos de iluminación e son, teatrais ou musicais de carácter profesional, ao mesmo tempo que seguen estudos superiores nestes ámbitos.

Tamén é salientable que unha boa proporción do alumnado vinculado ao proxecto está na actualidade colaborando na produción de actividades musicais e teatrais coa asociación de discapacitados ASPAS de Santiago de Compostela, amosando así que a actividade non só foi quen de desenvolver capacidades técnicas ou artísticas, senón tamén valores e actitudes de colaboración social e humana.

Pensamos que os resultados dos 7 anos que durou a nosa experiencia demostran que actividades deste tipo teñen unha vocación de "experiencia cristalizante", termo acuñado por David Feldman en 1980, para definir os "puntos clave" no desenvolvemento dos talentos, habilidades ou capacidades dunha persoa. As experiencias cristalizantes son como "gatillos neurais" que, nalgunhas persoas, activan unha intelixencia e inician o seu desenvolvemento. Darlle ao alumnado a posibilidade de medir as súas forzas nunha empresa real que permita expresar as súas capacidades, coñecementos e actitudes é desenvolver a intelixencia dunha forma emocional, que na adolescencia pode converterse en intelixencia vocacional.

O desenvolvemento do proxecto pode verse no blog: **http://oeslabon.wordpress.com** ■

O teatro: materia educativa

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

Beatriz Fernández Cortizas

IES Eduardo Pondal (Ponteceso)

beacortizas@gmail.com

Despois de máis de dez anos dirixindo o grupo de teatro do instituto e de participar en diferentes obradoiros relacionados co teatro, hai tres anos que dei o paso de ofertar no centro onde traballo as materias optativas de Teatro e Drama en 1º e 2º da ESO respectivamente, cunha carga horaria dunha hora semanal en cada curso.

Dividín os contidos na programación en ambos cursos en tres grandes bloques. Así, en Teatro son : o personaxe, o argumento e a representación; e en Drama: elementos que compoñen o Drama, as distintas linguaxes expresivas e o proceso dramático.

A nosa aula é o salón de actos do IES que, aínda que é moi pequeno, é un lugar que xa predispón o corpo e a mente a un xeito diferente de traballar.

A metodoloxía que emprego na aula está baseada na pedagoxía teatral. Intento potenciar a partes iguais o imaxinario afectivo e o artístico do alumnado, favorecendo a exposición da súa vocación humana e da creativa.

Non traballo os contidos dende un texto pechado, senón que empregamos pequenas pezas e referencias ao longo do curso como apoio ao traballo que esteamos desenvolvendo nese momento. Nalgunhas ocasións son textos propostos por min e noutras de creación propia do alumnado. Con eles traballo a expresión dramática paralelamente á expresión lingüística, corporal, plástica e escrita, e sempre empregando o xogo como ferramenta fundamental. Facémolo a través do xogo espontáneo, do xogo dirixido, de exercicios de dinámicas de grupo, quecementos, relaxacións, exercicios musicais, creativos, mecánicos, técnicas de voz...

Non quero estar suxeita á obriga de ter que amosar un produto final, penso que o importante do proceso de aprendizaxe sucede día a día co traballo do grupo e tamén co traballo individual na aula. O alumnado séntese máis libre e seguro se non ten que cinguirse a un único papel e a unha representación con público, se ben é certo que ás veces colaboramos nalgunha celebración puntual que se realiza no centro realizando algunha *performance* ou pequenas pezas de creación propia.

É sabido o papel tan importante que desempeña a práctica do teatro no desenvolvemento do alumnado como seres autónomos, xa non só academicamente senón tamén emocionalmente.

O teatro debería estar presente nas aulas de todos os centros educativos como un recurso aplicable en todas as materias, xa que lle achega ao alumnado experiencias positivas tanto individual como grupalmente. Mellora o autocoñecemento, a capacidade de comunicación e a creatividade, e potencia o concepto de equipo e o traballo colaborador.

Nestes anos só atopo vantaxes no acadado, cada día o alumnado da materia chega con ganas á aula, dispostos a amosar o que levan dentro e non son capaces de expresar noutros ámbitos. Despois da nosa rutina de quecemento e chegada á aula entran nun estado de autoconfianza que fai que gañen seguridade, e crean entre eles un ambiente de traballo no que chegan a sentirse libres.

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 46-50

Asemblea xeral

Ferramentas para a integración, a cooperación e a experimentación afectivo-social a través do teatro

David Canoura López

Profesor de música

IES de Melide

davidcanoura@edu.xunta.es

Donas e cabaleiros, nenas e nenos, o espectáculo vai comezar.

Faise a escuridade máis absoluta e ábrese o pano, e a maxia do teatro comeza a facer o seu efecto. É xusto neste momento cando *Asemblea xeral* cobra vida.

Flotando no aire, envoltos nunha atmosfera onírica e arroupados por unha música exótica, xorden da nada once ollos flotantes e dúas caras vermellas. E despois, formas multicolores van conformando un fondo fluorescente sobre o que danzan siluetas de animais selváticos, brillantes e de cores rechamantes.

Desde este momento e ata que o pano cae, a ilusión e a emoción do teatro queda contida entre público e actores, esperando o desenlace da acción.

Asemblea xeral é un espectáculo de monicreques de teatro negro, que nace como proxecto dunha clase de Artes escénicas entre alumnado de 14 e 15 anos en 4º de ESO, pero que rapidamente se vai convertendo nun proxecto de centro, acabando por implicar máis de cen persoas de diferentes idades, entre profesorado e alumnado de cursos e habilidades diferentes, logrando integrar nun só proxecto aptitudes, destrezas, capacidades, contidos e intereses moi diversos.

Falo de profesorado e alumnado en xeral, pero desde este momento referireime a ambos como o equipo de *Asemblea xeral*, e o presente artigo pretende reflectir as conclusións das súas experiencias.

Asemblea xeral é a obra que Lauro Olmo escribiu nos anos 60 mostrando a hipocrisía e a falta de valores da sociedade de tardo-franquista que lle tocou vivir, baseándose nunha fábula de Lafontaine que facía o propio sobre a sociedade francesa baixo o reinado de Luís XIV. Tantos anos despois podemos seguir facendo a mesma lectura social, en temas como a xustiza, a igualdade, a honestidade... ofrecéndolle ao espectador unha dose de realidade, unha crítica aberta e sincera sobre as diferenzas de criterio entre as distintas clases sociais, ou diferentes xustizas, ou as distintas lecturas que a sociedade fai da realidade en función dos seus intereses. Trescentos anos despois de Lafontaine, a temática non pode ser máis moderna. Ironicamente, a asemblea xeral deixa de selo para converterse na asemblea duns poucos.

O INICIO. EXPERIMENTAR E APRENDER

Aprendizaxe e experimentación teñen que ir necesariamente da man. Para entender unha emoción hai que sentila, para cooperar hai que sentar a falar, e para comprender o que son as artes escénicas hai que subirse a un escenario e bailar, cantar, recitar, falar... e sentir o agarimo do aplauso e a resposta do público. Recordo o primeiro día de clase en Artes escénicas, catorce caras curiosas explicaban que pretendían aprender aquel ano, algunhas querían subir a un escenario, outras vencer a timidez, aprender a falar en público, coñecer que era aquilo das artes escénicas ou gañar confianza en si mesmas e autoafirmarse como individuos (ou iso foi o que eu fun entendendo, aínda que fose verbalizado doutra maneira). En esencia, tiña nas miñas mans un grupo de persoas dispostas a medrar, a coñecerse e a experimentar.

Decidimos non escribir nós mesmas o texto senón escoller e adaptar algún que cadrase coa nosa idea de facer unha representación de teatro negro e que dese cabida ademais a todas as que eramos e aos diferentes roles que cadaquén quería desenvolver. A partir de aquí houbo que poñer a andar o proxecto. Buscar colaboradoras, presentar a idea e propoñer solucións. O que si que estaba claro era que tería que ser algo asembleario, no que toda a que quixese puidese ofrecer ideas e opinións. O texto de Lauro Olmo víñanos ao pelo para tratar esta cuestión.

Nunha primeira xuntanza aberta a todo o centro, conseguimos reunir un bo número de interesadas e demos en organizar e repartir o traballo, dividíndonos en seccións que o profesorado apoiaría orientando as diferentes tarefas de cada unha delas, e nas que, ademais, se integraría algún representante do alumnado de Artes Escénicas en calidade de supervisor, para poder ter sempre contacto entre a escena e as diferentes fases da produción.

De xuntanzas periódicas xurdían as ideas para dar solución ás necesidades técnicas do espectáculo, os deseños, as propostas de materiais, as datas de realización de cada elemento, e dábase información de como evolucionaban os traballos, cales eran os problemas que debían ser corrixidos ou cales as necesidades que as actrices e actores ían demandando. Distribuíanse tarefas e responsabilidades e coordinábanse seccións que traballaban simultánea pero independentemente.

A ORGANIZACIÓN DO TRABALLO

O teatro de luz negra crea a ilusión de personaxes e obxectos flotando na nada, e para conseguir tal efecto é preciso dispoñer dunha caixa negra (que non é máis que conseguir un fondo e laterais negros) e de escuridade absoluta, amais de lámpadas de luz negra e pintura fluorescente.

Unha primeira sección do equipo de *Asemblea xeral* quedou conformada por un grupo de Tecnoloxía de 2º de ESO que se encargaría de construír unha estrutura en madeira para o teatriño de monicreques de entre 7 e 9 metros, tendo que ser portátil e desmontable.

Unha segunda sección sería a da FP Básica de madeira, e encargaríase do tapizado e rematado de toda esa estrutura e, de ser necesario, dar solución a un fondo negro de 3 metros de altura por 9 de lonxitude.

Da instalación eléctrica para lámpadas de luz negra portátiles deu conta un equipo formado por Tecnoloxía de 4º de ESO.

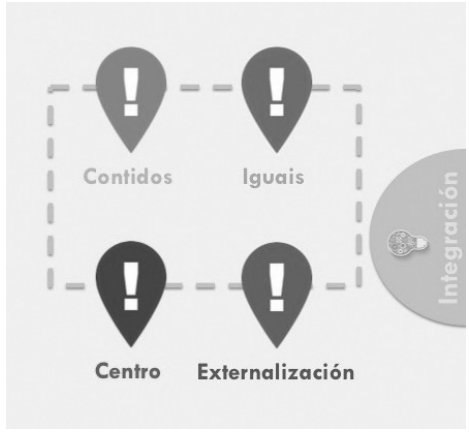
E para o deseño e construción de monicreques, unha cuarta sección composta por integrantes de Educación Plástica de 4º de ESO e de Debuxo Artístico de 2º de Bacharelato.

Por último, a sección de Artes escénicas de 4º de ESO sería a encargada de adaptar e actualizar o texto, levar a escena a obra, sonorizar e ambientar o espectáculo desde a entrada mesma do público, editar e deseñar programas de man, carteleira e, en definitiva, xestionar toda a infraestrutura da montaxe, para o que se distribuíron e organizaron novamente tarefas entre toda a sección.

Ademais de todo isto foi preciso o apoio documental e bibliográfico da Biblioteca do centro, do Equipo de dinamización lingüística a través da súa aula de teatro *Teiroa*, da Secretaría do centro para a xestión económica da montaxe e da Vicedirección para a organización e coordinación coas actividades do centro, así como para as relacións con entidades colaboradoras como o Concello ou as relacións cos centros educativos da comarca. Contamos tamén con auxiliar de conversa para a comunidade xorda e outras colaboradoras que, non formando parte de ningunha sección, ían ofrecendo o seu traballo ou ideas alí onde crían que eran útiles.

DA INTEGRACIÓN

Falar de integración ou de inclusión reviste matices diferentes desde o punto de vista da teoría pedagóxica, en base a como, desde a diversidade do alumnado, se postula a pertenza ou participación no sistema educativo ou como este interacciona con el. Porén, neste artigo em-



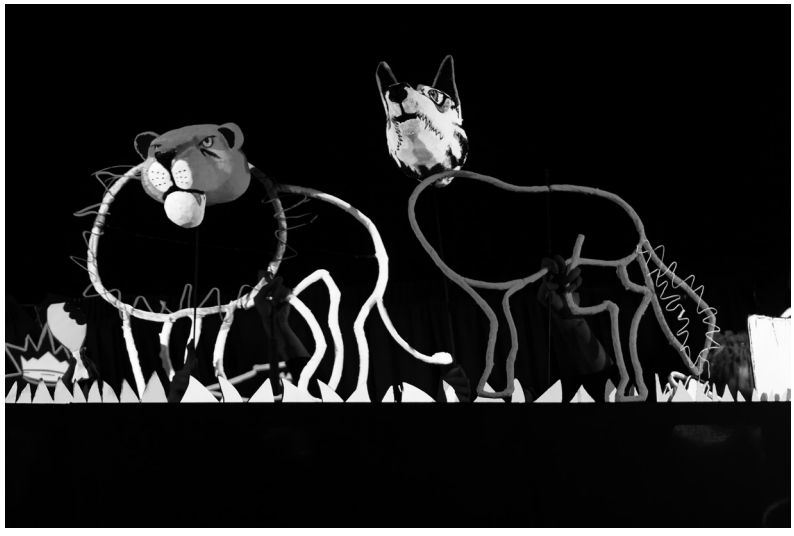
prégase o termo *integración* facendo referencia ao seu significado semántico, como suma de partes diferentes que constitúen un todo, e no que cada parte é importante *per se*, e ademais é indispensable e irrenunciable para o todo, sen ter en conta a diferenciación que a teoría pedagóxica fai entre o que deu en chamarse *modelo de integración* fronte ao *modelo de inclusión.*

Pois ben, *Asemblea xeral* é o todo que nos permite integrar aptitudes, intereses, capacidades, gustos, ideas, coñecementos, experiencias... diferentes e necesarias, sen cuestionamentos cualitativos entre cales son as mellores e cales as peores. É máis, todos os caracteres diferenciais son precisos para o proxecto, posto que son un reflexo da sociedade, de xeito que tomar consciencia desta diversidade e asumila como algo cotián e inherente ao ser humano, é parte dos obxectivos de *Asemblea xeral*.

O proxecto permite deste xeito falar de integración en catro aspectos diferentes.

Por un lado, a integración de individualidades. *Asemblea xeral* permitiu que cadaquén desenvolvese un papel diferente en función das súas aptitudes, capacidades, intereses, gustos ou experiencias, de maneira que se visibiliza, como parte da normalidade, a diversidade de facer cousas distintas, mesmo de ser diferentes. Todo ten cabida dentro dun proxecto destas características, quen quere saír a escena e quen quere quedar na sombra, quen ten capacidades máis creativas fronte a quen as ten máis organizativas, tecnolóxicas, expresivas ou manipulativas, por exemplo. Crear diferentes seccións con asignación de tarefas diferenciadas permite esta organización. Pero ademais, o teatro en si mesmo é unha ferramenta dunha grande potencialidade para integrar a diversidade das aulas, que non é menor que a da sociedade en si.

Nun segundo lugar, poderíase falar de integración de contidos. Unha das barreiras máis difícil de romper nas aulas hoxe en día por parte do profesorado é a dos currículos de cada materia cando traballamos por proxectos. De aí a formación de cada unha das seccións dentro de *Asemblea xeral*. Que da sección de instalacións eléctricas se encargase a Tecnoloxía de 4º de ESO, ou das estruturas a de 2º, ten que ver directamente coa adecuación das diferentes tarefas do proxecto aos currículos das materias dos cursos e departamentos participantes, facilitando ao profesorado a integración do proxecto dentro de cada materia e dotándoo de sentido non como algo extra (extraordinario, extracurricular, extraescolar) senón como integrante dun todo que dota o proxecto de sentido e importancia tanto para o profesorado como para o alumnado, integrándoo dentro da materia e das tarefas de clase.



En terceiro lugar, falamos de integración do centro. Cando xurdiu a idea na aula de Artes Escénicas, tiñamos claro que non queriamos que fose un proxecto só daquela aula, que tiña que ser sentido e participado como propio por todo o centro, dunha ou doutra maneira. Ofrecendo ideas ou traballo en momentos puntuais, ben sendo parte activa do proxecto, ben encargándose dalgunhas das tarefas do mesmo ou simplemente gozando do produto final como tal. Por iso as asembleas de coordinación eran públicas e abertas, comunicábase periodicamente o avance das diferentes accións ou simplemente se falaba nos corredores.

Por último, podemos falar de integrar o externo. E con isto falamos de integrar as familias, outros centros educativos da comarca e institucións coma o concello local. É importante que as familias se sintan parte do proxecto na medida na que sexa posible, desde a colaboración activa en parte das accións ata o simple e necesario apoio ás mesmas. Implicar o concello, os centros educativos da comarca e as familias, supuxo darlle importancia ao proxecto fóra das fronteiras do centro. Cando o que se fai dentro dos centros educativos traspasa as súas portas e se fai visible á comunidade inmediata dos participantes adquire automaticamente unha importancia e seriedade que provoca unha sinerxía que retroalimenta a acción. O que pode parecer insignificante dentro

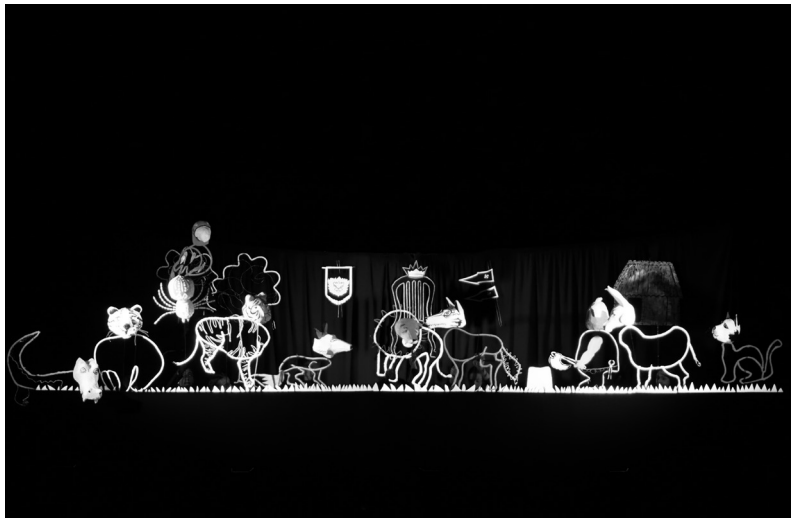
dunha aula, adquire inmediatamente un status de importancia cando ten unha repercusión fóra da esfera do individuo, e non só polo efecto que pode supoñer o ser xulgado, senón tamén o ser valorado e recoñecido. E é precisamente ese recoñecemento o que actúa como combustible da acción, como elemento motivador que permite asumir responsabilidades e tomar consciencia do papel que cadaquén ten dentro do grupo, ou da sociedade se o queremos ver así.

DA COOPERACIÓN

Asemblea xeral, como teatro ou como proxecto, é en si unha acción de convivencia e cooperación. Polo explicado ata o momento sobra dicir que a integración de cada elemento nesta experiencia implica a cooperación e coordinación entre cada un deles. Cooperar entre cada sección, entre organismos, entre sectores diferentes da comunidade educativa, cooperar entre actores, músicos... Pero interesa afondar neste momento nas implicacións que a cooperación ten para o individuo e para o proxecto.

Quizá por riba de todo estea o sentimento de pertenza, sentirse partícipe e parte de algo, que ademais, como se apuntaba anteriormente, foi dotado de significado e de importancia non só para o individuo senón tamén para unha comunidade. A cooperación neste sentido permite ofrecer axuda a quen o precise de maneira que en todo momento alguén pode estar sentíndose útil ou sentíndose apoiado provocando unha sensación de conforto nos seus protagonistas, mantendo a sensación de que ninguén está só nisto, e aínda máis, de que todas as persoas son necesarias e que unhas precisan das outras de maneira irremediable.

Podemos falar de cooperación en pequenos grupos, posto que en cada sección de traballo as



tarefas realízanse de maneira grupal, ofrecendo cada individuo o seu traballo, coñecemento, ideas... e integrándose o profesorado como un elemento máis do equipo, perdendo o seu papel de profesor para ser simplemente un guía ou orientador. Pensemos por exemplo no traballo que realizan os actores para memorizar e escenificar un texto, e como entre todo o equipo de traballo se suman enerxías e esforzos para un obxectivo único.

Por outro lado, neste proxecto podemos falar de cooperación en gran grupo, temos máis de cen persoas traballando coordinadas e organizadas con diferentes roles, debendo nomearse coordinadoras e representantes. A magnitude do proxecto fai medrar exponencialmente a presión do grupo, e polo tanto o sentimento de responsabilidade, fallar nunha parte da cadea implica fallar a todo o grupo, así a presión do grupo funciona como elemento motivador e favorece o traballo da responsabilidade a nivel individual.

Tanto o teatro como actividade como *Asemblea xeral* en particular permiten crear, grazas ao cooperativismo, situacións de aprendizaxe colectivas, ou o que é o mesmo, integrar saberes individuais e adaptarse ás capacidades de cadaquén, e facendo tamén que o profesorado ou a familia, perdan a súa distinción para integrarse como un elemento máis do grupo, que achega ideas e traballo. O gran grupo e a especialización das tarefas fai que se manteña a motivación e a tensión ata o final, pois non é ata ese momento cando se coñece o resultado de todo o traballo feito de maneira parcial en cada sección. Alén disto, o compromiso e a responsabilidade, ou a falta deles, queda en evidencia en todo o proceso, axudando a tomar xuízos de valor e a exercer unha crítica razoada e xustificada.

DAS EMOCIÓNS

Falar de teatro é falar de emoción, de crealas e de vivilas. Falar de teatro negro é falar de ilusión, de maxia, de soños, e falar de monicreques é falar do xogo, da esencia mesma do ser ancorada na infancia, é falar da sinceridade dos bonecos que nos axudan a ver o mundo como un xogo, e a vivilo e experimentalo vencendo os temores propios.

Dende o ensino parecemos ás veces esquecer este aspecto do ser humano que nos é tan propio, oculto moitas veces tras dos obxectivos, dos contidos, dos procedementos. E facer unha sociedade máis feliz, máis responsable e empática pasa necesariamente por aprender a

xestionar as emocións propias e ler nas emocións alleas.

Grazas ao teatro podemos non só experimentar emocións diferentes como actores senón tamén crealas nun espectador. A potencialidade do teatro neste sentido é incuestionable. Permite contar dentro da aula coa figura do *alter ego*, na que calquera pode transformarse encima dun escenario, supón unha ferramenta única para poñerse dunha forma inocua no papel da outra, da acosada, da acosadora, da débil ou da forte, da triste, da emocionada, da triunfadora... Posibilítanos sentir e facer sentir sensacións que quizá nunca tiveramos a necesidade de cuestionarnos, experimentándoas, exteriorizándoas e verbalizándoas. As horas enriba dun escenario, as xornadas de ensaio, son á fin horas de convivencia nas que as emocións están presentes en todo momento, condicionadas e magnificadas pola tensión escénica, a presión do grupo, os medos propios, as inseguridades, a responsabilidade dunhas e a falta dela noutras, e todo isto fai que se creen situacións de conflito, que aprendemos a xestionar, a falar e a resolver. Pero tamén permiten, e isto é o máis interesante, crear un vínculo especial ao poder compartir sentimentos comúns, sexan os que sexan, e que son fundamentais para o desenvolvemento do individuo como parte da sociedade e para a reafirmación da personalidade.

O teatro, de maneira inconsciente, ofrece os instrumentos para a normalización das relacións sociais entre individuos, independentemente da súa condición de madurez, sexan persoas adultas, adolescentes ou pequenas. Permite poñernos a todos no mesmo horizonte e, aínda que con papeis diferenciados, permite normalizar e naturalizar as relacións entre uns e outros.

DA SOCIALIZACIÓN

"Agora falo con xente coa que antes non falaba". "Vivimos na mesma rúa e levamos catro anos no instituto, pero nunca antes de agora viñemos falando de camiño á clase". "Hai xente coa que antes só me saudaba e agora podo contarlle o que me preocupa ou falar de máis cousas". "Sentíame moi ben porque cando tiñas algún problema ou dificultade con algunha cousa sempre había alguén que axudaba". "Gustoume sentir que non estaba soa e que había máis xente coma min". "Non imaxinaba que antes puidese facelo". "Todo o traballo que pasamos valeu para algo".

Cando rematou o proxecto e nos puxemos a falar sobre a experiencia cadaquén expuxo libremente o seu parecer. Testemuñas coma estas son polas que pagan a pena este tipo de proxectos, o *feedback* que se produce entre alumnado, profesorado e familia é tal que a diferenciación preestablecida que existe entre estes tres sectores desaparece para normalizarse, as relacións humanas van máis alá das relacións laborais ou académicas, pasan a converterse no que deberían ser, sen que iso presente un conflito para ningún dos sectores. Verifícase a relación humana como unha relación entre iguais, aínda que con roles diferentes, iso está claro, pero roles que cambian en función do papel que a cadaquén lle toque xogar nun momento e lugar determinados. *Asemblea xeral* permitiu que pasásemos moito tempo xuntos, compartindo esforzos, preocupacións, traballos, emocións... E finalmente permitiu que se estableceses escenarios para a socialización, entre o grupo e o exterior, na contorna inmediata ou en novos escenarios, por exemplo á hora de levar a obra a outros lugares. Todas e cada unha das accións desenvolvidas dentro do proxecto teñen unha lectura máis alá do contido, o procedemento e o currículo, unha lectura vinculada á formación do individuo como parte integrante da sociedade.

Cando, tras unha hora de espectáculo, o pano cae e volve a luz, a sensación é a de que posiblemente ningún, ningunha, sexamos xa exactamente como eramos antes de comezar.■

revista galega de educación
Formación
Coeducación
Memoria
Diversidades
materiais didácticos
NOVA ESCOLA GALEGA
Rural
Autoestima
cultura
Comunicación
profesorado
Emocións
Igualdade
obradoiros
audiovisual
Educación
novas tecnoloxías
colaboración
patrimonio
Renovación
formación en liña
Tradición
Creatividade
progreso
rede
galego
E ti...
Engádeste?
Infórmate! www.neg.gal/neg@neg.gal

EXPERIENCIAS

A pegada da escola infantil na comunidade

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 52-55

Ángeles Abelleira Bardanca

Mestra de EI na EEI Milladoiro

Coautora do blog InnovArte Educación Infantil

eei.milladoiro@edu.xunta.gal

"Res non verba"

"Feitos, non palabras", proverbio latino s. II a. C.

Chégame un novo remate de ciclo e con el as palabras non ditas ao longo destes tres anos. Palabras de agradecemento e de agarimo tinguidas co pesar da despedida. Entre todas elas, das que máis gusto son daquelas nas que as familias me expresan que a etapa de infantil tamén foi unha experiencia enriquecedora na que houbo tanto estímulo para eles coma para os seus fillos ou fillas.

Atribúenlle á escola esa capacidade de aguilloar a rutina cotiá do fogar, de facelos mover por ter que contar ou por compracer as peticións das mestras, e xa que logo o que din elas é palabra de Deus e hai que cumprir coas súas encomendas. Amais, mentres os fillos son pequenos non se ten sentido do ridículo que pode supor andar a buscar niños, pendurar comedeiros para paxaros nas árbores da rúa ou facer de detectives para resolver os retos que se propoñen dende a escola.

Fermoso, non si? Nunca se chega a valorar debidamente o impacto que pode ter na vida dunha familia o paso pola escola infantil. Pode ser o primeiro chanzo do sistema educativo sen máis ou pode ser unha etapa vital inesquecible para todos. En grande medida de nós depende. Pode ser que como vaia ese primeiro irán os futuros. Da visión que leven sobre do que é a corresponsabilidade educativa familia-escola dependerán os vindeiros posicionamentos. Somos conscientes diso? Sabemos a responsabilidade inicial que temos nas mans? Usámola debidamente?

Nisto adoita haber polaridades. Os que din facer partícipes da vida escolar ás familias, cando en realidade as tratan de man de obra para festexos, quédanse así no folclórico da relación. Os que non queren saber nada das familias por algún episodio negativo, xerando unha desconfianza mutua que non axuda ao acto educativo. Os que entenden a escola coma unha pequena comuna na que mesmo hai inferencias duns no ámbito competencial do outro, carentes do respecto e intimidade que se merecen tanto a familia coma a escola. Aínda así, na literatura pedagóxica de todos os centros recóllense textos xa canónicos que, a modo de brindes ao sol, falan de fomentar a participación das familias. Agora ben, é moi difícil dar no punto xusto evitando confusións e poñendo en valor a achega que familia e escola fan á educación dos cativos.

Cada vez que acollemos un novo grupo de alumnado, estamos a darlle (ou a pecharlle) tamén a entrada a cando menos un cento de persoas adultas (familiares, amizades e veciños). Pode parecer irrelevante, ou non. Depende de como entendamos a educación. É un grande potencial que acabará tecendo redes de colaboración e solidariedade interxeracional non imaxinadas. No día a día de tres cursos poden establecerse ricas conexións non previstas nin programadas. Configurarán un grupo social unido polas actividades escolares, que só se sosterá no tempo se os membros senten que iso é favorable para os seus nenos ou nenas.

Pero aínda vou un pouco máis aló. Está sobradamente investigado o rol dinamizador dunha escola nunha comunidade local, en particular no caso dos núcleos rurais, e non obstante adoitamos esquecernos diso. A escola vive tan imbuída nos seus problemas diarios (didácticos, administrativos, organizativos, de choque coas familias…) que está a esquecer ese valioso labor de irradiar activismo cultural na comunidade e na veciñanza. Faise todo de cara a dentro ou para mirar a través do cristal. Outras veces, a escola demanda pero non devolve, todo queda alí, esmorecendo ata que pasados poucos anos xa non se lembra.

Emporiso, cando me encargaron este artigo, non o dubidei; decidín amosar experiencias da nosa vida escolar nas que as familias son piares fundamentais ao tempo que correas de transmisión para a localidade.

Adoito dicir que, cando paso por diante dunha escola, en función de como se proxecta de cara ao exterior, de como se mostra e do que mostra, xa me vou dando unha idea do que hai dentro, mesmo do que non se ve pero se percibe: a idea que teñen da función da escola, da educación, do alumnado e da comunidade. Pode parecer ousado, pero fiquen devagar, fagan a proba e verán canto se enganan.

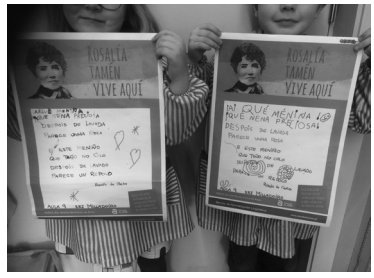
A escola na que traballo, a EEI Milladoiro (concello de Ames), é un macrocentro de trece unidades de infantil coa *ratio* a tope, sita nun edificio de deseño moderno e funcional nun polígono industrial dunha localidade preto de Compostela, lugar de afluencia de parellas mozas e doutras procedentes do estranxeiro (magrebís, países do leste, latinoamericanos, lusos etc.) á procura de traballos temporais, de modo que acaba configurando unha poboación flotante que supón continuos cambios de matrícula ao longo do curso. Arestora, dos vinte e cinco que teño na aula, tan só unha nena é oriúnda dunha aldeíña da zona, o resto levan unha media de cinco anos de residencia. Como se pode

supor, o coñecemento sobre a localidade, sobre as súas tradicións, sobre o seu patrimonio (material e inmaterial) ou sobre a lingua é bastante escaso, en vías de extinción porque acaba diluído entre todo o foráneo. Case que todos os pequenos son fillos primoxénitos e/ou únicos. De modo que a escola infantil é toda unha estrea; pódese converter nunha oportunidade de iniciación na cultura escolar, na cultura local, no activismo social etc. E a clave radica en como o enfoquemos, se entendemos que nós podemos achegar unha argamasa que axude a consolidalos coma pais, coma veciños e coma membros dunha comunidade coa súa propia idiosincrasia. Nós apostamos por unha escola urbana ao estilo das unitarias rurais nas que a complicidade, o coñecemento mutuo e a posta en valor da cultura local son os sinais de identidade.

"Milladoiro 11_14" no xardín do centro, feito como remate dunha promoción, unha torre por cada unidade, cada pedra un alumno/a. Ao pé do Camiño Portugués nunha chiscadela ao topónimo local. Fonte InnovArte Educación Infantil.

Vou relatar dúas accións que se veñen sucedendo nestes últimos anos, cuxa orixe está na escola pero coa pretensión de que traspasen o reducido ámbito escolar e, a través das familias, acaben irradiando en toda a veciñanza. Ambas as dúas están relacionadas coa lingua e a cultura galega: trátase da iniciativa *"Ames con Rosalía"* e *"Poesías á rúa"*. Poderían ser outras moitas, xa que logo a nosa colaboración coas familias é diaria, pero decanteime por estas porque quizais sexa nas que máis se visibiliza ese traballo a prol da cultura galega e ese tecido de colaboracións educativo-social entre toda a comunidade.

No concello de Ames tense como importante o día do nacemento de Rosalía de Castro polos vínculos da poetisa con el: roteiros, actos poéticos musicais e publicacións son algunhas das actividades que enchen ese día, centrándose especialmente no ámbito escolar. Precisamente por iso, dende o EDNL da EEI Milladoiro propúxose como campaña *"Rosalía tamén vive aquí"*, coa pretensión de traspasar o ámbito escolar e irradiar cara ás comunidades de veciños co ánimo de dar a coñecer os vínculos da escritora co concello de Ames, así como agasallar coa lectura dun poema seu ás persoas coas que compartimos vivenda.



Rematados os carteis de "Rosalía tamén vive aquí" pendúranse nos portais dos edificios nos que viven para que toda a comunidade poida gozar coa lectura do poema. Fonte: InnovArte Educación Infantil

"Rosalía tamén vive aquí" vén pór o acento en que mentres perdure o seu recordo na nosa cabeza, lingua e corazón, morará con nós nas nosas casas. Así cada neno e nena expoñerá no portal dos edificios un cartel elaborado nas distintas aulas de infantil e primaria do concello. Como se pode entender, isto sempre supón un traballo de fondo que vai máis aló do mero feito de pendurar un cartel; en todos os grupos faise un traballo previo para que isto non sexa unha acción puntual, de modo que incluso foron moitas as familias que, á vista da ilusión dos fillos/as, visitan os fitos próximos da Ruta Rosaliana en Padrón A Casa da Matanza, o Pazo de Arretén, Bastavales ou O Castro.

Na nosa aula a elección do poema foi froito dun intenso debate; así, eu propuxéralles un pero non foi tanto do seu agrado coma "Parece unha rosa" que xa tiñamos visto noutras ocasións. Todos concordaban en que tiña que ser "parece unha rosa (…), parece un repolo", pero no que non coincidían era nas estrofas preferidas de cada un. Coma sempre, suxeriron levalo a votación. Pero nós, aínda quixemos darlle unha volta máis; con tal motivo fotocopiamos o poema completo recolli-

do na magnífica publicación *Parece unha rosa*, da editorial Ir Indo coas fermosas ilustracións de Isabel Pintado, e propuxemos numerar as estrofas e levalas á casa para que alí, na compaña dos seus pais, decidisen cales eran as dúas que máis lle gustaban. Tras plasmar o resultado nun gráfico, só quedaba transcribilo no cartel, fotocopialo e envialo aos fogares xunto coas indicacións para que o fotografasen e nola enviasen ao centro. Con todas elas elaboramos unha montaxe audiovisual para proxectar no acto poético musical que todos os anos se organiza na Casa de Cultura do Milladoiro. Amais, os orixinais integraron unha exposición colectiva no centro que se completou coa plantación de camelias da variedade "Rosalía de Castro" no xardín. Como anécdota direi que hai comunidades de veciños que teñen prohibido fixar carteis, pero o noso alumnado a través de Radio Ames pediu que se fixese unha excepción, xa que logo, a causa ben pagaba a pena.

Outra das iniciativas rosalianas do concello foi a de pintar os seus versos nos pasos de peóns de Bertamiráns e O Milladoiro, o que deu pé a unha das nosas actividades preferidas, a de facer de detectives, na que unimos o gusto pola poeta, polo traballo con mapas e polos paseos en familia. Tratábase de localizar e fotografar os seis pasos de peóns do Milladoiro, para o que lles demos as indicacións nun mapa sinalando as rúas nas que estaban pintados.

No mes das Letras Galegas teñen lugar as nosas actividades máis visibles, entre elas "Poesías á rúa", na que de formas moi orixinais poñemos poemas de escritores galegos á vista de toda a veciñanza e visitantes, algo que é moi celebrado e agradecido.

Resúltame moi difícil recoller nun espazo tan breve todo aquilo que se fai "de cara a fóra", fuxindo de tópicos escolares (festivais ou desfiles), mostrando unha escola culta que pon os cativos a ensinarlles aos maiores mostrando que hai vida intelixente máis aló das letras, números e flores de cores que aínda invaden as cristaleiras de moitas escolas.

Pensémolo ben: de como nos proxectemos así nos verán. De nós depende.

Plano do Milladoiro cos pasos de peóns marcados e os buscadores de versos rosalianos. Fonte InnovArte Educación Infantil.

"Rechíos poéticos no tendal dos poemas 18". Unha escolma de poemas galegos sobre paxaros expostos na rúa. Fonte InnovArte Educación Infantil.

"Tendal dos poemas 17" no Milladoiro e en Bertamiráns, punto de parada de peregrinos e de paseantes. Fonte InnovArte Educación Infantil.

"Rechíos poéticos", poemas sobre a bubela escritos ex professo por grandes da literatura infantil galega, pendurados das árbores xunto con comedeiros ecolóxicos para paxaros. Fonte InnovArte Educación Infantil.

-https://innovarteinfantil.wordpress.com/2018/02/18/ames-con-rosalia

-https://innovarteinfantil.wordpress.com/2018/02/18/rosalia-tamen-vive-aqui

-https://innovarteinfantil.wordpress.com/2018/02/22/buscadores-de-versos-rosalianos

-https://innovarteinfantil.wordpress.com/2012/03/15/celebramos-a-primavera-e-a-poesia-rosaliana

-https://innovarteinfantil.wordpress.com/2014/03/28/que-foi-dos-poemas-liberados

-https://innovarteinfantil.wordpress.com/2018/05/14/rechios-poeticos-i

-https://innovarteinfantil.wordpress.com/2018/05/15/rechios-poeticos-ii-a-bubela

-https://innovarteinfantil.wordpress.com/2017/05/23/poemas-no-tendal

- Costa Rico, A. (2004). *Historia da educación e da cultura en Galicia*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

EXPERIENCIAS

Faros e estacións. Viaxe a Ítaca

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 56-59

Jesús Montero Sánchez
Educación das Persoas Adultas
IES Campo de San Alberto (Noia)
suso3012@gmail.com

Primer Premio 2017
Miguel Hernández
GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

INTRODUCIÓN

Os antecedentes deste proxecto remóntanse ao ano 2005, no que o equipo docente de Educación de Adultos elabora "Materiais didácticos para o nivel II da Educación Básica de persoas adultas" publicado pola Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia. Nos anos posteriores decidimos participar en diversos Proxectos Europeos GRUNDTVIG, o primeiro deles "Building Bridges", en calidade de socio, e nos demais ("Ok, Keep Learning", "We are Different, We are Similar... We are European!", "Once Upon a Time in… Europe" -proxecto estrela e Historia de éxito- e "Lighthouses and Stations. Trip to Ithaca") como coordinadores.

O proxecto estivo coordinado por profesorado do IES Campo de San Alberto de Noia: Jesús Montero Sánchez (Coordinador Xeral), Mª Manuela Dosil Vieites, Juan Manuel Rodríguez Campos, Amalia Pérez Lema, Alicia Leiro Parajó e Dina Fiorella García Vázquez. Nel participaron institucións de Croacia, Grecia, Portugal e Eslovenia.

O principal obxectivo foi a elaboración dunha "Guía pedagóxica sobre cinema e emigración" na que tratamos de dar unha visión de conxunto sobre cinema e emigración por medio dun tratamento multidisciplinar, combinando a dimensión histórico-artística de ambos os conceptos en todas as súas vertentes (humanas, lingüísticas, económicas, políticas, laborais…) co obxectivo de mellorar as competencias clave. Ademais, fixéronse outros traballos que se mencionarán máis adiante.

No proxecto participou alumnado dos niveis I e II de Ensinos Básicos iniciais, e alumnado do primeiro e segundo módulo de Educación Secundaria para persoas adultas (nivel III).

OBXECTIVOS

- Facer máis atractiva e innovadora a educación de adultos desenvolvendo novos achegamentos pedagóxicos que axuden a previr o abandono escolar e eviten a exclusión social de grupos desfavorecidos.
- Adquirir as competencias clave.
- Ofrecer unha segunda oportunidade ao alumnado adulto, mellorar as prácticas pedagóxicas innovadoras, a cooperación transnacional e interxeracional, e xerar recursos educativos transferibles e abertos (OER) a outras institucións educativas.
- Fomentar a aprendizaxe das linguas da Unión Europea.
- Promover a cohesión social, a creatividade e o uso das TIC.
- Potenciar a mobilidade de estudantado e profesorado.

TEMPORALIZACIÓN E METODOLOXÍA

As actividades desenvolvéronse durante os cursos 2014/15 e 2015/16 e agrupáronse en dous bloques: unhas de promoción do gusto polo cinema, a reflexión, a análise, a escritura e o debate; e outras ligadas á creatividade e ao uso das tecnoloxías da información e a comunicación.

Os contidos organizáronse ao redor de eixos temáticos relacionados coas necesidades e

intereses das persoas adultas (emigración, emprego, economía, literatura, historia...) abordados desde múltiples perspectivas.

A metodoloxía estivo centrada nos principios de actividade, funcionalidade, socialización e "aprender a aprender", sendo dinámica, participativa, interdisciplinar e aberta a aqueles acontecementos susceptibles de ser empregados como recursos pedagóxicos, conseguindo que a aprendizaxe fose realmente significativa.

A participación do alumnado en todo o material elaborado, é bo exemplo diso.

RESULTADOS

Debemos anotar varias realizacións:

A) A elaboración da "Guía pedagóxica de recursos sobre cinema e emigración" tivo como punto de partida a visión de cinco películas seleccionadas sobre a emigración: "Un Franco, 14 pesetas" "A Gaiola dourada", "As noivas", "Castelos no aire" e "Čefurji Raus". A Guía ten dúas partes claramente definidas: unha analítica e que comprende unha introdución e xustificación, e xeneralidades con información respecto a como buscar información na internet, linguaxe e técnicas cinematográficas (tema, estrutura, tempo e espazo, personaxes...).

Nesta parte, as actividades organizáronse en tres bloques:

1. Actividades para facer antes de ver os filmes:

Títulos de crédito, contexto histórico, delimitación dos temas desde distintos puntos de vista, estrutura, espazo e tempo, análise das personaxes, comentarios e valoracións persoais, resolución de problemas, frases favoritas, aspectos técnicos: tipos de luz, son, cores, paisaxe, planos, contrastes…

2. Actividades simultáneas para realizar durante as proxeccións.

3. Actividades para realización posterior:

Debates, recuperación de material gráfico, elaboración de "finais alternativos", actividades de carácter multidisciplinar, deseño de videopoemas incluídos no documental "Cruzar a Fronteira", análise de planos e puntos de vista…

A Guía ten ademais unha parte creativa na que se explica "como facer un bo documental" baseándonos nas aprendizaxes adquiridas durante a rodaxe e a edición dos mesmos.

B) Preparamos unha "Historia interminable": unha narración sobre a historia da emigración en Galicia e en España na que cada persoa narra a súa experiencia. Con iso procuramos o fomento da creatividade, incluíndo unha sección con reflexións de como sería a súa vida de ter emigrado ou se, pola contra, quedase no seu país, e acadamos unha notable mellora das competencias lingüística, dixital, social…

C) Propoñemos a elaboración do documental sobre emprego e emigración, "Cruzar a fronteira". É a parte creativa do proxecto recollida na Guía de Recursos Pedagóxicos Educativos "Cinema e Emigración".

O documental é a historia da emigración contada polos protagonistas. A voz en off é o froito resumido da busca e selección da información na primeira fase do proxecto; vén a ser o fío condutor da intrahistoria de cada protagonista.

A idea nace ao ler un capítulo do libro de Ryszard Kapuscinski *Viaxes con Heródoto* no que contaba a súa experiencia a primeira vez que cruzou a fronteira. A partir de aquí, decidimos centrar a competencia lingüística no relato da experiencia emigratoria do alumnado. A expresión "cruzar a fronteira" debería ser utilizada cando menos unha vez.

D) Promovemos a realización da páxina Web **http://users.sch.gr/vigklas//index.html.**

E) Propoñemos a elaboración dun dicionario e de leccións para a supervivencia no estranxeiro, unha idea que xorde a modo de resposta diferida ante os problemas derivados do descoñecemento dos idiomas estranxeiros durante a emigración. O léxico agrupouse nas seguintes categorías: frases útiles, xente e familia, preguntas, números, cores, días e meses, traballo, procura de emprego, situacións de emerxencia...

F) Elaboramos unha guía cultural e didáctica sobre diversos países que recolle, entre outros, aspectos relacionados coa cultura, a historia e xeografía dos países da asociación.

G) Promovemos a incorporación do alumnado á Educación de Adultos mediante unha campaña divulgativa na voz do noso alumnado contando a súa experiencia no centro e rematamos co Seminario e a conferencia final "Cinema e emigración en Europa: resultados do Proxecto" que se celebrou en Zagreb do 31/05 ao 5/06 de 2016, co fin de dar maior difusión ao proxecto e presentar os resultados a nivel internacional.

PROCESOS DE AVALIACIÓN

Como avaliación inicial analizamos o material e os recursos educativos existentes no ámbito da educación de adultos e as capacidades do alumnado. Como avaliación formativa formulamos "criterios de éxito", revisados periodicamente con reunións a nivel local, e seguimento mensual sobre a evolución do traballo en cada un dos países. Nos encontros transnacionais, durante as sesións de traballo, os coordinadores de cada país presentaron informe de avaliación do traballo realizado. Finalizamos cunha valoración moi positiva dos resultados acadados a nivel conceptual, procedimental e actitudinal e do grao de satisfacción conseguido.

LOGROS E CONTINUIDADE DA EXPERIENCIA

O proxecto tivo como "faro" as prioridades da estratexia 2020. Foi deseñado en base a dous alicerces fundamentais: o "crecemento intelixente", isto é, desenvolvemento do coñecemento e a innovación; e o "crecemento inclusivo", coa procura da mellora dos niveis de emprego, desenvolvemento económico e social, e a cohesión social e territorial.

Recibir o Premio Miguel Hernández supuxo unha inxección de ánimo e de moral, que ademais de motivarnos, nos inspirou un plan de actuación futura en relación aos obxectivos e temáticas que estivemos traballando durante os últimos anos, especialmente os relacionados cos dous últimos proxectos "Once upon a Time in… Europe" (literatura e fotografía) e "Lighthouses and Stations. Trip to Ithaca" (Cinema e emigración).

As accións inmediatas que pretendemos levar a cabo son: implementar o proxecto "En un lugar de esta aula…" que pretende unificar actividades motivadoras e significativas baixo a epígrafe "Cinema e Literatura"; realizar rutas culturais e literarias; potenciar a aprendizaxe de idiomas e a difusión do proxecto, especialmente o documental "Cruzar a Fronteira", en centros galegos e institucións educativas no estranxeiro (Vicente Cañada Blanch en Londres entre outros…) e realizar co alumnado un itinerario cultural por Grecia con destino final en Ítaca.■

PENSAR O ENSINO

O programa TIPE: unha oportunidade para educar

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 60-63

Xoaquín Rodríguez Pomares

IES de Vilalonga (Sanxenxo)

xaquinrpomares@gmail.com

Cando un mestre ou unha mestra comeza a súa vida profesional, pensa sobre todo en ensinar materias, en educar académica e intelectualmente o alumnado. A súa formación non foi planeada para outra cousa e a súa vocación de docente, se existe, oriéntase a buscar a excelencia na ensinanza da súa especialidade.

Porén, é moi probable que as referencias das que saen os docentes recentemente chegados ás súas vidas profesionais, non estean actualizadas. Con frecuencia parten do recordo dos seus referentes no ensino, das súas e dos seus mellores profesores, daqueles que conseguiron, dalgún xeito, facerlles sentir paixón pola materia que impartían e que, nalgún caso, lograron deixar unha pegada grata e mesmo fonda neles. E así encamiñan as súa vidas laborais, cunha ilusión que pronto comezará a devalar. Entre a realidade que comezan a vivir e as referencias docentes que guiaron os seu rumbos vai impoñéndose unha ampla distancia xeracional, unha diferenza profunda de modelos educativos e, sobre todo, un espazo grande entre a realidade que vive o seu alumnado e a que viviron eles cando eran alumnos ou alumnas.

Os que levamos tempo dando clase estamos afeitos a significar o moito que cambian as distintas xeracións do alumnado, facémolo coma unha queixa recorrente e desesperanzada: todo vai a peor, isto non ten remedio! Non temos en conta que cada época ten luces e sombras e que os cambios vertixinosos desta sociedade esíxenos un exercicio permanente de flexibilidade mental para poder adaptarnos a un tipo de alumnado que vai mudando, case curso a curso.

Hoxe existen modelos de alumnos e alumnas que non había noutros tempos da nosa histo-

ria máis recente: temos na aula "reis da casa", tamén chamados "nenos emperadores" e "nenas emperatrices"; temos adolescentes que levan anos coa chave da súa casa e que coinciden coa súa familia á hora de durmir; temos mozos e mozas extremadamente competitivos; rapaces e rapazas coa vida partida entre mamá e papá; manipuladores da afectividade; deficitarios crónicos de afecto, de autoestima, de valoración; autistas dixitais; consumidores compulsivos; intolerantes á frustración; mozos e mozas a punto de enlearse ou xa enmarañados na depresión; vítimas e potenciais despoxos da sociedade na que vivimos.

Pero por esa sorte de ensino obrigatorio ata os 16 anos, todos e todas están obrigados á escolarización e pasan nos colexios e institutos aproximadamente un terzo do seu tempo de vixilia durante o curso, quizais a maior parte deles máis tempo que coas súas propias familias.

Non podemos logo desaproveitar a ocasión de incorporarlles, nas súas mochilas persoais, bagaxes que lles permitan encamiñarse ao seu futuro con responsabilidade, conciencia democrática, capacidade crítica e positividade.

Hoxe é un erro pensar que o proceso educativo que debemos aplicar nos centros debe ser unicamente académico. En moitos casos, aos nosos colexios e institutos non nos van chegar os rapaces e rapazas educadiños da casa: temos tamén que educalos nós, pois é tamén función do profesorado fornecer os nosos alumnos e alumnas de capacidades para unha relación positiva cos demais, adestralos no respecto mutuo e dotalos de estratexias para xestionar os seus problemas persoais. A aula é o lugar para facelo, mentres impartimos as nosas materias, pero tamén son momentos oportunos para levar a cabo esta tarefa as horas de titorías, e tamén, en pequeniñas doses, os espazos naturais de encontro: recreos e momentos de chegadas e saídas da aula e do centro, alí onde a relación pode ser perfectamente natural e espontánea.

Como docentes debemos considerar a oportunidade de converternos, ante o alumnado, en referentes persoais dotados dunha autoridade moral moito máis valiosa que a que nos reviste esa antipedagóxica figura xurídica de autoridade pública. Somos educadores que debemos gañar a nosa autoridade, e non docentes-policía. Debemos de facelo mediante a nosa actitude de coherencia na nosa conduta, de respecto e diálogo, de proximidade e responsabilidade.

No instituto de Vilalonga comezamos a facer esta reflexión a raíz dun programa de prevención do acoso escolar. Este tipo de programas, aínda que en xeral son moi positivos, poden transmitir unha mensaxe que cómpre pór en cuestión: hai unhas vítimas e hai uns "malos". Se saímos dese rol policial de autoridade pública, preguntarémonos: por que son malos os malos? Non será que son tamén vítimas? É satisfactoria acaso a súa vida?

A partir desta reflexión fómonos fixando no grupo de rapaces e rapazas que reincidían nos envíos á aula de convivencia. A característica que os unía, ademais da súa conduta negativa na clase e da súa traxectoria escolar, case sempre marcada polo fracaso, era que ninguén os valorara, ninguén confiara neles, ninguén lles manifestara afecto. Como resposta tentaban buscar o único recoñecemento que podían obter dos seus compañeiros e compañeiras: facerse ver, chamar a atención das formas máis conspicuas, alterar permanentemente a clase, utilizar o seu poder para amedrentar…

Un día veu dar unha charla ao IES de Vilalonga Joan Vaello, un vello profesor valenciano, autor de varios libros sobre xestión da aula, entre eles un moi vendido: *Como dar clase a los que no quieren*. Esta charla prendeu máis a nosa inquedanza e, a partir da lectura atenta dos seus libros, elaboramos un programa, coa colaboración de Martina Martínez, orientadora do IES de Rianxo, para recuperar eses alumnos nos que ninguén nunca confiara. Chamámoslle programa TIPE (Programa de Titorización Persoal).

Cando un alumno ou alumna é enviado varias veces á aula de convivencia proponse para o programa TIPE. O primeiro que facemos é buscar entre o persoal do centro que o coñece ben (profesorado, orientación, conserxes) a persoa coa que mellor se leva. Esta vai ser o seu titor ou titora persoal.

O titor ou titora persoal terá unha entrevista moi curta coa rapaza ou rapaz conflitivo, que chamamos "entrevista de cambio". Nela, dun xeito informal, comentaralle que está ao tanto da súa situación e dos procesos disciplinarios abertos. Preguntaralle de que xeito esta á vivir este momento e por último proporalle un pacto baseado na confianza: a cambio dunha mellora radical no seu comportamento na clase, o titor persoal ofrecerase para mediar ante a xefatura de estudos ou ante os profesores cos que ten problemas, para solicitarlles unha paralización dos procesos e darlle unha nova oportunidade. Esta entrevista será natural e espontánea, pero nela depositaremos a nosa confianza no mozo ou moza, valorarémolo como capaz de comprometerse e farémoslle sentir que alguén se preocupa por el ou ela tal e como é.

A partir de aí entregaráselle, durante unha semana, unha ficha cada día na que figuren todas as horas de clase e na cal, nun reca-

dro, cada profesor ou profesora escribirá ao final da súa hora de clase como foi o seu comportamento. Ao final do día o último docente que lle dea clase entregaralle a ficha ao titor persoal. Estas fichas cubriranse durante unha semana. A seguinte semana o tutelado ou tutelada buscará ao titor ou titora persoal tres veces durante a semana, para indicarlle como foi o seu comportamento, e á terceira semana buscarao dous días.

A persoa titora actuará alentando e valorando en todo momento o cambio e ao mesmo tempo irase premiando esta mellora de comportamento, pero non será el só o que o anime: ao final da primeira semana o alumno ou alumna tutelada será felicitada polo xefe de estudos, á seguinte semana terá unha valoración expresa diante da clase por parte dos profesores e á terceira semana enviaráselle unha carta á familia dándolle os parabéns polo cambio positivo do seu fillo ou a súa filla.

Este proceso durará todo o curso. Por iso cómpre que o titor ou titora vaia detectando cales son os problemas que ten o alumno ou alumna tutelados, en que materias hai dificultades, con que profesores hai problemas, que é o que lle impide estar tranquilo na clase... Ao cabo das tres primeiras semanas, se o cambio de comportamento se comproba, a orientadora terá unha entrevista co rapaz ou rapaza e nela analizaranse as razóns a favor e en contra de ter un bo comportamento.

A continuación debe propoñerse un modo de consolidación do cambio de comportamento. Para isto existen varias medidas:

• Buscar un gran momento dentro das horas de clase, no que o tutelado vai poder expor diante dos seus compañeiros e compañeiras algo do que se sinta orgulloso ou orgullosa: unha habilidade, unha capacidade, unha afección, unha historia familiar… Será un momento de gloria para el, no que co apoio do docente, vai ser valorado e sentirse querido. Este reforzo da súa autoestima tamén será alimentado por unha valoración constante no día a día, cando teña unha intervención acertada, cando o seu comportamento sexa correcto, ou simplemente por estar na clase, dándolle ánimos e mantendo unha complicidade ao longo do todo o curso, sen forzar.

• Adaptar o currículo das materias nas que máis dificultades ten, tanto aos seus centros de interese, coma ás súas capacidades. Por exemplo, sería aconsellable que se lle puxesen exercicios relacionados co que lle gusta, ou de resolución garantida, e nalgún caso, se nos atopamos con rapaces ou rapazas inadaptados con altas capacida-

des, propoñerlles problemas de nivel máis avanzado.

- Recoñecer o posible rol negativo que adopta quen é tutelado dentro da clase e buscar ferramentas específicas para desactivalo. Con alumnado conflitivo estas estratexias poden ser, por exemplo, un adestramento constante na reciprocidade. Así, cada vez que un alumno/a molesta a un compañeiro/a, é preciso facerlle ver que a el/ela non lle gustaría que o molestasen.
- Pactar co alumno ou alumna unha nova situación física na aula, para que non sexa doado o contacto visual cómplice entre o alumnado que quere romper a dinámica da clase.

Coa aplicación deste programa no IES de Vilalonga, puidemos comprobar que no alumnado máis conflitivo, o número de envíos á aula de convivencia caeu en picado e, coas medidas de artellamento, mantivéronse as melloras de comportamento ata final de curso.

Esta é unha experiencia que nos fai sentir que temos, como docentes, unha oportunidade para educar. O alumnado problemático non debe ser un lastre para o noso obxectivo docente, deben ser o noso desafío, o noso soño. Caemos desde o soño de ser grandes docentes á realidade do día a día, cando comezamos a dar clase... Cómpre que volvamos soñar a partir da realidade, soñar en impulsar o noso alumando cara á vida, para que sexan persoas íntegras, responsables e dignas, non despoxos da sociedade.■

PUBLICIDADE

EDUCACIÓN NO RURAL

A acción pedagóxica rural da sociedade de instrución galego-cubana "Hijos del Valle de Oro"

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 64-67

Inés Alonso Villar
alonso.villar.ines@gmail.com

Lorena Díaz Pita
lorena031196@gmail.com

Julio José Losada Romero
juliolosadaromero@gmail.com

Francisco Xosé Candia Durán
francisco.candia@usc.es

Facultade de Formación do Profesorado USC (Lugo)

Prudencio Viveiro Mogo

Documentalista - Arquivo da Emigración Galega (Consello da Cultura Galega)

prudencio.viveiro@consellodacultura.gal

Afirmar que Galiza é un territorio que sufriu secularmente dunha profunda sangría migratoria é practicamente caer no obvio: quen non escoitou dicir algunha vez "terra de emigrantes"? Moitos de nós, especialmente nas aldeas pero tamén nalgunhas vilas e cidades, podemos atopar testemuños ben visibles ao noso carón como son os antigos edificios "americanos" construídos intencionadamente para escolas, que no presente adoitan manter uso como centros sociais ou culturais da veciñanza local; outros, infelizmente, fican abandonados, pero nas súas fachadas aínda queda o referente dunhas letras que escasamente permiten ler "Hijos de...", "Sociedad de Instrucción..." ou "Naturales de... y su comarca".

Precisamente unha das entidades da diáspora galega nas Américas que construíu escolas (concretamente na Mariña lucense), foi "El Valle de Oro. Sociedad de Instrucción, Recreo y Protección Mutua", creada na Habana en setembro de 1907 por emigrantes naturais dos actuais concellos do Valadouro e de Alfoz, e da que participaron tamén emigrantes doutros concellos limítrofes, por exemplo de Foz. Coa idea de mellorar as condicións de vida das conveciñas e conveciños da súa terra natal, esta Sociedade (habitualmente coñecida como "Hijos del Valle de Oro") levou a cabo iniciativas sociais e pedagóxicas por conta propia, pero tamén deu apoio a outros proxectos na comarca, como a rehabilitación de igrexas parroquiais ou a construción dunha casa de labregos (1925). Máis aínda, a finais do século XIX, mesmo antes da creación da propia Sociedade, diversos futuros membros, entre eles Andrés Canoura (un dos fundadores do Centro Gallego da Habana en 1879 e presidente de honra xa coa primeira xunta directiva de Hijos del Valle de Oro), promoveron

a creación dunha granxa agrícola que non chegaría a ver a luz pero para a que enviaron diñeiro destinado á repoboación forestal do que daquela se chamou o "campo del árbol", espazo que na actualidade ocupa o campo de fútbol do Valadouro.

En todo caso, como xa indicamos, as accións máis importantes que esta Sociedade emprendeu centráronse no eido educativo. Esa preocupación polo desenvolvemento da instrución no Val do Ouro estivo sempre presente, mesmo dende os comezos da Sociedade:

Sabed, pues aquí nuestros propósitos, y que entendemos serán los vuestros. Romper por la instrucción las cadenas de la rutina; desbaratar el yugo servil del caciquismo; y procurar que nuestros ascendientes y hermanos conozcan debidamente sus derechos y deberes para que formen el justo concepto de su propia estimación. Un buen colegio de primera y segunda enseñanza, en el que se diesen lecciones teórico-prácticas de agricultura, remediaría las necesidades que consideramos urgentes, de nuestro amado Valle (extracto dun texto publicado pola Sociedade na revista habanera *Follas Novas*, 554, 12 de xaneiro de 1908, pp. 2-3; en Viveiro, 2013, p. 613).

En efecto, as súas ideas-forza sempre foron cultura, educación e liberdade, o que pode tamén comprobarse de primeira man nunha das tantas citas que ao respecto aparecen na memoria anual da Sociedade de 1918 ("Prólogo", p. 4):

Cada socio debe ser un entusiasta propagandista de la sociedad y así podremos ver a ésta crecer con espléndida lozanía, pudiendo entonces desarrollar una acción amplia y vigorosa, de cuyos beneficios disfrutarán niños que, gracias a El Valle de Oro, serán mañana ciudadanos instruidos, útiles a sus familias y a la patria que dignificarán y engrandecerán con su labor inteligente y su ejemplo cívico y noble.

Hai dez anos de diferenza na publicación dos textos que inclúen os dous extractos anteriores. No primeiro só se explicitaban os obxectivos da Sociedade, mentres que no segundo (cando esta xa é unha realidade) maniféstase a intención de ofertar unha educación de calidade nas escolas que a Sociedade ía promover, que habería de fixarse en requirimentos tales como materiais adecuados, beleza das aulas e limpeza dos edificios.

Os membros de Hijos del Valle de Oro anhelaban ver engrandecidas as súas localidades natais, e acubillaban o desexo dunha infancia que escapase do analfabetismo que mantiña as xentes presas nas gadoupas dun sistema dirixido polos poderosos. Así, concibiron as súas escolas como un investimento de futuro, non como algo temporal que puidese ser abandonado en calquera momento. Pero non só albiscaron o soño, senón que procuraron convertelo en realidade.

Ademais entenderon que a promoción de escolas representaba unha acción pedagóxica indispensable naqueles tempos, para que as persoas non tivesen que verse obrigadas a probar a dura marcha cara á emigración; non podían permitir por máis tempo que as xeracións novas das súas aldeas de orixe estivesen tan esquecidas, e menos aínda nun asunto tan fundamental como era a súa educación.

En definitiva, a Sociedade levantou edificios escolares nas parroquias de Vilacampa (1924) e O Cadramón (1928) do concello do Valadouro, e nas parroquias de Bacoi (1930) e Adelán (1933) do concello de Alfoz, para cuxa construción a entidade destinou unha substanciosa cifra, tendo en conta os estándares da época: entre 11.600 e 15.000 pesetas, dependendo da escola.

Por outra banda, a entidade tamén participou na dotación e/ou construción (sen liderala) das escolas das parroquias de Moucide (1926), Santa Cruz e Santo Tomé (as tres do Concello do Valadouro), ás que achegou preto de 2.000 pesetas para cada unha. Esta é, de feito, unha característica non exclusiva desta Sociedade pero si salientable: mentres outras organizacións homólogas adoitaban construír unicamente unha escola, Hijos del Valle de Oro apostou por varias, pois tiña como obxectivo final conseguir que houbese un centro escolar con garantías en cada unha das 19 parroquias dos concellos do Valadouro e Alfoz, a fin de que todas as nenas e nenos do Val puidesen acceder facilmente á escolarización.

Anos despois de promover a construción das catro escolas primeiramente mencionadas, e de contribuír ao sostemento das outras tres, a Sociedade comezou a perder forza social e capacidade económica, co que o ideal dunha escolarización mixta e libre en cada parroquia non puido verse completado. A pesar disto, Hijos del Valle de Oro non se desentende do seu compromiso coa terra e en 1946 doa a través de documento notarial as catro escolas da súa propiedade (e os dereitos que puidera ter na de Moucide) aos Concellos nos que estaban situadas, baixo a condición de que se continuasen destinando á educación e sen que nelas se tratase absolutamente ningún tema militar: a Sociedade seguía a considerar a escola como espazo cultural que fomentaba a paz e a comunidade, mesmo nos tempos máis duros da ditadura.

Tras varios lustros de case nula actividade educativa nos edificios, a situación precipítase definitivamente en 1991; as escolas perderan a súa utilidade peda-

góxica a partir de 1971 e 1978, datas de construción das concentracións escolares do Valadouro e Alfoz respectivamente, por mor da Lei Xeral de Educación de 1970; así, ante o estado de abandono das escolas de Alfoz, o Concello informa por carta aos membros da Sociedade de que os edificios de Bacoi e Adelán xa non desempeñaban a función escolar para a que foran construídos, polo que lles solicitaba o permiso para dedicalos a fins sociais ou comunitarios, ao que se respondeu positivamente.

Finalmente os catro edificios foron rescatados para as asocacións de veciños/as de cada parroquia, e a día de hoxe neles desenvólvense reunións, festas, obradoiros etc. Mantívose pois a promesa feita a Hijos del Valle de Oro de conservar a finalidade social dos edificios, aínda que o de Vilacampa non goce actualmente das condicións de habitabilidade e coidado que serían desexables.

O despoboamento e o abandono do rural por falta de oportunidades, e mesmo polo continuo e progresivo peche de centros escolares, garda aínda hoxe moita relación coas necesidades polas que os nosos emigrantes decidiron construír escolas como as do Val do Ouro. Non pode ser casual que, pasado un século, sigan presentes as mesmas problemáticas no mesmo territorio.

Volve a ser necesario polo tanto e máis que nunca investir no rural, cunha educación que responda ás necesidades concretas deste contexto, que sexa práctica e útil no medio no que se desenvolve. Volve a ser necesario abrir e reabrir escolas que sexan ademais fontes de dinamismo socio-cultural-comunitario capaces de facer revivir as aldeas. Na mesma liña debería-se tamén poñer en marcha actividades formativas e proxectos orientados ao desenvolvemento endóxeno, baseados no coñecemento e tecnificación agropecuaria, no estudo de cultivos ecolóxicos e sostibles, nas posibilidades de utilización diversificada dos montes etc., en suma, medidas que provoquen unha mellora da situación tal que esperte na xente o desexo de quedar no (ou vir para o) rural e chegar a construír neste contorno un proxecto de convivencia, digno, para as súas familias.

Os membros de Hijos del Valle de Oro xa se deran conta desta situación a principios do século XX e, dende os seus propios e limitados medios, procuraron enfrontar a situación da maneira que mellor souberon: verdadeiramente son heroes/heroínas do pasado dos que, cen anos despois, nós deberiamos tomar bo exemplo. Por fortuna a súa memoria aínda permanece na zona, tal como podemos ler no seguinte poema, que ten por autora a última mestra que exerceu na escola de Vilacampa, Dolores Sánchez Orol (1994, p. 76):

Tarde de agosto, serena…
¡Cómo resuenan los ecos
de la gaitiña gallega
y las canciones habaneras
en homenaje a los viejos
hijos de estas bellas tierras
que han ido allende los mares
y allá en tierras cubanas
han dejado bien plantado
el nombre de Valle de Oro!
La emoción se reflejaba
en todos los que aquí estabais
pero pienso que en el cielo,
también os emocionabais
los que allí ya habéis marchado…
Y hasta puede que cantarais
recordando aquellos tiempos
al escuchar nuestros ecos…
¿Verdad que sí,
tíos Ramón y Manolo?
(y con vosotros los otros
hijos de este Valle de Oro
porque sería imposible
el nombraros aquí a todos).

¿Qué sentiríais al ver
a vuestro hermano recoger
el cariñoso homenaje
-a todos representando-
de los de hoy a los de ayer?
No lo sé…,
pero, sí creo
que esta noche los luceros
escribieron en el cielo
el nombre de Valle de Oro.

Cómpre rematar indicando que Hijos del Valle de Oro estendeu a súa filantropía na bisbarra de diferentes maneiras e ata bastante máis tarde que a maioría de entidades galegas da emigración, o que explica que a súa pegada sobreviva no Val do Ouro, e non só aquí, pois a Sociedade formalmente segue existindo, con sede no Centro Galego da Habana.

Nese sentido, esta modesta contribución pretende chamar publicamente a atención da nosa parte para que non deixemos caer no esquecemento o traballo, non só desta Sociedade local en concreto, senón de todas e todos os nosos compatriotas que viaxaron alén mar e mantiveron a Galiza no seu pensamento e tamén nos seus actos, mobilizándose de xeito pro-activo, altruísta e solidario en beneficio das e dos seus conveciños ante a non-presenza do Estado nas aldeas: recoñezamos pois o seu xeneroso labor e rescatemos a súa historia, que é tamén a nosa.■

- El Valle de Oro. Sociedad de Instrucción, Recreo y Protección Mutua (1918). *Memoria 1916-1917*. A Habana: autoedición. En http://mapas.consellodacultura.gal/escolas/edicion/extras/p_doc_57_5.pdf

- El Valle de Oro. Sociedad de Instrucción, Recreo y Protección Mutua (14 de decembro de 1946). Documento notarial: Doazón ante notario da propiedade das escolas creadas pola sociedade "El Valle de Oro" aos concellos de Valadouro e Alfoz, onde están localizadas. Consulado General de España en la República de Cuba, A Habana, nº 842. En http://mapas.consellodacultura.gal/escolas/edicion/extras/p_doc_57_3.pdf

- Sánchez Orol, D. (1994). *I centenario 1894-1994: Villa de Ferreira*. Lugo: Deputación Provincial de Lugo.

- Viveiro Mogo, P. (2013). O Valadouro en Cuba: a sociedade El Valle de Oro da Habana. *Estudios mindonienses: Anuario de estudios histórico-teológicos de la diócesis de Mondoñedo-Ferrol, 29*, 603-632.

PUBLICIDADE

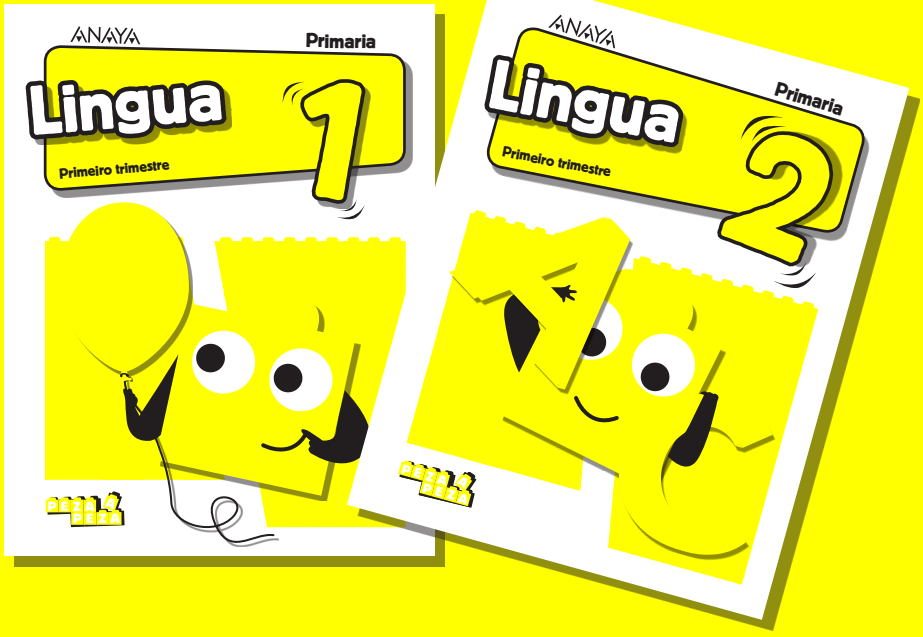
Pon en acción os teus coñecementos

ANAYA

Sorpréndete
Aprende
Aplica

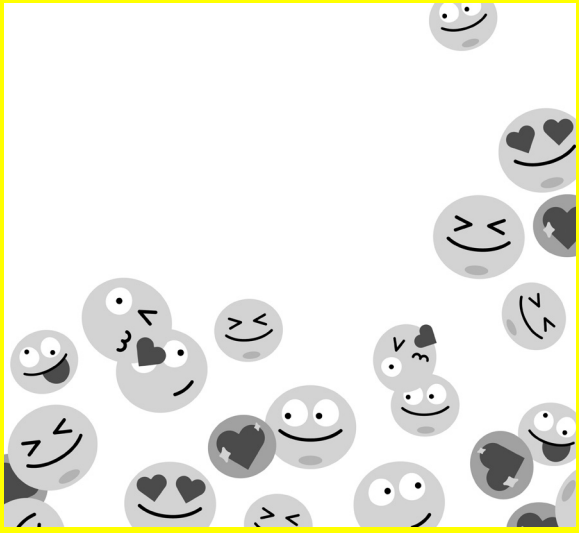
PEZA 4 PEZA

O proxecto no que todo encaixa



INVESTIGACIÓN

As emocións na adolescencia



Imaxe: Freepik.com

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 68-70

Andrea Valcárcel Couceiro
O Fogar de Santa Margarida (A Coruña)
Departamento de Orientación
andrea.valcarcel.couceiro@gmail.com

Na actualidade son poucas as persoas que arquean as cellas ao oír falar da importancia de saber xestionar as emocións. Cada vez son menos os/as que se estrañan ante unha conversación onde se argumenta a influencia dos pensamentos e sentimentos no éxito persoal e social e, por tanto, aos poucos vai quedando un círculo cada vez máis reducido de persoas que non entenden ou polo menos que ignoran que, se o obxectivo da educación no noso país é o desenvolvemento íntegro do neno/a, este non pode cumprirse sen unha educación emocional.

Seguindo a Bisquerra (2000), as emocións xéranse habitualmente como resposta a un acontecemento externo ou interno. E na adolescencia a avaliación destes acontecementos externos ou internos tenden a magnificarse e distorcerse. Pero, que é o que senten e como o viven os/as adolescentes?, que é o que adoita provocar neles/as a aparición de determinadas emocións? Estas e outras cuestións foron abordadas cunha mostra dun total de 156 alumnos e alumnas de 1º e 2º ESO do Fogar de Santa Margarida da Coruña. Resultados que, aínda que non se pretenden xeneralizar, si poden servir como referencia para posibles estudos, traballos ou actuacións. Para traballar con estes/as estudantes seleccionáronse catro das emocións básicas: ira, tristeza, medo e alegría (Goleman, 1995).

De seguido imos ver como representa a mostra estas emocións e que é o que adoita provocar con maior frecuencia a súa aparición nesta xente nova. Para iso cada quen dispuxo dun folio dividido en catro partes onde debía plasmar estes aspectos nuns 15 minutos aproximadamente.

O alumnado, para representar as emocións, decantouse por

tres tipos de categorías establecidas segundo a utilización de:

a) Cores e/ou liñas asignando unha tonalidade determinada e un trazo suave ou brusco segundo a emoción sentida.

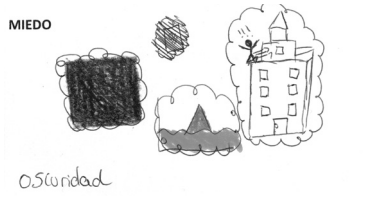
b) Debuxos moi sinxelos, con poucas liñas e/ou presenza de palabras que asocian coa emoción.

c) Debuxos máis elaborados con ou sen palabras ou frases aclaratorias ou complementarias.

Na primeira categoría vemos que con frecuencia utilizan para as emocións negativas a cor vermella e sobre todo aquelas escuras, como o negro e o azul mariño con trazos desordenados, caóticos e bruscos -garabatos descontrolados-, o que contrasta cos tons vivos, como o laranxa ou amarelo e o uso dos *fosforitos*, para aludir á alegría.

Por outra banda, os que se atopan dentro da segunda categoría decántanse por debuxos moi sinxelos e plasman a emoción, en bastantes casos, a través dunha emoticona ou similar, ou mediante escenas esquemáticas nas que as protagonistas son figuras humanas simples (os coñecidos "espantallos" debuxados na infancia).

Finalmente atopamos aquelas representacións un pouco máis coidadas onde se plasma unha escena, un obxecto ou un pensamento que lles provoca esa emoción.



En xeral, os debuxos que máis abundan son os pertencentes á segunda categoría, seguidos moi de preto pola utilización de liñas e cores (1ª categoría).

Agora vexamos cales adoitan ser os principais acontecementos desencadeantes dos pensamentos que levan os/as adolescentes a sentir as citadas emocións. Comezamos coa ira. Neste caso, do mesmo xeito que nas outras emocións, aínda que hai diversas situacións que provocan a súa aparición, as dúas que máis se repiten, por orde de aparición-de menos a máis- son as que se citan a continuación:

1. Que se metan con eles/as. Que se burlen ou rían deles/as.

2. Que fagan dano ou se burlen de alguén que eles/as queren.

Aquelas situacións que provocan tristeza nos/as que forman parte da mostra son:

1. Que lle suceda algo malo ou grave a unha persoa que queren.

2. A morte dun amigo ou dun familiar.

Por outra banda, a unha alta porcentaxe de alumnos/as o que lles provoca medo é:

1. Que poida sucederlles algo malo a familiares e amigos/as.

2. Estar sós/as na escuridade.

Respecto da última emoción positiva, a situación que máis provoca alegría nos mozos/as adoita ser:

1. Aprobar un exame.

2. Pasar tempo coa familia e amizades.

E QUE PENSAMENTO HAI TRAS DESA EMOCIÓN?

De cada emoción recollemos literalmente algúns dos pensamentos que consideramos máis representativos.

IRA

SITUACIÓN A): Que se metan con eles/as. Que se burlen ou rían deles/as.

PENSAMENTO: *"Quedo como un estúpido", "Agora toda a clase vai pensar que se poden meter comigo", "Queren que me poña nerviosa e reaccione mal", "Se non lles planto cara van estar así máis veces e cada vez máis xente", "Pensan que son un pringado".*

SITUACIÓN B): Que fagan dano ou se burlen de alguén que eles/as queren.

PENSAMENTO: *"Fano á mantenta, por facerme mal", "Está a pasalo mal por culpa doutras persoas, teño que impedir que iso suceda", "Pode caer nunha depresión ou sentirse pouco querido", "Non o valoran, pensan que é máis débil", "Vai suceder máis veces ata que se acabe con isto".*

Agora damos paso a eses pensamentos que os removen e lles fan sentir **TRISTEZA**.

SITUACIÓN A): Que lle suceda algo malo ou grave a unha persoa que queren.

PENSAMENTO: *"Non quero perder a esa persoa", "É unha desgraza, non vai volver ser feliz", "Teño que axudar, pero co abafo que teño, non vou poder", "Se é por accidente ou enfermidade, penso que pode morrer", "Que inxusto é todo".*

SITUACIÓN B): A morte dun amigo/a ou dun familiar.

PENSAMENTO: *"Non o vou superar nunca", "Xa nada vai ser coma antes", "Non vou ter ganas de estar con ninguén, prefiro estar soa", "Por que ten que pasar isto, e agora que imos facer", "Vaille partir o corazón a toda a familia".*

Cando os/as mozos/as senten **MEDO**, nas situacións recollidas, adoitan pensar o seguinte:

SITUACIÓN A): Que poida pasarlles algo malo a familiares e amigos/as.

PENSAMENTO: *"Pode pasar algo aínda peor", "A ver se non fan unha tolada por estalo pasando tan mal", "O non saber como van actuar por pasarlles algo malo", "Vanme deixar só".*

SITUACIÓN B): Estar sós/as na escuridade.

PENSAMENTO: *"Vanme roubar", "A ver se veñen secuestrarme ou facerme mal", "Vai suceder algo malo", "Andan a vixiarme, están a verme", "Seguro que hai alguén máis".*

E cales son os pensamentos que teñen cando experimentan **ALEGRÍA**?

SITUACIÓN A): Aprobar un exame.

PENSAMENTO: *"Supereino, non teño que volver estudar para a recuperación!", "Se podo aprobar este exame, podo aprobar outro", "Seguro que esta fin de semana me deixan saír máis tempo", "Voulle dar unha boa noticia á miña nai".*

SITUACIÓN B): Pasar tempo coa familia e amizades.

PENSAMENTO: *"Imos rir moito", "Estou moi a gusto porque me queren", "Hai moita confianza, son os máis importantes da miña vida", "Gozo coas persoas que quero".*

Unha vez que o/a alumno/a sente e dá nome á emoción que experimenta, e identifica os pensamentos que hai tras desa emoción, debe dar un paso máis e cambiar eses pensamentos negativos por outros positivos. Os centros educativos teñen un papel moi importante xa que a implementación de proxectos e programas de habilidades socioemocionais vai conseguir unha serie de beneficios, entre outros, a mellora do clima na aula, a redución tanto de condutas disruptivas como daquelas de submisión que predominan nas vítimas de acoso escolar ou a redución do lecer pouco construtivo ou daniño, favorecendo en todos os casos o benestar persoal e o axuste psicolóxico (Valcárcel, A. 2016). Ademais, diversos estudos constatan que o alumnado con baixa intelixencia emocional manifesta peores relacións cos seus compañeiros e compañeiras (Schutte, Malouff, Bobik et al., 2001) así como unha maior ausencia do centro escolar (Petrides, Frederickson e Furnham, 2004). Motivos dabondo para educar o alumnado non só academicamente senón tamén no coidado e desenvolvemento dunha intelixencia emocional.■

- Aguirre, A. (1994). *Psicología de la adolescencia.* Barcelona: Boixareu Universitaria.

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar.* Barcelona: Praxis.

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones.* Madrid: Síntesis.

- Bisquerra, R. (2016). *Universo de emociones.* Valencia: PalauGea.

- Cañizares, O; García, C. (coords.) (2015). *Hazte experto en inteligencia emocional.* Bilbao: Desclée De Brouwer.

- Coleman, J. C; Hendry L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia.* Madrid: Morata.

- Fernández-Berrocal, P; Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.

- Galindo, A. (2004). *Inteligencia emocional para jóvenes.* Madrid: Prentice Hall.

- Goleman, D. (2000). *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.

- Petrides, K. V; Frederickson, N. e Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual difference,* 36 (2); 277-293.

- Schutte, N. S. *et alii* (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology,* 141 (4); 523-536.

- Valcárcel, A; Sanz, Mª D. (2012). Proxecto Mellora. Unha resposta do IES Antonio Fraguas ás dificultades socioemocionais do alumnado. *Revista Galega de Educación*, 54, 86-89.

- Valcárcel, A. (2015). *La Necesidad de los Proyectos de Habilidades Socioemocionales en la Educación Secundaria Obligatoria. Estudio de un caso.* (Tesis Doctoral). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación.

- Villanova Navarro, J. S; Clemente Carrión, A. (2005). *La inteligencia emocional en adolescentes.* Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, Universidad de Valladolid.

XOGUETAINAS E BRINQUETAINAS

A billarda na actualidade

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 71-73

Daniel Rodríguez Saavedra

Xogador da Liga Nacional de Billarda (LNB)

Membro da Asociación Cultural e Deportiva O Varal

ovaral@hotmail.com

Patrimonio Lúdico Galego

No ano 2005, un fato de amigos que de cando en vez viñan organizando competicións de billarda deciden fundar a Asociación Cultural e Deportiva O Varal co gallo de recuperar xogos tradicionais, e nomeadamente o xogo da billarda.

Dado que as normas do xogo son moi diversas dependendo de onde se xogue, O Varal fai unha serie de modificacións tanto nas regras como no formato de xogo tratando de conservar a esencia primitiva do mesmo (golpes, lanzamentos...) e posibilitando que as competicións se fagan dun xeito máis dinámico e acorde cos tempos.

Cun regulamento unificado, *O Varal* espalla os torneos por distintas parroquias e concellos co gallo de reunir adictos, e organiza unha serie de viaxes para xogar en Avilés (Asturias), Cedeira (A Coruña) e Meaño (Pontevedra), os cales teñen tal éxito de afluencia de público e xogadores, que dan o empuxe definitivo para crear a LNB (Liga Nacional de Billarda).

Dende aqueles primeiros tempos, temos percorrido un longo camiño ata o día de hoxe, no que cremos que a billarda está consolidada en case todo o territorio galego, de xeito que se xogan ligas regulares en tres das catro provincias. Unicamente na provincia de Ourense non se conseguiu ata o momento ter unha liga regular.

O éxito do xogo da billarda tivo o seu maior recoñecemento cando á Asociación *O Varal* lle foi concedido o Premio a mellor iniciativa do deporte tradicional na gala dos Premios Nacionais do Deporte Galego 2006-07, que se celebrou no teatro Rosalía de Castro da Coruña o venres 30 de novembro de 2007. Alí, entre os mellores deportistas galegos, Xermán Viluba, un dos pioneiros nesta teima da billarda, pronunciou un pequeno

pero emotivo discurso no que, entre outras cousas, dixo:

"Somos orgullosos deportistas, galegos e galegas, herdeiros da furia e da carraxe duns antepasados esnaquizados pola historia. O día de hoxe, coma o ferro quente na pel das bestas bravas, quedará marcado como o día no que o deporte da billarda saíu para nunca máis volver á angustiosa cova do esquecemento".

Para asegurar un futuro billardeiro organízanse mostras e seminarios en escolas e institutos, nos que participan os cativos masivamente, tendo a ocasión de pórse en contacto cun xogo descoñecido para a inmensa maioría deles. Sempre controlados por varios xogadores habituais, coñecen e practican o xogo da billarda e comproban de primeira man que *outro deporte é posible*.

A Asociación *O Varal* está a facer un gran labor educativo e de recuperación no que a influencia dos pais e nais dos cativos non é allea ao espallamento lento pero constante da billarda. Paseniñamente, este movemento comeza a ser tamén recoñecido polos medios de comunicación que, se nun principio nos vían como un fenómeno extraordinario, agora xa nos ven como unha realidade cotiá.

Queda moito por facer, a falta de lugares axeitados para a práctica da billarda é unha realidade, como tamén o é ás veces a falta de implicación dos educadores nalgúns centros. Aí é onde está o verdadeiro campo de traballo para a recuperación dos xogos tradicionais e da nosa identidade deportiva. Dende *O Varal* seguiremos poñendo todo o esforzo e corazón neste proxecto no que cremos e do que gozamos. ■

FORMATO ABREVIADO DAS REGRAS DE XOGO

FUNDAMENTO DO XOGO

O xogo consiste en tratar de chegar coa billarda ata o varal antes ca o teu contrincante, utilizando para o mesmo golpes que imos dando co palán na billarda, despois de levantala do chan co mesmo e golpeala posteriormente no aire para enviala cara ao varal.

Material e medidas regulamentarias

Terreo de xogo: 50 x 20 m, adaptándose en todo caso á pista dispoñible en cada aberto (normalmente pista de fútbol sala, tenis ou baloncesto)

Varal: Dous postes situados a 3,60 m un do outro (pode ser unha portería de fútbol sala ou balonmán na que non conta o traveseiro). Se a billarda vai entre os dous postes, á altura que sexa, é punto válido.

Zona de saque: Un cadrado de 60 x 60 cm marcado no extremo do terreo de xogo oposto ao varal.

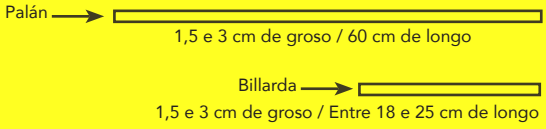
Palán: É o pau co se que golpea. Debe de ter 60,00 cm de longo e un diámetro entre 1,50 e 3,00 cm.

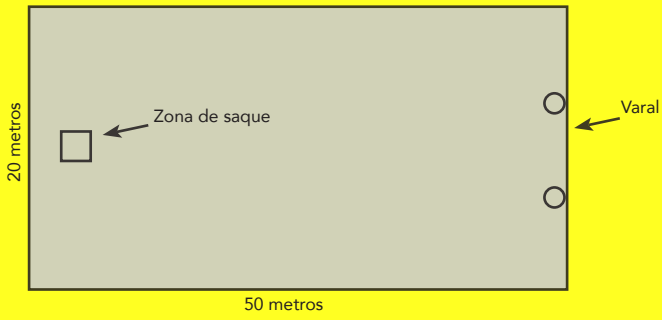
Billarda: É o pau que recibe o golpe. Debe medir entre 18,00 e 25,00 cm de longo, cun diámetro entre 1,50 e 3,00 cm.

NORMAS DO XOGO

O xogo realízase nun campo de forma rectangular e cunhas medidas de 50 metros de longo por 20 metros de ancho. O campo ten marcadas as medidas cunha liña que une os puntos todos do mesmo. Ao mesmo tempo, nun dos laterais de 20 metros ten marcado no centro un cadrado de 60 cm X 60 cm, denominado zona de saque. No outro lateral está marcado o varal, que ten unha medida de 3,60 metros de lonxitude. O varal non posúe traveseiro, polo que prolongaremos a liña imaxinaria dos postes.

Medidas obrigatorias dos materiais:





XOGAMOS

Os palanadores sitúanse na zona de saque, cada un co seu palán e mais coa súa billarda. A orde de lanzamento será alternativa.

O primeiro palanador sitúa a súa billarda no chan e sobre a zona de saque. Co palán suxeitado coa man temos que golpear a billarda nun dos seus extremos para que esta brinque polo aire e así poder baterlle de novo antes de que caia ao chan. No lanzamento trataremos de que a billarda colla a dirección do varal. Cada xogador só ten unha opción de golpeo válida, polo cal se o xogador golpea a billarda no chan e esta non se levanta, considérase opción de tiro, polo que pasa a quenda ao contrincante. Se a billarda se levanta do chan pero non a golpeamos no aire, sucede o mesmo, pasa a quenda ao contrario. Calquera situación na que a billarda é tocada polo palán está considerada como lanzamento, tanto se é un bo lance como se é malo. A billarda nunca se pode golpear desde que toque no chan despois de ser levantada, pero mentres non o toque, podémola golpear no aire tantas veces como a nosa habilidade nolo permita.

No primeiro lanzamento o xogador pode chegar a conseguir introducir a billarda no varal, acción que se denomina varado. Se isto sucedese, o xogador adversario tería que facer a mesma xogada para empatar a partida, pois en caso contrario a partida xa ten gañador. Se o primeiro lanzamento non consegue ser varado, o palanador fai o seguinte lanzamento dende o sitio no que a billarda se detén despois de ser lanzada. Está prohibido mover, parar ou desviar a billarda intencionadamente mentres a mesma está rodando. Se este mesmo lanzamento, ou calquera outro, sae por fóra da pista, o seguinte faise dende o punto da liña por onde a billarda se bote fora, nunha acción que se denomina saque de banda. Só podemos sacar de banda cando a billarda, despois de ser lanzada, toca polo menos unha vez dentro da pista, porque se o lanzamento sae fóra directamente, vólvese ao sitio de onde lanzamos. Se o lance sae pola liña de fondo, a billarda volve situarse no mesmo sitio de onde se lanzou, toque ou non toque na pista antes de botarse fóra.

No caso de que unha billarda cae, ou para xusto na liña de banda ou na liña de varal, só se considera que está fóra ou dentro respectivamente, cando a billarda supera por completo a liña, tendo que estar todo o corpo da billarda do outro lado.

Como xa dixemos, a orde de tiro é alternativa, e gaña a partida aquel xogador/a que consegue meter a billarda por entre o varal antes ca o seu contrincante, usando sempre o mesmo número de lances ambos os dous palanadores. Pode darse o caso de que unha partida quede en empate, sempre que no mesmo número de golpes os palanadores metan as súas billardas no varal.

Está completamente prohibido xogar a pasiva, é dicir, demorar a consecución de carreira en espera do contrincante, podendo consideralo o comité arbitral como carreira nula e sen valor de puntuación.

Pais e Nais

Facendo o pallaso na escola

Josito Porto
Actor e músico
Colaboración con CONFAPA-GALICIA

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 74-75

Por suposto, nunca se me ocorrería non valorar o peso que realmente teñen todas as materias que se imparten nese momento tan importante na vida de todo ser humano que é o paso pola ESCOLA. Deses primeiros anos de vida e aprendizaxe da cidadanía depende moitísimo o camiño que cadaquén vai seguir ao longo da súa existencia. A capacidade para o estudo e a concentración, a facilidade para o cálculo mental, pero tamén para a comprensión lectora, son algunhas das armas que, pouco a pouco e como sen decatarnos, van manexando os futuros responsables das futuras sociedades dun país ou dunha nación cunha certa familiaridade. O uso, máis ou menos continuado, destas armas de "construción masiva" provocará nos cerebros destes pequenos e pequenas unha apertura tal que marcará dun xeito irremediable a súa relación co resto da sociedade que no seu momento lles toque vivir.

E nese contexto ao que me refiro, escoitamos moitas… moitísimas… demasiadas veces determinados termos relacionados coa CULTURA cunha intención claramente pexorativa… deixa de facer o PALLASO… estás feito un COMEDIANTE… xa está ben de tanto TEATRO… este é un país de PANDEIRETA… déixate de GAITAS… vaite coa MÚSICA a outra parte… e non nos decatamos do inxustos que estamos sendo cunha actividade cuxa principal finalidade é abrir os nosos cerebros cara á nosa realidade e ás outras realidades que nos sobrevoan continuamente.

Cando lle rifamos a unha pequena porque anda escapando continuamente cun libro polos recunchos da casa para poder ler tranquilamente, quizais deberiamos pensar que o problema non é que queira estar sempre cun libro ou cun conto nas mans; o problema está en ler en espazos cunha luz deficiente que co tempo, seguramente, acabará convertendo esta pequena lectora nunha pequena lectora cunha certa incapacidade visual. Apoiemos todo tipo de iniciativa cultural que agrome nos nosos pequenos, da mesma maneira que apoiamos o seu proceso hipnótico diante dunha pantalla de televisión... ou de ordenador... ou de móbil... cando nos interesa que non anden polo medio a molestar. Deste xeito, estamos axudando a que a capacidade de observación do mundo exterior, dos pequenos e pequenas, se multiplique dun xeito incriblemente proporcional ás súas capacidades de comprensión ante aquilo que está nese momento ocupando os seus instintos de aprendizaxe.

Por iso, non podemos nin debemos ter medo ante a posibilidade de que os pequenos estudantes decidan dedicar parte do seu ocio non só a actividades puramente físicas, senón tamén a outras actividades que lles van facer traballar uns músculos, se cadra non tan evidentes, pero si tan importantes como aqueles outros máis visibles. E sabedes?... é máis que probable que eses nenos e nenas teñan, nun futuro máis próximo do que pensamos, unha actitude completamente aberta ante as distintas variedades e opcións que xorden na sociedade na que estamos inmersas. Seguramente gran parte dos problemas derivados da falta de respecto, que a diario vemos na sociedade que nós axudamos a crear, pasarían a un segundo plano grazas, precisamente, a esa capacidade para entender outras formas de pensar. Entenderiamos claramente que, dentro e fóra da casa, todos e todas somos iguais, non por unhas frases correctamente escritas nun libro determinado, senón porque non pode ser doutro xeito.

Somos responsables de que as nosas descendencias gocen dun

mundo mellor, máis afable, máis respectuoso, máis xusto, máis tolerante. E se o camiño para acadar ese utópico e ansiado futuro puidera quedar sinalado grazas a esas pequenas píulas de expansión das mentes das que estou escribindo? E se o achegamento das nosas pequerrechas e pequerrechos a ese fascinante mundo, que pode chegar a crear a lectura dun libro, dependese das súas capacidades para xogar con eses soños que xorden continuamente? Quen de nós, os adultos que tanto sabemos, lles vai negar esas posibilidades intuíndo todo o ben que lles vai facer, non só a eles, senón á sociedade? E, se aínda por riba, esa aprendizaxe pode vir da man do xogo máis natural que poidamos imaxinar xunto ás amizades, que nesa época da vida van aparecendo, e xunto ás novas amizades, que irán xurdindo grazas a eses xogos continuos de relación, como alguén pode dubidar da inmensa importancia do TEATRO dentro da ESCOLA?

O teatro pode ser unha das chaves necesarias e precisas para que os nenos e nenas poidan aprender a relacionarse entre si, para que aprendan a reaccionar ante aquelas circunstancias que a vida irá poñendo nos seus pasos cara ao futuro, para sortear os buratos negros que irán aparecendo no seu diario camiñar. Si, o teatro é moitísimo máis importante do que moitos e moitas de nós poderemos chegar a comprender nunca.

É unha aprendizaxe absoluta, un adestramento continuo, físico e mental. É un xeito divertidísimo de aprender a tratar a xente que nos rodea, de valorar as capacidades dos demais e de tentar amosar as nosas propias capacidades sen medo, sen vergoña porque... precisamente estamos xogando a iso, e nos xogos non hai que ter medo. Nos xogos hai que confiar nos demais e conseguir que os demais confíen cegamente en nós. E, se os adultos tivésemos xogado máis ao longo das nosas vidas, seguramente non teriamos que andar escapando con medo deses idiotas que teñen un botón vermello debaixo dos seus dedos.

PANORAULA

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

REVISTA GALEGA DE EDUCACIóN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 76-79

ACTUALIDADE DA POLÍTICA EDUCATIVA

Existe unha moi **grave incerteza** sobre como se articulará a **política educativa** nos próximos cursos. O PSOE no goberno do Estado non decidiu dar un cambio radical da LOMCE. Tampouco semellaba que dispuxese de moita marxe de manobra, polo escaso tempo de desenvolvemento da lexislatura. Pasaremos outro curso con parches e cun sistema collido con pinzas, e seguindo en vigor a nefasta LOMCE.

Ao mesmo tempo, sería preciso que se propiciase o **debate sobre os currículos**, hoxe moi esquecidos, salvo para incrementalos ante calquera debate ou acontecer que preocupe á opinión pública. Debemos recordar que a Autonomía e a Lexislación correspondente atribúen unha importante capacidade de manobra neste aspecto, que pouco se nota que se use, tanto para adaptalos seriamente ás nosas circunstancias e contorna, como para reordenalos. Así, chaman a nosa atención declaracións recentes como as de Conrad Wolfram -prestixioso físico inglés colaborador en educación do goberno de Estonia- quen sinala que o 80% dos contidos que se aprenden en Matemáticas non serven "para nada". Nada menos que en Matemáticas, que se converteu coa LOMCE nunha materia chave para os futuros itinerarios formativos dos alumnos, e chave tamén para as promocións e titulacións. Chave e con moitos contidos inútiles? Non deberiamos pararnos a pensalo?

Deberiamos deternos tamén a **revisar os programas de aulas e centros bilingües**, para valorar se supuxeron algún avance real ou se serven máis ben para facer grupos homoxéneos con alumnado considerado de "boa traxectoria" ou, cando menos, de "boas expectativas". E se foron algo máis que un espantallo para atraer a atención do persoal e contrapoñelo á aprendizaxe da lingua propia, tan elemental na formación integral das persoas?

Houbo **eleccións sindicais no ensino público** no pasado 4 de decembro. De novo a CIG acadou o primeiro posto con 60 representantes; CCOO obtivo 28, ANPE, 18, UGT, 14, STEG, 12 e CSIF 10.

Perigosas manifestacións do Presidente Feixó (*La Voz de Galicia*, 30 de novembro pasado) mostrándose favorable a unha maior homoxeneidade do ensino, de acordo cos aires que vén introducindo o PP en toda España, no seu camiño de aproximación a Vox.

GALEGUIZACIÓN EDUCATIVA

Propostas de traballo para Castelao maxistral. Por iniciativa de Nova Escola Galega, pu-

xéronse a disposición do profesorado uns materiais elaborados polo Departamento de Xeografía e Historia do IES Milladoiro de Ames, para axudar a visitar e/ou traballar sobre a exposición Castelao maxistral. Os materiais e propostas de actividades son utilizables en diferentes contextos curriculares e de etapas educativas, na procura de que sexan útiles e ao mesmo tempo que axuden a comprender mellor ao noso alumnado a época e acontecementos da nosa historia recente; mais alá de versións edulcoradas e terxiversadoras que nos quere trasladar o relato oficial.

O galego está perdendo falantes e na educación non só non se toman medidas, senón que se poñen dificultades; e por moita broma que se fixese coa intervención no Congreso dos deputados dun parlamentario de "Ciudadanos" que dicía que en Galicia xa non se falaba castelán, a realidade é que, a pesar da brutal contradición desa afirmación, o partido que goberna en Galicia votaba favorablemente a iniciativa deste ridículo deputado. Se isto pasaba en setembro do ano pasado, despois da formación de Goberno presidido polo PP en Andalucía co apoio dun partido de extrema dereita e negacionista da situación do galego –e de máis cousas– veremos seguramente cousas moito peores.

INICIATIVAS E PROXECTOS

O bosque de Froxán –concello de Lousame– entrou a formar parte da **rede de espazos naturais de interese pedagóxico**, pasando a figurar no rexistro ICCA da ONU grazas ao **proxecto Montescola** que desenvolven os comuneiros da zona, baixo o impulso do Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia.

Primeira Unidade de Dislexia en Galicia. Nace na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago, baixo a coordinación da profesora Paula Outón Oviedo, no Departamento de Pedagoxía e Didáctica.

A **Rede Galega de Educación e Desenvolvemento Rural** –con numerosas entidades asociativas e colectivos dinamizadores do rural, entre os que se atopan a propia Confederación Anpas Galegas, movementos de renovación pedagóxica, profesorado universitario, colexios profesionais, sindicatos docentes, movementos ecoloxistas, de igualdade de xénero, asociacións culturais, de veciñ@s, de desenvolvemento rural e outras entidades ruralistas– está desenvolvendo unha campaña en todos os concellos de Galicia a prol da máxima atención á problemática da escolarización nos espazos rurais.

RECOÑECEMENTOS E PREMIOS

As escolas infantís municipais de Santa Cristina e Mestres Goldar da cidade de Vigo, pola súa experiencia "Salvemos os bosques", xunto coa Asesoría da Plan de Mellora das Bibliotecas dentro da Rede Bibliotecas da Xunta de Galicia, recibiron o **II Premio Suso Jares de convivencia escolar**, que promove a Federación Olívica de Asociacións de Nais e Pais de Alumnos (FOANPAS Vigo) e Nova Escola Galega. Os galardóns entregáronse o 30 de xaneiro –por ser o día Escolar da Non violencia e da Paz–nun acto celebrado na Escola Infantil municipal de Santa Cristina, que contou coa participación, entre outras, do alcalde de Vigo e de persoas de **Nova Escola Galega** e de **Ponte**

nas aulas, asociación que emitiu o 13 de febreiro un programa de radio especial sobre o Día Escolar da Non violencia e da Paz, recordando a figura de Suso Jares con entrevistas de persoas e representantes institucionais que traballaron e/ou se relacionaron con el.

Con motivo dese día publicouse por parte de Educadoras e educadores pola paz de NEG o seguinte manifesto:

MANIFESTO NO DÍA ESCOLAR DA PAZ E DA NONVIOLENCIA

Educadores pola Paz / Agappaz Mércores, 30 de xaneiro de 2019

A científica Vandana Shiva vén sinalando desde hai anos que para evitarmos unha terceira guerra mundial teremos que procurar novas maneiras de coidar e repartir equitativamente a auga potable nesta terra. A auga é a sustentabilidade da vida. Non pode haber Paz mentres a conciencia acepte os factores que producen a guerra. Temos que desarmar a mente para construír a Paz. Contrariamente, a publicidade militar pretende que se acepte como segura e pacificadora a proliferación de armas, desde o machete e a mina antipersoa, ata as armas de destrución masiva. Nos últimos cen anos morreron máis de cen millóns de persoas nos conflitos bélicos... Á violencia directa das guerras súmase a inxustiza social xerada polas estruturas do poder, que están a producir situacións de fame, analfabetismo, falta de atención médica, desemprego, etnocentrismo fechado, racismo, xenofobia, o feminicidio... E todo este círculo infernal móvese nun ambiente natural tan deteriorado que en termos ecoloxistas xa se fala de ecocidio. Desde esta realidade negativa non vale mirar para outro lado, ou pensar que non temos responsabilidade ningunha. Como educadoras e educadores temos que vivir, imaxinar e transmitir valores e actitudes que enchoupen de Paz as nosas relacións. Vivir é transmitir actitudes e comportamentos xustos e solidarios. Isto, e non outra cousa, é educar e educármonos para a Paz. Unha nova conciencia que denuncie o desfasamento entre os gastos militares para a morte e os gastos civís para a vida: educación, sanidade, conservación do medio ambiente... A educación para a Paz tenta contrarrestar os valores da cultura dominante, que exalta a competencia inmisericorde, que enaltece a guerra, a insolidariedade, a lei do máis forte, o sexismo, o conformismo... Fronte a unha cultura da violencia, do menosprezo, da submisión, cremos na cultura da Nonviolencia. E, xaora unha cultura da creación relaxada, lúdica... Somos realistas, pedimos o imposíbel. A imaxinación ao poder! Os valores son coma as estrelas que veñen dos espazos cósmicos para iluminar a historia dos tempos e lugares. O valor da Paz é unha luz sempre anovada, chea de matices multicolores, que vai enriquecendo as nosas percepcións e sentimentos.Terá que fuxir da fachenda e da cobiza. A educación para a Paz é unha educación para a humildade, para o agradecemento, para o gozo compartido, para o xogo nun contexto solidario.

ENCONTROS E XORNADAS

• **Xornadas de recursos para a educación musical**. Os pasados días 24 e 25 de xaneiro tivo lugar, na Facultade de Ciencias da Educación da USC, o Simposio Internacional de Educación Musical e Materiais Didácticos (International ME&DM Symposium), organizado por iniciativa do Grupo de Investigación Stellae e a IARTEM (International Association for Research on Textbooks and Educational Media), coa colaboración da SEMEE (Sociedade para a Educación Musical no Estado Español), na procura de facer visíbeis as investigacións educativas arredor dos materiais musicais, e coa finalidade de facilitar tempos e espazos de encontro para o debate ao diverso profesorado e persoal investigador con inquietudes arredor desta temática.

• **Seminario sobre a Memoria 2018**. Os días 19, 20 e 21 de outubro celebrouse a novena edición do Seminario sobre a Memoria Histórica. Nove anos xa –cunha asistencia fidelizada en parte pero tamén integradora– nos que foron visitados diferentes puntos da xeografía galega –O Bierzo incluído– á procura de elementos de análise para entender todo o que sucedeu no noso país a partir do 18 de xullo de 1936. Na edición deste ano, ademais das actividades desenvolvidas no IES Félix Muriel, de Rianxo, analizouse sobre o terreo a represión no Monte Pindo, da man da Confraría de Pescadores/as do Pindo e da Asociación *Monte Pindo, Parque Natural*. Co suxestivo lema de "Omesómonte" –o berro de alerta ante o perigo–, o programa contou con recoñecidos especialistas e con testemuñas directas da época como o ex-guerrilleiro Quico Martínez ou familiares de fuxidos e represaliados.

RECURSOS, MATERIAIS E PUBLICACIÓNS

Cómpre deixar constancia da edición de diversos materiais con interese didáctico:

• Valente, Daniela (2018). *Como liberar o potencial do voso neno. Actividades inspiradas no método Montessori. 0-2 anos.* Vigo: Catroventos editora.

• Iglesias, Sabela (2018). *Dúbidas reais de adolescentes sobre sexo*. Vigo: Catroventos Editora.

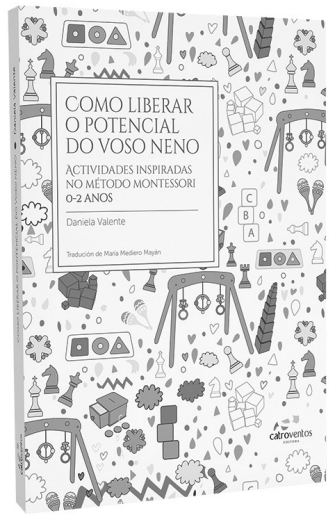
• Vázquez Cendón, Elena,e Fraga Barral, Xosé A. (2018). *Domingo Fontán*. Santiago: Consello da Cultura Galega.

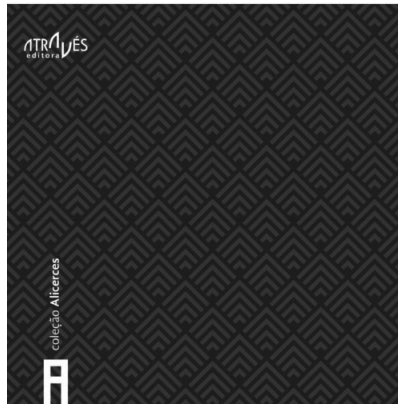
• Fernández Teixeiro, Manuel María (2018). Os soños na gaiola. Outeiro de Rei: Casa Museo Manuel María (ed. facsimilar).

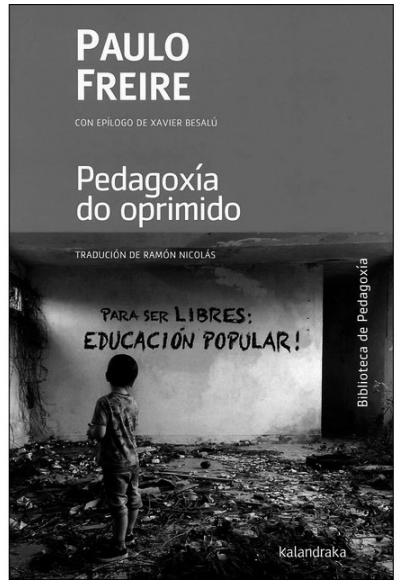
• García Marín, Jorge (2018). *Novas masculinidades. O feminismo a (de)construír o homen*. Santiago de Compostela: Através Editora.

• Freire, Paulo (2018). *A pedagoxía do oprimido*. Pontevedra: Kalandraka ("Biblioteca de Pedagoxía").

• Nenos de Barbiana (2018). *Carta a unha profesora*. Pontevedra: Kalandraka ("Biblioteca de Pedagoxía").■







PANORAULADIXITAL

Silvia López Gómez

silvia.lopez.gomez@uvigo.es

Almudena Alonso Ferreiro

almalonso@uvigo.es

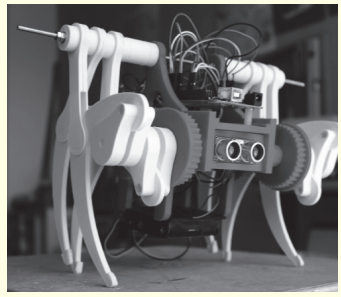
Grupo de Investigación Stellae (USC)

REVISTAGALEGA DEEDUCACIÓN PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 80-81

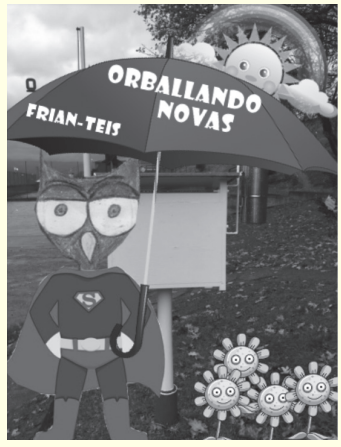
EXPERIENCIAS



BrionXbot (http://www.edu.xunta.gal/centros/iesbrion/node/2943). Proxecto desenvolvido por alumnado de Tecnoloxía Industrial e Debuxo Técnico do IES de Brión, gañador do Premio de innovación educativa "Desafíos STEM: programación, robótica e impresión 3D", na categoría "Desafío Programación", convocado pola Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.

BrionXbot é un robot con patas articuladas inspirado nas esculturas do artista e escultor cinético Theo Jansen. Este proxecto tamén recibiu o 1º premio "Sensores 2018", convocado por Igaciencia. A través da seguinte ligazón pódese acceder a unha explicación detallada do proxecto e a un vídeo sobre o dito robot: http://www.igaciencia.eu/gl/node/290

Semana STEM (http://www.edu.xunta.gal/portal/node/25235). Campamento de innovación educativa enmarcada dentro da Estratexia Galega de Educación Dixital (Edudixital 2020) da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, dirixido ao alumnado de 5º e 6º de Primaria e de 1º e 2º de ESO.



As principais finalidades deste programa levado a cabo durante os meses de outubro, novembro e decembro de 2018, son a promoción do traballo en equipo, a ampliación dos coñecementos científico-tecnolóxicos e a mellora das competencias STEM (Ciencia, Tecnoloxía, Enxeñería e Matemáticas) do estudantado, baixo un enfoque maker (aprender facendo).

Facendo escola (https://facendoescola.atavist.com/). Unha experiencia do alumnado de 1º de ESO de CPI San Vicente de A Baña, que emprega o cine como ferramenta educativa, recuperando a historia das Escolas de A Baña e coa colaboración de alumnado das etapas de Infantil e Primaria. Un proxecto que se iniciou no ano 2015, e cuxo resultado final, en formato documental, presentouse en xuño de 2018.

Orballando Novas (http://www.edu.xunta.gal/centros/ceipfrian/node/3257). Informativo semanal do tempo desde o CEIP Frián-Teis (Vigo). O alumnado de 5º e 6º do centro estuda o tempo meteorolóxico prognosticado para a fin de semana a través da lectura da prensa diaria, procuras de información e análise da mesma, preparación de guións para os programas e traballo de fotografía para os escenarios, tendo sempre en consideración os dereitos de autor. Para a produción e realización dos programas empregan fondos coa técnica do Croma. Divulgan os programas gravados na súa canle de YouTube.

FERRAMENTAS

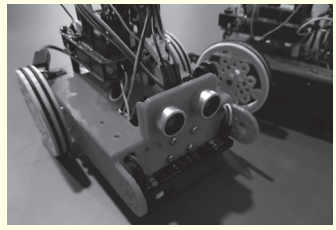
Identidade Dixital (https://eventos-edu.xunta.gal/identidade-dixital). Páxina web da Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional (Xunta de Galicia) na que se recollen vídeos de curta duración que abordan dúbidas relacionadas coa xestión da identidade dixital: É malo coñecer xente por Internet? Que é unha conexión segura? Que é o sexting? Que son os virus informáticos e como defenderse deles? Que é a suplantación de identidade en Internet?...

Na web inclúese unha guía en formato PDF con orientacións sobre esta temática achegadas por diferentes especialistas.

Este proxecto enmárcase dentro da Estratexia Galega de Convivencia 2015-2020 (Educonvives.gal).

Caderno Verde (http://www.cadernoverde.gal/). Proxecto da Sociedade Galega do Medio Ambiente (SOGAMA) para a divulgación da conciencia ecolóxica, en colaboración con Botóns (Portal Galego de Educación).

Na súa páxina web, así como na de SOGAMA, atópanse unha serie de recursos educativos englobados dentro da Educación Ambiental: vídeos, guías didácticas, xogos interactivos, decálogos e recomendacións para a xestión sostible dos recursos.



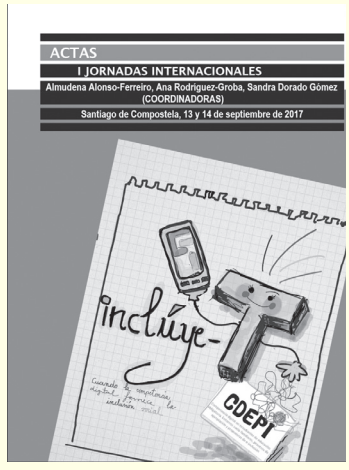
mClon (https://tecnoloxia.org/mclon/).

É un proxecto de hardware e software libre impulsado no espazo maker A Industriosa, que ofrece un robot educativo que imita o mBot, que se pode programar co software mBlock. Moito máis económico que o orixinal. A súa páxina amosa un proxecto en construción e crecemento, libre e aberto a calquera achega da comunidade.

NON DEIXES DE CONSULTAR...

• **Regueifas de ciencia** (https://www.regueifas.org). Serie de debates en formato Oxford sobre temáticas científicas controvertidas, tales como: diferenzas de xénero e base biolóxica, enerxía nuclear, experimentación animal, privacidade e seguridade dixital, modificación xenética, entre outras. Os debates celébranse en directo e por *streaming* dende o Auditorio da Facultade de Comunicación da Universidade de Santiago de Compostela (USC), mais tamén poden visualizarse a través da súa canle de YouTube. Iniciativa da USC, financiada pola Fundación Española para a Ciencia e a Tecnoloxía (FECYT).

• **Proxecto Regueifesta** (https://sites.google.com/site/regueifesta/). Proxecto impulsado polos Equipos de Normalización do IES Maximino Romero de Baio e o IES Marco do Camballón de Vila de Cruces. En palabras do equipo promotor, Regueifesta é un proxecto de innovación para a dinamización lingüística que ten como obxectivo o coñecemento, valoración e práctica da regueifa como impulso de normalización lingüística. Na súa canle de YouTube (https://bit.ly/2RALb6n) pódense ver todos os vídeos publicados.



• **Actas InclúyeT** (https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/18086). Actas coas publicacións da I Xornada Internacional "InclúyeT - Cuando la competencia digital favorece la inclusión social". No congreso, realizado en xuño de 2018, participaron diversos profesionais da educación (da Consellería, mestras de infantil e primaria, profesorado de secundaria etc.) Na publicación editada por Almudena Alonso-Ferreiro, Ana Rodríguez-Groba e Sandra Dorado, membros do grupo de investigación Stellae, recolle unha experiencia en secundaria sobre a proposta didáctica de Aturuxo Films, unha experiencia en educación primaria coa empresa Dismedia e unha experiencia interniveis entre aulas de educación infantil e alumnado do Grao de Mestre desa mesma etapa. Así como outras investigacións e estudos relacionados coas tecnoloxías dixitais e a inclusión social.

• **Hablando en las nubes** (http://hablandoenlasnubes.blogspot.com/). Blog educativo de Rubén Molinero. Un blog que congrega diferentes recoñecementos como a buxaina de prata da XI Edición do Premio Espiral Edublogs (2017). Un blog dedicado a mostrar experiencias, tarefas e proxectos nos que se integran diferentes TAC (Tecnoloxías para a aprendizaxe e o coñecemento) co obxectivo de que o alumnado de educación infantil (3-6 anos) do CEIP Balaídos desenvolva as diferentes competencias.

RECENSIÓNS

Educar en valores a través do álbum: a temática de guerra

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 82-88

Carmen Ferreira Boo

USC

m.fboo@udc.es

XUSTIFICACIÓN

Os conflitos sociais e bélicos están de absoluta actualidade, de feito que a infancia ten contacto de maneira directa ou indirecta con estas problemáticas por medio do bombardeo constante dos medios de comunicación e a Rede Internet con noticias que aluden aos fenómenos da emigración, terrorismo, guerras civís en Oriente Próximo… Polo tanto, cada vez se fai máis necesario o tratamento dos conflitos desde a infancia para promover valores positivos que rexeiten esta realidade, como son a educación para a paz, a solidariedade e a convivencia intercultural. Neste sentido, é importante que o mediador teña unha boa formación para saber xestionar e tratar estas temáticas realistas, como é o caso dos conflitos bélicos, que a priori se consideran non aptas ou pouco recomendables para a infancia, debido ao seu dramatismo e crueza, e que na Literatura Infantil e Xuvenil foron tabú durante moito tempo, quizais porque, como sinalou Olaziregui (2007, pp. 20-21), "el control pedagógico y moral que se ejerce sobre la literatura infantil y juvenil habrá incidido en la poca abundancia de textos que han tratado las guerras en general".

Non obstante, a tendencia actual da crítica académica reflicte o interese por esta temática na Literatura Infantil e Xuvenil coas diferentes monografías publicadas no que vai de século dedicadas á guerra, como é o caso de Ruzicka, Vázquez e Lorenzo (eds., 2005); Roig, Lucas e Soto (coords., 2007); Roig, Ruzicka e Ramos (eds., 2012), Roig e Ruzicka (eds., 2014) e Fernández et al. (coords., 2015); e a concesión do proxecto de investigación "Tematología y Métodos. Las guerras en la narrativa juvenil en el Marco Ibérico" (Ministerio de Economía y Competitividad. FFI2013-42702-P) no que se inscribe este traba-

llo; dado que, como sinala Peter Hunt (2005, p.13), a infancia debe ser protexida da brutalidade da guerra pero non privada do seu coñecemento.

Para tratar esta temática, unha boa ferramenta didáctica é a lectura de obras de Literatura Infantil e Xuvenil, pois consideramos que se poden aproveitar pedagoxicamente as súas potencialidades para acceder a novos coñecementos, organizar o pensamento e propiciar a reflexión crítica na infancia e xuventude, ao tempo que axuda a comprender as circunstancias sociais e históricas na evolución do ser humano pois, tal e como afirman Agra e Roig (2004, p. 7), a literatura xoga un papel fundamental na interpretación de boa parte das experiencias que a nenez e mocidade ven e experimentan, dado que a ficción traballa coa experiencia vital dos seres humanos.

Co propósito de conseguir unha futura cidadanía activa, concienciada e comprometida coa paz, ofrecemos unha selección de media ducia de álbums, para facilitar o labor dos mediadores (educadores, docentes, bibliotecarios...) e que poidan aproveitar as potencialidades deste formato, tanto artísticas como literarias, como medio para propiciar a reflexión, asentar os hábitos lectores e adquirir novos coñecementos cara a un mundo máis libre e tolerante, contribuíndo a espertar conciencias, coñecer as consecuencias negativas dos conflitos bélicos e axudar o lectorado infantil a xestionar situacións conflitivas dunha maneira pacífica nas súas relacións sociais e persoais.

Hai que matizar que entendemos o álbum, denominado por Agra e Roig (2007) como "artexto", como un tipo editorial que inclúe dúas formas de arte (linguaxe e ilustración) cunhas determinadas características (Ramos, 2011, pp. 28-29), como son a linguaxe híbrida e multimodal, debido á importancia da interacción texto/imaxe para a comprensión global; a dobre lectura e complementación entre linguaxe visual e textual, ampliando as posibilidades de lectura e ofrecendo novas propostas plásticas lúdicas; o produtivo diálogo intertextual; a simplificación narrativa; o desprazamento de descricións e accións á narrativa visual; a importancia da interpretación dos paratextos para o sentido total; e a dimensión artística das imaxes, que permite achegar a arte á infancia, de modo que "os nenos introdúcense na linguaxe visual e valoran a capacidade narrativa que teñen as imaxes e, posteriormente, poderán desenvolvela nas súas propias expresións" (Agra e Franco, 2011, p. 46). Por todo isto, o álbum permite *a capacidade de observacão dos leitores, a associacão de ideias, a realizacão de inferencias, a descoberta de implicitos, a antecipacão e a confirmacão das possibilidades interpretativas avançadas a partir de objectos editoriais cada vez mais complexos em termos de arquitectura e exigentes em termos de leitura e interpretacão* (Ramos, 2011, p. 17).

Tras a consulta dos *Informes de Literatura* (Roig, coord., 2005-2015), escollemos na produción de Literatura Infantil e Xuvenil da década 2005-2015 un corpus de seis álbums, tanto escritos orixinalmente en lingua galega como traducidos, que tratan a temática dos conflitos bélicos e/ou as súas consecuencias como elemento principal na trama narrativa, ben representando guerras históricas ou ben guerras ficticias. Con estas obras favorécese a denuncia do absurdo das guerras e dáse voz ás vítimas inocentes, reivindicando aproximacións que se centran en cuestionar os conflitos e o horror das súas consecuencias, promovendo unha cultura da paz, o respecto pola vida e a defensa dos dereitos humanos (Fernández et al., 2015, pp. 9/15).

1. *SÁLVATE ELÍAS! (SAUVE-TOI ÉLIE!*, 2003) (KALANDRAKA, 2006)

É o primeiro álbum infantil traducido á lingua galega que se publicou no século XXI sobre os efectos da Segunda Guerra Mundial e o antisemitismo. Trátase da historia persoal dun neno xudeu de sete anos chamado Elías que vive en París, realizada pola escritora Elisabeth Brami (Varsovia, 1946). A ocupación de Francia polos exércitos alemáns durante a Segunda Guerra Mundial (dato que intúe o lector) motiva que os pais de Elías o leven a vivir coa familia François, uns granxeiros que lle mudan o nome polo de Emilio, finxindo que se trata dun sobriño seu. As escasas referencias indirectas á guerra aparecen no inicio do relato cando a familia unha mañá de xuño foxe precipitada da súa casa de París e agocha calquera símbolo que os identifique como xudeus, como vestir o abrigo "para que non se vise a estrela amarela que a Mamá me cosera nel o 9 de xuño, o día do meu aniversario" (Brami, 2009, p. 13).

Ese acontecemento vai marcar o futuro do protagonista, pois o neno muda a súa vida na capital francesa pola vida nunha vila rural, na que asiste á escola e realiza diferentes labores

agrícolas, aínda que o medo e a ocultación da súa procedencia xudía se plasman cando a señora François lle descose a estrela por medo a "que nos prendan a todos!" (Brami, 2009, p. 22) e porque "tráenos a guerra" (Brami, 2009, p. 29), primeira referencia directa ao conflito bélico.

Nese ambiente que a Elías lle semella frío e hostil, decide fuxir un día coa esperanza de reunirse con seus pais, mais descobre na estación ferroviaria a crueza da guerra ao ver os xendarmes franceses e soldados alemáns con fusís que, apuntando coas armas, fan saír os nenos, os amorean en camións e "Das lonas pechadas saían choros e cantos" (Brami, 2009, p. 46). Elías é consciente nese momento da crueldade que provoca o conflito: "Liane marchou para sempre ao gran ventre da guerra" (Brami, 2009, p. 46), pechando o relato coa presenza explícita do conflito bélico, un final aberto e a sospeita de que seus pais foron vítimas do holocausto.

Polo tanto, aínda que a trama do texto narrativo se centra na vida cotiá de Elías na granxa, motivada polo inicio da contenda bélica (a Segunda Guerra Mundial) que causa a fractura familiar e a necesidade de vivir na clandestinidade, a guerra está sempre presente, mencionada de maneira directa ou indirecta, provocando temor e medo e condicionando as actuacións de Elías, dos señores François e dos demais personaxes (Ferreira, 2016).

Hai que salientar o uso dunha linguaxe sinxela e accesible para a infancia a partir dos oito anos de idade, con preferencia por frases curtas e ton coloquial, a escolla dunha voz narradora en primeira persoa que introduce sensibilidade e emotividade, que transmite o medo, a incomprensión, a incerteza e a soidade dos máis novos, vítimas da guerra, e que ofrece unha visión restritiva, limitada ao coñecemento dun neno de sete anos.

Tamén, ademais das imaxes de elementos cotiáns da vida rural (árbores, animais domésticos, ratos, instrumentos de labranza...), aparecen referencias bélicas na narrativa visual de Bernard Jeunet (Lorient, 1956), baseada en esculturas de papel, coa presenza constante e evidente de diferentes símbolos desde a propia cuberta do álbum, como son o paxaro sobre o arame de espiños ou a flor vermella. Así nas ilustracións represéntanse fisicamente os personaxes acompañados de símbolos que aluden á guerra e á morte, como a curuxa e o corvo, símbolos tamén da sabedoría, a mosca coa caveira, o arame, o fío e agulla…, que enchen de significado as escenas mediante o emprego de cores escuras e frías (grises, negros, verdes etc.) e tons apagados, para reflectir sentimentos e vivencias, acentuando a sensación de soidade e anguria do neno protagonista con constantes alusións veladas á historia.

Outras ilustracións remiten á cultura xudaica, como a manta da páxina 12 que remite ao *talit* (manto xudaico de oración), o pedazo de tronco da páxina 29 evoca a *mezuzá* (pequena caixa tubular que contén un anaco de pergamiño onde se inscriben pasaxes bíblicas), a imaxe da man que alude á man de Fátima; e outras, a símbolos relixiosos cristiáns, como a chave enriba dun calendario de festividades, a escada, a cruz, o xenuflexorio, o círculo como símbolo da eternidade, adornado de espiños, e os pedazos de frase. Por último, é de sinalar o triste peritexto que a autora lles dedica aos nenos que nunca chegaron a medrar e "para todos os nenos escondidos e para os que non tiveron esta sorte".

2. *FUME* (OQO, 2008)

É un álbum escrito en galego polo escritor lucense Antón Fortes (Sarria, 1957) con ilustracións de Joanna Concejo, recoñecido cunha Mención White Ravens entre os álbums máis fermosos do mundo en 2009. A través da voz inxenua do neno protagonista, quen se mantén no anonimato durante todo o relato, o lector coñece unha historia moi dramática e conmovedora que se inicia nunha estación de tren, onde uns soldados vixían, axudados por cans, os viaxeiros e separan en filas os homes a un lado e ao neno-narrador e súa nai ao outro. O tren lévaos a unha casa numerada (a número 48), onde viven amontoados, soportando o frío e a neve, que lle recorda ao lector adulto as condicións precarias e amoreamento no que viviron milleiros de xudeus nos campos de exterminio nazi durante a Segunda Guerra Mundial. Os sentimentos de temor e medo intúeos o lector coa escolla sintáctica e léxica: "Nunca choro, porque o meniño que choromicaba pola noite, leváronno" (Fortes, 2008, p. 10). Tamén se describen as penurias que pasan, os traballos que teñen que realizar e os escondedoiros das nais cando os nenos enferman "porque o médico é malo e quere levarnos para a casa da cheminea" (Fortes, 2008, p. 18), sintagma nominal que suaviza as cámaras de gas. O protagonista tamén é testemuña dos disparos, dos golpes coas armas que os soldados lles dan aos presos ou de como colgan a xente no patio ao son da música da orquestra.

O neno sofre polo seu pai e pola súa nai, que vai perdendo folgos con tanto traballo. El e seu amigo Vadío, un neno de etnia xitana, vítimas inocentes e ignorantes, irán ducharse á casa da cheminea, malia que "Mamá dime que os nenos que entran nela se van para o ceo, pero eu quero quedar, aínda que teño

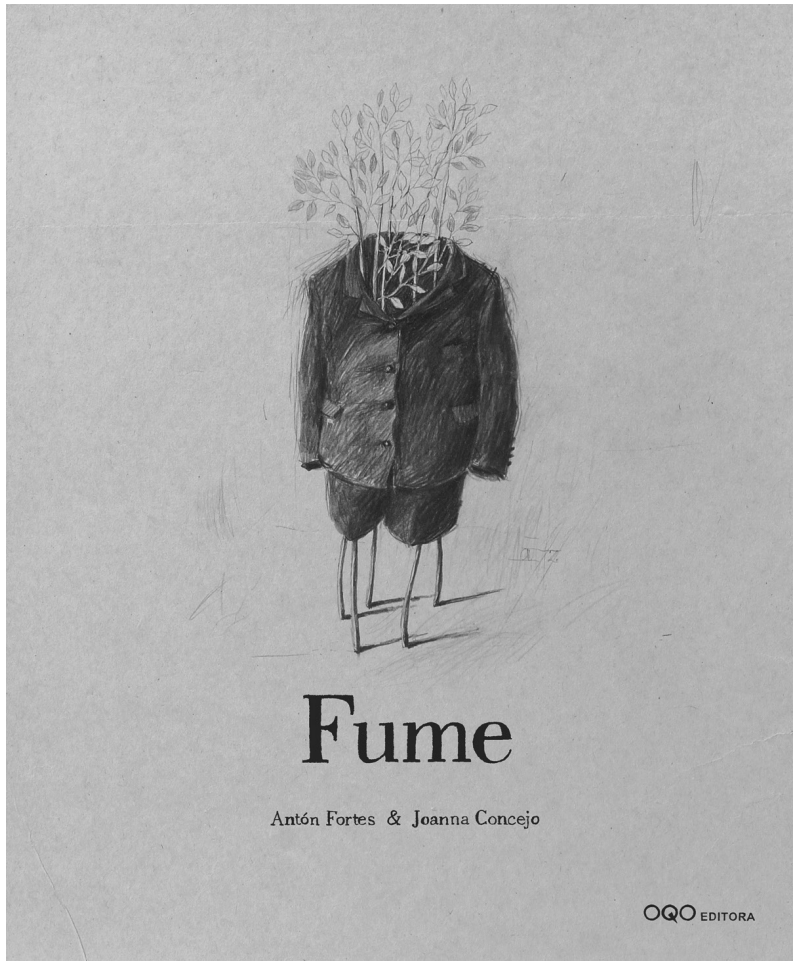
fame e sede, e paso frío" (Fortes, 2008, p. 29). Alí os gardas mándanos duchar "para que morran os bechos que nos corren polo corpo" (Fortes, 2008, p. 20) e logo péchanse as portas e todo queda na escuridade total cun final tráxico e dramático para os nenos.

Cun discurso narrativo, conciso e estarrecedor, Fortes só identifica no campo de concentración a etnia xitana, como símbolo de recoñecemento do outro e da amizade e solidariedade máis alá das diferenzas culturais e ideolóxicas. Mostra con inocencia e tenrura, empregando frases curtas, descritivas, contundentes e moi evocadoras, os padecementos sufridos polos nenos (fame, frío, enfermidade, violencia, separación, soidade e morte) nos campos de concentración nazis, contrapoñendo esa dura realidade aos recordos felices do protagonista que lle axudan a fuxir do illamento e desarraigamento (Ferreira, 2016).

A narrativa visual destaca polas súas imaxes alegóricas que aluden á traxedia dos campos de exterminio, cargadas de significación. Por exemplo, as gardas imitan as páxinas dun álbum de fotografías que falan de recordos, de historias antigas, de traxectorias vitais. Mentres que as composicións a dobre páxina mesturan figuras reais con imaxes alegóricas, empregando a técnica de debuxo a lapis en branco e negro, e reservando a cor (azul, verde, amarelo...) só para determinados detalles, símbolos de vida, como a auga, a herba e as flores.

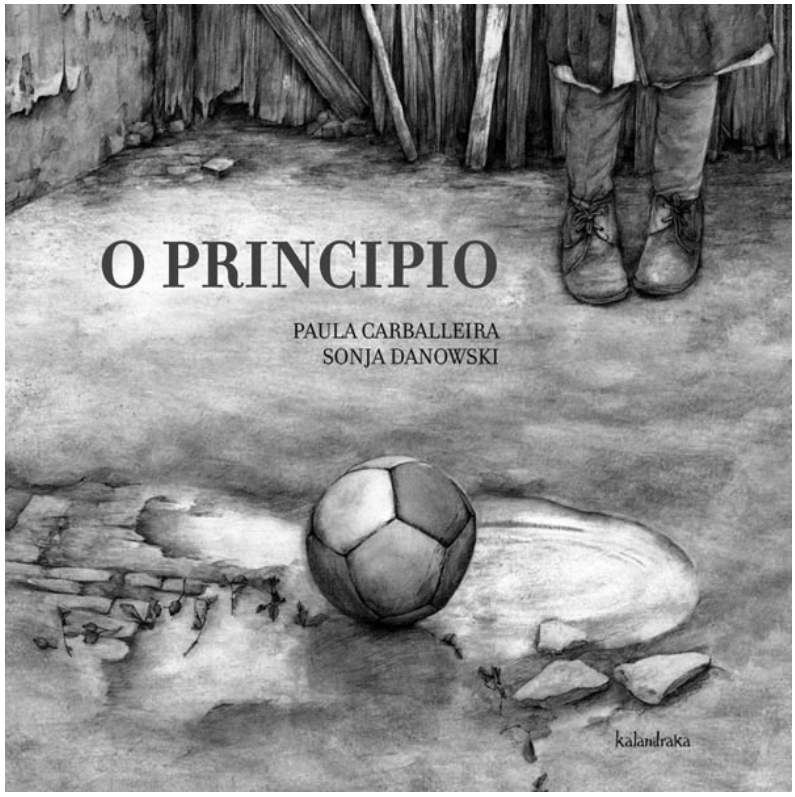
3. *NEGROS E BRANCOS (TUSK TUSK*, 1978) (KALANDRAKA, 2008)

É o primeiro álbum que aparece no mercado editorial da Literatura Infantil e Xuvenil galega no século XXI no que se recrea un conflito bélico ficticio. Trátase dunha tradución da obra en



inglés *Tusk Tusk* (1978), do escritor David McKee (Devon, 1935) que se sitúa nun tempo remoto para alertar do perigo dos odios racistas, simbolizado en dúas mandas de elefantes, de cor branca e negra respectivamente, que viven separadas polo odio e a xenreira que se teñen, e que provocan un conflito bélico que as leva case á súa extinción, agás uns poucos exemplares amantes da paz que deciden refuxiarse no máis profundo da selva e fuxir da confrontación. Ao rematar a guerra, pasado moito tempo, os netos deses elefantes pacíficos, que son de cor gris, deciden saír da frondosidade da selva e repoboar de novo o mundo. Non obstante, esa paz queda no aire ao amosar o odio que se teñen os elefantes de orellas pequenas e os de orellas grandes. A nivel léxico McKee emprega durante toda a narración termos antitéticos para reforzar o belicismo mediante o xogo de contrarios (negro/branco, amar/odiar, batalla/paz, pequenas/grandes).

Na narrativa visual, as ilustracións da cuberta e contracuberta anuncian a disputa que vai acontecer no texto narrativo, presentando un exemplar de elefantes de cada cor (branca e negra) con expresión de enfado e en actitude desafiante e de confrontación. En canto ás gardas, nas de diante incídese na actitude violenta, mentres que nas traseiras escóllese a actitude pacífica dos elefantes grises. Nas ilustracións interiores, mediante a técnica da acuarela con cores augadas e húmidas, e unha liña fina para marcar as formas, ofrécese unha lectura visual a dobre páxina, que pode ser independente do texto na-



rrativo, cunha disposición simétrica dos elefantes negros e brancos que destacan pola expresividade das súas faccións, convertendo as trompas en armas bélicas ou en brazos loitadores; fronte á disposición máis libre e a expresividade positiva dos elefantes grises que pronto se desestabilizan co novo conflito.

McKee pretende criticar o racismo e as guerras por medio dos elefantes, animais de por si tranquilos e cuxa conduta representa diferentes ideoloxías (Fernández, 2008, p. VII) e facer un chamamento á paz e á tolerancia (Piñeiro, 2008, p. 30).

4. *A GUERRA DOS NÚMEROS* (OQO, 2009)

Este álbum narrativo infantil do ilustrador cubano Juan Darién (A Habana, 1980) mereceu o Premio de ilustración en 2008 CJ 1st Picture Book Awards. Presenta a temática bélica dunha maneira singular ao representala metaforicamente a través da operación matemática da resta. Trátase dunha *historia de envidia incontrolada que, en combinación con un personaje perverso, acaba derivando en una guerra en la cual, como es de esperar, todos pierden; y como los protagonistas del álbum son números, esa pérdida, además de tener la intensidad moral propia del caso, salta a la vista con una matemática aplastante* (Darabuc, 2009).

Cunha narración textual moi sinxela na que se usa un expresivo xogo tipográfico coas maiúsculas, reservado aos protagonistas numéricos (uns, cero, menos, dez), cóntase a guerra que enfrontou os números Uns, que se sentían sós e discriminados, cos demais números, axudados polo rei Menos quen lles ensinou a confeccionar unha poderosa arma (o signo menos) coa que os uns anulan o valor ao resto dos números, converténdoos en Ceros. Mais os Ceros, escravizados polos Uns, rebélanse e destrúen as armas dos Uns que avergoñados se unen aos ceros, nacendo un novo número maior que os demais: o Dez.

Neste caso, o autor opta por escoller termos léxicos relacionados coa guerra e con connotacións negativas, tanto substantivos (arma, exército, tropa, ataque, escravos, prisioneiros) como verbos (defender, reducir, vencer, ordenar, castigar, rebeláronse, destruír), que contrastan cos étimos de matiz positivo escollidos para o final feliz do relato (desarmaron, paz, perdoaron e unión).

Se se analizan os peritextos, tanto na escolla do título como na imaxe da cuberta, aparece de maneira directa a guerra, anticipando ao lector esta temática. A proposta iconográfica, na que predominan as cores cálidas que achegan dinamismo e enerxía, presenta a dobre páxina, mediante a técnica de colaxe de varios materiais (debuxo, texturas e fotografías) tratados dixitalmente, toda unha marcada ambientación bélica, explícita a través da representación de diferentes elementos como medios de transporte (helicópteros, avións, submarinos, barcos), vestimenta e armamento (paracaídas, armas, cascos, canóns, medallas) e outros elementos como bandeiras, tendas de campaña e cadeas, cuxa estética recorda a II Guerra Mundial. Tamén destaca a humanización que se fai dos números cos que se poden traballar as operacións e códigos matemáticos por medio da linguaxe plástica e da narración literaria, para a comprensión de conceptos abstractos.

Polo tanto, o narrador omnisciente toma como base o proceso matemático da resta como metáfora da guerra e trata ademais outros temas transversais, coma a envexa, a escravitude, a liberdade, a paz, a resolución de conflitos e o respecto ás diferenzas, promovendo a convivencia e integración da pluralidade (Ferreira, 2016).

Este álbum supón todo un "alegato antibelicista guiado a través do mundo simbólico dos

números" (Piñeiro, 2009, p. 30), que reflicte o absurdo das guerras orixinadas pola falsa interpretación de que todo aquilo que é diferente implica unha ameaza; e demostra, ao mesmo tempo, que as guerras carecen de sentido e que, ao contrario, o diferente non resta senón que sempre suma, de tal maneira que o coñecemento dos outros enriquece e engrandece, pois o importante é que a unión fai a forza.

5. *O PRINCIPIO* (KALANDRAKA, 2012)

No ano 2012 Paula Carballeira (Fene, A Coruña, 1972) publicou este álbum "particularmente ben conseguido pola forma orixinal e sutil de tematizar as consecuencias destrutivas da guerra, asociadas á perda dos bens materiais, pero tamén á forza da esperanza e á posibilidade de reconstrución" (Ramos, 2012, p. 41). Unha obra con tinturas poéticas que se inicia *in media res* e que trata con sutileza e orixinalidade o tema bélico, contrapoñendo a tenrura, a imaxinación e a fortaleza fronte ao horror, a precariedade e o drama humano, ao relatar os efectos crueis e devastadores que a guerra produce na vida familiar coa perda da vivenda, roupa, alimentos e outras comodidades, como a luz eléctrica. Tamén é unha clara homenaxe explícita ao libro como ferramenta pacífica, á palabra como mellor alimento da alma e ás bibliotecas como depositarias da sabedoría que destrúe a violencia (Roig, coord., 2015, p. 373).

Transmite unha mensaxe de esperanza e unha lección de vida sobre a resistencia e a capacidade de sufrimento humano ao reflectir que a vida continúa e ao valorar os verdadeiros ideais de vida, ligados aos afectos e á unión familiar, como último reduto de estabilidade (Ramos, 2012, p. 41). E, aínda que a guerra queira arrebatar a inxenuidade e felicidade, a infancia é a primeira que volve xogar de novo, consegue sorrir e revelar a coraxe necesaria para continuar malia as adversidades.

As fermosas e hiperrealistas ilustracións de Sonja Danowski recordan os escenarios da Segunda Guerra Mundial, atraendo o lector desde a imaxe da cuberta e contracuberta ao mostrar unha bóla de cores sobre unha charca sucia, os zapatos dunha nena fóra da imaxe e as pombas e paxaros que remiten a unha historia triste cun toque de esperanza. No interior, o uso de cores ten unha intencionalidade máis alá da estética, pois o realismo fotográfico subliña a verosimilitude, ofrecendo un contexto espacial asolado pola contenda, e os tons suaves, case acromáticos, tinguen de tristura as escenas, mentres que a aparición doutras cores eríxese como sinal visual de esperanza. A calidade da ilustración *tamén está patente na selección dos encadres e perspectivas, con predominio das imaxes panorámicas, con varios planos, recreando visualmente o contexto da acción e o seu impacto na expresividade das personaxes. Os rostros que se van iluminando ao longo do álbum, abríndose en sorrisos cada vez máis marcados, son outro sinal de optimismo.* (Ramos, 2012, p. 41)

Esta obra, escollida pola Federación Internacional de Asociacións de Bibliotecas na segunda edición do seu catálogo *The World Through Picture Books*, publicado co apoio do IBBY, introduce o lector "de forma tenra no drama humano", para que sirva como ferramenta pacífica (Sánchez, 2012, p. 6) mediante unha mensaxe poética de alento e confianza que combate a desolación e a indiferenza "sen dramatismos e con altas doses de sensibilidade" (Navarro, 2012, p. 6). Transmite que a unión familiar permite superar as adversidades.

6. *A FUXIDA* (BIBLOS CLUBE, 2014)

Este álbum da escritora Berta Dávila (Santiago de Compostela, 1987) recolle unha historia exenta de temor e dramatismo que se achega á conmovedora realidade dos desprazados, concretamente os nenos, a partir da perspectiva da nena protagonista quen, sempre abrazada ao seu osiño de peluxe, non deixa de facer preguntas sobre o motivo dos seus continuos desprazamentos. As respostas do pai, dirixidas a satisfacer a curiosidade da pequena, reflicten o instinto protector ao tratar que a nena só pense nas vantaxes deses novos lugares de residencia, intentando esquecer o baleiro que provoca a fuxida sen retorno do mundo coñecido e do conflito, unha intención á que contribúen, cara ao final da obra, os membros que se unen á unidade familiar en cada nova viaxe coa idea de permaneceren xuntos e persistiren na busca dun lugar onde establecérense de novo. É unha historia atemporal e universal cun final no que se manifesta a ledicia e que se complementa con ilustracións sinxelas, realizadas con técnica mixta sobre lenzo por Inma Doval, que ofrecen retratos dos protagonistas e que *constitúen o perfecto contrapunto para ilustrar o conto, reflectindo a través da gama cromática o mundo escuro devastado pola guerra e a inquedanza que supón o desprazamento continuo, mentres as chegadas e a viaxe final son representadas a través de cores máis cálidas e intensas.* (Rozas, 2014, p. 38)

POTENCIALIDADES DIDÁCTICAS

Os seis álbums escollidos contan con múltiples potencialidades didácticas pois, sen ánimo de ser exhaustivos, permiten traballar diferentes valores (literarios, artísticos, éticos, morais...) a través de actividades do tipo:

- Debates orais sobre os conflitos bélicos e as súas consecuencias: perda de bens materiais, exilio, fame, refuxiados, fragmentación familiar... para traballar o desenvolvemento emocional dos máis pequenos e o valor da paz, da solidariedade e da igualdade.

- Tratamento da cor como reflexo das emocións.

- Debuxos e redaccións para transmitir sentimentos e afectos.

- Interpretación do significado dos símbolos, a través da linguaxe literaria e as imaxes.

- Coñecemento de movementos artísticos e tendencias plásticas, indagando na produción dos ilustradores.

- Creacións plásticas e/ou literarias, segundo a idade do receptor, na que os máis novos continúen a historia ou imaxinen os precedentes: "Como perdeu a familia a casa?", "Cal era o traballo dos pais do pai?" e "Como era a vida antes do conflito bélico?"

- Narracións desde outros puntos de vista: doutros personaxes ou dun narrador externo á trama.

- Verbalizar sentimentos e establecer pautas que axuden a superar as dificultades e os problemas para favorecer a capacidade analítica e fomentar unha actitude positiva e optimista fronte ás adversidades de situacións cargadas de dramatismo.

- Identificación de cidades e vilas cun elemento representativo (monumento, monte etc.), para coñecer a xeografía galega e doutros lugares.

- Visualización das ilustracións e reflexión sobre informacións carentes no texto que se poden inferir coas imaxes.

- Dramatización de escenas para traballar a expresión verbal e corporal.

- Agra, Mª J. e Franco, C. (2011). Estratexias de produción artística na construción dos álbums. Ilustración e correntes artísticas do século XX. En B. A. Roig, I. Soto e M. Neira (coords.), *O álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)* (pp. 43-66). Vigo: Edicións Xerais de Galicia/ Novacaixagalicia.

- Agra, Mª J. e Roig, B. A. (2004). *A memoria das guerras na literatura infantil e xuvenil en lingua galega*. Vigo/Santiago de Compostela: Edicións Xerais de Galicia/GALIX.

- Agra, Mª J. e B. A. Roig (2007). Artextos: los álbumes infantiles. En F. Azevedo, J. Machado, C. Sousa e A. F. Araújo (coords.), *Imaginário, Identidades e Margens. Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil* (pp. 439-446). Gaia-Porto: Gailivro, col. Mitologia e Memória.

- Amado, A. (2008). Negros e brancos. *Tempos Novos*, Protexta, 6, primavera, 4.

- Brami, E. (2006). *Sálvate Elías!* Pontevedra: Kalandraka Editora.

- Carballeira, P. (2012). *O principio*. Pontevedra: Kalandraka Editora, col. MareMar.

- Darabuc (2009). *La guerra de los números*, de Juan Darién. Recuperado de https://darabuc.wordpress.com/2009/09/24/la-guerra-de-los-numeros-de-juan-darien/

- Darién, J. (2009). *A guerra dos Números*. Pontevedra: OQO Editora, col. O.

- Dávila, B. (2014). *A fuxida*. Cesuras: Biblos Clube de lectores.

- Fernández, P. (2008). Cores con significado. *Faro de Vigo*, "Faro da Cultura", 258, "Infantil/ Xuvenil", 11 setembro, VII.

- Fernández, M., Macedo, A. C., Mociño I. e Ramos A. M. (coords., 2015). D*e como a Literatura para a Infância e a Juventude «é chamada à guerra». Reflexões sobre os conflitos bélicos na Galiza e em Portugal /De como a Literatura para a Infancia e a Xuventude «é chamada á guerra». Reflexións sobre os conflitos bélicos en Galicia e Portugal*. Porto: Tropelias&Companhia/ inED (Centro de Investigação e Inovação em Educação) - ESE-IP Porto (Portugal).

- Ferreira, C. (2016). La guerra en el álbum narrativo en lengua gallega. En B. A. Roig e R. Oittinen (coords.), *A Grey Background in Children's Literature: Death, Shipwreck, War, and Disasters/ Literatura infantil y juvenil con fondo gris: muerte, naufragios, guerras, y desastres* (pp. 136-150). München: Iudicium.

- Fortes, A. (2008). *Fume*. Pontevedra: OQO Editora, col. Qontextos. Mar de candeas.

- Hunt, P. (2005). War in Children's Literature-Why?. En V. Ruzicka, C. Vázquez e L. Lorenzo (eds.), *Mundos en conflicto: Representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la Literatura infantil y juvenil* (pp. 13-27). Vigo: Universidade de Vigo.

- McKee, D. (2008). *Negros e brancos*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Sopa de contos.

- Navarro, M. (2012). Contra a indiferenza. *Faro de Vigo*, "Faro da Cultura", 423, "Libros", 12 xullo, VI / *La Opinión*, "Saberes", 376, "Letras galegas", 14 xullo, 6.

- Olaziregui, M. J. (2007). La Guerra Civil y sus representaciones. En B. A. Roig, P. Lucas e I. Soto (coords), *A guerra civil na narrativa infantil e xuvenil* (pp. 13-27). Vigo: Edicións Xerais de Galicia/LIJMI.

- Piñeiro, A. (2008). Aceptar as diferenzas. *A Nosa Terra*, 1.329, "Bule Bule", 26-22 outubro, 30.

- _____ (2009). A suma da diferenza. *A Nosa Terra*, 1.367, "Bule Bule", 9-15 xullo, 30.

- Ramos, A. M. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. En B. A. Roig, I. Soto e M. Neira (coords.), *O álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)* (pp. 13-40). Vigo: Edicións Xerais de Galicia/Novacaixagalicia.

- _____ (2012). Unha nova ollada á guerra, un tema pouco representado. *El Correo Gallego*, "Tendencias", "Literatura Infantil e Xuvenil", "ELOS de lectura", 17 xullo, 41.

- Roig, B. A. (coord., 2005-2015). *Informes de Literatura*. Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades.

- _____ (coord., 2015). *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil galega*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

- Roig, B. A., P. Lucas e I. Soto (coords., 2007). *A guerra civil na narrativa infantil e xuvenil*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia/LIJMI.

- Roig, B. A, Ruzicka, V. e Ramos, A. M. (eds., 2012). L*a Guerra Civil española en la narrativa infantil y juvenil (1936-2008)*. Porto/Santiago de Compostela: Tropelías&Companhia/Servizo de Publicacións e Intercambio Científico (Universidade de Santiago de Compostela), col. Percursos da Literatura Infantojuvenil, n.º 8.

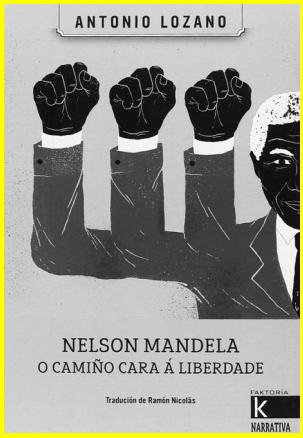
- Roig, B. A. e Ruzicka, V. (eds., 2014). *The Representations of the Spanish Civil War in the European Children's Literature (1975-2008)*. Alemania: Peter Lang Edition, col. Kinder- und Jugendkultur, -literatur und –medien. Theorie-Geschichte-Didaktik, n.º 87.

- Roig, B. A., Soto, I. e Neira, M. (coords., 2011). *O álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia/LIJMI/ Novacaixagalicia.

- Rozas, A. (2014). Guerra, fuxida e esperanza. *El Correo Gallego*, "Tendencias", "Literatura Infantil e Xuvenil", "ELOS de Lectura", 16 abril, 38.

- Ruzicka, V., Vázquez, C. e Lorenzo, L. (eds., 2005). *Mundos en conflicto: representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura*. Vigo: Universidade de Vigo/ ANILIJ, Col. Congresos, n.º 48.

- Sánchez, O. (2012). Mensaxe de esperanza. *La Voz de Galicia*, "Culturas", 473, "Letras infantil", "Libros de verano", 30 xuño, 6.



Nelson Mandela. O camiño cara á liberdade

Antonio Lozano / Tradución: Ramón Nicolás
Colección Narrativa
Factoría K de libros

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

Cando se cumpre o centenario do nacemento do activista e político Nelson Mandela, sae á luz un libro necesario no que se novela a súa vida. Unha obra homenaxe da editora galega e do canario Antonio Lozano. Xa sabiamos deste creador pola edición en Factoría K de *Eu son Suleimán*; unha mirada á inmigración desde o corazón dun adolescente, un percorrido pola dura e cruel viaxe desde a aldea familiar, no interior de África, ata a Europa desexada da que é expulsado despois de mil traballos e moi poucos encontros gratificantes. *Eu son Suleimán* tocounos unha corda sensible que nos levaba a *Irmán do vento*, a novela de Manuel Lourenzo, arredor da vida dun adolescente no Iraq de comezos da guerra. Aquel berro que Klaled escoita: "lembra o meu nome", está moi relacionado coa presentación destoutro ("Eu son Suleimán"), porque o mundo de ambos se está a destruír. Oriente Medio e o corazón de África non son lugares onde se poidan cumprir os soños da maioría dos mozos, non, non é lugar para xente nova, que dirían os Irmáns Coen.

De novo en África e de novo unha historia que ten de protagonista un adolescente: un bisneto de Mandela que sofre na propia pel a mesma contradición da familia do dirixente contra o *apartheid*, porque ser da caste de Madiba non garante ter herdado a nobreza nin a sabedoría, como demostra o pai de Walter cheo de vinganza e discriminación contra as mulleres. O rapaz ha de enfrontarse a esta situación e ha de tomar unha decisión: continuar afastado da avoa ou volver a ela para retomar na súa aldea a historia do home máis importante de África, aquel que o tivo no colo e ao que nunca se atreveu a facerlle ningunha das preguntas que se lle ocorrían. Walter volve á casa da avoa a rescatar esa aperta na que tamén recupera á nai; e vai, tamén, ao lugar onde se garda a memoria de Mandela, o seu museo, para coñecer a súa historia e madurar no diálogo cun par de vellos que o obrigan a facerse cargo do seu compromiso co presente e o futuro, igual que outros o fixeron no pasado. Son conversas que poñen aos personaxes fronte aos valores que fixeron posible a caída do apartheid, que os obriga a cambiar posturas e a volver a situar ao Congreso Nacional Africano ao lado dos comunistas e os pacifistas nunha loita común, tamén debedora de Gandi e o marxismo.

É reconfortante lembrar aqueles tempos nos que o mundo occidental contribuíu a illar un réxime inxusto. Así se explica que a cidade de Glasgow renomease a rúa en que se situaba o consulado da Sudáfrica opresora como "A rúa de Nelson Mandela". Si, aqueles tempos nos que as xentes sacrificaron as súas vidas para demostrar que outro mundo era posible.

Mandela, como símbolo: ese vello de poucas carnes que semellaba bailar ao ritmo do universo, gozando de cada instante de vida e dando exemplo ás xeracións vindeiras. Mandela, o líder público sobre o que tamén pesaba a responsabilidade das familias que vai creando e ás que non pode dedicar o tempo necesario. Mandela, o home que converteu o cárcere de Robben Island nunha universidade. Neste lugar, escribiu a súa autobiografía: *O longo camiño cara á liberdade*; obra que fora transcrita a miniatura por tres compañeiros presos e sacada do centro penitenciario por un cuarto. Cando descobren o orixinal dentro das paredes do penal xa a copia está a salvo en Londres, segundo se nos revela no libro, e volvemos a alegrarnos, como se aínda estivese a acontecer esa vitoria contra a opresión.

Traernos, de novo, as súas ensinanzas é o obxectivo de Antonio Lozano e Factoría K. Así o entendemos!

Desapareceu unha xigantesca figura histórica (como é definido na novela), mais o eco da súa voz permanece vivo. As frases retumban desde Soweto ata Chantada, Donosti, Guimaraes ou Girona: "Sempre semella imposible ata que se fai", "Se agardas as condicións ideais, nunca se darán", "A educación é a arma máis poderosa que podes empregar para cambiar o mundo"... desde a RGE sabemos de que se fala cando se citan, aplicadas ao noso campo.■

Pilar Sampedro

La educación es política

Jaume Carbonell
Barcelona: Octaedro

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 90

Vivimos momentos de gran preocupación social, provocada por unha crecente limitación de dereitos e liberdades, casos de corrupción a nivel institucional, guerras, agresións ao medio ambiente etc. Nos últimos anos emerxeron colectivos cidadáns para frear no posible estas accións e estar a carón das persoas que as padecen. Este é o contexto no que nace o libro *La educación es política* e vén para lle dar resposta a unha cuestión moitas veces formulada: débense tratar estes temas nas aulas? Para o autor a política está en todos os escenarios onde se convive e se forxa un proxecto comunitario e non se pode apelar á neutralidade, tan defendida polos sectores máis poderosos para impoñer unha determinada maneira de pensar e manter a orde establecida. Nunha sociedade democrática, a educación debe guiar os alumnos para o logro de maiores niveis de liberdade e benestar.

A Política, con maiúscula, debe entrar en cada unha das nosas aulas, o que significa construír unha cidadanía que mire pola igualdade de dereitos e deberes e polo ben común, a través do desenvolvemento dunha actitude crítica e un comportamento ético e transparente. Isto non se logra poñendo límites ao pensamento, senón abrindo estradas que faciliten o coñecemento do mundo, o respecto ao xeito que cada un ten de velo e interpretalo, e comprendendo a realidade a través do descubrimento e a creación colectiva.

Traballar desde esta perspectiva pode non resultar doado, pero é necesario. Os nosos nenos e mozos reciben una enorme cantidade de información sobre o que ocorre no seu contorno, inmediato e menos preto. A escola debe axudalos a comprender ese coñecemento e ofrecerlles a oportunidade de axustar as súas ideas a partir do diálogo e a escoita, presentando feitos a debate, provocando dúbidas e preguntas, e aceptando pluralidade de voces e posturas. Todas estas cuestións son esclarecidas na primeira parte del libro.

Na segunda, Carbonell fai un percorrido por catástrofes ecolóxicas de grande magnitude, como *O Prestige* e os incendios que sufriu Galicia en outubro de 2017. Analiza as súas consecuencias ambientais e sociais, o nivel de participación dos responsables políticos e a resposta de profesores e alumnos nas áreas afectadas. Aborda as guerras do século XX e o seu tratamento educativo, que esixe un compromiso ético do profesorado para achegar aos nenos e mozos ao seu coñecemento, tan indispensable para tomar o camiño do ben e abrazar unha cultura de paz. Finalmente fai un repaso arredor do referendum do 1 de outubro en Cataluña e os atentados de Barcelona e Cambrils. No primeiro caso para responder as preguntas propias dos alumnos: "Votar está prohibido?" "Por que hai políticos no cárcere?" "Por que é ilegal o referendum?". No segundo para reflexionar sobre o qué puido pasar para que uns mozos, aparentemente ben integrados nunha pequena poboación, pioneira á hora de reducir a segregación, decidisen cometer actos tan desprezables.

Un texto, áxil e a un tempo reflexivo, que responde interrogantes educativos de agora mesmo. Nun momento no que a sociedade clama pola rexeneración das institucións e por máis democracia, a educación non se pode deixar fóra: presenta sólidos e contundentes argumentos, que nos invitan a avanzar nese camiño. Doutra banda, as moitas boas prácticas que achega permiten imaxinar que a utopía pode facerse realidade.

Gena Borrajo

A fenda dixital: TIC, NEAE, Inclusión e Equidade / TIC, NEE, Inclusão e Equidade

Gonçalves, D., Fernández Rodríguez, J., Ricoy Lorenzo, Mª C., Rodríguez Rodríguez, J., Cid Fernández, X. M. (2018)
Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

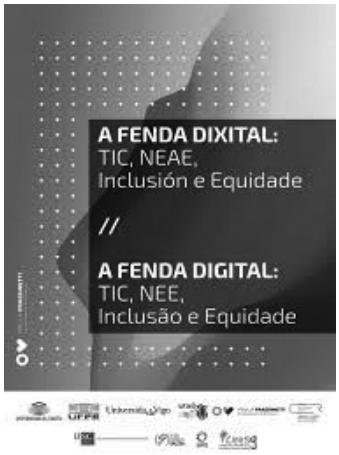
REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 91

A obra *A fenda dixital: TIC, NEAE, Inclusión e Equidade* recolle unha serie de estudos de investigación levados a cabo en distintos ámbitos educativos, así como noutros espazos coma hospitais e incluso nos propios fogares, amosando ademais unha infinidade de perspectivas, pois colaboran nela profesores, psicólogos, pedagogos, informáticos e outros moitos profesionais de diversos lugares do mundo.

Estes traballos teñen como unha das súas finalidades principais facer un debate sobre as TIC e ver de que xeito se poden adaptar para promover a igualdade dentro do ámbito escolar e para que sexan unha ferramenta de axuda para todo o alumnado en calquera das súas etapas de formación.

Por iso, baixo o expresivo título *A fenda dixital: TIC, NEAE, Inclusión e Equidade*, científicos e investigadores fan as súas diversas e interesantes achegas para dalgún xeito acadar solucións e ver os camiños que se poden seguir para que esa inclusión e a eliminación de barreiras e desigualdades sexan un feito.

Sobre todo trátase de que esa inserción social alcance tamén as persoas con diversidade funcional ou con necesidades educativas especiais, e que poidan empregar o avance tecnolóxico como unha ferramenta máis que lles axude no centro educativo e no traballo.



Con este traballo queda sobradamente comprobado o gran valor dos recursos dixitais e das novas tecnoloxías de comunicación dentro das aulas, xa que son un recurso poderoso e moi válido a nivel pedagóxico, e tamén como xerador de igualdade entre os alumnos e porque fomenta un maior nivel de participación e interacción entre todos.

Polo tanto, esta obra de recompilación de distintas investigacións é un referente de estudo e un manual de consulta para todas aquelas persoas que estean vinculadas coa ensinanza, pero tamén é interesante para os pais, para os propios alumnos, para creadores de videoxogos, entre outros, e senta importantes bases para levar a cabo novas investigacións a partir das reflexións realizadas nestas. Todos eles poderán sacar e achar conclusións positivas para mellorar o proceso de ensinanza-aprendizaxe e para que este sexa máis igualitario e tendamos a unha sociedade máis xusta e sen fendas que afasten e separen os individuos.

En definitiva, a modo de conclusión, destacamos a necesidade dunha educación transversal e aberta ao mundo, sen brechas ou fendas no acceso aos recursos TIC, que na maior parte dos casos son máis ben de carácter social, de recursos e de capital.

Abramos horizontes a unha educación de calidade, baseada en valores, e pechemos desigualdades. Así faremos persoas máis libres.

Alberto Sanmiguel Rodríguez

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 diferentes seccións da RGE e deberán axustarse á extensión sinalada (sempre con espaciado incluído). En www.neg.gal 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/a de contacto para seren corrixidos.

3. Texto. As achegas poderán ser redactadas na fonte de letra Times New Roman, tamaño 12, aliñamento xustificado, e remitidas, en soporte 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/a. 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).

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/a faise responsable do contido do seu traballo como corresponde aos dereitos do autor/a. 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 (nunca introducidas no documento de texto) 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. Debe terse en consideración o deseño da revista, que require que haxa sempre unha fotografía en formato vertical para ilustrar o título. 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 polgada), 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 ao monográfico. As achegas que formen parte dun monográfico da Revista, deberán ir acompañadas dun 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. 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 de exemplares. Por cada colaboración o autor/a recibirá un exemplar do número da RGE onde apareza o seu traballo.

14. Comunicación cos autores/as. 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 aos seus autores/as 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 ou dúas revisores/as externos/as (membros/as do Comité Científico e outros/as) 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.

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

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

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 ao seguinte enderezo:

rge.redaccion@neg.gal

Para un coñecemento ampliado das normas visítese a nosa web:

www.neg.gal

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. Podrán estar dirigidas a las siguientes secciones de la RGE y deberán ajustarse a la extensión señalada (siempre con espaciado incluido). En www.neg.gal aparece detallada la extensión de cada sección.

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/a. En la cabecera del artículo figurarán: el título, el nombre del autor/a o autores/as, 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/a 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 enviadas estarán acompañadas de material gráfico ilustrativo del artículo, siempre incorporado a mayores, fuera del documento de texto. Además, se tendrá en cuenta el diseño de la revista y se enviará una fotografía vertical para ilustrar el título 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. La Redacción se reserva el derecho de elegir los títulos y subtítulos que considere más oportunos para la publicación de la colaboración, como también el de hacer pequeñas correcciones para mantener el estilo de la RGE. Se aceptan también originales en catalán, portugués, castellano, francés e inglés. Los artículos recibidos en castellano, francés e inglés 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. (The extension of each section is detailed in www.neg.gal)

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. The works must be written in the Galician language. The Editor reserves the right to choose the titles and subtitles that it deems most appropriate for the publication of the collaboration, as well as to make small corrections to maintain the style of the RGE. Originals are also accepted in Catalan, Portuguese, Spanish, French and English. The articles received in Spanish, French and English will be published in Galician.

Onde podo conseguir a Revista Galega de Educación?

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

Queres subscribirte?

REVISTAGALEGA DEEDUCACIóN

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

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

---

boletín de subscrición

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

DATOS DO/A SUBSCRITOR/A

Apelidos e nome: NIF:

Enderezo:

Localidade: Provincia:

Teléfono: Correo electrónico:

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

DOCENTES

por XOSÉ TOMÁS

XV XORNADAS INTERXERACIONAIS RURAIS

aprendendo cos nosos maiores

Cabreiros, 25 de maio, 1 e 8 de xuño
Concello de Xermade
2019

séguenos en:
www.cabreiros.es
www.xermade.org

Xornadas interxeracionais Rurais

ORGANIZA:

ASOCIACION DE VECIÑOS CABREIROS 1997

CONCELLO DE XERMADE

COLABORA:

ceesg colexio de educadoras e educadores sociais de galicia

NOVA ESCOLA GALEGA

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

GOBIERNO DE ESPAÑA MINISTERIO DE CIENCIA, INNOVACIÓN Y UNIVERSIDADES

FEDER Fondo Europeo de Desarrollo Regional
UNIÓN EUROPEA
"Una manera de hacer Europa"

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

SUBVENCIONA:

CONCELLO DE XERMADE

DEPUTACIÓN DE LUGO