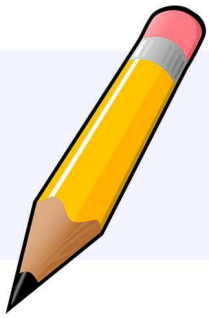
Número 74 - 2019 - 14 euros

REVISTA GALEGA DE EDUCACIóN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

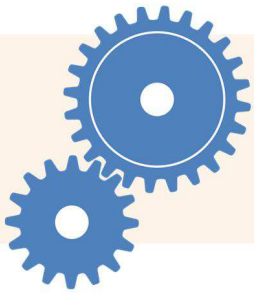
FILOSOFÍA PARA NENAS E NENOS

FORMACIÓN 2º SEMESTRE 2019



* **Obradoiro:** Mediación en familias con fillas ou fillos adolescentes (4 h.)

SETEMBRO en Santiago



* **Obradoiro:** A familia reconstituída: un novo mapa de funcionamento (3 h.)

SETEMBRO en Santiago

* **Curso:** Educación Social e saúde mental (20 h.)

OUTUBRO en Santiago

* **Curso:** Estratexias na prevención de recaídas no consumo de alcol (16 h.)

NOVEMBRO en Ourense

MOI PRONTO INFORMACIÓN DETALLADA E INSCRICIÓNS EN

WWW.CEESG.ORG

ceesg@ceesg.org | Tlf. 981552206

ceesg
colexio de educadoras e educadores sociais de galicia

EDITORIAL

HAI HORIZONTE, SI...

Hai varios horizontes posibéis? Sempre é así. No día de hoxe (11 de Xuño) o máis difundido medio de comunicación de prensa escrita en Galicia infórmanos de que a Conselleira reúne os tres Reitores galegos para falar da 'comenencia' digámolo así de existir unha proba única de selectividade (ABAU) para toda España, querendo a Xunta 'tomar a iniciativa', aínda que o mesmo xornal poñía de relevo no mesmo día a diversidade de fórmulas de probas de acceso á Universidade en moi diversos países do mundo con economías e sociedades que adoitan chamarse avanzadas. A posibilidade de proba única tende á uniformación curricular e á españolización do sistema educativo. Cousa diferente da existencia de probas homologábeis en canto a coñecementos, competencias, destrezas e habilidades, que poida que precisen algunha revisión hoxe. Este, con outras suxestións do estilo lanzadas por Casado, é un horizonte? Para nós, non.

No mesmo xornal e en días previos veu poñendo publicidade a páxina enteira de cor a British Royal School da Coruña, centro que, con outros de Galicia (uns poucos deles, no norte e no sur), chufa o seu 'método británico' que sorprende os pais pola forma en como as nenas e nenos de dous anos 'arrancan a falar inglés cun sotaque que da xenio ver', todo adobado con prácticas pedagóxicas innovadoras, coidado da natureza, o plástico... todo en espazos 'de distinción social', sen mestura de nenas e nenos coa ordinaria diversidade humana correspondente e sen que a lingua galega, con todo o seu significado patrimonial e cultural, ocupe a precisa relevancia e formando a inclusión na sociedade galega. Todo isto sen que a Administración faga ningunha reflexión/chamada de atención ante incumprimentos da lexislación, que poden conducir a reforzar a inoportuna escisión social, por vía das discriminacións. Este é un horizonte? Non debe ser desexábel para a sociedade galega. Non o é para nós.

Fundacións como a de ABANCA, Barrié, Jove, a de Amancio Ortega, La Voz de Galicia, El Faro de Vigo... veñen patrocinando iniciativas educativas, en ocasións acompañadas de recursos económicos nos casos de experiencias gañadoras de premios -iniciativas que poden ser motivo de eloxio como mostra da preocupación educativa- MAIS que, co beneplácito da Consellería, pretenden establecer un liderado social de ideas e de orientacións sobre por onde camiñar no desenvolvemento educativo, cos seus horizontes propios e neoliberais, sen o necesario contraste democrático que corresponde realizar no marco do Consello Escolar de Galicia (moribundo arestora), coas instancias profesionais docentes e co movemento de nais e pais. É este un horizonte? Non o é para nós.

HAI HORIZONTE, SI...

Con lexitimidade democrática poñemos enriba da mesa un proxecto de política educativa para Galicia, asentado constitucional e estatutariamente; ninguén dirá que non. Pero actualmente impera o cumprimento burocrático e administrativista dos ditados estatutarios, que se fai ademais con vidros afumados.

Hai a razoábel concertación do proxecto de política educativa no espazo parlamentario, no contexto do Consello Escolar de Galicia e nos correspondentes á formación profesional e ao desenvolvemento universitario.

Se se afirma a centralidade do servizo público, actualmente agachada nunha sediciosa liberdade de creación de centros e usos a-democráticos da liberdade de ensino.

Se sabemos darlle sentido e fundamento ás dinámicas de innovación didáctica que hoxe podemos observar, mediante programas de formación continuada que contribúan a apoderar os docentes, de modo que teñan unha adecuada conciencia profesional e académica nos ámbitos da filosofía educativa, da socioloxía da educación, da psicoloxía e da didáctica. Formación, debate e acordo.

Se removemos as correas e grillóns que hoxe amarran ata mancar gravemente a presenza da lingua galega –en particular nos centros privados de elite económica–, que habería de ser o noso facho de apertura ao mundo e de interrelación potente.

Se construímos redes sociais concertadas que, pola súa capacidade de articulación e madureza de posicións, sexan capaces de integrar vontades particulares converténdoas en empeños colectivos e democráticos... *de facto* actores colectivos cos que a Administración debe dialogar e concertar.

Se as organizacións políticas mostran porosidade suficiente para respectar, favorecer, escoitar e incorporar dinámicas e actores cos seus procesos de articulación plural cara á transformación social democrática, sen xerar empobrecedoras correas de transmisión.

Hai horizonte, si. Con moito en contra, pero haino... é cousa de botar a andar. Camiñemos.

6 O tema

8 Resumos / Resúmenes / Abstracts

14 *Filosofía para Nenas e Nenos: a madurez dun proxecto pedagóxico*
Félix García Moriyón

16 *Filosofía para nenos e nenas e Neuroeducación*
Carmen Loureiro López

19 *A argumentación, columna vertebral do pensamento multidimensional*
Tomás Miranda Alonso

22 *O xardín de Juanita*
M. Mar Santiago Arca

26 *Filodanza: o diálogo a partir da música, o movemento e o xogo*
Lidia Gómez Fraga

29 *Soñando un mapa*
Javier F. Rouco Ferreiro

32 *Nenas e nenos pensando as infancias. Construíndo identidades*
Araceli Ochoa de Eribe Mtz. de Lafuente

36 *Escola de pensamento libre. Viaxe á utopía posible*
Fátima Álvarez, Juan Carlos Morcillo, Jesús Merino e Chema Sánchez

40 *A Filosofía para crianzas na Facultade de C. da Educación da UDC: relato dun tempo compartido*
Laura Cruz López e Mª Helena Zapico Barbeito

44 Para sabermos algo máis...
Javier F. Rouco Ferreiro

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Num. 74
Xuño 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)

48 Entrevista

A Angélica Sátiro. A contemporaneidade, tan retadora, pide suxeitos críticos, creativos, con coñecemento de si

Carmen Loureiro López, Javier F. Rouco Ferreiro e M. Mar Santiago Arca

54 A lingua

Abrir Rianxo ao mundo

Profesorado do CEIP ADR Castelao de Rianxo

60 Experiencias

Graffitando

Ana María Quintela Gómez

64 Pensar o ensino

A horta escolar do IES Pedro Floriani

Emilio González Avión

66 Educación no rural

"Crisálide": unha proposta de intervención educativa respecto de alumnado desfavorecido

Tania Gayoso Felpeto

70 Investigación

Responde a oferta da formación profesional inicial ás necesidades de emprego das comarcas galegas?

Manuel César Vila

75 Xoguetainas e Brinquetainas

Xogos do mar da Costa da Morte malpicá. Á vía

Apolinar Varela

76 Outras escolas

"Tocar y Luchar": O Sistema de Orquestras e Coros Infantís e Xuvenís de Venezuela

Stefany Sanabria Fernandes

78 Panoraula

Xosé Ramos Rodríguez e Antón Costa Rico

86 Panoraula Dixital

Grupo de Investigación Stellae (USC)

88 Outras lecturas

ám@me. Pensar o amor no século XXI

Miguel Vázquez Freire

Intervención Psicoeducativa en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Ana Isabel Castro Rodríguez e Mª Montserrat Castro Rodríguez

Caderno de campo, Ulla Naturalmente

Héctor Rodríguez Martínez

Coa colaboración da: Deputación DA CORUÑA

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

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

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

INDEXADA EN:

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

Director:
Xesús Rodríguez Rodríguez (USC)

Consello de Redacción:
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)

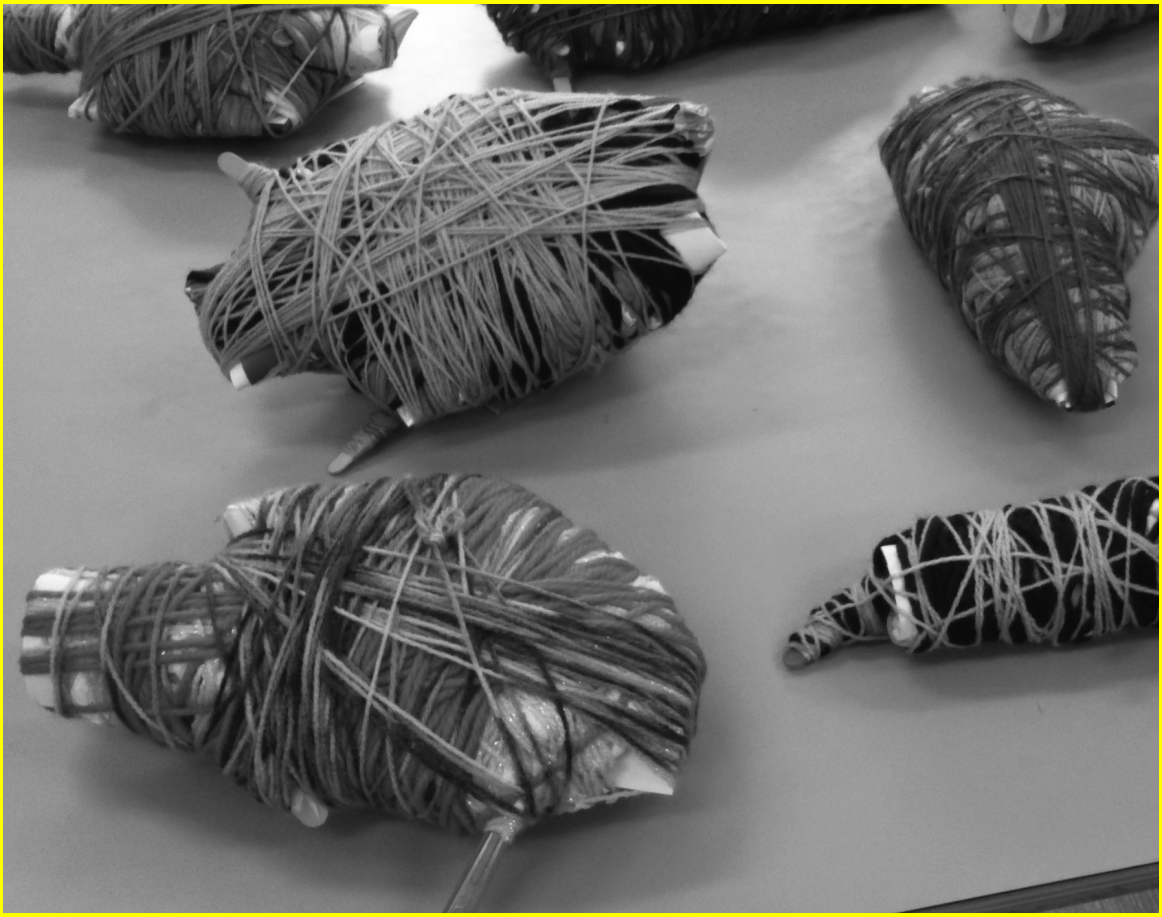
Cando a finais da década dos sesenta Matthew Lipman se doía da falta de capacidade do seu alumnado da Universidade de Motclair (New Jersey) para manexar ideas complexas e expresar as súas opinións, non só estaba a retratar unha eiva persistentemente ouvida senón que tamén abría unha porta ao traballo sistemático coas habilidades de pensamento que transformase -dende a Filosofía- a educación de tódolos niveis. Inspirado por Dewey e contando coa inestimable axuda de Ann Sharp artellou o programa de Filosofía para Nenas e Nenos consistente nunha serie de relatos acompañados dunha guía con preguntas que estimulan a reflexión conxunta do grupo que se constitúe en comunidade de investigación.

En 1985 Lipman visita España reclamado e aclamado por innumerables profesionais da educación que atoparan na súa proposta un camiño satisfactorio para axudarlle ao alumnado a pensar mellor e por si mesmo. Dende entón constituíronse asociacións, foron publicados materiais, impartidas actividades formativas e -por suposto- a Filosofía para Nenas e Nenos tivo entrada nas aulas achegando un enfoque sistemático e lúdico no que o diálogo toma o protagonismo apoiado na arte, nos contos ou nos xogos. Xogar a pensar converteuse así nunha das máis comprobadas facetas de "aprender a aprender".

Este monográfico pretende dar conta da profundidade que esta liña de traballo vén achegando, no só en tódolos niveis educativos senón tamén en diferentes contextos sociais, axudando á formación de persoas en diálogo consigo mesmas e cos demais, que buscan sentido á propia existencia e ao mundo en xeral contribuíndo ao desenvolvemento dunha cidadanía crítica, creativa e coidadosa imprescindible para a democracia.

Félix García Moriyón abre cunha reflexión sobre a historia recente da FpN e a súa potentísima vixencia, e Carmen Loureiro vénnos axudar a atopar os puntos comúns entre a FpN e a Neuroeducación. Tomás Miranda reflexiona sobre as posibilidades da argumentación cando nos centros educativos se crean comunidades de investigación e diálogo. Nas experiencias de aula recollemos mostras do traballo en Educación Infantil e Primaria (Mar Santiago, Lidia Gómez, Araceli Ochoa e Javier F. Rouco) e na Universidade (Helena Zapico e Laura Cruz). Nun ámbito non escolar atopámonos coa experiencia con persoas con discapacidade intelectual e do desenvolvemento da Escola de Pensamento Libre en Valencia e Galicia. A entrevista con Angélica Sátiro (autora do Proxecto Noria, que tan ben soubo interpretar as propostas de Lipman, e formadora de formadores a nivel internacional dende hai décadas) delimita as fronteiras e potencialidades desta liña de traballo.

Pretendemos, así, dar conta dun proceso de cambio educativo que ten axudado a moitos colectivos a pensar mellor dun xeito creativo, crítico e coidadoso, sempre dende unha perspectiva lúdica e empregando o diálogo como medio e fin.



Resumos
Resúmenes
Abstracts

Félix García Moriyón

Filosofía para Nenas e Nenos, Historia da Educación, Ensino da Filosofía

Filosofía para Niñas y Niños, Historia de la Educación, Enseñanza de la Filosofía

Philosophy for Children, History of Education, Teaching of Philosophy

Coa celebración en Madrid en 1985 do primeiro congreso español de ensinanza da filosofía entra a Filosofía para Nenas e Nenos na historia educativa do noso Estado. M. Lipman participa como relator e abre unha liña de traballo polémica pero imparable. Dende aquela son moitos os centros educativos que veñen desenvolvendo sesións de diálogo filosófico en tódalas etapas cun rigor e fidelidade que revela a potencia dun traballo consolidado.

With the celebration in Madrid in 1985 of the first Spanish congress of philosophy education, Philosophy for Children enters the educational history of our State. M. Lipman participates as a speaker and opens a controversial but unstoppable line of work. Since then, there are many educational centers that develop sessions of philosophical dialogue in all stages with a rigor and fidelity that reveals the power of a consolidated work.

Carmen Loureiro López

Filosofía para Nenas e Nenos, Neurociencia, Neuroeducación

Filosofía para Niñas y Niños, Neurociencia, Neuroeducación

Philosophy for Children, Neuroscience, Neuroeducation

Este artigo é unha aposta pola procura dos fíos que tecen a complexidade interdisciplinaria e pretende amosar como os descubrimentos e avances da Neurociencia e a Neuroeducación dan sustento científico ás prácticas habituais das comunidades de Filosofía para Nenas e Nenos, ao tempo que estas prácticas corroboran e avalan as novas teorías.

This article is a commitment to the search for the threads that weave interdisciplinary complexity and aims to show how the discoveries and advances of Neuroscience and Neuroeducation give scientific support to the usual practices of Philosophy for children communities, and -at the same time- these practices corroborate and support the new theories.

Tomás Miranda Alonso

Filosofía para Nenos e Nenas. Pensamento multidimensional. Argumentación

Filosofía para Niñas y Niños. Pensamiento multidimensional. Argumentación

Philosophy for Children. Multidimensional thinking. Argumentation

O artigo parte da consideración do poder transformador que ten a Filosofía para Nenas e Nenos tanto para o individuo como para a sociedade, debido ao exercicio de pensamento complexo que esta implica. O establecemento de regras xurdidas no diálogo é un dos piares da lóxica argumentativa. Así, o diálogo producido nas sesións desenvolve unha validez intersubxectiva susceptible de crítica e, precisamente por iso, facilita chegar a acordos.

The article starts from the consideration of the transforming power that Philosophy has for Children both for the individual and for society due to the exercise of complex thought that implies. The establishment of rules arising in the dialogue is one of the pillars of argumentative logic. Thus, the dialogue produced in the sessions develops an intersubjective validity susceptible of criticism and, precisely for that reason, facilitates reaching agreements.

M. Mar Santiago Arca

Filosofía para Nenas e Nenos, Habilidades de Pensamento, Conciencia Ecolóxica, Arte, Tipos de texto, Documentación

Filosofía para Niñas y Niños, Habilidades de Pensamiento, Conciencia Ecológica, Arte, Tipos de Texto, Documentación

Philosophy for Children, Thinking Skills, Ecological Awareness, Art, Types of Text, Documentation

No curso 2016-17 o alumnado de 4ºB de Educación Infantil do CEIP Emilia Pardo Bazán da Coruña creou un xardín na súa parcela do horto escolar. Aínda que os aspectos estéticos estiveron presentes, foron a Filosofía para Nenas e Nenos e o desenvolvemento de Habilidades de Pensamento as bases nas que se sustentou todo o proceso.

During the school year 2016-17 the pupils of 4th B of Infants at Emilia Pardo Bazán School from A Coruña, created a garden their parcel of the school garden. Although the aesthetic aspects were present, the Philosophy for Children and the development of Thinking Skills were the basis in which all the process was supported.

Lidia Gómez Fraga

Filosofía para Nenas e Nenos, Danza, Xogo, Educación Infantil, Educación Musical

Filosofía para Niñas y Niños, Danza, Juego, Educación Infantil, Educación Musical

Philosophy for Children, Dance, Play, Preschool Education, Music Education

Abórdase a experiencia desenvolvida nunha escola de Educación Infantil, na que as sesións de Filosofía para Nenas e Nenos xiran en torno á danza. A música e as letras das cancións serven para cohesionar o grupo, dialogar e converterse nunha comunidade de investigación. Emoción e movemento van cinguidos e favorecen a calma, a escoita activa e a autoconfianza. O artigo ofrécenos tamén un feixe de propostas concretas para animar o profesorado a traballar coas habilidades de pensamento.

The paper deals with a school of Early Childhood Education in which the sessions of Philosophy for Children revolve around dance. The music and lyrics of the songs serve to unite the group, to dialogue and to become a research community. Emotion and movement go together and favor calm, active listening and self-confidence. The article also offers us a series of concrete proposals to encourage teachers to work with thinking skills.

Javier F. Rouco Ferreiro

Filosofía para Nenas e Nenos, Innovación Educativa, Educación Infantil, Educación Primaria

Filosofía para Niñas y Niños, Innovación Educativa, Educación Infantil, Educación Primaria

Philosophy for Children, Educational Innovation, Preschool Education, Primary Education

Partindo dos presupostos da Filosofía para Nenas e Nenos, e contando coa artista téxtil Charo Belda, no CEIP Rosalía de Castro da Coruña soñamos un mapa. Decidimos coñecer mellor os itinerarios entre as nosas casas e o colexio. Alumnado, profesorado e familias investigamos sobre as rúas, debuxamos, tinximos teas, dialogamos, pero -sobre todo- pousamos unha nova ollada crítica, creativa e agarimosa sobre o barrio.

Starting from the budgets of the Philosophy for Children and counting on the textile artist Charo Belda in the CEIP Rosalía de Castro of A Coruña we dreamed a map. We decided to know better the itineraries between our houses and the school. Students, teachers and families investigated the streets, drew, dyed fabrics, talked, but-above all-we pose a new critical, creative and loving look on the neighbourhood.

Araceli Ochoa de Eribe Mtz. de Lafuente

Filosofía para Nenas e Nenos, Educación Primaria, Dereitos da Infancia

Filosofía para Niñas y Niños, Educación Primaria, Derechos de la Infancia

Philosophy for Children, Primary Education, Children's Rights

Na Escola Sol Ixent (Corbíns-Lleida), co alumnado do Ciclo Superior de Primaria, dedicamos o curso a pensar sobre as diferentes infancias. Primeiro dialogamos a partir dos Dereitos dos Nenos e Nenas. En segundo lugar, coa canción *Ain't Got No / I got Life*, pensamos sobre o que é o fundamental para cada un de nós. Finalmente reflexionamos sobre a construción da propia identidade a partir da película *A viaxe de Chihiro*.

At Sol Ixent School (Corbíns-Lleida) with the students of the Higher Primary Cycle we dedicate the course to thinking about the different childhoods. First, we talked about Children's Rights. Secondly, with the song Is not Got No / I Got Life, we thought about what is fundamental for each one of us. Finally, we reflected on the construction of our own identity with the movie Spirited Away.

Fátima Álvarez, Juan Carlos Morcillo, Jesús Merino e Chema Sánchez

Filosofía para Nenas e Nenos, Educación Especial

Filosofía para Niñas y Niños, Educación Especial

Philosophy for Children, Special Education

A Escola de Pensamento libre nace en Valencia no ano 2015 debido á pretensión dun grupo de profesionais da educación de celebrar sesións de Filosofía para Nenas e Nenos con persoas adultas con discapacidade intelectual e do desenvolvemento. Este proxecto non deixou de medrar dende aquela ata chegar a Galicia da man do equipo da Área Social de Plena Inclusión de Galicia, acadando unha grande acollida entre as persoas usuarias.

The School of Free Thought was born in Valencia in 2015 due to the pretension of a group of education professionals to hold sessions of Philosophy for Children with adults with intellectual and developmental disabilities. This project has not stopped growing since then until arriving in Galicia with the team of the Social Area of Full Inclusion of Galicia getting a great reception among the users.

Laura Cruz López e Helena Zapico Barbeito

Filosofía para Nenas e Nenos, Educación Social, Teoría da Educación

Filosofía para Niñas y Niños, Educación Social, Teoría de la Educación

Philosophy for Children, Social Education, Theory of Education

A integración dos obradoiros de pensamento filosófico nalgunhas das materias impartidas na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade da Coruña vén supoñendo un auténtico revulsivo metodolóxico dende hai xa máis de seis anos. Fomos afondando neste campo, que lle permite ao noso alumnado descubrir as potencialidades da Filosofía para estimular actitudes éticas e habilidades de pensamento crítico, creativo e coidadoso.

The integration of philosophical thinking workshops in some of the subjects taught in the Faculty of Educational Sciences of the Universidade da Coruña has been a real methodological revulsion for more than six years. We have deepening in this field which we consider allows our students to discover the potential of Philosophy to stimulate ethical attitudes, and critical, creative and careful thinking skills.

revista galega de educación

Formación

Coeducación

Memoria

Diversidades

materiais didácticos

Rural

NOVA ESCOLA GALEGA

Autoestima

cultura

Comunicación

profesorado

Igualdade

obradoiros

audiovisual

Educación

Emocións

novas tecnoloxías

colaboración

patrimonio

Renovación

formación en liña

Tradición

Creatividade

progreso

galego

rede

E ti...

Engádeste?

Infórmate! www.neg.gal/neg@neg.gal

Filosofía para Nenas e Nenos: a madurez dun proxecto pedagóxico

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 14-15

Félix García Moriyón

Coordinador do Grupo de Investigación Niaia (www.niaia.es)

Profesor honorario do Dpto. de Didácticas específicas da UAM

felix.garcia@uam.es

Hai cincuenta anos, Matthew Lipman publicaba un relato filosófico anovador, *O descubrimento de Harry*: un grupo de nenos duns 11 anos compartía discusións filosóficas relacionadas con asuntos da vida cotiá. O novidoso da proposta era sobre todo o feito de que nenos desa idade fixesen filosofía dese nivel. Pouco despois, Lipman, xunto con Anne Sharp e Frederick Oscanyan, publicaban *Investigacións Filosóficas*, un manual para axudar ao profesorado a empregar o relato como recurso didáctico nas aulas. Convertían así unha idea orixinal nunha sólida proposta pedagóxica que sintonizaba cunha longa tradición, case que nunca maioritaria, da educación occidental.

Hai 34 anos, en 1985, en Madrid, celebrábase o primeiro congreso español de ensinanza da filosofía. Máis de 300 persoas xuntábanse na Facultade de Filosofía da UCM para compartir e, sobre todo, anovar o modelo de ensino da filosofía. Era o momento da gran renovación pedagóxica provocada pola recuperada democracia. Mathew Lipman era un dos profesores invitados pola SEPFI, sociedade organizadora. Para ser sincero, a súa intervención pro-

vocou máis ben un forte rexeitamento: nenos facendo filosofía? Que despropósito! E aínda por riba presentado por un profesor dos Estados Unidos de América, país moi pouco valorado filosoficamente.

Algúns profesores, non obstante, quedamos ilusionados coa proposta e formamos un pequeno e informal grupo de contacto para intercambiarmos ideas e experiencias. Tras unha estancia dun ano na sede do Institute for the Advancement of Philosophy (IAPC), dirixido por Lipman e Sharp, en setembro de 1987 organicei o primeiro curso de formación en Filosofía para Nenas e Nenos noutro congreso da SEPFI e algún máis nos meses seguintes. En xullo de 1988 celebramos un curso máis longo coa presenza de Ann Sharp, curso que pode ser considerado como o nacemento dun grupo de profesores sólido e entusiasta, case que todos de secundaria e de filosofía. Pouco despois, en 1991, en Albacete, fundamos a *Asociación Centro de filosofía para Niños de España*.

Nos Estados Unidos a proposta foi medrando lenta pero firmemente, ao sintonizar con importantes movementos de renovación pedagóxica e en especial con toda unha corrente que se tomaba en serio a formación do pensamento crítico na escola. A proposta de Lipman-Sharp atopaba algunha resistencia por saltar o modelo de desenvolvemento cognitivo proposto por Piaget, que era o dominante: nenos e nenas razoaban xa moito antes dos 11 anos.

En España a proposta medrou lentamente. Moi ao principio, un problema básico era que quen ensinaban filosofía en bacharelato non vían nada claro que os nenos puidesen facer filosofía e quen ensinaban en infantil e EXB sabían pouco de filosofía e tamén estaban máis atados ao modelo de Piaget. Por outra parte, os movementos de renovación pedagóxica, que promovían enfoques educativos moi próximos á Filosofía para Nenas e Nenos, miraban con receo o último invento procedente de USA.

Pois ben, nas décadas que pasaron dende 1968 (Lipman) ou 1987 (inicio en España) ata agora, hai un feito claro: a proposta educativa de FpN está plenamente consolidada case en todo o mundo, incluída España. Quere isto dicir que a academia filosófica xa admite, case unanimemente, que os nenos poden facer filosofía e que é bo que o fagan, aínda que segue a haber un sector importante que considera que antes dos 16 anos non ten moito sentido. Lembremos, por exemplo, como o profesorado de filosofía se leva mobilizado pola desaparición parcial da Historia da Filosofía, pero non ten amosado entusiasmo ningún porque estea presente no ensino da materia de Valores Sociais e Cívicos dende 1º de Primaria, aínda que como alternativa á Relixión.

Este recoñecemento da academia filosófica é importante, pero non é o máis relevante. Tamén a UNESCO amosou publicamente o seu apoio á presenza da filosofía en todo o período da educación formal obrigatoria. O que si é importante é que a proposta ten aceptación ampla entre o alumnado, que case que na súa totalidade valora positivamente a experiencia de manter diálogos filosóficos nas aulas. E ademais ten igualmente aceptación nos ámbitos de educación non formal, sendo moitas as experiencias que se realizan no marco de actividades extraescolares e das que se ofertan en fins de semana e vacacións.

O feito é que o proxecto goza de boa saúde: unha potente rede de formadores de profesorado agrupados en torno a unha serie de Centros de Filosofía para Nenas e Nenos; numerosos recursos didácticos, á parte do fundacional do IAPC (integramente publicado en España), que ofertan materiais diversos para tódalas idades; numerosos cursos de formación para profesorado de primaria e secundaria; abondosa investigación psicolóxica e pedagóxica que amosa que os estudantes que seguiron clases de Filosofía para Nenas e Nenos melloran de xeito significativo as súas competencias cognitivas e afectivas.

Queda moito por facer: hai aspectos prácticos e teóricos que precisan ser mellorados e hai correntes diversas que van abrindo novos camiños, polo momento todas elas cun aire de familia moi claro, aínda que con discrepancias notables. Pero o fundamental está claro: facer filosofía con nenos e nenas nas aulas é unha actividade intrinsecamente gratificante e positiva para o profesorado e o alumnado, e contribúe á mellora do desenvolvemento integral dos estudantes, algo moi positivo para o sistema educativo e a sociedade da que este sistema forma parte.■

Filosofía para nenos e nenas e Neuroeducación

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 16-18

Carmen Loureiro López

Mestra, psicóloga e formadora

loureiro@edu.xunta.es

"Un método para coñecer equivale a un método para dubidar".
"Na ciencia, como na vida, todo está sempre "inacabándose".
J. Wagensberg

Comezo este artigo da man dun mestre que xa non está, porque toda cautela é imprescindible se queremos un certo rigor nas nosas afirmacións. Procurarei logo non deixarme arrastrar polo entusiasmo na procura de conexións entre dous campos do saber e o facer que me atraen por igual.

A Neuroeducación ten como propósito aplicar todo o que se sabe de "como o cerebro aprende", empregando os coñecementos que se foron acumulando nas Ciencias Cognitivas e a Neurociencia ao longo dos últimos 25 anos. Neste senso xa non podemos deixar de lado achegas esenciais como:

- A importancia da regulación emocional para manexar axeitadamente atención, memoria, motivación e aprendizaxe.

- As "neuronas espello" e a súa influencia nas condutas imitativas, a linguaxe e a empatía.

- A plasticidade cerebral que determina a nosa capacidade de adaptación ao longo de toda a vida.

- A confirmación de que tanto a xenética como a experiencia son piares esenciais da aprendizaxe e ningunha delas pode ser menosprezada.

Ao tempo deberiamos ser escrupulosamente coidadosos co manexo de información non confirmada pola ciencia, fuxindo dos "neuromitos" que condicionan mesmo propostas educativas de profesionais, aos que se lles supón "argumento de autoridade" na súa calidade de expertos.

Polo que atinxe á FpN, preciso clarificar que desexamos unha filosofía que se axuste aos criterios básicos da motivación:

- Que provoque alerta, asombro, reto, pregunta… conflito cognitivo.

- Que esperte a curiosidade e invite á inmersión na procura de sentido.

- Que xere unha sorte de pracer.

- Que nos invite a "persensar" (percibir, sentir e pensar) en comunidade de diálogo… nunha repetición de actos que acaben impregnando o pensar, o dicir e o facer.

- Creadora de hábitos que valoramos como algo precioso que non queremos perder porque forman parte da nosa identidade individual e cidadá.

- Una filosofía enerxizante, que nos permita vivir o proceso dialóxico con esa atención plena que aviva sentidos, emocións e intelixencia.

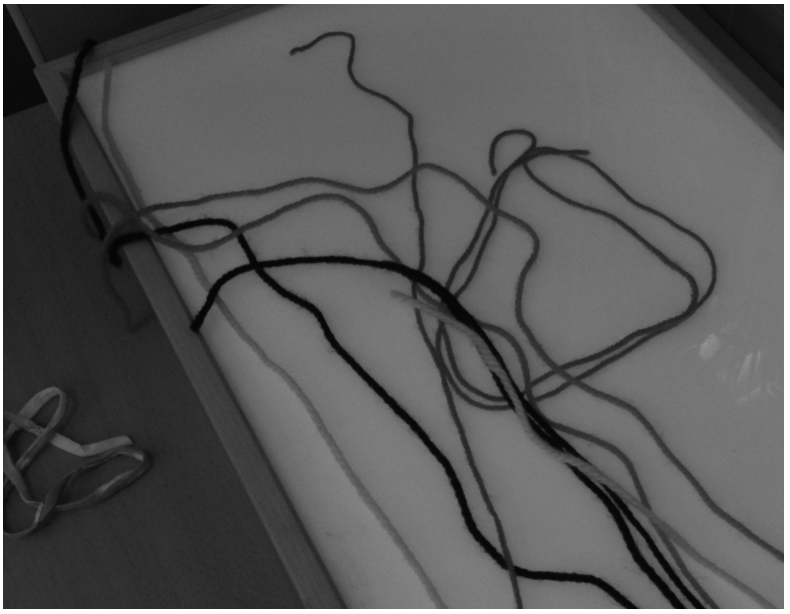
- E, sobre todo, unha filosofía que sexa "Un toque de atención para manter esperta a humanidade en todos/as nós" (Putnam, citado en Nusbaumm, 2016)

Un prexuízo ao que debemos enfrontarnos case cada día é o que ten que ver con aquilo de Filosofía para nenos e nenas? Que as criaturas non podían pensar era un lugar común entre os filósofos da Grecia Clásica. Algúns, hoxe en día, prefiren seguir bañándose naquelas augas antes de admitir non só que as criaturas son capaces de pensar, senón que poden facelo mesmo antes de ter unha linguaxe articulada (Gopnik, 2011).

A FpN ten como obxectivo fundamental a estimulación, desenvolvemento e perfeccionamento do pensamento multidimensional que inclúe: o pensamento crítico (que trata de afinar a razoabilidade lóxica que conduce a mellores xuízos, sustentados en criterios e razóns ben argumentadas para fundamentar as nosas opinións e decisións). O pensamento creativo (explorador e innovador… que imaxina alternativas e procura a solución dos problemas con flexibilidade, orixinalidade e fluidez). E o pensamento coidadoso (de si, dos demais e da contorna… que orientado á acción e atento á coherencia entre os nosos pensamentos, palabras e accións, apela á responsabilidade).

Non se lle escapará a ningunha persoa familiarizada coa xestión de comunidades de indagación (en calquera idade) o parecido entre o que propón a Neuroeducación e o que se vén facendo habitualmente nas sesións de FpN. En palabras de Mora (2017) todo *"Empeza con algo provocador. Unha frase, un texto, unha imaxe… unha reflexión que non os deixe indiferentes"* ; do mesmo xeito, en FpN acostumamos utilizar como motor de arranque do diálogo textos narrativos, xogos e arte, xustamente para atraer a atención e centrar a conversa naqueles elementos que suscitaron máis interese entre o alumnado.

Así mesmo, a FpN e a Neuroeducación conectan ***coa vida cotiá do alumnado***. Como dicía Ezra Pound (2013) *"a música empeza a atrofiarse cando se separa demasiado da danza... A poesía empeza a atrofiarse cando se separa demasiado da música"*… Eu engadiría: a Filosofía comeza a atrofiarse cando se separa demasiado da vida. Neste senso é salientable o esforzo de Lipman e Sharp (1992:24) por traer as ideas filosóficas á linguaxe e ao mundo das criaturas, de xeito que se sintan estimuladas e concernidas: *"para facerse accesible ás criaturas, a filosofía ten que sacrificar a terminoloxía hermética pola que, dende Aristóteles, ten contribuído a fa-*



cerse incomprensible para profanos e mesmo escasamente intelixible para universitarios". O obxectivo final sería o diálogo:

"Trata de que queiran e poidan falar. Crea unha atmosfera propicia para o diálogo na que o alumnado se sinta a gusto e as súas preguntas non sexan xulgadas como "parvas" ou carentes de interese... Crea un clima onde no exista medo a expresarse e deixa espazo e tempo para que constrúan os seus argumento" (Mora, F., 2017:82).

Neste senso é imprescindible lembrar as diferenzas entre "diálogo" e "debate" (Lipman, M., 1992:33): o debate *propicia a violencia e o son das armaduras das batallas dialécticas, onde o interese non está na verdade senón na vitoria*. Pola contra, o diálogo *incentiva o neno ou a nena para que sexa quen de propoñer as súas propias preguntas e problemas de xeito espontáneo.*

Introduce incongruencias porque o mundo está cheo delas pero faino de xeito que o grao sexa o axeitado para non provocar ansiedade (Mora, F., 2017:83).

Para rematar, non me resisto a citar de novo a Mora (2017:77): *"A curiosidade específica… vólvese curiosidade sagrada nese mergullar no descoñecido co pensamento analítico e crítico como instrumento. E aínda máis alá co pensamento creativo, que é o que leva a descubrir o inesperado, o rompedor, iluminando así novos camiños do coñecemento"*. A este autor -referente da Neuroeducación- só lle falta mencionar o pensamento coidadoso para pensar que nos topamos cun dos teóricos da FpN. Só nos queda esperar e desexar que os avances da Neurociencia sigan contribuíndo a sustentar o facer educativo de tantas persoas implicadas na mellora de educación dende a perspectiva da Filosofía para/con Nenas e Nenos de tódalas idades.

- Gopnik, A. (2011). *El filósofo entre pañales*. Barcelona: Booket
- Lipman, M. (1992). *La Filosofía en el Aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nusbaumm, M. (2016). En defensa de la filosofía: recordando a Hilary Putnam. http://filosofiadecuento.blogspot.com/2016/03/martha-nussbaum-se-despide-de-hilary.html Data de consulta: 5 de setembro de 2018.
- Pound, E. (2013). https://akifrases.com/frase/144786 Data de consulta: 5 de setembro de 2018.

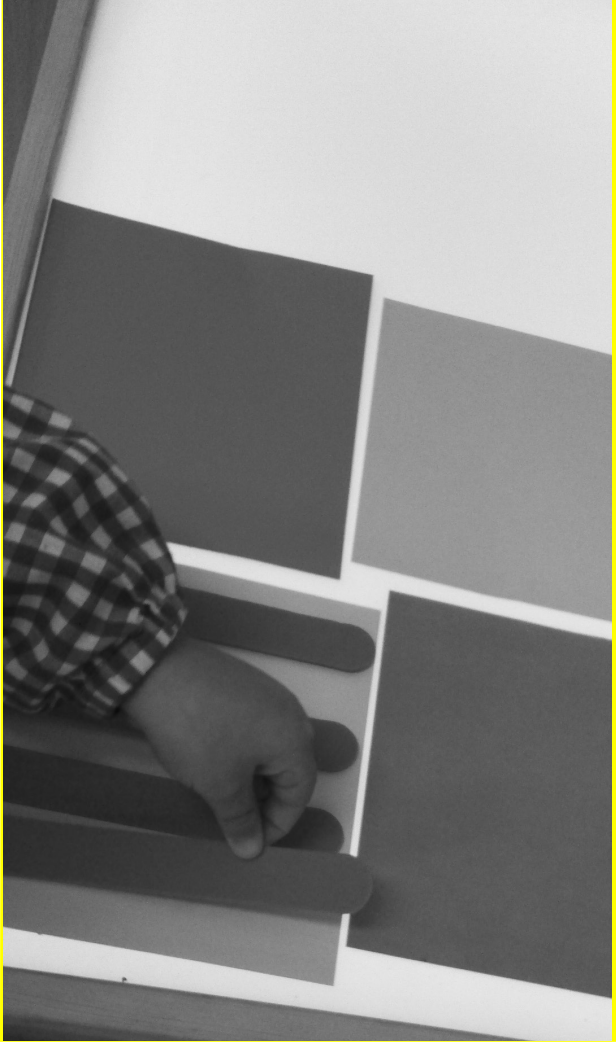
PUBLICIDADE

...Para crear
un mundo
máis habitable.

Kalandraka

TEXTO DE MICHÈLE PETIT
TRADUCIÓN DE FERNANDO MOREIRAS
PORTADA DE PABLO OTERO

www.kalandraka.tv · www.kalandraka.com



A argumentación, columna vertebral do pensamento multidimensional

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 19-21

Tomás Miranda Alonso

Centro de Filosofía para Nenos. España

Catedrático de filosofía de E. Secundaria

Facultade de Humanidades de Albacete (Universidade de Castela-A Mancha). Xubilado

tomasmirandaalonso@gmail.com

EN QUE CONSISTE O PENSAMENTO MULTIDIMENSIONAL?

A proposta educativa da Filosofía para Nenos (FpN) parte do convencemento do poder transformador que ten, tanto para o individuo como para a sociedade, converter a aula nunha comunidade de diálogo, nunha *comunidade de investigación*, cuxos participantes se exercitan dende pequenos, como suxeitos activos da súa propia aprendizaxe, na realización dun *pensamento complexo*, capaz de dar sentido á multiplicidade e diversidade da experiencia humana, e participan, á súa vez, activamente nas tarefas colectivas de construción de xeitos razoables de convivencia.

FpN é un proxecto educativo que pretende converter a aula nun laboratorio de racionalidade, onde os seus participantes aprenden dun xeito cooperativo a pensar, a sentir e a vivir du-nha maneira razoable, buscando espazos de convivencia onde se respecte a diversidade, pero onde sexan posibles tamén unhas relacións xustas.

Lipman mantén o ideal ilustrado de que a educación ha ter como fin último o cultivo da racionalidade e o exercicio do pensamento crítico. Pero establece

unha interesante distinción entre "racionalidade" e "razoabilidade". A *racionalidade* adoita referirse principalmente aos procesos cognitivos que teñen máis que ver coa investigación científica ou coa utilización dos medios necesarios para conseguir un fin determinado. Este segundo sentido corresponde á concepción da racionalidade como *destreza*, que se formula criticamente que medios hai que utilizar para conseguir unha finalidade dada, que non se cuestiona.

A *razoabilidade*, pola contra, non se identifica coa racionalidade científica, aínda que a inclúe, xa que ten que ver tamén cos aspectos da realidade que non poden ser entendidos só coa precisión da ciencia, como son os que se refiren ao sentido da vida e da acción do ser humano. Moitas das grandes preguntas que nos seguimos facendo os seres humanos non poden ser respondidas exclusivamente co método científico, o que non impide que poidamos pensar sobre elas e propor respostas razoables, susceptibles de seren discutidas criticamente.

A *persoa razoable* é aquela que é consciente da complexidade da realidade e, por isto, persiste no exercicio dun pensamento complexo, non dogmático, consciente da súa propia falibilidade, aberto á crítica e ao cuestionamento do outro, ante quen está nunha constante actitude de escoita (Lipman, 1997).

O *pensamento complexo* é un *pensamento multidimensional*, pois é, á súa vez, un pensamento *crítico*, un pensamento *creativo* e un pensamento *coidadoso*, dimensións que son como as tres caras inseparables na realidade dunha especie de moeda tridimensional. Non se dá ningún deses tres tipos de pensamento sen a concorrencia dos outros dous (Lipman, 2016).

O pensamento é *crítico* cando constrúe bos xuízos, que se han basear en razóns e criterios; son autocorrectivos, teñen en conta as circunstancias e o contexto no que se emiten e buscan a verdade, a bondade, a beleza, o correcto.

O pensamento *creativo* avanza como a bolboreta que desprega as súas ás no horizonte, polo que é máis de tipo expansivo e inventivo; realiza conxecturas, formula hipóteses e imaxina; é cualitativo; prefire o estilo narrativo. Oriéntase en busca do sentido.

O pensamento que valora o que ten valor é un pensamento *coidadoso*, respectuoso co valor da racionalidade, capaz de apreciar a beleza e de admirar a virtude, protector do que paga a pena ser conservado; preocúpase e implícase no destino do mundo e dos seus habitantes, é compasivo.

DESENVOLVEMENTO DO PENSAMENTO MULTIDIMENSIONAL: ARGUMENTACIÓN E COMUNIDADE DE INVESTIGACIÓN

O pensamento complexo, ou multidimensional, desenvólvese mediante o *diálogo argumentativo* que manteñen os participantes nunha comunidade de investigación que busca unha obxectividade polimórfica, onde cada perspectiva serve para corroborar, complementar ou negar a forma de ver e de entender doutra perspectiva. O pensamento multidimensional oponse ao dogmatismo, á estreiteza de miras e á manipulación intelectual.

A *argumentación* é unha actividade na que os participantes buscan colectivamente, e mediante o diálogo, chegar a acordos válidos intersubxectivamente. Esta validez toma apoio na forza das razóns ofrecidas. As persoas que argumentan comprométense a usar a razón como único medio para buscar e xustificar a verdade dos coñecementos adquiridos ou a rectitude das normas propostas para regular unha conduta.

Na *comunidade de investigación* os estudantes e o profesor escóitanse uns aos outros con respecto, constrúen as súas ideas sobre as dos demais participantes, cuestionan as súas propias crenzas e prexuízos á luz da crítica que mutuamente se fan, contrastan os argumentos cos que apoian as súas opinións cos puntos de vista dos demais para atoparen boas razóns, axú-

danse nos procesos inferenciais a partir das afirmacións que fan, e esfórzanse por identificaren os supostos propios e alleos dende onde constrúen as súas opinións.

É moi importante ter en conta que o diálogo que se produce na comunidade de investigación ha ter *carácter filosófico*: clarifícanse conceptos, danse razóns do que se afirma, analízanse os supostos e as consecuencias das afirmacións, respéctanse as regras da lóxica etc.

Para que se produza o diálogo débense dar algunhas condicións previas e determinadas actitudes que poderiamos considerar de carácter moral: a humildade intelectual, é dicir, o recoñecemento da propia falibilidade, o que se opón ao dogmatismo; o recoñecemento do outro como persoa, que supón non excluír a ninguén que teña algo que dicir; a dispoñibilidade para xustificar os nosos puntos de vista con razóns e a escoita atenta ás opinións dos demais, entre outras.

A LÓXICA COMO CIENCIA DA ARGUMENTACIÓN

Argumentar é unha práctica lingüística sometida a *regras*, que se produce nun contexto comunicativo mediante o que pretendemos dar razón ante os demais ou ante nós mesmos dalgunhas das nosas crenzas, opinións ou accións. As razóns que presentamos han pretender ter unha validez intersubxectiva susceptible de crítica e, precisamente por iso, podemos chegar a acordos comunicativamente acadados.

A argumentación entendémola, xa que logo, seguindo a Wittgenstein, como un *xogo lingüístico*, como un acto de fala, que, como calquera xogo, está sometido a unhas *regras*. O coñecemento destas regras permítenos *avaliar* un argumento.

A ciencia que se ocupa das regras da argumentación é a *lóxica*. Ela permítenos avaliar os argumentos e decidir se son válidos, aceptables ou correctos. Poderiamos dicir que a lóxica é a gardadora da racionalidade e/ou razoabilidade dos argumentos que os seres capaces de linguaxe intercambian nunha comunidade de diálogo que busca acadar acordos válidos intersubxectivamente sobre o coñecemento da realidade e o sentido das súas vidas.

Os argumentos poden ser considerados ou como *estruturas formais ideais* (dimensión sintáctico-semántica) ou como *exemplares concretos* de fala que utilizamos nun contexto determinado e cunhas intencións particulares (dimensión pragmática). O primeiro punto de vista foi o adoptado pola *lóxica formal* e o segundo, pola *lóxica informal*. Estas formulacións non son excluíntes, polo que a investigación lóxica proposta pola FpN, a *lóxica das boas razóns*, inclúe os dous aspectos, o formal e o informal (Miranda, 1995, 2002).

Nas novelas de Lipman[1] os estudantes non aprenden as regras lóxicas dun xeito abstracto. A lóxica non se aprende como un conxunto de procesos formais que se dan á marxe do exercicio real e concreto do razoamento e do diálogo. Nesas novelas atopámonos situacións reais de comunicación onde se realizan actos de fala concretos, avaliables non só dende o punto de vista sintáctico e semántico, senón tamén pragmático. Os estudantes van descubrindo as regras lóxicas mediante a práctica da argumentación e do diálogo sobre temas que lles interesan.

[1] Lipman preséntanos na súa novela *El descubrimiento de Harry* uns nenos interesados no descubrimento das leis da lóxica. A novela vén acompañada dun manual de investigación con exercicios para animar o diálogo filosófico (Lipman, 1988, b)

As regras da lóxica son descubertas polos alumnos en procesos de investigación, onde dialogan sobre problemas e situacións significativas para as súas vidas. Por isto, pensa Lipman, só a filosofía pode aportar criterios lóxicos e epistemolóxicos, que os estudantes poden aplicar ás distintas materias do currículo.

A misión da filosofía consiste en urxir e viabilizar un pensamento multidimensional nun proceso que non ten final, xa que a realidade muda constantemente. A filosofía ha tecer co maior número posible de fíos a rede que debemos utilizar para intentar comprender a realidade na súa integridade, unha realidade que é polimórfica e que non pode ser entendida mirando só dende unha única perspectiva.

O diálogo realizado en comunidade de investigación filosófica é o marco necesario para que dende pequenos aprendamos a argumentar ben, condición necesaria para desenvolver un pensamento multidimensional.

- Lipman, M. (1988, a) *El descubrimiento de Harry*. Madrid: De la Torre.
- Lipman, M. *et alii* (1988, b) *Investigación filosófica*. Madrid: De la Torre.
- Lipman, M. (1997) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Lipman, M. (2016) *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Miranda, T. (1995) *El juego de la argumentación*. Madrid: De la Torre.
- Miranda, T. (2002) *Argumentos*. Alcoy/Valencia: Ed.Marfil/Publicaciones Universidad de Valencia.

O xardín de Juanita

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

"...un xardín... satisfai unha necesidade arraigada no máis profundo da natureza humana: a de transmitir, comunicar, deixar constancia para a posteridade de certos pensamentos e sentimentos".

Beruete, Santiago. (2016). *Jardinosofía. Una historia filosófica de los jardines.* Madrid: Editorial Turner.

M. Mar Santiago Arca

CEIP Emilia Pardo Bazán (A Coruña)

marsantiago@edu.xunta.es

Unha vez finalizado o seu período de adaptación á escola, 23 nenos/as comezaron a falar de como pensaban que tería que ser un xardín para que a xoaniña Juanita[1] puidese dialogar e compartir reflexións cos seus amigos bichiños.

Para tomar as decisións máis acertadas seguiron a narración deste conto, coñeceron os personaxes e falaron das relacións que establecían entre eles antes de decidir que flor plantar e en que lugar facelo: *"Tania a araña vive nas rosas vermellas. Si, pero vai facer outra casa nos xasmíns; teñen que estar lonxe, non vai facer unha casa ao lado doutra"*.

As primeiras sementeiras fixéronas sen ter en conta o calendario de cultivo; así a espera para ver a súa floración supuxo un intenso adestramento de valores éticos como a paciencia e o traballo con esforzo: *"Un dos nosos traballos é sementar, poñer sementes para que nazan as flores e regar para que suban, para que medren"*.

Observando á natureza que os/as rodeaba, descubriron que moitos espazos do colexio estaban ocupados por bichiños ami-

[1] Sátiro, A. (2004). *La mariquita Juanita.* Barcelona: Editorial Octaedro.

gos de Juanita, foi entón cando se atoparon coa posibilidade de que chegasen a *"ter medo ás persoas, porque lles facemos dano"*.

Estas experiencias facían que as Habilidades de Pensamento chegasen tamén a outros momentos da vida escolar. Así, co conto de *"Conchi la cochinilla"*, descubriron a necesidade de elaborar normas que mellorasen a convivencia e acadar máis autonomía...

"Na clase xogamos cando imos aos Recantos. Se Conchi quere correr, non se pode, porque caen tódalas cousas e poden romper; e se salta, tamén. Xogamos amodiño para que non caian as cousas, nin partan. E falar baixiño, porque así non nos enganamos e para que os demais non se enganen".

Como tamén reflexionaban sobre os diálogos que establecían os personaxes en cada conto, foron xurdindo argumentacións propias e orixinais sobre temas como a elegancia ("*Cando a roupa está planchada e lavada e brillante e secada"*), a vida e a morte (*"O xardín está morto, porque non fala. Pero se hai plantas está vivo; antes non había margaridas, pero agora volven nacer"*) ou o consumismo (Juanita pode xogar no xardín sen xoguetes *"coa terra, ás agachadas, ao corro da pataca, ao alto pé, ao vexo-vexo, a correr, a pilla-pilla ou pode facer castelos de area"*).

Cando o xardín xa estivo creado, foron os sucesos medioambientais publicados nos xornais os que lles formularon preguntas coas que puideron sensibilizarse nestes temas dende a súa proximidade.

Así, cando no mes de outubro de 2017 os montes galegos arderon, dialogaron sobre a hipótese (Razoar hipoteticamente) de que pasaría se fose o seu xardín no que se prendese lume...

- *"Se hai lume morrerían tódolos seus amigos.*
- *Juanita poñeríase triste e cando deramos apagado o lume estaría morto Guillermo, ou a bolboreta.*
- *E morrerían as flores e non teriamos xardín"*.

... ou que poderían facer os bichiños se as flores se queimasen (Buscar alternativas): *"Poderían cambiar de xardín. Pode que o colibrí colla unha póla e a coloque para que a araña non se queime"*. Seguimos este mesmo enfoque coas chuvias torrenciais, as alertas de vento e as xeadas.

Falaban tamén de cal sería o efecto visual no xardín despois destes sucesos, desenvolvendo Habilidades de Tradución tanto para levar as súas palabras a papel como para argumentar con que técnica artística quedaría mellor reflectido o acontecido. Dicían que o xardín queimado *"veríase negriño e marronciño e as flores quedarían dobradas, porque se queiman e logo morren"*.

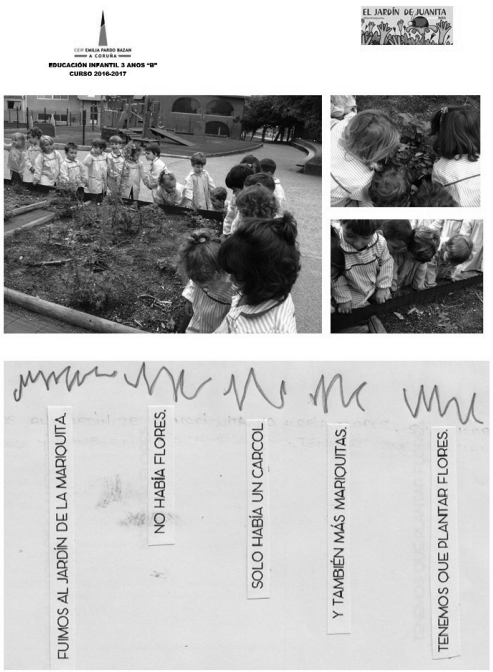
Por iso debuxaron un xardín con cinza, con purpurina o xardín xeado e con acuarelas as plantas dobradas polo vento, porque *"se moven co vento cara a un lado, cara a outro, cara a diante e cara a atrás"*, argumentando que este tipo de pintura augada se desliza coa mesma facilidade sobre unha folla de papel.

Os percorridos ata o xardín convertéronse nun hábito e necesitaron crear outro, dentro da aula, para os días que non podían saír ao exterior. Distribuíron sobre unha alfombra de plástico as fotografías das plantas, colocándoas no mesmo lugar que ocupaban na realidade, e sobre ela fixeron desprazar o material de robótica seguindo as indicacións dun dado cos personaxes do conto: *"Tiramos un dado para ver que amigo de Juanita nos toca e dicímoslle a que planta ten que ir"*.

O retorno ao xardín despois destes tempos de espera axudoulles a decatarse de que non todo dependía deles/as, senón que os fenómenos atmosféricos tiñan tamén influencia sobre a natureza e, aínda que falaban con tristura dos días de chuvia, tamén vían os beneficios que supoñían para o xardín: *"Hoxe o xardín está moi bonito porque ten moitas flores. Choveu e choveu e por iso medraron"*.

É difícil compartir coas familias estas reflexións profundas e continuas que só podes escoitar cando acompañas os nenos e nenas nas visitas ao xardín. Por iso, documento tódalas decisións que toman e o diálogo que os/as conduce a elas, nun expediente. En 4° de Educación Infantil semella un diario e o grupo escribe (na fase de escritura na que se atopan) un texto consensuado e corrixido que conta o sucedido en cada visita.

Máis adiante, xunto ás producións persoais, a documentación está máis próxima a unha



explicación de como orientan a súa percepción mentres percorren os 200 metros que separan a parcela do aulario.

Orgullosos/as da súa capacidade para crear o xardín, pero tamén conscientes de que o gozo deste espazo é de/para todos/as, elaboraron conxuntamente un mapa moi sinxelo (que se mellora cada curso escolar) para indicar como chegar partindo do aulario e acompáñarono dun pequeno texto explicando como colaborar no seu mantemento:

"É o camiño ao xardín de Juanita, para subir ao xardín e para baixar ao cole. Hai que ir polo camiño das liñas pasando polo cole, o de primaria, as pistas e o labirinto, e xa está. Podedes pasear polo camiño do medio; tamén nos podedes axudar a quitar as follas que están sucias, os paus e as pedras; podedes ver as flores, ulilas e regalas".

Sempre que remataba un curso tiñamos en mente a proposta de facer convivir cultivos ornamentais con hortalizas, ata que se atoparon coas cores das flores: *"As flores son moi bonitas porque son de calquera cor bonita, o negro tamén é bonito".*

Así cada semana, cando sentan dialogar no perímetro da parcela, fano sen unha folla de ruta previamente preparada xa que o xardín ofrécelles en cada visita novos descubrimentos. Saben que as súas decisións son o resultado das súas percepcións, das súas expectativas, das dificultades que atopan, dos seus erros e da súa capacidade para mellorar as súas habilidades comunicativas en busca de respostas. Deste xeito, un xardín creado pensando está tamén a converterse nun lugar onde se pensa.

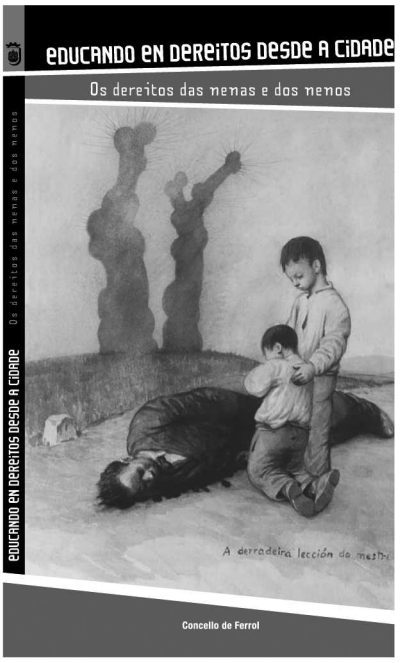
- Ballesteros, Xosé. (2014). *Manual do bo paseante. Descrición en vinte puntos.* Pontevedra: Factoría K de libros.
- Beruete, Santiago. (2016). *Jardinosofía. Una historia filosófica de los jardines.* Madrid: Editorial Turner.
- Sátiro, Angélica. (2004). *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años. Guía para educadores.* Barcelona: Editorial Octaedro.
- Sátiro, Angélica. (2004). *La mariquita Juanita.* Barcelona: Editorial Octaedro.
- Sátiro, Angélica. (2017). *El jardín de Juanita.* Barcelona: Editorial Octaedro.
- Sátiro, Angélica. (2018). *Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita. El jardín como recurso para jugar a pensar y el pensamiento como recurso para reconectar con la naturaleza.* Barcelona: Editorial Octaedro.
- SbertRosselló, Cati e Maite (2017). *La mirada de la libélula. Una visión sobre la Educación Artística.* Illas Baleares: Dissetediciones.

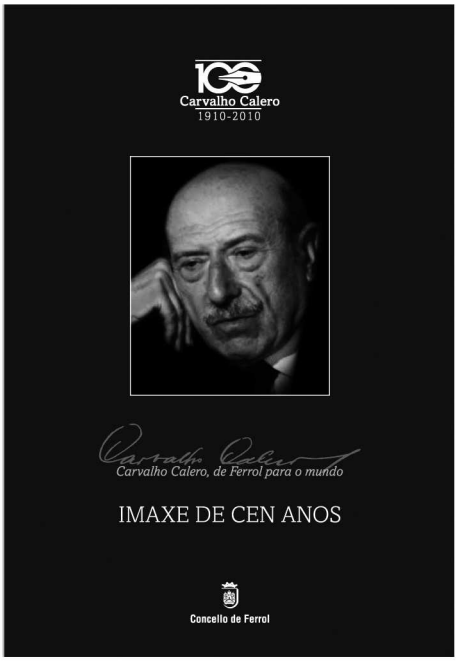
Fontes electrónicas:

- Sátiro, Angélica. (versión 2017-18). El jardín de Juanita. Un espacio ambiental ético-estético para ser creado con lxs niñxs, http://filosofiaparaninos.org/wpcontent/uploads/2018/01/BOLETIN_Monografico-Jardin.pdf. Data de consulta: 07/xuño/2018
- https://www.facebook.com/eljardindejuanita/

RECURSOS EDUCATIVOS MUNICIPAIS

EXPOSICIÓNS PEDAGÓXICAS PATRIMONIO MUNICIPAL DO CONCELLO DE FERROL





Máis información: educacion@ferrol.es

FERROL

www.ferrol.es/educacion

FERROL
Cidade Educadora

Filodanza: o diálogo a partir da música, o movemento e o xogo

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 26-28

Lidia Gómez Fraga

EEI de Lantaño (Portas)

lidiagomez@edu.xunta.es

Filodanza é un ***obradoiro de Filosofía para nen@s*** no que se aproveita a música e a letra das cancións como unha oportunidade para reflexionar, aprender e crear, desenvolvendo as habilidades de pensamento cunha perspectiva metodolóxica fundamentada no diálogo.

Preténdese que o grupo constrúa unha **comunidade de investigación** a través do **movemento** e o **diálogo**. Favorecendo que os nenos e nenas pensen con todo o seu corpo a través de vivencias integradoras por medio da música, do canto, do movemento e da situación de encontro en grupo.

A través da música provócase o movemento e a emoción. A música escóitase con todo o corpo. Acostúmase o oído e o corazón a percibir a harmonía musical.

O encontro co outro. A sensación de ser un mesmo, singular e único refórzase cando se vive e comparte con outras persoas.

Contribúese á **escoita activa**. Auméntase a **autoconfianza** e a **autoestima** pero, por riba de todo, conséguese que na escola entre a **alegría**, a **emoción** e a **prevención do estrés**. É un obradoiro que invita a estar no agora, no presente, sen présa e en **calma**.

Reflexiónase sobre as **cousas da vida**: a amizade, o amor, o medo, a risa, a felicidade, a beleza…

Realízase con propostas relacionadas coa música, a danza propia e o xogo. Despois de danzar ou xogar, o grupo senta en roda, mirándose ás caras, e dialoga en base a **unha pregunta** que ten relación coa cantiga bailada ou o xogo realizado.

Avalíase o contido e o proceso da sesión empregando unha ou varias **imaxes ou figuras** para explicar a idea do que se quere dicir. Por exemplo: Hoxe escoitei? Se é así, collen a imaxe da orella e argumentan por que pensan que si escoitaron. É preciso aclarar que este tipo de avaliación non se fai en tódalas sesións porque é extensa e require un grao de atención que o cansazo do obradoiro non sempre lle permite ao alumnado de Educación Infantil. Procúrase facer sempre unha avaliación en grupo; por exemplo, se hoxe falei ergo os brazos, se non falei baixo os brazos.

Un exemplo de **propostas** son as seguintes:

1.- Música: *Alegría*, de *María Fumaça*.

Actividade: Bicos cos pés.

Plan de diálogo: Os bicos, para que os damos? A quen ? A que saben?

2.- Música: *Cinema*, de *Rodrigo Leão*.

Actividade: Bailar agarrados en roda. Mirarse aos ollos. Bicar o do lado en roda.

Plan de diálogo: Os ollos, para que os temos? Son importantes, por que? Que é mellor, mirarse aos ollos cando falamos ou non?

3.- Música: *Sonríe*, de *Rosana*.

Actividade: Danza propia.

Plan de diálogo: Por que sorrimos? Que é a risa? Que pasaría se ninguén sorrise?

4.- Música: *O sol*, de *María Fumaça*.

Actividade: Saúdo ao sol de loga. Exemplos de distintos saúdos corporais.

Plan de diálogo: A importancia do sol para a vida. Por que saudamos?

5.- Música: *El Gorila*, do disco *En Cabárceno se oye cantar*, de *Susa Herrera*.

Actividade: Danza propia.

Plan de diálogo: O coidado dos animais.

6.- Música: Músicas do proxecto *Miroscopio*.

Actividade: Crear danzas. Historias imaxinadas ao escoitar a música.

Plan de diálogo: Que significa imaxinar?

7.- Música: *Sé hacer*, de *Javier Álvarez*. Disco *Un barco de sueños*.

Actividade: Facer esculturas co corpo dun compañeiro/a.

Plan de diálogo: Que sabemos facer? Que non nos gusta facer?

8.- Música: *Que bon* de *María Fumaça*.

Actividade: Camiñar individualmente, en parellas e grupos.

Plan de diálogo: Que nos gusta comer? Que nos gusta do mundo? A beleza.

Polas súas características, este obradoiro o que máis estimula son as habilidades de Tradución e Interpretación, pero tamén outras; un exemplo das **habilidades de pensamento** e as preguntas que nos poden axudar para desenvolvelas son:

HABILIDADES DE PERCEPCIÓN

- ***Observar*** como bailan os compañeiros/as: que ves?, que movemento che gusta?, podes facelo?

- ***Escoitar atentamente***: que escoitaches?, gústache o que escoitaches?

- ***Percibir movementos (cinestesia)***: que movementos rápidos e lentos fixemos?, gústanche eses movementos e por que?, todos os teus compañeiros da clase móvense da mesma forma ca ti?, como o sabes?

- ***Conectar sensacións (sinestesia)***: é posible bailar unha palabra?, cal é a cor ou o sabor dun movemento?, é posible realizar o movemento dunha cor?

HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN

- ***Buscar alternativas***: de cantas maneiras poderiamos bailar esta cantiga?

- ***Imaxinar***: que historia imaxinas con esta música?

HABILIDADES DE CONCEPTUALIZACIÓN

- *Formular conceptos precisos*: que significa…?

- *Dar exemplos e contraexemplos*: exemplos de maneiras de bailar, contraexemplo da idea: sempre bailamos cos pés?

- *Comparar e contrastar*: en que se parecen e en que se diferencian os nenos e nenas entre eles.

- *Agrupar e clasificar*: agrupar as pantuflas que quitan no obradoiro; que teñen en común as pantuflas?

HABILIDADES DE RAZOAMENTO

Razoar analoxicamente: Bailar é como…

HABILIDADES DE TRADUCIÓN

- *Narrar e describir*: explicar como se senten no obradoiro.

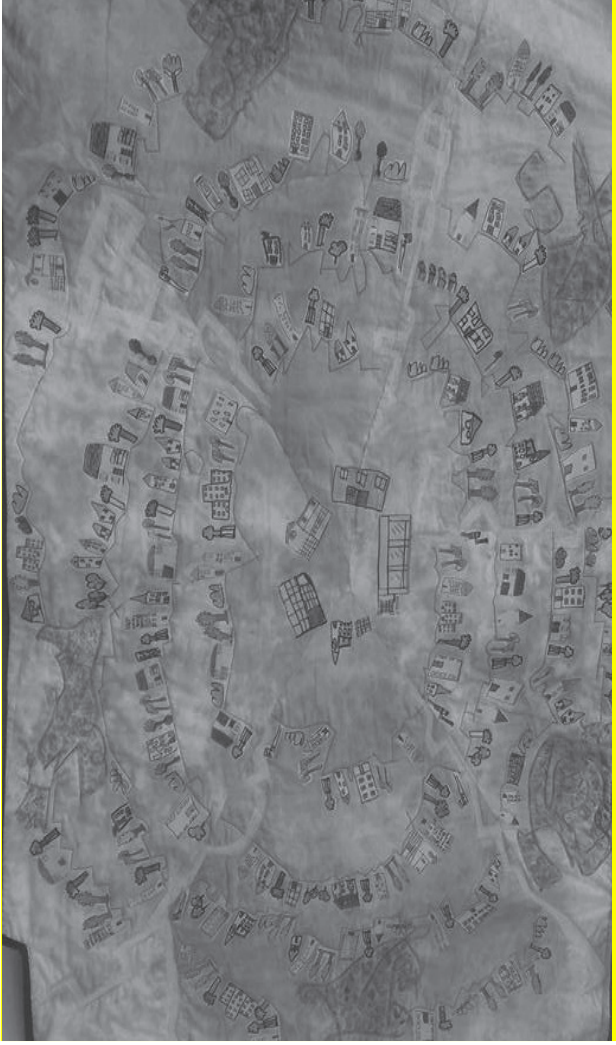
- *Improvisar*: un fai movementos coa música para que outros o imiten.

- *Interpretar*: en que pensas cando escoitas esta música?, que historia conta esta música?

- *Traducir a varias linguaxes diferentes entre si*: Podes crear un movemento que exprese como te sentes agora?, debuxar a cegas mentres se escoita unha música, dicir palabras que nos suxire a música.

Paréceme fermoso rematar coa afirmación *"Filodanza é igual que comer unha piruleta"*, expresada por Pedro, un neno de 4 anos, ante a pregunta de como se sente neste obradoiro. Convídovos a que comades moitas destas "piruletas" na compaña de pequenos e grandes.

PUBLICIDADE



Soñando un mapa

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 29-31

Javier F. Rouco Ferreiro

CEIP Rosalía de Castro (A Coruña)

Universidade da Coruña

javier.rouco@udc.es

Os meus mapas, como calquera outro mapa, contan unha historia, son un certo xeito de narrativa. Unha historia non rematada que continúa co noso ollar.

Charo Belda

Os espazos non se apropian, non nos pertencen, vívense. Partindo desa premisa, no CEIP Rosalía de Castro da Coruña pretendemos vivir os camiños que o alumnado fai tódolos días para vir ao cole; pero vivilos con atención, reparando nos detalles, con sentido crítico, emocionándonos. Con esta intención, as tres clases de Educación Infantil e outras dúas de Primaria dispuxémonos a un exercicio complexo, no que a curiosidade fixo que o medio se convertese en algo envolvente e o diálogo produciu reintrepretacións que xuntaron ao valor documental a dimensión ética e estética.

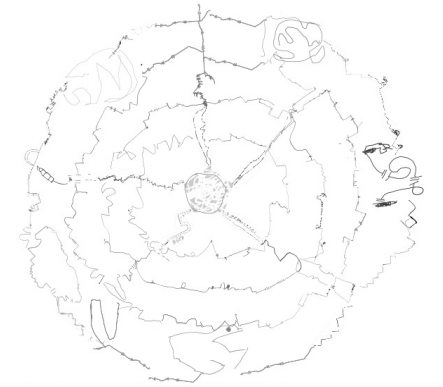
O traballo tivo un dobre escenario: por unha banda, as aulas, nas que se analizaron os camiños ao colexio empregando non só a memoria, senón tamén recursos dixitais que nos foron axudando a situarnos "no mapa". Vimos mapas diferentes e en diferentes soportes; *surfeamos* polo noso barrio e por outros con *Google Earth*, representamos espazos e dialogamos sobre todo o feito e observado.

O outro escenario foron os fogares, nos que alumnado e familias fixeron un percorrido máis consciente dos traxectos, documentando elementos vencellados ás emocións cotiás: unha árbo-

re que nos gusta especialmente, a esquina na que nos atopamos con outros compañeiros e compañeiras, a tenda onde paramos mercar o pan de volta á casa. Así confeccionamos un libro que recollía as análises feitas en cada fogar para situármonos como membros dunha comunidade que se expresa non só na vivencia da cotidianeidade senón tamén -e sobre todo- na análise crítica da contorna e das nosas pegadas nela.

Pero estas actividades precisaban dun elemento aglutinador, dun fío que dese sentido a tanto traballo. Tal foi o papel da artista téxtil Charo Belda que, actuando como unha *atellierista* (creadora) inspirada no estilo das escolas de Reggio Emilia, centrou esforzos e ilusión soñando con nós un mapa imaxinario que recollese tódolos camiños que levan ao noso centro.

O proceso foi o seguinte: poñendo en xogo as nosas habilidades de tradución, cada nena e cada neno "trazou" nun papel o traxecto esquemático da súa casa á escola, e Charo, con todos eses debuxos ("ela é a que sabe" dicía o alumnado), comprometíase a deseñar unha primeira versión do mapa.



Observar, facer anotacións mentais ou debuxos obriga a mirar de cerca, a coñecer mellor os lugares e, sen dúbida, a amar máis os espazos. Así, a nosa *atellierista* xogou cos camiños enleándoos, buscando formas... ata que apareceu unha cidade radial dividida en cinco partes (unha por cada aula participante); nesa cidade os camiños individuais xuntábanse formando rúas circulares concéntricas ou camiños dobres -máis anchos- nos eixos radiais.

Como soporte para o mapa houbo que tinxir teas brancas achegadas polas familias coa técnica "hapa zome" consistente en envolver elementos vexetais nas teas e golpealos cun martelo. Empregamos chuchameis, lombarda e camelia vermella.

O día sinalado para o obradoiro de tinxido foi inesquecible: toda a comunidade educativa seleccionando e organizando as flores, cortando teas e martelando con ímpeto para "sacar as cores" do interior dos vexetais. O patio converteuse nun lugar máxico de golpes e olores. Ao final da xornada todo o centro ulía "a un caldo raro", pero un caldo creativo.

Ás teas de cores fantásticas resultantes do tinxido xa convertidas por Charo no soporte do mapa, houbo que engadirlles casiñas, árbores etc. Nenas e nenos pintaron eses elementos tras tomaren decisións sobre as cores a usar, argumentando e chegando a acordos: vermello para os tellados, amarelo para as ventás "como cando paseamos pola noite e vemos as luces acesas", verde e marrón para as árbores, rosa para o noso cole...

Unha vez rematados os debuxos foron impresos con transfer nunha tea de algodón, recortados e situados no mapa a través -de novo- dun proceso dialóxico.

Despois de decidir que o mellor sitio para gozar do mapa era a Biblioteca do Centro, resultou irrenunciable presentalo con toda a solemnidade que tanto traballo merecía; así, convidamos a Charo Belda (que tan ben nos levara da súa man nesta travesía) a participar nun acto no que a poeta Dores Tembrás (madriña da Biblioteca) recitou un poema da súa obra *"O pouso do fume"* que orballou de emoción o noso mapa:

amarotes nos balados

camiño da escola

saltóns

miñocas

dúas galletas na man

ata a cancela aberta

- https://beldabelda.wordpress.com/category/mapas/

Nenas e nenos pensando as infancias. Construíndo identidades

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 32-34

Araceli Ochoa de Eribe Mtz. de Lafuente

Escola Pública Sol Ixent. Corbins (Lleida)

latxadomaikia@yahoo.es

SITUÁMONOS

Traballo nunha escola pequena en Corbins, un pobo agrícola a 12 km de Lleida. É unha escola moi enraizada no concello onde acode a maioría dos seus nenos e nenas. Dende hai máis de 13 cursos aplicamos sistematicamente Filosofía para Nenas e Nenos nas nosas aulas. Utilizamos os materiais do Proxecto Noria, os materiais de Lipman e tamén os elaborados polo Equipo de Filosofía do ICE da Universidade de Lleida ao que pertenzo.

PROPOÑENDO PRÁCTICAS

Os recursos son variados, as propostas de actividades tamén, pero os temas que xorden e interesan ás nosas comunidades de diálogo soen ser recorrentes: a amizade, a bondade, a morte, a vida, a liberdade, a identidade, a verdade… Interesan tanto aos máis pequenos como a maiores e aos adultos que participamos. Entendo que a diferenza á hora da profundidade e complexidade das intervencións está na riqueza da linguaxe con que se expresan as ideas e coa experiencia vivida e pensada, que modela e conforma as nosas opinións e valores; ambos

elementos dependen directamente da idade dos participantes.

PROPOSTA PARA CICLO SUPERIOR DE PRIMARIA: OS DEREITOS DE NENAS E NENOS

Reflexionamos primeiro sobre como tiña pensado a sociedade que debía vivir a infancia e para isto traballamos a partir da proposta Noria[1] baseada nos dez artigos da Declaración dos Dereitos dos Nenos de 1959, acordada pola ONU.

Recorrentemente atopámonos coa necesidade de definir os termos a partir dos que xira o diálogo. Ao dialogar xorden as primeiras preguntas: Que significa dereito? Que palabras se nos ocorren cando falamos de dereitos? Tódolos dereitos son iguais? Que quere dicir fundamental? E accesorio? Temos todos os mesmos dereitos? É o mesmo dicir os dereitos de nenas e nenos, os dereitos dos adultos os dereitos dos vellos; os dereitos dos animais...? Hai dereitos malos?

E nenas e nenos din: "*Un dereito é algo que necesitas para vivir ben, para ser feliz*"; "*Tes dereito porque sen iso non podes vivir*". *Cando falamos de dereitos pensamos en: "xustiza, obrigas, liberdade, infancia, coidar, respectar, amar, non abusar". "FUNDAMENTAL quere dicir que é necesario, que é importante". "ACCESORIO é que, se non o tes, non pasa nada". "Tódolos humanos temos os mesmos dereitos, pero aos nenos e nenas hai que protexelos porque necesitamos que nos coiden". "Non tódolos nenos do mundo teñen os mesmos dereitos. Todos temos dereito, pero hai nenos que non os teñen". "Os dereitos fanos (dinos) os adultos e ás veces non os cumpren". "Hai persoas que fan o que queren". "O dereito de que a lei nos protexe poderíase mellorar". "Por que temos leis se non nos axudan?". "As persoas importantes teñen máis seguridade que as persoas comúns e iso non está ben. Non todo o mundo é igual ante la lei". "É importante sentirse protexido". "Dos dereitos, o importante é respectarse, o respecto entre as persoas". "Si, porque se nos respectamos non haberá problemas de comida, de saúde, de educación, de traballo infantil, de maltrato…"*

A seguinte actividade consistiu en seleccionar dunha lista de dereitos os que consideraban que eran dereitos fundamentais. Despois de facer a selección propóñolles organizalos por orde de importancia pero: "*É moi difícil ordenalos porque todos son importantes e non podemos dicir cal vai primeiro e cal despois*". "*Non hai clasificacións dos dereitos. Todos son importantes, se non, non serían dereitos fundamentais*".

Finalmente fixemos unha orde provisional e chamoume a atención que unha nena que tivera serios problemas de saúde insistía en que ese debía ser o primeiro dereito. Era moi lóxico xa que ela vivira unha situación extrema de carencia e valoraba moito ese aspecto. Deduzo que non é doado ser obxectivos á hora de dar importancia a un dereito ou outro; a experiencia vivida é un elemento importante á hora de dar valor a unha opinión. Posteriormente comparamos eses dereitos cos da Declaración da ONU do 59.

AIN'T GOT NO / I GOT LIFE (NON TEÑO NADA / TEÑO VIDA)[2]

Outro recurso foi a canción composta por Nina Simone: *Ain't Got No / I got Life*. Ten unha estrutura aparentemente sinxela e con moito ritmo, que lles encantou. Pasou a formar parte da música da clase de Filosofía. Coñecemos algunhas cousas sobre a autora e analizamos a canción. *De que nos fala?: "De que, se tes vida, todo o demais non é tan importante". "Todos temos dereito á vida, agás que non a queiras". "Hai cousas inmateriais para ter unha boa vida ou unha identidade". "Todo o mundo ten dereitos pero non os usa porque non lles deixan ou non lles dá a gana".*

Seguimos despois sinalando que conceptos lles suxería a canción: *vida, sorriso, non me quitarán a vida, amor, nai, identidade sexual, que é o que teño?, por que estou vivindo?...*

Buscámoslle un título á canción (un xeito de resumir e buscar a idea principal dun texto): "*Que son? Que teño? Que quero?". "Pensades que non teño nada, pero teño todo". "Quero a vida como é". "Teño e non teño". "Ti mesmo". "Teño a miña vida, teño a miña liberdade"…*

[1] de Puig, Irene.(2008). *Los derechos de las niñas y los niños*. Barcelona: Octaedro.

[2] Rado, Jame; Ragni, Gerome; McDermont, Galt; Simone, Nina e RCA Victor (1968) *Ain't Got No / I got Life*. Nova York, RCA.

Nina Simone.

E rematamos bailando e cantando a canción con toda a nosa enerxía.

A VIAXE DE CHIHIRO [3]

Enlazamos os conceptos reflexionados con actividades relacionadas con algúns dos dez dereitos da Declaración da ONU e concluímos o curso vendo a película *A viaxe de Chihiro*. Que nos explica este película sobre a infancia?

A protagonista é unha nena de máis ou menos a idade do meu alumnado de ciclo superior. Sentíronse moi implicados coa película e percibírona en múltiples lecturas posibles. Realizamos varias sesións para reflexionar sobre diferentes aspectos, pero aquí ímonos deter só nas que xurdiron a partir dos diferentes títulos que ten en diferentes linguas:

Castelán: *El viaje de Chihiro*.

Xaponés: *Sen to Chihiro no Kamikakushi* (O rapto espiritual de Sen e Chihiro).

Inglés: *Spirited Away* (Desaparecida).

- *Chihiro desaparece e aparece. Non é a mesma ao principio que ao final. Desaparece de nena e aparece de maior.*
- *O cambio de nome tamén cambia a persoa.*
- *Vive como unha adulta, significa que é responsable, ábrese ao mundo, é máis valente, atrévese a facer máis cousas, cámbialle a actitude, é máis atrevida.*
- *Ao mirarse no espello séntese rara.*
- *Fai a viaxe sen os pais e está triste. É unha viaxe interior.*
- *Ten unha loita interior para ver como quere ser e ten que decidir. E nós tamén.*

[3] Miyazaki, Hayao (2001) *El viaje de Chihiro*. Japón. Studio Ghibli.

VALORANDO A EXPERIENCIA

A dinámica das sesións está moi interiorizada despois de nove anos facendo Filosofía. As súas reflexións son diversas e hai interacción entre elas. As opinións diferentes son respectadas, aínda que moitas veces o que pensan é basicamente o mesmo dende olladas distintas. Ao final das sesións as opinións son máis ricas e matizadas.

Sistematicamente valoramos as sesións e finalmente o curso. Son rigorosos con eles mesmos e sempre atopan cousas a mellorar: *Non teriamos que poñer exemplos, gustaríame que os dixésemos ao final porque, sen querer, cos exemplos o tempo pasa voando. Estaría ben que, ao chegar á clase, fixésemos un minuto de silencio para nos serenar.*

E seguimos con máis propostas e reservando espazos e tempos para poder pensar. Remato coa reflexión que fixeron un día:

Araceli, como é que, cando remata a clase de Filosofía, temos máis preguntas que cando a comezamos?

Será que se trata diso.

Plan de dinamización da lingua galega na mocidade 2019-2022

Participa

www.lingua.gal

galicia

Xacobeo 2021

XUNTA DE GALICIA

Escola de pensamento libre. Viaxe á utopía posible

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 36-38

Fátima Álvarez

Formadora de formadores en Filosofía para Nenas e Nenos

fatimaalvalo@gmail.com

Juan Carlos Morcillo

Psicólogo terapeuta de familia

juancmorcillo@hotmail.com

Jesús Merino

IES Armando Cotarelo (Vilagarcía de Arousa)

jmerino@edu.xunta.es

Chema Sánchez Alcón

IES Benaguasil (Valencia)

radiofonista99@hotmail.com

"No hay camino. Se hace camino al andar"

Antonio Machado

UN DÍA DE MAIO, 100 ANOS DESPOIS DA MORTE DE GINER DE LOS RÍOS...

O día 14 de maio do 2015, despois de anos de formación e aprendizaxe, cen anos despois da morte de Giner de los Ríos, inaugurouse en Valencia a primeira edición da "Escola de Pensamento Libre" (EPL), unha experiencia pioneira no eido da educación non formal, na que se traslada o proxecto pedagóxico da Filosofía para Nenos e Nenas (FpN) a un campo de exclusión social e cognitiva: o das persoas adultas con discapacidade intelectual e do desenvolvemento (DID). O claustro estaba composto, nesta primeira edición, por cinco profesores, un deles con discapacidade intelectual, coordinados por Fátima Álvarez, Juan Carlos Morcillo e Chema Sánchez. Os primeiros alumnos, un grupo de persoas con DID acompañados nalgúns casos pola súa persoa de apoio. As materias: Pensamento Crítico, Educación Emocional e Educación en Valores.

Na historia recente da cidade, do país e mesmo -por que nondo continente, ninguén se tiña atrevido a cualificar as persoas con DID como auténticos "filósofos", seres libres e pensantes, capaces de "dar a luz" as mello-

res ideas, que serán a base do seu apoderamento e autodeterminación.

BREVE HISTORIA DUNHA VIAXE CON UTOPÍA DE FONDO

A EPL é un paso máis na "viaxe" que se iniciou no ano 2008 dentro do denominado "programa de autoxestores" que tentaba darlles protagonismo ás persoas con DID. Naquel ano o responsable desta acción, Juan Carlos Morcillo, e o profesor de Filosofía Chema Sánchez presentaron un plan de "pensamento" co obxectivo de formar "persoas de apoio" en metodoloxías de carácter inclusivo que propiciasen o descubrimento das capacidades e os potenciais das persoas con DID. Aprender a pensar, expresar emocións ou descubrir valores eran obxectivos que consideraban necesario tratar dende unha perspectiva crítica, creativa e coidadosa. As persoas de apoio puñan en práctica nos seus centros o aprendido nestas formacións e informaban do impacto obtido. A experiencia foi presentada por Chema Sánchez no ano 2011 nun libro editado por Pirámide. Mesmo o título é significativo: *Pensamiento libre para personas con discapacidad intelectual* (Sánchez Alcón, 2011).

No ano 2013 dáse o paso a formar directamente persoas con DID. Vaise perfilando o proxecto ata que no 2015 comeza propiamente a EPL a través da colaboración entre o Centro de Filosofía para Nenos e Nenas da Comunidade Valenciana e Plena Inclusión-Comunidad Valenciana. Actualmente a EPL ten entidade propia como Asociación.

PRESENTE E FUTURO DA ESCOLA DE PENSAMENTO LIBRE

A utopía fíxose realidade. Pasaron xa catro edicións. Cada ano natural un novo grupo de alumnos -formado nun 70% por persoas con DID e nun 30% por persoas de apoio, familiares e cidadanía en xeral- comparte mensualmente unha xornada completa para gozar do seu dereito a pensar. Un valor esencial é a aposta por un claustro inclusivo: sempre se conta con profesorado con DID que se adentra na dinamización de sesións traballando a carón do resto do claustro. Este profesorado é motor e referente para o alumnado na súa andaina cara ao apoderamento e a autodeterminación.

O traballo da EPL non se limitou ás xornadas, senón que se foi estendendo á elaboración de material propio, á conexión con centros educativos e outras organizacións a través de obradoiros de presentación, á participación en congresos, á elaboración de artigos, á colaboración con proxectos de investigación de distintas universidades, á creación de ferramentas de avaliación etc. O horizonte da EPL é a creación dunha rede de escolas de diálogo. Nesta liña, titoriza, dende 2017, unha pilotaxe na que participan distintas comunidades autónomas que avanzan cara á súa propia Escola.

PENSAMENTO E PENSADORES DA EPL

Nesta escola que facilita o pensamento, os mellores indicadores son sempre as ideas, preguntas e diálogos que xorden dos participantes. Así, lembramos como Marina concluíu que a educación é igual á suma de "ferramentas máis cariño"; cando Luis José dixo que "valentes son os que apoian aos valentes"; ou cando Fran exclamou: "Son dependente e a moita honra! Témolo que defender coa cabeza ben alta!"

Igualmente atopamos centos de magníficas preguntas: "Por que é tan difícil ser un mesmo?" (Julio), "Por que hai que facer moito esforzo para convencer?" (Jose); "Todos temos un límite? (Javi), pero non para soñar" (Mireia). O colofón desta breve mostra podería ser a frase de Guillermo: "Esta escola é coma un xardín botánico: cada quen medra ao seu ritmo".

A EPL EN GALICIA

O equipo da Área Social de Plena Inclusión de Galicia (Moisés Lamigueiro, Loli Portela e Lolo Seoane) tivo noticia do traballo que se estaba a desenvolver en Valencia e contactou cos seus responsables para tentar de lanzar o proxecto aquí. Xenerosamente, remitíronos ao grupo de FpN de Galicia e tivemos unha primeira xuntanza na que se estableceron as bases dunha posible colaboración. Fomos convidados a un encontro de Autoxestores en Santiago e alá tivemos ocasión de presentar o proxecto de FpN con catro obradoiros diferentes. Quedamos impactadas pola calidade da participación das persoas asistentes e polo interese que puxeron na proposta que lles fixemos. Así que decidimos conxuntamente comezar con algunha actividade na liña do traballo dos compañeiros valencianos.

Así as cousas, unha vez ao mes, en Santiago, entre as 16 e as 19 horas, funciona a EPL de Galicia. Un grupo de arredor de 30 participantes (persoas con discapacidade, persoal de apoio e mesmo familiares) xuntámonos para pensar, dialogar, explorar, investigar… A primeira sorpresa ocorreu ao rematar un dos obradoiros. Eran as sete da tarde. Levabamos tres horas de traballo intenso. Cando o animador comunica que é hora de finalizar, a resposta case unánime da asistencia é unha exclamación de frustración… querían continuar! Outros datos relevantes teñen que ver con algúns comentarios das persoas de apoio: varias delas contáronnos que se viran sorprendidas polas intervencións das persoas que acompañan. Non eran conscientes da capacidade que tiñan de producir esas reflexións, seguramente porque na súa actividade cotiá non existe un espazo onde iso poida ocorrer. Na EPL o obxectivo prioritario é que calquera teña ocasión de dicir e "dicirse". E o estilo de traballo da FpN é óptimo para crear a contorna para que isto ocorra.

Manuel é un cronista fiel que escribe unhas minuciosas actas de cada unha das sesións e recolleu como Pilar, outra compañeira, resumiu perfectamente cal é o segredo: "hai que pensar co corazón!". Aí andamos.■

SON O QUE QUERO SER

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

www.udc.gal udc_gal udc.gal

A Filosofía para crianzas na Facultade de C. da Educación da UDC: relato dun tempo compartido

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 40-43

Laura Cruz López

María Helena Zapico Barbeito

Universidade da Coruña

laucruz@usc.es

helena.zapico@udc.es

Non lembramos cando, pero do que si estamos certas é de que foi Javier F. Rouco o que acendeu a chama. No ano 2012 comezou a nosa andaina ao redor da Filosofía para crianzas (FpN). Facía apenas tres anos que nos iniciaramos na docencia universitaria, impartindo as materias de Teoría da Educación nos Graos en Educación Infantil e Primaria da Universidade da Coruña (UDC). Nese momento formabamos parte dun grupo de profesoras da Facultade de Ciencias da Educación que, movidas pola necesidade de achegar a práctica diaria nas aulas de Infantil e Primaria á formación das futuras mestras e mestres, comezamos de xeito informal a visitar algúns centros educativos nos que sabiamos se estaban a desenvolver experiencias educativas valiosas.

Foi ese mesmo ano cando se estreou a película documental "Só é o principio" (Ce n'est qu'un debut) de Pierre Barougier e Jean-Pierre Pozzi, na que se amosa o devir dun proxecto de Filosofía con nenos e nenas de Infantil nunha escola francesa. Aproveitando esa estrea, organizamos unha proxección do filme nos Cines Filmax da Coruña á que convidamos a asistir tanto ao conxunto do noso alumnado de Infantil e Primaria,

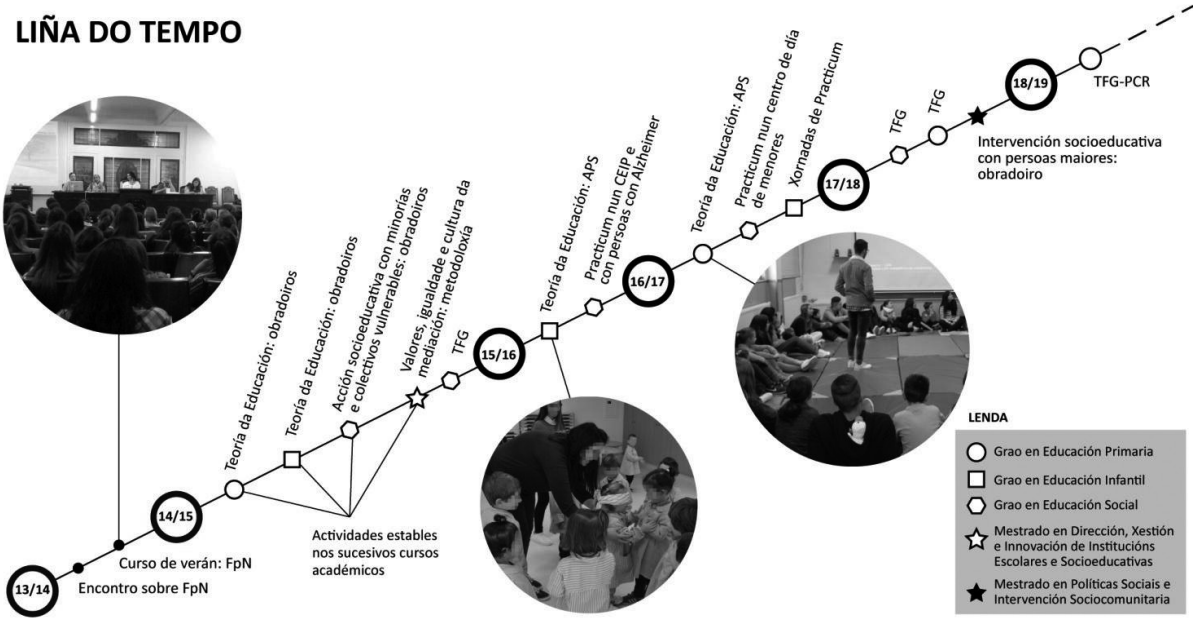
como ao profesorado da Facultade. Tamén acudirían mestras e mestres en exercicio, movidas polo seu interese ao redor dun campo de intervención que en Galicia conta xa cunha longa e frutífera traxectoria. Alí nos xuntamos máis de trescentas persoas, ficando cativadas pola emocionante experiencia narrada no filme, e unidas por inquedanzas comúns que comezaban a medrar á présa en moitas de nós. Uns días máis tarde, organizariamos un relatorio dirixido novamente ao noso alumnado e que, tomando como eixe central a análise do filme, pretendía achegarnos dun xeito más profundo ao universo da Filosofía para crianzas, precisamente da man do noso compañeiro Javier.

Como xa se albiscaba no propio título da película, aquilo sería só o comezo dunha serie de iniciativas formativas que resultarían esenciais para iniciarnos no "Xogar a pensar", co propósito de poder trasladar logo ás nosas aulas esa bagaxe en permanente construción. Con esa idea no maxín, durante o curso 2013/2014 promoveriamos dúas accións formativas ao redor desta temática: o "Encontro sobre Filosofía para nenos e nenas: arte para xogar a pensar", no que participaron Carmen Loureiro e Mar Santiago, dando conta non só do transfondo teórico senón tamén da concreción práctica da mesma nas aulas de Infantil, Primaria e Secundaria; e o curso de verán "Filosofía para nenos e nenas: aprendendo a pensar", co que se pretendía afondar na fundamentación teórica e metodolóxica da proposta, así como coñecer experiencias innovadoras en tódalas etapas do ensino, vivenciando as estratexias das que se serve a FpN e construíndo un espazo de encontro, reflexión e creación entre docentes e alumnado. Así, a través de obradoiros como os de Angélica Sátiro, Mar Santiago ou Carmen Loureiro, entre outras, xogamos a pensar de forma creativa, crítica e coidadosa, empregando a arte, a narrativa e os sentidos.

Ámbolos dous encontros foron apoiados pola Comisión de Cultura da Facultade de Ciencias da Educación e a Universidade da Coruña, e constituíron o xermolo que nos levaría a comezar a aplicar de xeito continuado e decidido o enfoque metodolóxico da FpN, camiñando cara a novos xeitos máis innovadores, eficaces e motivadores de ensinar e aprender.

Foi deste xeito como comezamos a descubrir os piares teóricos, conceptuais e epistemolóxicos que sustentan esta proposta educativa, mergullándonos nas achegas de autoras e autores referentes no campo, nomeadamente, Lipman (2001), Lipman, Sharp e Oscayan (2002), De Puig (2004) ou Sátiro (2006, 2010). Fomos profundando así nunha proposta pedagóxica que persegue ensinar a pensar creativamente e actuar eticamente, empregando diversas ferramentas didácticas que, partindo da arte, a narrativa ou o audiovisual, e dende un prisma lúdico, tentan conducir á formación dunha cidadanía libre, comprometida, crítica e dificilmente manipulable.

De seguido presentamos unha síntese da forma en que a Filosofía para Nenas e Nenos encaixa en diferentes materias de Grao e Mestrado na Facultade de Ciencias da Educación.



Como podemos ver na liña do tempo, as materias de Teoría da Educación (impartidas en primeiro curso do Grao en Educación Infantil e do Grao en Educación Primaria), Acción socioeducativa con minorías e colectivos vulnerables (de terceiro curso do Grao en Educación Social) e Valores, igualdade e cultura da mediación en contextos socioeducativos (Mestrado Universitario en Dirección, Xestión e Innovación de Institucióna Escolares e Socioeducativas) veñen mantendo ao longo dos sucesivos cursos académicos unha traxectoria de integración continuada da FpN.

No caso de *Teoría da Educación* comezou a traballarse como contido engarzado cun dos nosos obxectivos nucleares: "potenciar o exercicio dunha cidadanía aberta, culta, comprometida e solidaria, capaz de analizar a realidade, diagnosticar problemas, formular e implantar solucións baseadas no coñecemento e orientadas ao ben común". Na actualidade, a FpN forma parte dun bloque temático denominado "A educación como proceso de comunicación interpersoal: algunhas tendencias pedagóxicas actuais", onde a Filosofía para crianzas se erixe en ferramenta de formación e educación en valores a prol dunha cidadanía crítica e democrática. Partindo da análise do programa Philosophy for Children ou dos proxectos Noria e Miroscopio –dende unha perspectiva histórica que permite asomármonos ao panorama nacional, estatal e internacional neste campo–, imos descubrindo os seus fundamentos a partir do estudo de diversas experiencias reais. Pouco a pouco, converteríase ademais en metodoloxía esencial da materia, de modo que o fundamental para nós nestes intres é lograr que as nosas estudantes comecen a vivir a FpN dun xeito intenso e directo, construíndo unha pequena comunidade de diálogo e investigación na propia aula, a partir do deseño de obradoiros prácticos. Organizadas en pequenos equipos de traballo colaborativo e guiadas pola docente (quen leva a cabo co alumnado obradoiros de Filosofía nas diversas sesións interactivas), as estudantes deseñan e aplican os seus propios talleres de FpN, practicando en sesións específicas de aula. Nos últimos anos, asemade, demos un paso máis aló promovendo proxectos de aprendizaxe-servizo (ApS) xunto a distintos centros educativos, coma o CPI Plurilingüe Virxe da Cela (Monfero) ou a Escola Infantil Carmen Cervigón (A Coruña). A materia veuse transformando así nun laboratorio de experimentación e práctica da ApS, onde o alumnado colabora coas mestras e mestres na formación e adquisición de competencias ao redor do eido da FpN, desenvolvendo e avaliando (dun xeito reflexivo, dialóxico e lúdico) obradoiros reais coa cativada das escolas, tentando contribuír a estimular o seu pensamento crítico, ético, creativo e coidadoso, por medio de xogos, arte e narrativa. En suma, a FpN constitúese, xa que logo, nun fío condutor de enorme relevancia nos contidos e metodoloxías de Teoría da Educación, adquirindo hoxe en día un carácter autenticamente transversal.

A materia *Acción socioeducativa con minorías e colectivos vulnerables*, do Grao en Educación Social, recolle entre os resultados de aprendizaxe "coñecer e promover estratexias de inclu-

sión social, favorecedoras do apoderamento e participación das persoas protagonistas, que permitan problematizar e transformar a realidade". A FpN é unha das propostas metodolóxicas que se abordan como contido específico, xunto con outras como a aprendizaxe-servizo, o teatro do oprimido e a cartografía social. En base a lecturas previas nas que se exemplifica a súa aplicación no ámbito social (Lago, 2002; López, 2010; Mateo, 2010), dedicamos unha sesión expositiva a xogar a pensar a partir da arte en relación a temas traballados na materia (exclusión social, prostitución, prisión...), á vez que descubrimos as principais características da FpN. A maiores, o alumnado pode optar por esta proposta metodolóxica, definindo actividades específicas no programa de acción socioeducativa para a inclusión social e laboral dun colectivo en risco ou exclusión social, que ten que deseñar no marco da materia. Á concreción de propostas de acción dedícase unha sesión interactiva, ademais do traballo autónomo do alumnado e as titorías de seguimento.

Dándolle continuidade ao labor desenvolvido nestas materias, comezamos a introducir tamén a temática da FpN na oferta de liñas de investigación dos *Traballos de Fin de Grao* das tres titulacións xa citadas. Isto materializouse, ata o momento, en catro proxectos de diferentes ámbitos: dende a educación da infancia en situación de desprotección atendida en centros de día, ou da adolescencia en risco de fracaso escolar; ata o traballo ao redor da educación emocional no ensino primario; pasando pola creación dunha iniciativa de educación para o desenvolvemento e a cidadanía global, recentemente aplicada nunha escola rural hondureña (no marco dos denominados PCR ou Proxectos de Coñecemento da Realidade que se impulsan dende a Oficina de Cooperación e Voluntariado da UDC). No Grao en Educación Infantil lévanse defendido ata o momento sete TFG centrados na análise da práctica da FpN nas aulas e o desenvolvemento de instrumentos de avaliación.

Do mesmo xeito, o *Practicum II* de Educación Social foi outra das materias nas que tamén fomos incorporando a FpN, tendo sido abordada nalgúns dos proxectos de prácticas do noso alumnado tanto en centros de día de menores, como en asociacións de familiares de enfermos/as de Alzheimer ou en centros escolares, por exemplo.

Por último, procuramos integrar as liñas metodolóxicas da FpN en Mestrados como o de Dirección, Xestión e Innovación de Institucións Escolares e Socioeducativas, nomeadamente na materia de *Valores, igualdade e cultura da mediación en contextos socioeducativos*, abordando os diferentes núcleos temáticos a través de dinámicas propias da FpN e avaliando cada sesión cunha metodoloxía figuro-analóxica, ou mesmo desenvolvendo uns obradoiros en colaboración coa ANPA do CEIP Juana de Vega en Culleredo; ou o Mestrado en Políticas Sociais e Intervención Sociocomunitaria, iniciando o alumnado nos obradoiros interxeracionais de xogar a pensar, na materia de *Intervención socioeducativa con persoas maiores*.

Neste tempo compartido procuramos asemade fomentar a cooperación entre institucións socioeducativas, fortalecendo os necesarios alicerces colaboradores escola-universidade, que para nós se erixían como irrenunciables. Naceron tamén lazos de cooperación con diferentes organismos, asociacións e institucións nas nosas materias, así como con diversas profesionais da educación en exercicio, que nos acompañaron e compartiron xenerosamente co noso estudantado a súa rica bagaxe formativa e experiencial durante todos estes anos. A elas quixeramos reiterar o noso sincero agradecemento, pois foi un privilexio poder aprender delas e canda elas. Seguimos logo facendo camiño.

- De Puig, Irene (2004). *Persensar, Percibir, Sentir y Pensar*. Barcelona: Octaedro.
- De Puig, Irene e Sátiro, Angélica (2010). Jugar a pensar con niños y niñas: ¿por qué?, ¿para qué? Y otras preguntas más. *Revista Crearmundos*, 8, 6-11.
- Lago, Juan Carlos (2002). El programa de Filosofía para Niños en el ámbito de la Educación Social. En Félix García (coord.), *Mattew Lipman: filosofía y educación* (pp. 222-246). Madrid: Ediciones La Torre.
- Lipman, Matthew (2001). *Pensamiento-complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, Matthew, Sharp, Ann M. e Oscayan, Frederick (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- López, Mariano (2010). El taller, un lugar donde habita el diálogo (una experiencia con colectivos gitanos en situación de exclusión en Murcia). *Revista Crearmundos*, 8, 77-79.
- Mateo, Ginés (2010). Una noria entre rejas (los presos pienan y nos hacen pensar en Murcia). *Revista Crearmundos*, 8, 80-82.
- Sátiro, Angélica (2006). *Jugar a pensar con mitos (6-9 años)*. Barcelona: Octaedro.
- Sátiro, Angélica (2010). *Jugar a pensar con leyendas y cuentos (7-8 años)*. Barcelona: Octaedro.

Para sabermos algo máis...

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 44-46

Javier F. Rouco Ferreiro

Coordinadore do monográfico

javier.rouco@udc.es

- **Lipman, M.** *El descubrimiento de Harry* (1988); *Lisa* (1988); *Pixie* (1989); *Mark* (1989); *Kío y Guss* (1992); *Elfie* (2000); *Suki* (2000); *Nous* (2004). Madrid: Ediciones de la Torre.

Estes volumes son xa uns clásicos e seguen a servir como referencia para o traballo sistemático coas habilidades de pensamento. As novelas e os manuais que as acompañan viñeron revolucionar o mundo educativo ofrecendo uns textos en forma de diálogo socrático, nos que os personaxes son nenos e nenas que preguntan e indagan sobre as súas experiencias cotiás, que coinciden e recrean os grandes problemas da humanidade aos que dende sempre atende a Filosofía. Ofrecen un camiño comprobado internacionalmente para traballar o pensamento nas aulas a través do diálogo.

- **Lipman, M. et alii.** (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Preocupados pola aprendizaxe e o desenvolvemento da infancia e a adolescencia, e a súa incorporación na vida adulta, Lipman, Sharp e Oscanyan chegan ao convencemento de que a tarefa fundamental do alumnado no sistema educativo é "aprender a pensar", ao que se podería

engadir "aprender a aprender". A partir de aí pescudan as achegas que dende a Filosofía se poden facer a ese empeño: converter as aulas en comunidades de investigación como primeiro paso a unha transformación educativa, centrarse nas posibilidades do diálogo como fonte de aprendizaxe non só académica senón tamén social, delimitar as habilidades de pensamento que lle permitan ao profesorado abordar unha mellora do pensamento do alumnado e írmonos achegando pouco a pouco ao deseño de sesións de aula que axuden a pensar mellor dun xeito autónomo, creativo, coidadoso e crítico.

- **Sátiro, A. e Puig, I.** de (2000). *Proyecto Noria*. Barcelona: Octaedro.

Colección inaugurada co xa mítico "Jugar a Pensar" e que compón un currículo completo con propostas para traballar a Filosofía para nenas e nenos dende os 2 ata os 11 anos. Consta de catorce libros que ofrecen máis de 500 actividades para aplicar nas aulas coa arte e os xogos como referentes culturais. Inclúe un volume dedicado a traballar os dereitos da infancia e outro a unha fantástica proposta de avaliación lúdica e reflexiva: a avaliación figuro-analóxica. Para Educación Infantil presentan ademais unha colección de 10 "Cuentos para pensar".

https://noria.octaedro.com/es/Portada

- **Corleone, M. e Asociación de Filosofía para nenas e nenos de Galicia** (2010). *Proxecto Miroscopio*: *Salvatore; Lara; Antón; Óscar; María*. A Coruña: Everest Galicia.

Esta colección de cinco contos (coas súas correspondentes propostas didácticas) xorden da necesidade de dispoñer de novos textos máis contextualizados, sentida pola Asociación de Filosofía para Nenas e Nenos de Galicia. Así, da man da inesquecible María Corleone, nacen estes cinco personaxes que nos convidan a "miroscopiar": mirar escoitando, mirar observando, que é mirar cara a dentro e darlle voltas á mirada; mirar preguntando e pedindo explicacións, que é un mirar coidadoso e cheo de agarimo.

- **Colección Crearmundos**.

Serie de ensaios sobre a creatividade redactados cunha sensibilidade que os fai sumamente accesibles; ofrécennos unha visión das potencialidades da creatividade e a súa conexión coas diferentes intelixencias e permítennos entrar no interior do proceso creativo para delimitar as súas barreiras e avanzar no pensamento lateral e analóxico.

- Sátiro, A. (2009). *Pensar creativamente*. Barcelona: Editorial Octaedro.

- Sátiro, A. (2009). *El reto del ¿cómo?*. Barcelona: Editorial Octaedro.

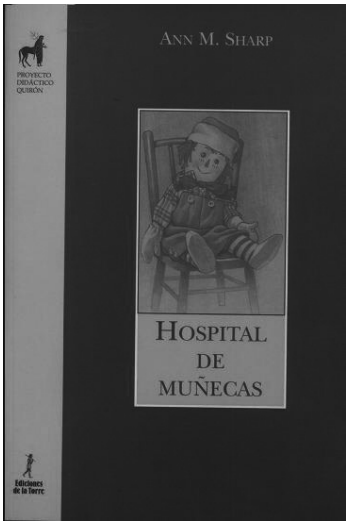
- Tschimmel, K. (2009). *El proceso creativo desde la perspectiva de la creatividad como una capacidad sistémica*. Barcelona: Editorial Octaedro.

- Cadavid, H. e Parra, D. (2009). *Celebremos la vida*. Barcelona: Editorial Octaedro.

- **Sharp A. M. e Splitter L.** J. (2006). *Hospital de muñecas*. Madrid: Ediciones de la Torre

Nesta novela coñecemos a Jess e a súa boneca Roller, con quen comparte todo o seu mundo. A diferenza entre ser unha boneca e ser un neno é só unha das cousas na que pensa Jess durante os días nos que se desenvolve o relato. O seu sabio mestre do colexio tamén abre unha conversa sobre as diferenzas entre as persoas e a necesidade ética de poñerse no lugar do outro e tratar a todos con respecto, por moi diferentes que nos parezan.

Ao longo da novela, Jess avanza no proceso de coñecerse a si mesma en diálogo coa súa boneca, coa súa nai e cos compañeiros do colexio.



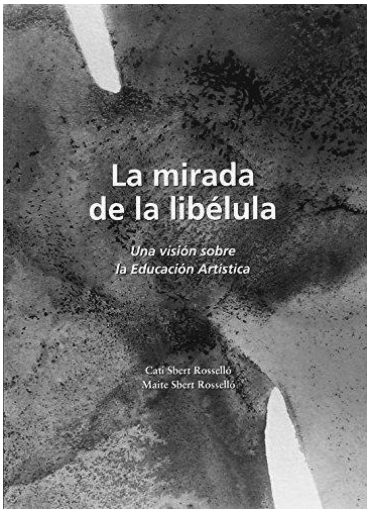
- **Sharp, A. M.** (2006). *Entendiendo mi mundo. Manual del profesor para acompañar a Hospital de muñecas*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Hospital de muñecas aborda temas básicos da tradición filosófica occidental e doutras culturas. Temas cruciais para os nenos e nenas de hoxe en día: o estatus da realidade, a bondade, a verdade e a beleza. O profesorado implicado no Programa de Filosofía para nenos e nenas intenta ofrecer un espazo e un tempo no que abordar eses temas e desenvolver as capacidades esixidas para tratalos con rigor.

Este manual ofrece ao profesorado un amplo repertorio de actividades e plans de discusión cos que poderán favorecer nas súas clases que nenos e nenas consigan entenderse mellor a si mesmos e ao mundo que os rodea.

- **Sbert, C. e M.**(2017). *La mirada de la libélula. Una visión sobre la Educación Artística*. Mallorca: Dissetediciones.

O proxecto de Filosofía 3/18 creado por Lipman establece vencellos entre filosofía e arte, xa que ambas necesitan requisitos similares (saber formular interrogantes, retos, identificar



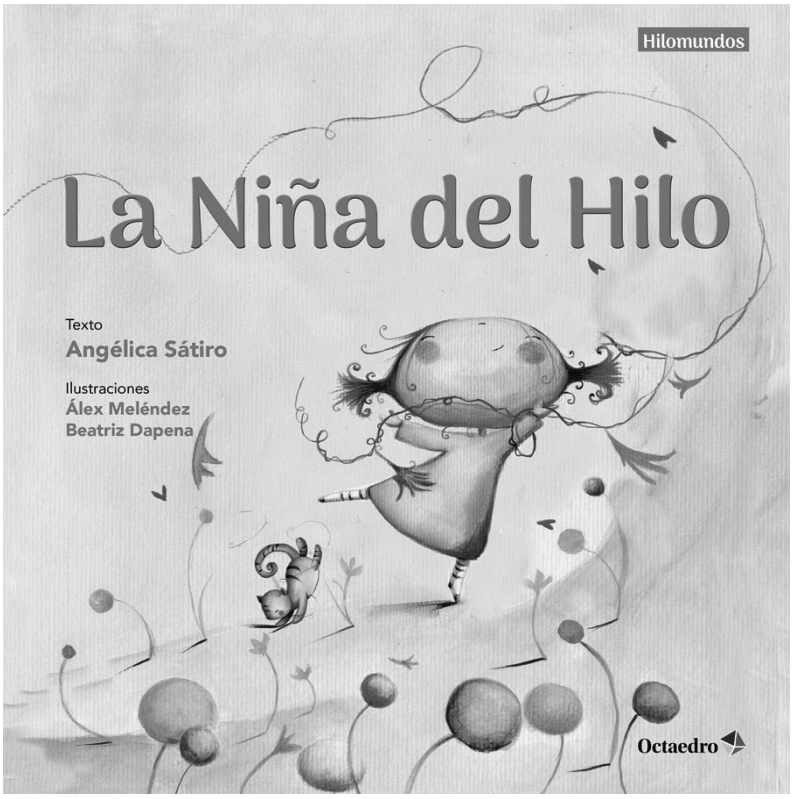
problemas, tomar decisións, ser imaxinativos/as e atopar as solucións máis axeitadas e pracenteiras) e este libro é un exemplo diso.

A través dunha selección de experiencias prácticas, documentadas coas voces de nenos/as de diferentes niveis educativos cando se sitúan ante unha obra de arte, apreciamos como se desenvolve o proceso de pensamento que se abre ante eles/as.

As autoras, que pensan a arte como un proceso creativo, fan unha reflexión persoal para dirixir a mirada cara a como somos e como podemos mellorar a nosa actitude fronte ás vicisitudes da vida. Esta páxinas son exemplos de posibles propostas, pero tamén de inspiración para mil e unha variantes a partir delas.

- **Sátiro, A.** (2018). *Hilomundos*. Barcelona: Octaedro.

Trátase da última proposta de Angélica Sátiro formada por unha serie de contos sobre a paz e o papel da cidadanía para conseguila empregando a creatividade. *La niña del hilo, ¿La paz se logra con las palabras?, ¿La paz se logra con la unión?* e *¿La paz se logra con el corazón?* agasállannos cun feixe de preguntas que nos provocan para imaxinar novos mundos posibles co alumnado.



https://educacion.octaedro.com/es/serie:Cos/0/hilomundos

- **Sátiro, A.** (2018). *Ciudadanía creativa en el Jardín de Juanita. El jardín como recurso para jugar a pensar y el pensamiento como recurso para reconectar con la naturaleza*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Ante a crise ecolóxica mundial e seguindo na liña de promover na infancia un pensamento lúdico (xogar a pensar e pensar xogando) Sátiro lanzou en 2016 un reto a diversas escolas e organizacións relacionadas coa infancia en sete países: España, Portugal, México, Colombia, Brasil, Arxentina e Uruguai. Nenos e nenas de entre 3 e 11 anos dispuxéronse así a imaxinar e crear xardíns nas súas contornas, aprendendo a respectar a vida e a defender a súa sostibilidade no tempo. Este exercicio de convivencia e interacción democrática recóllese neste volume dando conta da potencia dunha cidadanía disposta a enfrontar retos ecolóxicos e sociais dende a acción educativa.

- **Revista Crearmundos.**

Diríxese a tódalas persoas interesadas en formar parte dunha cidadanía comprometida con proxectos de creatividade e innovación social. Recolle experiencias e reflexións que beben da riqueza que supón o roce de distintas visións, valores e xeitos de pensar, sentir, facer e actuar. Cada número da revista compón así un panorama amplísimo de perspectivas internacionais xurdidas en diferentes ámbitos de traballo (educación, traballo social, asociacionismo etc.) arredor da Filosofía para nenas e nenos.

http://www.crearmundos.net/asociacion/as/revista.html

O universo musical de Andrés Gaos (1874-1959) Zaira Caamaño Reuiñán - José Manuel Souto Lema

O UNIVERSO MUSICAL DE ANDRÉS GAOS (1874-1959)

Zaira Caamaño Remuiñán
José Manuel Souto Lema

CONCELLO DE SANTIAGO
Departamento de Educación e Cidadanía

_COÑECER | Santiago cidade educadora

ENTREVISTA

A ANGÉLICA SÁTIRO

A contemporaneidade, tan retadora, pide suxeitos críticos, creativos, con coñecemento de si

REVISTA GALEGA DE EDUCACIóN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 48-53

Entrevista realizada por

Carmen Loureiro López

loureiro@edu.xunta.es

Javier F. Rouco Ferreiro

javier.rouco@udc.es

M. Mar Santiago Arca

marsantiago@edu.xunta.es

ngélica Sátiro ten un amplo currículo académico (culminado cun doutoramento en Pedagoxía) e unha extensa experiencia como formadora no eido da Filosofía para Nenas e Nenos. É unha das autoras do Proyecto Noria que dende o ano 2000 é referencia para milleiros de mestras e mestres que pretenden que o seu alumnado "xogue a pensar".

CARMEN LOUREIRO: A min gustaríame preguntarche como e cando foi o teu primeiro achegamento á FpN e que che fixo persistir na súa investigación-acción.

Coñecín a proposta de Matthew Lipman a finais dos anos 80, cando era profesora de secundaria e bacharelato en Brasil. Para contestar ao reto de filosofar con *adolescentes tropicais* unha compañeira e máis eu desenvolvemos unha metodoloxía plasmada no libro *Pensando Melhor*, que propoñía diferentes recursos para xerar pensamento. A nosa intención era partir dos xuízos intuitivos da adolescencia e percorrer con ela o camiño do seu entendemento a través da música, o cine, a poesía, os cómics, a literatura, a pintura, o xogo, a publicidade etc. A proposta era filosofar a partir da cultura nas súas diversas manifestacións intertextuais. Manexabamos uns temas-acto da conciencia humana (pensar, sentir, comunicar, interactuar, actuar, facer) a través de grandes temáticas filosóficas (o coñecemento, o amor e a liberdade) que poderían ser do interese da xuventude. Ademais desta experiencia de ensinanza da Filosofía eu viña de dez anos de traballo en educación e pasara pola educación infantil, primaria, ensinanza de artes e da educación física (principalmente xogos). Coñecer a proposta de Lipman e de Ann M. Sharp dende esta experiencia foi como atopar o anel axeitado ao dedo.

Eu traballaba nunha grande rede de escolas (Pitágoras) e pasei a ser a coordinadora de FpN, responsable da formación do profesorado de infantil e primaria. Tiñamos xuntanzas formativas semanais, ademais da posibilidade de estar nas aulas con cada unha das mestras. Así puidemos experimentar e reflexionar moito acerca desta práctica colectiva. E foi nese contexto no que desenvolvín a *ferramenta avaliativa figuroanalóxica*, porque viamos a necesidade de atopar un xeito máis acorde de avaliar a secuencia do desenvolvemento do pensamento dos infantes. Tamén foi nese contexto no que me decatei de que os pequenos de educación infantil precisaban outro tipo de recursos, en función do seu xeito de pensar, da súa particular vivencia do tempo, do seu corpo, da súa sensibilidade. Foi aí cando empezamos a filosofar a través de xogos, de contos curtos e da arte coas mestras dese grupo de formación e o seu alumnado. Eran experimentos realizados pouco a pouco, que analizabamos entre todas. E tamén nese contexto aprendín que focalizar nas habilidades de pensamento sería máis proveitoso e inclusivo. Porque os máis pequenos pensar xa pensan, pero poden aprender a pensar mellor.

En 1992, nun evento organizado polo ICPIC (Consello Internacional de FpN) en Alcalá de Henares atopeime co equipo do GrupIREF e isto produciu un cambio importante. Con Irene de Puig vimos que eles tamén tiñan inquedanzas similares respecto da educación infantil e tamén estaban a buscar respostas. Ela xa tiña unha proposta a partir do conto *El cartero simpático*. Deste encontro naceu o primeiro libro do Proyecto Noria: *Xogar a Pensar – recursos para aprender a pensar en educación infantil* (2000). Nós só queriamos contestar a un problema que viamos nos nosos contextos, non agardabamos que este libro fose ter tanta vida e sentido para outras realidades. Hoxe está na 6ª edición revisada e ampliada (*Xogar a pensar con nenos e nenas de 4-5 anos*). E, a partir da resposta deste libro no mundo educativo de varios países, fóronnos solicitando máis libros e fomos creando o que hoxe é o currículo de filosofía para nenas e nenos NORIA de 2 a 11 anos que continua a medrar hoxe en día coa colección *Contos para pensar*. Todo este traballo nunca foi só un produto editorial, senón máis ben un proxecto educativo dende a perspectiva de investigar continuamente na acción pedagóxica e filosófica.

Agora ben, Carmen, sobre a miña persistencia na *investigación-acción* creo que a primeira razón é atopar sentido profundo nesta liña de traballo. O que Lipman propuxo non foron soamente uns recursos para desenvolver pensamento. Abriu unha perspectiva educativa que entende a infancia dun xeito digno; que subliña a importancia do pensamento na educación; que fomenta a transformación das relacións e interaccións nas aulas a través da comunidade de investigación; que entende o papel da razoabilidade na construción de sociedades democráticas etc. E todo isto é imprescindible no século XXI e nas nosas sociedades líquidas (Bauman), do cansazo e do rendemento (Byung-Chul Han), que son tan individualistas, competitivas, excesivas e estresadas.

A segunda razón é que a contemporaneidade –tan retadora– pide suxeitos autónomos, críticos, creativos, con coñecemento de si. É dicir, con capacidade de manexar as súas actitudes e valores éticos a partir da súa propia actuación e transformación interior e no mundo. Este *coñecemento de si* pode ser proporcionado polos procesos filosóficos que formula a FpN. As prácticas concretas na aula, de problematización da realidade, de si mesmo, do coñecemento e do mundo, fomentan este desenvolvemento ético necesario para enfrontar os retos do século XXI. Desenvolver as habilidades de pensamento é fortalecer a interioridade, os recursos internos e a capacidade de atopar e dar sentido ao mundo. Pero a trama, tanto conceptual como metodolóxica, que está no fondo disto pide unha constante investigación na acción educativa.

A terceira razón é que educar sempre debería ser visto dende a perspectiva investigadora. Por

que? Porque tódolos elementos da educación están en constante transformación: o coñecemento, o mundo, as persoas (en tódalas idades e etapas), a aprendizaxe, o ensino etc… Se ningún elemento educativo é estático, por que os procesos de ensino e aprendizaxe deberían selo?

MAR SANTIAGO: Por que cres que é necesaria a Filosofía no contexto histórico no que vivimos?

Sempre hai moitos xeitos de ler a realidade, pero é posible afirmar, con certa tristura, que o contexto histórico actual é un mercado onde mercar estilos de vida. Basta con mirar a TV, os demais medios de comunicación e as redes sociais para constatalo. E moitos buscan facer que a educación se volva un adestramento sistematizado para consumir estes estilos de vida prefabricados e enfrascados para xerar máis necesidades de consumo para mantelos. Por que pasa isto? Por moitas razóns, entre elas porque o ético e o político distanciáronse do logos, é dicir, do pensamento. A manipulación e o adoutrinamento das persoas ocorre máis doadamente se non existe pensamento crítico e pedagoxía do xuízo. Os que, dende a máis temperá das idades, son estimulados a desenvolver a súa capacidade de emitir bos xuízos, dificilmente serán manipulados en tempos da postverdade, con "novas *fake*", anuncios consumistas etc.

Concordo co filósofo Hadot: a Filosofía é un xeito de vida entendida como coidado de si, dos outros, das cousas e da conexión co transcendente. Por iso sempre estou a defender a máxima sartriana e foucaultiana: hai que facer da propia vida unha obra de arte. Deste xeito convertemos a ética nunha estética da existencia, rachando, se for preciso, con crenzas e costumes que buscan adoutrinar e manipular as conciencias. Neste senso, podemos entender a Filosofía coma un exercicio de coidado de si, coidado do entorno e coidado do mundo (natural e cultural). Como está o medio ambiente no contexto actual? Como tratamos a natureza? Como están os dereitos da infancia? Hai paz no mundo? Hai compromiso coa verdade na propaganda política e das grandes empresas? Hai compromiso co ben común? Existe xustiza social? O coñecemento e os xeitos de aprender que manexamos nas escolas son necesarios para a vida no século XXI? Poderiamos seguir con preguntas que nos axudan a ver a necesidade da Filosofía no mundo actual. Pero prefiro reforzar que hai que entender este campo do coñecemento humano de xeito máis amplo. Non se trata só dunha disciplina máis a ser ensinada. Trátase dunha dimensión educativa que pode ser traballada por todos de cara a desenvolver mellores persoas, capaces de construír mellores sociedades. E isto pode ocorrer dende a máis temperá das idades. Dende moi pequenos, as nenas e os nenos poderán ensaiar posibilidades de ser e ter a oportunidade de medrar en contra de constituírse como unha personalidade corrupta.

A Filosofía é necesaria hoxe se a entendemos como exercicio de pensar/aprender mellor, como estímulo para o exame de si e para a construción de narrativas sobre quen somos e sobre o mundo que nos rodea. Concordo coa filósofa Marta Nussbaum cando di "a relevancia da Filosofía como saber consiste en que haxa estudantes que teñan examinado a súas crenzas socraticamente nalgún xeito (…) estudantes que teñen gañada a confianza de que a súas propias mentes poden enfrontar as preguntas máis difíciles da cidadanía".

JAVIER F. ROUCO: Tendo presente o que acabas de afirmar, é posible "filosofar" con nenos e nenas pequenos?

Claro que si! Eu dedícome especialmente ás criaturas máis pequenas, polo que supón de desafío filosófico. Este traballo persoal sobre si mesmo, a propia capacidade de pensar, as actitudes e valores éticos para guiar pautas emocionais e sociais, precisa ser vivida dende moi pequenos. É dicir, hai que procurar que se volva natural este xeito de pensar crítico, creativo e ético. É importante que medre con cada persoa, este xeito de vivir que non acepta estereotipos, falacias, prexuízos como se fosen verdades.

Sabemos, polo tipo de preguntas que fan, que nenos e nenas perciben a realidade dende o seu asombro e perplexidade, e nalgúns casos dende o horror de non entender que pasa na súa contorna. Apoialos no desenvolvemento das súas habilidades de pensamento é unha necesidade. Pensar mellor vailles axudar a entender mellor o mundo e a situarse nel, dende a súa propia perspectiva. Poderán percibirse mellor a si mesmos e a súa contorna, investigar o que lles intriga, dar nome ao misterio do que empezan a conceptualizar e definir, razoar sobre o que fai falta procesar e interpretar, sintetizar, traducir as súas múltiples linguaxes entre si.

Filosofar coas nenas e nenos é tratalas coa merecida dignidade de seres pensantes que son. E se nos permitimos ser tocados pola infancia máis temperá, recuperamos o que dá orixe ao acto de filosofar, que é a fascinación fronte á vida. A infancia xogando coa linguaxe, xoga co seu pensamento e inventa mundos imaxinarios, mentres descobre o mundo dos adultos e se lles ofrecen outros mundos posibles. A filosofía lúdica (movemento da FpN) ten isto en conta e propón o desenvolvemento do pensamento multidimensional dende esta relación múltiple coa linguaxe; mellor dito, coas linguaxes. É unha *praxe* filosófica transformadora, que recupera a orixe etimolóxica da palabra filosofía: amor pola sabedoría. E nunha linguaxe máis popular, poderiamos falar do

desexo de aprender. Polo tanto, trátase dun xeito de pensar vencellado á dimensión emocional e social, que vai máis aló de relacionar informacións. Pretende tirar o veo do aborrecemento que ocultou o valor da presenza da filosofía nas escolas e na vida diaria, presentándoa como unha valiosa e interesante forma do coñecemento humano.

JAVIER F. ROUCO: Considerando o que dis, que é, e -sobre todo- que non é a FpN?

FpN é un proxecto educativo mundial, creado por Matthew Lipman e a súa colaboradora Ann Margaret Sharp nos anos 60. Ao longo dos anos eles foron formando xeracións de persoas que seguiron esta liña educativa, achegando novos materiais e/ou empregando os materiais creados inicialmente. Hai no mundo diferentes asociacións de FpN, a española é moi activa nas súas diferentes autonomías. E, en Galicia, a Asociación de Filosofía para Nenos leva anos realizando un traballo serio, constante e sistematizado.

Agora ben, cando nos reunimos en eventos do ICPIC (Consello internacional de FpN) vemos que hai moitas e variadas maneiras de realizar FpN. A miña é a través do movemento *filosofía lúdica*, que se concreta nas propostas do *Proyecto Noria*. Esta filosofía non é menos seria por ser lúdica. Huizinga, no seu *Homo Ludens*, lémbranos: *"Os nenos, os xogadores de fútbol e os de xadrez, xogan coa máis fonda seriedade (…)."* Cando filosofamos dende as infancias podemos constatar a seriedade coa que as nenas e nenos xogan a pensar. Ademais, aparecen as risas, sen ser menos serias por iso, quizais porque son intelixentes... Como afirmaba Henri Bergson: *"Nunha sociedade de intelixencias puras é probable que xa non se chorase, pero se cadra seguiríamos a rir (…)"*.

A grande utopía da filosofía lúdica é axudar a rirnos de nós, mentres pensamos, sen banalizar a risa, a nós mesmos, ao outro e ao propio acto de pensar. Senón rescatando o pracer de asumir todo o risco que leva canda si estar vivo nestes tempos revoltos. E dende as infancias, trátase de asumir o atrevemento de crecer en mundos tan complexos de maneira ben humorada.

Para min a filosofía é un xeito de vivir, como afirmei anteriormente, que leva a arte de formular boas preguntas e de escoitar verdadeiramente ao outro. Polo tanto, FpN é unha práctica que supón toma de conciencia de nós mesmos, do noso estar no mundo cos demais, de como pensamos e nos pensamos, e de como podemos aprender a pensar mellor de forma crítica, creativa e ética (coidadosa).

A partir de aí, que non é FpN? Varias cousas: adestramento mecánico de destrezas cognitivas, ensinanza de informacións sen sentido, prácticas metodolóxicas non dialóxicas, puro desenvolvemento de pensamento crítico e lóxico, desconexión entre escola e vida etc.

CARMEN LOUREIRO: Fálase de "parecidos de familia" con outras propostas tanto dentro do campo da Filosofía, como da Psicoloxía. Hai algún criterio para xulgar a idoneidade destes parecidos?

"Parecidos de familia" foi o tema do anterior ICPIC ocorrido en Madrid en xullo de 2017. Esta expresión é do filósofo Wittgenstein e o intento era pescudar como tantas maneiras diferentes de interpretar FpN poderían encontrar os seus aspectos comúns. Seguramente haberá moitos criterios para xulgar a idoneidade destes parecidos. O que pasa é que eu prefiro outra analoxía que non o dos "parecidos de familia". Falo do rizoma que, na teoría de Deleuze e Guatarri, propón un modelo epistemolóxico que non segue unha subordinación xerárquica. Nun rizoma todo elemento pode afectar ou incidir en calquera outro inesperada e permanentemente mentres que as familias son organizacións e

sistemas xerárquicos. A maneira como vén medrando a FpN no mundo nos derradeiros 50 anos é máis ben horizontal, transversal e interdisciplinaria. Uns van influenciando os outros, aínda que cada quen leva a súa identidade propia. O xeito en como a FpN se dá na educación ten moito que ver coa analoxía do rizoma.

Ademais, para min non se trata de opoñer e separar áreas de pensamento e prácticas, senón máis ben a de integrar aquilo que teña sentido para realizar os fins e propósitos do desenvolvemento de pensamento, sentimento e acción que propón a FpN.

JAVIER F. ROUCO: Anteriormente afirmabas que non é FpN unha práctica non dialóxica. Que diferenza hai entre, por exemplo, unha asemblea, un club de lectura, un cinefórum ou un debate organizados na aula e unha sesión de FpN? En todos eles hai diálogo e expresión de ideas pero, cal é a característica que os distingue?

Obviamente todos estes exemplos son de prácticas comunicativas e de expresión de ideas. Pero non toda práctica comunicativa é dialogo e non todo diálogo é filosófico. Polo tanto, a primeira diferenza é que o diálogo filosófico non é só unha técnica de conversación e non é calquera tipo de diálogo. Hai unha diferenza de *intensidade, profundidade e finalidade*.

A *finalidade* do diálogo filosófico en FpN é desenvolver a capacidade de pensar por si mesmo de forma crítica, creativa e ética. Esta *finalidade* xera algo diferente dun debate, no que o quen ten un mellor argumento gaña ao outro. É dicir, os debates son competitivos. O diálogo filosófico é cooperativo. Un cinefórum pode ser soamente para entender as intencións do director, por exemplo; ou para clarificar a mensaxe da película. Pero, o dialogo filosófico sobre o cine terá outra *intensidade*, buscará os presupostos da mensaxe superficial que aparece na pantalla, analizará a súa linguaxe estética, interrogará o seu contido político e ético, cuestionará a imaxe de ser humano e de sociedade que se presenta etc.

O diálogo filosófico leva unha *profundidade* diferenciada dunha simple conversación, como por exemplo unha asemblea para narrar como foi a fin de semana. Isto é así porque nun diálogo filosófico de FpN vanse pedir boas razóns, exemplos, contra-exemplos, vanse contrastar puntos de vista, estableceranse semellanzas e diferenzas, pediranse criterios coherentes e promoverase que as interpretacións non sexan baseadas en estereotipos e prexuízos. As ideas nun dialogo filosófico poden empezar sendo banais e triviais, pero despois de todo o proceso reflexivo, non seguen así.

Ademais, trátase de falar "con voz propia". E para isto hai que atopar esta voz en diferenciadas *prácticas de si* no encontro dialóxico co outro. O diálogo presupón respecto mutuo e reciprocidade e non tódalas formas comunicativas o fan. Falar con voz propia é desenvolver o pensamento de xeito autónomo, pero tamén é facer propios os demais discursos recoñecidos como verdadeiros, a aprendizaxe deles e o seu entendemento. E isto implica autocorrección e autorregulación. O diálogo filosófico leva a actitude mental necesaria para esta conquista da voz propia. Outras formas de comunicación poden poñer en dúbida o saber aparente e buscar a expresión destas ideas. Pero soamente un diálogo filosófico terá a *profundidade* de producir, á vez, un cuestionamento de si mesmo e dos valores que rexen a nosa propia vida. Como dicían Epicuro e os seus seguidores: "inútil é o discurso do filósofo que non cura as enfermidades da alma". Por isto nun diálogo filosófico facémonos mellores persoas e este proceso é moito máis que soamente expresar as nosas ideas.

JAVIER F. ROUCO: Como abordar nas aulas algo tan complexo como o pensamento? Pódese "ensinar" ao alumnado a pensar?

Como afirmaba antes, non se ensina a pensar, porque pensar xa pensan as criaturas. Ademais, é posible aprender sen pensar? Creo que a resposta a esta pregunta nos fará constatar que no día a día da escola o pensamento está presente. O que podemos facer é crear as condicións para que poidan aprender a pensar mellor de forma autónoma e na presenza dos demais. É dicir, dun xeito dialóxico. Estas condicións implican varios aspectos metodolóxicos: traballar en círculo, realizar preguntas abertas dunha determinada tipoloxía que fomenten o desenvolvemento das habilidades de pensamento e transformar a aula nunha comunidade (un ambiente seguro e de confianza). Ademais, podemos utilizar variados recursos que sexan motivadores, como por exemplo, as narrativas, a arte, os xogos, a cociña, facer un xardín etc. Estes recursos son os que dan inicio ao proceso de pensamento, porque espertan o interese e as ganas de pensar. Pero, a partir de aí, fai falla unha mestra formada e capaz de conducir o proceso de problematizar a realidade cuestionándoa, detectar supostos, construír argumentos, desvelar falacias e prexuízos, ter coidado, crear solucións para os problemas, construír e emitir xuízos propios etc.

Aínda que os recursos son grandes aliados, a clave está na capacidade docente de conducir o proceso reflexivo dun xeito adecuado ás súas criaturas e a partir delas e dos seus xuízos intuitivos. Será importante aprender a escoitar o que din e o que non din, o que fan e o que non fan. Así poderán entender que pensan as criaturas e como o fan, para a partir de aí axudalas

a pensar mellor na situación de diálogo.

MAR SANTIAGO: Cando coñecemos as propostas da FpN vémonos capaces de levalas ás aulas; pero a realidade é que aínda se fai pouca filosofía coa infancia. A que cres que se debe?

Nos materiais e cursos de formación buscamos facilitar o máximo que podemos de maneira concreta e clara o camiño que supón abrir as portas á FpN. Normalmente o profesorado sae coa idea de que é posible practicalo na aula. O que pasa é que o sistema educativo aínda vai noutra dirección e "cando regresan ao cole" atopan diferentes tipos de dificultades. No día a día a presión para "dar os contidos" tolda esta perspectiva máis reflexiva. Ademais, hai que desaprender o noso hábito de ensinar "todo" ás criaturas, sen permitir que descubran por si mesmas. Na vida cotiá dunha escola hai moitos automatismos ancorados en crenzas contrarias a todo o que estamos dicindo aquí. Haberá que "descontruílas" e isto supón tempo, vontade política e formación continua.

MAR SANTIAGO: Como conseguir que estas sesións sexan máis que algo anecdótico nas escolas? Está o profesorado preparado?

Nunca estamos totalmente preparados para os retos da vida escolar. Sempre hai algo novo que nos sorprende. Se hai unha beleza na carreira docente é que somos profesionais en constante aprendizaxe. Polo tanto, unha formación continua é imprescindible. Ler a literatura específica de FpN, realizar unha práctica continua na aula cos infantes, participar dalgún grupo de traballo que sistematice estas prácticas reflexivas e o entendemento sobre elas... son xeitos interesantes de acadala. A educación non é algo que ocorra a corto prazo, así hai que insistir e persistir ao longo do tempo.

JAVIER F. ROUCO: Despois de tantos anos dedicada á formación continua, cal é o sentir do profesorado fronte ás propostas da FpN? En que cambiou o profesorado español? Que efectos produce no alumnado a participación sistemática en sesións de FpN? E no profesorado?

Dende o ano 2000 traballo na formación do profesorado en España e veño a Galicia para este tipo de actividades. Eu diría que hoxe hai máis "caldo de cultivo" e moitas son as iniciativas na dirección que traballamos. Outras metodoloxías que sinalan na mesma dirección fan sinerxías coa FpN e o profesorado está máis aberto e desexoso de algo así. Pero aínda falta moito en función da complexidade do noso tempo, do xeito como se organiza o traballo docente e do feito de que esta liña de traballo sempre foi introducida en función do desexo dos profesionais interesados. É dicir, unicamente poucos centros educativos teñen a FpN como a súa liña de proxecto pedagóxico. Cando isto ocorre os efectos deste traballo sistematizado nótanse moito. As avaliacións que existen hoxe sobre estes efectos revelan unha mellora na calidade das aprendizaxes de xeito xeral. O GrupIREF ten unha avaliación realizada polo goberno catalán que pode dar moitas pistas concretas. Ademais téñense realizado algunhas avaliacións lonxitudinais desde a Asociación de Filosofía para Nenos de Madrid que tamén dan moitas informacións concretas para as persoas interesadas.

CARMEN LOUREIRO: Como imaxinas o futuro desta proposta filosófico-pedagóxica?

O ser humano é *liberdade*. É dicir, ten que facerse a si mesmo mentres vive, deliberando sobre as diferentes situacións vividas. Trátase dun construír sendo… Dende a miña liberdade e da miña imaxinación prefiro soñar mellores mundos construídos a partir da dignidade da infancia. FpN é unha das maneiras de garantir esta dignidade e de construír a partir dela.

Dende a miña perspectiva a filosofía non é suficiente como punto de partida en FpN. A infancia obríganos a abandonar a filosofía para poder mirala en profundidade. Este é o prezo que paga a filosofía por expoñerse á infancia. Pero isto non é un perigo, senón unha fortuna que permite novas auroras e regala vitalidade a este xeito tan antigo de coñecemento humano. A cada nova pregunta enunciada polas infancias a filosofía volve nacer como necesario xeito de pensar o mundo e o si mesmo. Obviamente, o desexo de auto-conservación do gremio filosófico e o medo a disolver o significado histórico da filosofía fai que moitos non queiran exercitar esta mirada. Pero unha filosofía dende a infancia inaugura futuros orixinais, tanto para unha como para a outra. Esta é unha das razóns de por que prefiro falar de orixes e non de principios. Os principios son históricos, é dicir, ocorren nunha certa linealidade temporal. As orixes son acontecementos detonantes de orixinalidades, independentes das perspectivas do tempo lineal. Dalgún xeito a infancia é a orixe da humanidade. Como dicía Hannah Arendt, *"cada nacemento -que é en si cada ser humano- é unha promesa, a única 'mensaxe' que o fin non pode producir."* Esta filósofa ten na súa obra a presenza dun concepto importante para esta reflexión. Trátase da *natalidade*: entrar no mundo a través do nacemento. A infancia é o nacemento do mundo humano e pode ser o renacemento da filosofía nas sociedades contemporáneas. E se falamos de infancias, os nacementos poden ser múltiples. Que así sexa!

A LINGUA

Abrir Rianxo ao mundo

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 54-58

Autoría: Profesorado do CEIP ADR Castelao de Rianxo

Formalización do texto: Uxía Bolaño

Incorporación do Tratamento Integrado das Linguas ao Proxecto Documental Integrado anual do CEIP ADR Castelao de Rianxo

ceip.castelao.rianxo@edu.xunta.es

Os proxectos documentais integrados (en adiante PDI) configúranse como procesos de aprendizaxe nos que o alumnado, ademais de indagar arredor dunha temática, interrogante ou problemática en particular, afonda nos diversos mecanismos de busca de información e de traballo intelectual empregando, fundamentalmente, os apoios e recursos documentais da Biblioteca Escolar. Así, os PDI resultan "unha forma de traballo que permite transformar a información en coñecemento e coa que a biblioteca escolar se convirte en eixo da acción educativa" (Piquín Cancio, 2011, p. 11), poñéndose en marcha mediante o desenvolvemento dunha metodoloxía activa e colaboradora que pon o acento no fomento de aprendizaxes autónomas.

Actualmente existe consenso arredor da consideración da importancia das bibliotecas escolares como centros multidisciplinares de actividades e variados recursos pedagóxicos ao servizo do ensino, a aprendizaxe e a innovación educativa (Álvarez, 2003; Castán, 2002). A publicación do Manifesto e as Directrices IFLA/UNESCO (*School Library Manifesto: The School Library in Teaching and Learnig for All*) no ano 2000, tivo moita repercusión a este respecto (Camacho, 2004), ao trasladar a necesidade da integración das bibliotecas escolares na práctica educativa e na cotidianeidade dos centros escolares, se ben xa dende a década de 1990 se veñen percibindo importantes cambios nesta liña [1]. O CEIP de Rianxo non foi alleo a esta realidade e, nos últimos anos, a súa Biblioteca experimentou unha cualitativa renovación posibilitada mercé dunha dinamización sen precedentes.

[1] Visibles a través dos encontros e xornadas que, no caso galego, se veñen desenvolvendo con maior intensidade na última década.

A XESTACIÓN DO PROXECTO DOCUMENTAL INTEGRADO

A comunidade educativa do CEIP ADR Castelao de Rianxo leva desenvolvendo diversos PDI dende a incorporación da Biblioteca Escolar do Centro ao PLAMBE[2] (no curso 2008-2009) e, durante o pasado curso escolar 2017-2018, propúxose mergullar no traballo por proxectos, así como no Tratamento Integrado das Linguas (TIL). Con esta finalidade, o equipo docente decidiu traballar a mesma temática que a campaña de dinamización lectora da biblioteca escolar: a vila de Rianxo (e, polo tanto, todo o que se refire á súa cultura, historia e patrimonio). Deste modo, partindo do coñecemento da contorna máis próxima, procurábase fomentar o autocoñecemento, a valorización do propio e a implicación do alumnado no seu proceso de aprendizaxe, afianzando a Biblioteca Escolar como espazo aberto a toda a comunidade e, igualmente, erixíndoa como centro neurálxico de todo o Proxecto.

Con estes preceptos e co obxectivo principal de "dar a coñecer a vila de Rianxo ao mundo", o PDI procurou o desenvolvemento das diversas competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL), fomentando a comprensión lectora mediante a realización de lecturas de referencia dos recoñecidos escritores rianxeiros que entroncan co coñecemento do pasado e presente de Rianxo; o manexo de prensa escrita e dixital; entre outros. A expresión escrita foi tamén potenciada a través da elaboración de carteis, poemas, invitacións, cartas, banda deseñada, contos, novas, adiviñas ou postais. Igualmente, favoreceuse o desenvolvemento da expresión oral coa posta en marcha de recitais de poemas rianxeiros, narracións de lendas da contorna, dramatizacións e interpretacións de cantigas populares da vila.

- Competencia matemática e competencias básicas en ciencia e tecnoloxía (CMCT), empregando as unidades de medida para o deseño e elaboración de numerosos carteis, tarxetas, etc. Igualmente, traballáronse diferentes mapas e planos de Rianxo e procedeuse a investigar arredor dos ecosistemas da proximidade.

- Competencia dixital (CD), mediante o uso das tecnoloxías da información e da comunicación para proceder na busca de información en soporte físico e dixital. O alumnado familiarizouse cos procesos de elaboración de vídeos (realización de guións, ensaios, gravacións, montaxe e edición, entre outros) e, mediante o manexo da impresora 3D, puido deseñar pezas para xogos, maquetas e diversos elementos relacionados coa vila rianxeira. Tamén, o manexo de procesadores de textos e de programas para a elaboración de presentacións dixitais foi moi útil de cara a plasmar a información resultante das buscas.

- Aprender a aprender (CAA), posto que a propia aprendizaxe baseada en proxectos promove o desenvolvemento desta competencia. A planificación e a avaliación autónoma do propio traballo (individual e/ou grupal), así como as estratexias de traballo cooperativo, coa respectiva distribución de roles entre os membros dos grupos, favoreceu a asunción de responsabilidades e compromisos entre o alumnado.

- Sentido da iniciativa e espírito emprendedor (SIE), pois tendo como meta a realización dunha grande exposición final cos resultados do traballo realizado durante o desenvolvemento do PDI no Auditorio de Rianxo, o conxunto do alumnado de cada grupo-clase tomou decisións con respecto a: o deseño das súas tarefas, a elaboración dun plan de traballo, a análise dos contidos e a organización e resolución das dificultades ou dúbidas que xurdiron durante o proceso. Fomentar a iniciativa do alumnado por parte do profesorado foi crucial para propiciar a súa toma de decisións.

- Conciencia e expresións culturais (CEC), xa que as tradicións galegas e, particularmente, as rianxeiras, tiveron un importante papel no desenvolvemento do Proxecto. Así, o alumnado afondou no coñecemento do cancioneiro popular rianxeiro e, ao longo do curso, tivo ocasión de entoar cantigas como *A Rianxeira*, *Teño un amor en Rianxo* ou *Ai, Rianxo Rianxo, pájaro pinto*, entre outras. As danzas populares e as vestimentas tradicionais empregáronse en diversas actuacións e representacións teatrais, recitais poéticos, etc. O alumnado achegouse ao patrimonio rianxeiro, espertando nel un sentimento de orgullo e de valoración do propio.

A realización de saídas á contorna e a posta en marcha de tarefas de investigación sobre os petróglifos da contorna, os castros, o Castelo da Lúa, os pazos, a heráldica dos escudos presentes nas construcións da vila, así como as lendas ligados a estes, permitiu ao conxunto da comunidade educativa aprender co rico patrimonio material e inmaterial de Rianxo. A visita dos pintores locais Raúl Burés e Tantino, ou a investigación sobre as diferentes esculturas repartidas pola vila, favoreceron un maior

[2] Programa da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia iniciado no ano 2005 a través do que se pretende estimular a renovación das bibliotecas escolares, tornándoas espazos creativos de aprendizaxe ao servizo do centro e da comunidade educativa no seu conxunto.

coñecemento do patrimonio artístico.

O coñecemento dos diferentes autores rianxeiros, tanto do pasado (a vida e obra de Castelao, Manuel Antonio, Rafael Dieste ou Faustino Rey Romero), como da actualidade (a través das visitas de Helena Villar Janeiro, rianxeira de adopción; Esther Carrodeguas ou Xosé Ricardo Losada), estivo presente ao longo do curso.

• Competencias sociais e cívicas (CSC), debido a que a finalidade primordial do PDI parte dun carácter eminentemente social, ao tentar "amosar Rianxo ao mundo" e, polo tanto, coñecer ben as propias tradicións, paisaxes, xentes, gastronomía, patrimonio, etc. da vila para poder transmitilas a outras comunidades.

Durante o desenvolvemento do PDI tivéronse en conta os valores de igualdade, respecto mutuo e diálogo como ferramenta para a resolución de conflitos. Ademais, o colexio colaborou co Concello na campaña posta en marcha polo *25N Rianxo en Negro*, contra as violencias machistas e, nesta liña, os diversos grupos-clase do centro elaboraron carteis en branco e negro con ilustracións e lemas en contra da violencia; estes carteis foron expostos en numerosos comercios da vila e, igualmente, procedeuse á súa dixitalización para posibilitar a creación dun libro que pasou a formar parte dos fondos da biblioteca na sección *As nosas creacións*.

O traballo cooperativo propiciou que o alumnado se enfrontase a numerosas circunstancias nas que o diálogo e a argumentación resultase indispensable para o consenso e a toma de decisións.

As competencias sinaladas incardináronse no desenvolvemento da exposición que se celebrou no Auditorio Municipal, na que participou o conxunto da comunidade educativa e na que puideron visibilizarse boa parte das tarefas levadas a cabo no marco do PDI.

O DESENVOLVEMENTO DO PROXECTO DOCUMENTAL INTEGRADO

No desenvolvemento do PDI que nos ocupa participou a totalidade do profesorado e alumnado do centro. Convén destacar tamén a coordinación e colaboración existente entre os diferentes equipos do colexio, así como a participación dos membros do persoal de cociña do comedor escolar, que brindaron a súa colaboración levando a cabo o seu propio proxecto no marco do PDI, os "menús rianxeiros".

A nivel de centro acordouse fixar como data límite para a finalización dos proxectos o mes de maio, de xeito que puidese ficar tempo dispoñible para organizar todos os materiais elaborados na exposición do Auditorio Municipal e así poder abrila ao público a inicios do mes de xuño.

As tarefas levadas a cabo por niveis ou aulas foron coordinadas nas correspondentes reunións de coordinación de nivel, nas que participaron as/os titoras/es xunto co profesorado especialista e docente nos respectivos grupos. Todas as planificacións dos proxectos foron recollidas nun mesmo documento supervisado pola Xefatura de Estudos. Así mesmo, desde os equipos de Actividades Extraescolares, Biblioteca e de Dinamización da Lingua Galega contextualizáronse na temática do PDI todas as actividades propostas ao longo do curso, tamén as celebracións e conmemoracións. De igual modo, os equipos estiveron presentes na planificación dos proxectos realizados, asesorando e colaborando na súa posta en práctica, e poñendo ao dispor do profesorado e do alumnado os recursos da biblioteca escolar. A ampla coordinación posibilitada deste xeito, permitiu o intercambio e o enriquecemento de todas as actividades desenvolvidas.

Na súa posta en marcha poden distinguirse tres fases:

• Unha *primeira fase* na que se realizou unha aproximación ao tema a abordar, partindo da análise dos coñecementos previos e inquedanzas do alumnado dos diferentes niveis. Con este fin, leváronse a cabo nas aulas diferentes chuvias de ideas arredor da cuestión: "que queremos saber sobre a nosa vila?", a partir da que se abriron novos interrogantes como: "hai pintores/as en Rianxo?", "quen construíu o Castelo da Lúa?", "quen escribiu a Rianxeira?", "quen traballa no Concello e que fan?", entre outros. A partir destas inquedanzas do alumnado, procedeuse á selección por aulas daqueles aspectos que maior interese espertaban para amosar "ao mundo" ese aspecto da vila de Rianxo.

• Na *segunda fase*, unha vez decidido o aspecto arredor do que indagar, iniciou o proceso de busca e contraste de información a través da consulta virtual e persoal (mediante a realización de entrevistas a familias ou expertos), a realización de saídas pola contorna (tales como as visitas ao Museo do Mar, a Casa Museo de Manuel Antonio, a Aula Activa do Mar, a Aldea Maldita, ou as diferentes parroquias que conforman Rianxo, alén dos percorridos pola lonxa, fábrica de conservas e porto da vila). Unha vez recollida a información que resultou de interese, efectuáronse tarefas de contraste, selección, análise, resumo e elaboración de diferentes tipos de textos que, á súa vez, posibilitaron a realización de presentacións dixitais e exposicións orais nas aulas.

• Na *terceira fase* procedeuse á organización da exposición dos

materiais derivados de todas as tarefas levadas a cabo durante o desenvolvemento do PDI no Auditorio Municipal de Rianxo. Para o transporte dos múltiples materiais elaborados contouse coa colaboración de persoal do Concello. O proceso de organización dos materiais resultou moi laborioso, mais en canto puido apreciarse o resultado, a satisfacción entre profesorado e alumnado foi plena. Finalmente, deseñouse unha invitación para convidar ao conxunto da comunidade educativa ao evento, que permaneceu accesible durante parte do mes de xuño de 2018.

A VILA RIANXEIRA PROXECTADA POLO ALUMNADO

Entre todas as tarefas levadas a cabo por parte do alumnado ao longo do desenvolvemento do PDI, cómpre destacar entre outras:

• *Proxecto sobre os ecosistemas rianxeiros*, levado a cabo polo alumnado de 2º curso de Educación Primaria e centrado no estudo da fauna e flora de Rianxo, para o que se elaboraron maquetas dos distintos ecosistemas da contorna e figuras representativas dos animais da zona con materiais de refugallo. O vocabulario manexado, seguindo a metodoloxía TIL, traballouse en lingua galega, castelá e inglesa.

• *Proxecto sobre o Concello e os partidos políticos*, no que o alumnado investigou arredor do funcionamento dun concello, dos partidos políticos e das eleccións. Dentro das propias aulas procedeuse á creación de "partidos políticos", cun "programa electoral" que achegaba propostas para mellorar Rianxo. Procedeuse á exposición dos programas electorais e á realización de votacións entre as aulas participantes. Para concluír a actividade, redactouse unha carta ao alcalde de Rianxo coas propostas que xurdiron.

• *Xogos sobre Rianxo*, que levaron ao alumnado a indagar sobre diferentes aspectos da vila rianxeira coa vontade de formular preguntas en lingua galega (traducidas logo ao castelán e ao inglés) que levasen á creación de xogos de pistas e de adiviñas.

• *Postais de Rianxo*, elaboradas a partir de debuxos que se traduciron da información previamente recadada sobre Rianxo.

• *Maqueta de Rianxo*, deseñada por parte do alumnado de 2º curso de Educación Primaria a partir do traballo efectuado arredor dos corpos xeométricos na área de matemáticas. Para a realización da maqueta empregáronse diversos materiais de refugallo que permitiron situar os nomes das rúas e facer réplicas das esculturas rianxeiras; mesmo se procedeu á creación de códigos QR e á súa incorporación en diferentes lugares da maqueta. Este material formou parte da exposición final e o alumnado puido explicar ás súas persoas achegadas como empregar os códigos.

• *Menús típicos rianxeiros*, acompañados por documentos con información sobre eles e elaborados grazas á implicación do persoal do comedor no PDI.

• *Receitarios rianxeiros*, contos sobre animais presentes na Ría de Arousa e lendas de tradición oral da vila, foron os aspectos sobre os que xiraron as actividades levadas a cabo en Educación Infantil en relación ao PDI. O alumnado realizou saídas á lonxa, ao Castelao da Lúa, á Aldea Maldita de Abuín e a unha das fábricas conserveiras da vila; recibiu visitas na aula de familiares, mariñeiros e persoas ligadas ao traballo no mar; visitou un barco de batea e un estaleiro, construíu o seu propio barco e creou un mural sobre o mar.

• *Rianxo do A ao Z*, foi o proxecto de 1º curso de Educación Primaria, no que o produto final, tras realizar as correspondentes buscas de información, compilacións e traballo de aula diverso, resultou un libro no que a través das letras do alfabeto se efectúa un percorrido por diferentes temas ligados a Rianxo.

• *Trivial rianxeiro cos escornabots* é o proxecto dunha das aulas de 2º curso de Primaria que tivo como elaboración final un xogo sobre Rianxo no que os escornabots cobran protagonismo.

• *Vídeo-roteiro por Rianxo* e *Guía turística Coñece Rianxo*, elaborados por aulas de 2º curso.

• *Descubramos Rianxo* é o título do proxecto realizado nas aulas de 3º curso de Educación Primaria, que levou á creación dunha serie de cadros de diferentes lugares rianxeiros. Para isto, ao longo do curso, o alumnado mantivo encontros con diferentes artistas locais, indagou na procura de información e realizou actividades relacionadas cos posibles modos de ver Rianxo a través de distintas técnicas pictóricas.

• *Rianxo adiviña* foi o proxecto do alumnado dunha das aulas de 4º curso de Educación Primaria, consistente na creación de adiviñas relacionadas con Rianxo e as súas parroquias.

• *Rianxo, anúnciate ao mundo*; baixo este lema o alumnado

doutra aula de 4º curso elaborou unha serie de carteis publicitarios nos que convidan a coñecer Rianxo. Empregáronse recursos informáticos para a creación dos carteis que se presentaron en lingua galega, lingua inglesa, linguaxe de signos e pictogramas. Procedeuse á gravación en varias linguas de anuncios publicitarios sobre Rianxo, así como *lapbooks* sobre o Castelo da Lúa e as Casas do Remo de Rianxo. Tamén realizaron adaptacións ilustradas de relatos de Castelao e Dieste, investigacións sobre os escudos presentes nalgunhas fachadas rianxeiras, reprodución plásticas de obras pictóricas de Castelao e elaboración dun libro informativo sobre Manuel Antonio e dun poemario ilustrado.

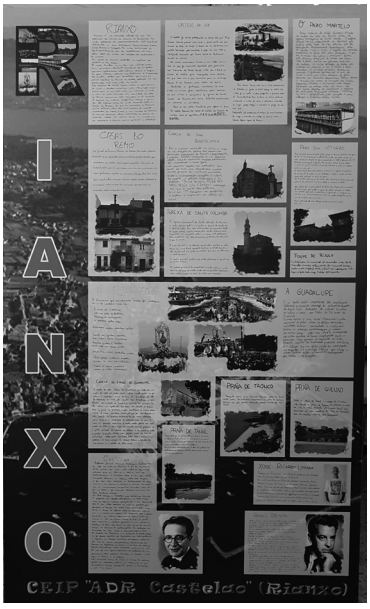
• *Benvidos a Rianxo* foi o proxecto desenvolvido por unha aula de 4º de Educación Primaria e que culminou no deseño de marcadores de páxina sobre Rianxo.

• *Rianxo no pasado ollando cara ao futuro. Rianxo en el pasado mirando hacia el futuro. Rianxo: from past to future*, é o título do proxecto realizado polo alumnado de 5º curso de Educación Primaria, que supuxo a realización de tarefas de investigación para recadar información e material gráfico sobre Rianxo no pasado. A través deste material realizáronse análises dos cambios acontecidos na vila ao longo do tempo, así como da súa repercusión social e económica. O proxecto levou á elaboración dun álbum dixital e doutro impreso con fotografías de Rianxo no pasado e na actualidade.

• *Ofertar Rianxo ao Mundo*, o alumnado de 6º curso de Primaria elaborou un panel informativo-turístico sobre cada unha das parroquias de Rianxo. Ao longo do curso ademais da busca, selección e elaboración de información para ditos paneis prepararon excursións ás distintas parroquias nas que facían de guías turísticos aos seus compañeiros de nivel. Tamén gravaron vídeos en inglés sobre gastronomía rianxeira e as cousas que máis lle gustaban da súa vila que se poden ver na páxina web do colexio.

• *Os vellos non deben de namorarse*, obra teatral escrita por Castelao, foi a escolla do alumnado de 6º curso de Primaria para a súa adaptación e representación no Auditorio Municipal en tres pases (dous destinados ao alumnado do colexio e outro fóra do horario lectivo para os seus achegados), a obra está accesible a través da páxina web do centro.

Ademais dos proxectos sinalados, convén aludir á realización doutras actividades que favoreceron o desenvolvemento do PDI, tales como as levadas a cabo co emprego da impresora 3D, que posibilitou a transformación das ilustracións representativas de Rianxo seleccionadas por cada unha das aulas do CEIP en pezas que foron expostas no Auditorio rianxeiro. A revista escolar, *Ondiñas Veñen*, publicou un artigo no que se explica a vinculación destas pezas coa vila. Neste tipo de actividades, nas que o emprego das tecnoloxías tivo maior protagonismo, a colaboración e asesoramento do equipo de TIC do centro resultou fundamental.



CONCLUSIÓNS

O PDI *Abrir Rianxo ao mundo* resultou un proxecto moi motivador para o conxunto da comunidade educativa, no que a ilusión e as aprendizaxes compartidas foron os alicerces que posibilitaron o seu desenvolvemento. Se ben son moitas as familias que colaboran regularmente nas actividades realizadas no centro, o PDI foi importante para consolidar estas colaboracións, ao igual que os intercambios entre o profesorado e a coordinación co persoal non docente.

O desenvolvemento do proxecto levou tamén a que o equipo docente do centro afondase na posta en marcha das novas metodoloxías ligadas ao TIL e ao traballo por proxectos, integrándoas no desenvolvemento dos procesos educativos, nos que a Biblioteca Escolar resultou, alén dun espazo físico con relevantes recursos ao dispor da comunidade, dinamizadora e promotora de moitas das actividades realizadas, que poden apreciarse nos enlaces web:

http://www.edu.xunta.gal/centros/ceipcastelaorianxo/ e http://bibliotecacastelao.blogspot.com/.

- Álvarez, R. (2003). *La biblioteca escolar como recurso educativo*. Asturias: Consejería de Educación.

- Piquín Cancio, R. (2011). *Proyectos documentales integrados*. Navarra: Gobierno de Navarra.

- Castán, G. (2002). *Las Bibliotecas escolares: soñar, pensar, hacer*. Sevilla: Diada.

- Camacho, J.A. (2004). *La biblioteca escolar en España: pasado, presente y un modelo para el futuro*. Madrid: Ediciones de la Torre.

PUBLICIDADE

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

MESTRADO UNIVERSITARIO EN PSICOLOXÍA APLICADA

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN
CURSO 2019 - 2020

1 curso académico (60 ECTS)
25
do 1 de abril ao 10 de xullo do 19 ao 31 de agosto

INFORMACIÓN
Departamento de Psicoloxía
Telf: 881011790
master.psicologia@udc.es
http://estudos.udc.es/gl/study/start/438V01 - http://www.educacion.udc.es/mestrados/psicoloxia/

PUBLICIDADE

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

MESTRADO UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS PARA EDUCACIÓN INFANTIL E PRIMARIA

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN
CURSO 2019 – 2020

Título conxunto das Universidades da Coruña, Santiago de Compostela e Vigo

1 curso académico (60 ECTS)
20 por universidade
do 1 de abril ao 10 de xullo do 19 ao 31 de agosto

INFORMACIÓN
Telf: 981167000/ext 4640 - susg@udc.es
http://estudos.udc.es/gl/study/start/4534V01

EXPERIENCIAS

Graffitando

REVISTA GALEGA DE EDUCACIóN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 60-63

Ana María Quintela Gómez

CPI Doctor López Suárez (Escairón - O Saviñao)

aquintelag@gmail.com

Sempre que ía ó aparcadoiro atopaba esa fermosa imaxe pintada na parede: un mendigo co pucho de Papá Noel, reivindicativo, o consumismo extremo de Nadal xunguido á pobreza e soidade dun sen teito. En distintas rúas da cidade puiden ver máis imaxes así, a técnica de padrón en branco e negro e case sempre cunha mensaxe… co tempo sabería que este xeneroso Banksy galego, como xa o chaman e que non deixa indiferente a ninguén a pesar de querer permanecer no anonimato, era o artista gráfico Michelín Rodríguez.

Entusiasmada pola súa obra fun directa ó seu Facebook, unha utilísima ferramenta para contactar e descubrir obras de artistas, e alí puiden ver máis polo miúdo o seu traballo, temática e traxectoria artística. Dende o primeiro momento Michelín mostrouse encantado de poder compartir a súa experiencia cun público infantil.

CONTEXTO DO CENTRO E DA EXPERIENCIA

O nivel educativo no que se levou a cabo esta experiencia foi con nenos de 5º e 6º de Primaria nun CPI de ámbito rural na primeira fase e co alumnado de Infantil nunha segunda fase.

OBXECTIVOS DA EXPERIENCIA

- Sensibilización ante manifestacións artísticas do noso contorno.
- Coñecer e familiarizarse coa execución da técnica de padróns.
- Informarse e sensibilizarse sobre a dimensión estética do graffiti e aprecialo como unha manifestación artística máis, creando así actitudes de respecto.
- Deseñar e preparar materiais para empregar con alumnos máis pequenos.
- Fomentar o traballo cooperativo e de grupo.
- Incentivar e promover a interacción entre alumnos de diversas idades que conviven xuntos no Centro.
- Interpretar imaxes presentes no contexto próximo.
- Inculcar hábitos de reciclaxe empregando material de refugallo.
- Observación da obra plástica e visual no contexto e comentarios posteriores sobre ela.
- Utilización de recursos dixitais para a elaboración e estudo de obras artísticas.

FORMULACIÓN E DESENVOLVEMENTO CONCRETO

Esta experiencia consta de dúas fases ben diferenciadas. Unha primeira fase na que o artista nos visita, conta a súa experiencia, introdúcenos no mundo do graffiti e practicamos con el. Nesta primeira fase son unicamente os alumnos de 5º e 6º os receptores da experiencia.

A segunda fase é desenvolvida por alumnos de 5º, eles serán os Mestres que ensinarán a nenos de infantil a técnica do padrón en diversos soportes e con distintos materiais.

COMENTARIOS SOBRE O SEU DESENVOLVEMENTO

Primeira fase da experiencia

Como punto de partida emprego a propia obra de Michelín, enseguida os comentarios dos alumnos déixanse sentir, xa que para eles eses murais en paredes gretadas resultan familiares e así descubro que a motivación está xa presente. Interesantísimos os comentarios sobre os posibles significados, as miradas infantís son as mellores críticas. Vemos algún vídeo en You Tube sobre a execución da obra e comentamos a técnica e cores que emprega no seu estilo tan particular.

O seguinte paso, e como tarefa voluntaria, os alumnos deben visitar a obra *"in situ"* e a poder ser sacar unha foto cun graffiti de Michelín que logo expoñeremos nun mural do colexio. Reparto un pequeno cuestionario no que cada un ten que escribir o que hai en cada rúa. Un home cun tigre, un Papá Noel etc… todo a modo de "xogo de pistas" no que a nosa cidade é un museo e cada rúa unha sala da galería. Para dar máis emoción ó asunto emprego a ferramenta de Google coa posibilidade de "*Street View*", as pistas agora son moi suxestivas e cada un no seu percorrido cotián debe descubrir que hai enfronte do supermercado ou a carón do almacén de construcción. Os propios alumnos están sorprendidos de que a arte rueira sexa obxecto de estudo dunha clase e aínda se fai máis ilusionador cando lles comunico que o propio artista nos vai visitar.

A visita de Michelín Rodríguez: taller práctico e charla

A visita do artista contou cunha parte teórica na que se trataron temas tan interesantes como a súa traxectoria, os comezos en Venezuela e posterior volta a Galicia, o que hai de transgresor e vandálico no "graffiti", o tema dos permisos, todo isto con preguntas que os propios alumnos facían.

A parte práctica consistiu en decorar parte dun patio cuberto. O propio artista trouxo os seus padróns e fixo demostracións da técnica, como distancia de pulverizado, efectos etc… Logo cada alumno espontaneamente elixe o seu padrón e deixa o seu selo persoal. Así foi como, pouco a pouco, paredes brancas enchéronse de avións, corazóns, estrelas etc.

Os materiais empregados para a experiencia foron: pintura de xiz en spray, dispoñible en calquera tenda de decoración, hai que ter moito coidado con isto

xa que as pinturas de graffiti son moi abrasivas e non aptas para uso escolar; máscaras, padróns e luvas son tamén imprescindibles.

Segunda fase da experiencia

A toma de contacto co graffiti foi de éxito rotundo, os alumnos marabillados pola rapidez e inmediatez do spray levaron padróns para experimentar no seu tempo de lecer e pintar paredes baleiras ou mesmo decorar o seu cuarto. Así foi como formulamos a idea de estender a técnica a nenos máis pequenos, pero esta vez serían os propios nenos de 5º os mestres. A idea resulta un reto para eles e ó mesmo tempo algo ilusionador e máxico. O primeiro paso é falar coas profes de Infantil e ver que motivos poden ser interesantes para o alumnado deste nivel, e así números, monumentos, letras e animais pasan a ser o obxecto dos padróns que os propios alumnos de 5º van elaborar.

Todos achegamos cartóns que nos sobran na casa, caixas de galletas, cereais, ou calquera cartón fino de refugallo van servir para que fagamos os nosos padróns. Imprimimos os motivos e logo, empregando papel calcante, transferimos a cartón e recortamos. Pura reciclaxe.

Empregamos tesoiras e, para algunha forma máis complicada, os alumnos maiores da ESO bótannos unha man con *cutter*.

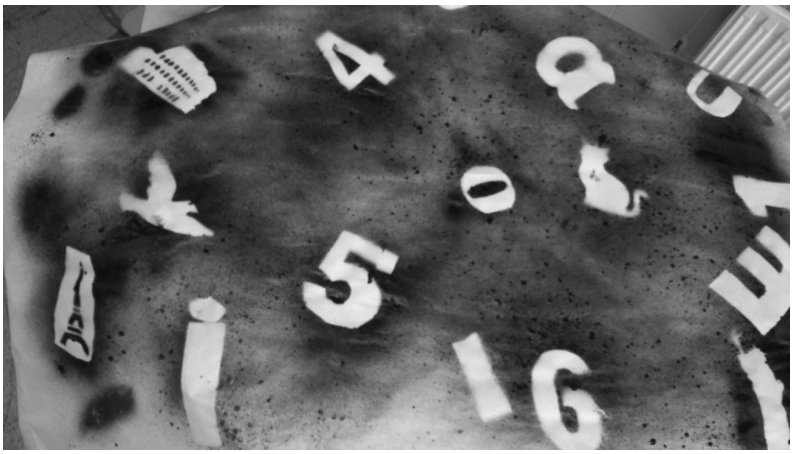
VISITAMOS OS NENOS DE INFANTIL

Chegou o día tan esperado e os nosos pequenos Mestres cheos de ganas e ilusión interactúan cos pequenos, falan, axudan e explican o que teñen que facer. As posibilidades do padrón son diversas, así que por operatividade desenvolvemos tres grupos de traballo polos que van pasar todos os nenos e nenas.

1 Grupo: traballo de graffiti con spray de xiz na parede.

2 Grupo: traballo con acrílicos en spray e padróns feitos polos alumnos. Realización de mural en papel continuo.

3 Grupo: Realización de diversos motivos en folios individuais, e con pincel e padróns de plástico. Empregamos témperas e a técnica do "estarcido", o pincel ancho e dando pequenos toques encima do padrón.



Os materiais empregados –importantísimo- deben ser completamente inocuos e adaptados para uso escolar.

Materiais empregados:

- Pintura de xiz en spray, pintura acrílica en spray e témpera escolar.

- Máscaras desbotables e luvas.

- Padróns prefabricadas e padróns feitos por alumnos.

- Papel continuo e folios. Papel calcante para facer padróns e cartón fino de refugallo.

- Pinceis anchos para "estarcido".

- Cartón fino de refugallo.

AVALIACIÓN POR PARTE DO ALUMNADO E DO PROFESORADO

Como liña xeral, subliñar o aspecto lúdico da actividade, en xeral a parte práctica do taller tanto en quinto como en Educación Infantil tivo un carácter divertido e espontáneo. A produción individual estivo marcada polos gustos de cada un, cada alumno elixe a cor e o motivo, e logo plasma no soporte a súa achega. A necesidade de humanizar e personalizar espazos como unha parede branca do patio prima máis que a cualificación con criterios dunha produción individual.

Dar responsabilidades, un importante punto no que puiden observar que nenos e nenas non moi coidadosos coa súa produción na clase rutineira agora amósanse solícitos e estritos na limpeza e coidado de material; así cada grupo cos seus profesores na fase interactiva limparon pinceis, padróns e recolleron material. Esta fase de recollida e limpeza de material é importantísima nesta materia.

Fundamentan tamén a interacción entre o propio grupo de mestres de quinto, procurar mesturar nenos con máis e con menos habilidades sociais, e facerlles sentir protagonistas a aqueles que case sempre permanecen na sombra.

No recortado de padróns que fixeron os alumnos de quinto decidimos optar polas de deseño máis doado, aínda así algunha presentou algunha dificultade, polo que tivemos que recorrer a alumnos maiores coa axuda do *cutter.*

En derradeiro lugar, e como precaución, moi atentos sempre a que esteamos a pulverizar coa boquilla sempre ben posicionada, con máscara e sen achegarnos demasiado.

En resumo, a medición de resultados ocupa nesta experiencia un lugar secundario e a valoración do proceso serviunos para:

- Desenvolver a nosa percepción a todos os niveis, partindo do subxectivo e cara a algo máis abstracto.

- Transmitimos diversas técnicas e coñecementos sobre os materiais utilizados, os padróns ofrecen posibilidades diversas.

- Desenvolvemos a capacidade de adaptar creativamente as posibilidades de materiais e técnicas ás súas necesidades expresivas, cada un elixe forma e color.

- Xerar dinámicas de grupo en termos plásticos de manipulación creativa da información. Os alumnos maiores explican e axudan a facer ós pequenos.

- Desenvolver a capacidade de análise e emprego das reflexións feitas por outras persoas, interpretar a obra dun artista sempre resulta interesante.

A arte presente na rúa e ó alcance de todos grazas ó esforzo e xenerosidade de artistas como Michelín Rodríguez, artesán da mensaxe como gusta de definirse, agora só temos que abrir os ollos.

- Ghislaine Bellocq. María José Gil Díaz. *Tocar el arte*. Ed.Kaleida

- Maja Pitamic. *Arte en acción*. Ed.Acanto.

PENSAR O ENSINO

A horta escolar do IES Pedro Floriani

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 64-65

Emilio González Avión

IIES Pedro Floriani (Redondela)

egavion@edu.xunta.es

Como profesor de secundaria sinto un pouco de pudor ao falar dunha horta escolar. No IES Pedro Floriani levamos 3 anos con esta experiencia; hai colexios de primaria que levan 30... Ás veces, en secundaria facemos as cousas máis difíciles que en primaria.

Que pode achegar entón esta experiencia? Espero que unha pequena reflexión. A experiencia destes anos faime ver o seguinte:

O primeiro é a coordinación. Para que o proxecto da horta sexa un proxecto de centro, hai que procurar e conseguir a coordinación entre o profesorado. Quixemos que participase a ESO, o Bacharelato e a FP Básica. Nas distintas accións participa alumnado de distintos niveis, destrezas e expectativas. Deste xeito, a maiores, conséguese a interdisciplinariedade, participa profesorado de Bioloxía, de Castelán, de Galego, de Física e Química, de Tecnoloxía...

Cales foron os obxectivos en volta dos que nos coordinamos?

- Levar a cabo unha educación activa, na que o alumnado faga, reflexione e avalíe as súas accións e reflexións.
- Poñer en valor os espazos exteriores do propio instituto, non só como lugares de lecer senón como lugares de educación.
- Conseguir un contacto activo e educativo coa natureza, integrando este contacto coa educación en hábitos e estilos de vida saudables.

O punto de partida foi a necesidade de darlle uso a algúns espazos exteriores do instituto que estaban infrautilizados, en particular toda a zona de detrás do pavillón.

Por que entón a horta?

Podiamos ter pensado en encher o espazo en cuestión con actividades deportivas ou de le-

cer. Mais a horta permite "crear" o espazo.

Todo o chan era de recheo, con cachote de resto de obras que se fixeron no instituto ou outras zonas, porque todo o terreo do instituto era orixinariamente marisma do río Alvedosa. Non só había que ocupar o espazo, había que modificalo.

A filosofía do proxecto é o da educación pola acción. Ao comparar esta filosofía coa educación por proxectos, que diferenza atopamos? A diferenza é que nos proxectos educativos, nos proxectos documentais integrados, partimos do que sabemos e do que queremos saber. Aquí partimos do que temos (un terreo de recheo) e do que queremos ter (unha horta escolar).

A cuestión da metodoloxía non é un tema menor. Un proxecto de horta non é un proxecto que poña en primeiro lugar a creatividade ou a ansia de saber do alumnado. Pon en primeiro lugar o obxecto e logo o suxeito.

Isto provocou que désemos outro paso. Montar un composteiro. Primeiro montamos un que nos doou a Deputación de Pontevedra. Despois fixemos un con madeira reutilizada. Despois de informarnos decidimos que era mellor compostar no chan. Ademais compramos esterco, non composto (compost). Non. Esterco de verdade.

O esterco fixo que a produción daquela terra tan mala fose excepcional.Así aprendemos que o chan non é algo inerte, é importante a súa composición química mais tamén a súa composición microbiolóxica e macrobiolóxica. Procuramos e conseguimos que as miñocas colonizasen o chan.

Esta aprendizaxe fíxonos pór enriba da mesa a cuestión da agricultura ecolóxica. O tipo de horta que queremos é o tipo de escola que queremos. E o tipo de escola que queremos é o tipo de sociedade que queremos.

No artigo 2 da actual Lei de Educación (Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación (LOE)-Texto consolidado) lemos, entre outros fins da educación, o seguinte:

> "e) A formación para a paz, o respecto aos dereitos humanos, a vida en común, a cohesión social, a cooperación e solidariedade entre os pobos así como a adquisición de valores que propicien **o respecto aos seres vivos e o medio ambiente**, en particular ao valor dos espazos forestais e o **desenvolvemento sustentable**".

Non é un desexo dun par de docentes "progresistas". Non: é un fin da educación que sinala a lei actual.

Por iso unha horta escolar ten que ser unha horta ecolóxica.

EDUCACIÓN NO RURAL

"Crisálide": unha proposta de intervención educativa respecto de alumnado desfavorecido

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 66-69

Tania Gayoso Felpeto

Facultade de Formación do Profesorado (Lugo)

gayosofelpeto.tania@gmail.com

Con ánimo de evidenciar os problemas sociais que abafan a parte da nosa infancia (exclusión social, malos tratos, neglixencia familiar e abusos) e concienciar sobre a relevancia da educación como motor de cambio social e persoal, hai dous anos presentamos verbo desta temática o Traballo de Fin de Grao –do que parte esta proposta– para concluír os estudos de mestra de Educación Infantil na Facultade de Formación do Profesorado de Lugo.

Así nace Crisálide, un proxecto dirixido a sensibilizar e apoderar conxuntamente a familias e docentes sobre o importante papel que cumpre a educación para combater estas dificultades. O nome parte do concepto de resiliencia que emana da famosa frase de Frida Khalo: "a arte máis poderosa da vida é facer da dor un talismán que cura. Unha bolboreta renace florecida en festa de cores!".

Obxectivos: recoñecer o impacto dos problemas sociais da infancia da contorna; coñecer e valorar os Dereitos do Neno/a; concienciar da necesidade dun cambio educativo, poñendo énfase na coeducación, a educación social, cívica e en valores; coñecer recursos, canles e apoios sociais a prol de infancia, familia e educación.

Contidos: exclusión social, malos tratos, abandono, neglixencia familiar, abusos sexuais, coeducación, Dereitos do Neno/a, LOMCE, panorama educativo actual, educación social, cívica, en valores e emocional, medidas de corrección de conduta, efecto Pigmalión, resiliencia, apoios, canles de colaboración etc.

Orientación metodolóxica: Crisálide inspírase na pedagoxía de Paulo Freire, polo seu pensamento progresista, o seu compromiso coas clases desfavorecidas e a convicción de que a educación é clave para transformar o mundo; como ben indicou

o educador brasileiro, educar é facer persoas libres e humanizadas a través da praxe, implicando a acción e a reflexión de homes e mulleres sobre o mundo para transformalo (Freire, 2018).

Actividades: Crisálide presenta 19 accións puntuais e 2 transversais pensadas para levar a cabo de maneira autónoma ou guiada (por parte dunha persoa coñecedora da cuestión ou por parte do equipo directivo, por exemplo) en comunidades educativas concretas (sobre todo do noso contexto xeográfico e de contornas desfavorecidas), que están especialmente dirixidas a docentes e familias (a educación é tarefa común e esforzo compartido), e que agrupamos nos seguintes 8 bloques de contido:

- Bloque 1. *A "cara B"* da infancia: introdución da temática.
- Bloque 2. *Os 10 dereitos*: Dereitos do Neno/a.
- Bloque 3. *Unha ollada ás escolas*: reflexión e análise do panorama educativo.

- Bloque 4. *A pegada patriarcal:* influencia do patriarcado, o machismo, o sexismo e a violencia de xénero sobre a infancia.
- Bloque 5. *A polo cambio!*: accións educativas e sociais transformadoras.
- Bloque 6. *Airiños de esperanza*: experiencias e historias de resiliencia.
- Bloque 7. *O voo da bolboreta*: colofón da proposta.
- Bloque transversal: actividades realizadas no devir da proposta.

As 21 actividades son voluntarias e adaptables, pero están relacionadas entre si; é dicir, a súa secuenciación non ten por que ser ríxida e poden traballarse independentemente, pero aconséllase a súa realización na orde que detalla a seguinte táboa (pensada baixo o principio da aprendizaxe significativa), pois avanza os contidos de forma ascendente en canto a dificultade e lóxica interna, co que se facilita a comprensión de todos eles como unidade global por parte das/dos participantes.

Bloques	Actividades	Temporalización	Recursos
1	**Falemos de infancia:** debate introdutorio sobre o tema (técnica Visible Thinking), punto de partida.	1 sesión setembro	Rotuladores, taboleiro.
	A outra infancia: exposición interactivo-reflexiva das problemáticas sociais a través de traballos pictóricos, apoiados en datos estatísticos.	1 sesión outubro	Proxector, taboleiro; *Pobreza Infantil en España* (Lara, 2014); *Disque Denuncia* (Orizonte Studio, 2017); #Finalmaltrato (UNICEF, 2015), *¿Nos la jugamos o lo cambiamos?* (Mora, 2011); *España en cifras* (INE, 2018), *El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España* (Llano, 2018)...
	Os monstros da miña casa: vídeo-documental sobre acollemento familiar social; información sobre procesos de acollemento.	1 sesión outubro	Hierro, M. e Jarabo, A. (2010), *Los monstruos de mi casa* [arquivo de vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=nq_i0uL-yoOQ Programa de Acollemento familiar (2012). Programa de Acollemento residencial (2011).
2	**Teño dereito a:** exposición e debate sobre os Dereitos do Neno/a. Recompilación de libros infantís/xuvenís sobre esta temática.	1 sesión novembro	*Tengo derecho a ser* (Fronty, 2010), selección de literatura infantil/xuvenil, *Los Derechos de los Niños/as en el Sistema Educativo en España* (Educo, GSIA, 2016)
	10 dereitos! (Conmemoración): creación dun posto na biblioteca do CE (*Un libro, un dereito*) cos exemplares citados; recollida de libros para doar a ONG; contacontos; certame de debuxo/poesía sobre o tema.	20 de novembro (Día da infancia)	Selección de libros, carteis. Recursos humanos: persoal doutros centros, de ONG, de biblioteca, contacontos...
3	**Paradigma do sistema educativo:** debate sobre a situación educativa actual; breve exposición de cambios significativos da LOMCE; realización dun mural creativo vídeo documental.	1 sesión decembro	(Robinson, K. [La verdad oculta], (2013). *Paradigma del sistema educativo:* https://www.youtube.com/watch?v=fAjhT18B8_0
	Expulsar non é educar: debate sobre as medidas de corrección da conduta (técnica Visible Thinking) máis usadas. Lectura da reflexión *Expulsar no es educar*.	1 sesión decembro	Proxector; Robles, R. (19 de marzo de 2010). *Expulsar no es educar* [Mensaxe en blog]. Vida de profesor. Recuperado de: http://www.rafaelrobles.com/2010/03/expulsar-no-es-educar/
	Efecto Pigmalión: visionamento e debate do vídeo *El efecto Pigmalión*, sobre o estudo de Robert Rosenthal.	1 sesión xaneiro	Proxector; Dornaletetxe, Naveiro e Moreno [Jon Dornaletetxe] (2012). *El efecto Pigmalión*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=mCRChupL9cs
	ANPA: Sesión de achegamento á ANPA (propostas, proxectos, responsabilidades...), que instarán á comunidade a participar, facer suxestións, comunicar necesidades...	1 sesión xaneiro	Proxector, taboleiro. **R. humanos**: representantes da ANPA.
4	**As vítimas silenciosas da violencia de xénero**: debate da influencia do sistema patriarcal, a violencia de xénero, o machismo e o sexismo na infancia a través de diferentes novas de periódico.	1 sesión febreiro	"Un maltratador jamás será un buen padre" (Poncini, 2018), "Efecto José Bretón: los sanguinarios padres que matan a sus hijos para vengarse de las mujeres" (Inglés, 2018), "27 niños asesinados; seis casos denunciados" (Álvarez, 2018)...; Proxector, taboleiro.
	Coeducación nas aulas: choiva de ideas e asesoramento sobre técnicas, estratexias e recursos coeducativos.	1 sesión febreiro	I Plan de accións para a igualdade en los CE de Galicia; Proxectos de innovación; *Coeducación, apuesta por la libertad* (Subirats, 2017). Selección de literatura infantil/xuvenil.
5	**Pequenas pingas crean mareas**: exposición de recursos e apoios a familias e nenos/as (liña de atención á infancia, axudas, entidades de apoio, plans e protocolos educativos, programas e plans autonómicos), exposición de canles de axuda social e recollida de xoguetes, libros e alimentos non perecedoiros en centros da contorna para ser doados.	1 sesión marzo	RISGA, Orde 5 de maio de 2010; apoios internacionais (UNICEF, ACNUR...), nacionais (ANAR, Plataforma Infancia, Obra Social La Caixa...) autonómicos (Meniños, Paideia...); 37milsorriSOS (2017); PROA, Protocolo de acoso escolar, de absentismo, de intervención contra o maltrato infantil (2017); Convocatoria de recoñecemento Cidades Amigas da Infancia (2017); ONG de axuda social (ás que convidaremos a falarnos das súas iniciativas).
	O xermolo está na escola: exposición de técnicas, proxectos e actividades para potenciar a educación social, emocional e en valores (inspirado no traballo en escolas democráticas, Amar Berri, Reggio Emilia, Neill, Rogers); proxectos de innovación en activo, e experiencias renovadoras (historia e método de Maggie Macdonnell e Hanan Al Hroub; AEIOTU...)	1 sesión marzo	*Inteligencia Emocional para padres y educadores* (Piñeiro, 2018); *La familia, la primera escuela de las emociones* (Romera, 2017); *Las escuelas que cambian el mundo* (Bona, 2016); Fundación Carulla [aeioTU Fundación Carulla] (2016). *Vídeo institucional aeioTU en 2016*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=de0D6o2P20I
	SS: visita de voluntarios/as dos Servizos Sociais para falarnos do seu funcionamento, iniciativas, funcións, canles de axuda...	1 sesión abril	Proxector, taboleiro. **Recursos humanos**: persoal dos SS.

6	**Cine Fórum**: proxección e debate da película *Diarios de la calle*.	2 sesións abril	De Vito, D. (produtor), La Gravenese, R (director) (2007). *Diarios de la calle*. [cinta cinematográfica]. EEUU e Alemaña: Paramount Pictures; proxector, taboleiro.
	Resiliencia: pescuda, exposición e debate sobre resiliencia; relato de casos (Frida Kahlo, Oprah Winfrey, J.K. Rowling, *Tim Rollins and K.O.S, Joaquim Ruyra*); realización dun mural creativo sobre o tema.	1 sesión maio	Apoio fotográfico dos casos presentados, proxector.
	Saíndo da crisálide (xogo interactivo): escritura –anónima/nominal- de casos reais/persoais de resiliencia dos participantes e posterior lectura conxunta.	1 sesión maio	Pintura, caixa de suxestións, material funxible, taboleiro.
7	**Voemos da crisálide: festa de cores!**: xornada cultural, gastronómica e lúdica no CE: postos de comida multiculturais, traballos manuais, a nosa revista, xoguetes libros,...; xogos tradicionais, sorteos… O recadado será doado a ONG colaboradoras.	1 sesión xuño	Materiais de refugallo, libros, xoguetes, revista, alimentos, equipamento do centro... **R. humanos**: persoal do centro, familias, persoal de ONG, ANPA.
	As nosas sensacións: coavaliación final definitiva mediante análise DAFO.	1 sesión xuño	Proxector, taboleiro, folios e bolígrafos.
Transversal	**Revista Crisálide**: creación conxunta dunha revista escolar (novas, columnas de opinión, documentación das actividades, entrevistas, monográficos...).	Transversal	Material funxible (folios, lapis...), cámara de vídeo e fotográfica, carteis, PC... **R. humanos**: familias, docentes, colaboración cunha imprenta.
	Caixa Cóntame: caixa de correos colectiva para expoñer (de forma anónima/nominal) suxestións, melloras, sensacións, réplicas...	Transversal	Caixa, material funxible.

- **Temporalización:** as sesións durarán entre 90 e 120 minutos, e realizaranse en horario de tarde, unha vez cada 15 días aproximadamente, ao finalizar a xornada lectiva, naqueles días estipulados polo centro escolar correspondente como día común de presenza simultánea do profesorado. Esta secuenciación será adaptable, de tal maneira que facilite a asistencia das/dos participantes e a conciliación das familias, polo que é moi conveniente que coincidan en tempo coa oferta de actividades extraescolares para os nenos/as nesa escola.

- **Avaliación:** aconsellamos realizar avaliación inicial, continua e final do proxecto, que posúa carácter global e formativo, e acompañada de autoavaliación e coavaliación entre as/os participantes (docentes e familias). Para axudar neste obxectivo suxerimos o emprego de técnicas de recollida de datos sistemáticos (listas de control, escalas de observación, análise DAFO) e non sistemáticos (diarios, notas de campo, rexistros anecdóticos).

- **Remate:** quixeramos engadir que Crisálide é froito de lecturas, de prácticas e de reflexión, así como da ilusión e a esperanza de mellorar dende as escolas o mundo no que vivimos, sobre todo para a infancia en situación de vulnerabilidade social; por iso entusiasmaríanos chegar a ter a oportunidade de levala á realidade e así sumar a nosa modesta achega ao enorme obxectivo antes enunciado: como ben dixo Rosa Luxemburgo, "debemos loitar por un mundo onde sexamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente libres". Apostamos por iso.

- Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Freire, P. (2018). *Pedagoxía do oprimido*. Pontevedra: Kalandraka.

INVESTIGACIÓN

Responde a oferta da formación profesional inicial ás necesidades de emprego das comarcas galegas?

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 70-74

Manuel César Vila

Profesor de ensino secundario

Profesor Asociado do Departamento de Organización de Empresas e Comercialización da USC

Doutor en Desenvolvemento Rexional e Integración Económica

manuel.cesar.vila@usc.es

INTRODUCIÓN

A formación profesional ao longo da historia pasou por diferentes etapas, experimentando diversos tipos de aprendizaxe, desde as máis espontáneas ás moi institucionalizados como foi o caso dos gremios de artesáns medievais (Jiménez, 1996, ix). Non obstante, haberá que esperar até a Primeira Revolución Industrial para que as imprentas de vapor, rápidas e baratas, impulsen "a alfabetización xeneralizada en Europa e Norte América. Será a partir de aquí cando son creados os sistemas de escolarización obrigatoria nas cidades industrializadas para que a futura man operaria puidera ter a capacidade de comunicación necesaria para ocuparse das operacións comerciais máis complexas" (Rifkin, 2014, 63).

No Estado español este proceso foi contemporáneo á posta en funcionamento en 1814 da primeira imprenta de vapor do mundo, aínda que xa anteriormente tiña xurdido a idea de introducir a formación profesional no sistema xeral de ensino. Esta proposta, fornecida polas Sociedades Económicas de Amigos do País, acaba inspirando en 1813 o "Relatorio Quintana", que coloca os alicerces para a introdución da FP no sistema educativo (Jiménez, 1996).

Na actualidade a Lei Orgánica 2/2006, de Educación (LOE) estabelece no seu preámbulo que "a formación profesional (…) ten como finalidade preparar as alumnas e alumnos para o desempeño cualificado das diversas profesións, o acceso ao emprego e a participación activa na vida social, cultural e económica".

Pola súa parte, a Lei Orgánica 5/2002, "das cualificacións e da formación profesional" formula como finalidade da mesma "a ordenación dun sistema integral de formación profesional, cualificacións e acreditación, que

responda con eficacia e transparencia ás demandas sociais e económicas a través das diversas modalidades formativas".

A nivel europeo existen diversas normas que van nesta mesma liña, como as aprobadas polo Consello da Unión Europea e Comisión Europea (2002), polo Consello da Unión Europea, Interlocutores sociais europeos e pola Comisión Europea (2010) ou Parlamento Europeo (2012).

Polo tanto, a nivel legal é expresada a necesidade de adecuar a oferta educativa da FP ás demandas laborais existentes no mercado. Mais que exista esta vontade legal de concordancia non carreta a existencia da mesma a nivel material. Nesta liña argumental vai ser analizada esta oferta educativa na Galiza a nivel comarcal, comparándoa coas estruturas sectoriais de produción e de emprego.

Para isto comezarase por describir as fontes estatísticas utilizadas no estudo e a definición das variábeis a contrastar. A continuación, serán descritos os principais resultados empíricos atinxidos. Por último, resumiranse as conclusións máis salientábeis.

FONTES ESTATÍSTICAS E VARIÁBEIS DE CONTROL

A escolla da comarca como unidade territorial de referencia para analizar a adecuación entre a oferta educativa de FP e as necesidades reais de profesionais nos diferentes ramos de actividade é debida basicamente a dúas razóns: unha estatística e outra histórica-normativa. A primeira xustifícase pola conveniencia de traballar cun número de unidades desagregadas que permita realizar comparacións territoriais, contornando os datos globais autonómicos (NUT-1) e provinciais (NUTS-2), que en ambos os casos deberían reflectir niveis de correlación moito maiores, en tanto estarían afastándose da realidade socioeconómica máis abeirada á poboación. Este nivel de desagregación leva implícita unha menor información estatística para algunhas variábeis e tamén unha frecuencia temporal inferior no caso das existentes. Canto á segunda xustificación, a comarca na Galiza é "o espazo funcional e tradicional básico para a organización territorial, e constitúe un dos seus encadramentos tradicionais de convivencia e asentamento" (Precedo, 1995, 9). A propia Lei 7/1996, de desenvolvemento comarcal (Presidencia da Xunta de Galicia, 1996) salienta "a existencia de recursos locais, actividades económicas moi diversas e economías comarcais diferenciadas" o que "esixe… coñecer con detalle a localización dos recursos endóxenos existentes".

Aínda que podería ser realizada unha análise a nivel municipal, a oferta educativa de FP non posúe unha presenza territorial con tanta capilaridade; de facto, incluso a nivel comarcal aparecen tres entidades sen calquera ensinanza de FP: Meira, Quiroga e Terra de Caldelas.

A información estatística comarcal das variábeis de produción e emprego sectorial procede de *Produto interior bruto municipal* do IGE (Instituto Galego de Estatística, 2016a), de Estadística de municipios. *Paro registrado y contratos registrados* do SEPE (Servicio Público de Empleo Estatal, 2016) e de *Banco de datos comarcal. Afiliacións en alta laboral por sectores* do IGE (Instituto Galego de Estatística, 2016b). A primeira fonte de datos refírese a 2012, último ano para o cal existe información comarcal do valor acrecentado bruto (VAB) clasificado en catro e en doce sectores produtivos[1]. A segunda fonte contabiliza os contratos rexistrados nas ofici-

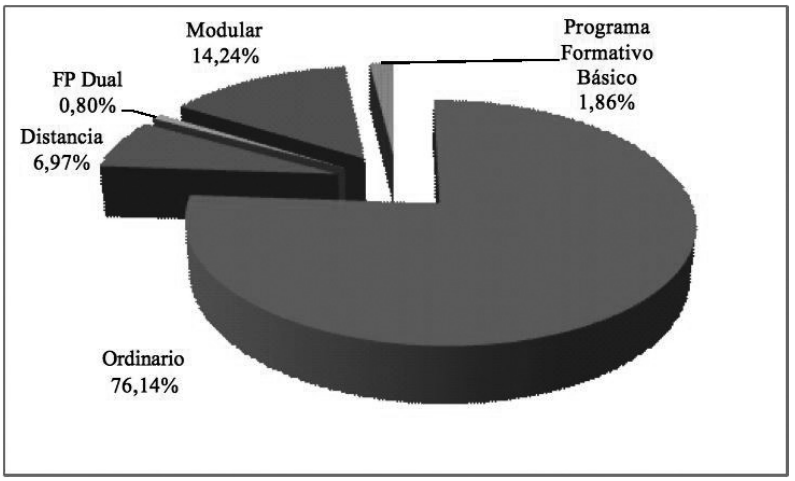
[1] Os catro sectores produtivos utilizados son: Agricultura, Construción, Industria e Servizos. Para o VAB comarcal é posíbel traballar cun nivel de desagregación maior, podendo chegar a doce sectores: Sector primario; Industrias extractivas e fabricación doutros produtos minerais non metálicos; Industria agroalimentaria; Madeira, papel e móbeis; Metalurxia e produtos metálicos, electrónicos, eléctricos e maquinaria; Fabricación de material de transporte e grandes reparacións industriais; Resto da industria; Enerxía, subministración de auga e xestión de residuos; Construción; Comercio, transporte e hostalería; Actividades de información, financeiros, inmobiliarios e profesionais; Administracións públicas, Educación, Sanidade e outros servizos.

Panorámica do Concello de Folgoso do Courel, na comarca de Quiroga (Foto do autor).

nas do Servizo Público de Emprego durante todo o ano 2015 e clasificados en catro sectores produtivos. Por último, as afiliacións en alta laboral, tamén para catro sectores produtivos, recollen as existentes en decembro de 2015. Todas estas variábeis tórnanse explicativas da oferta de FP para o curso 2016-2017, estando o seu período de referencia retardado un ano a respecto desta, coa excepción do VAB onde o último ano con desagregación a nivel de comarca é 2012, como xa foi indicado na cima. No entanto, existe unha grande correlación (99,79 por cento) na estrutura porcentual produtiva (11 sectores) para o total galego dos anos 2012 e 2015, co que se pode agardar unha relación estatística similar a nivel comarcal e a validez dos resultados atinxidos cos datos de tres anos antes.

Canto á información sobre a oferta de formación profesional do sistema educativo, trabállase cos datos oficiais para todos os réximes[2] do curso 2016-2017. Son ofertadas 32.302 prazas en 1.258 ciclos ou programas nos diversos concellos galegos, de 229 ciclos e de 14 programas formativos básicos diferentes correspondentes a 24 familias profesionais das 26 existentes[3]. No *Gráfico 1* aparece a estrutura porcentual das prazas ofertadas durante o curso 2016-2017 atendendo aos diferentes réximes. A preponderancia do réxime ordinario, con máis das tres cuartas partes das prazas ofertadas, acrecéntase atendendo ao número de ciclos sobre o total (78,06 por cento). En segundo lugar figura a oferta parcial, por módulos, dos ciclos formativos de grao medio e de grao superior en centros públicos polo réxime de persoas adultas na modalidade presencial (14,79 por cento dos ciclos) e xa o terceiro posto sería para a oferta educativa de ciclos formativos de grao medio e de grao superior en centros públicos polo réxime de persoas adultas na modalidade semipresencial e a distancia, onde a diferenza porcentual do número de ciclos descende até 3,58 por cento.

Gráfico. Estrutura porcentual das prazas ofertadas en ciclos e programas segundo o réxime. Curso 2016-2017



Fonte: EP a partir de Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2016).

Tocante ás familias profesionais, como mostra a *Táboa 1*, existen dúas que case atinxen a terceira parte das prazas e dos ciclos e programas de formación básica (PFB) ofertados (28,39 por cento das prazas e 27,66 por cento dos ciclos ou PFB) que son as de *Administración e xestión* e de *Electricidade e electrónica* (un ciclo básico cada unha, un ciclo medio a primeira e dous a segunda e dous ciclos superiores a primeira e catro a segunda). En principio, os ciclos da familia de *Administración e xestión* serían clasificados no sector Servizos para a clasificación de catro sectores e en Actividades de información, financeiros, inmobiliarios e profesionais na clasificación de doce sectores. De igual maneira, os ciclos pertencentes á familia de *Electricidade e electrónica* foron clasificados en Industria e en Metalurxia e produtos metálicos, electrónicos, eléctricos e maquinaria, respectivamente. Esta simplificación carrea un nesgo na clasificación sectorial de todos os ciclos e PFB ao existir posibilidades de agrupamento en máis dun ramo de actividade. Vista a dificultade dunha asignación sectorial múltiple de toda a oferta educativa, óptase por realizar un axuste único, dos ciclos e PFB da familia de Administración e xestión entre unha pluralidade de sectores, ao percibir a súa preeminencia sobre o resto de familias (16,96 por cento das prazas e 14,94 por cento dos ciclos e PFB) e porque calquera sector de actividade precisará persoal administrativo para desenvolver as súas funcións. Desta manei-

[2] A Consellaría de Educación fornece datos da oferta de ciclos formativos polo réxime ordinario públicos e privados –grao profesional básico, grao medio e grao superior–, a oferta modular polo réxime de persoas adultas nas modalidades presencial e a distancia, a oferta de prazas da formación profesional dual e a oferta de programas formativos de formación profesional básica.

[3] As dúas familias formativas sen presenza na oferta educativa galega son *Artes e artesanía* e *Industrias extractivas*, co ciclo de técnico superior artista fallero e construción de escenografías (Comunidade Valenciana) para a primeira, e os ciclos de técnico en escavacións e sondaxes (Andalucía, Aragón e Navarra) e técnico en pedra natural (desenvolvido apenas o currículo do Ministerio de Educación). Se ben a ausencia da primeira titulación semella xustificada, non acontece o mesmo cos dous últimos ciclos atendendo á importancia das industrias extractivas na Galiza que atinxindo 1,00 por cento do produto total galego en 2000, situáronse en 0,34 por cento en 2014.

ra, estabeleceuse que a metade das prazas ofertadas na familia de *Administración e xestión* fose asignada aos sectores indicados na cima, e outro 50 por cento fose repartido entre as prazas das restantes familias formativas ofertadas na comarca, observando a importancia relativa de cada unha delas.

Os datos así clasificados desta oferta educativa tórnanse a variábel dependente a explicar nos modelos econométricos de sección cruzada utilizados na seguinte epígrafe.

RESULTADOS EMPÍRICOS

Para explicar a oferta educativa de FP a nivel comarcal foron elaborados cinco modelos econométricos de sección cruzada[4]. O primeiro, bivariante, utilizando o VAB de doce sectores produtivos como variábel explicativa desta oferta. Os catro seguintes foron construídos traballando con catro sectores produtivos (Agricultura, Construción, Industria e Servizos) sendo o primeiro deles un modelo de regresión múltiple co VAB e cos contratos de traballo rexistrados no Servizo Público de Emprego (SEPE) durante o ano 2015 como variábeis explicativas. Os restantes modelos son bivariantes, regresando por separado as dúas variábeis anteriores e os traballadores afiliados á Seguridade Social (SS) no ano 2015.

Como era de esperar e mostra a *Táboa 2*, os modelos cun nivel de desagregación menor (catro sectores produtivos) devolven coeficientes de determinación axustados (R2) superiores ao modelo de doce sectores produtivos, sendo o modelo que utiliza como variábel independente os datos do SEPE quen presenta un maior poder explicativo (89,76 por cento).

Polo tanto, todas as variábeis escollidas para explicar a oferta educativa de FP a nivel comarcal son significativas tanto desde o punto de vista estatístico, como desde o agardado pola dinámica socioeconómica para todas as comarcas conxuntamente. Mais a nivel individual obsérvanse grandes diferenzas nas magnitudes e nos signos dos efectos fixos calculados, detectando un nesgo importante para a maioría das mesmas e cunha grande correlación a respecto da poboación en idade de traballar (16 a

[4] Foron calculados devolvendo estimativas robustas mediante efectos fixos de sección cruzada (comarcas e sectores) non existindo problemas de autocorrelación ao estaren estatísticos Durbin-Watson moi próximos ao valor dous e existindo esoxeneidade estrita entre a variábel independente e os residuos, dando estimadores MCO consistentes. A maioría destes efectos comarcais teñen signo negativo. Todas as regresións teñen significación conxunta e individual cun nivel de confianza superior a 99 por cento.

Táboa 1. Prazas e ciclos e PFB ofertados (número e porcentaxe). Curso 2016-2017

FAMILIAS	PRAZAS		CICLOS/PFB	
	Número	%	Número	%
Actividades físicas e deportivas	435	1,35%	16	1,27%
Administración e xestión	5.480	16,96%	188	14,94%
Agraria	931	2,88%	42	3,34%
Artes gráficas	492	1,52%	21	1,67%
Artes e artesanía	0	0,00%	0	0,00%
Comercio e márketing	1.759	5,45%	63	5,01%
Edificación e obra civil	763	2,36%	27	2,15%
Electricidade e electrónica	3.690	11,42%	160	12,72%
Enerxía e auga	248	0,77%	10	0,79%
Fabricación mecánica	1.424	4,41%	62	4,93%
Hostelaría e turismo	2.325	7,20%	91	7,23%
Imaxe e son	606	1,88%	25	1,99%
Imaxe persoal	1.020	3,16%	45	3,58%
Industrias alimentares	546	1,69%	23	1,83%
Industrias extractivas	0	0,00%	0	0,00%
Informática e comunicacións	3.030	9,38%	108	8,59%
Instalación e mantemento	969	3,00%	42	3,34%
Madeira, móbel e cortiza	670	2,07%	30	2,38%
Marítimo-pesqueira	402	1,24%	17	1,35%
Química	602	1,86%	26	2,07%
Sanidade	2.847	8,81%	103	8,19%
Seguranza e medio ambiente	80	0,25%	2	0,16%
Servizos socioculturais e á comunidade	1.760	5,45%	57	4,53%
Textil, confección e pel	212	0,66%	10	0,79%
Transporte e mantemento de vehículos	1.991	6,16%	89	7,07%
Vidro e cerámica	20	0,06%	1	0,08%
Totais	32.302	100,00%	1.258	100,00%

Fonte: EP a partir de Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2016).

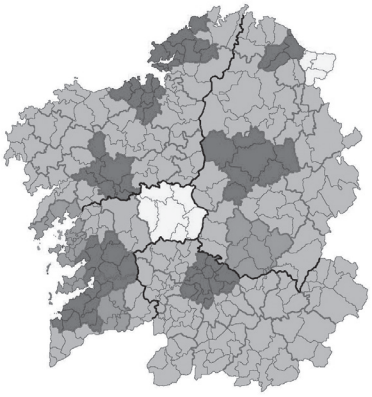
Táboa 2. Regresións bivariadas e múltiple da oferta de FP a nivel comarcal

Variábel explicativa		Constante	Erro típico	Coeficiente	Erro típico	R^2 axustado	Observacións
VAB-12		21,13029	2,52728	0,00038	0,00003	0,45684	636
VAB-4 e SEPE-4	VAB-4	27,43628	4,68565	0,00033	0,00006	0,83413	212
	SEPE-4			0,01094	0,00302		
VAB-4		26,75283	4,64029	0,00054	0,00002	0,82200	212
SEPE-4		37,12892	2,42825	0,02680	0,00057	0,89758	212
SS-4		56,65589	4,46061	0,02210	0,00107	0,74128	212

Fonte: EP a partir de Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2016), Instituto Galego de Estatística (2016a), Instituto Galego de Estatística (2016b) e Servicio Público de Empleo Estatal (2016).

64 anos). O *Mapa* mostra as comarcas con efectos fixos positivos nos modelos con variábeis explicativas VAB-12 e SEPE-4. No primeiro deles estarían Vigo, Ferrol, Ourense, a Coruña, Santiago, Pontevedra, Lugo, o Morrazo, o Condado, Terra de Lemos, a Barbanza, o Salnés e a Mariña Central, que a nivel predominante coinciden coas de maior poboación en idade activa.

Mapa. Comarcas onde a oferta de FP se axusta ás estruturas produtivas e de emprego



Nota:

Modelos VAB-12 e SEPE-4

Só en VAB-12

Só en SEPE-4

Fonte: EP a partir dos modelos econométricos.

Este resultado vólvese repetir case idéntico para a regresión con maior poder explicativo (SEPE-4), onde novamente aparecen as comarcas de Vigo, Ferrol, Ourense, Santiago, a Coruña, Pontevedra, Lugo e a Mariña Central, ás cales se engaden a Mariña Oriental e o Deza. Para o resto de comarcas (38) –é dicir, a grande maior delas– a oferta educativa de FP non se correspondería coas súas estruturas produtivas e de emprego.

CONCLUSIÓNS

Primeiramente convén salientar o grande poder explicativo da oferta de FP por comarcas que teñen as catro variábeis utilizadas para o conxunto galego. A pesar disto constátase un importante nesgo para a maior parte das comarcas.

Outro resultado importante é que esta oferta educativa mostra unha maior correlación sectorial nas comarcas con maiores stocks de poboación en idade de traballar e viceversa.

Estes dous feitos producen ou perpetúan desequilibrios socioeconómicos moi graves da realidade galega. Un deles serían os "fortes contrastes de densidades demográficas existentes entre a Galicia litoral e occidental e a Galicia interior" coa excepción de "aqueles territorios nos que se emprazan as capitais de provincia interior (Lugo e Ourense), as súas periferias e os concellos centralizados por unha vila ou pequena cidade" (Lois, 2015, 17-18), cunha "intensa urbanización e concentración do efectivo humano preto do litoral" xa que "as actividades económicas máis rendibles e que xeran maior emprego se localizan nas áreas sinaladas" (Lois, 2015, 19).

Outro desfase importante viría dado pola constatación de que a oferta de FP na maioría das comarcas galegas (case 72 por cento) non responde ás estruturas de produción e de emprego das mesmas. Este feito non corrixiría o efecto negativo sobre o despoboamento de grandes áreas do territorio galego, incumprindo igualmente os preceptos legais indicados na introdución, no referido á resposta eficaz a respecto das demandas sociais e económicas, e debendo responder con un non á pregunta que serve de título a esta investigación.

- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. (2016). *Oferta de FP.* Dispoñíbel en: http://www.edu.xunta.es/fp/oferta-fp

- Consello da Unión Europea e Comisión Europea (2002). *O proceso de Copenhague: Cooperación europea reforzada en materia de ensino e formación profesionais.* Dispoñíbel en: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=URISERV:ef0018

- Consello da Unión Europea, Interlocutores sociais europeos e Comisión Europea (2010). *Comunicado de Brujas sobre una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el período 2011-2020.* Dispoñíbel en: https://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_es.pdf

- Instituto Galego de Estatística. (2016a). *Produto interior bruto municipal.* Dispoñíbel en: http://www.ige.eu/igebdt/esq.jsp?idioma=gl&paxina=000&c=-1&ruta=verEjes.jsp?COD=8001&M=2&S=&RET=

- Instituto Galego de Estatística. (2016b). *Banco de datos comarcal. Afiliacións en alta laboral por sectores.* Dispoñíbel en: http://www.ige.eu/igebdt/esq.jsp?idioma=gl&paxina=000&c=-1&ruta=verEjes.jsp?COD=4557&M=2&S=&RET=

- Jiménez, B. (1996). *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España.* Barcelona: EUB.

- Lei orgánica 5/2002, de 19 de xuño, das cualificacións e da formación profesional, BOE suplemento número 7, de 1 de xullo.

- Lei orgánica 2/2006, de 3 de maio, de educación, BOE suplemento número 6, de 15 de maio.

- Lois, R.C. (2015). Apuntamentos para o estudo xeográfico (nacional) de Galicia. En *Reflexións arredor da Galiza para o debate* (pp. 9-35). Santiago de Compostela: Fundación Moncho Reboiras.

- Parlamento Europeo (2012). *Cooperação europeia no domínio do ensino e da formação profissionais para apoiar a estratégia "Europa 2020".* Resolução de 8 de junho de 2011, sobre a cooperação europeia (2010/2234(INI)), DOUE, CE 380-10, de 11 de decembro.

- Precedo, A.J. (1995). "Una experiencia geográfica de planificación territorial: El plan de desarrollo comarcal de Galicia". *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (20), 7-21.

- Presidencia da Xunta de Galicia (1996). Lei 7/1996, de 10 de xullo, de desenvolvemento comarcal, DOG número 142, de 19 de xullo.

- Rifkin, J. (2014). *La sociedad de coste marginal cero. El internet de las cosas, el procomún colaborativo y el eclipse del capitalismo.* Barcelona: Paidós.

- Servicio Público de Empleo Estatal. (2016). *Estadística de municipios. paro registrado y contratos registrados.* Dispoñíbel en: https://www.sepe.es/contenidos/que_es_el_sepe/estadisticas/datos_estadisticos/municipios/index.html

XOGUETAINAS E BRINQUETAINAS

Xogos do mar da Costa da Morte malpicá. Á vía

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 75

Patrimonio Lúdico Galego

Apolinar Varela

Docente da Facultade de Educación e Psicoloxía

Universidade de Navarra

agrana@unav.es

Disque o ser humano destaca polas súas adaptacións biolóxicas ao medio acuático, e mesmo que os peixes serían os nosos curmáns. Froito desta capacidade para sobrevivir no medio acuático nace un dos xogos máis sinxelos e antigos da humanidade. Este xogo foi moi popular na zona do Índico, especialmente nas illas de Hawai, onde era coñecido como *Kaha Nalu*, (*o corpo que escorre*, ou *o home que surfea*). Existen outras denominacións como *Jacaré* (Portugal), *Pechito* (Perú) ou *bodysurf*. No noso caso denomínase ***Ir á vía***.

Descoñecemos cando foi a primeira vez que foi xogado nestas latitudes, porén sospeitamos que este enredo leva con nós moitos séculos. Este xogo foi recollido nunha antiga vila baleeira, polo que podemos imaxinar unha poboación claramente familiarizada co mar. Amais, os máis vellos da vila lembran este xogo nas xeracións predecesoras, sendo un dos máis difundidos entre a poboación local. É un xogo que foi sempre practicado por nenas e nenos de todas as idades simultaneamente.

Este brinquedo caracterízase por manter unha interacción directa nun medio natural con incerteza como o mar; ter unha gran dose de vertixe (*Ilinx*); favorecer o desenvolvemento das habilidades básicas motrices; potenciar a concienciación dos valores ambientais; beneficiar o florecemento de virtudes coma a coraxe, o autocontrol, a superación ou a confianza; posibilitar un mellor aproveitamento do tempo libre; promover a liberación do estrés da vida urbana.

O xogo consiste en aproveitar a forza das ondas do mar para esvarar na súa superficie o maior tempo posible. Para iso debemos coordinar o *timing* da onda co noso nado, temos que ser capaces de buscar o momento exacto no que a onda creba para coller pulo nadando e aproveitar a forza para escorrer na superficie. Unha vez collida a onda, debemos estricar o corpo boca abaixo todo o necesario e manter a tensión muscular en todo o corpo para simular unha táboa, e así esvarar na onda o maior tempo posible.

Para a súa práctica non se precisan materiais, aínda que se poden empregar aletas para coller pulo e táboas específicas para as mans para ofrecer menor resistencia ao mar.

Polas súas características, este xogo é un excelente recurso educativo para fomentar a actividade física no medio natural en todas as etapas educativas e para iniciarse noutras modalidades deportivas como a natación, mergullo, bodyboard, etc.

OUTRAS ESCOLAS

"Tocar y Luchar": O Sistema de Orquestras e Coros Infantís e Xuvenís de Venezuela

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 76-77

Stefany Sanabria Fernandes
Universidade de Santiago
stefanysanabria@hotmail.com

INTRODUCIÓN

En 1975 o mestre e músico venezolano José Antonio Abreu fundou, en Caracas, o Sistema Nacional de Orquestras e coros Xuvenís e Infantís de Venezuela, sen dúbida un exemplo educativo de inclusión e desenvolvemento integral, que co paso dos anos foi medrando e aumentando o seu alcance no país.

Este proxecto enmarcouse nun contexto social e cultural concreto, no que unha grande porcentaxe dos/as nenos/as vivían por debaixo do índice de pobreza, por tanto a necesidade de recursos materiais e educativos estaba latente na xuventude venezolana e o acceso ás artes eran exclusivas das elites do país. É por iso que a principal motivación do Mestre Abreu foi crear este sistema para contribuír ao desenvolvemento da sociedade e romper coas estruturas sociais marcadas, achegando así a música a outros estratos sociais.

O lema que acompaña a filosofía do Mestre Abreu é *"Tocar y Luchar"*, xa que nos seus inicios eran poucas as persoas que participaron no que el estaba creando, por iso lles prometeu aos seus primeiros alumnos/as que, se continuaban tocando e loitando, pouco a pouco isto íase expandir a miles e miles de mozos/as. Así foi, actualmente o seu alcance de beneficiados/as é de aproximadamente 1.012.077 venezolanos/as, que se distribúen nun total de 1.681 orquestras xuvenís, infantís e pre-infantís por todo Venezuela, 1.389 coros infantís e xuvenís e 1.983 agrupacións de iniciación musical.

É así como Abreu non só se consolida como un visionario que soubo pór en valor a música e o seu forte contido pedagóxico, senón que tamén se trata dun pioneiro en canto á creación dun sistema educativo, cultural e social que se xestiona dende múl-

tiples núcleos e módulos, que pretende dende a autoxestión darlles resposta a todas as necesidades que presentan os diversos contextos. En total atopámonos con 443 núcleos e 1.704 módulos repartidos por todo o país, que están dotados dos recursos materiais e humanos necesarios para chegar a todas as persoas e que ninguén estea excluído da experiencia e gozo da música.

NATUREZA PEDAGÓXICA

Estamos a falar dun sistema que constrúe os seus alicerces sobre unha base pedagóxica, na que a inclusión social se presenta como unha pedra angular e a ferramenta que une estes conceptos é a música. O Mestre Abreu afirmaba que o feito de que a música expresa o invisible, o máis profundo de cada un, faina inmensamente accesible, por iso a través dela os/as nenos/as e os/as mozos/as pódense expresar. Trátase dun vehículo que lles permite adquirir o recoñecemento social que axuda a xuventude para unha identidade e autoestima positiva.

Existen numerosos estudos que dan conta dos múltiples beneficios cognitivos, emocionais e sociais que ten a participación da xuventude en programas musicais. Tocar un instrumento repercute positivamente nas diversas habilidades, coma a linguaxe e a memoria; por iso o Mestre Abreu defende a educación musical como un elemento clave para o éxito educativo. Así é como *El Sistema* achega ao desenvolvemento das capacidades persoais e sociais de maneira integral, con programas que atenden dende a infancia, e proporcionan ferramentas ás persoas no seu crecemento e na súa capacitación para a superación de problemas. Nos programas pre-infantís e infantís, os/as profesionais que están ao cargo acompáñanos na aprendizaxe, ensinándolles primeiro a xerar sons co seu corpo, fortalecendo así o auto-coñecemento, para posteriormente adquiriren destrezas tocando os instrumentos que decidan aprender a tocar.

UN ÓRGANO DE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL

O Sistema de Orquestras e Coros Infantís e Xuvenís de Venezuela é un órgano integrador, que permite que todas as persoas que queiran formar parte o poidan facer, independentemente do nivel socioeconómico ao que pertenzan. Isto é posible grazas a que a financiación da educación é practicamente completa, as familias só teñen que asumir pequenos custos de seguros e materiais. Por tanto, os beneficios e os valores de convivencia e solidariedade están estendidos por toda a poboación.

Outro dos beneficios fundamentais que ten *El Sistema* é o seu poder de inclusión, xa que a través de múltiples programas adaptados ás diversidades funcionais, dá a atención especializada que distintas persoas con discapacidades necesitan. Por exemplo, a agrupación Manos Blancas é a líder do Programa de Educación Especial, creado en 1995 co obxectivo de integrar á vida cotiá e ás actividades artísticas as persoas con diversidade funcional a través da música coma ferramenta de desenvolvemento e inclusión.

Tamén existen outros programas, como o Programa Académico Penitenciario, que pretende dar unha alternativa educativa a aquelas persoas que por diversas causas se encontran en centros penitenciarios; o Programa de Atención Hospitalaria na cal se imparte formación musical a nenos/as e á mocidade recluídos en hospitais, co obxectivo de garantir a súa incorporación aos núcleos da comunidade; desta maneira a música convértese nunha forte ferramenta terapéutica, que permite mellorar notablemente a súa calidade de vida; e, entre outros, programas que, de maneira directa ou indirecta, están orientados a realizar unha labor de inclusión social, xa que ademais da atención especializada aos diversos colectivos, teñen unha función esencial na orientación laboral.

El Sistema é a base profesional de miles e miles de persoas en Venezuela, que lles permite ter unha proxección laboral a longo prazo e en contextos internacionais. El Sistema non só educa nas habilidades musicais, senón que os prepara e os forma para seren formadores, para seren artesáns e creadores de instrumentos, e para multiplicar estes coñecementos e beneficios noutras organizacións educativas mundiais.

CONCLUSIÓN

El Sistema creado en 1975 polo Mestre Abreu, é un exemplo de boas prácticas educativas, que contempla a función pedagóxica nunha organización de maneira holística, que proporciona ferramentas ás persoas para o seu desenvolvemento, que permite romper co círculo da pobreza e que emprega a música como instrumento de transformación social. Por iso hai máis de 35 países que se inspiraron neste sistema venezolano para crearen programas musicais que teñan unha real incidencia no proceso educativo da xuventude; nestes países encontrámonos con Tocar y Luchar Cafam de Colombia, a Orquestra de instrumentos reciclados de Cateura e o Programa de ABANCA ReSuena, entre outros moitos que estenden esta ensinanza nas súas contornas e multiplican os seus beneficios.

PANORAMA

Xosé Ramos Rodríguez

Antón Costa Rico

Nova Escola Galega

jose.ramos.rodriguez@edu.xunta.es

anton.costa@usc.es

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 78-81

ACTUALIDADE DA POLÍTICA EDUCATIVA

Tempo de espera. Escrito arredor do Día das Letras de 2019, días antes da nova constitución do Parlamento central, nada podemos dicir sobre a orientación que vai levar a política educativa en España. Entre o neoliberalismo con controis socialdemócratas e mantemento do Estado autonómico, nos termos presentes, ou o neoliberalismo desaforado e re-centralizador. Tempo de agarda, pois. Entre tanto, desde Nova Escola Galega elaborouse con formato de NEG Opina o documento **Reflexións e achegas sobre a política educativa ante as eleccións xerais 2019**, sendo enviado a todos os centros públicos de Galicia e a diversas instancias públicas e de participación social, contemplando medidas urxentes, propostas de política educativa e propostas de garantía constitucional. Tamén arredor das presentes eleccións Nova Escola Galega asinou o documento de alcance estatal **Por unha escola pública e laica. Relixión fóra da escola**, documentos ambos accesibles a través do Web de Nova Escola Galega.

Neste tempo de espera, aínda así, podemos falar dalgunha boa nova: publicouse no BOE a Lei 4/2019, do 7 de marzo, de mellora das condicións para o desempeño da docencia e o ensino no ámbito da educación non universitaria. Na que se restauran os horarios da LOE: con carácter ordinario un máximo de vinte e tres horas nos centros de Educación Infantil, Primaria e Especial, e un máximo de dezaoito horas nos centros que impartan o resto de ensinanzas reguladas pola LOE. Insistimos moitas veces neste Panoraula que os (aparentemente) pequenos recortes fixeron/fan moito dano á calidade do ensino, pero que sendo pouco visibles levantan tamén pouca contestación social. De todas formas a medida necesita a súa concreción definitiva pola Consellería de Educación.

Apoio financeiro crecente á escola privada en Galicia. Como nunca. A Consellería de Educación segue a aumentar os recursos económicos, que xa se sitúan nos 260 millóns de euros, de apoio aos centros privados, sendo xa a terceira Comunidade autónoma en apoio nos últimos anos, logo de Cataluña e de Andalucía, aínda que é a sétima en canto ao peso da educación concertada.

Mentres aumenta o número de aulas concertadas vanse pechando pouco a pouco aulas no rural e mesmo perigan aulas de CRA, á falta de plans de desenvolvemento integral e de equilibrio territorial por parte da Xunta de Galicia. Sorpréndenos a noticia de que a **escola unitaria de San Mateo**, no concello de Ponteareas, oficialmente inexistente para a Consellería de

Educación, que a pechou a pesar de formar parte do CRA A Picaraña, porén **está aberta mediante a contratación municipal dunha profesora** con atención a seis nenos de 3 a 5 anos.

Debate sobre o Mapa Escolar e a zonificación de centros no concello de Vigo. A cidade de Vigo, onde existe unha altísima implantación da rede de centros privados, é o escenario desde hai dous anos dun forte debate que confronta posicións contrarias entre a Consellería de Educación e a Federación Olívica de ANPA dos centros públicos: unha batalla en defensa da calidade do ensino público e contraria ao incremento de oportunidades para a rede privada.

Un suceso no IES de Cedeira contra a liberdade e expresión. Expresáronse diversos sectores da comunidade educativa contra a clausura autoritaria dunha exposición aberta no IES de Cedeira que mostraba os labores e textos creados polo alumnado en conexión cun seminario de formación poética. Foi un acto non ben aclarado contra a liberdade de expresión e contra o traballo realizado desde a Biblioteca do centro nun espazo educativo, e falto totalmente de perspectiva educadora. Non é prohibindo autoritariamente como educamos senón dialogando, observando, experimentando e reflexionando. Así o percibimos e así o denunciamos desde Nova Escola Galega.

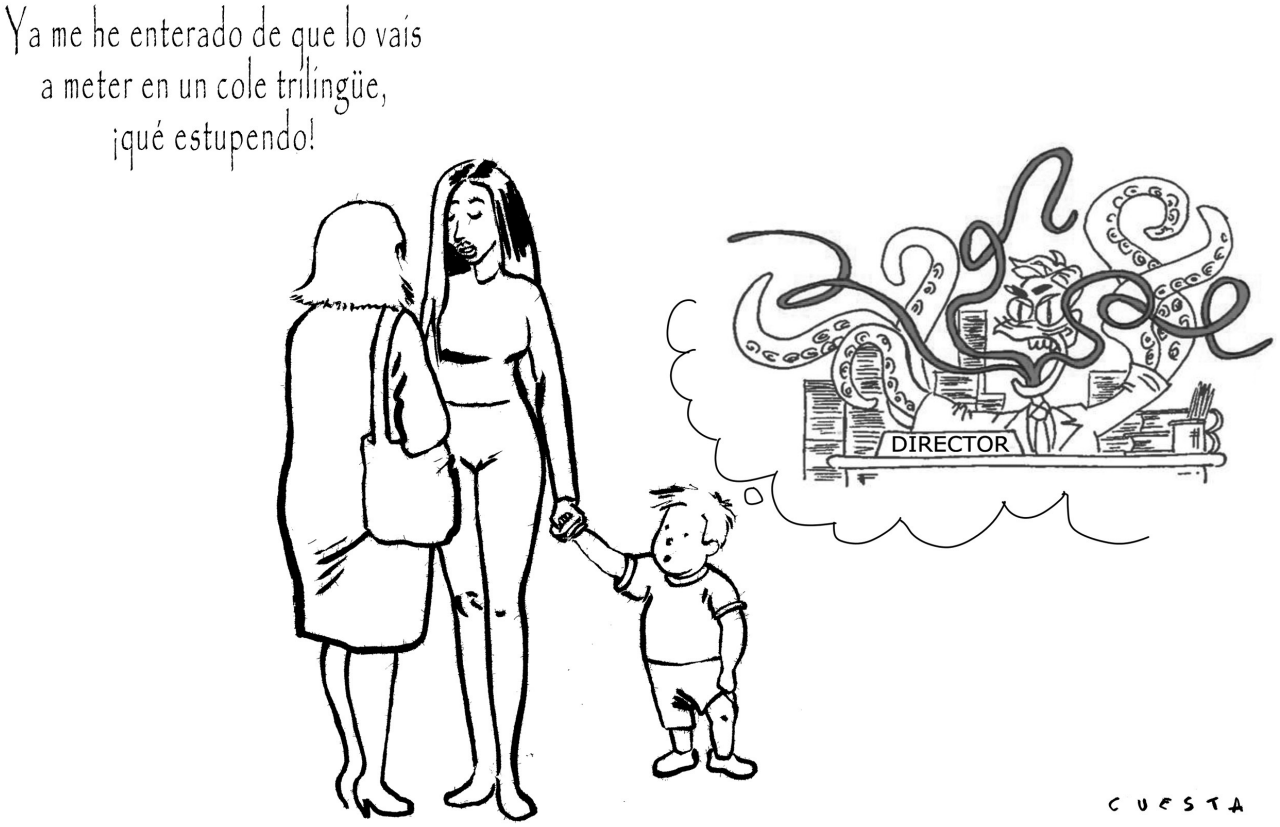
SOBRE A GALEGUIZACIÓN

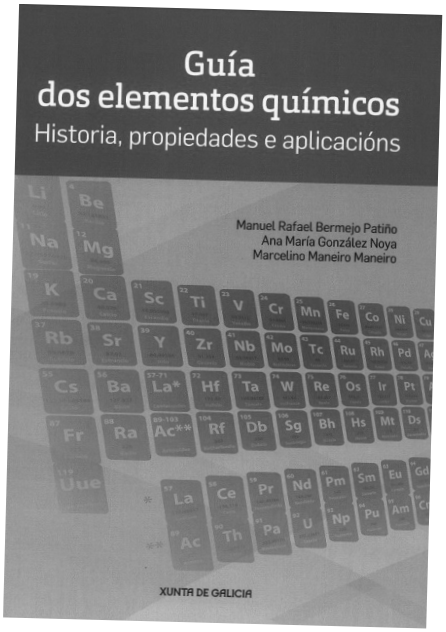
- **Antonio Fraguas**, a quen lle dedicamos o presente Anos e Días das Letras Galegas, estaría feliz ollando que os tantos materiais e recursos didácticos que el elaborou serven agora para os traballos didácticos nos centros neste mes de maio, mais tamén estaría tristeiro e desconcertado ante a parálise da Xunta de Galicia diante dos problemas que arestora ten a vitalidade social da lingua galega.

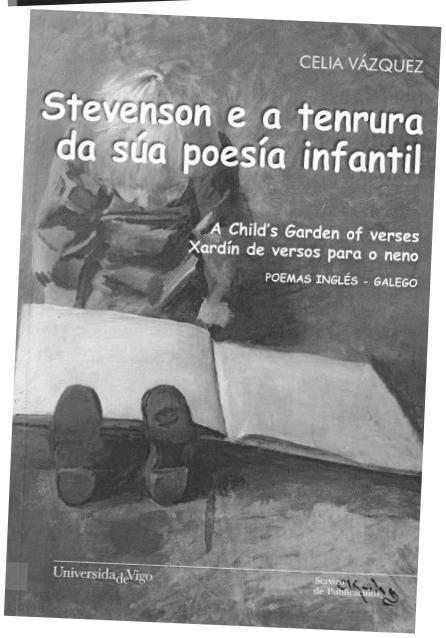
- Na habitualmente insatisfactoria convocatoria de prazas para as oposicións aos corpos do ensino primario e secundario, produciuse esta vez un feito positivo: a **convocatoria de prazas de portugués para a ESO**, aínda que o número de prazas fose moi reducido.

INICIATIVAS, PROXECTOS, EXPERIENCIAS

- **La Voz de Galicia e Faro de Vigo aumentan a súa atención ao mundo da educación**. Considerable é a atención que o xornal editado na Coruña presta a través dos informes que habitualmente elabora a xornalista Sara Carreira. Recentemente, Faro de Vigo creou o portal dixital FARO EDUCA, para agrupar toda a información educativa que serve tanto no suplemento en papel, como mediante a web Faro da Educación, baixo a coordinación da xornalista tamén con atención destacada á cuestión, Selina Otero. No proxecto Faro da Escola participan nestes anos recentes case 60 centros educativos que elaboran en cada caso o seu propio xornal de cada escola, finalmente impreso na rotativa do xornal, poñéndoo ao dispor dos membros de cada comunidade escolar.







• **Cea, o cole que mola**. É a canción do 50 aniversario do Cole de Cea, que podemos sentir en YouTube. Un cole rural, cheo de vida, que quere seguir así por moitos anos máis. É mesmo unha canción que emociona nun centro que respira ilusión e bo traballo.

• **XIX Campaña municipal de Animación á Lectura**. Unha fermosa e valiosa iniciativa comezada no 2000 e que continúa en Santiago de Compostela, con obradoiros, sesións de contacontos, obradoiros de ilustracións e obradoiros de escrita colectiva, e un espazo expositivo para contos, coa colaboración da Editorial Kalandraka. Un programa que tamén inclúe actividades en sete escolas infantís da cidade e actividades de formación docente, ademais dos Premios Internacionais Compostela para Álbums Ilustrados, que na presente convocatoria lle correspondeu ao álbum Cándido.

ENCONTROS, OBRADOIROS E XORNADAS

• **X Seminario Internacional de Avaliación de materiais didácticos**. Coa colaboración do concello de Ames, Nova Escola Galega organizou unha nova convocatoria deste Seminario que contou cunha notable participación de docentes e experiencias na procura da creación de novos e didácticos materiais e recursos.

• **ANPAS Galegas** vén de organizar no concello de Muras o seu II Encontro de Educación no rural, sostendo un debate de abondosa relevancia. É moi benvida esta iniciativa que incide na necesidade de seguir facendo unha aposta decidida pola escolarización en contextos rurais, que apoiamos sempre con entusiasmo.

• O 26 e 27 de abril tiveron lugar en Marín os **"VII Encontros de centros para unha convivencia positiva: un mar de redes"**, coa participación de numerosos centros de Galicia que comparten anualmente experiencias no ámbito da convivencia. Nesta interesante iniciativa participan tanto alumnado como profesorado dos centros implicados. As familias do ámbito onde ten lugar o Encontro tamén teñen actividades dirixidas a elas.

RECURSOS, MATERIAIS E PUBLICACIÓNS

Podemos destacar:

• González, A, Mª., Maneiro, M., Bermejo Patiño, M.R. (2019) ***Guía dos elementos químicos. Historia, propiedades e aplicacións***. Santiago: Xunta de Galicia/Consello da Cultura Galega. Unha edición que se acompaña dunha nova edición e publicación en galego da Táboa periódica dos elementos, que xa desde o 1998 dispoñía dunha edición en galego a través da iniciativa da profesora da Universidade de Vigo Pilar Rodríguez Seoane.

• ***Educación en feminino. Un paseo pola historia***. A coidada exposición que desde Lugo, e contando co apoio da Biblioteca Provincial, promoveu o profesor da Facultade de Formación do Profesorado Francisco Candia Durán.

• Rodríguez, A. (2019). ***Pioneiras 2. Galegas que abriron camiño***. Vigo: Xerais.

• Vázquez, C. (2019). ***Stevenson e a tenrura da súa poesía infantil. Xardín de versos para o neno. Poemas inglés-galego***. Vigo: Universidade de Vigo.

NOMES

• Un recoñecemento ao xornalista de El Correo Gallego, **Juan Martínez** que, incansablemente desde hai máis dunha década, vén impulsando as iniciativas e actividades das Asociacións Down, particularmente as de Down Compostela, xerando un amplo clima social a favor da inclusión de todas as persoas.

• A profesora da USC e da Facultade de Educación **Marilar Aleixandre** recibiu da organiza-

Imaxe da exposición "Educación en feminino. Un paseo pola historia", en Lugo.

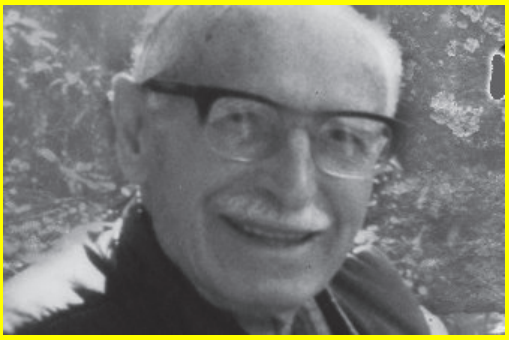
ción mundial en investigación en didáctica das ciencias NARST o importante recoñecemento Distinguidhed Contribution to Research Award. Parabéns.

• Un recoñecemento tamén para **Xaime e Concha Nogueira**, que durante décadas impulsaron, contra vento e marea, o espazo **Andel de Librería** na cidade de Vigo. Foi o espazo que de continuo máis atendeu a presenza do libro galego e portugués nunha cidade que agora sen este espazo queda máis orfa. No inicio desta primavera pechou.

• Na IV Gala do Libro Galego, celebrada en Compostela o 11 de Maio, recibiron recoñecementos os profesores **Emilio Insúa**, pola súa investigación sobre os Irmáns Villar Ponte; **Manuel Bragado** polo seu blog Brétemas; a **Asesoría de Bibliotecas escolares**, unha acción colectiva e institucional que en 2003 iniciaron con intelixencia as profesores **Pilar Sampedro** e **Cristina Novoa**; e **Antón Costa**, como director da colección bibliográfica "Biblioteca de Pedagoxía" da E. Kalandraka.

Juan Jesús Martínez, Presidente de Down Compostela

Obras gañadoras da IV Gala do Libro Galego.



Xosé Otero Espasandín: un educador galego exiliado en América

Antón Costa Rico
Universidade de Santiago
anton.costa@usc.es

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 82-84

Como consecuencia do golpe de estado á democracia en 1936 e da guerra incivil, a educación cambiou radicalmente a moito peor entre nós. Ademais, 100 ensinantes mortos polo terror e case outros tantos que puideron ir ao exilio, onde moitos exerceron como tales, como se pon de relevo nun texto recente de Gregorio F. Fente[1]. Un destes foi Otero Espasandín.

ITINERARIO DO EDUCADOR

O profesor e escritor Xosé Otero Espasandín (Santa Baia de Castro, Cerdedo-Cotobade,1900 Bethesda, Washington,1987) viviu na súa parroquia natal ata que en 1914 comezou os estudos na Escola de Maxisterio de Santiago. Entre 1921 e 1923 foi mobilizado na chamada Guerra de Marrocos. De regreso a Galicia en 1923, establece fortes lazos intelectuais, sobre todo con Rafael Dieste e tamén con Amado Villar, que durante varios anos dirixirá as páxinas literarias de *Faro de Vigo*, e comeza a traballar como mestre na escola do Pósito de Pescadores de Ribeira –ao que se incorporará tamén, aínda que brevemente, Rafael Dieste como docente no ano 1926– e a colaborar en varias publicacións: *Galicia*, *Faro de Vigo*, *Nós* ou *El Pueblo Gallego*, facéndoo en galego neste xornal a partir do ano 1926.

En 1929 vai ampliar os seus estudos á Escola Superior de Maxisterio de Madrid, onde se especializa en didáctica das ciencias, entrando en relación coa ILE e, a partir destes vencellos, traballará como profesor de Matemáticas na Escuela Plurilingüe Internacional (alí coñeceu a súa muller, Alicia Ortiz Alonso) e no Museo de Ciencias. Na capital desenvolve unha vizosa vida intelectual e mergúllase con Rafael Dieste na anovadora proposta das Misións Pedagóxicas, que os levará por diversos puntos da xeografía española.

Nestes anos, Otero Espasandín participou nos parladoiros que tiñan lugar nos madrileños Café de las Flores e La Granja El Henar, arredor de Eduardo Dieste –na altura, cónsul de Uruguai en España– e a Ramón María del Valle-Inclán. Foi aquí onde naceu a revista *P.A.N. Revista epistolar y de ensayos* (1935) –Poetas, Andantes y Navegantes– baixo a súa dirección. Nos sete números editados colaboran, entre outros, Jesús Bal y Gay, Antonio Baltar, Roberto Blanco Torres, Eduardo e Rafael Dieste, Eugenio Fernández Granell, Cándido Fernández Mazas, Enrique Fernández Sendón, Ramón Gaya, Lorenzo Varela e Antonio Sánchez Barbudo.

O golpe militar de 1936 e a Guerra truncaron a vida de Otero Espasandín, que é mobilizado no bando republicano, desenvolvendo a súa actividade en Barcelona ata que en febreiro de 1939 consegue chegar a Francia acompañado de Rafael Dieste, Sánchez Barbudo e Ramón Gaya, compañeiros das Misións Pedagóxicas e da revista *PAN*, sendo internado no campo de concentración de Saint Cyprien, de onde foi liberado mediante as xestións dos cuáqueros ingleses. Marchou a Inglaterra, instalándose en Norwich, a onde a súa dona xa se trasladara coa súa filla e exercía de profesora de español. En abril de 1941 marchan a Buenos Aires cabo

[1] Ferreiro Fente, G. (2019). "Toda a terra é dos homes: Profesores gallegos, exilio político y acción docente". *Historia y Memoria de la Educación*, nº 9, pp. 139-171 (consultable en liña)

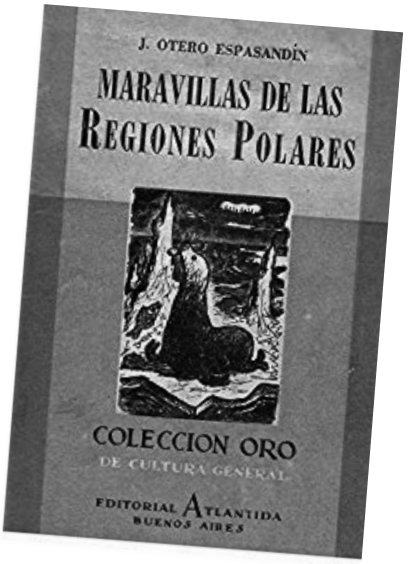
de Rafael Dieste, que exercía como editor literario da Editorial Atlántida para traballar tamén nela, o que lle permitiu obter o permiso de emigración e trasladarse a Arxentina.

A chegada de Otero coincidiu coa posta en marcha en Atlántida da "Colección Oro", que Dieste proxectara. Destinada a "niños de 7 a 80 años", tentaba divulgar a cultura en obras ben escritas e deseñadas e cun tratamento literario que as achegase a todo o lectorado. Otero sería durante dous anos o único autor da colección, na que chegou a publicar catorce libros, a maioría de divulgación en bioloxía, astronomía, química, xeografía e mitoloxía. Este traballo, que era moi esixente, porén, permitíalle desenvolver vellas ilusións editoriais e literarias. En cinco anos publicou 26 libros, a maioría de divulgación e coa editorial Atlántida, formando parte da Colección Billiken, así como diversas traducións do francés e do inglés. Na citada colección tamén deixaron a súa pegada, entre outros, Castelao, Eugenio Granell e Federico Ribas. Ademais, publicou máis dun cento de artigos, sobre todo nas revistas da emigración, entre os que habería que destacar os 24 sobre paxaros que escribiu para *Correo Literario*.

En 1947 foi contratado por un instituto de ensino secundario de Waynesburg (Pensilvania) para dirixir o departamento de español, no que pasaría seis anos. De alí, como consecuencia dunha enfermidade que contraeu a súa muller, trasladouse a Washington, onde traballou como editor do boletín da Organización Panamericana da Saúde e, posteriormente, como tradutor para o departamento de Agricultura, no que tamén deu clases de castelán para graduados. Sen volver a pisar as terras de Galicia e España, morreu na capital dos Estados Unidos o 15 de outubro de 1987.

AUTOR DE OBRAS DIDÁCTICAS DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA

É posible, sostén Díaz-Fierros Viqueira (entrada dedicada ao autor no "Álbum da Ciencia" do Consello da Cultura Galega), que na selección dos temas de divulgación científica que incluía a Colección Oro participasen tanto Dieste como Otero Espasandín, pois aquel era un editor moi esixente que traballaba cos autores no relativo ao esquema, índice de contidos, extensión e tempo previsto para a súa publicación. En calquera caso pódese ollar desde o primeiro momento a procura dun equilibrio entre temas relacionados coas ciencias da terra (*Maravillas de las regiones polares*, *El cortejo solar*, *un paseo por el cielo*…) e as ciencias da vida (*Pobladores del mar*, *Prodigios de las aves*, *Los seres microscópicos*…), algo que era relativamente normal nas coleccións populares que comezaron a editarse desde as primeiras décadas do século XX. Posteriormente, a partir de 1945, introduciu o coñecemento da materia (*Los átomos*…) e, sobre todo, o avance científico e as súas consecuencias, positivas e negativas, sobre as sociedades humanas (*Riesgo y promesa de la ciencia*). Así como os dous primeiros grupos, correspondentes ás ciencias da terra e da vida, semellan responder a unha premeditada planificación editorial, o último grupo puido ser o reflexo da preocupación mundial en relación coas aplicacións da ciencia que comezou a espallarse nos últimos anos da Segunda Guerra Mundial e, sobre todo, a partir do lanzamento das bombas atómicas sobre Hiroshima e Nagasaki: «Las consecuencias inmediatas del descubrimiento de la bomba atómica no han podido ser más funestas para la paz y la reconciliación de los pueblos», escribiu Otero Espasandín (*Riesgo y promesa de la ciencia*, 1946). A cambio, a colección de textos



sobre as aves que aparecerá no *Correo Literario* si que semellan responder a un interese pola natureza moi especial e particular do autor.

Os libros e artigos de divulgación de Otero Espasandín, ademais de amenos e ben documentados, amosan un excelente dominio do idioma que se traduce en textos que acadan unha expresividade e calidade literaria notables. Por outra parte, o dominio que el tiña do mundo clásico e da cultura en xeral reflíctese no contexto histórico dos seus escritos, sempre presente e acaído.

BIBLIOGRAFÍA DE OTERO ESPASANDÍN

Na **Editorial Atlántida de Buenos Aires** (en varios casos con dúas edicións), Otero Espasandín deixou os seguintes títulos **relacionados coas ciencias naturais**:

- *Maravillas de las regiones polares* (1941)
- *Pobladores del mar* (1941)
- *Prodigios de las aves* (1942)
- *Los seres microscópicos* (1942)
- *Gigantes marinos* (1942)
- *El cortejo solar* (1942)
- *Un paseo por el cielo* (1943)
- *Sociedades de insectos* (1943)
- *Prodigios de las plantas* (1943)
- *Nuestro planeta* (1943)
- *La Antártida, como mito y como realidad* (1943)
- *Los átomos, desde los griegos hasta la actualidad* (1945)
- *Animales viajeros* (1945)
- *El mundo de los reptiles* (1945)
- *Los grandes ríos* (1950).

Co pseudónimo de Roger Moulin:

- *La atmósfera inquieta* (1946)
- *Volcanes y terremotos* (1946)

Co psudónimo de Norman Beachdale:

- *Riesgos y promesa de la ciencia* (1946)

Temas literarios, históricos e de arte (Editorial Atlántida de non referir outra):

- *La civilización del Nilo* (1941)
- *Narraciones mitológicas* (1943)
- *La Grecia clásica. Grecia heroica y clásica* (1943)
- *Roma. La República* (1943)
- *Roma. El Imperio* (1943)
- *El deporte griego* (1944); Buenos Aires: Labor.
- *La civilización mesopotámica* (1945)
- *Historia de la educación* (1948)
- Cuentos que me contó Dieste (1984). Sada: Edición do castro.

Traducións:

- Whipple, F. L. (1944): *Tierra, Luna y planetas*. Buenos Aires: Ed. Pleamar.
- Smart, W.M. (1944): *La astronomía al día*. Buenos Aires: Ed. Abril.
- Allcott, A y Bolton, H.S. (1945): *La química al día*. Buenos Aires. Nova
- Nettleship, R.L. (1945): *La educación del hombre según Platón*. Buenos Aires: Ed. Atlántida
- Laski, H. J. (1946): *Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ed. Abril.

Bibliografía sobre Otero Espasandín (con ordenación cronolóxica):

- Rei Nuñez, L. (1986). *A travesía dun século. Biografía de Rafael Dieste*. O Castro-Sada: Ediciós do Castro.
- Varela, M. (1994). *Los hombres ilustres de Billiken. Héroes en los medios y en la escuela*. Buenos Aires: Colihue.
- Pelegrín, A. (2000). "José Otero Espasandín en el exilio del 39, literatura juvenil, libros documentales". *Puerta a la Lectura* (Universidad de Extremadura), 3, pp. 134-140.
- Otero Varela, I. (2001). "Otero Espasandín en El Correo Literario de Bos Aires". *Actas do Congreso Internacional "O exilio galego"* (Do 24 ao 29 de setembro de 2001). Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, pp. 948-969.
- Porto Ucha, A. S. (2003). *Historias de vida. O maxisterio pontevedrés na II República, Guerra Civil e Franquismo*. Ponteareas: Alén Miño, pp. 196-198.
- Pereira, D. (2004). *Xosé Otero Espasandín. Vida e pensamiento dun cerdedense desterrado*. Terra de Montes: Verbo Xido.
- Ferreiro Fente, X. G. (2006)."Xosé Otero Espasandín": Literatura e exilio", en Cuquejo Enríquez, M. (2006): *Xosé Otero Espasandín. Obra galega*. Santiago: C. Ramón Piñeiro. Xunta de Galicia, pp. 28-41
- Pelegrín, A. (2008). "Una aproximación a los libros infantiles en el exilio español (1939-1977)". En: Pelegrin, A., Sotomayor, A.V. y Urdiales, A. *Pequeña memoria recobrada. Libros infantiles del exilio del 39*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Otero Varela, I. (2008): "Una aproximación a los libros infantiles en el exilio español (1939-1977)", en A. Pelegrin, M. V. Sotomayor y A. Urdiales (eds.), *Pequeña Memoria Recobrada. Libros infantiles del exilio del 39*, Madrid: Secretaría Técnica. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Díaz-Fierros Viqueira, F. (2017): "José Otero Espasandín (1900-1987). Un divulgador científico español en la Argentina", *Arbor*, vol 193. Contén as referencias da bibliografía científica completa de Otero Espasandín.

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

MESTRADO UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOXÍA

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN
CURSO 2019 – 2020

1 curso académico (60 ECTS)
23
do 1 de abril ao 10 de xullo do 19 ao 31 de agosto

INFORMACIÓN
tmayan@udc.es
Telf: 981167000/ext 4640
http://estudos.udc.es/gl/study/start/4511V01
http://www.educacion.udc.es/?pagina=table&id_titulacion=500

PUBLICIDADE

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

MESTRADO UNIVERSITARIO EN ESTUDOS AVANZADOS SOBRE A LINGUAXE, A COMUNICACIÓN E AS SÚAS PATOLOXÍAS

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN
CURSO 2019 - 2020

Título conxunto das Universidades da Coruña, Santiago de Compostela, Salamanca e Zaragoza

Licenciados/Diplomados/Graduados en: Psicoloxía, Maxisterio, Logopedia, Terapia Ocupacional, Pedagoxía e Psicopedagoxía
1 curso académico (60 ECTS)
20 por universidade
do 1 de abril ao 10 de xullo do 19 ao 31 de agosto

INFORMACIÓN
vieiro@udc.es
Telf: 981167000/ext 4640
http://estudos.udc.es/gl/study/start/4498V02
http://www.masterclyp.es/

PUBLICIDADE

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

MESTRADO UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA E BACHARELATO, FORMACIÓN PROFESIONAL E ENSINANZA DE IDIOMAS

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN
CURSO 2019 - 2020

1 curso académico (60 ECTS)
195
do 1 de abril ao 10 de xullo do 19 ao 31 de agosto

INFORMACIÓN
Telf. 98116700 / EXT. 4640 / juanj@udc.es
http://www.educacion.udc.es/masteres/secundaria

PANORAULADIXITAL

Antía Cores

antia.cores.torres@usc.es

Uxía Fernández Regueira

uxiafernandez.regueira@usc.es

Grupo de Investigación Stellae (USC)

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 86-87

EXPERIENCIAS

#ApuntasTech? (https://www.cpeig.gal/portal/node/3555)**:** concurso lanzado pola Secretaría de Igualdade da Xunta de Galicia, o Centro de Supercomputación de Galicia (CESGA) e o Colexio Profesional de Enxeñaría en Informática de Galicia (CPEIG), no marco dunha serie de actividades que teñen por fin conmemorar o VII "Día das Rapazas nas TIC" (International Girls in ICT Day), celebrado o 25 de abril, reivindicando unha presenza igualitaria da muller no sector. O concurso fai un chamamento á recolleita de ideas para o uso educativo das TIC na aula de xeito creativo, transversal e inclusivo; para a posterior creación dun catálogo de iniciativas concretas que axuden a xerar entusiasmo nas nenas de entre 10 e 15 anos. O concurso contou con catro categorías: primaria (5º e 6º), secundaria, centro educativo e a categoría libre.

Surfistas: app móbil desenvolvida no IES Menéndez Pidal da Coruña, premiada no IV concurso Inventa en Galego (http://www.igaciencia.eu/gl/node/291). Proporciona información das condicións das praias da contorna para a práctica do surf: o clima, o estado do mar e a localización e acceso ás praias; e ademais integra a ligazón a blogs de interese e utilidade, vídeos e a oportunidade de compartir información na rede.

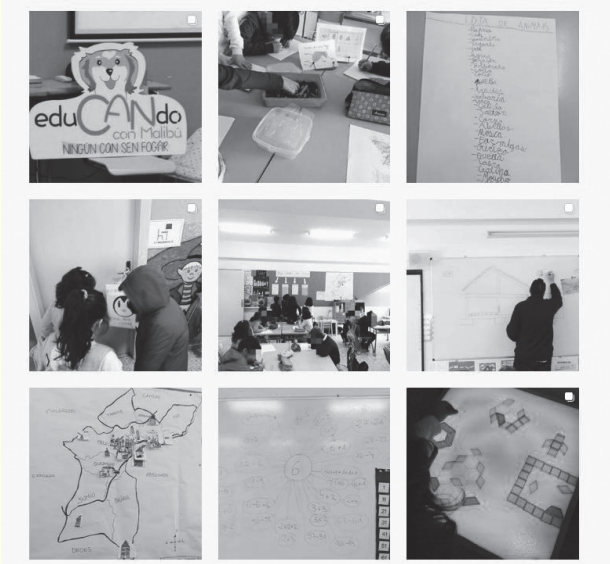
Instagram como canle para coñecer experiencias educativas en infantil e primaria: nas redes sociais atopamos a oportunidade para explorar experiencias que se están a levar a cabo en diferentes centros da nosa comunidade como "viaxandoxuntos" e "falando enténdese a xente". En ambos perfís se amosan as experiencias de traballo coa metodoloxía destinada ao cálculo aberto baseada en números (ABN) e o ensino e aprendizaxe da escritura dende unha perspectiva construtivista e creativa.

- Ligazón á conta @viaxandoxuntos

(http://ht.ly/kMcs30odT52). Mestra de Educación Infantil no CEIP Felipe de Castro (Noia).

- Ligazón á conta @falando_entendese_a_xente

(http://ht.ly/UWlQ30odTgw) 1º curso de Educación Primaria do CEIP Vicente Otero Valcárcel (A Coruña).



FERRAMENTAS

Robot EIRO - Open Source Robot Kit (http://www.goteo.org/project/eiro-open-source-robot-kit). EIRO é un kit de robótica galego de código aberto. Está formado por pezas de plástico fabricadas con impresión 3D e leva unha placa compatible con Arduino. Pode controlarse dende o teléfono móbil cunha aplicación para Android e bluetooth e inclúe unha guía na que explica os diferentes tipos de robots e actividades para alumnado de Educación Infantil e Educación Primaria.

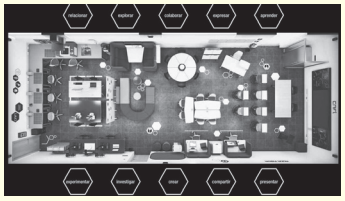
Mathex (https://mathex.games/). Xogo de estratexia deseñado por un grupo de docentes do Departamento de Matemáticas da Universidade de Santiago de Compostela coa colaboración de profesorado de Educación Secundaria. Este videoxogo ten como obxectivo aproximar a ciencia a todo tipo de público, mesturando a estratexia e os coñecementos. Presenta cinco niveis de dificultade incluíndo un especial para nenos e nenas de 7 a 10 anos. Polo momento están activos os modos "persoa contra persoa" e "persoa contra máquina", e proximamente poñerase en marcha o modo en liña para xogar cun adversario a distancia.

Primavera das letras (http://primaveradasletras.gal/antonio-fraguas/). Unha páxina web na que se recolle información e diferentes propostas de actividades para traballar o Día das Letras Galegas, podendo consultar a relativa ao homenaxeado este ano así como a de anos anteriores. Ademais, inclúe o certame "Contádenos o voso Día das Letras" para alumnado de Educación Infantil e Primaria. O obxectivo é presentar proxectos desenvolvidos nos centros educativos para conmemorar este día e amosalos na páxina web do centro ou en calquera outro espazo virtual. Todas as iniciativas recibidas serán publicadas, á súa vez, nesta páxina web.

NON DEIXES DE CONSULTAR...

- **Recursos Educativos Abertos Aí o vai** (https://recursos.edu.aiovai.org/). Banco de recursos educativos dixitais que pon á disposición da comunidade educativa recursos e propostas didácticas completas para diferentes cursos escolares dende Educación Infantil ata Formación Profesional. Poden realizarse buscas destes recursos establecendo como filtros o nivel de ensinanza, o ámbito de contido, o nivel de agregación, a licencia, a lingua ou a autoría.

- **Aula Nova** (https://eventos-edu.xunta.gal/aulanova). Espazo de encontro, aprendizaxe e experimentación situado no Centro Autonómico de Formación e Innovación de Santiago de Compostela, que está dividido en espazos nos que diferentes profesionais do eido da educación teñen a posibilidade de probar, desenvolver e materializar proxectos que teñen en mente, repensar o papel da pedagoxía, a tecnoloxía e o deseño das aulas, e compartir e intercambiar ideas con outros docentes. Está dotada de impresoras e escáneres 3D, kits de robótica, gravadoras-cortadoras láser, programas de última xeración de imaxe e son etc.



- **Actas Conectando Redes** (http://conectandoredes.reunid.eu/index-ga.html#acta). Actas coas publicacións do Simposio Internacional Conectando Redes. A relación entre a investigación e a práctica educativa. Neste evento, celebrado o 7 e o 8 de xuño de 2018 en Santiago de Compostela, participaron profesionais da educación que compartiron os seus traballos e estableceron conexións entre investigación, políticas e prácticas educativas. Na publicación editada por Almudena Alonso e Adriana Gewerc, membros do grupo de investigación Stellae, inclúese un eixo temático dedicado á tecnoloxía educativa.

ám@me. Pensar o amor no século XXI

Chis Oliveira e Amada Traba
Editorial Galaxia (2018)

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 88-89

Galaxia acaba de presentar unha nova colección que merecidamente está a ter unha gran acollida. Baixo o nome "Feminismos" afronta de forma polémica e combativa as reivindicacións das mulleres baixo diferentes perspectivas, desmentindo tanto o tópico excesivamente optimista de que a igualdade de xénero é xa unha conquista realizada nas sociedades democráticas contemporáneas como, desde logo, a resistencia a esa conquista desde concepcións retrógradas, que hoxe por desgraza volven acadar certa audiencia social. Das tres obras, escollemos para este comentario a asinada por Chis Oliveira e Amada Traba por ser a que presenta un enfoque máis explicitamente orientado ao traballo educativo, aínda que sen dúbida as tres (*Chámame señora, pero trátame coma un señor*, de Inma López Silva, e *Feminicidio. Unha nova orde patriarcal en tempos de submisión*, de Carme Adán son as outras dúas) deberían atopar un lugar en todas as bibliotecas escolares dos centros de secundaria.

ám@me parte dunha constatación: existe un crecente debate sobre o amor porque o modelo amoroso tradicional está en crise. Este modelo tradicional foi construído ao longo dos anos arredor dun discurso patriarcalista que impuña unha determinada concepción dos roles da muller e do home segundo un ideal de masculinidade dominante (o home activo, racional, autónomo) co correlato dunha imaxe de muller submisa (pasiva, emocional, dependente). O movemento feminista, que desde finais do século XIX leva erguendo a voz, tanto no plano do discurso como na práctica social, cuestiona radicalmente este modelo. Porén, o que se constata tamén é que, mentres as mulleres cada vez máis reclaman unha posición activa e a asunción dos seus dereitos como plenas cidadás, contradicindo a masculinidade hexemónica, persisten numerosas rémoras que dificultan a consolidación dese paso. Esas rémoras teñen uns efectos específicos no campo do afecto amoroso e serían responsables dun fenómeno particularmente tráxico: a violencia de xénero. O que este texto vai propor é unha revisión crítica desde o pensamento feminista desta situación, que permita "repensar o binarismo de xénero" e desmontar a colonización dos corpos das mulleres, identificando as relacións de poder que se proxectan no interior das relacións amorosas, unhas relacións que "ademais de persoais, son políticas".

Para afrontar esta tarefa, as autoras comezan explicando a natureza cultural da construción do ideario amoroso. A amar apréndese, salientarase dunha forma reiterada. Mais, dado que esta aprendizaxe se ten feito no marco do vello modelo cuxos efectos se denuncian, tamén terá que desaprenderse para poder iniciar unha aprendizaxe alternativa. Neste dobre labor, xogará un papel esencial o desvelamento dos relatos deformados (os "mitos") que impregnan a nosa cultura e están ben interiorizados tanto en homes como en mulleres. O "mito do amor romántico" é o de maior influencia na actualidade, presente nas mensaxes da cultura popular (cine, series televisivas, cancións). Se na xénese, relativamente recente (século XIX), deste mito puido intervir un factor emancipador (o amor libremente elixido como base de todo matrimonio), o individualismo característico da sociedade burguesa, unido ao consumismo da economía de mercado capitalista exacerbado na "hipermodernidade", axiña desactivou esa dimensión emancipadora a favor de novas formas de dependencia, especialmente gravosas no caso da muller.

O mito do amor romántico tradúcese dese xeito nunha relación asimétrica na que ao home lle cumpre ser amado e á muller amar incondicionalmente, asimetría reforzada por unha serie de mitos complementarios: o da "apócema máxica" ou amor a primeira vista, o do "amor omnipotente", o da "superioridade masculina", o da "libre elección"…

Os mitos son vistos, logo, como unha peza esencial dos "dispositivos" do poder (Foucault) que reproducen en todos os individuos as relacións de desigualdade do binarismo sexual, que finalmente pretende impoñer unha concepción exclusiva das relacións amorosas normativas (a heterosexualidade), e que invisibiliza e reprime calquera manifestación alternativa (homosexualidade etc.). O antídoto contra estes poderosos mitos (tanto máis poderosos canto afondan as súas raíces en relatos que son asumidos como case un acompañamento "natural" do proceso educativo, como acontece con moitos contos infantís) pasa por un labor de deconstrución que desvele o seu carácter construído e a súa interesada función social. Só así se poderá combater o "malamor" que acaba apoderándose das relacións amorosas, porque o amor romántico favorece a violencia, os "amores imposibles", os celos e o conseguinte ciclo autoalimentado da violencia. Ademais, na etapa do capitalismo neoliberal emerxen novas estratexias de dominación das mulleres a través do "consumo romantizado" (moi reveladoras as páxinas dedicadas á análise das "novelas románticas" ao estilo de *Crepúsculo* ou *50 sombras de Grey*, esta última acertadamente cualificada como conto de fadas "para maiores", como a primeira o é para a mocidade), a "beleza normativa" e a mercantilización do amor.

Tamén o desexo sexual, que xoga obviamente un papel moi relevante no amor, é construído socialmente. O concepto dominante da sexualidade, denuncian as autoras, é "androcéntrico": reflicte "a visión do poder masculino heterosexual". Así, un novo mito, o "mito da fecundidade", identifica a sexualidade coa xenitalidade e a reprodución. De novo aquí, a última fase do desenvolvemento capitalista non modifica as cousas nun sentido emancipador, senón que a "hipersexualización", que reduce o sexo ao consumo, promove unha visión da sexualidade como acción compulsiva e depredadora que atopa a súa manifestación máis característica nos relatos audiovisuais de carácter pornográfico. Esta é outras das partes nas que o libro ofrece unha perspectiva máis singular. No capítulo 7 analízanse as novas formas de manifestación da sexualidade nas redes sociais, que favorecen a aparición dos "amores líquidos" (Bauman), mentres que o capítulo 8 se abre coa pregunta: é a pornografía a educación sexual do século XXI?, respondida de maneira afirmativa cunha achega de datos que non deixa lugar a dúbidas.

Co acceso practicamente libre ás redes, a maioría de adolescentes, tanto eles coma elas, coñecen a sexualidade a través da pornografía antes de practicala ou de recibir calquera información nas familias ou na escola. Porén as autoras non adoptan unha posición contraria ás redes sociais nin pechadamente anti-porno (dedican un espazo ao debate dentro do feminismo sobre a posibilidade dun porno alternativo) mais si denuncian que o que cualifican de *porno mainstream*, que é o que contribúe hoxe a alimentar o imaxinario erótico da mocidade, é "violentamente misóxino e irreal" e reforza o ideario da dominación masculina presentando as mulleres como obxectos do pracer deles. Esa mala educación acaba provocando efectos contraditorios de excitación e ansiedade, con consecuencias negativas tanto para as mozas, que "temen penetracións brutais e prolongadas", como para os mozos que teñen medo de non estar á altura dos "atletas do sexo" que ven nas pantallas. Neste punto, denúnciase o déficit dos programas actuais de educación sexual nas escolas, así como as falsidades das teses puritanas dos grupos conservadores que pretenden atribuír o incremento de embarazos entre as adolescentes a eses (apenas existentes) programas.

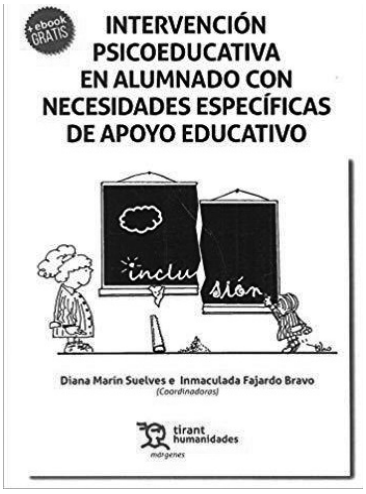
En definitiva, hai toda unha serie de "mitos" e "dispositivos" que seguen actuando e reproducindo condutas que contribúen ao "malamor". Como desmontalos para desaprender a "mal amar" e aprender a amar ben? Ese é realmente o obxectivo deste libro. O eixo esencial que se propón é cambiar o paradigma amoroso cara ao que chaman "paradigma do coidado", derivado do concepto de ética do coidado da psicóloga Carole Gilligan. Para rachar a conexión entre a violencia e o modelo de masculinidade aínda hexemónica, cómpre un modelo coeducativo que potencie unha "masculinidade coidadora" que deixe de ver as mulleres emancipadas como unha ameaza á súa posición dominante; que faga posible unhas relacións horizontais e non xerarquizadas entre homes e mulleres; e que permita conciliar as mutuas aspiracións, características da nosa época, tanto de liberdade como de recoñecemento, para que dese xeito o maltrato se troque en "botrato".■

Miguel Vázquez Freire

Intervención Psicoeducativa en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Marín Suelves, D. y Fajardo Bravo, I. (Coordinadoras)
Valencia: Triant humanidades (2018)

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



Este libro responde ao traballo dun equipo interdisciplinario formado por docentes e investigadores do ámbito pedagóxico e psicolóxico das distintas etapas do sistema educativo, especialmente da Universitat de València, e outros profesionais que tamén están implicados na intervención con persoas con necesidades específicas de apoio educativo.

Este libro, introducido por un interesante prólogo da catedrática de Didáctica e Organización Escolar da Universidad de Murcia, confórmano 13 capítulos, que se distribúen en dous grandes bloques. No primeiro deles, dous capítulos explican a evolución da atención á diversidade, dende as perspectivas máis segregadoras a aqueles modelos que buscan a inclusión educativa de todo o alumnado nunha aula ordinaria, así como as medidas didácticas e organizativas a implementar, partindo das derivadas dende a propia lexislación. Nos sete capítulos seguintes, combínanse os resultados máis relevantes das investigacións realizadas nos últimos anos nos trastornos e capacidades máis habituais no sistema educativo, coas implicacións que poden afectar ao desenvolvemento integral, así como un amplo abano de respostas educativas que poden ser moi útiles para futuros docentes, estudantes, profesorado, familias e todas aquelas persoas que estean interesadas na intervención nas necesidades específicas de apoio educativo. As temáticas abordadas son o trastorno específico da aprendizaxe, déficit de atención con hiperactividade, problemas de conduta, discapacidade intelectual, trastorno do espectro autista, altas capacidades, discapacidade motórica e a diversidade visual e auditiva. No bloque dous, co título de *Para saber más*, inclúense outras temáticas como os trastornos da linguaxe e as enfermidades crónicas, todas elas cada vez máis presentes no sistema educativo. Todos os capítulos presentan como epílogo actividades prácticas que axudan a quen le a sintetizar e extraer aquela información que lle pode ser interesante.

O libro combina unha abordaxe rigorosa e actualizada da información cunha presentación e discurso accesible e de doada lectura. Aínda que as coordinadoras da obra, Marín Suelves y Fajardo Bravo, falan do alumnado que estuda para o exercicio da docencia como principais destinatarios deste manual, porén nós, como especialistas do ámbito da pedagoxía terapéutica, consideramos que pode ser moi útil tamén para todas aquelas persoas que, dende o exercicio da profesión ou dende as familias, traballan no ámbito da atención á diversidade.

Ana Isabel Castro Rodríguez
Mª Montserrat Castro Rodríguez

Caderno de campo, Ulla Naturalmente

Asociación Raiceiros (2018)

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

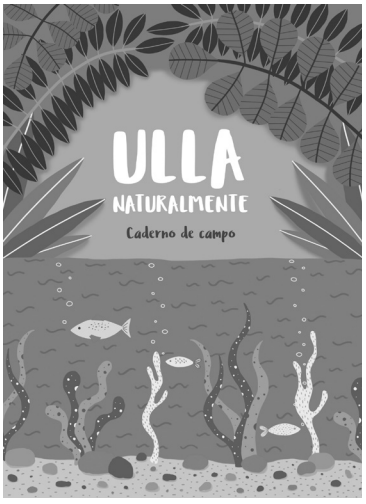
A Asociación Raiceiros vén de editar un material didáctico dirixido ao alumnado de educación primaria, que leva por título "Caderno de Campo, Ulla Naturalmente". Este proxecto, iniciado en 2018, pretende poñer en valor o rico patrimonio natural do río Ulla e xerar procesos de reflexión e concienciación sobre a importancia de conservar o medioambiente entre os/as máis novos/as.

En Raiceiros levan máis de 17 anos traballando na recuperación e difusión do patrimonio cultural, natural, etnográfico e histórico, desenvolvendo calquera tipo de actuación encamiñada á promoción da cultura en tódolos seus aspectos e manifestacións, e fomentando a participación activa das persoas no desenvolvemento social e cultural da comarca da Ulla. Algúns exemplos son: o libro e a exposición "As pontes do río Ulla, natureza e cultura" (2013), o xogo didáctico "De ponte en ponte, arredor do Ulla" (2016) etc.

O río Ulla como eixe vertebrador da comarca natural do mesmo nome, e como espazo de interese cultural, social e medioambiental é o protagonista deste material didáctico. Este río é o segundo río galego con maior extensión, despois do Miño. Desde o seu nacemento na Ulloa, ata a súa desembocadura, na ría de Arousa, percorre 132 quilómetros bañando 19 concellos.

Este caderno de campo recolle 35 actividades orientadas a estimular entre a rapazada o converterse en vixías do río Ulla a partir do cumprimento dun decálogo de boas prácticas. O percorrido axudaralles aos participantes a descubrir a paisaxe natural (flora e fauna que acolle nas súas augas e ribeiras) e humana (tradición oral, toponimia, xeografía, contaminación no ambiente…) da súa contorna máis próxima.

En conclusión, destacamos a necesidade de crear espazos, tempos e circunstancias que nos leven a reflexionar onde estamos, de onde vimos e cara a onde imos, e sobre todo o valor que lle damos ao que nos rodea. Un recurso destas características axuda a favorecer procesos de ensinanza-aprendizaxe nos que as vivencias persoais, a interxeracionalidade, a observación, o intercambio… son a liña de acción a seguir.



Héctor Rodríguez Martínez

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?

REVISTA GALEGA DE EDUCACIóN

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

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

---

boletín de subscrición

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

DATOS DO/A SUBSCRITOR/A

Apelidos e nome: NIF:

Enderezo:

Localidade: Provincia:

Teléfono: 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

Especial

N°

A NOVA ESCOLA, HOXE

NOVEMBRO DE 2019

REVISTA GALEGA DE EDUCACIóN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

DOCENTES

por Xosé Tomás