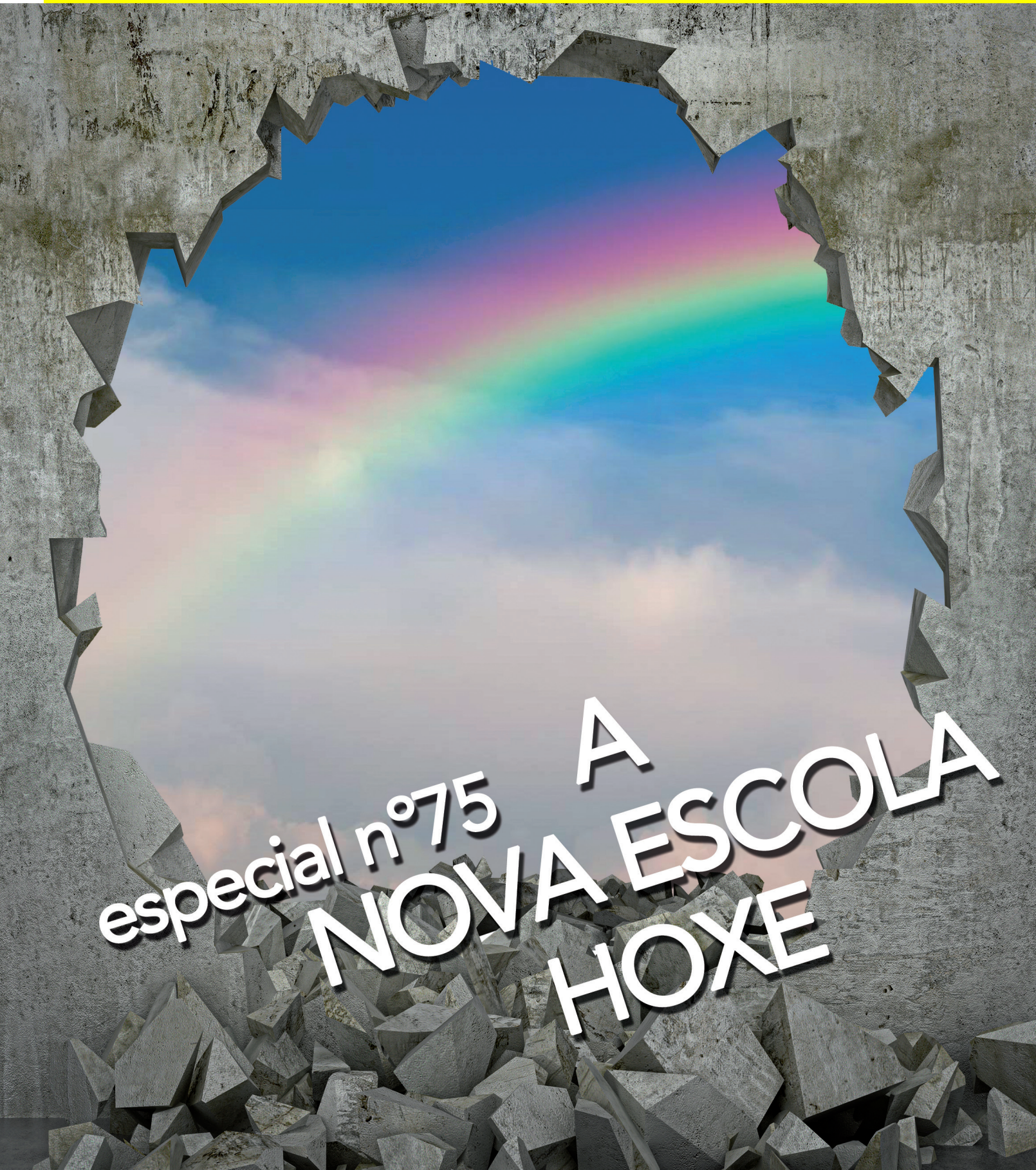
Número 75 - 2019 - 14 euros

REVISTA GALEGA DE EDUCACIóN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



especial nº75

A NOVA ESCOLA HOXE

Identidades - Internacionalismo Pacifismo y Educación

siglos XIX y XX

HISTORIA EDUCACIÓN XX COLOQUIO

SEDHE

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Resumos dos debates sobre *"Identidades, internacionalismo, pacifismo e educación. Seculos XIX e XX"*, froito do XX Coloquio de Historia da Educación, celebrado en 2019 en Monforte e Ourense

▶ **https://sites.google.com/view/xxcoloquio/inicio**

Proximamente selección dos textos completos nas revistas *"Sarmiento, Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación"* e *"Historia y memoria de la Educación"*

INVESTIGAR, RESISTIR, LOITAR!!

INVESTIGAR

" [...] Vimos practicando o que significa facer movemento. A posta en cuestión das nosas certezas é o modo como procedemos a situarnos en procesos de formación e de transformación. Facer movemento é alimentar as capacidades de asombro, é aceptar interrogar, é aceptar interrogarse, ser desestabilizado, de-constuírse... Para re-construírse de modo diferente. O reto consiste sobre todo nesta reconstrución [...].

Imos encontrarnos aquí en Poitiers, debater e confrontar, poñendo a proba as nosas capacidades para atopar as vías de re-estabilización. Somos movementos militantes que constrúen e reexaminan o seu traballo educador, inscribíndonos nunha dinámica de investigación permanente. A educación nova non é un concepto! As nosas proposicións non son tampouco puras teorías, senón que se apoian sobre prácticas reais experimentadas e conceptualizadas, concibidas como instrumentos ao servizo dunha efectiva transformación do sistema educativo.

A educación nova son Freinet, Cousinet, Claparède, Decroly ou Korczak..., mais a educación nova tamén somos nós. Herdamos unha historia pedagóxica importante que aceptamos e da que debemos ser dignos. En tales referencias, que son as nosas, encontraremos sempre aspectos que nos servirán de orientación. Con todo, somos nós hoxe quen construímos a nova educación! E temos a responsabilidade de obrar de forma que os nosos movementos acollan novos e novas militantes, e que eles e elas se sintan parte lexítima deles [...], e reivindicamos que todas as nosas prácticas se inscriben nunha investigación permanente sobre como facer unha mellor «educación nova». O que importa reside nas nosas capacidades para clarificar, escoitar e comprender.

RESISTIR

Fronte ao crecemento das ideoloxías da exclusión dos outros, fronte ás ameazas da mercantilización da educación, e loitando por promover a cultura e a educación para todos e os valores da laicidade, da democracia e da defensa dos dereitos humanos, os nosos movementos teñen unha mensaxe forte que comunicar, mais tamén teñen a necesidade de impulsar debates diante dos discursos pobres e demagóxicos existentes sobre estes asuntos [...] e isto supón poñer a pedagoxía na cerna da reflexión sobre a educación [...]. A educación, tal e como a pensamos, participa na transformación social [...].

Resistir ás lóxicas das simples adaptacións, cando nós militamos pola transformación! Resistir á ideoloxía neoliberal e á mercantilización, para reafirmar a función dos servizos públicos de educación. Porque a orientación que promovemos é a dunha educación global, que intervén sobre as relacións entre os diferentes tempos sociais, entre a descontinuidade e a complementariedade dos espazos da educación formal e a non formal [...].

ENTÓN, «LOITEMOS»

O proxecto pedagóxico da Educación Nova é en primeiro lugar un proxecto político que demostra cada día a súa pertinencia para xerar respostas adaptadas ás necesidades de sectores diversos, para dar sentido ás aprendizaxes formais e non formais. A transformación social mediante a Educación Nova é, pois, un proxecto ambicioso [...].

No contexto actual de regresión das conquistas sociais, de liberalización crecente das economías, de contra-ofensiva conservadora e reaccionaria, tanto con referencia aos valores, como con respecto ás concepcións educativas, precisamos fortalecer alianzas [...].

É mediante a Educación e grazas á nosa capacidade de invención e de innovación pedagóxica como lograremos facer fronte aos desafíos que presenta o mundo actual para as maiorías sociais e en particular para os mozos [..], porque educamos de modo interxeracional para e con esta mocidade, para que ela comprenda os problemas do noso tempo.

Avancemos, pois [..]".

Verbas pronunciadas por Jean-Luc Cazaillon, en nome do Comité Organizador da II Biennale Internationale de l´Éducación Nouvelle, celebrada en Poitiers (Francia), entre o 28 e o 31 de Outubro, 2019. Extracto. A Biennale é un foro de debates educativos organizado por seis movementos de renovación pedagóxica franceses vencellados coa orientación da Educación nova e progresista.

6 **O tema**

8 **Resumos / Resúmenes / Abstracts**

14 *"A escola que mudou": percorridos*

Antón Costa Rico, Emilio Ínsua López e Francisco Veiga García

24 *Cuestións que deberían estar presentes no debate educativo (se o houbese)*

Jaume Carbonell e Jaume Martínez Bonafé

27 *A revolución dixital e a escola do século XXI*

Manuel Area Moreira

30 *Infancia e adolescencia hoxe*

M. Soledad Henández Hernández

34 *Innovación: adaptabilidade ou emancipación?*

Joan Domèmech Francesc

38 *Achegas da neurociencia no campo educativo*

Marta Portero Tresserra

42 *A formación do profesorado en tempos de incerteza. Problemas, demandas e desafíos*

Lourdes Montero e Xosé Ramos

46 *O desafío da escola pública hoxe e a construción da sociedade inclusiva*

Philippe Meirieu

52 *Os profissionais de Educação Social nas escolas e a transformação educativa*

Daniela Gonçalves

55 *A innovación educativa, unha realidade nas aulas*

Sara Carreira

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Num. 75
Decembro 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 Psicología do CNR, Roma)
Antoni Zabala (Dtor. Aula de Innovación Educativa/UB)
Philippe Watrelot (IUFM, París)

Coa colaboración da:
Deputación DA CORUÑA

58 *A innovación nas aulas de educación secundaria e formación profesional*

Selina Otero

62 *Papel e protagonismo educativo das administracións locais*

Belén Caballo Villar e Iván García García

65 *A escola que construímos: catro itinerarios, catro olladas sobre o presente*

Pilar Sampedro

71 *A escola que queremos: entre o presente e os horizontes de futuro*

Ana Parada Gañete e Uxía Bolaño Amigo

76 *As ANPAS tamén evolucionamos*

Fernando Lacaci Batres

79 *25 anos de atención á diversidade en Galicia*

Mª Montserrat Castro Rodríguez e Tania Caamaño Liñares

84 *Bibliotecas escolares e inclusión*

Pilar Sampedro

88 A perspectiva sindical

Unha educación nova para a Galiza de hoxe e mañá

Suso Bermello

90 *A escola que precisamos e merecemos dende hai tempo*

Luz López

91 *Novo horizonte para a Escola Galega. Interrogantes... e respostas que demandan acción sindical unitaria*

Lois Pérez

92 *A escola que as galegas e os galegos precisamos*

Paula Carreiro Prieto

94 *Do hectógrafo ó encerado dixital*

Manuel Bragado

98 *O mañá facémolo hoxe: instrumentos político-administrativos e técnicos para a Nova Escola*

Antón Costa

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
- Qualis (B1)

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)

que lle chamamos *nova escola*? De quen e de que falamos? É a primeira cuestión para sabermos a que aternos.

A escola, como espazo para a formación desexada e intencionada da infancia e da xuventude (cando menos, dunha parte dela), é unha realidade mundial que conta nalgunhas das súas experiencias con milleiros de anos, mais con múltiples formas e obxectivos concretos, segundo as culturas, as civilizacións e os tempos.

Debemos indicar que, por volta do século XVI, no contexto occidental foise establecendo unha forma de escolarización, que podería ser entendida como antecedente do noso presente e na que moito tiveron que ver os xesuítas. Ao seu arredor fóronse deseñando fórmulas de escola e concepcións do que debería aprenderse e de quen, onde e como debería ensinar. Con isto chegamos ao tempo da Ilustración e a Rousseau, quen na novela *Emilio* lle deu a todo unha volta grande e abriu, mesmo sen pretendelo, outros modos de pensar arredor de como deseñar a educación da infancia e da xuventude.

Co seu eco, baixo a influencia do romanticismo, do positivismo científico e do evolucionismo, unha parte da burguesía liberal e reformadora pensou nas últimas décadas do século XIX que sería necesaria outra educación, máis respectuosa e atenta ás necesidades, motivacións e intereses de quen se quería educar e formar, e máis virada para o horizonte que non para o pasado –fronte ás formas de educación dogmática, disciplinaria e libresca–, abrindo, xa que logo, portas ao cultivo estético, á educación física e ao contacto coa natureza como escenario de educación... Isto deu lugar a experiencias que se caracterizaron como *novas* fronte ao modelo imperante, ao punto de abrirse en 1899 unha rede de escolas *novas*, libres de ataduras políticas dos Estados e de ataduras relixiosas católicas. Escolas que deron tamén en chamarse *activas* e *do traballo* (acolledoras de aprendizaxes empíricas e manuais, e non só cognitivas).

Tamén daquela se abriu paso con menor forza, mais non con menos creatividade, o movemento de escolas integrais, racionais ou *modernas*, que se propoñía, tanto desde os sectores socialistas como desde os anarquistas e librepensadores... –recordemos as escolas modernas ferreristas–, con diversos graos de confluencia co movemento internacional da Escola Nova e Activa.

A "Institución Libre de Enseñanza" (ILE), entre nós, fora unha precursora e, da súa man e con orientación socialista, deberemos referirnos ao liderado de Lorenzo Luzuriaga, quen nos anos vinte-trinta do s. XX promoveu desde as "Publicaciones de la Revista de Pedagogía"un servizo de información e de comunicación pedagóxica de forte alento internacional que se irradiou por toda a xeografía escolar española, ao tempo que o proxecto de *escola nova catalana* conseguía afirmarse co apoio da Mancomunitat. O mesmo Luzuriaga en 1931 propoñía unha "nova escola pública" democrática para España.

Falamos de impulsos que se sentiron daquela en Galicia, a través de diversos actores e protagonistas que igualmente camiñaban –certo que con inseguridade colectiva– cara á formulación dunha escola nova e galega. Recordemos, entre outros nomes, o de Ánxel Casal (asasinado no 36) á fronte da *Escola d'o Insiño Galego da Coruña* ou o de Apolinar Torres (tamén asasinado no mesmo ano), quen reflexionaba desde *El Pueblo Gallego* no outono de 1927 cunha posición nidia en defensa da Nova Educación baixo os seguintes titulares: *«¡Escuela Nueva, Maestro Nuevo, Educación Nueva!!!»* –dicía– facendo o seguinte chamamento: *«¡Maestros gallegos, agrupad vuestros ideales alrededor de los que sustenta la Liga Internacional de la Educación Nueva!!!»*; un chamamento ao que se irían sumando varios centos de ensinantes galegos que, na primavera de 1936, sentaban as bases da nova escola pública e galega, xa non nata. Aquela que albiscamos n'*A lingua das bolboretas*.

Infelizmente, o golpe de estado, a guerra e a violencia fascista pararon aquel fermoso proxecto e proceso. Custosamente, algúns amenceres novos houbo xa en Cataluña nos anos cincuenta; amenceres que foron a máis por toda a xeografía española cara á fin dos sesenta, ollando agora cara a atrás para coller pulo novo. Como así foi, de modo que mediados os setenta xa se podía falar dunha escola nova e activa; isto é, só había gromos, mais os esteos argumentais abrollaban tendo como referentes a memoria da Escola Nova e da Escola Moderna, por unha parte, e por

outra a Pedagoxía Freinet, puxante, as teses de Paulo Freire, a socioloxía francesa de orientación marxista, Piaget e Vigotski. O modelo escolar dominante no franquismo, aínda a pesar da "modernización", foi así deixando paso a perspectivas anovadoras. Fomos colectivamente articulando modos e prácticas de educación, argumentos, currículos e formas organizativas máis acordes cos modos de pensar as escolas e a educación, entendida como dereito de todas e todos, e desde a convicción do que significan cidadanía e sociedade democrática.

Agora mesmo percibimos que moitas cousas están a cambiar nas nosas vidas, nos nosos contextos, ao tempo que sentimos que a incerteza é sempre unha conclusión cando matinamos no horizonte. Sentimos o que queremos/quereriamos para o futuro, pero poida que debamos xuntar e madurar mellores reflexións e maiores enerxías creativas para orientarmos ese futuro, ao seren de tanta forza os cambios que palpamos. Poida que os modos e prácticas de educación hoxe máis establecidas entre nós estean a perder a súa forza de futuro e, sendo así, será preciso que revisemos os fundamentos do que facemos e de como pensamos a educación.

As voces dominantes arredor nosa e a non reflexiva (por certo) Consellería de Educación da Xunta de Galicia alentan algunhas prácticas innovadoras, non o podemos negar, mais iso ocorre porque parece o propio dunha sociedade dinámica, que promove a competitividade e o utilitarismo económico, porque é práctica ordinaria en todo o sistema educativo español... mais todo isto é unha ollada de curta distancia e non ben orientada. Pola súa parte, a UNESCO alértanos sobre todo isto, como reflicte o documento de 2015, *Reformular a educación, cara a un ben común mundial?*, onde se suscita a necesidade de elaborar unha visión humanista da educación –na vez da utilitarista– para atender os retos mundiais que veñen. Unha Consellería reflexiva abriría o necesario tempo e lugares de argumentación sobre o que deberá ser a nova escola, hoxe, tomando en consideración, de xeito crítico, o que actualmente valoramos como modos e prácticas novas e de calidade; desde o que coidamos que facemos ben e é bo.

Non podemos agardar. E somos parte do tecido que debe facer esta reflexión. Isto é o que procuramos a través deste número singular da *Revista Galega de Educación*. Así foi como pensamos que podiamos organizalo: que informacións reunir, que voces convidar, que argumentos poñer por riba da mesa; de onde vimos (visto de preto) e que ocorre en Galicia; como o contexto cambiante está incidindo na nosa visión; como senten, perciben, se expresan e intelectualizan os nenos, nenas e adolescentes de hoxe; hai un novo programa de escola nova?; que vixencia se mantén ou que novos elementos cómpre incorporar...? Aproximámonos á cuestión do dixital, aos debates de ideas, ao debate escola pública/iniciativas privadas, ao lugar da educación social e das administracións locais, á diversidade e á inclusión, ao horizonte dun sistema escolar pensado desde nós... O que promovemos é o que quizais con mellores soportes se realiza, por exemplo, en Cataluña, a través de L´Aliança Educaciò 360. Fronte á fragmentación, promovermos comunidades e crearmos ambientes para o traballo en común, aglutinarmos vontades e crearmos condicións para a construción do ben común, vertebrarmos espazos de elaboración.

Para isto convocamos colaboracións galegas, desde a área mediterránea, francesas e portuguesas, que finalmente se confirmaron case todas, e por iso queremos darlles as grazas a todas as persoas que brindan nestas follas a súa xenerosa contribución, sabendo que a presente é unha achega insuficiente. Grazas tamén pola acollida que esperemos que teñan estas páxinas; gustaríanos que servisen para facilitar esa necesaria reflexión, que fosen un material de traballo e de formación para todos os sectores sociais e actores implicados, ata onde sexan considerados oportunos e valiosos estes textos, e por iso pretendemos conxugar a necesaria reflexión teórica co feito de estar pulsando as prácticas que hoxe, con certeza, constrúen o mañá.

Porque a educación segue a ser unha poderosísima arma pacífica de construción do futuro querido, ao servizo das persoas e ao servizo da sociedade no seu conxunto. Unha nova escola en Galicia debería ser un desexable horizonte e ninguén o fará se non o elaboramos con consciencia de nós a cidadanía deste país noso.

Resumos
Resúmenes
Abstracts

Antón Costa Rico, Emilio Ínsua López e Francisco Veiga García

Educación en Galicia - Innovacións e renovación pedagóxica - Profesorado galego.

Educación en Galicia - Innovaciones y renovación pedagógica - Profesorado gallego.

Education in Galicia - Innovations and pedagogical renewal - Galician teachers.

Un percorrido polas dinámicas escolares e os proxectos levados a cabo en Galicia no campo da educación desde o comezo do século XXI, mostrando a diversidade de iniciativas e tamén as problemáticas suscitadas nunha sociedade cos seus específicos conflitos.

A journey through the school dynamics and projects carried out in Galicia in the field of education since the beginning of the 21st century, showing the diversity of initiatives, but also the problems raised in a society that has its own specific conflicts.

Jaume Carbonell e Jaume Martínez Bonafé

Debate educativo - Concrecións curriculares - Renovación de contidos.

Debate educativo - Concreciones curriculares - Renovación de contenidos.

Educational discussion - Concrete curricula - Content renewal.

"O que aprendemos na escola debería ser unha ferramenta analítica para descifrar e comprender aquilo que nos pasa na nosa vida cotiá". Esta é a tese que debería suscitar un amplo debate social sobre o futuro da escola entre nós.

"What we learn in school should be an analytical tool for decode and understand what happens to us in everyday life. It is the thesis that should arouse a broad social discussion about the future of the school.

Manuel Area Moreira

Transformación dixital das escolas- Novas alfabetizacións - Pedagoxía.

Transformación digital escolar - Nuevas alfabetizaciones - Pedagogía.

School digital transformation - New alphabetizations - Pedagogy.

O que aprendemos na escola debería ser unha ferramenta analítica para descifrar e comprender aquilo que nos pasa na nosa vida cotiá". Esta é a tese que debería suscitar un amplo debate social sobre o futuro da escola entre nós.

The digital ecosystem has profound consequences for education and for the school. The author reflects on the issue and proposes lines of development and new educational challenges.

M. Soledad Hernández Hernández

Infancia - Adolescencia - Complexidade social actual- Educación

Infancia - Adolescencia - Complejidad social actual- Educación.

Childhood - Adolescence - Current social complexity - Education

Vivimos nunha sociedade complexa que como tal condiciona a formación psico-social dos adolescentes. As tarefas educativas hoxe deben concederlle moita relevancia á súa educación ética e a súa educación emocional.

We live in a society whose complexity conditions the psycho-social training of adolescents. For this reason, educational tasks today must give great importance to their ethical education and their emotional education.

Joan Domènech Francesc

Renovación pedagóxica - Innovacións - Mercado - Emancipación crítica.

Renovación pedagógica - Innovaciones - Mercado - Emancipación crítica.

Pedagogical renewal - Innovations - Market - Critical Emancipation

As aulas están en movemento. Podemos apreciar moi diversas innovacións metodolóxicas e organizativas. Debemos preguntarnos: responden a un principio de emancipación crítica e cívica en favor dun horizonte social democrático ou obedecen a razóns de mercado?

The classrooms are in motion. We can appreciate many different methodological and organizational innovations. Faced with this, we must ask ourselves: do they respond to a principle of critical and civic emancipation in favour of a democratic social horizon or do they comply market reasons?

Marta Porteiro Trasserra

Sistema nervioso - Cognición - Memoria - Circuítos cerebrais.

Sistema nervioso - Cognición - Memoria - Circuitos cerebrales.

Nervous system - Cognition - Memory - Brain circuits.

Os estudos de neurociencias evidencian a importancia de conectar as aprendizaxes que os nenos e nenas experimentan dentro da escola coas aprendizaxes e experiencias que os alumnos conseguen fóra da escola.

Neuroscience studies show the importance of connecting the learning that boys and girls experience in school with the learning and experiences that students get out of school.

Lourdes Montero e Xosé Ramos

Formación inicial docente - Formación permanente - Educación democrática - Calidade didáctica.

Formación inicial docente - Formación permanente - Educación democrática - Calidad didáctica.

Initial teacher training - Lifelong learning - Democratic education - Didactic quality.

Cal é a formación inicial hoxe precisa para docentes de niveis non universitarios? Canto de cultural, de profesionalismo pedagóxico e didáctico, de destrezas... debe ter o modelo formativo? Como deben ser as institucións universitarias de formación?. Cuestión en debate.

What is the initial training required today for non-university teachers? How much cultural, pedagogical and didactic professionalism, skills...should the formative model have? How should university training institutions be? Question in discussion.

Philippe Meirieu

Debate escolar no século XX - Pluralismo e inclusión - Escola democrática.

Debate escolar en el siglo XX - Pluralismo e inclusión - Escuela democrática.

School debate in the 20th Century - Pluralism and inclusion - Democratic school.

O autor, recoñecida figura pedagóxica en Francia, examina os distintos termos da cuestión tendo presente a problemática que presenta a construción da reforma pedagóxica e o que significa o espazo público como territorio social compartido.

The author, a renowned educational figure in France, examines the various terms of the issue, bearing in mind the problems presented by the construction of the pedagogic reform and what public space means as a shared social territory.

Daniela Gonçalves

Educador social - Comunidade - Diversidade e conflitividade social - Escola.

Educador social - Comunidad - Diversidad y conflictividad social - Escuela.

Social educator - Community - Diversity and social conflict - School.

A incorporação do profissional de Educação Social nas escolas é uma necessidade na procura de integrar diferentes possibilidades de aquisição e experimentação da aprendizagem alcançada nos tempos e nos espaços da escola.

The incorporation of Social Education professionals in schools is a necessity with the pretension of integrating different possibilities of acquisition and experimentation of learning achieved in the times and spaces of the schools.

Sara Carreira

Selina Otero

Innovación didáctica - Escolas en Galicia - Profesorado.

Innovación didáctica - Escuelas en Galicia - Profesorado.

Didactic innovation - Schools in Galicia - Teaching staff.

Un percorrido sobre experiencias innovadoras desenvolvidas en centros educativos de Galicia en educación infantil, primaria, secundaria e formación profesional a partir das melloras efectuadas nas didácticas/metodoloxías, na educación en relación coa contorna, na organización escolar e no uso de tecnoloxía.

A journey through innovative experiences developed in Galician educational centres in early childhood and primary education based on the improvements made in didactics/methodologies, in education in relation to the environment, in school organisation and in the use of technology.

Belén Caballo Villar e Iván García García

Comunidade educativa - Cidadanía - Desenvolvemento local.

Comunidad educativa - Ciudadanía - Desarrollo local.

Educational community - Citizenship - Local development.

Os concellos son a ferramenta idónea para vincular a escola coa comunidade, poñendo en funcionamento as tres patas do tallo: educación, democracia e cidadanía. Neste proceso de sinerxías xorden iniciativas que se converten en proxectos de desenvolvemento socio-comunitario territorial.

The city councils are the ideal tool to link the school with the community, putting into operation the three bases: education, democracy and citizenship. In this process of synergies, initiatives emerge that become territorial social-community development projects.

Pilar Sampedro, Ana Parada Gañete e Uxía Bolaño Amigo

Retos e problemas de educación hoxe - Escenarios sociais e desenvolvemento humano - Docentes.

Retos y problemas de educación hoy - Escenarios sociales y desarrollo humano - Docentes.

Challenges and problems in education today - Social scenarios and human development - Teachers.

Catro docentes reflexionan en voz alta sobre o oficio docente na sociedade galega actual, os seus itinerarios e

preocupacións, e os seus proxectos educadores, tendo como horizonte a transformación social democrática, a autonomía das persoas e o desenvolvemento cultural.

Four experienced teachers reflect aloud on the teaching profession in the current Galician society, its pathways and concerns and its educational projects, with a view to democratic social transformation, people's autonomy and cultural development.

Pilar Sampedro

Biblioteca escolar - Lectura e significación - Inclusión social - Creatividade.

Biblioteca escolar - Lectura y significación - Inclusión social - Creatividad.

School library - Reading and meaning - Social inclusion - Creativity.

As bibliotecas escolares, como contedores culturais e como espazos creativos e de convivencia, deben converterse en axentes de inclusión social e educativa, atendendo á diversidade e ofrecendo os seus recursos e dispositivos a toda a comunidade.

The possibility of figure out meanings and senses through reading is only possible through the mastery of the reading and writing codes. And teachers have a great responsibility on this. Reading appears as the open door that enables the best knowledge of the world.

Mª Montserrat Castro Rodríguez e Tania Caamaño Liñares

A diversidade educativa - Lexislación sobre a diversidade educativa - Diversidade en Galicia.

La diversidad educativa - Legislación sobre diversidad educativa - Diversidad en Galicia.

Educational diversity - Legislation on educational diversity - Diversity in Galicia.

Unha análise que mostra os avances, mais tamén as problemáticas que se manteñen indebidamente. Na situación actual, numerosos centros atópanse con reais dificultades para executar as medidas ordinarias de AAD que establece o documento marco de Galicia.

An analysis that shows progress, but also problems that are improperly maintained. In the current situation, many centres face real difficulties in implementing the ordinary AAD measures established in the Galicia framework document.

Suso Bermello (CIG), Luz López (CC.OO.), Lois Pérez (STEG) e Paula Carreiro (UGT)

Profesión docente - Escola pública - Política educativa.

Profesión docente - Escuela pública - Política educativa.

Teaching profession - Public school - Educational policy.

Construír unha política educativa democrática e facelo desde Galicia é unha preocupación que suscita determinados puntos de vista de carácter sindical docente; entre os supostos compartidos e a diversidade de posicións.

To build a democratic educational policy and to do so from Galicia is a concern that raises certain points of view of teacher trade union character; between shared assumptions and the diversity of positions.

Manuel Bragado

Revolución dixital e robótica - Hibridación dixital educativa - Contornos virtuais de aprendizaxe - Aprendizaxes relevantes.

Revolución digital y robótica - Hibridación digital educativa - Entornos virtuales de aprendizaje - Aprendizajes relevantes.

Digital revolution and robotics - Educational digital hybridization - Virtual learning environments - Relevant learnings.

Máis alá da utilización dunha mediación impresa ou hibridada nas aulas dixitalizadas haberá que continuar atendendo á construción de aprendizaxes básicas sólidas e relevantes nun contorno colaborador.

Beyond the use of printed or hybridized mediation in the digitized classrooms, it will be necessary to continue paying attention to the construction of solid and relevant basic learning in a collaborative environment.

Antón Costa Rico

Xestión política e administrativa - Nova escola - Instrumentos.

Gestión política y administrativa - Nueva Escuela - Instrumentos.

Political and administrative management - New School - Instruments.

Existe un claro déficit de formulación da política educativa posible e necesaria tendo en conta os trazos do espazo social galego e a súa inserción mundial. Un déficit que se estende ao campo da xestión administrativa do sistema educativo no seu conxunto. Fronte a iso, formúlanse algunhas posibilidades doutro desenvolvemento.

There is a clear deficit in the possible and necessary educational policy, taking into account the characteristics of the Galician social space and its global insertion. A deficit that extends to the field of administrative management of the education system as a whole. Faced with this, some possibilities of other development are proposed.

"A escola que mudou": percorridos

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 14-22

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

Emilio Ínsua López
IES de Vilanova de Arousa
mimadrinha@edu.xunta.es

Francisco Veiga García
IES de Melide
pacoveiga@agxpt.gal

UNHA OLLADA AO ESTRUTURAL – INSTITUCIONAL

Desde o amencer do século XXI debido á aplicación da LOE de 2006 e da LOMCE, aprobada o 10.XII.2013, fóronse ditando distintas normas que establecen os currículos de educación infantil, primaria, secundaria obrigatoria e bacharelato, tendo como referencia clave as denominadas 'competencias básicas': Competencia en comunicación lingüística, C. matemática, Cs. básicas en ciencia e tecnoloxía, C. dixital, Cs. sociais e cívicas / Cs. para aprender a aprender e Sentido da iniciativa e espírito emprendedor. A LOE supuxo unha importante renovación curricular sobre a base algo controvertida das "competencias", dado o seu posible escoramento condutista, que se reforzou coa LOMCE; tamén hai que sinalar a notábel renovación normativa relacionada coa formación permanente do profesorado e as actuacións das CC.AA. en colaboración co Ministerio de Educación relativas ao programa PROA (Programa de Reforzo, Orientación e Apoio), mediante a convocatoria de contratos-programa e Labora.

Se falamos da operativización do desenvolvemento curricular

para todo o alumnado, aludiremos ás adaptacións curriculares, aos agrupamentos flexibles, aos desdobramentos de grupos de aula, ás probas de recuperación académica, á presenza de materias optativas, ou incluso á posta en marcha da Formación Profesional Básica; todo un conxunto de estratexias de intervención actualmente diminuídas en canto á súa extensión e incidencia, neste contexto próximo de crise económica e de aplicación dunha política neoliberal, que enmagreceu a capacidade dos servizos públicos e unha parte significativa dos avances alcanzados previamente.

Suscitáronse medidas relacionadas coa organización dos centros escolares, buscando combinar (non sempre con adecuación) liderado, dirección e xestión administrativa, rendición de contas e maduración como 'comunidades de aprendizaxe', aínda que tamén son detectables estilos de dirección fundamentalmente burocráticos. O espazo dixital arrequeceuse nas aulas e a apertura alén fronteiras, aínda que neste caso empobrecendo e descoidando con torpeza gobernativa e social as potencialidades do desenvolvemento cultural específico de Galicia.

Neste tempo veu afirmándose a precarización xeral na vida dos centros públicos, que desde os factores económicos obxectivos (a redución de gastos públicos en educación) se foi trasladando a 'recortes' que afectaron á igualdade social ante a educación, á atención individualizada ao alumnado, aos programas de formación do profesorado, ao impulso na edición de recursos formativos e a un longo etcétera de asuntos relacionados coa construción dunha educación democrática, sobre a base dun proxecto político e cultural concertado desde Galicia e atento ás nosas capacidades e necesidades.

Hai cuestións que son motivo de confrontación entre enfoques opostos: o principio da igualdade de oportunidades educativas, ante a exclusión social que provoca o seu incumprimento; os fundamentos para a construción dos currículos; as estratexias organizativas comprensivas *vs.* diversificadas e os programas compensatorios; a convivencia/coexistencia entre redes escolares (pública e privada, concertada ou non) e os criterios de admisión do alumnado nos centros; a centralidade da educación pública; o papel da linguaxe no éxito escolar, en relación coas clases e sectores sociais; os significados e alcance que lle concedemos á galeguización lingüística e curricular; os programas e criterios relacionados coa avaliación das institucións educativas; as capacidades competenciais autonómicas en relación cos deseños curriculares e o seu alcance diante das prácticas de recentralización; a xestión democrática dos centros; a mercantilización, especificamente daqueles centros privados desexosos de ser considerados 'centros plurilingües', virados de costas á contorna galega seguindo as orientacións neo-liberais; ou a ruptura da comprensividade curricular e organizativa, para favorecer a flexibilización de traxectorias escolares. Hai un movemento social e profesional que defende posicións de superior alcance social que está privado de apoio desde a Administración autonómica actual que, porén, é favorábel á filosofía neoliberal e de orde conservadora. Con todo, é do caso salientar que o sistema educativo de Galicia a día de hoxe ofrece valores positivos nas varias avaliacións internacionais, entre elas as limitadas probas PISA.

Convén referirse á mingua do apoio efectivo á galeguización escolar (recursos humanos e programas) desde que en 2009 se procedeu á eliminación do D. 124 e á aprobación no seu lugar do D. 79/2010, do 20 de maio, 'para o plurilingüismo no ensino de Galicia', que procedía a desterrar o concepto de "normalización", así como a reducir en todos os sentidos (materias, tempos e recursos) os impulsos cara á normalización da lingua galega no ensino.

Debemos aludir ao aumento da inestabilidade docente ou ao empobrecemento do tratamento da educación para a cidadanía e os dereitos humanos, mentres se desexa consolidar a concertación escolar con colexios privados, uns con marcado ideario relixioso e con separación por sexos do alumnado, outros con trazos de elite e de distinción/separación social (como poden ser, entre algúns outros, a British Royal School, O Castro Internacional, o Peleteiro, a rede de escolas infantís Os pequerrechos...), e tamén mediante o respaldo a ciclos formativos de carácter non obrigatorio (mentres non se amplían prazas demandadas para tales ciclos nos centros públicos), conformando, así, o que Fernández Enguita valorou como "agresiva política de dereitas".

A formación do profesorado desde a Administración

A Consellería de Educación sostén un programa anual de formación en servizo que se diversifica en canto aos seus formatos, sectores docentes aos que se dirixe e lugares desde os que se leva a cabo, incluíndo: Cursos de formación impartidos polo CAFI (Centro Autonómico de Formación e Innovación, que coordina seis Centros territoriais de Formación e Recursos CFR), dotados en cada caso dun cadro básico de docentes especialistas; o desenvolvemento dos Programas Europeos coa súa ampla gama para o profesorado e o alumnado, que inclúe estadías de formación internacional, visitas de docentes, visitas e intercambios de grupos

de aula, realización de proxectos conxuntos de formación, cursos internacionais de formación, bolsas e proxectos lingüísticos; Cursos de Actualización Lingüística e Comunicativa (inglés preferente) para a incorporación do conxunto dos centros como 'Centros plurilingües'; a Formación en Centros; os Grupos de Traballo e os Seminarios, como proposta colaborativa, recoñecéndose, por outra parte, a formación a distancia co concurso da Internet e da Plataforma Tecnolóxica Galega. Esta programación anual está tradicionalmente sometida a frecuentes valoracións críticas por parte dalgúns sectores do profesorado que detectan deficiencias ou negativas orientacións, debéndose salientar a convocatoria de diversas actividades e cursos de formación desde o labor sindical ou desde os movementos de renovación pedagóxica na procura de ofrecer unha formación con carácter alternativo.

O Plan Proxecta

Trátase dunha iniciativa da Consellería de Educación e O.U. dirixida a fomentar a innovación nos centros a través de programas que desenvolvan de xeito paralelo as competencias básicas e a educación en valores, mediante estratexias metodolóxicas comúns, co obxectivo de desenvolver a educación en valores e de tecer redes de traballo cooperativo e interdisciplinario que favorezan transformar e mellorar a práctica educativa, transferindo eficazmente as iniciativas innovadoras presentes nun amplo Banco dixital de proxectos, fomentándose que as interaccións entre o profesorado participante se leven a cabo no grupo Redeiras, rede social do profesorado. Con todo, este tipo de proxectos e iniciativas non debe esquecer que os centros educativos poden e deben converterse en proxectos en si mesmos, permeables ao medio e onde cadaqués poida buscar o seu recuncho para se sentir protagonista creador e solidario de todo o que acontece no centro e arredor del.

Educación TIC en Galicia con impulso oficial e social: E-dixgal e Abalar

A presenza social e cultural das tecnoloxías de información e comunicación electrónica entrou en todo o sistema escolar, ao punto de haber centros educativos que desde 2013 eliminaron boa parte da lectura ou da escritura en papel, para ser substituída por aulas virtuais, textos dixitais e por unha variedade de *gadget´s* con distinta utilidade informativa e comunicativa, sen que falten reflexións contrapostas sobre o asunto.

Logo de previas experiencias pilotadas polo Ministerio de Educación, con participación das Comunidades Autónomas, púxose en marcha en 2010 o Proxecto Abalar desde a Consellería de Educación en Galicia, en coordinación co Instituto de Tecnologías Educativas do Ministerio de Educación, co Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no propietarios e coa Axencia para a Modernización Tecnolóxica de Galicia (AMTEGA), con diversas finalidades: dotar de software actualizado e eficaz os centros de educación; proceder á formación do profesorado desde as propias 'aulas Abalar', a través de itinerarios formativos de competencia dixital para a docencia coa oportuna acreditación de competencias; favorecer a creación de materiais e recursos didácticos; xerar un repositorio de contidos educativos dixitais e dinamizar redes de intercambio pedagóxico, aínda que semella que este programa coa súa plataforma "Espazo Abalar" non rende os froitos que debera, como tampouco a rede social Redeiras. Complementariamente púxose en marcha tamén o programa E-dixgal para atender o desenvolvemento de currículos e centros enteiramente dixitais no plano académico. O proxecto presenta deficiencias en canto á formación do profesorado, e parece estar carente de avaliacións recoñecíbeis referidas á calidade das aprendizaxes obtidas. Mención especial merecen, seguramente, as aplicacións Abalar para as familias, que facilitan o contacto directo e instantáneo entre estas e o profesorado, aínda que esta sorte de gran irmán escolar talvez deba merecer unha reflexión demorada no futuro tendo en conta cuestións tales como o desenvolvemento autónomo dos rapaces e as rapazas.

Unha referencia breve podería ser feita ás aulas Maker, que se puxeron en marcha desde a área de Bibliotecas Escolares, e ao proxecto, non consolidado, de Observa-Acción.

Neste tempo téñense promovido, entre outras, algunhas iniciativas cunha preocupación directa pola formación, a creación e o intercambio de recursos dixitais: a plataforma *Ciberlingua*, a páxina *Vieiros na Escola*, –hoxe desaparecida–, *Galego21.org*, o *Observatorio Galego de e-learning* ensaiado desde a Universidade de Santiago, así como diversos blogs e websites de profesores e de asociacións, ás veces de tanta importancia como a que tivo a da hoxe inexistente Cooordinadora Galega de Equipos de Normalización e Dinamización Lingüística.

UNHA OLLADA ÁS DINÁMICAS PROFESIONAIS E SOCIAIS

Escolas abertas ás innovacións, escolas recoñecidas

Nun número non menor dos centros educativos realízanse actividades didácticas e pedagóxicas que obedecen a propósitos de innovación eloxiábeis, facéndose notar a través da participación dos centros en diver-

sas convocatorias de premios a experiencias e iniciativas, tanto a escala estatal (Ministerio de Educación, Premios Giner de los Ríos, Premio de Boas Prácticas de Innovación...), como en Galicia (convocatorias da Consellería de Educación, Premios María Barbeito, Educa Compostela, Fundación Proxecta...).

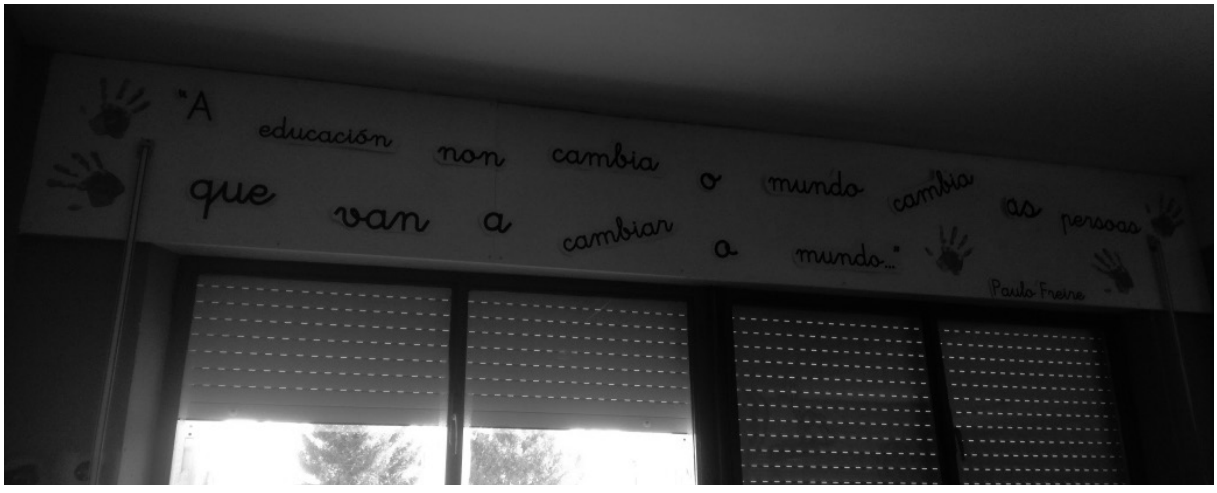
Alén dos exercicios didácticos consolidados en materias académicas asentadas -como as iniciativas de formación sobre aprendizaxe da lectura, da escritura ou das matemáticas-, cabe referirse, entre outras, aos Día da Ciencia (Galiciencia), con convocatoria anual; á iniciativa Setestrelo, da Sección de Ciencia/Natureza/Sociedade do Consello de Cultura para a divulgación da cultura científica; aos cursos de cine documental propiciados por *Sine Nómine* e Nova Escola Galega; ás convocatorias de Xornadas didácticas e de Lingua e Literatura Galegas, que a Asociación Socio-Pedagóxica Galega (ASPG) realiza en colaboración coa CIG-Ensino; á promoción da música como ferramenta pedagóxica interdisciplinaria; a unha certa presenza de proxectos de educación visual nas aulas, que pretendeu promover o Consorcio Audiovisual de Galicia; ás iniciativas relacionadas coa educación afectivo-emocional e sexual, e contrarias ás discriminacións de xénero; á integración do alumnado inmigrante; e á sensibilización sobre as inxustizas e a fame no mundo, neste caso con singular implicación de ONG como Intermón, Intered, Mans Unidas, Amnistía Internacional e Cruz Vermella.

É oportuno dar unha referencia sobre varias iniciativas singulares que estaban entre nós nos comezos do presente século XXI, como por exemplo o Centro educativo Bemposta, impulsado desde os anos setenta polo Padre Silva, como singular experiencia de educación social realizada ás portas da cidade de Ourense. Podemos referirnos igualmente ao programa Preescolar na Casa, que tanta influencia logrou acadar, e ás importantes iniciativas que tiveron lugar dentro do programa das Galescolas.

No tempo presente cabe destacar, debido á súa aposta pola inmersión lingüística en galego e pola posta en valor da nosa cultura, a rede de escolas autoxestionadas Semente, na procura dunha educación emocionalmente rica, esperta e galeguizada, coa súa presenza en varios lugares do país. Hai algunhas outras iniciativas que, fundamentando a súa práctica cotiá en pedagoxías denominadas alternativas, xermolaron máis recentemente: escolas Waldorf, escolas Montessori, escolas bosque, escolas libres, con diferente e contraposta presenza social. Delas podemos atopar algunhas referencias a nivel estatal no directorio de pedagoxías alternativas LUDUS e aproximármonos a algunhas das súas conexións a través da Rede Galega de Educación en Transición.

Fomento da lectura e bibliotecas escolares

Unhas das máis significativas manifestacións do clima innovador educativo ten que ver co fomento dos hábitos lectores entre o alumnado. As diferentes accións de fomento da lectura desde as iniciativas dos concellos como os Salóns e Feiras do Libro Infantil (A Coruña, Pontevedra, Chantada…) e o papel xogado xa desde hai tres décadas por un reducido grupo de educadores ligados á renovación pedagóxica, foise transformando nun movemento de apreciábel consistencia. Foi o profesorado innovador o que introduciu a literatura infantil nas escolas, o mesmo profesorado que botou en falta os materiais en galego e que nalgún caso (Agustín Fernández Paz, Xabier P. Docampo, Helena Villar, Xoán Babarro, Ana Mª Fernández…) escribiron esas historias, versos e dramaturxias imprescindibles para unha escolarización digna do noso alumnado. Esta literatura infantil galega, acadou



altas cotas de calidade, como demostran os premios que obtivo a nivel español e internacional, e tamén feitos como a celebración do Congreso de IBBY en Compostela en 2010. Sería de xustiza recoñecer o traballo de GALIX (Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil; sección galega do IBBY) e de moitos escritores/as e profesoras/es, como Manuel Figueiras que durante décadas mantivo a web BLIX (Biblioteca da Literatura Infantil Galega). A este respecto, poderíanse destacar as convocatorias de premios como o Merlín e Jules Verne, de Edicións Xerais de Galicia; os Barco de Vapor, da editorial SM; ou os de álbum ilustrado Compostela. Se falamos de banda deseñada aí están a experiencia, hoxe desaparecida, de *Golfiño*, e a de *Oink* como revista do Xabarín Club, que acompañou o necesario programa da Televisión de Galicia. Non esquecemos a actual publicación para nenos e nenas *O Papagaio* e o papel informativo que xoga o bimensual do libro *Biblos*, con atención esmerada a esta cuestión.

As bibliotecas escolares comezaron co esforzo do profesorado innovador que consideraba necesario un centro de recursos máis alá das bibliotecas de aula, e foron impulsadas decisivamente mediante o programa de Plan de Mellora de Bibliotecas Escolares de Galicia desde a Consellería de Educación ao longo de varios gobernos (baixo a guía das profesoras Cristina Novoa e Pilar Sampedro). O PLC (Proxecto Lector de Centro) e PAL (Plan Anual de Lectura) como documentos de planificación da lectura en cada centro foron coordinados polo profesorado das bibliotecas. Acompañou este programa un de fomento da lectura en contexto escolar, denominado *Hora de ler*, (con materiais para as diferentes etapas, convocatoria dos Clubs de Lectura para centros de Secundaria, actividades como as mochilas viaxeiras de préstamo ás familias ou o préstamo de libros entre bibliotecas mediante o blog "Libros a eito"…). Actualmente mantense, gozando de visibilidade a través dun dos Sitios especializados do Portal da Consellería de Educación, que dá acceso a documentación, materiais, experiencias, formación e boas prácticas, así como a un amplo número de bitácoras e recursos de cada unha das bibliotecas dos centros.

A edición de recursos didácticos e de libros de texto

Hai algo máis de 30 anos (só) non había en Galicia unha industria da edición pedagóxica e didáctica. Con Edicións Xerais de Galicia asentábanse os primeiros chanzos cun libro de texto de matemáticas en galego; abríase un camiño que se intensificou baixo a dirección do pedagogo Manuel Bragado e que outras Editoras tamén alimentan: a miúdo con autoría galega, aínda que noutros casos como tradución, ten saído do prelo unha gama apreciable de libros de texto e outros recursos editados. Ao abeiro do Decreto 124/2007 para a normalización do galego no ensino chegou a rexistrarse unha intensificación e diversificación, que se abaixou co Decreto de 2010 para o plurilingüismo no ensino e as actuais circunstancias económicas e sociais.

Por outra parte, a través de variadas vías de asociacionismo profesional ou cultural, de institucións culturais como os museos ou da Administración local, e mesmo dos propios centros de educación, séguense editando unha variedade de xeralmente pequenos, pero ás veces moi valiosos, recursos didácticos, compoñendo un tecido multicolor, que é mostra de creatividade.

Teñen moito que ver coa formación pedagóxica e didáctica o debate e a reflexión, a edición de textos como *As linguas estranxeiras no sistema educativo en Galicia* (2012); *Na ponte. Unha historia de Ponte... nas ondas*; *Do estigma á estima*; *A educación, dereito ou mercadoría?*; *Os fíos de infantil*; *Unha educación de premio*; *Dicionario Galego de Pedagoxía*, as edicións en galego de *Emilio* de Rousseau, de *Democracia e Educación* de Dewey, *A investigación educativa en Galicia (2002-2014)*, ou os xa á beira de dez títulos da colección "Biblio-

teca de Pedagoxía", da Editorial Kalandraka.

Educación desde a proximidade/comunidades de aprendizaxe

Os actores da educación diversificáronse xa ao longo das últimas décadas do século XX, rebordando o anterior protagonismo exclusivo do Ministerio de Educación, dos seus inspectores e dos profesores que aplicaban os ditados centralizados. Falamos de profesores, das ANPA e dun monllo de asociacións interesadas no desenvolvemento da educación, cun específico lugar para unha parte da Administración Local, que manifesta atención á cuestión, con recursos técnicos e orzamentos.

Así, poden ser citadas as experiencias municipais, non todas hoxe igualmente vivas, de Foz, Redondela, Sanxenxo, Muros, Rianxo, Allariz, Xermade, Oleiros, Friol, Fene, Mugardos ou de varias cidades galegas, con programas engarzados co espírito internacional das *Cidades Educadoras*, mesmo con algúns exemplos singulares en canto a actores da educación: a experiencia limiá de Lodoselo ou a de Vedra co proxecto Ulla Elemental; os festivais de monicreques en Santiago, en Lalín e en Redondela; os Cadernos de Literatura Galega na escola apoiados noutrora desde Lugo... Arestora todas se ven afectadas en diverso grao polas circunstancias da crise económica.

Forman parte desa educación de proximidade distintas iniciativas emprendidas arredor da posta en valor do riquísimo patrimonio lúdico galego, iniciativas que se desenvolven ao longo de todo o país, desde os proxectos existentes en numerosos centros educativos ata o labor de colectivos e empresas de toda índole, algúns deles agrupados baixo o selo *Patrimonio Lúdico Galego*. Froito deste traballo son as varias publicacións e proxectos de investigación, desde a magna *Tastarabás* de Antón Cortizas, ata a primeira tese que analiza o xogo tradicional desde a perspectiva de xénero, da autoría da investigadora rianxeira Manuela Vázquez Coto; os cursos de formación, ou mesmo a primeira base de datos en liña con recursos de toda índole: www.xogostradicionais.gal. Noutra vertente da cuestión, talvez sexa xusto citar a exemplar experiencia das Xornadas Interxeracionais de Cabreiros (Lugo), que contan cunha década de convocatorias, mostrando un modo de proceder que se repite en lugares como Ferrolterra ou a Terra de Miranda.

Hai que falar da música tradicional achegada ás institucións escolares pola Asociación de Gaiteiros Galegos e por diferentes escolas e asociacións locais/provinciais de música popular. Cómpre citar o Congreso de Ensinantes de Música Tradicional Galega celebrado en 2006, ou eses traballos ilusionados que son o *Quiquiriquí*, o *Pelo Gato 24*, ou *As 13 lúas* e as actuacións de Magín Blanco e de Xavier Díaz, entre outras.

Faremos referencia ás actividades e recursos educativos impulsados por diversos museos como o do Pobo Galego, que dispón dun activo Departamento de Acción Educativa; o Provincial de Lugo; os Museos Científicos da Coruña ou a Casa Rosalía de Castro en Padrón. Citamos a función educadora dos Museos municipais de Allariz, do Museo etnolúdico de Galicia de Ponteceso, do Museo de Historia Natural da Universidade de Santiago ou do Museo da Escola e da Infancia de Pobra de Trives.

Imponse un recordo a tantas excelentes actividades escolares de educación ambiental desenvolvidas arredor da catástrofe do *Prestige*, durante o curso 2002-2003, que se viron continuadas con ocasión da Guerra do Iraq, neste caso en defensa do valor da paz xusta internacional. Poderemos mencionar as iniciativas de cultivo da vexetación de horta en campos de recreo de centros escolares; as Xornadas Galegas de Educación Medio Ambiental suscitadas en 2005 pola Sociedade Galega de Educación Ambiental, que asemade organizou en Compostela en 2007 o primeiro Congreso internacional de educación ambiental dos países lusófonos; o Proxecto Terra desde 2007; o Proxecto Climántica iniciado en 2008; as varias Aulas de Natureza existentes en Galicia; as actividades do albergue rural de Vilar de Santos; da Granxa-Escola de Barreiros de Sarria; as iniciativas de Voz Natura ou as emprendidas pola Aula de Ciencias no Parque Forestal de Saiáns en Vigo.

Son varias as federacións de ANPAS –parte delas agrupadas na Confederación de ANPAS Galegas, e outras na CONFAPA Galicia–, con iniciativas de importancia para a educación: mantemento de comedores, madrugadores, banco de libros de texto...; á beira doutras entidades activas: a Fundación Menela e Aspanaex de Vigo a prol da integración de suxeitos con discapacidade psíquica; a que sostén o Colexio O Pelouro en Caldelas de Tui, ou a Fundación Down Compostela coas súas iniciativas influentes no conxunto de Galicia; a Plataforma pola defensa do rural e da montaña, impulsada polas mesmas nais de familia afectadas, ás que se refire o documental *Somos acó*; ou, entre outros, o colectivo Estiño.

Revistas e Boletíns ao servizo da educación

Hai entre nós revistas e boletíns impresos que son instrumentos contribuíntes á expansión de grupos específicos de traballo e de normalización da lingua galega no espazo dos chamados

usos cultos, aínda que as tecnoloxías dixitais, a precariedade económica deste momento e a paulatina muda de hábitos lectores veñen incidindo negativamente na súa presenza.

Deixamos constancia da existencia recente mais non actual de: *Padres y Maestros* (que emigrou a Madrid), *Dezeme* da Fundación 10 de Marzo, *Quinesia*, *Revista Galega de Psicopedagoxía, Profesionais da Educación, Escola Galega, Adaxe, Fadamorgana*, do *Boletín* de Nova Escola Galega, a semestral *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* ou da *Revista Galega do Ensino* da Consellería de Educación. No presente mantéñense: a *Revista Galega de Educación*, que edita Nova Escola Galega, probablemente o mellor observatorio da renovación pedagóxica entre nós; *EDUGA*, en formato electrónico, editada pola Consellería de Educación; *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, que iniciou a súa migración dixital; *Innovación Educativa*, do ICE da Universidade de Santiago (USC); *Galeduso* do Colexio de Educadores Sociais de Galicia; *Aulas Libres* que impulsa o STEG; o suplemento *La Voz de la Escuela*; *Código Cero* (Revista de Novas tecnoloxías de Galicia); ou o *Boletín ENCIGA*.

Un profesorado activo

Unha parte dos docentes exercen con algunha maior resonancia a súa capacidade profesional como se plasma en distintas contribucións. Tamén os docentes interveñen nas organizacións docentes e sindicais que operan a modo de intelectuais colectivos. Así, nun tempo de quince anos pódese facer mención a múltiples, mais tamén descontinuas, iniciativas; unha parte delas realizadas desde as dinámicas sindicais de CC.OO. do Ensino, a FETE-UGT, que desde a plataforma Escola Viva ten organizado diversas xornadas didácticas, a CIG-Ensino ou o STEG (Sindicato das Traballadoras e Traballadores do Ensino de Galicia), editor do calendario anual *Tempo de mulleres, mulleres no tempo* e organizador dunhas Xornadas de Coeducación que van pola terceira edición; todas manteñen páxinas Web sempre actualizadas e con tonalidade crítica, ao tempo de ter levado a cabo varias iniciativas de edición.

Neste período celebráronse diversas xornadas para o profesorado de educación infantil convocadas por AGAMEI, de orientación escolar e en relación coa Escola nos contornos rurais promovidas por Nova Escola Galega, en colaboración coa Mesa Galega de Educación no rural; non faltaron iniciativas da parte da AELG e da ASPG, nin a cita anual das Xornadas de Educación para a Paz convocadas tanto por Nova Escola Galega (en conexión con ensinantes de Portugal), como polo Seminario Galego de Educación para a Paz; tampouco faltaron as Xornadas de Filosofía de Pontevedra convocadas pola Aula Castelao, nin algunhas iniciativas da Asociación de Profesores de Francés de Galicia, como da Asociación de Profesores de Inglés (APIGA), nin as convocatorias anuais e territoriais da Asociación de Ensinantes de Ciencias de Galicia (ENCIGA).

Por man destes docentes aquí e aló foron aparecendo distintas creacións fílmicas, como por exemplo, *Eu falarei* do IES de Chapela, *O cole que mola* e *A lingua sabe a pan* do CEIP de Cea, que se veñen sumar a outras creacións como as que falan do profesor Alonso Montero (aos seus 90 anos) ou de Antía Cal (*A palabra xusta*).

Algunha iniciativa levaron a cabo: a Asociación de Directores de Centros escolares de Galicia; Chavós en relación coa escolarización da etnia xitana; a Fundación Quinesia; a Asociación Galega de Dixlesia; as Escolas Asociadas da UNESCO; a Asociación Galega para a Docencia e a Investigación do Retraso mental ou a Asociación Profesional de Orientadores Educativos de Galicia, a Associaçom de Docentes de Portugués de Galiza, podendo de igual modo referirse ás Xornadas A Fenda Dixital ou a de creación e avaliación de recursos didácticos, con impulsores como o profesor Xesús Rodríguez, á vez Director da *Revista Galega de Educación*. Profesores son tamén quen convocan con continuidade as Xor-

nadas de memoria Histórica en distintos puntos da xeografía de Galicia, as olimpíadas de matemáticas e de filosofía, varios certames de teatro intercentros ou as hoxe desaparecidas Xornadas Luís Acuña celebradas na Pobra de Trives. Houbo iniciativas convocadas por diversos centros, como é o caso das Xornadas Ciencia e Territorio, e outras promovidas polo Instituto de Bacharelato de Melide. Unha mención cabe facer tamén a diversas Plataformas: 'Polo ensino en galego', 'En defensa do ensino público', 'Pola educación infantil' ou a 'Mesa de educación no rural'. Do caso é recordar que en 2007 se celebrou en Compostela o XXII Encontro Anual da Confederación Estatal de Movementos de Renovación Pedagóxica.

Hai todo un presente de preocupacións escolares que vive á beira da fatiga. Nun contexto con tan intensos cambios de todo tipo hai compoñentes de cansazo e de malestar docente e manifestacións de fuxida. Mais tamén hai expresións e manifestacións de real compromiso coa educación da xuventude e adolescencia por parte de sectores non menores do profesorado que cultivan trazos –con distinta preocupación e intensidade–, como os que están sinalados no Cadro 3; trazos que dalgún xeito conforman os biorritmos da escola que mudou.

Cadro 1. ASUNTOS EDITORIALIZADOS NA RGE (2006-2019)

Nº	Tópicos e cuestións
36	Un Acordo Nacional Galego pola Educación
37	Aos 100 anos de creación da RAG (1906-06)
38	Volveu faltar o debido debate curricular: falta, por acaso debate político?
39	Educación para a cidadanía e os dereitos humanos, decreto de Galego...
40	Notas para a axenda de política educativa
41	Re-definindo a formación inicial docente
42	Ruído mediático *vs.* preocupacións reais
43	Entre expectativas non cumpridas, malos agoiros e incertezas
44	O galego, a nosa Amazonía
45	De 'pedagoxía política': mandan ou gobernan?
46	Co galego estamos no mundo
47	Bilingüismo aditivo vs. Bilingüismo subtractivo: esta é a cuestión
48	Unha educación máis completa...e máis competitiva?
49	1979-2011: 32 anos de democracia municipal
50	Balance 1-49
51	Unha sociedade conservadora?
52	Regresando ao pasado
53	No noso ensino pasan cousas felices
54	Reforzos para a política neoliberal
55	Exercicio político, Cidadanía, Educación
56	Contra a LOMCE; a prol dunha educación de calidade e con equidade social
57	A LOMCE ou como lexislar contra a maioría social
58	Somos nós... no medio do mundo e non é do caso que dimitamos
59	Un paso adiante e outros máis... Galiza, poderán vir mellores tempos?
60	Texto e contexto, utilización politiqueira do P. Feixóo e silencio arredor de Ben-Cho- Shey
61	Giner de los Rios, María Barbeito e J. Bruner... ou o ministro Wert
62	Concellos, participación social e educación en valores
63	Carta para as novas profesoras e os novos profesores
64	O Libro Branco da profesión docente: fóra de xogo
65	Centralidade da Escola Pública e laicismo
66	De 'pedagoxía política': hai que facelo mellor
67	Aberto o debate sobre o Pacto Educativo
68	Unha nova escola rural galega
69	Look to the future?: definición da axenda pública de educación, redes privadas e iniciativas particulares
70	A derradeira leición do mestre, de Castelao
71	O fermoso exercicio da actividade política
72	Continua o asedio á escola pública
73	Galego heroico, microespañolismos, di-culturalismo, conciencia de nós
74	Hai horizonte, si...

Cadro 2. TEMÁTICAS DOS MONOGRÁFICOS DA RGE (2006-2019)

Nº	Temática
35	Museos e educación
36	Familia e escola
37	Patrimonio lúdico galego e educación
38	Competencia dixital e ferramentas TIC
39	A orientación escolar e profesional
40	Educación artística
41	Literatura oral e educación
42	A formación profesional
43	Diversidade e inclusión
44	Espazo, tempo, identidade cultural e educación
45	A inspección educativa
46	Aulas hospitalarias
47	A música tradicional nas aulas
48	As bibliotecas escolares
49	Concellos e educación
50	Balance 1-49
51	Os xoguetes tradicionais
52	A educación física
53	As escolas dos americanos
54	Construíndo os afectos desde a escola
55	Organización de centros
56	Educación 0-3
57	Aprendemos con Rosalía
58	Cooperación e desenvolvemento
59	O reto de aprender nos cárceres
60	Ponte... nas ondas da lusofonía
61	Afirmando a Escola Pública
62	Redes sociais e ensino
63	Educando coas matemáticas
64	Ensinar... non sen a poesía
65	A lingua na educación infantil
66	Infancias, desprotección social e educación
67	Educación e servizos sociais
68	Aprendendo con videoxogos
69	Ciencias sociais para o ben común
70	Traballo por proxectos
71	A titoría educativa
72	Servizos complementarios
73	Ensinar... non sen o teatro
74	Filosofía para nenas e nenos

Cadro 3. ASPECTOS PRESENTES EN CENTROS DINÁMICOS

Ensinar-Aprender

- Atención aos ritmos individuais de aprendizaxe.
- Favorecer o aprender a razoar e a investigar.
- Atención a destrezas de pensamento e intelixencias múltiples.
- Favorecer novas formas de aprender (facendo e de modo grupal).
- Entre a psicoloxía cognitiva e o socio-construtivismo.
- Favorecer as aprendizaxes significativas e a metacognición.

Plano curricular e didáctico

- Traballo por proxectos e aprendizaxe cooperativa.
- Apertura á optatividade en educación secundaria.
- Traballo en grupos.
- Protagonismo do centro de documentación/biblioteca de centro.
- Participación en convocatorias públicas de proxectos e experiencias.
- Participación, en casos, no programa STEM/Piteas (clubs de ciencia,meteoescolas, ciencia en feminino...).
- O traballo coa palabra (comprensión lectora, oratoria, clubs de debate...).

Desenvolvemento integral e inclusión

- Educación emocional (e titoría emocional entre iguais).
- Programas contra a discriminación e a prol da igualdade de xénero.
- Actuación dos departamentos de orientación e acción titorial.
- Presenza de profesorado de AL e PT e de Intérprete de signos.
- Atención intercultural e interrelación con contextos (escolas...) de procedencia de alumnado inmigrante.
- Atención a aspectos de vida e alimentación saudable.
- Aprendizaxe de valores éticos.

Plano organizativo

- Entre o liderado e a dirección 'racional' e burocrática.
- Estabilización de equipos docentes.
- Ruptura da aula tradicional, favorecendo os espazos-taller.
- Participación no programa de contratos-programa.
- Participación nos programas de avaliación institucional.
- Intervención en programas de Erasmus+.
- Traballo colaborativo entre cursos.
- Alumnado mediador de convivencia.

Relación coa contorna social e co exterior

- Contacto coas familias (directo, blog, facebook).
- Viaxes de coñecemento e intercambio.
- Aprender desde a contorna e en contacto coa natureza.

Contorna tecnolóxica

- Incorporación nos programas E-dixgal e Abalar.
- Centros colaborativos na nube con google-drive.
- Presenza da gamificación e da robótica para a promoción científica e tecnolóxica.

Galeguización, linguas e patrimonio

- Preocupación pola galeguización lingüística e cultural do alumnado.
- Interrelación coa contorna social e familiar.
- Descuberta do patrimonio e da súa diversidade.
- Centros plurilingües/seccións bilingües con auxiliares de conversación.

Escenarios do presente

Cuestións que deberían estar presentes no debate educativo (se o houbese)

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 24-26

Jaume Carbonell

Ex-director de *Cuadernos de Pedagogía*

Do consello editorial de *El Diario de la Educación*

jaume-carbonell@hotmail.com

Jaume Martínez Bonafé

Profesor da Facultat d´Educació del País Valencià

jaume.martinez@uv.es

A educación está actualmente orfa de verdadeiros debates sobre o seu sentido máis profundo e radical. Como axudar ao ser humano a crecer emancipado e en liberdade, con saberes liberadores e competencias emancipadoras? Como transformar a institución escolar nun espazo aberto ás complexidades da contorna, facilitador da pregunta, da exploración, da investigación? Cando deixará a escola de reproducir os intereses económicos e culturais dominantes na sociedade? Como avanzar na autonomía creadora do profesorado fronte ao incremento das demandas burocráticas? Estas preguntas adoitan quedar ocultas ante discursos superficiais e preocupacións banais que teñen que ver máis coas tecnoloxías da didáctica que coas filosofías da educación.

Suxerimos algunhas cuestións que, a modo de guión, non deberían faltar nos debates sobre a educación e as súas crises: Que se ensina nas escolas, que coñecementos son socialmente necesarios? Como se presenta e organiza o que se pretende ensinar? Quen e como se decide sobre isto? Cando se fala do contido da educación, que debates se esquecen, cales non chegan a suscitarse? Estas cuestións re-

miten ao problema do currículo, un concepto cada vez menos debatido, como se o asunto fose unha cuestión técnica, de expertos, que non nos incumbe como docentes. Con todo, as tradicións de renovación pedagóxica veñen formulando estas cuestións desde hai moito tempo. Recuperamos e actualizamos algúns argumentos.

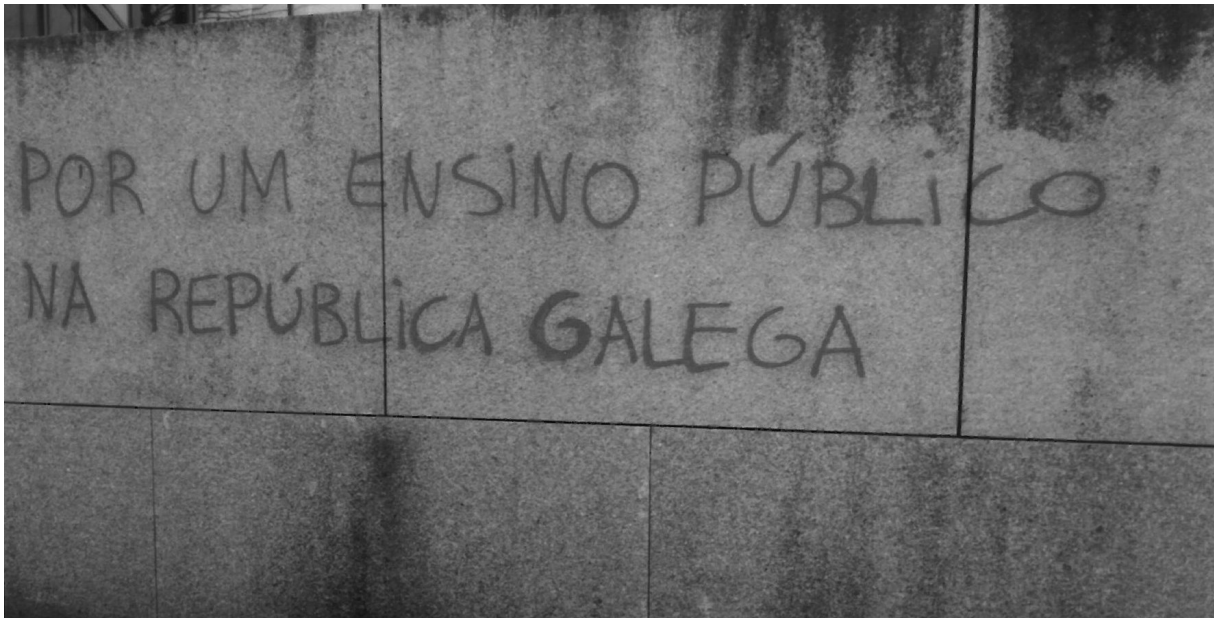
En primeiro lugar, unha proposta que está na base dos textos de Freinet, Freire ou Dewey: as relacións entre o currículo e a vida. Fronte á tradicional pedagoxía escolástica, que separa o ensino da experiencia vital, unha proposta de currículo como instrumento para interpretar criticamente a experiencia. O que aprendemos na escola debería ser unha ferramenta analítica para descifrar e comprender aquilo que nos pasa na nosa vida cotiá.

Pero isto conduce, en segundo lugar, ao debate entre fragmentación disciplinar (materias) ou currículo integrado. Acumular coñecemento significa para a tradición disciplinaria superar con éxito as probas que miden o coñecemento acumulado. Pero o crecemento humano é dialóxico: a escola debe facilitar o diálogo inter e multidisciplinario, esa posibilidade de crecemento dialóxico, que non enfronta senón que complementa e pon en relación saberes. Unha idea afastada do actual modelo curricular onde tempos, espazos, disciplinas e tarefas se fragmentan e separan esaxeradamente, impedindo calquera tipo de diálogo e pensamento complexo.

A terceira cuestión problemática ten que ver coa concreción dese modelo curricular disciplinario no libro de texto. Deberiamos preguntarnos que hai detrás do que aparece a primeira ollada como un 'recurso' para o ensino. O libro de texto concreta unha teoría pedagóxica e as concrecións curriculares e didácticas desa teoría. Moitas teorías pedagóxicas da Escola Nova, por exemplo, rexeitan de plano o libro de texto; as razóns?: nunha pedagoxía de catequese é necesario un recurso que compendie o resumo do importante, a miúdo en forma de preguntas e respostas. O libro de texto é o catecismo da pedagoxía escolástica.

Outra cuestión problemática é a actual obsesión por definir o currículo en termos de estándares de competencias e a súa avaliación en forma de probas tipo PISA. Isto pode xerar unha potente e radical transformación do sentido profundo da educación, pois institucións e expertos de organismos transnacionais poden acabar dirixindo a educación de cada país. As institucións locais (autonómicas ou estatais) poden permanecer nun estado de incerteza durante décadas, mentres que se van desposuíndo da súa lexitimidade. Por iso é relevante situar o currículo no núcleo do debate político pola educación.

Non abonda, porén, con falar da vinculación da escola coa vida, senón que cabe falar tamén da educación que se proxecta e enriquece fóra do recinto escolar. Porque cada vez se xera máis coñecemento e aprendizaxe á marxe do currículo académico. A natureza, a cidade, a produción artística encerrada nun museo ou exposta en plena rúa, os medios de comunicación, as bibliotecas ou as redes sociais son o mellor libro de texto, a enciclopedia viva e cambiante do século XXI. En efecto, a cultura obsérvase e compártese no territorio físico, simbólico e virtual, nos espazos de encontro e relación entre as persoas máis diversas. Un dos retos das cidades educadoras é, precisamente, o de articular e integrar o conxun-



to de intervencións que xorden -ou son susceptibles de emerxer- desde os distintos ámbitos da educación formal, non formal e informal, encadeando e apoderando a acción dos diversos axentes educativos.

Neste sentido cómpre destacar o potencial dalgúns proxectos recentes como o de *"Educació 360. Educació a temps complet"*, ao ancho e longo da vida, que ten como obxectivo o de conectar tempos, espazos, aprendizaxes e axentes educativos do municipio, en beneficio de toda a poboación das distintas idades: para que poidan ter acceso a unha comprensión crítica da cultura e para transitar da escola á educación emancipadora. Nesta conxuntura, o currículo escolar transcende os meros saberes académicos para incorporar ao seu proxecto vital o goce de diversas actividades extraescolares -tan relevantes como o que se aprende dentro dos muros da aula- e recursos culturais do territorio. Este constitúe, sen dúbida, un dos debates centrais para superar a crise e miseria da escola actual, incrustada aínda de rituais e rutinas do pasado.

Agora ben, para que a escola e o conxunto da educación avancen por unha nova senda máis libre, creativa e esperanzadora, requírese unha renovación radical dos contidos, métodos e sistemas de avaliación; unha transformación das formas de goberno, participación e control democrático; e outras políticas educativas. Con máis investimento, sensibilidade e pensamento. É obvio que sen diñeiro non se avanza cara á necesaria equidade e inclusión educativa, pero iso non é suficiente. O debate educativo pendente é tamén o debate en torno a que facer para sensibilizar os de arriba e os de abaixo para lograrmos unha maior implicación e compromiso social. E en último lugar, aínda que quizais habería que situalo no primeiro, é tamén un debate en torno ás ideas e o sentido hoxe da educación para camiñar cara a un horizonte de maior xustiza social, máis dereitos sociais, máis democracia e a máis ampla liberdade. Que non é pouco.

PUBLICIDADE

Pon en acción os teus coñecementos

ANAYA

Sorpréndete
Aprende
Aplica

PEZA A PEZA

O proxecto no que todo encaixa

A revolución dixital e a escola do século XXI

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 27-29

Manuel Area-Moreira

Catedrático de Didáctica e Organización Escolar

Universidad de La Laguna

manarea@ull.edu.es

Cando naceu a *Revista Galega de Educación*, no ano 1986, Internet non existía. Naquel tempo escribiamos as cartas de forma manuscrita, liamos a prensa en papel, mercabamos discos de vinilo e a cada volta que faciamos unha foto tiñamos que levar o carrete a unha tenda e agardar varios días para que se trocase nunha fotografía impresa.

Non existían as computadoras nos fogares nin imaxinabamos que puidese falarse por teléfono ou enviarse unha mensaxe escrita dende unha praia, dende a rúa ou dende un automóbil. Moito menos que puidésemos consultar e atopar calquera dato, novas, textos, películas, cancións… de forma instantánea en calquera intre do día.

A revolución dixital trouxo non só novos aparellos e máquinas intelixentes, senón tamén unha fonda alteración das formas de producir, consumir, difundir e acceder á cultura e ó coñecemento. Estes cambios, en poucas palabras, consisten en:

- Cada persoa é consumidora de información, pero tamén produtora e difusora de microcontidos en forma de textos, imaxes, vídeos ou sons.

• A instantaneidade da comunicación xera a configuración doada de redes sociais de persoas conectadas permanentemente.

• A mestura de formas e linguaxes expresivas variadas como as imaxes, iconas, audiovisuais, infografías, podcast… que ademais están interconectadas hipertextualmente.

• O acceso libre e aberto ós contidos na rede está favorecendo cambios relevantes nos dereitos de autor e no consumo dos produtos e obxectos dixitais.

• A perda da privacidade ou intimidade dos datos de cada individuo, xa que cada vez que fai uso da tecnoloxía deixa pegadas ou sinais do que consome, produce, visita, troca, descarga, escribe…

• A automatización dos procesos, de forma que as máquinas son autónomas nas decisións que toman sen que os humanos interveñamos.

• A crecente dependencia que cada persoa ou organización ten da tecnoloxía e do ciberespazo, de xeito que necesitamos estar conectados permanentemente para traballarmos, para comunicarnos, para o lecer ou para obter información.

Todo este novo panorama sociocultural do ecosistema dixital ten profundas consecuencias para a educación en xeral e para a escola en particular. A continuación nomearei algunhas das máis relevantes, a modo de decálogo, para a escola do século XXI.

1. Máis que nunca é preciso un novo currículo que deixe atrás unha organización do coñecemento enciclopedista ou segmentada por materias ou áreas disciplinarias, para lle ofrecer ao alumnado un currículo interdisciplinario onde o coñecemento se presenta e traballa de xeito integrado e por proxectos, que sexa inclusivo atendendo á diversidade cultural, étnica ou relixiosa, e que sexa igualitario entre homes e mulleres.

2. Necesitamos unha escola que, ademais de amosar o coñecemento, tamén desenvolva competencias básicas nos estudantes para que saiban utilizar funcionalmente o saber, que sexan competentes para atoparen información valiosa na rede, para analizala criticamente e aplicala para a resolución de problemas, para traballarencolaboradoramente e para teren unha actitude aberta á innovación.

3. O alumnado, máis que consumidor de contidos, ten que ser creador do coñecemento, polo que debe aprender a producir obxectos dixitais nas distintas linguaxes e formatos multimedia (textos, hipertextos, audiovisuais, infografías, sons, murais dixitais, blogs, wikis, entre outros).

4. Téñense que artellar e desenvolver metodoloxías didácticas para a aprendizaxe activa apoiadas nas TIC, como son a aula ó revés ou flipped clasroom, a aprendizaxe por proxectos na rede, as webquest…

5. É mester empregar didacticamente Internet na aula. É dicir, solicitarlle ó alumnado tarefas ou actividades de uso do ciberespazo como fonte de información, como estratexia de comunicación e como conxunto de ferramentas ou aplicacións informáticas para crear e publicar contidos.

6. Cómpre educar o alumnado na cidadanía dixital, que impli-

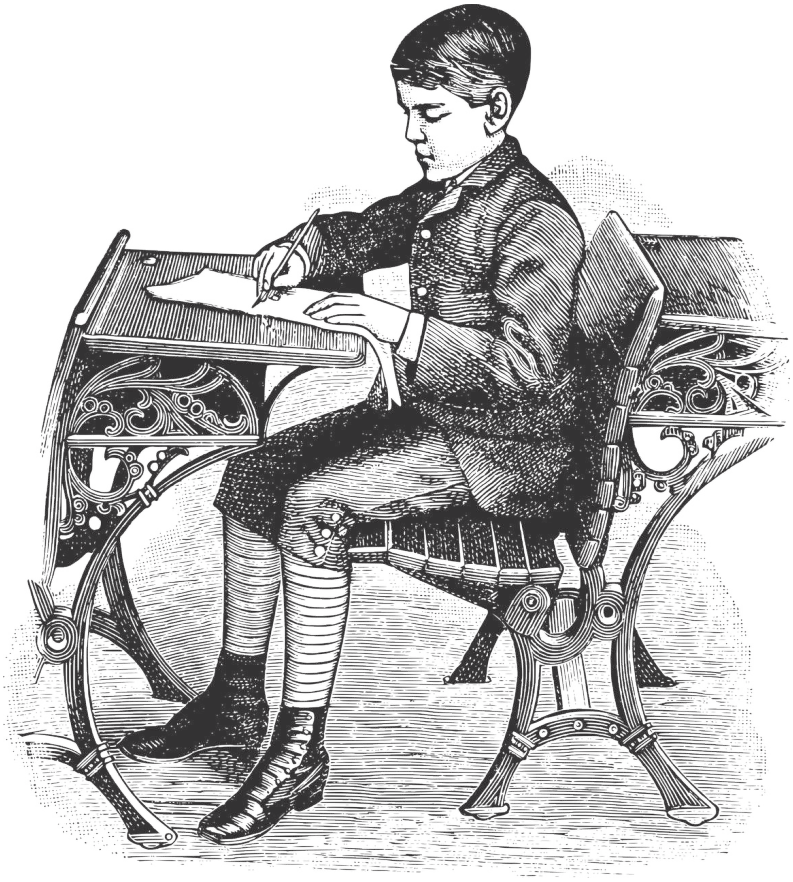
ca, por unha banda, o desenvolvemento de competencias de uso das TIC para obter información, para producila, para comunicala; pero tamén o desenvolvemento de valores éticos e democráticos no uso da tecnoloxía.

7. Ensinar novas alfabetizacións vinculadas coa programación de apps e software, como é o pensamento computacional e a robótica educativa.

8. Transformar dixitalmente os materiais didácticos. A nova xeración de recursos pedagóxicos ten que superar un modelo de materiais informativos pechados e estruturadores da acción do alumnado –como son os actuais libros de texto– para ofrecer materiais didácticos accesibles en liña, interactivos, multimedia, *gamificados* e abertos á actividade creativa e comunicativa dos rapaces.

9. Desenvolver novas competencias dixitais docentes, que supoñen un cambio das funcións do profesorado, de forma que deixe de ser un transmisor de información e contidos, para ser un planificador e xestor das actividades de aprendizaxe que o alumnado deberá facer coas tecnoloxías, tanto na aula como no ciberespazo.

10. Concibir todo o centro escolar como unha unidade educativa. A transformación dixital das escolas e centros non só é engadir TIC ás aulas, senón que implica (ou debera implicar) que o centro ten o seu propio proxecto ou plan TIC de formación en competencias dixitais do seu profesorado e alumnado, que ten espazos ou contornos propios en Internet (como é o seu sitio web ou blog), que está presente en redes sociais e fai visible o que xera, que mantén comunicación fluída coas familias a través das tecnoloxías ou que desenvolve con outros centros (da súa contorna ou de xeografías distantes) proxectos



educativos empregando ferramentas dixitais colaboradoras.

En conclusión, a revolución dixital está a lle provocar novos desafíos á escola do século XXI para que eduque os nenos e as nenas como cidadáns cultos, críticos e competentes, para desenvolvérense con éxito na sociedade dixital. Por esta razón, as tecnoloxías representan unha grande oportunidade para os MRP, xa que permiten poñer en práctica moitos dos principios pedagóxicos da Escola Nova e Moderna, como é a aprendizaxe a través da experiencia e a actividade, a metodoloxía do ensino por proxectos, a construción do saber polo alumnado, a aprendizaxe colaboradora, a personalización do ensino, entre outros. As TIC, se as empregamos axeitadamente, poderán facilitar o necesario troco do paradigma pedagóxico, de xeito que mudemos dunha pedagoxía expositiva dos contidos polo mestre a unha pedagoxía activa de aprendizaxe a través da construción do saber polo alumnado.

Infancia e adolescencia hoxe

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 30-32

M. Soledad Hernández Hernández

Educadora Equipo Técnico de Menores

Xefatura Territorial da Coruña

masolma60@outlook.com

O descubrimento da infancia e da adolescencia como capital humano é moi recente, tanto que non chegamos a desprendernos do agravio herdado ao longo dos séculos, que permanece presente na vida de nenos e nenas en pleno século XXI. O propio concepto de infancia (*in-fale*) invisibilízaos/as (Casas, 1988; Gaitán, 2006) e a mozos/as e adolescentes represéntaos como unha categoría diferenciada do mundo adulto que puntúa en negativo (falta de madurez, falta de capacidade para traballar, falta de responsabilidade). Cando falamos de infancia e adolescencia, e mesmo de xuventude, falamos de conceptos dinámicos que se transforman histórica e culturalmente nas relacións interpersoais cos adultos (Gaitán, 2010), sendo, por tanto, produto das representacións socialmente compartidas. Tampouco podemos falar dunha infancia, adolescencia ou xuventude, senón de infancias, adolescencias e xuventudes que comparten espazos comúns pero cuxas vidas albergan enormes diferenzas, incluso nun mesmo territorio.

Como adultos dunha sociedade na que contamos cunha declaración de dereitos, de rango superior, convención que debería garantir todos e cada un

dos dereitos da infancia e adolescencia, tal vez pensemos que nada teñen que ver as súas realidades actuais coas nosas, menos coas das xeracións que nos precederon, con vidas ameazadas pola retracción económica e por unha situación política que cernaban a súa liberdade como persoas e como cidadáns.

Pero como apuntamos ao principio, estamos en contextos históricos diferentes e as sociedades actuais diverxen en moitos puntos coas que as precederon. Talvez, e digo talvez, existe un punto no que converxen, na puntualización da desigualdade, para diferir de seguido, porque parece obvio que nos vemos inmersos en sociedades máis desiguais, nas que as diferenzas, lonxe de arredarse, aumentan; de aí a denominación de sociedades do risco (Beck, 2000), sociedades líquidas (Bauman, 2005, 2015) que, querendo ou sen pretendelo, deixan "á intemperie" os colectivos máis vulnerables, entre eles os nenos/as, adolescentes e mocidade, xunto coas mulleres.

ENTRE ASPIRACIÓNS, POSIBILIDADES E CONDICIONANTES

Pensamos inxenuamente que a vida dos nenos, nenas, adolescentes e mozos/as neste momento é doada. Esta non deixa de ser unha afirmación reducionista e irreflexiva porque, se ben é certo que se deron pasos importantes no coidado e a atención á infancia e á adolescencia, superando moitas das formas de agravio e violencia, é palpable que unha maior oferta de opcións no seu tránsito pola vida non equivale precisamente a unha vida máis fácil, senón a unha existencia máis complexa. Viven en sociedades con moitos vértices, teñen acceso a unha maior cantidade de recursos, aos que todos e todas aspiran, a experiencias tecnolóxicas para nós, a esa mesma idade, case impensables.

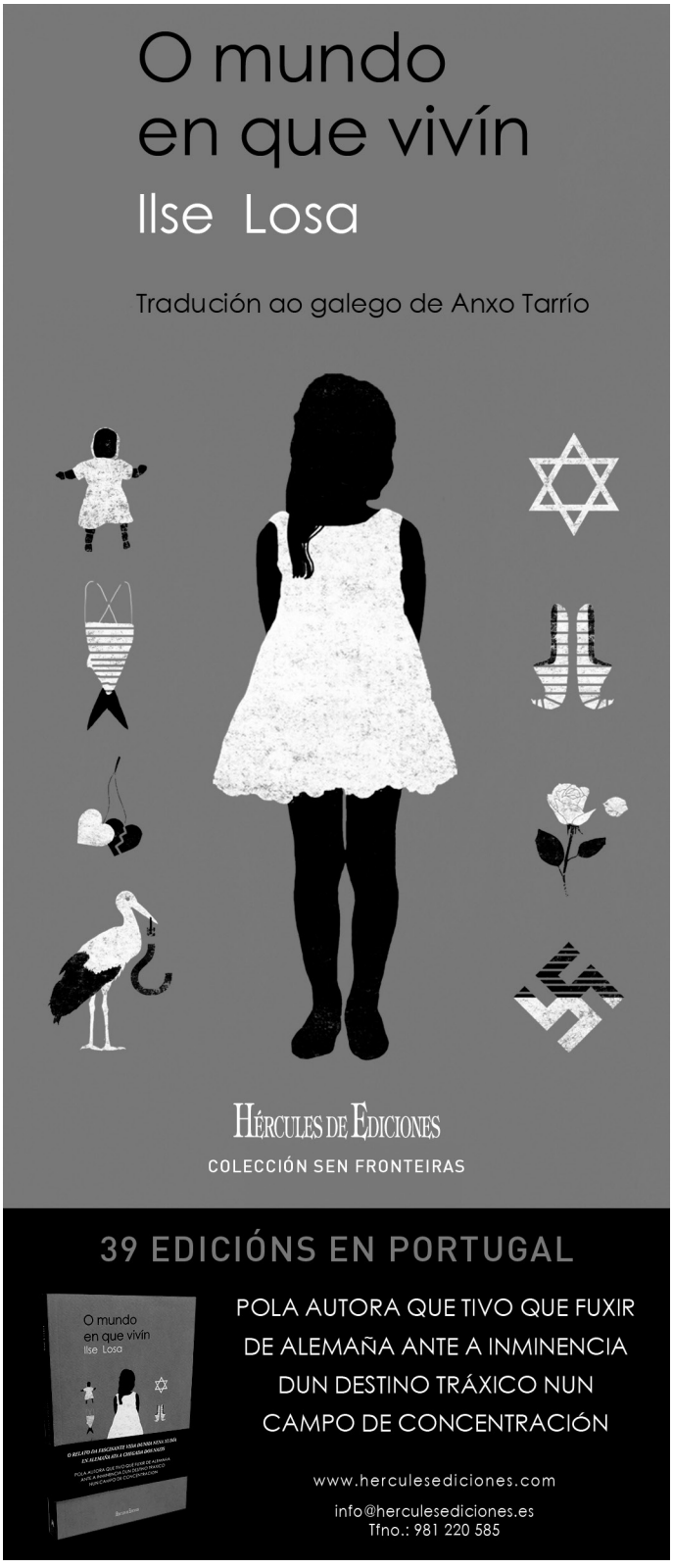
Paralelamente, vense sometidos a un bombardeo continuo que termina transformándoos en grandes consumidores de bens materiais, forzándoos/as á busca dun reforzo inmediato, fútil. O fácil acceso e o uso inadecuado das redes sociais globalizadas mergúllaos nunha realidade virtual que os afasta de relacións achegadas, máis afectivas e vivenciais. Martínez e Muñoz (2008, p. 223) alertábannos sobre o aumento de trastornos mentais en nenos/as, adolescentes e mocidade -constatado na nosa experiencia profesional- que atribúen á dualidade xerada polos procesos de transformación social, propulsores dun inmenso potencial creativo pero tamén portadores de situacións de "malestar, sufrimento e exclusión" das que vimos falando nestas breves liñas.

Non podemos realizar unha análise sobre a infancia e a adolescencia sen reclamarmos a responsabilidade "delegada", ou máis ben "relegada", que lles impoñemos como adultos. Abrímoslles un abano de opcións máis amplo pero están máis sós. Parece que, a maiores experiencias, achegamos máis soidades. Moitos/as –non todos/as- dos/as nenos/as e adolescentes actuais viaxan sós, con menos referentes adultos ao seu redor que se ocupen de acompañalos, de incorporalos ao mundo, que diría Meirieu (2001, 2010). Dispoñen de máis oportunidades e experiencias, talvez, pero experiencias en soidade nun mundo ás veces inhóspito, acelerado polo risco, con vivencias pouco ou nada persoais, con contextos (barrios e cidades) que van esquecendo o coidado dos espazos abertos que inviten a compartir en colectividade.

Nin estamos na infancia desgraciada que debuxaba De Mause (1991) nin na infancia feliz de Áries (1987), pero continuamos imaxinándoos individuos felices que nalgún momento chegarán a ser os/as adultos do mañá, dun futuro que construímos sen a súa participación e crémolos individuos resilientes, que se adaptan con facilidade a calquera situación ou contexto; capaces de parar todos os golpes, case indolentes. Como adultos sentímonos desafiados, perplexos polas súas reaccións, polas dificultades e "problemas" cos que nos confrontan, sen comprendermos que son a evidencia da nosa deserción educativa e dos seus malestares, entendidos estes como dificultades de encaixes nunha sociedade adultocéntrica que reflexa as súas propias incertezas nos adolescentes (Funes, 2008, p.129).

Xa no século pasado afirmabamos que a nosa gran prioridade era defender a infancia e a adolescencia, mais a pouco que afondemos na realidade decatámonos que non é senón un desexo, unha aspiración, pero non unha realidade; basta repasar as noticias inquietantes que nos chegan cada día sobre as condicións nas que viven moitos nenos e nenas, adolescentes e mozos/as de contextos máis afastados pero tamén dos nosos. As situacións de pobreza, de conflitos, de exclusión de… soidade e dor silenciada e invisible, témolos aquí, na "nosa porta". Como afirma Ana Merino (2016) "hai un mundo de infancias aniquiladas que imos herdando e que asumimos con preocupante naturalidade". Este é un grave problema que nos debería avergoñar como sociedade; coñecémolo, se cadra pensámolo, pero estámonos dando demasiado tempo para resolvelo. A Convención de Dereitos de 1989 non foi suficiente nin o será mentres non variemos o rumbo, deseñemos e exercitemos políticas con marcado carácter social e educativo, e o tema da infancia e a adolescencia sexa a nosa maior pre-ocupación como individuos e como sociedade.

PUBLICIDADE



Se botamos a vista atrás, ás nosas lembranzas, a infancia termina sendo un pensamento e un sentimento individual e intransferible co que imos camiñando cara á adultez, nesa vida que flúe, conformada por pasaxes continuadas de experiencias pegadas a outros/as que sentimos ao carón e acabaron por levarnos ao que somos hoxe. Non é moito o que anhelamos como individuos humanos pero é tan grande!

Cando somos nenos/as, adolescentes, precisamos de adultos sensatos (Arrieta e Moresco, 1992) que nos acompañen na incorporación ao mundo, que non nos constrúan á súa imaxe para logo abandonarnos (Meirieu, 2001), senón que nos permitan descubrirnos nese devir da vida ata ser o que somos: suxeitos individuais que medran xuntos, que crean cultura, que comparten experiencias solidarias, que fraguan expectativas únicas e colectivas; que pensan e se pensan, que se senten…

E todo isto, obriga a reflexionar sobre que debemos facer nas institucións educativas; a formación científica, académica, cultural non pode selo todo, deixando só as beiras para un algo de 'valores', de formación ética ou de formación emocional, asuntos todos que deben ter centralidade compartida en todos os lugares e momentos da educación, singularmente nas etapas non universitarias, o que nos remite igualmente ao acordo social e á formación renovada do profesorado.

- Ariés, P. (1987). *El niño y la infancia en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus. [título orixinal: *L´enfant et la vie sous l´ancien régime*. París: Editions du Seuil, 1973].

- Arrieta, L. e Moresco, M. (1992). *Educar desde el conflicto*. Madrid: CCS.

- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.

- Bauman, Z. (2015). *Vida líquida* (5ª impr.). Barcelona: Paidós.

- Beck, U. (2000). Retorno a la teoría de la "sociedad del Riesgo". *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* (AGE), 30, 9-20.

- Casas, F. (1988). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

- De Mause, LL. (1991). *Historia de la Infancia* (1ª reimp.). Madrid: Alianza Universidad.

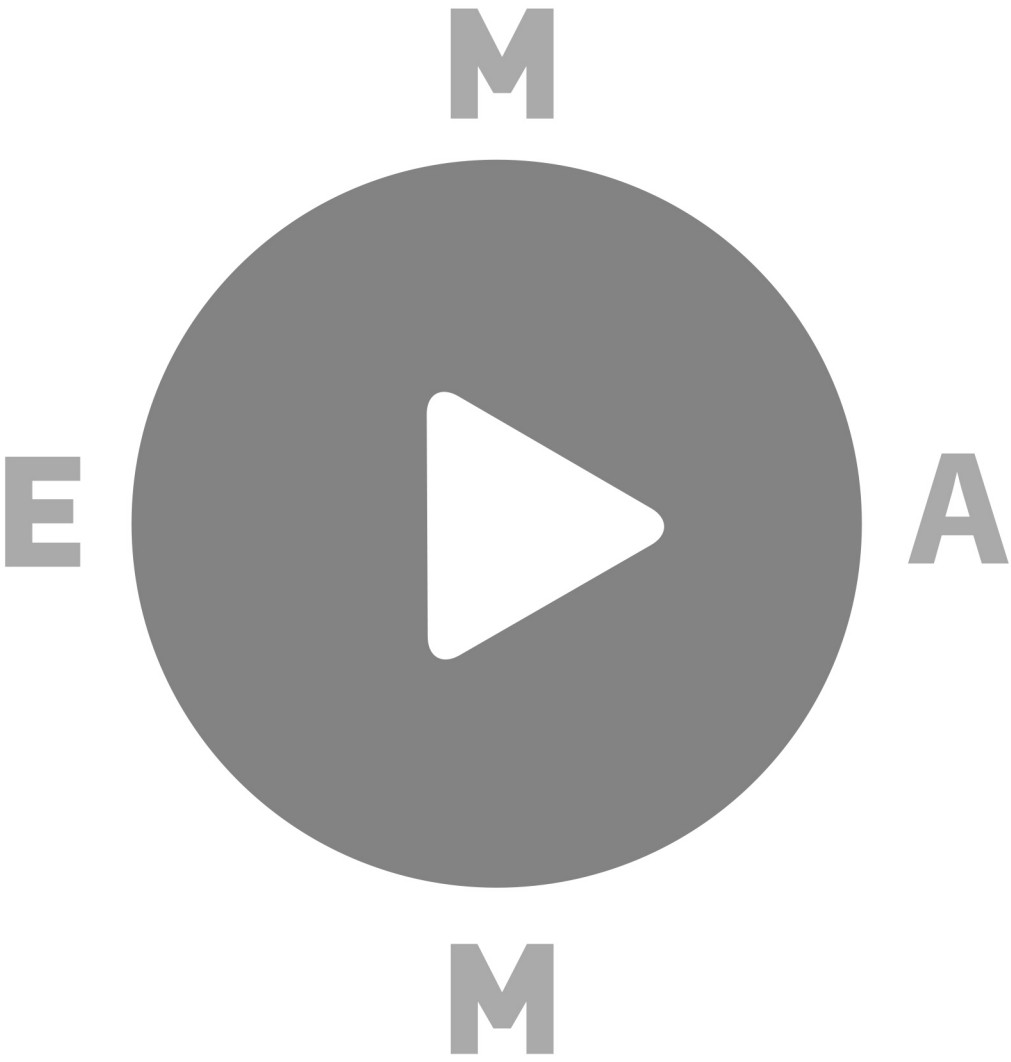
- Funes, J. (2008). Adolescentes de hoy. Un encaje difícil en una sociedadcompleja. En Brullet, C., Gómez Granell, C. e Buerba, N. (Coords.) *Malestares: infancia, adolescencia y familias*. Barcelona: Graó.

- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia*. Madrid: Síntesis.

- Gaitán, L. (2010). Ser niño en el S. XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 407, 12-16.

- Martínez, A. e Muñoz, A. (2008). Rallados, burchados, chofs y deprimidos. Cómo los adolescentes perciben el malestar y actúan ante la adversidad. En Brullet, C., Gómez Granell, C. e Buerba, N. (Coords.) *Malestares: infancia, adolescencia y familias*. Barcelona: Graó.

- Merino, A. (08 de octubre de 2016). Todas las infancias. *El País*. Recuperado de https//elpais.com/elpais/2016/09/12/opinion/1473687978_531914.html



VII MOSTRA MUSICAL EIXO ATLÁNTICO

FERROL, 18 e 19 de abril de 2020

FERROL

EIXO ATLÂNTICO
DO NOROESTE PENINSULAR

Interreg España - Portugal
Fondo Europeo de Desarrollo Regional
Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional
UNIÓN EUROPEA
UNIÃO EUROPEIA

casa da música

SOCIEDADE MIXTA DE TURISMO DE FERROL

XUNTA DE GALICIA

XAN VIAÑO
CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA DE FERROL

Innovación: adaptabilidade ou emancipación?

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 34-36

"Penso que l'educació ha de poder superar tòpics i falsos mites i ha de poder contribuir a una gran finalitat: fer persones que pensin per si mateixes, lliures i que treballin per una societat més justa i equitativa"

Joan Domènech Francesc

Blog *"Després de l'Escola"*: https://joandf.blogspot.com

joan.domenech.francesch@gmail.com

Desde setembro pasado son un aprendiz de xubilado que segue interesándose pola escola e a educación. Ata xuño de 2018 estíveno intentando desde a escola: promover a renovación, traballar en equipo, facer comunidade, cambiar o currículo e a avaliación, impulsar a formación e a reflexión sobre a práctica, formar alumnos críticos, debater, dialogar, conversar, formar, educar..., facer da escola un lugar vivible e habitable, un lugar público, unha escola pública. Durante estes anos non me esquecín de analizar criticamente as administracións e tamén me atrevín a poñer en dúbida prácticas e posicións corporativas dalgúns dos meus colegas. Non teño, nin hei ter nunca, interese por presumir de currículo. Estíveno intentando e estou satisfeito diso. Baixo o paraugas da renovación, de mellora, do cambio, da innovación. Colleitei algúns fracasos e deles intentei aprender.

A vantaxe da xubilación é que tes máis tempo para ler, para escribir e para conversar con outros colegas. E, ultimamente, leo moita literatura pedagóxica, cousa que antes non podía. Publico algúns artigos sobre temas de actualidade. E doume conta das outras miradas que coexis-

ten coa miña[1]. E todo iso lévame a re-examinar moitos temas. Como dicía o poeta *o máis terrible apréndese enseguida e o fermoso cústanos a vida*.

Leo posicións pechadas, unilaterais -radicais- fronte á innovación que aparecen na miña bandexa de News. A sospeita percorre os camiños da innovación e chámase neoliberalismo, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional...

O certo é que a innovación, que hai uns anos era un fenómeno illado e moi minoritario, converteuse en noticia de actualidade que merece a atención dos medios de comunicación. En Catalunya, nos últimos quince anos, ata no marco desfavorable dos severos recortes educativos da administración, apareceron numerosas iniciativas e experiencias: escolas de nova creación, rede de Escola Nova 21, Rede de competencias básicas, experiencias de Aprendizaxe-Servizo, e ata movementos de cambio na escola privada (Horitzó 2020 nos Xesuítas, Sumem na Escola Pía). Existen ademais moitas experiencias illadas e todo iso supuxo unha revitalización da renovación pedagóxica. Hai interese en estender e consolidar redes para o cambio. A recente proposta de organizar un Congreso de Educación Pública[2], responde a esta necesidade: con máis de douscentos centros educativos na súa organización, supón un reto a curto e medio prazo no campo da reflexión e potenciación de novas experiencias.

No entanto, sabemos e constatamos que hai dous intereses en pugna na educación:

a) contribuír á formación dunha cidadanía crítica, emancipada, dona do seu destino, con todas as ferramentas necesarias para intentar mellorar a sociedade e enfrontarse aos problemas que ten?

b) ou formar cidadáns que se adapten a un mundo desigual, no que cambian as regras de xogo, pero os intereses escuros do capital seguen sendo os mesmos: que siga a desigualdade, a pobreza, a exclusión, a destrución do medio ambiente e que o capital e a riqueza... -e os poderes de decisión- sigan en mans duns poucos?

Xa sei da simplicidade desta dicotomía, pero sei que describe unha realidade actual. Neste panorama, observo que a innovación ou o cambio poden interesar tanto a un como ao outro interese antagónico. É máis, a miña experiencia dime que na escola conviven e enfróntanse estas dúas concepcións, nun continuo de accións e reflexións que se entrelazan constantemente.

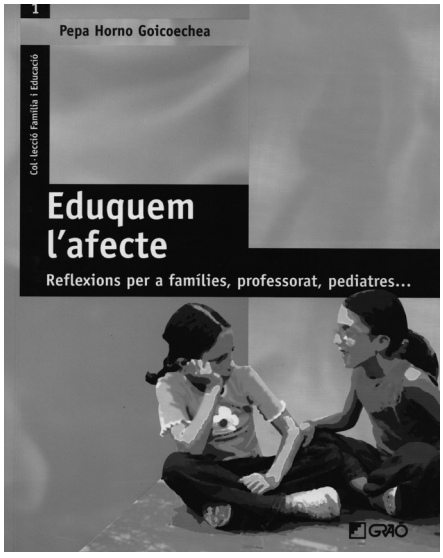
Tamén as críticas a experiencias e redes de innovación son confusas, e observo como afectan a moitas propostas con moi poucos matices, sexan cales sexan as súas finalidades. Cando suscitamos que a innovación non pode ser sostible, nin perdurable, nin manterse se non empezamos a poñer condicións e, sobre todo, cando algunhas destas condicións afectan á función pública e á situación laboral do funcionariado, as sospeitas e descualificacións afloran desde estas posicións críticas.

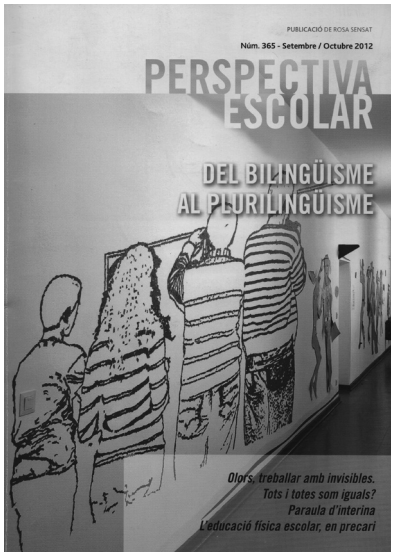
Aínda que aceptamos que o profesorado debe ser o axente clave nos procesos de cambio, a algunhas persoas dóelles que suscitemos que a súa avaliación, os criterios de acceso, de formación de persoais, de concreción dos horarios laborais e dos modelos de formación permanente, deben revisarse para conseguir, precisamente, un profesorado formado e implicado, cunhas boas condicións laborais, disposto a impulsar na práctica a renovación, comprometido coa educación. E que isto implica necesariamente pensar nunha función pública afastada dun sistema de privilexios no que só contan os dereitos, como condición para superar a situación actual. Unha situación na que a renovación pedagóxica subsiste grazas á xenerosidade e profesionalidade dunha minoría -inmensa, pero minoría- do profesorado.

Deixar que as cousas sigan evolucionando de forma natural parece máis revolucionario que suscitar reformas en profundidade e algúns colegas acúsannos

[1] *Diari de l'educació*, http://diarieducacio.cat/blogs/transformarleducacio/2019/02/21/la-renovacio-pedagogica-a-catalunya-i-el-primer-congres-deducacio-publica/

[2] https://congreseducaciopublica.wordpress.com





de axentes do neoliberalismo e de defender intereses escuros non confesables e escondidos tras unha pátina de voluntarismo e progresía cando intentamos desde a práctica diaria dos centros educativos impulsar procesos de renovación ou redes de intercambio e chocamos cunhas condicións que os imposibilitan e uns intereses que os dinamitan (algunhas relacionadas coa configuración da función pública, xunto a outras relacionadas cos recursos ou as culturas selectivas ou segregadoras existentes na sociedade, ou concepcións centralizadoras da Administración e o currículo).

A sociedade, a configuración e a circulación do coñecemento, os modelos familiares e de relacións persoais, están cambiando de forma acelerada. E isto implica, inevitablemente, que na educación hai moitas cousas que deben cambiar. E a nosa responsabilidade pasa por adiantarse de novo aos cambios xa que, se non, van pasar por encima dos dereitos, non soamente do profesorado senón do conxunto da cidadanía.

Hoxe, o que periga é certamente o modelo de educación pública, e con el a función pública, a democracia e a emancipación como propósito xenuíno deste modelo educativo. E hai que interpretar os esforzos que se fan desde a escola -por grande ou pequeno que sexa o proxecto, por humildes que sexan os apoios que teña, por escasos que sexan os recursos...- como intentos de debuxar, no novo contexto social, económico, cultural... unha Nova Educación Pública que neutralice precisamente os intentos do neoliberalismo de limitar o peso que ten como institución claramente aliñada a favor do cambio social, a igualdade, a xustiza social e a emancipación das persoas.

O inmobilismo é un aliado do conservadorismo que reivindica este papel de adaptabilidade que debe cumprir a educación fronte ao rol emancipador que seguimos reivindicando. E a construción de redes de intercambio e innovación son elementos positivos que debemos potenciar e achegar a posicións de profunda renovación educativa.

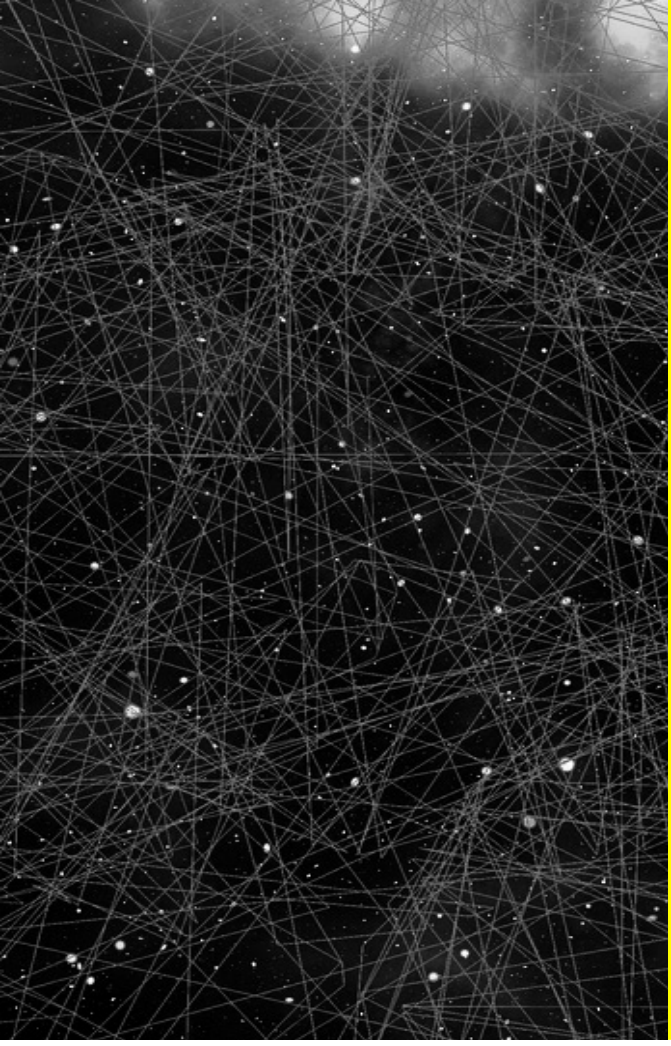
Henry Giroux animábanos, hai xa algúns anos, a utilizar o currículo como un espazo de confrontación e de loita pola democracia e mellora educativa. O problema hoxe xa non é facelo, porque estase facendo en moitos centros educativos, senón seguir loitando para mellorar as condicións que permitan estender esta perspectiva. Patrick Vivaret propoñíanos o soño, REVE (Resistencia creativa, Visión transformadora, Experiencia anticipadora), como estratexia para construír unha alternativa á situación actual. Necesitamos estas experiencias anticipadoras, aínda que sexan imperfectas e inacabadas, tentativas de cambio, de non resignación, de perspectiva de futuro, de eutopía (o bo lugar posible). Experiencias que deben contaminar todos os campos: unha Administración que acompañe procesos de innovación e poña as condicións para o seu desenvolvemento; un profesorado comprometido co cambio e que fuxa dunha concepción corporativa e nesgada de dereitos sen deberes; movementos de renovación e redes críticas capaces desde a xenerosidade de compartiren e construíren novo coñecemento; comunidades implicadas. E erros, seguramente. Pero non os menosprecemos e aprendamos deles.

Construír unha alternativa nos tempos que virán require unha gran capacidade de reflexión e colaboración. Pero tamén de autocrítica dos sectores profesionais (movementos, sindicatos, asociacións etc.) que, quizais, non souberon estar á altura das circunstancias. No outro extremo, deixar a iniciativa do cambio ao neoliberalismo xa podemos imaxinar a onde nos pode conducir.

SON O QUE QUERO SER

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

www.udc.gal udc_gal udc.gal



Achegas da neurociencia no campo educativo

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

Marta Portero Tresserra

Doutora en Neurociencias

Profesora da Unidade de Psicobioloxía da Universidade Autónoma de Barcelona

Investigadora do Instituto de Neurociencias da Universidade Autónoma de Barcelona

marta.portero@uab.cat

INTRODUCIÓN Á NEUROCIENCIA DA APRENDIZAXE

Durante os anos 90, coñecidos como a "década do cerebro", as técnicas de neuroimaxe revolucionaron o campo da neurociencia, xa que por primeira vez se puideron estudar, a tempo real, os cambios fisiolóxicos que se producen no cerebro dunha persoa mentres realiza unha tarefa cognitiva. A partir deste momento promoveuse o achegamento dos achados da investigación sobre o funcionamento do cerebro a outros campos de coñecemento. Unha destas disciplinas é o campo educativo. Con todo, é importante ser prudentes e recoñecer e advertir que as achegas da neurociencia na educación son limitadas e céntranse especialmente en poder proporcionar un soporte teórico sobre cales son as explicacións neurobiolóxicas que están detrás de por que algunhas prácticas pedagóxicas funcionan máis e algunhas funcionan menos.

Pero en ningún caso a neurociencia pretende introducir ideas pedagóxicas novas, nin ofrecer receitas ou metodoloxías didácticas. A neurociencia, como outras disciplinas que conforman as ciencias da apren-

dizaxe, pode suscitar que as decisións no campo educativo se baseen na evidencia científica, e non en opinións, modas ou intuicións (Carballo & Portero, 2017). Así mesmo, cabe destacar que non fai falta saber nada de neurociencia para poder aplicar metodoloxías baseadas na evidencia e que pretenden promover a aprendizaxe na aula (Khalil & Elkhider, 2016; Colvin, 2016).

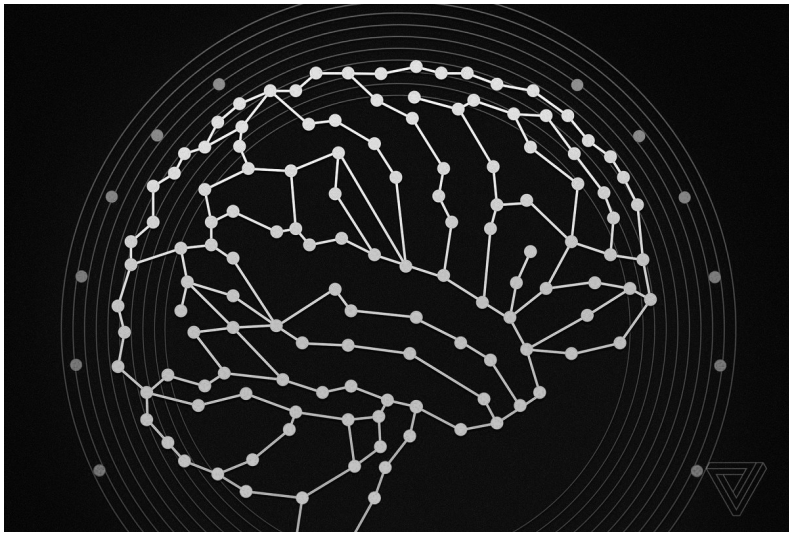
Doutra banda, a educación baseada na evidencia pode fundamentar cientificamente mitos estendidos no campo educativo que poden levar a malas prácticas e que poden estar encubrindo intereses comerciais de programas e metodoloxías que teñen a marca "neuro", como os famosos bits de intelixencia, os diferentes estilos de aprendizaxe, as intelixencias múltiples, os métodos de lectura global, o efecto Mozart etc., pois todos eles pretenden sosterse, falsamente, con evidencias científicas (Howard-Jones, 2014).

A EXPERIENCIA CAMBIA A ESTRUTURA FÍSICA DO CEREBRO?

A idea de que hai unha relación recíproca entre o cerebro, o comportamento e a experiencia que vive unha persoa desenvolveu un concepto que para as persoas que se dedican ao campo educativo é de extrema relevancia. De feito, cando dicimos que a conduta e a experiencia afectan fisicamente o cerebro, queremos dicir que afectan fisicamente o cerebro en sentido literal. Así, o cerebro dun neno que aprendeu a falar inglés desenvólvese nunha configuración diferente da doutro que fala español. Existen moitos estudos –unha gran parte dos mesmos realízanse con modelos animais– segundo os cales se pon en evidencia que a experiencia afecta o número, o tamaño ou a eficiencia das conexións entre neuronas. Esta capacidade do cerebro –tanto nun cerebro en desenvolvemento como na idade adulta– para ser modificado pola contorna e a experiencia denomínase neuroplasticidade; é dicir, que o cerebro é un órgano flexible e maleable. Esta plasticidade do cerebro humano ten unha consecuencia importante: os ambientes nos que habitamos e os individuos con quen convivimos poden exercer un efecto na estrutura física do noso cerebro (Morgado, 2005).

Na actualidade coñécese como as influencias sociais poden afectar a actividade do cerebro humano. Así é, os factores sociais e os factores biolóxicos interaccionan continuamente e aféctanse uns a outros. O ambiente modifica o comportamento dunha persoa, o que modifica a estrutura do seu sistema nervioso e, ao mesmo tempo, os cambios na estrutura do sistema nervioso afectan o comportamento dunha persoa, o que fará que se relacione de forma diferente coa súa contorna. Así ambiente, comportamento e sistema nervioso son factores interdependentes (Figura 1).

Figura 1. Relación interdependente entre os factores ambientais, o comportamento e a cognición dunha persoa e a estrutura do sistema nervioso. Os cambios en calquera deles exercen cambios nos demais.



COMO SE FORMA A MEMORIA?

A memoria dunha persoa consiste nos cambios que se producen no cerebro para reter ou almacenar o que aprendemos. Non podemos avaliar a memoria de forma obxectiva e observable senón que unicamente a podemos inferir a través do comportamento, incluíndo o pensamento, así é, a través do que se di, do que se escribe ou do que se fai. Polo tanto, a medida que se vai aprendendo vaise formando a memoria da información aprendida. Neste sentido, os mecanismos sobre como se forma a memoria conforman unha información moi relevante para os docentes, pois debe ser un dos nosos obxectivos principais.

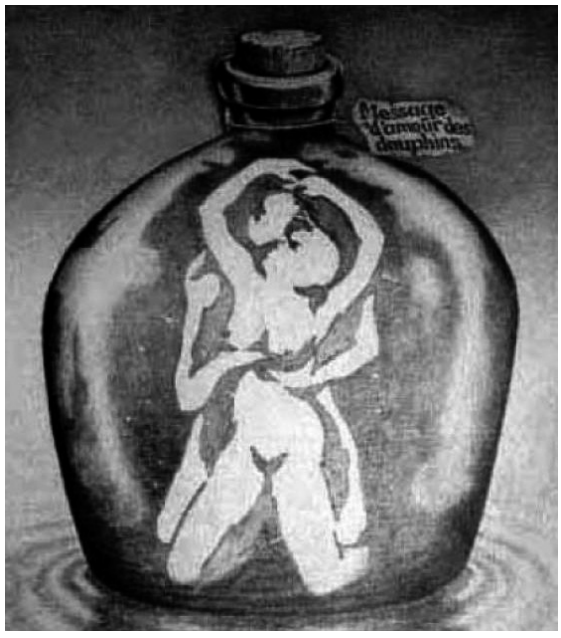
Un elemento importante é que cada cerebro aprende e recorda de xeitos diferentes, xa que

percibe a realidade e os estímulos da súa contorna de xeitos diferentes. As persoas percibimos o mundo non só sobre a base da información sensorial que nos trasladan dos nosos órganos (visión, audición, tacto etc.), dado que a percepción do mundo tamén depende, especialmente, dos nosos recordos e da nosa experiencia previa. Por exemplo, gustaríame saber cal é a primeira percepción que ten o lector ao visualizar a Figura 2 do presente artigo. Espero que a resposta sexa que pode ver perfectamente os nove golfiños que se atopan nadando dentro dunha botella de vidro. Na estraña casuística que o lector vexa unha parella espida abrazada nunha posición erótica, será debido á súa experiencia previa ou aos seus desexos, e pídolle por favor que intente atopar todos os golfiños.

Como se pode observar, o proceso perceptivo está relacionado con aqueles estímulos dos que temos unha maior experiencia previa, sendo nos adultos o corpo humano dunha persoa espida, mentres que se lle preguntamos a un neno, probablemente detectará máis rapidamente os golfiños. Así, un elemento importante para aprender e formar memorias son as nosas ideas previas (Peeck e col., 1982). Canto máis sabemos sobre un tema, máis rápido aprendemos sobre o mesmo. É fundamental coñecer os nosos alumnos, os seus intereses, as súas experiencias previas con respecto ao estudo e como se senten, para que saibamos como perciben ese contido e polo tanto como se pode aprender do mellor xeito posible.

Un dos mecanismos neurobiolóxicos dos procesos de aprendizaxe é que o cerebro consolida a memoria conectando a nova información coa información xa existente, de forma que a nova información que se incorpora cobra significado no momento en que se asocia con aquelas conexións xa estables.

Figura 2. Imaxe de percepción visual. Contraste figura – fondo.



Canto máis estables sexan as conexións antigas coas que se conecta a nova información, máis eficiente será a consolidación desa aprendizaxe a longo prazo. Neste contexto, unha das estratexias a ter en conta antes de iniciar un novo contido, concepto ou habilidade, é utilizar rutinas de pensamento que permitan activar as redes semánticas que xa dispoñen os alumnos sobre o tema a traballar (Portero-Tresserra, 2018).

CONCLUÍNDO

Con todo, é importante relacionar os contidos curriculares coa utilidade e aplicabilidade que poden ter para o alumno, así como conectar as aprendizaxes que os nenos e nenas experimentan dentro da escola coas aprendizaxes e experiencias que os alumnos conseguen fóra da escola, intentando xerar estados de curiosidade neles (Gruber e col., 2014). Estas metodoloxías permiten que a nova información se adquira dun xeito globalizado activando un maior número de circuítos cerebrais e promovendo os procesos de consolidación da memoria.

En todo caso, é sempre imprescindible que no deseño e a implementación das metodoloxías pedagóxicas se inclúan as evidencias científicas dispoñibles na actualidade e que, polo tanto, a escola se poida abrir a novas propostas curriculares e organizativas abertas a estar en continua avaliación e reflexión.

- Carballo, A., & Portero, M. (2017). *10 ideas clave neurociencia y educación*. Barcelona: Graó.

- Colvin, R. (2016). Optimising, generalising and integrating educational practice using neuroscience. npj *Science of Learning*, 1, 16012.

- Khalil, M. K., & Elkhider, I. A. (2016). Applying learning theories and instructional design models for effective instruction. *Advances in physiology education*, 40(2), 147-156.

- Gruber, M. J., Gelman, B. D., & Ranganath, C. (2014). States of curiosity modulate hippocampus-dependent learning via the dopaminergic circuit. *Neuron*, 84(2), 486-496.

- Howard-Jones, Paul A. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience* 15.12, 817.

- Morgado Bernal, I. (2015). *Aprendizaje y memoria: conceptos, categorías y sistemas neurales*. Viguera Editores, SLU.

- Peeck, J., Van Den Bosch, A. B., & Kruepeling, W. (1982). "The effect of mobilizing prior knowledge on learning from text". *Journal of Educational Psychology*, 74, 771–777.

- Portero-Tresserra, M. (2018). Tendiendo puentes entre la neurociencia y la innovación educativa. *Aula de innovación educativa*, 271, 35-39.

MESTRADOS USC / CENTRO DE ESTUDOS PROPIOS

MJB1 - Master Propio en Calidade e Excelencia Educativa
60 Créditos. Semipresencial
Datas: 07/01/2020-29/04/2021
Prezo matrícula: 1.200,00 € (Prezo seguro obrigatorio :18,95 €)

Derivado:
FJ7C - Curso de Experto en Coaching Educativo
20.0 Créditos. Semipresencial
Datas: 28/01/2020-29/06/2020
Prezo matrícula: 400,00 € (Prezo seguro obrigatorio18,95 €)

MJ26 - Master Propio en Ciencias da Familia
60 Créditos. Semipresencial
Datas: 07/01/2020-31/12/2020
Prezo matrícula: 1.200,00 € (Prezo seguro obrigatorio :18,95 €)

Derivado:
FJ08 - Curso de Experto en Ciencias da Familia
20.0 Créditos. Semipresencial
Datas: 27/01/2020-30/06/2020
Prezo matrícula: 400,00 € (Prezo seguro obrigatorio18,95 €)

MJA3 - Máster propio en Literatura Infantil e Xuvenil para a formación e desenvolvemento de hábitos lectores
60 Créditos. Semipresencial
Datas: 07/01/2020-29/04/2021
Prezo matrícula: 1.200,00 € (Prezo seguro obrigatorio :18,95 €)

Derivado:
FJ7D - Curso de Experto en Literatura Infantil e Xuvenil
20 Créditos. Semipresencial
Datas: 27/01/2020-30/06/2020
Prezo matrícula: 400,00 € (Prezo seguro obrigatorio18,95 €)

EJH6 - Curso de Especialización en Educación Emocional
20 Créditos. Presencial
Datas: 11/01/2020-31/07/2020
Prezo matrícula: 1.700,00 € (Prezo seguro obrigatorio: 18,95 €)

FJ9N - Curso Básico en Redes Sociais
2 Créditos. Presencial
Datas: 06/02/2020-13/02/2020
Prezo matrícula: 200,00 € (Prezo seguro obrigatorio: 18,95 €)

Máis información:
http://www.usc.es/gl/centros/cep/oferta.html

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Avelino Pousa e Marta Mata en Compostela (2003).

A formación do profesorado en tempos de incerteza. Problemas, demandas e desafíos

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 42-45

Lourdes Montero

Profesora Emérita da USC

lourdes.montero@usc.es

Xosé Ramos

Orientador IES Afonso X de Cambre e profesor asociado UDC

jose.ramos@udc.es

INTRODUCIÓN

A formación do profesorado é un proceso de construción social historicamente situado, e un campo de investigación e práctica que interpela e que desafía decontino o traballo dos investigadores e formadores. É tamén unha aprendizaxe ao longo da vida profesional, desde a preparación para ser profesionais do ensino ata o apoio ao desenvolvemento profesional mediante a formación permanente. Entre a formación inicial e a permanente, deberemos, ademais, considerar relevante como se leva a cabo o acceso ao posto de traballo e a atención ao profesorado novel na etapa de iniciación, apenas considerada no noso contexto. Por outra parte, os retos educativos do século XXI -cambios acelerados, era dixital, desigualdade, inclusión, traballo colaborador...- representan así mesmo grandes desafíos para a profesión docente e a formación do profesorado.

Para afrontar estes retos, as universidades -responsables para a formación inicial- desenvolveron novos plans de estudo. A posta en marcha das titulacións de Grao en Educación Infantil e Primaria, e o Mestrado para Profesorado de Educación Secundaria e Profesional foron

unha oportunidade formativa para esta adaptación continua e un requisito para a consecución dos obxectivos do Espazo Europeo de Educación Superior (EEES). Na fase de formación permanente -responsabilidade da Administración educativa- os centros e servizos existentes promoveron estratexias e recursos para apoiar o desenvolvemento profesional do profesorado. Institucións e formadores en ambas as áreas están obrigados a atender o significado das crecentes demandas sociais.

ONDE ESTAMOS. UN PUNTO DE PARTIDA

A formación inicial do profesorado en xeral, e en particular a relacionada cos niveis obrigatorios do sistema educativo, é a miúdo obxecto de controversia política, discusión e investigación. As reformas nesta área considéranse "incompletas" e "inacabadas" xa que están suxeitas ás flutuacións derivadas dos cambios sociais, políticos e económicos.

O deseño da formación inicial na actualidade é, en todo caso, resultado dos cambios producidos pola Lei Orgánica de Educación (LOE, 2006) e a súa adaptación á Lei Orgánica de Universidades (LOU, 2007), responsable do EEES. Para a formación inicial do profesorado de educación primaria significou o paso do Diploma (1971) ao Grao (2010), que era unha reclamación mantida historicamente e por fin acadada. E o Mestrado de Educación Secundaria estableceuse para a formación do profesorado de educación secundaria, bacharelato e FP.

A Lei Orgánica para a Mellora da Calidade Educativa (LOMCE, 2013), aprobada en solitario polo Partido Popular (PP), non significou nisto ningunha mudanza porque nela non hai referencias á formación inicial e permanente, á selección ou á configuración da carreira docente e a profesión (Viñao, 2016, p. 169).

Vindo ata a actualidade hai que indicar que en 2016 se ampliou o arco parlamentario con novas forzas políticas, mais ningunha con maioría absoluta; con todo, reapareceu a idea dun pacto estatal para a educación que proporcione estabilidade ao sistema educativo: neste sentido, a Comisión de Educación do Congreso creou o Subcomité para o Pacto de Estado Social e Político para a Educación, coa idea de servir de base para un proxecto de Lei Básica de Educación que substituiría a LOMCE.

E, por fin, despois do cambio de goberno producido pola moción de censura, a nova Ministra Isabel Celaá presentou un "Proxecto de Lei Orgánica polo que se modifica a LOE" (LOMLOE), aprobado polo Consello de Ministros (BOC 22/02/2019), se ben a situación política fai que de momento non haberá cambios visibles na formación inicial e permanente do profesorado ata unha nova lei.

INVESTIGACIÓNS RECENTES SOBRE FORMACIÓN INICIAL

Durante o período 2013-2016, o Grupo de Investigación Stellae/USC levou a cabo un proxecto coordinado titulado "Desarrollo del conocimiento profesional a través del Plan de Estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria. Perspectivas del alumnado y el profeso-

Reunión de coordinación dos MRP en Santiago (1996).

rado"[1], que tratou de analizar as percepcións dos futuros profesores e dos seus formadores sobre o coñecemento que desenvolveron co plan de estudos do Grao de Mestre en Educación primaria e sobre a súa contribución estimada para configurar unha identidade profesional. Levouse a cabo a través dun estudo de casos múltiple de tres centros universitarios, dous en Galicia (USC) e outro en Barcelona (UB).

Na investigación problematizouse a cuestión sobre que profesorado formar e o que ten que "saber" e "saber facer", como cuestións esenciais para fundamentar as decisións na formación de profesorado; entendendo que a mellora da educación é impensable sen profesionais altamente cualificados cos coñecementos, habilidades, disposicións e compromisos necesarios para posibilitar o ensino e a aprendizaxe dos estudantes.

A modo de pinceladas, transferimos aquí algúns dos resultados dos centros da USC, publicados polo equipo de investigación na Monografía 21.1, abril de 2017, da revista *Profesorado*.

- Os factores organizativos representan unha "dimensión esquecida" nos seus efectos formativos: os espazos, os tempos, o tamaño dos grupos, a organización do *practicum*, integran o currículo oculto da formación inicial e mostran contradicións entre discursos e prácticas.

- O actual deseño vertical, a súa estrutura xerárquica, os compartimentos estancos, a escasa coordinación, a desconexión entre teoría e práctica, o dilema especialista-xeneralista, a controversia coñecemento pedagóxico e coñecemento disciplinario, e a disputa sobre a relación dos formadores co ámbito educativo de referencia, representan algúns dos aspectos a repensar do deseño e da estrutura curricular da formación.

- No contexto dun proceso de implantación do EEES finalizado, das demandas de formación esixentes causadas polas TIC, da importancia que se outorga ao enfoque por competencias nos currículos, faise evidente o paradoxo da escasa e inadecuada atención na formación inicial ao fenómeno da inclusión e innovación representado polas tecnoloxías.

- Ponse de manifesto o crecente aumento das expectativas e demandas que a sociedade proxecta sobre o profesorado e as escolas, algo aparentemente contraditorio co baixo recoñecemento social da profesión docente, que estudantes e formadores coinciden en afirmar. Por moito que a formación inicial mellore -e é a responsabilidade política e académica das institucións implicadas o facelo- é impensable que poida preparar para os cambios por vir. Isto, é, a incerteza formará parte da formación; e como consecuencia, as capacidades de apertura, intelixencia e profesionalida-

[1] Coa participación das universidades de Santiago de Compostela (USC) e Barcelona (UB), financiado polo Ministerio de Economía e Competitividade (MINECO) (EDU2012-39866-C0-01 e 02).

de deben ser traballadas tamén na formación inicial.

Os resultados obtidos mostran, unha vez máis, a inesgotable preocupación polos significados de ser docente por parte dos futuros profesores e os seus formadores. As coincidencias e discrepancias que nisto se rexistran sitúannos ante a ineludible necesidade de repensar o que a formación inicial pode facer para cumprir o mandato de preparar aos mellores profesores e profesoras do futuro, coa profesionalidade necesaria para asumir as transformacións e os retos provocados polos rápidos cambios nas economías e sociedades do coñecemento. Tarefa complexa en momentos de maior incerteza que certeza, onde os espazos de aprendizaxe se multiplicaron coas tecnoloxías, reducíndose o papel dos espazos académicos como fonte de coñecemento. O compromiso cunha escola aberta ao mundo e situada nun contexto específico é un problema duradeiro.

SOBRE O ACCESO Á PROFESIÓN DOCENTE

Entre a formación inicial e a permanente diciamos que ten sentido falar -e moito se vén facendo a conta do chamado "MIR educativo"- do momento de transición no que o profesorado se incorpora á docencia. Agora mesmo este período ten unha expresión práctica só formal (o curso en prácticas que teoricamente hai que superar cunha titorización e unha avaliación), tan pouco crible que nin sequera se ten en consideración nos debates. Salientamos tres posicións ao respecto:

1) O Libro Branco sobre a profesión docente (Marina, Pellicer e Manso, 2015) propón articular a formación inicial como unha titulación de Grao -o que xa é máis un período de formación e cualificación profesional de tres anos chamado DEP (Docentes En Prácticas), precedido dunha proba estatal de acceso (un potencial "MIR educativo").

2) A Conferencia Nacional de Decanos e Decanas de Educación (http://www.conferenciadecanoseducacion.es) propuxo un diagnóstico da formación cun enfoque sistémico de interrelación entre as súas diferentes etapas: Acceso á Profesión Docente (APD) concretado nunha etapa de indución profesional de dous anos, en centros de referencia e co apoio de titores acreditados.

3) Do mesmo xeito, desde diferentes frontes e colectivos, hai movementos de resposta crítica á política neoconservadora. Entre estes destacamos o chamado Foro de Sevilla (https://porotrapoliticaeducativa.org) (Gimeno, Imbernón, Rodríguez Martínez e Sureda, 2017) desde o que se promove superar a fenda entre a formación inicial e a permanente producida polas responsabilidades divididas entre a da Universidade, para a formación inicial, e a da Administración educativa para a permanente.

SOBRE A FORMACIÓN PERMANENTE

Seguen tamén en pé cuestións sempre presentes na organización da formación permanente: a periodicidade, a obrigatoriedade, as modalidades formativas máis acaídas, os efectos sobre a promoción profesional, as institucións responsables etc.

Son problemas complexos e con múltiples conexións institucionais e de intereses, que non dá este repaso breve para afondar. Do que si podemos estar certos é de que nos últimos tempos en Galicia non se deron pasos no bo camiño. A diminución do persoal que se ocupaba deste servizo, o traballo practicamente xerencialista deste persoal, a recentralización do deseño da formación, a aposta por liñas formativas efectistas para a propaganda política (que poderiamos reducir a idiomas e TIC), a diminución da colaboración e a desconfianza ante as iniciativas de entidades independentes da administración como son os MRP, e o nulo avance de diálogo interinstitucional son evidencias do retroceso que ultimamente estamos a vivir.

- Gimeno, J., Imbernón, F., Rodríguez Martínez, C., e Sureda, J. (2017). El profesorado, su formación y el trabajo educativo. Dispoñible en https://porotrapoliticaeducativa.org/2017/11/07/el-profesorado-su-formacion-y-el-trabajo-educativo/

- Marina, J. A., Pellicer, C. & Manso, J. (2015). Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar. (Diciembre, versión 1.3). Dispoñible en http://blog.educalab.es/intef/wp-content/uploads/sites/4/2015/12/LIBRO-BLANCO.RESUMEN-EJECUTIVO_v13.pdf

- Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* (2017). Monográfico: Desarrollo del conocimiento profesional en la formación inicial de maestros, 21 (1).

- Viñao, A. (2016). La ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 137-170.

O desafío da escola pública hoxe e a construción da sociedade inclusiva

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 46-51

Philippe Meirieu

Université Lumière, Lyon-2 (Francia)

philippe.meirieu@orange.fr

'ESCOLA ÚNICA' OU 'ESCOLAS NOVAS'?[1]

No debate público dúas visións do militantismo pedagóxico se opoñen aínda hoxe. Dunha beira, os militantes pola «escola única» e os seus herdeiros, decididos a faceren progresar a escola pública cara a unha maior fraternidade social e de xustiza escolar, atentos ao desenvolvemento dos «métodos activos», pero facéndoo de modo progresivo e homoxéneo. Da outra beira, os militantes das «escolas novas», determinados a promoveren a creación de centros alternativos, por iniciativa de familias convencidas e co apoio de mecenas con fortuna que reivindican a contratación e a tutela do equipo educativo, privilexiando a homoxeneidade ideolóxica sobre a diversidade social, en nome do benestar e do bo desenvolvemento infantil. Dunha beira, os partidarios dunha «escola única» sempre baixo sospeita de querer unha 'escola única' ou cando menos

[1] Este texto foi publicado previamente por Philippe Meirieu (2018): son os capítulos 8 e 9, «École unique ou écoles nouvelles" e «Du consumérisme scolaire aus écoles alternatives» de *La Riposte: écoles alternatives, neurosciences et bonnes vielles methodes: pour en finir avec les miroirs des alouettes.* Paris: Autrement, pp. 102-107 e 108-118. Foi traducido por ACR. A RGE agradece ao profesor Meirieu esta posibilidade de edición en galego.

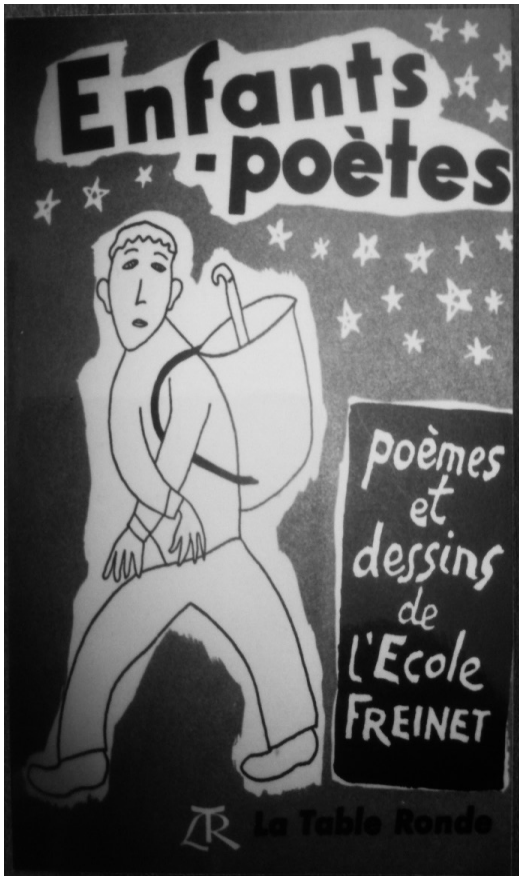
unha escola unificada onde os nenos son formatados e seleccionados segundo un modelo estandarizado, a pesar das súas negacións e dos seus esforzos por tomar en consideración a personalidade de cada neno ou nena. Da outra beira, os partidarios das «escolas novas» baixo sospeita de privilexiar o 'entre eles' mesmos, de limitar o ideal da cooperación a algúns elixidos e de facer explotar o modelo republicano da «escola como crisol social» nunha multitude de coutos cerrados ou de que o 'interese do neno' sirva de coartada aos 'intereses de clase'.

O dilema non tardou en se facer presente no movemento da Nova Educación. E pronto se convertería en división. No Congreso da Liga Internacional da Nova Educación celebrado en Locarno (Suíza) en 1927, o representante de Portugal, Álvaro Viana de Lemos, que visitara numerosas escolas novas en compañía do seu amigo, de quen estaba tan próximo, Adolphe-Ferrière, recoñece o seu carácter 'idílico', mais, vendo os prezos das mensualidades pagadas polos pais dos alumnos, critica a súa natureza profundamente selectiva e pregúntase se a «Educación nova» non debera, mais que permitirlle aos ricos beneficiarse de novos privilexios, favorecer ante todo a renovación da escola pública para facela máis democrática e autenticamente emancipadora[2]. Que hai de bo, en efecto, en instalar, aquí ou aló, grazas a algúns benfeitores afortunados e ás contribucións de 'grandes familias', algúns enclaves protexidos onde os nenos de bo berce poderán beneficiarse dunha educación máis próxima da natureza, unha educación activa e benevolente, democrática, liberadora... se o conxunto dos nenos do pobo permanece asignado a unha 'escola sentada', suxeita á reprodución de comportamentos mecánicos, privada da descuberta da autonomía e da cooperación?

A cuestión preocupará aos participantes nos cursos dos diferentes encontros internacionais da Nova Educación, sobre todo, cando neles participen de maneira significativa distintos representantes de América latina e de África, para os que o modelo suízo, belga ou francés de «escola nova» no campo, dotada dos últimos equipamentos artísticos e deportivos, con condicións materiais excepcionais, non é viable. A imposibilidade técnica conxúgase coa obxección política e, sen poñer en cuestión os principios pedagóxicos da «Nova educación», comprometen gravemente a súa credibilidade e desenvolvemento.

Logo, o Congreso de Niza en 1932 será dominado pola figura de María Montessori, entón tan prestixiosa a pesar da súa proximidade aínda recente con Mussolini. Élise Freinet fará unha descrición cruel, opoñendo un espectáculo de 'monos sabios' á «educación natural e popular» que ela promovía co seu marido Célestin Freinet:

O Congreso de Niza foi por completo dominado pola figura de María Montessori. Un tren especial levou o seu material; fóranlle reservadas numerosas salas no gran Pazo do Mediterráneo. Nenos idealmente sabios e guapos, pero como se fosen doutro tempo, movíanse no medio do material de luxo que chamaba por eles. Nós mirabamos para eles, cunha especie de asombro, como manexaban en silencio, con destreza, as superficies e os cubos, e todos eses obxectos inmóbiles que conducen en ocasións ao talento infantil capaz de resolver a raíz cadrada ou cúbica nunha atmosfera de monos sabios... Entre tanto, pensabamos nos nosos pequenos nenos desgreñados e descoidados tan espontáneos nos seus xestos e nos seus degoiros, e o recordo das nosas clases cheas de murmurio impoñíasenos impedíndonos comprender, quizais, o que se escondía de verdade nos xogos dos pequenos prestidixitadores montessorianos".[3]



É certo que Élise Freinet escribe tendo presentes as súas convicciónes políticas e relixiosas. Célestin Freinet, o seu marido, despois de ter saudado á Montessori nos anos vinte como unha 'gran figura' que reconciliaba o ensino e a liberdade a través da súa atención ao desenvolvemento infantil e coa súa preocupación pola riqueza do material e do contorno pedagóxico, aínda que manifestou as súas reservas sobre o carácter artificial, conxelado e separado da vida e do 'traballo verdadeiro' dos materiais didácticos de Montessori, non dubidou en 1930 en considerar a educadora italiana ligada ao fascismo e á Igrexa. Alén das circunstancias históricas particulares, atopamos aquí a oposición entre

[2] "Relatório da viagem de estudo ao estrangeiro feita pelo professor Álvaro Viana de Lemos, em agosto de 1927" (arquivos privados examinados por António Nóvoa).

[3] Freinet, E., *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona, Laia.

unha 'escola ideal' –un mundo á parte– e 'unha escola do pobo', pública, que reúne os nenos de todas as orixes, para permitirlles descubrir conxuntamente o mundo e acceder aos saberes que emancipan mediante a práctica do tenteo experimental con 'verdadeiras actividades'.

Mais, a historia da pedagoxía ten, por veces, estrañas voltas: antes mesmo do Congreso de Niza, viuse obrigado Freinet a facerlle fronte a unha violenta campaña que o denigraba en Saint-Paul de Vence, onde ensinaba, ata chegar a ver nel un poderoso axitador político, decidido a facer dos seus fillos bolxeviques fanatizados; cunha campaña de maledicencia de alcance nacional. A Freinet obrigábao a Administración a cambiar de localidade, o que refugou denantes de 'xubilarse'. De camiño decidiu crear unha escola independente deste poder político conservador, a varios quilómetros de Vence... pois, unha escola privada. Pero Freinet acolleu nela nenos orfos, de saúde fraca, fillos de obreiros ou de campesiños da localidade, coa compañía dalgúns nenos fillos de familias algo acomodadas. A escola, que abriu en 1935, sufriu numerosas persecucións administrativas ata ser autorizada en 1936 polo novo ministro de educación do goberno da Fronte Popular, Jean Zay.

Esta escola hoxe forma parte da rede de escolas públicas (a Educación Nacional), mais a súa creación foi un gran acontecemento simbólico, a vitoria resignada da «escola ideal» sobre a «Escola única»: expulsada da «escola para todos», a pedagoxía atopou refuxio, aínda que por un tempo curto, nunha escola privada que non escolarizaba, de facto, máis que algúns elixidos.

ENTRE O DEBILITAMENTO ESCOLAR E AS ESCOLAS ALTERNATIVAS

Logo de C. Freinet a situación evolucionou considerablemente, pasando por diversas circunstancias de afirmación do público, pero tamén de estabilización institucional das escolas privadas e de políticas de competencia ou concorrenciais entre os mesmos centros de ensino público, con presenza de guetos escolares, dando lugar a un «debilitamento escolar» identificado por René Ballion, desde 1982[4]. Esta orientación ten hoxe unha amplitude sen igual e as estratexias das familias para atopar o máis pronto posible 'a boa escola' para os seus fillos non cesa de diversificarse, ata o punto que o mapa escolar non é máis que unha limitación desde que se dispón de medios de información ou financeiros suficientes. Nada hai de estraño nisto: a ausencia de todo verdadeiro proxecto educativo da Nación e o triunfo do paradigma da 'eficacia' –é dicir, do éxito nos tests nacionais e internacionais estandarizados– alentan masivamente os pais a comportarse como clientes, que comparan os rendementos das escolas, esixen a publicación de resultados e poñen os centros en competencia.

Ademais, desde hai varios anos e a pesar dalgunhas reportaxes e dalgúns textos sobre as iniciativas pedagóxicas emprendidas no ensino público, asistimos a un forte crecemento mediático das escolas privadas non concertadas, que pretenden aumentar regulamente o alumnado que escolarizan. Nunha enquisa aparecida en xaneiro de 2018 en *Libération* intitulada «Les parents déchirés par

[4] *Les consommateurs d'école.* Paris: Stock, 1982.

l´école» («Os pais desalentados polas escolas»), P. Savidan explica que «porque non se toma en serio o problema da diversidade na escola, o Estado obriga os pais a escoller entre o seu fillo e a solidariedade». E atribúe o comportamento das familias ao que denomina a *akrasia*: «en filosofía, desde a Antigüidade, é unha debilidade da vontade». Actuar de modo contrario ao que se sabe que sería o mellor. Non é realmente inmoral,- non é realmente irracional, é o resultado dun requirimento contraditorio. Sería doado dicir que os pais son hipócritas. A cuestión que importa é: por que?

Desde o meu punto de vista, este fenómeno explícase en gran medida polo feito de que vivimos hoxe un efecto tesoira. Dunha parte, asistimos a unha crise de confianza dos cidadáns sen precedente, con respecto ás grandes institucións, como a xustiza, a medicina ou a escola. Unha crise moi relacionada co crecemento do individualismo social: cadaquén non quere ser só respectado como unha persoa, senón tamén como unha *excepción* que xustifica un tratamento particular, cando isto non é mesmo unha transgresión das regras comúns. Así, moitos pais non desexan só escoller o centro e os ensinantes do seu fillo, senón que queren tamén saber o que ocorre na clase, influír sobre a pedagoxía en función das súas convicciónns, defender os seus fillos do que supoñen unha inxustiza, obter para eles privilexios ou oportunidades que xustifican unha situación sempre excepcional e descoñecida...

Doutra parte, constatamos a resistencia da institución escolar ás innovacións pedagóxicas e a persistencia dunha «forma escolar» onde segue a ser difícil –ou cando menos excepcional– mobilizar o alumnado en proxectos colectivos, alentar a axuda mutua colectiva entre eles, ofrecer unha educación artística de alto nivel para todos, manter a unión coa natureza etc. É certo que a Educación nacional anima, aquí ou aló, diversas «innovacións pedagóxicas» e hai que saudar a coraxe de diversos membros da inspección que apoian aos ensinantes na súa busca de proposicións pedagóxicas novas, mais isto é relativamente excepcional e moi a miúdo circunscrito á posta en marcha de instrucións oficiais no cadro de políticas educativas que, de modo evidente, son postas en causa en cada cambio ministerial. É, por exemplo, o caso do *collège* Clisthène, de Bordeos: eloxiado oficialmente polo seu traballo notable no que asocia diversidade social, cooperación, pedagoxía de proxecto e esixencia intelectual, é, con todo, regularmente posta en causa a súa orientación por parte dunha Administración a miúdo puntillosa e malintencionada.

Certo que hai numerosos centros que se esforzan por facer vivir no día a día os valores da República, equipos que realizan un traballo notable con proxectos de alto nivel cultural, ensinantes, en ocasións en solitario, que se obstinan en poñer en marcha dispositivos pedagóxicos para mobilizar o alumnado cara aos saberes. Aínda así, debemos constatar que a escola pública no seu conxunto non logra convencer os pais acerca do seu carácter profundamente emancipador; cústalle facer entender o valor da diversidade social e desenvolver a cooperación entre iguais; cústalle poñer en marcha un acompañamento personalizado, apenas sabe implicar o alumnado en compromisos colectivos cidadáns etc. E, sobre todo, a escola pública continúa a manter inflexible a «forma escolar» da clase homoxénea de alumnos da mesma idade e do mesmo nivel que se coida que progresan simultánea e independentemente uns dos outros. Con menosprezo dos traballos que demostran o seu carácter benéfico, persegue as clases únicas da escola rural e preme para que as agrupacións pedagóxicas entre os pequenos concellos permitan constituír clases máis homoxéneas [5]. Resístese a todas as demandas de clases multiniveis no ensino primario e a todas as formas de agrupamento entre alumnos de idades diferentes no ensino secundario: deixa este privilexio ás escolas alternativas, que teñen así a fermosa posibilidade de reivindicarse como os únicos lugares de aprendizaxe capaces de formar os nenos na axuda mutua, na solidariedade e na fraternidade.

Deste xeito, as escolas alternativas aparecen nos medios de comunicación como encarnando o progreso pedagóxico: realzadas por toda a literatura sobre o desenvolvemento persoal e afagadas por xornalistas que, mesmo criticando o 'pedagoxismo', exaltan o hedonismo e animan a facer todo o preciso para 'encontrarse ben na pel de cada un', de modo que cada vez hai máis franceses que viven a escola pública como unha camisa de forza insoportable para os seus nenos. Aínda poucos dan o paso –por razóns económicas–, pero moitos aspiran a ter a 'súa escola', como se ten a familia propia, o club de deporte particular e a súa igrexa.

Finalmente, poderíase vir dar á emerxencia dunha dupla rede, que sobredeterminaría a división «escola pública/escola privada», facendo coexistir nos dous sistemas 'escolas tradicionais' e 'escolas novas'. Unha petición asinada por numerosos militantes pedagóxicos [6], por

[5] Desde 1990, un informe oficial de Françoise Ouvrard (*Les petits établissements scolaires*, Ministère de l'Éducation Nationale) sinala que o alumnado das clases únicas rurais non ofrece signos de estar desfavorecido na súa chegada aos *collèges*, tanto no plano escolar como no da autonomía.

[6] Cf. http.//appelecolesdifferentes.blogspot.fr (asinada por 16000 persoas).

outra parte, propuxo en 2014 que esta posibilidade fose ofrecida ás familias oficialmente:

"Nós, profesores da educación oficial e de escolas experimentais ou asociativas, pais e nais, antigos alumnos, educadores, cidadáns interesados nas cuestións da educación, constatamos que unha parte crecente da poboación aspira a un modelo distinto de educación dos seus fillos, mentres que outra parte prefire conservar un modelo máis clásico.

Pedímoslle entón á Educación nacional que tome as medidas necesarias para que cada familia e cada ensinante poidan, na escola pública e naquelas concertadas, elixir entre unha educación clásica e un ensino inspirado nas reflexións dos grandes educadores/as, como Freinet, Montessori, Decroly, Steiner-Waldorf, Dewey, Holt, Kergomard, Korczak...

En efecto, numerosas experiencias validaron desde hai moito estas 'novas' achegas, que por tanto xa non son experimentais e que deben ser oficialmente integradas hoxe no noso sistema educativo; numerosas familias así o demandan e numerosos nenos –cuxas dificultades son reveladoras do sistema tradicional ao que deben adaptarse por completo– teñen necesidade destas achegas máis flexíbeis e máis respectuosas da súa curiosidade, dos seus ritmos e das súas personalidades [...] Pero actualmente, só os pais socio-culturalmente privilexiados poden facer esta elección en escolas alternativas privadas cando elas existen, comprometéndose diversos ensinantes nestas prácticas non clásicas sen ser recoñecidos nin sostidos pola Administración.

Demandamos pois que esta elección sexa feita posible e gratuíta para todas as familias e en todo o territorio, e que haxa centros (ou partes de centros escolares) que sexan oficialmente dedicados a esta orientación diferente, e que os seus ensinantes poidan poñer en práctica estas prácticas serenamente e nun conxunto coherente [...].

No noso sistema educativo francés que vacila actualmente entre estas dúas concepcións da educación, a nosa chamada a asumir a diversidade de oferta educativa non é entón máis que a voz da razón".

'A voz da razón'? Podería ser realmente!!! Pero sería a elección da «escola ideal» contra a elección da «escola única», sen dúbida, con innumerables consecuencias preocupantes. Imaxinemos, en efecto, que tal fórmula é instituída: significaría a explosión da escola en tanto que institución, ao que asistiremos, a unha verdadeira 'guerra de relixión' permanente entre os tradicionalistas e os innovadores, á multiplicación, no seo destes últimos, de correntes e de faccións disidentes, e á proliferación de «escolas confesionais» de todas as obediencias que non tardarían en entrar en competencia entre elas. Certamente, compréndese o que poden seducir estas fórmulas aos herdeiros de Demolins [7], cansados de ter que baterse por seren recoñecidos como os primeiros, fatigados de 'remar contra corrente' no illamento, desesperados por ver as súas prácticas pedagóxicas reservadas só a aqueles con recursos económicos.

Pero, podémonos inquietar lexitimamente vendo –paradoxo último– os partidarios dos «métodos novos» recoñecer de facto, mediante a súa proposición de dobre rede, o ben fundadodos métodos tradicionais que

[7] Escola nova liberal, de pago e familiarista.

non cesaron de combater... E, con seguridade, o beneficio dos «métodos novos» quedaría reservado aos nenos cuxas familias o elixisen.

Como moitos pedagogos, eu mesmo puiden ser seducido un tempo por esta fórmula e apoiar as «escolas alternativas» en tanto que elas puidesen garantir un mínimo de diversidade social e ideolóxica, activar unha efectiva pedagoxía da cooperación, sendo culturalmente esixentes e claras sobre a función esencial das 'boas limitacións'. Pero, eu creo actualmente que o perigo dunha dupla ou tripla rede de educación, coa explosión final de toda forma de crisol republicano, representa un gran perigo para o futuro da sociedade francesa. É por isto polo que creo que é infinitamente preferible comprometerse noutra dirección: a integración por parte da escola pública do conxunto das adquisicións pedagóxicas, sen a hexemonía de ningunha capela, con ensinantes capaces de construír proxectos escolares e de centro, dos que poidan 'dar conta' ás familias a través dun diálogo sereno.

«Dar conta» e non «render contas»: a diferenza é esencial. Nun sistema liberal no que as familias constitúen e controlan as escolas segundo as súas afinidades sociolóxicas e ideolóxicas, elas pódenlle pedir aos ensinantes que lles 'rendan contas', que lles garantan o 'retorno do seu investimento'. Nunha escola pública cuxo proxecto é centrado pola Nación que fixa un rumbo e que define finalidades precisas que se impoñen a todos os centros, os ensinantes deben en cambio 'dar conta' do modo como encarnan este proxecto no día a día e emprenderen, coas familias, unha interlocución construtiva sobre a pertinencia da súa acción.

PUBLICIDADE

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

SEPA Grupo de Investigación Pedagoxía Social Educación Ambiental

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

Liñas de Investigación

No diálogo Universidade-Sociedade

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

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

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

Os profissionais de Educação Social nas escolas e a transformação educativa

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 52-53

Daniela Gonçalves

ESE de Paula Frassinetti

CEDH da UCP, Porto

daniela@esepf.pt

PREÁMBULO

Há a crença de que "outro mundo é possível". Outra educação é possível! (Assmann, 2002; Carbonell, 2001; Bona, 2017). É isto que une tantas pessoas! O desejo de transformar o mundo e a educação com as suas vidas, no sentido de contribuir para uma sociedade mais feliz, mais conhecedora, mais produtiva, mais justa, mais bela, mais sustentável. Mesmo não tendo muitas certezas, acreditamos no "mundo como possibilidade", como defendia Paulo Freire, apesar das atrocidades que continuamos a assistir.

Educar para outros mundos possíveis é o grande "lema" e as estratégias que utilizámos, tendo em conta um modelo educacional que compreende um equilíbrio entre competência e sentido: uma formação reflexiva que assenta numa atitude de questionamento sustentado por uma vontade de melhor agir para melhor conhecer; referentes teóricos de análise, saberes e teorias públicas; um domínio das metodologias apropriadas; um encorajamento e apoio (suporte afetivo - motivacional); perguntas pedagógicas (descrição, interpretação, confronto e reconstrução).

É educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia. É educar e refletir para e sobre essa educação necessária para um outro mundo possível: o outro mundo possível é um mundo de aprendizagem em rede e de crescimento profissional interdependente (Tardiff, 2004).

Deste modo, assistimos à intersecção entre teoria e prática num exercício de reflexividade que cumpre uma finalidade epistémica de construção partilhada e implicada de saberes. Insistimos, por isto, num exercício de uma orientação reflexiva, ecológica, dialógica e, como tal, necessariamente ajustada caso a caso -modelo aberto e flexível que respeita o direito à singularidade e, consequentemente, permite processos evolutivos diferenciados que conduzirão a atos de ensino conscientes e responsáveis. É algo necessariamente inacabado e suscetível de (auto)regulação constante através de uma persistente atitude de questionamento. Enfim, é perguntando que o construiremos. Implicar-nos-á a tod@s! Exigirá um trabalho em rede, a partir do contexto/comunidade que terá que contar com vári@s profissionais de educação. Só deste modo é que haverá uma resposta à complexidade da sociedade/educação hodierna(s). É aprender a dialogar, verdadeiramente; é aprender a articular/integrar saberes em prol de uma (trans)formação educativa em prol de uma aprendizagem personalizada, onde cada um(a) conta e é tratado como merece: um ser singular.

A TRANSFORMAÇÂO EDUCATIVA E A INTERDEPENDÊNCIA PROFISSIONAL

Por detrás de alguém que aprende e constrói o conhecimento reside uma pessoa singular. Não raras as vezes as necessidades de adaptação a uma nova realidade terão que ser encaradas, sob pena de não se estar a construir uma escola para todos e para cada um(a).

Para garantir que o processo educativo é bem alicerçado, consideramos que a monitorização do processo educativo deve ser flexível, diversificada, articulada e contextualizada. Portanto, aberto e dependente de uma mediação sociopedagógica, porque todas as pessoas que frequentam a escola trazem saberes, culturas e vivências que as distinguem dos demais (em particular, (a)os educador@s sociais).

A escola para tod@s e para cada um(a) exige de maneira crescente a transformação educativa e uma intervenção que necessita de formação e articulação de saberes (Rodrigues, 2013), entre outros profissionais, dos educadores sociais, pois impõem-se novos tipos de intervenções socioeducativas junto das crianças e jovens e nas relações, por todos, estabelecidas.

Apesar disto, e com uma política educativa muito centrada na prestação de contas e na política de exames, (a)os professor@s compreendem agora com mais facilidade de que a personalização depende, necessariamente, de uma mudança educativa, onde haja efetivamente lugar para a construção da interprofissionalidade. O desafio é enorme: educar a tod@s e a cada um(a), e para responder positivamente há que investir/praticar na interdependência profissional.

A incorporação do profissional de Educação Social nas escolas é uma necessidade e nada tem que ver com a sobreposição de funções de outros profissionais. A atitude do corpo docente diante da incorporação de outros profissionais à escola é muito variável. Não obstante, aqueles que conhecem e têm a experiência de um trabalho colaborativo com outros profissionais, percebem que abordar a inclusão educacional e social -uma escola para todo@s e para cada um(a)- é uma tarefa muito difícil, na qual todos nós temos que aprender.

Abordar a vida a partir de uma perspetiva inclusiva requer um conhecimento detalhado da realidade humana e social de cada comunidade e da sociedade em geral. Assim, requer propostas de intervenção que conheçam e sejam adequadamente contextualizadas, conscientes de que não existe uma fórmula mágica que dê resultados iguais e ótimos em todos os contextos. Daí a necessidade de análise a partir de múltiplas perspetivas, ações conjuntas que tentam integrar diferentes possibilidades de aquisição e experimentação da aprendizagem atingida –trata-se de traduzir verdadeiramente uma transformação educativa e realçar a necessidade da interdependência (Covey, 2017) profissional que dará uma proposta mais ajustada à complexidade hodierna.

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid: Narcea.
- Bona, C. (2017). *A Nova Educação*. Lisboa: Objetiva.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de Innovar*. Madrid: Morata.
- Covey, S. (2017). *Os 7 Hábitos das Pessoas Altamente Eficazes*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Lisboa: Profedições.
- Tardiff, M. (2004). *Desarrollo personal y profesional del docente*. Madrid: Narcea.

Tempo de innovacións educativas

A innovación educativa, unha realidade nas aulas

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 55-57

Un percorrido sobre experiencias innovadoras desenvolvidas en centros educativos de Galicia en educación infantil e primaria a partir das melloras efectuadas nas didácticas/metodoloxías, na educación en relación coa contorna, na organización escolar e no uso de tecnoloxía.

Sara Carreira

La Voz de Galicia

sara.carreira@lavoz.es

Un moi alto número de profesores galegos están preparando, desenvolvendo ou analizando prácticas innovadoras. En Galicia hai uns 1 100 colexios públicos e sobre 300 privados[1] (con ou sen concerto) que responden a situacións e lugares moi diferentes. Os que seguen tendencias innovadoras son minoría, pero unha minoría significativa, na que coinciden diferentes circunstancias: a primeira e fundamental é o liderado educativo, un equipo que ampare (senón potencie) as prácticas novas, que sen o seu impulso son actividades de francotirador; a formación continua de todo o claustro (os programas dos CFR adaptados a cada centro están tendo enorme éxito); e o recoñecemento de todo ese traballo extra, que pode ser desde un premio á inclusión nun programa punteiro da Administración, pasando por un intercambio de experiencias como os Erasmus.

Neste artigo repasaranse algunhas das propostas que se desenvolven en educación infantil e primaria baixo estes parámetros, necesarios para que a innovación se sosteña no tempo. Os

[1] Consellería de Educación (2018). *Datos e cifras do ensino non universitario.* Curso 2018/19, 17-19.

exemplos que se nomean son iso, exemplos, pero poderían ser outros moitos.

INNOVACIÓNS DIDÁCTICAS NO ÁMBITO DAS ÁREAS E MATERIAS

A aprendizaxe colaborativa, de servizo, ou por proxectos, o uso da arte como fío condutor, as matemáticas manipulativas, as rutinas do pensamento... son formas de encarar a aprendizaxe, poñendo o alumno no centro do proceso.

A aprendizaxe colaborativa ou entre iguais é unha ferramenta xa estendida en moitos colexios, en gran parte debido ao labor formativo de José Ramón Lago e o seu equipo da Universidade de Vic[2] ou a dos irmáns Johnson na Universidade de Minnesota[3]. Faise esta aprendizaxe en centros tan dispares como na Grande Obra de Arzúa ou na da Coruña, e tamén se aplica en centros públicos como o CPI Atios (Valdoviño) ou o CEIP Viñagrande (Vilanova), onde ademais combínanse as clases mixtas (de dous cursos) coas tradicionais. En moitos outros centros hai iniciativas de colaboración menos formais: o CPR Divino Mestre de Santiago mestura alumnos de segundo de ESO con outros de segundo de primaria; o CPI Aurelio Marcelino Rei (Cuntis) é un laboratorio de aprendizaxe entre iguais durante o recreo, cando cada alumno do terceiro ciclo de primaria é profesor á fronte dun taller que lle guste. Nalgúns puntos da contorna rural a falta de nenos leva a unha colaboración obrigatoria, que os profesores aproveitan sabiamente: o CPI Uxío Novoneyra (no Courel) ou os CEIP Pai Crespo (Xunqueira de Ambía) e Xacinto Amigo Lera (Val do Dubra) son algúns deles.

O uso da arte como fío condutor é tamén un recurso que esperta o interese do alumnado á vez que se demostrou unha metodoloxía potente, como saben desde Project Zero de Harvard. É a esencia do CEIP Cervo, que se asenta nas raíces do deseño galego, coa proximidade de Sargadelos; ou do CPI Os Dices (Rois), coa música como conexión entre clases.

Facer das matemáticas un xogo é outra liña interesante e en auxe, xa sexa por manipulación ou por usar modelos de aprendizaxe diferentes, desde o ABN ata o EntusiasMAT[4] do colexio Montserrat barcelonés. No CEIP O Coto (Negreira) seguen o sistema Jump Math[5]e preto fisicamente de alí, pero distante en moitos outros sentidos, o CPR Peleteiro (Santiago) fai unha aposta alternativa coa súa VeoMates[6].

[2] José Ramón Lago (Vigo, 1958) é director do Departamento de Psicología da Facultade de Educación, Tadución e Ciencias Humanas da Universidade de Vic (UVic-UCC). Foi nos anos noventa membro do Consello de redacción da *Revista Galega de Educación*.

[3] David Johnson (Indiana, 1940) e Roger Johnson fundaron en 1969 o Cooperative Learning Institute en Minnesota.

[4] É o programa de aprendizaxe das matemáticas do colexio Montserrat (Vallvidrera, Barcelona) que combina a manipulación matemática co desenvolvemento a partir das intelixencias múltiples. Desenvólveo a empresa Tekman.

[5] Didáctica das matemáticas a partir de cadernos deseñados para a repetición de operacións presentadas en diferentes pasos ou saltos.

[6] Aprendizaxe manipulativa das matemáticas a partir da didáctica de José Fernández Bravo (Centro Pedagógico Fernández Bravo, Madrid).

O CPR Eduardo Pondal é un dos sete centros galegos que participa no programa Piteas dende hai tres anos. Neste tempo mostrou o traballo dos rapaces na feira que se organiza na Cidade da Cultura.

Os rapaces do centro de primaria Celso Emilio Ferreiro de Vigo aproveitan ao máximo os recursos máis cercanos. Por exemplo, cos marmelos que hai no patio os alumnos de terceiro fan marmelada.

INNOVACIÓNS EN RELACIÓN COA CONTORNA

A innovación non só supón aplicar didácticas diferentes, tamén pode chegar da man de iniciativas sociais. Facer o alumnado consciente do seu papel como cidadán está no ADN do CPR Andaina (Culleredo); no CEP Celso Emilio Ferreiro (Vigo) propuxéronse mostrar a contorna rural aos seus alumnos *urbanitas*, á vez que defenden a diversidade cos seus patios dinámicos ou o uso da lingua de signos no comedor. No CEIP San Xoán de Filgueira (Ferrol) cada día aprenden unha palabra na linguaxe das persoas xordas, ademais de cooperar todos na organización do colexio (incluso as familias acompañan o mestre nas aulas nunha experiencia que está dando excelentes resultados). O CEIP San Francisco Javier (A Coruña) leva moitos anos explorando a herdanza etnográfica dos seus alumnos (recupéranse xogos populares, a entrada do centro é case un museo, e nenos e avós comparten moitas actividades), como de vello veñen facendo no CEIP da Capela, e o CEIP Mosteiro-Bembrive (Vigo) embarcouse en viaxes de colonias para os nenos desde os cinco anos e teñen horas de Educación Emocional. No CRA Antía Cal (Gondomar) a fusión entre escola e contorna é tan íntima que non está moi claro onde se desenvolve a maior parte da aprendizaxe.

INNOVACIÓNS EN RELACIÓN COA TECNOLOXÍA

A tecnoloxía é unha ferramenta moi poderosa para relacionarse cos nenos, admirados polo seu atractivo. Se se combina con metodoloxías activas pode dar resultados sorprendentes. A experiencia máis importante posiblemente é a do CEIP Ponte dos Brozos (Arteixo), onde desde cuarto de primaria hai materias que se aprenden con Minecraft[7] e a Hora do Código (uns alumnos ensinan a outros a programar) é o momento estrela do recreo da semana.

INNOVACIÓNS ORGANIZATIVAS

Todos estes casos antes descritos comportan a medio prazo (cando non a curto) cambios importantes na organización do centro, obxectivo de toda a comunidade educativa. Ocorre ademais especialmente en centros grandes, como o CPR Apóstolo Santiago (Xesuítas, Vigo), con 1 600 alumnos dos 3 aos 18 anos. Outro exemplo de innovación de arriba a abaixo é o CPR Cluny (Santiago) ou, na pública, o CEIP Víctor López Seoane (A Coruña) onde o seu equipo directivo fixo da colaboración o seu primeiro mandamento.

Non se pode terminar un artigo sobre innovación educativa sen mencionar Piteas[8], o programa nado na Fundación Barrié que desenvolve a USC e que conta co apoio da Xunta. A clave do seu éxito é que se adapta a cada centro, ao seu ritmo e circunstancias, e pode ser un proxecto tan ambicioso como estas determinen. Un plan piloto cunha vintena de centros de todo tipo e provincias.■

[7] Minecraft Education Edition é un xogo pensado para o ensino e desenvolvido por Microsoft.

[8] Programa de formación do profesorado para o desenvolvemento do talento na aula. Promovido pola Fundación Barrié coa participación da Unidade de Altas Capacidades da Universidade de Santiago e a colaboración da Xunta de Galicia.

A innovación nas aulas de educación secundaria e formación profesional

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 58-60

Selina Otero

Faro de Vigo

seliotero@gmail.com

Os institutos e centros de formación profesional galegos non son alleos á corrente renovadora no ensino ante os cambios tecnolóxicos e tamén de perfís profesionais que se presentan socialmente. Dos 1100 centros educativos que hai na comunidade, 350 son de secundaria, CPI, centros integrados de FP e educación de adultos[1]. O obxectivo é preparar o alumnado para un escenario formativo-laboral cambiante, baseándose na aprendizaxe significativa, no pensamento crítico e na capacidade para relacionar contidos e buscar solucións, fomentando a súa autonomía. Son varios os institutos que traballan por proxectos[2], colaborando entre distintas materias de xeito integrado. A chamada metodoloxía STEM ou STEAM[3] penetra cada vez máis no ensino secundario, como guía para traballar as competencias de ciencias, tecnoloxía, enxeñaría, matemáticas e arte de xeito in-

[1] Consellería de Educación (2018). *Datos e cifras do ensino non universitario. Curso 2018/19*, 17-19.

[2] *"8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios"*, Francesca Majó Masferrer e Montserrat Baqueró Alòs, Graó. *"El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo S. XXI"*, Swartz, Robert J., SM.

[3] *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (STEM). Ou a variable que inclúe *Art-Arte* (STEAM).

terdisciplinario e con aplicación na vida. Robótica e programación, materias que axudan a estruturar o pensamento e a establecer procesos de forma lóxica, están vivas nas aulas dos institutos, así como contidos e materias de oratoria, igualdade ou coeducación. Hai centros que presentan inventos tecnolóxicos en feiras científicas como Galiciencia[4]. A formación do profesorado a través dos centros de recursos é un piar fundamental, incluso con premios[5] aos traballos resultantes. A innovación colle forza; é un camiño sen volta e son moitos os centros que reciben distincións polos seus proxectos innovadores en secundaria e FP[6]. Os seguintes exemplos mostran novas realidades nas aulas.

TRABALLO COLABORATIVO

A conexión entre departamentos é un feito en moitos centros: elixen un tema que se traballa dende varias materias. Unha das claves é o protagonismo do alumnado como eixe do seu propio proceso educativo. O CPI Plurilingüe de Vedra implica a toda a comunidade educativa nos seus proxectos sobre consumo responsable, igualdade ou educación patrimonial. No IES A Pinguela de Monforte apostan pola investigación: aprenden xeoloxía, botánica ou meteoroloxía e o xardín converteuse nunha materia. No IES Daviña Rey, tamén de Monforte, idearon unha regra de cálculo do Índice de Masa Corporal (IMC) na que participaron Matemáticas, Bioloxía, Economía e Educación Física. E un plano da vila con información de servicios e distancias, que acompañaron cunha aplicación móbil. Algo similar fixeron no IES da Pobra do Caramiñal: rutas turísticas pola vila. Traballaron Historia, Bioloxía, Lingua Galega, Plástica, Matemáticas e ITI (Investigación e Tratamento da Información). Tamén en FP é posible. No IES Miguel Ángel González de Vilagarcía, no ciclo de Animación e Actividades Físico-Deportivas, traballan con persoas discapacitadas a través do deporte. Son só algúns exemplos.

STEM

Esta metodoloxía fomenta o traballo en equipo, a toma de decisións, o cumprimento de prazos e a busca de solucións[7]. O profesor convértese nunha especie de mediador, que guía o alumnado na investigación e na experimentación. No IES Plurilingüe A Cachada de Boiro o STEM está moi presente: do audiovisual á robótica. O alumnado crea os seus propios videoxogos didácticos e organiza o concurso STARgal, no que participan centros da contorna: con probas de *drons*, competicións con robots Lego ou Arduino[8]. No IES de Meaño defínense como *Makerschool*: combinan espírito emprendedor con técnicas de impresión 3D, robótica e organización de actos solidarios. No IES Urbano Lugrís de Malpica teñen montado un Club de Ciencia no que crean proxectos como un areeiro de realidade aumentada para o ensino da topografía. Existe un Bacharelato STEM ou STEMBach para fomentar a investigación e o vínculo coa universidade, cunha materia extra e a presentación dun proxecto final dirixido por profesores universitarios. O IES Agra do Orzán da Coruña é un dos centros[9] con esta modalidade. Co obxectivo de que o alumnado 'aprenda facendo', un dos piares do STEM, varios institutos galegos[10], como o IES República Oriental do Uruguai de Vigo, contan cun "*Espazo Maker*"; un laboratorio audiovisual, científico e de traballo manual (dende impresoras 3D ata brocas, fresas, soldador ou máquina de costura).

ARTE

No IES As Barxas de Moaña teñen unha produtora propia: o alumnado é quen de elaborar curtametraxes, desenvolvendo toda a cadea. Incluso crearon a materia de Animación. Realizan instalacións artísticas, empregando *performance*, pintura, escultura ou debuxo. Poñen en práctica o pensamento diverxente, relacionando ideas de xeito creativo. O IES de Cacheiras (Teo) desenvolve o proxecto Aturuxo Films, de alfabetización cinematográfica nas aulas. Sobre esa base idearon Imaxinando Músicas, que combina cine e música en colaboración co Conservatorio Profesional de Santiago.

[4] Vídeo resumo da última edición da Feira Científica Galiciencia, que organiza Tecnópole (Parque Tecnolóxico de Galicia). https://youtu.be/SG0rUAQGLx0

[5] Premios a Proxectos de Formación Permanente do Profesorado dirixidos a centros docentes que participan nos plans de formación permanente do profesorado implantados en centros educativos públicos. Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional.

[6] Plan Proxecta da Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional (dúas categorías: unha para infantil e primaria, e outra para secundaria, bacharelato e formación profesional). E os premios para o desenvolvemento de proxectos de innovación tecnolóxica ou científica e proxectos de innovación didáctica no ámbito da formación profesional.

[7] "Recursos para una educación STEAM y un aprendizaje por proyectos", de Javier Tourón, vicerreitor de Innovación e Desenvolvemento Educativo na Universidade Internacional da Rioxa (UNIR). (Na súa web www.javiertouron.es)

[8] Arduino é unha plataforma de creación de electrónica de código aberto, que está baseada en hardware e software libre.

[9] Centros con Bacharelato STEM ou STEMBach: IES República Oriental de Uruguai e IES do Castro (Vigo), IES Blanco Amor (Ourense), A Paralaia (Moaña), A Sangriña (A Guarda), Agra do Orzán (A Coruña), Compañía de María (A Coruña), Arcebispo Xelmírez II (Santiago), Daviña Rey (Monforte), María Casares (Oleiros), Nosa Señora dos Ollos Grandes (Lugo), Lucus Augusti (Lugo), Ramón María Aller (Lalín) e Sofía Casanova (Ferrol). (Curso 2018-2019)

[10] Centros que participan no programa de innovación educativa "*Espazos Maker*": IES Sofía Casanova de Ferrol, CPI Plurilingüe Cernadas de Castro de Lousame, IES Arzobispo Xelmírez II de Santiago, IES Monte das Moas da Coruña, IES Isaac Díaz Pardo de Sada, IES A Pontepedriña de Santiago, IES de Porto do Son, IES A Xunqueira II de Pontevedra, IES República Oriental do Uruguai de Vigo e IES Primeiro de Marzo de Baiona. (Curso 2018-2019)

MATEMÁTICAS E ESTATÍSTICA

É interesante a experiencia do IES A Sangriña da Guarda coa ensinanza de matemáticas en inglés, a do IES Xoán Montes de Lugo que combina a matemática con cine e poesía ou do CPI As Revoltas de Cabana, con proxectos de estatística aplicados á vida.

LINGUAS

O IES Blanco Amor de Ourense creou unha materia en inglés (Cine Forum). É unha das condicións para o chamado PluriBach[11], co reforzo do idioma en materias non lingüísticas, ademais de actividades extraescolares en lingua estranxeira. O IES Sánchez Cantón de Pontevedra aposta pola ensinanza do francés. Son varios os centros con iniciativas para fomentar o uso do galego. Por exemplo: o IES da Pobra do Caramiñal, con 21 días co galego, ou o IES María Casares de Oleiros, con 48 horas co galego.

IGUALDADE

A defensa da igualdade e a coeducación están moi presentes nas axendas de secundaria. Os proxectos que se desenvolven no IES Luís Seoane de Pontevedra, o IES Carlos Casares de Vigo, o IES A Guía de Vigo, o IES Alexandre Bóveda de Vigo, o IES Castro Alobre de Vilagarcía ou o IES Francisco Aguiar de Betanzos son algúns exemplos dos que poderiamos falar.

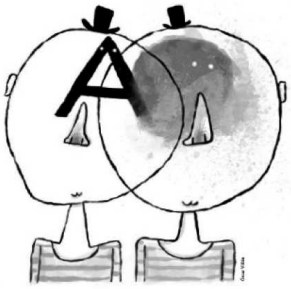
PATRIMONIO E MEDIO

No CPI Uxío Novoneyra de Folgoso do Courel poñen moita atención ao medio, con traballos de investigación e a participación dos veciños, nun exemplo de loita contra o despoboamento.

FORMACIÓN PROFESIONAL

Capítulo especial merece o repertorio de proxectos de innovación na formación profesional, as primeiras titulacións de FP Dual, os avances na FP Básica ou as experiencias de distintos centros nas diferentes modalidades do programa Erasmus+. Por exemplo, no Centro Integrado de Formación Profesional (CIFP) Coroso (Ribeira), no ciclo de Instalacións e Produción de Calor, crearon a domótica "á carta": un sistema para quentar ou refrescar as zonas da casa máis habitadas; e no CIFP Valentín Paz Andrade (Vigo) idearon un novo refrixerante a través do uso de propano para empregar nas cámaras frigoríficas. No ciclo de Dirección de Cociña do CIFP Manuel Antonio (Vigo) sorprenderon con novas presentacións e receitas a partir de mexillón (escuma de molusco ou xeado) e o CIFP Carlos Oroza (Pontevedra) destaca polos seus proxectos de compostaxe e horta ecolóxica, entre outros. A electrobicicleta de man para nenos con mobilidade reducida, do CIFP Ferrolterra, ou o sensor de gas radon para vivendas, do CIFP As Mercedes (Lugo), tamén recibiron distincións. Alumnado do IES Politécnico de Vigo (e en moitos outros centros a través das distintas posibilidades do Programa Eramus+) realizan prácticas en empresas de Alemaña, Polonia ou Malta. Tamén na FP Básica teñen a posibilidade de viaxar a outros países para poñeren en práctica o aprendido nos ciclos, como ocorre no IES de Teis, con casos de alumnos/as que atopan a súa vocación a través desta modalidade da Formación Profesional. Esta radiografía de centros mostra as posibilidades da innovación no sistema educativo galego actual.■

[11] Centros con PluriBach: IES Blanco Amor de Ourense, IES Campo de San Alberto de Noia, CPR Santa Teresa de Jesús de Ourense, CPR Plurilingüe Divina Pastora de Ourense, CPR Plurilingüe Apóstol Santiago-Xesuítas Vigo, IES Fernando Wirtz da Coruña, CPR Plurilingüe Rías Altas de Culleredo e o IES Plurilingüe de Ames. (Curso 2018-2019)



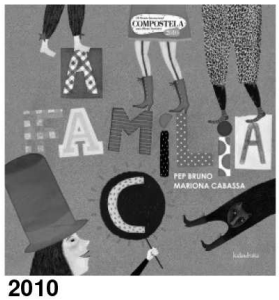
XII Premio Internacional
COMPOSTELA
para Álbumes Ilustrados

CONCELLO DE SANTIAGO
Departamento de Educación

Kalandraka

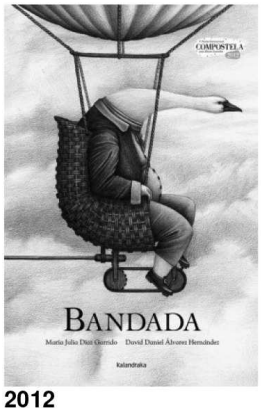
2008

2009

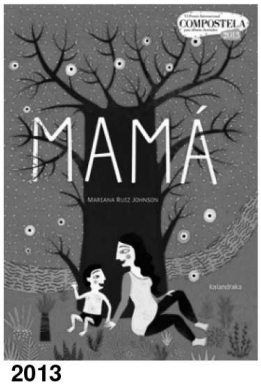


2010

2011



2012

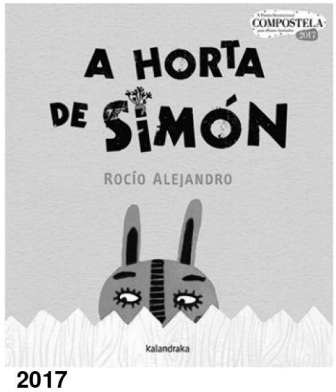


2013

2014

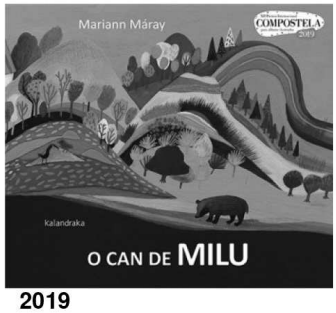
2015

2016



2017

2018



2019

O Premio Internacional Compostela de Álbum Ilustrado é un certame convocado dende 2008 polo Departamento de Educación do Concello de Santiago de Compostela en colaboración con KALANDRAKA, e dirixido a autores e ilustradores de todas as nacionalidades. A iniciativa xurdiu no marco da Campaña de Animación á Lectura que veñen organizando ambas entidades dende 2001, co obxectivo de enxalzar este xénero literario e artístico, e proxectar internacionalmente o nome da cidade, a través da publicación de libros de calidade en varias linguas. Trátase dun dos concursos con maior dotación económica no seu ámbito de especialización, con 9.000 euros en concepto de adianto polos dereitos de autor, e cun significativo nivel de participación, ao que se engade o prestixio do xurado que avalía as obras presentadas.

Papel e protagonismo educativo das administracións locais

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 62-64

Belén Caballo Villar

Profesora da Facultade de Ciencias da Educación/USC

belen.caballo@usc.es

Iván García García

Animador Sociocultural do Concello de Vedra e Profesor asociado da USC

ivan.garcia.garcia@usc.es

Neste 2019 fanse 40 anos das primeiras eleccións democráticas municipais. Moitas cousas teñen mudado neste tempo nos escenarios social, político, económico, científico, tecnolóxico, cultural, ambiental... e neste marco é no que debemos analizar a realidade educativa, tendo en conta -entre outros aspectos- os referentes legais que a regulan, non só na escola, senón tamén no eido municipal do que forma parte.

Sendo así, cómpre lembrar que a Lei de Racionalización e Sostibilidade da Administración Local (27/2013, de 27 de decembro) segue circunscribindo o labor dos municipios á limpeza e mantemento das instalacións escolares, ademais de vixiar o cumprimento da escolaridade obrigatoria, cando son moitos os Concellos que teñen demostrado a súa capacidade para activar estratexias en clave educadora e de participación social. É na contorna local onde se detectan as necesidades e as potencialidades dunha comunidade e, neste senso, o labor educativo municipal resulta fundamental. Complementariamente, a escola é consciente de que forma parte dun espazo, dun tempo e dunhas circunstancias que non lle son alleas, e nelas debe ter unha presenza activa.

É por iso que os Concellos son a ferramenta idónea para vincular a escola coa comunidade, poñendo en funcionamento as tres patas do tallo: educación, democracia e cidadanía. Neste proceso de sinerxías xorden iniciativas de coñecemento da contorna e do patrimonio, programación cultural e socioeducativa, apoio a iniciativas escolares, accións formativas transversais en temas como igualdade, medio ambiente ou participación integrados en proxectos de desenvolvemento socio-comunitario territorial.

Cómpre lembrar que para este labor non existen receitas máxicas, pero o traballo en rede entre os axentes do territorio que forman o ecosistema educativo (cidadanía, asociacións, empresas locais e Concello) axuda a que nazan proxectos cunha visión educativa inclusiva. E neste proceso –tanto no rural coma no urbano– resultan clave, entre outros, a visión e o compromiso político, a existencia de concellaría e departamento municipal de educación, a dotación de persoal técnico, así como o grao de interese e de relacións entre os axentes educadores locais.

Pasan os anos e o desafío segue sendo asumir colectiva e corresponsablemente que o dereito á educación non se limita ao dereito á escolarización. E para continuar avanzando na liña dun "territorio educador", dunha "educación comunitaria", o Concello é unha peza básica. Faise preciso reforzar a descentralización e recoñecerlles aos municipios competencias educativas que lles permitan potenciar espazos de traballo en rede para deseñar estratexias educativas contextualizadas, converter as escolas en centros de vida comunitaria e ampliar o capital social e relacional da veciñanza.

En definitiva, o papel do Concello debe centrarse en estimular a iniciativa das escolas e das comunidades nas que se integran, poñendo ao seu servizo os equipamentos e recursos materiais e humanos necesarios, xerar proxectos compartidos, articular servizos como o escolar de orientación e o municipal de educación familiar, favorecer procesos de animación sociocultural e desenvolvemento comunitario artellados nun plan municipal de educación; dinámicas que lles outorgan aos Concellos un papel protagonista no eido educativo, ademais de achegarlles un sinal de identidade.

Neste sentido, contamos actualmente cun significativo conxunto de actuacións municipais en toda Galicia, desde que nos anos oitenta os concellos de Vigo e de Santiago iniciaran este novo camiño, que foron seguindo, se ben non sempre se mantiveron ata o presente, Oleiros, Redondela, As Pontes, Narón, A Coruña, Lugo, Ferrol, Rianxo, Pontevedra, Allariz, Fene e Foz, entre outros.

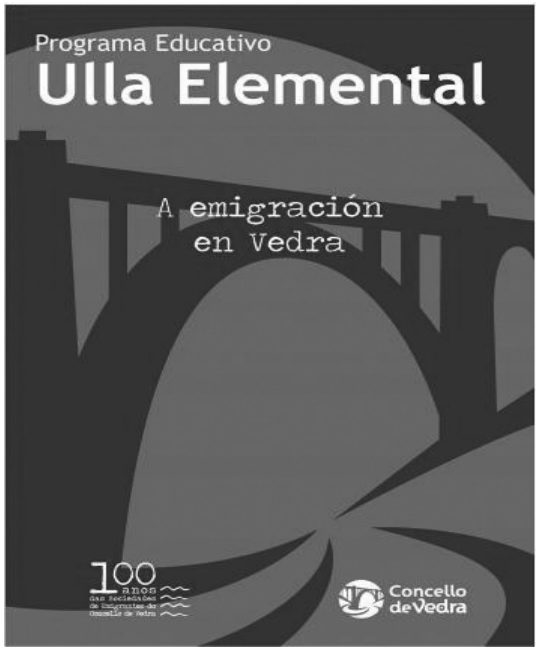
Para exemplificar estas reflexións tomaremos como exemplo o caso do Concello de Vedra, un municipio rural localizado ás portas de Compostela, en pleno Val do Ulla, no que conviven 5 050 habitantes. Conta cun CPI, un CEIP e 3 escolas unitarias integradas nun CRA compartido co concello veciño. Ademais dispón doutros equipamentos como a Escola Infantil Municipal, o Centro Municipal de Formación e o Telecentro.

En todo o territorio realízase un amplo abano de iniciativas da denominada "educación non regulada", ofertadas dende o propio Concello e dende as diferentes asociacións, que van dende as escolas de música, culturais e deportivas ata o teatro e o audiovisual. Asemade, diversas áreas municipais impulsan –de forma transversal– actividades socioeducativas que xorden dos servizos de medio ambiente, desenvolvemento agrícola, emprego, educación e formación, xuventude, cultura, deportes, servizos sociais, sanidade, consumo, igualdade... e que están destinadas a toda a poboación.

Dende o inicio do ano 2000 e ata a actualidade desenvolvéronse actuacións educativas salientables, unhas de iniciativa municipal e outras xurdidas dos centros educativos co apoio de diferentes institucións:

- **O Programa Educativo Ulla Elemental**[1]: comeza no 2005 para potenciar o coñecemento do patrimonio natural e histórico-cultural de Vedra e da Ulla, contribuíndo a que se entenda como recurso sostible e sinal de identidade. Neste marco desenvolvéronse accións formativas para o profesorado, saídas de campo para o alumnado, materiais didácticos (sobre a camelia, a auga, as festas e a emigración), así como outros recursos tamén de carácter didáctico. Está dirixido a toda a comunidade vedresa.

[1] Ulla elemental: https://www.concellodevedra.es/gl/node/217



• **Repensando a escola**[2]: o CEIP Ortigueira está a desenvolver este proxecto no que o conxunto da comunidade educativa achega ideas para realizar as obras de adaptación dos edificios do colexio. Unha colaboración Concello-escola baixo a dinámica de apoderamento no proceso de identificación de necesidades de infraestrutura e, ao tempo, para crear sinerxías nunha iniciativa de ensinanza-aprendizaxe.

• **Vedra Medra**: o CPI de Vedra acolle este proxecto que busca que o alumnado dos diferentes centros medre, se forme e se recoñeza na súa terra. Esta iniciativa leva conseguido tres recoñecementos. O apoio municipal materialízase ao longo do desenvolvemento do proxecto identificando informantes clave para as recollidas de campo e intercambios interxeracionais, deseño e acompañamento de itinerarios para a descuberta do territorio, financiación de transporte para as saídas, entre outras. Unha retroalimentación continua nunha iniciativa que reforza o programa Ulla Elemental.

• **Colaboración continua** co CRA Boqueixón-Vedra "Neira Vilas" en propostas como a Rede de Escolas na Nube, un proxecto de ensino baseado en aulas virtuais que recibiu diferentes galardóns. O apoio municipal concrétase en proxectos interculturais coa visita de persoas de diferentes partes do mundo, o achegamento da cultura tradicional, a axuda en transporte para saídas ou itinerarios de coñecemento da contorna.

A colaboración Concello-escola tamén se materializa na participación conxunta en certames, concursos de pintura ou literatura, no proxecto Vedra en Ciencia coa creación de proxectos temáticos, na recuperación do Entroido tradicional dos Xenerais da Ulla, en iniciativas de concienciación sobre o medio ambiente, de prevención e saúde etc.

En definitiva, a administración local e as escolas dun territorio son o viveiro de desafíos no que, en clave colaboradora, e de forma directa e transversal, poden xermolar estratexias de acción que teñan como finalidade o desenvolvemento socioeducativo integral da veciñanza.

[2] Repensando a escola: http://sistemalupo.ferminblanco.com/lupo-en-el-cole/

A escola que construímos: catro itinerarios, catro olladas sobre o presente

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 65-70

Pilar Sampedro

Consello de Redacción da RGE

pilarsampedro507@gmail.com

Un diálogo aberto celebrado no Ateneo de Compostela, baixo a coordinación da profesora Pilar Sampedro (por parte do Consello de redacción da RGE), no que interveñen catro prestixiosas docentes con traxectorias de longo percorrido, falando sobre dificultades ou oportunidades para educar neste contexto político, social, tecnolóxico, lingüístico... tendo en conta, tamén, a Galicia rural, a presenza dunha escola innovadora na Galicia actual a través de experiencias de boas prácticas con evidencias contrastadas, os retos e as satisfaccións.

Sonia Fernández *é profesora de Matemáticas en Secundaria, foi Secretaria de Nova Escola Galega, está vinculada ao STEG onde coordina a revista Aulas Libres. Preocupada polas cuestións de xénero e a educación das emocións, ten participado en múltiples docencias tanto para difundir boas prácticas como para teorizar sobre esta temática.*

Para falar do contexto actual na educación cómpre que analice-

mos o sistema desde tres niveis diferenciados: o seu contexto "macro" (a sociedade globalizada en constante mudanza e na que o coñecemento é o motor da economía), un plano "local" (Estado español/Galicia) co papel que xogan a Consellaría e o Ministerio de Educación coa súa capacidade lexislativa, e a un nivel "micro" (centros de ensino, aulas) no que cristalizan -ou non- moitas das demandas das outras instancias.

Da dialéctica entre estes tres planos xorden moitas das dificultades, pero tamén das oportunidades que albisco na conxuntura educativa actual. Así, na sociedade do coñecemento e da información na que vivimos, as grandes forzas económicas demandan do sistema educativo "capital humano" capaz de dar un retorno produtivo da educación recibida, non concibindo a educación como un dereito que debe garantir o pleno desenvolvemento humano, capaz de integrar coñecementos, emocións, valores cívicos...

Esta visión utilitarista, reducionista e antidemocrática da educación, fai que se cuestione a escola, xa que practicamente todos os contidos que se valoran nela, segundo esta lóxica, están a dous ou tres clics nunha pantalla de móbil. Con todo, o feito de que desde o tecido produtivo se demande un perfil profesional con competencias que garantan a capacidade de aprender a aprender é sen dúbida unha oportunidade para superar o modelo de escola baseada na reprodución memorística de contidos por parte dun alumnado pasivo.

Desde o plano "local", pouco hai novo que dicir sobre gobernos que lexislan ao servizo exclusivo dos intereses económicos; aínda así, a capacidade de mudar o sistema educativo a golpe de leis é relativa, sen pretender banalizar o impacto de medidas coma a LOMCE, o decreto de Plurilingüismo, o peche de escolas rurais... senón salientar a capacidade que teñen moitas escolas de amortecer no día a día o impacto das políticas máis daniñas. Cómpre salientar tamén, que desde a educación secundaria, percíbese con frecuencia unha falta real de proxecto educativo por parte da Administración, e mesmo un descoñecemento da realidade educativa. Sirvan de exemplo iniciativas que podemos considerar claramente positivas, como é promover a avaliación por competencias. A forma na que se está a introducir, de "arriba a abaixo", sen un plan serio de formación do profesorado, está abocada ao fracaso: o profesorado, que non vai mudar a súa cultura profesional dun día para outro se non se abre un debate profundo sobre a necesidade desa mudanza, seguirá a facer pouco máis ou menos o mesmo, cubrindo os papeis que fagan falla para que pareza que algo mudou. Velaí un exemplo de oportunidade perdida como consecuencia de reformas mal deseñadas.

A pé de aula, o plano micro, moito do profesorado, atado desde a cultura profesional dominante cos seus 'mandatos' (en ocasións 'comodamente atados') non debate sobre estas cuestións como o debera facer, está de costas a esta realidade social acelerada, aínda que tamén hai sectores cunha cultura profesional diferente que son dique de contención contra o intento de "deshumanización" da educación. A loita contra a discriminación lingüística, a xenofobia, o sexismo... resisten ou proliferan nos centros educativos a pesar de atrancos tan reais como a eliminación de tempos e recursos desde os que abordar estas temáticas. Así, os exemplos máis claros que coñezo de boas prácticas educativas en Secundaria xiran principalmente ao redor de cuestións coma a convivencia e a igualdade, relegadas practicamente fóra do currículo. Entre resistencia e ampliación de espazos de responsabilidade educadora.

Teresa Neira *é profesora de Infantil con atención específica á aprendizaxe da lingua escrita desde o enfoque construtivista. Traballou na elaboración do currículo de Educación Infantil e actualmente colabora co CEDEC (Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios) na elaboración de recursos educativos. O seu interese é a innovación rigorosa fronte a calquera tipo de superficialidade, moda ou intereses espurios.*

Se falamos do presente quero partir dunha valoración positiva dos Decretos Curriculares vixentes (330/2009 de EI e 105/2014 de EP) que promoven metodoloxías activas como a aprendizaxe baseada en proxectos (ABP), a alfabetización informacional, o deseño universal da aprendizaxe (DUA), os Recursos Educativos Abertos (REA) e a atención á diversidade con currículos flexibles, abertos e inclusivos: son unha oportunidade.

En troques, quero manifestar que a impostación tecnolóxica actual que invade as aulas en lugar de asumirse como un recurso, pasa a ser a maquillaxe de modelos tradicionais e mecani-

De esquerda a dereita: Teresa Neira, Santiago Veloso, Pilar Sampedro, Cristina Novoa, Sonia Fernández e Antón Porteiro.

cistas. Quero referirme, igualmente, á forza do léxico que pode confundirnos; así, podemos pasar de recunchos e obradoiros a ambientes e contextos, seguindo mitos e modas… pero, que tipo de materiais e actividades propoñemos para que non se convertan unicamente nunha decoración? Que se agacha detrás do uso da palabra "proxecto" cando só consiste nunha relación de actividades que nada teñen que ver co traballo cos textos expositivos, o procesamento da información e os intereses do alumnado? Como se poden facer proxectos e abordar o ensino e aprendizaxe da lectura e da escritura con métodos descontextualizados? Onde queda o respecto polas etapas que xa hai 40 anos describiu Emilia Ferreiro?

Resúltame difícil nomear un número elevado de centros educativos galegos como modelos de boas prácticas pero, sen dúbida, hai moitos docentes preocupados pola súa formación e bo labor; neses casos, o peso do claustro non debería ser un condicionante que as impedise e a inspección educativa e as administracións deberían apoiar as metodoloxías activas, contextualizadas e significativas, con contidos de calidade, motivando para aprender (que non entretendo), sen esquecer que a liberdade de cátedra nin exime de cumprir os currículos, nin debe ser escusa para non evolucionar. Noutro sentido, é certo que tamén observo un movemento de escolas que apostan por mesturar as idades (reivindico as unitarias do rural), non traballar con materiais elaborados por terceiros, modificar os instrumentos de avaliación… para o que é necesaria unha formación de calidade co acompañamento dos centros pioneiros e por isto hai que deixar que sexa a pedagoxía, a neurociencia, a lingüística infantil e a psicoloxía evolutiva quen poñan os alicerces para non caer en prácticas carentes de reflexión metodolóxica e poder valorizar a nosa profesión.

Outra cuestión fundamental é a relación e o acompañamento ás familias, en particular na Educación Infantil. A este respecto, percibo un exceso de nenas e nenos sobreestimulados, con exceso de incentivos externos (que non necesitan nin piden) e moi poucos internos que son os que provocan o verdadeiro interese polo mundo que os rodea e o desexo cara ao coñecemento; con exceso de actividades extraescolares, pero con falta de atención, e condicionados polo exceso e abuso do uso de pantallas dixitais que ofrecen contidos excesivamente rápidos, con cortes abruptos, que provocan que a realidade que teñen que vivir lles pareza excesivamente lenta, mentres hai déficits nas capacidades de observación e de relación.

Preocúpame a "moda" nas actividades de formación desde as administracións competentes. Hai claramente un cambio de interese no tipo de actividades que se ofertan, e incluso premian, que responden a esa falta de reflexión que apuntaba ao principio e que deixa un oco importante en ámbitos como, por exemplo, a formación no proceso e a aprendizaxe da ensinanza da lingua escrita.

Cristina Novoa. *Coordina a Asesoría de bibliotecas escolares da Consellería de Educación. É experta en bibliotecas escolares e lectura, con múltiple docencia e escrita sobre estas cuestións. Dentro do Consejo de Cooperación Bibliotecaria participou na elaboración de documentos como o "Marco de referencia para las bibliotecas escolares" ou "Prospectiva 2020: las diez áreas que más van a cambiar en nuestras bibliotecas en los próximos años".*

Se facemos unha radiografía rápida do ámbito educativo público galego, na actualidade, podemos ver que exercen presión sobre o profesorado, á hora de construír unha nova escola, varias realidades: a cuestión demográfica; os axustes nos catálogos dos centros; a introdución das tecnoloxías da comunicación e da información; a presión da industria editorial e tecnolóxica sobre o profesorado menos proactivo; o aumento das esixencias da Administración en canto a informes, programacións e documentación burocrática; a realidade cambiante das familias; un mundo cada vez máis inxusto cos desfavorecidos; a imprescindible inclusión de toda a diversidade que chega á escola; a presión das familias e dos medios de comunicación cuestionando o labor do profesorado; a renovación xeracional do profesorado...

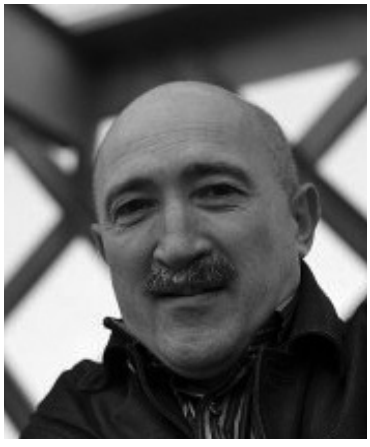
En canto ás realidades que xogan a favor, algunha das anteriores pode lerse nese sentido e podemos citar: a tecnoloxía nos centros que permite traballar de forma colaboradora e con Internet conectando a escola co mundo, as necesidades do alumnado vinculadas ao mundo da información e os medios de comunicación, o apoio da Administración a determinados programas como o de bibliotecas escolares que permite abordar cambios nas prácticas dos centros máis dinámicos... Xogando entre estas forzas e as posibilidades que se lle abren ao profesorado atento ás oportunidades, hai unha diversidade moi grande de realidades e moitos mundos ás veces dentro da mesma escola.

Desde a Asesoría de Bibliotecas Escolares observamos un gran cambio na realidade das bibliotecas e dos centros na última década. O Plan de Mellora de Bibliotecas Escolares comezou no curso 2005/2006, coa primeira convocatoria e os primeiros 40 centros. Agora o PLAMBE integra 655 centros públicos: preto do 70% dos centros da rede. Alí onde a biblioteca escolar comeza a activarse (intervir en espazos, tempos, colecciónS, equipamentos, organización, actividades, inclusión do traballo coa información e cos medios audiovisuais, implicación das familias, integración de ciencias e humanidades, incorporación de novas linguaxes como a robótica, os videoxogos, o xogo -en xeral- como ferramenta para a aprendizaxe, propostas de proxectos colaboradores, apoio aos traballos de investigación...), as súas actuacións repercuten en todo o centro e mesmo en toda a comunidade educativa. Moitos centros incluídos no PLAMBE mudaron totalmente a súa cultura pedagóxica; por suposto que cada centro é diferente e a realidade non é homoxénea nin sequera nos centros dun mesmo concello, mais aqueles máis proactivos xa cambiaron o modelo de biblioteca cara a un *espazo creativo de aprendizaxes*.

A este respecto, cabe indicar que os exemplos de boas prácticas son difundidos nas actividades de formación organizadas pola propia Asesoría para promover o seu coñecemento e chegan máis alá de Galicia. A repercusión destas experiencias sobre os resultados académicos é algo a ter a conta e nese sentido os datos PISA do 2016 dan unha idea da contribución que fan as bibliotecas e as súas actuacións á mellora da competencia lectora. As actuacións en materia de bibliotecas escolares desenvólvense a través do Plan LIA 2016-2020, que acubilla un bo feixe de programas para dar resposta aos diferentes desafíos do presente: O PLAMBE, Hora de Ler (con distintas accións entre as que destaca a convocatoria de Clubs de lectura), Concurso de Traballos por Proxectos, Biblioteca creativa, Bibliotecas Escolares Solidarias, Proxectos LIA.2, Radio na biblio, Concurso de Podcasts, Biblioteca Inclusiva...

O maior dos retos é a estabilidade das bibliotecas escolares e de toda a súa potencialidade, que debe pasar pola atención aos recursos materiais e humanos por parte do sistema educativo a nivel do Estado e das CC.AA. Adaptación, flexibilidade, colaboración, formación,

apertura de miras, atención ás tendencias comunicativas e tecnolóxicas, atención ao mundo das bibliotecas e ás mudanzas que está a vivir, atención aos estudos sobre as evidencias de impacto das bibliotecas escolares nas aprendizaxes do alumnado, aos estudos internacionais sobre lectura e tendencias neste ámbito. Todo isto é imprescindible para seguir avanzando. Traballar na biblioteca escolar cambia a orientación e enriquece a vida profesional, agora ben, non é para apoucados nin pasivos; só a convicción, a proacción, a formación, a colaboración e o traballo en rede axudan nesta tarefa. Aquí observamos tamén que, cando o medo e a queixa entran pola porta, a innovación chimpa pola fiestra.



Santiago Veloso *é profesor con experiencia en Primaria e Secundaria. Fundou e preside a Asociación Cultural e Pedagóxica Ponte... nas ondas! (ONG consultora da UNESCO para o Patrimonio Cultural Inmaterial), unha iniciativa pedagóxica con máis de 20 anos de experiencia que conecta centros galegos e portugueses a través da radio e a TV para difundir este patrimonio, a identidade común entre terras veciñas e o mundo lusófono.*

No ano de Fraguas, falar de educar e innovar na Galiza dos comezos do século XXI é un desafío e a figura del lévanos a unha necesaria reflexión, xa que a escola está perdendo a súa hexemonía como axente socializador e cultural. Inmersos na sociedade da información, a escola debe preparar o alumnado que se desenvolverá neste contexto, porque hai que ter de conta que o alumnado actual afoga na vertixe informacional e diante diso é ben importante a acción formativa que debemos realizar.

A democratización dos medios de comunicación e o acceso á información son dous factores que inevitablemente encamiñan a escola cara a unha necesaria transformación que incida no papel dos medios, nas mensaxes que reciben os máis novos e na formación de cidadáns críticos. É necesario alfabetizar no audiovisual para que a aprendizaxe e a formación do alumnado respondan ás necesidades das persoas da sociedade "dixital" e para isto hai que superar as estruturas da escola "convencional" xa que as aprendizaxes son múltiples e os contextos son cambiantes.

E no actual contexto de sobreexposición informativa a educación ten que ser unha ancoraxe coa realidade máis próxima ao alumnado, co seu medio e coa súa cultura. E para iso, o propio alumnado debe ser protagonista no proceso da súa formación.

Neste senso, desde o ano 1995, *Ponte... nas ondas!* asume este contexto e realidade mediante experiencias de comunicación coa radio como medio alfabetizador e, á súa vez, para abrir unha porta ás relacións con Portugal desde a escola. E non só. A potencialidade da radio escolar como medio para formar persoas comunicadoras é tal vez un dos contributos da experiencia á renovación das prácticas educativas mediante o papel activo do alumnado no desenvolvemento da competencia comunicativa. As cintas de casete, as emisoras de FM, os CD e os DVD deron paso aos podcast que xa levan o patrimonio ás redes sociais.

A referencia a Antonio Fraguas non é casual: el creu no poder da radio en Galiza e por iso foi un dos seus promotores. E a ela levou unha das súas preocupacións: o patrimonio cultural que el xa vía esmorecer. Así, o patrimonio cultural inmaterial galego-portugués debe ser hoxe a referencia de calquera innovación nas aulas da Eurorrexión. É fundamental que no actual contexto de globalización a escola asuma esta riqueza como referente na formación do alumnado; neste sentido, unha escola nova debe ollar por riba das fronteiras e dialogar co territorio que conforma a súa identidade.

En canto a boas prácticas, a nosa traxectoria fará 25 anos no próximo ano 2020. Con este percorrido pódense apuntar varios fitos: en 2013 o Ministerio de Educación y Cultura a través do selo Leer.es recoñece o programa como "buena práctica iberoamericana", en 2014 a experiencia recibe o premio ONDAS "á mellor cobertura informativa do patrimonio inmaterial galego-portugués", en 2015 a Asociación Galega de Profesionais da Xestión Cultural (AGPXC) incluíuno como unha boa práctica en xestión cultural que pode servir de exemplo para futuros xestores ou axentes culturais. Ademais, segundo a AGPXC, *PNO!* responde aos principios de efectividade, exemplaridade e transferibilidade; por último, en 2017 as administracións de Portugal, Madrid e Santiago de Compostela deciden presentar a *PNO!* ao rexistro das Mellores Prácticas co Patrimonio Cultural Inmaterial da UNESCO. Estamos, pois ante unha experiencia ou práctica innovadora que se mantén ao longo de 25 anos, cunha actividade multidisciplinaria, integrando a alfabetización multimedia co

patrimonio e as redes de comunicación.

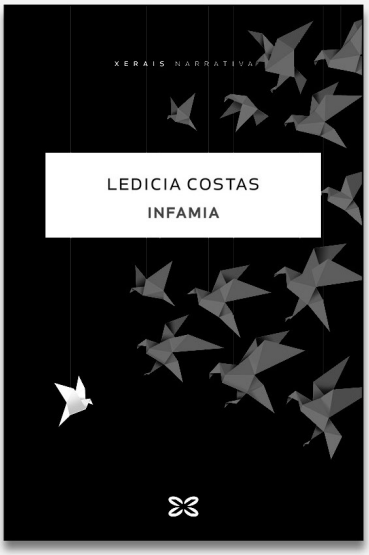
Un exemplo de como proceder ante a ruptura da transmisión patrimonial, diante da implosión do patrimonio/lingua e diante da proscrición do galego, que debemos deplorar e superar, reencontrándonos en contextos de aprendizaxe ricos, formando parte de comunidades de aprendizaxe e en medio de complementarias redes de colaboración formativa.

Logo destas olladas, argumentalmente ricas e complementarias, o diálogo cruzado que seguiu entre as profesoras e o profesor que compoñían a Mesa, e tamén co público presente na sala, levounos a afondar na necesidade de reinventar a profesión docente mudando a formación inicial e a permanente máis alá das "modas", aproveitando as oportunidades, aplicando os mellores criterios ao lexislado e á súa aplicación, reivindicando a escola para todos e tamén especificamente a rural (no propio contorno, abertas á natureza, posibilitando metodoloxías activas...) e as materias e prácticas que posibilitan o diálogo co alumnado, así como a inclusión (posible efectivamente na escola pública que se sabe 'espazo público') en tempos de diversidade e desigualdade.

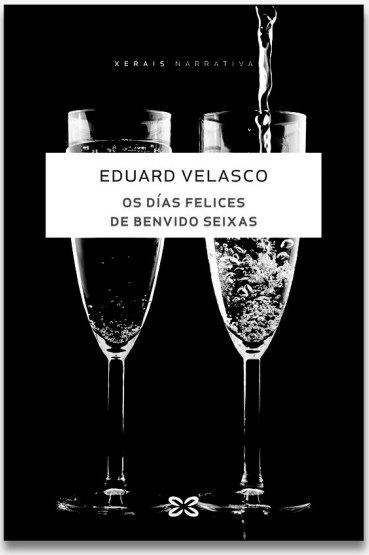
Con algunhas incertezas, mais con bastantes certezas extraídas do día a día de formadoras; con interrogantes, bastantes, mais tamén con horizontes: algúns deles aquí quedaron delineados.

PUBLICIDADE

NOVIDADES XERAIS



«Vibrante, poderosa e adictiva»



«Irónica e divertidísima»

Premio Lazarillo 2018

Premio Manuel María 2018

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

A escola que queremos: entre o presente e os horizontes de futuro

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 71-75

Ana Parada Gañete

Uxía Bolaño Amigo

Consello de Redacción da RGE

ana.parada@edu.xunta.gal

mariaeugenia.bolano@usc.es

Marcha á escola, ti, meniña, que non tes pan, e devora os libros. Ti has ser quen dirixas.

Bertolt Brecht

Pode que hoxe estea afundida / pero eu son alguén! / pode que me consideres o máis baixo da terra /pero eu son alguén! / Cada día sinto a perda e a dor no máis fondo / pero eu son alguén! / Porque ao final verei a luz e a liberdade / eu son alguén!

Joanne Little[1]

[1] As referencias coas que abrimos este texto foron achegadas por Lois Pérez Díaz.

O pasado día 12 de xuño conversamos arredor da escola que queremos no CEIP Agro do Muíño de Ames. Na mesa redonda, celebrada baixo a coordinación de Uxía Bolaño Amigo e Ana Parada Gañete (en representación do Consello de Redacción da *Revista Galega de Educación*), participaron Alexandra Cabana Outeiro, Rosalía Fernández Rial, Lois Pérez Díaz e Silvia Puga Castro, todas elas docentes do ensino público con moi diversas experiencias e traxectorias.

Convén, en primeiro lugar, facer unha pequena presentación das integrantes da mesa para entender mellor o sentido da argumentación que empregan á hora de debater sobre a escola que queremos.

Alexandra Cabana Outeiro é licenciada e doutora en Historia pola Universidade de Santiago de Compostela (USC), educadora e investigadora. O seu labor docente fai fincapé na dinamización lingüística, nos dereitos, na igualdade, na interdisciplinariedade e na transversalidade. Destaca tamén a súa experiencia na xestión de centros educativos en xeral, e nas bibliotecas escolares en particular.

Lois Pérez Díaz é mestre de Educación Primaria e, temporalmente, representante sindical do Sindicato de Traballadoras e Traballadores do Ensino de Galicia (STEG) en Lugo. No eido do ensino público ten coordinado diferentes proxectos de normalización lingüística e innovación educativa, premiados pola Administración ou por outros organismos.

Rosalía Fernández Rial é licenciada en Filoloxía pola USC. Doutora en Didácticas das Linguas e da Expresión Dramática pola mesma universidade, educadora e investigadora. Conxuga a súa formación docente coa creativa. Ten publicados varios libros de poesía, narrativa e ensaio e, igualmente, participa en diversos proxectos artísticos de carácter interdisciplinario.

Silvia Puga Castro é graduada en Pedagoxía pola USC. Na mesma universidade cursou o Mestrado en Formación do Profesorado de Ensino Secundario pola especialidade de Orientación Educativa. É orientadora educativa nun centro público, asumindo a coeducación e a educación en igualdade como principios básicos do seu labor profesional.

De xeito intencionado, a mesa redonda estivo composta por profesionais chegados ao Sistema Educativo na última década, é dicir, por educadoras e educadores de nova incorporación, e cunha bagaxe e condicións favorábeis á transformación escolar, partindo dunha posición reflexiva e crítica ante o panorama educativo actual. Ao noso xuízo, responden ao modelo de profesor/a reflexivo/a definido por Schön (1982), é dicir, capaz de xustificar o que fai, os seus porqué e para que, cun amplo coñecemento pedagóxico sobre o que fundamentar, autoavaliar e innovar a súa actuación docente así como a contextualización do currículo, capaz de traballar en equipo e de participar de maneira colaborativa e colexiada co goberno do centro, e capaz de asumir o desafío do seu propio perfeccionamento, preservando o seu equilibrio emocional. Así, cuns vimbios ben artellados dende a base da súa formación inicial e permanente, as integrantes da mesa foron quen de xerar un interesante diálogo sobre cuestións chave que xiran ao redor da educación do século XXI. Resumimos a continuación as principais achegas ao respecto[1]:

- Con respecto ao oficio docente coinciden en destacar a complexidade da súa profesión como educadoras e educadores tanto "no explícito como no implícito", feito que conxuga certo desacougo co reconforto ao resultar un labor tan apaixonante e emocionante como esixente, debido a todos os desafíos que supón. O forte compromiso, a responsabilidade, a creatividade e a ilusión, resultan chaves no seu quefacer cotián, onde o "urxente non pode deixar de lado o importante". Aínda, o interese de "ollar a infancia e a adolescencia dende a lóxica do asom-

[1] Ao longo deste artigo incorpóranse, entre aspas, diversas achegas literais das persoas que participaron no desenvolvemento da mesa redonda.

bro" permite descubrir motivacións e inquedanzas a partir das que mediar e actuar.

• En relación coa **formación permanente do profesorado** ponse de relevo a necesidade de incidir na súa mellora, coidando as motivacións e fornecendo ferramentas, estratexias e recursos en ámbitos ligados, fundamentalmente, ás habilidades sociais, á educación emocional, aos valores, ao traballo en equipo, ás competencias dixitais, a atención á diversidade, ás dinámicas grupais e ás funcións ligadas á xestión dos Centros Educativos.

• Igualmente, destácase o desleixo existente en relación á **formación lingüística en galego**, que incide no depauperamento de todos os ámbitos de interacción. Arélase ademais unha escola que "coide o seu profesorado", e que isto poida reflectirse na formación permanente -premiando a implicación e non penalizándoa-, e no feito de evitar a acumulación de responsabilidades nas mesmas persoas (xefaturas, bibliotecas, cargos directivos). Finalmente, apélase á coherencia entre a formación inicial e a formación permanente, así como a ter en conta as voces do profesorado para o deseño e desenvolvemento dos plans de formación.

• Ao aludir ás **implicacións docentes por formar parte da escola en Galiza** destácase a importancia das responsabilidades compartidas no respecto aos dereitos humanos e á coeducación, posto que "ensinamos tanto ou máis co exemplo que co que dicimos, como pasa coas familias; a coherencia é clave no noso traballo e para iso tamén precisamos formación e que esta non dependa sempre da nosa voluntariedade". Así, valórase a necesidade de que o horizonte do "aprender a ser" e do "aprender a pensar" non vexa os seus rumbos alterados ante as presións das avaliacións externas ou as probas de acceso á universidade, acompañando a cada persoa no desenvolvemento da súa individualidade dentro da enorme riqueza que supón a diversidade.

• Afondando na **atención á diversidade** nas aulas apúntase que supón para as educadoras e educadores un labor tan apaixonante como esixente. Implica ter un coñecemento grande do noso alumnado: das súas características, necesidades, intereses, motivacións; e das súas maneiras de ser, pensar, sentir, estar e actuar. A maneira de poder facer fronte a esa esixencia, dise, pasa por mellorar a formación inicial e permanente do profesorado; especialmente do corpo de ensino secundario, que chega ás aulas con pouca formación para a docencia e a miúdo escasa sensibilidade.

Pero tamén pasa por repensar o número de alumnado nas aulas, a configuración dos grupos e a dotación de recursos materiais e humanos. Asemade, atender a diversidade na escola debe iniciarse cun diálogo constante entre as educadoras e educadores e o alumnado, manterse coa visibilidade constante das diversas formas de ser e sentir, e consolidarse cun compromiso de acompañamento. A escola debe ser o lugar por excelencia de acollemento da diversidade e conclúese que "non se pode chegar a ser unha boa educadora nin un bo educador sen un grande sentido da responsabilidade co alumnado e sen un compromiso coa diversidade".

• Tamén, con respecto á **galeguización no ámbito escolar** fálase do proceso de substitución lingüística que estamos a experimentar, especialmente nos núcleos urbanos de poboación nos que, en termos xerais, non se fala en lingua galega. Neste senso, concordan as integrantes da mesa que a solución pasaría por propiciar cambios nas políticas lingüísticas e educativas dirixidas ao conxunto da sociedade galega, enfocando a cuestión lingüística dende unha perspectiva ecolóxica, na que o galego, en tanto que lingua minorizada, sexa o eixe a partir do cal se artelle e se planifique lingüisticamente o ensino.

• No tocante á **educación no contexto rural** fálase do privilexio que supón para as educadoras e educadores desenvolver a súa práctica docente no ámbito rural, cun menor número de alumnado nas aulas e cunha presenza moito maior de alumnado galegofalante. Porén, sinálase unha preocupación importante sobre a falta de oferta formativa para responder ás inquedanzas, intereses e motivacións do alumnado do rural, que acaba por experimentar un importante fracaso escolar.

Previamente a este diálogo conxunto, as integrantes da mesa redonda tiveron a oportunidade de reflexionar arredor daquilo que supón soñar unha escola, unha Nova Escola. Isto foi o que nos dixeron:

* **Alexandra** pon de relevo os desexos de camiñar cara a unha escola menos compartimentada, onde se desenvolva unha permanente interrelación entre as disciplinas, dando pé a unha real transversalidade fronte á fragmentación e a repetición de contidos, e se poña o foco na significación dunhas aprendizaxes ligadas á contorna e aos intereses do alumnado. En definitiva:

- Unha escola con comunidades de aprendizaxe.

- Unha escola que non sexa para as familias un espazo onde deixar os cativos controlados mentres eles traballan, nin un substituto da tarefa de educación en valores e doutros aspectos que, sen o papel das familias, perden a forza e o carácter esencial que deberían ter.

- Unha escola tamén para as familias, cunha diferente configuración dos espazos, con aulas temáticas, aulas taller non só para as materias 'experimentais' senón tamén para as humanísticas, e con cambios tamén na configuración dos espazos internos, con mesas de traballo comunitario, con espazos verdes, onde se poidan desenvolver aulas fóra e se continúen as habilidades de traballo coas mans que chegan da Educación Infantil ou da Educación Primaria.

- Escolas cun centro neurálxico en forma de biblioteca. Escolas que repensen os espazos, mais tamén a configuración dos tempos: nas xornadas e nas avaliacións (...). Unha escola con actividades e espazos de relación entre os membros da comunidade escolar, á marxe de xerarquías: club de lectura, biblioteca, asembleas... con presenza de persoal de administración e servizos (PAS), familias, alumnado, ademais do profesorado.

* **Rosalía** soña unha escola pública, de calidade, co galego como lingua vehicular e universal: unha escola que atenda á diversidade, que sexa individualizada e integradora, e que promova unha aprendizaxe integral, significativa e global. Para iso, o alumnado ha de ser o protagonista e o centro da aprendizaxe, mentres que as docentes deben actuar como guías, como acompañantes expertas do proceso de ensino.

Nun segundo grao de concreción, soña unha escola adaptada ao medio, feita a medida da contorna e das características que en función desta presenta. Ademais, reclama unha escola para hoxe, que responda á vertixe da actualidade mediante un pensamento crítico. Axudar a pensar, a descifrar os textos ocultos tras as mensaxes aparentes é un dos máximos retos da educación século XXI. Nesa liña, as Humanidades teñen que xogar un papel fundamental para desenvolver ese pensamento crítico, complexo e humano. Na era da información e da robótica, en certos niveis, todo saber automatizado, mecánico ou técnico, debe complementarse con esoutra perspectiva humanística para sobrevivir.

Finalmente, nun último nivel de especificidade, considera que o ensino e aprendizaxe de linguas hoxe en día ha de abordarse, necesariamente, desde un enfoque comunicativo, que atenda á dimensión verbal e non verbal da expresión e a recepción. Ao mesmo tempo, debe desenvolverse este desde unha perspectiva plurilingüe e intercultural; competencias tan importantes como a comunicativa no mundo que habitamos. Por suposto, esa forza do global ha de ir acompañada dunha sensibilidade de cara á diversidade lingüística e dunha vontade normalizadora e protectora das linguas minoritarias e minorizadas, como é o caso do galego. Igualmente, o Tratamento Integrado de Linguas é hoxe en día, máis que nunca unha necesidade. Se o ensino en xeral ha de tender cada vez máis á interdisciplinariedade, o desenvolvemento dunha competencia subxacente común a diversos idiomas ha de ser unha prioridade conxunta de todo o profesorado, en especial o implicado nesa área.

* **Lois** apunta que a escola que queremos está agardando por nós como unha illa ao lonxe. Quere a súa plena democrati-

zación, a que se insire nas mellores correntes de pensamento da renovación pedagóxica, que outras e outros percorreron antes ca nós. Desexamos e precisamos a súa forza emancipadora. A escola que queremos debe ser un hábitat protexido, que precisa de cada unha de nós. Será a loita contra a *construción do inevitábel*, esa fantasía neoliberal onde a escola se prega aos intereses da economía de mercado; alí onde a escola perde a súa función emancipadora en favor da eficacia e a adaptabilidade ao mercado de traballo; alí onde está desregulada, nun mundo engulido por un espellismo tecnolóxico, un lugar máis empobrecido e desigual. É unha *outra*, a escola que queremos. Unha escola da contorna, onde o alumnado respira polos regueiros da memoria dos seus maiores, as voces da súa tribo e onde o profesorado ten a conciencia da clase traballadora.

Unha escola onde aínda non é tarde. Onde aínda *pode ser*. Onde aínda *debe ser*. A escola que queremos é un reduto de esperanza e rebeldía. É a poesía do garabato.

* Finalmente, **Silvia** soña unha escola pública, feminista, inclusiva e galega.

- Pública por ser a casa de todos e de todas as persoas; a casa que acolle, protexe e forma.

- Unha escola acolledora que garante o dereito universal á educación.

- Feminista porque o sistema patriarcal non ten lugar na sociedade libre e xusta que queremos. A coeducación como motor de cambio.

- Inclusiva, onde sexan claves a convivencia e a igualdade de oportunidades, queremos unha escola na que estea presente a diversidade funcional, a diversidade sexual, a diversidade cultural…

- Galega porque temos unha lingua propia, e unha cultura e un contexto que deben estar presentes dentro das aulas.

Unha escola na que a renovación pedagóxica sexa unha prioridade sen depender da vontade das profesionais. Para unha nova escola precisamos formación que vaia á raíz e profesionais que teñan en conta as emocións, capacidades e necesidades do alumnado, que teña como piar a autonomía responsable das crianzas. Na renovación pedagóxica non hai lugar para o modelo de ensinanza e os estereotipos que transmiten os libros de textos, na nova escola queremos materiais contextualizados e que representen a diversidade, así coma unha metodoloxía que potencie o pensamento crítico e a creatividade. Na nova escola, a comunidade educativa require presenza activa, pois a educación é unha tarefa compartida entre familia e escola.

Unha escola utópica, en constante construción.

Unha escola comprometida coas nenas e os nenos.

Unha escola de transformación social.

• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •

Como vemos, as cuestións abordadas na mesa redonda *A escola que queremos* xiraron arredor das percepcións e inquedanzas que as persoas participantes manifestaron en relación ás súas experiencias; atendendo, particularmente, ás necesidades percibidas con respecto ao alumnado, os seus intereses, necesidades e motivacións; á formación do profesorado (tanto inicial como permanente); á situación da escola na contorna e á galeguización da escola (contidos e lingua); á atención á diversidade nas aulas. Chegouse, así, á necesidade de camiñar na construción compartida dunha escola "pública, laica e máis

igualitaria, máis libre, máis fluída e máis apreciada socialmente; máis comprometida e mellor dotada e formada". E, igualmente, máis "coidada, material e emocionalmente. Unha escola que achegue e sexa guieiro de múltiples saberes, valores e habilidades". En definitiva, máis xusta e respectuosa, na que poidamos captar a complexidade da vida e pensar sempre en mellores horizontes.■

As ANPAS tamén evolucionamos

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 76-77

Fernando Lacaci Batres

Presidente da Confederación ANPAS GALEGAS

anpasgalegas@gmail.com

O movemento asociativo dos "pais" de "alumnos" da escola pública comezou a ser común a partir da Lei Xeral de Educación de 1970; as "APA" constitúense como un modesto intento de modernización no Ensino Público, como outro dos intentos de actualización que van facendo que lentamente a educación pública comece a ter entidade de seu, superando a pobre expectativa da alfabetización maioritaria e encamiñándose á formación da xuventude; diriamos que daquela a intención limitábase ao académico, e se acaso ao espiritual -dende o modelo dominante da igrexa católica, por suposto- pero sen grandes pretensións cívicas, e moito menos cidadás, alén da grisalla das materias de formación daquel espírito nacional de infausta lembranza.

As "APA" que daquela nacen son movementos de colaboración, participan no centro escolar dende un punto de vista utilitario, suman esforzos materiais coas "forzas vivas" da vila ou do pobo e, antes que funcionar como pais do alumnado, funcionan como adultos da comunidade, axudando na resolución de problemas infraestruturais, organizativos ou dotacionais.

Pouco a pouco, nomeadamente dende a Constitución do 1978,

a participación das familias nos centros escolares ía tamén ampliando a súa perspectiva; a normalización da vida académica como unha parte indiscutíbel da infancia e da xuventude (aínda unha década antes a asistencia á clase viña condicionada polas necesidades laborais na casa) traía a aparición da familia na educación; xeneralizábase o sentimento de responsabilidade e a obriga de implicación en todas as fases da vida dos fillos e fillas, non só na doméstica ou privada; aparecían tamén novas canles de participación regrada das familias na vida ordinaria dos centros escolares, e comezaba a ser "normal" facer algo máis que acompañar a descendencia ata a porta do colexio, de tal modo que moitos pasan cara ao interior e pretenden participar no que alí se faga.

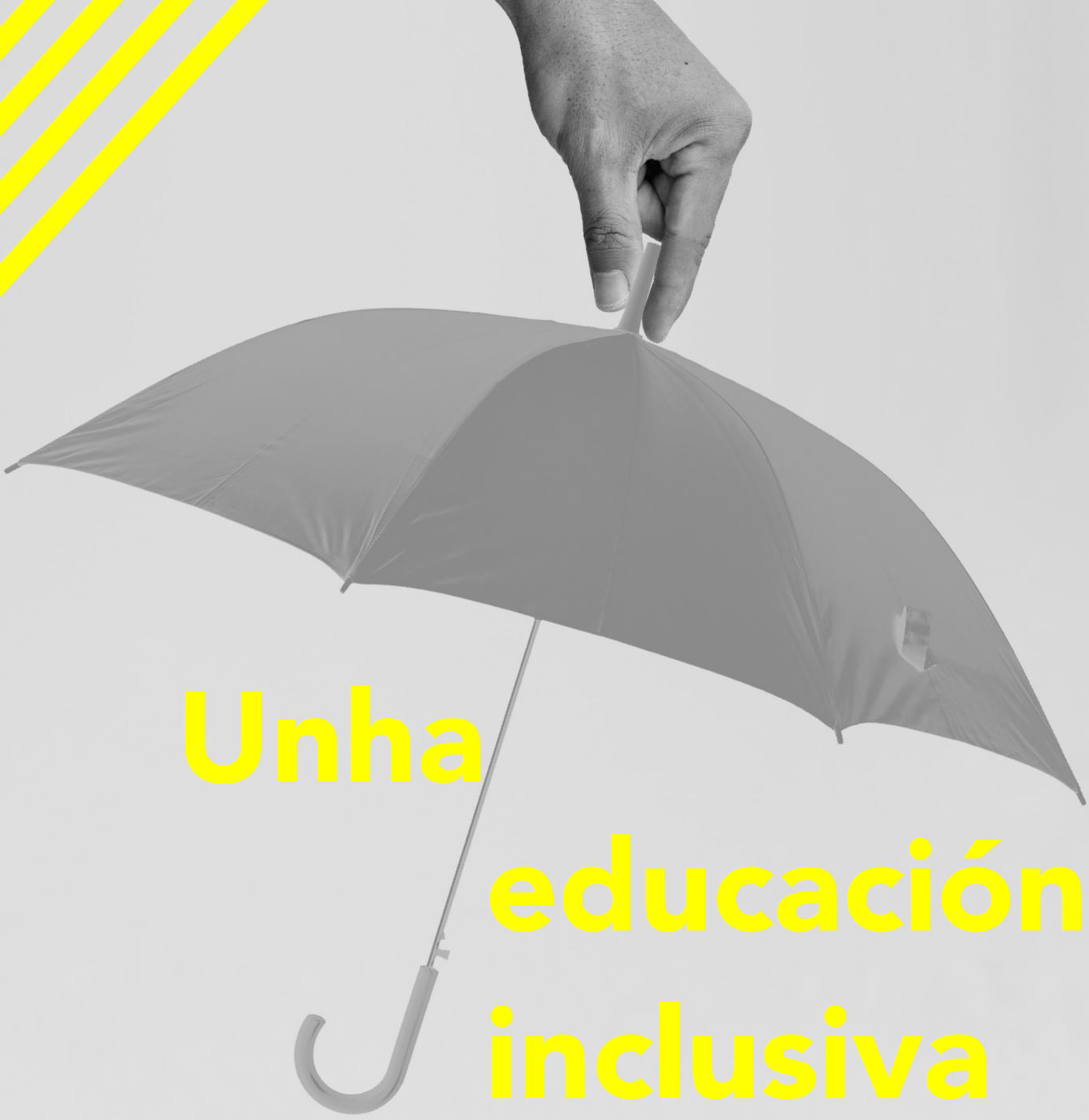
Os pasados anos 90, coa súa aparente bonanza económica, traen a súa novidade no mundo asociativo dos "pais" do Ensino Público; as APA convértense en fornecedoras de servizos, en facilitadoras de medios técnicos, en conseguidoras de financiamento para actividades extraescolares, e son en moitas ocasións a "caixa B" dos centros escolares públicos (máis por suposto canto máis nivel económico no barrio onde se sitúe o centro escolar) tentando superar con diñeiro de seu as eivas que o sempre mínimo financiamento dos centros educativos trae, e traía consigo.

A lei de asociacións de 2002, e a evolución dunha sociedade moito máis viva que a súa propia legalidade, trae consigo dúas variacións considerábeis no mundo do asociacionismo familiar. En primeiro lugar comeza a xeneralizarse o cambio das APA por ANPA, dando entrada no nome, pero tamén na dirección e na concepción igualitaria, ás **nais**, que agora xa o serán do **alumnado**, co cal tamén as alumnas collen carta de participación por propio dereito no noso actuar cotián. O segundo é que moi lentamente aparece un sentimento de independencia nas asociacións de nais e pais con respecto á xerarquía do centro escolar; comeza a concibirse como posíbel discrepar, ter unha voz propia, participar dende a igualdade; xa non seremos simplemente o apéndice útil da organización escolar, senón que reivindicamos outra faceta -sen renunciar de todo ás anteriores- na que desenvolver a nosa actividade. As ANPAS fixéronse maiores.

Quere isto dicir que xa está todo o camiño percorrido? Nin moito menos. A evolución da participación das familias no Ensino Público Galego -poñendo xa aquí énfase na nosa realidade territorial- está moi en cueiros aínda; tamén porque vivimos momentos de recesión en canto á participación democrática da cidadanía nas institucións, mesmo dende o punto de vista legal; pero sobre todo porque non acabamos de comprender entre todas que o traballo en común é o único camiño para conseguirmos unha escola pública, un Ensino Público, que traballe realmente pola mellora dunha sociedade que está personalizada no alumnado que en pouco tempo será a nova xuventude que ateigará os espazos.

Existe un indiscutíbel medo á apertura de espazos de decisión, mesturado cunha certa preguiza de todos os sectores: a reticencia ordinaria ao cambio que nos é común; e existe tamén unha organización administrativa que decae constantemente na normalización de fórmulas participativas de xestión, porque iso facilitaría probablemente un incremento da crítica cara á súa errada xestión.

O futuro das Asociacións de Nais e Pais ten que pasar por desembarazarse dos restos daquelas "APA financiadoras e de servizos", para afrontar o reto de sermos parte permanente e constante na educación escolar das nosas fillas e fillos, dende a colaboración, a loita pola convivencia amábel, a defensa da inclusión e da igualdade como meta fundamental da Educación Pública Galega, e sempre dende a rotundidade de sermos as persoas quen temos a obriga, e o absoluto e pleno dereito, a facer para as nosas fillas e fillos un mundo mellor, máis libre e digno do que nós recibimos.■



Unha educación inclusiva e creativa

25 anos de atención á diversidade en Galicia

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 79-82

Mª Montserrat Castro Rodríguez

Universidade da Coruña

mcastror@udc.es

Tania Caamaño Liñares

CEIP Alborada (A Coruña)

t.caamano@edu.xunta.es

Falar da evolución da atención á diversidade (AAD) nos últimos 25 anos, supón referirse a un período histórico no que se tomaron decisións relevantes para o traballo na escola con todo o alumnado. A nivel mundial xorden movementos que avogan pola AAD dende unha perspectiva da escola inclusiva (Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien, 1990; Declaración de Salamanca, 1994; Convención dos Dereitos das Persoas con Discapacidade, 2006) e algúns países, entre eles España, incorporan algúns principios destes movementos nos seus discursos e na lexislación. Prodúcese, así, unha evolución do discurso teórico non sempre acorde coa vida real nas aulas (Arnáiz, Escarbajal & Caballero, 2017). E, en Galicia, diversos actores implícanse igualmente neste proceso.

O CONCEPTO DE DIVERSIDADE NA ESCOLA

A evolución terminolóxica no sistema educativo español foi unha constante. O concepto de *diversidade* convértese nun referente da escola inclusiva: a diversidade é a esencia e a riqueza do ser humano. Aínda que en 25 anos, algunhas das medidas lexislativas e executivas adoptadas amosan o reducionismo do

termo, que aparece fortemente asociado a aquelas persoas que presentan trazos non compartidos pola maioría da poboación, contribuíndo con isto a manter un estigma, que máis que favorecer a súa inclusión dentro da aula e da sociedade, favorecen só a súa integración.

Hai que salientar que a forte ligazón que aparece en toda a lexislación entre o termo diversidade, AAD e as dificultades de aprendizaxe, asociadas ou non á diversidade funcional ou sociocultural, restrinxe fortemente o sentido do recoñecemento positivo da diversidade e o seu potencial educativo.

Con todo, a escola, a sociedade e a lexislación teñen a necesidade de buscar vocabulario para identificar esas persoas que habitualmente non responden a intervencións homoxeneizadoras e por iso os preámbulos de leis e decretos evidencian un uso descontextualizado de vocabulario inclusivo. Con frecuencia, empréganse termos e expresións que poden estar vencellados á inclusión educativa, pero que acochan estratexias, dinámicas e programas máis integradores ca inclusivos.

A expresión educación especial vai perdendo impulso no discurso e intégranse expresións como *alumnos con necesidades especiais ou específicas* (NEE). Na LOXSE (1990) a expresión NEE compleméntanse coa atribución de *temporalidade* ou *permanentes*. A LOE (2006), pola súa parte, adoptará a expresión *necesidades específicas de apoio educativo* (NEAE), que se mantén no Decreto 229/211 e na LOMCE, aínda que de forma sempre subsidiaria do concepto de NEE. Moito do alumnado considerado con NEAE, ademais, asóciase ao cualificativo de discapacitado, que suple o termo inválido. Na última década, aínda en pleno vigor do termo *discapacidade*, intentan penetrar no discurso da escola e da sociedade as expresións *diversidade funcional* e *capacidades diferentes*.

A INTENSA ATENCIÓN LEXISLATIVA E NORMATIVA

- En 25 anos hai unha proliferación normativa no ámbito da educación que, dun xeito ou outro, afecta a AAD. Así a LOXSE, ao pretender unha *escola para todos*, introduce unha serie de cambios significativos no sistema educativo. Citamos algúns:

- Niveis de concreción do Currículo: Estado, Autonomía, Centro e Aula.

- A escolarización prioritaria en centros ordinarios, quedando os centros de educación especial (CEE) na excepción.

- Organización das etapas educativas en ciclos de 2 ou 3 anos.

- A avaliación continua como un proceso que comprende distintos tipos de contidos conceptuais, procedementais e valores, na que se prescinde das cualificacións numéricas, optando por outras de carácter cualitativo: "Necesita mellorar e Progresa adecuadamente". A repetición poderá ter lugar unha única vez ao final de ciclo de cada etapa obrigatoria e, excepcionalmente, dúas.

- En Galicia, constitúense os Departamentos de Orientación educativa (DO) nalgúns centros e os Equipos de Orientación Específica (EOE), cuxos especialistas se encargarán da identificación das necesidades educativas de todo o alumnado, prevención, asesoramento na activación de metodoloxías, recursos materiais e humanos, e na atención directa ao alumnado.

- Redución de *ratio* por aula en todas as etapas educativas.

- Coa incorporación da especialidade de Audición e Linguaxe (AL) preténdese producir un reforzo de profesorado para a atención das dificultades no proceso de ensino-aprendizaxe, que, ata o momento, recaía no profesorado de Pedagoxía Terapéutica (PT) que había nalgúns colexios.

- A educación infantil de 3-6, de oferta obrigatoria para a Administración e de asistencia voluntaria para as familias, enténdese como unha medida compensatoria para a igualdade de oportunidades de alumnado e das familias, especialmente para as mulleres, posibilitando o acceso ao mercado laboral. Igualmente ocorre coa ampliación da escolarización obrigatoria en secundaria ata os 16 (ESO), que ademais busca a adecuación coa idade legal de incorporación ao mercado laboral.

Aínda sen desenvolver boa parte desta lei, nun curto período de tempo, van xurdindo novas normas e unhas tras outras modifican ou introducen aspectos que afectan directamente á AAD; como a LOE (2006), que servirá para o deseño da primeira normativa específica de AAD en Galicia; despois dos decretos de constitución dos DO ou das AC na década dos 90, que é o Decreto 229/2011, que entende a AAD para a totalidade do alumnado, para o que se deberán dispoñer medidas e recursos que respondan ás necesidades individuais, que faciliten a normalización e inclusión. Para conseguilo, é necesario adoptar decisións pedagóxicas, organizativas e de xestión que afectan a todo o centro educativo. Aparece, aquí, o termo "optimizar", que serviu de pretexto para levar a cabo restricións económicas nos últimos anos. A prevención sublíñase como elemento natural que xustifica o uso de medidas ordinarias que todo docente debe aplicar na súa clase e, tamén as extraordinarias, aplicables con carácter excepcional. Inclúese, ademais, normativa específica para o absentismo e a atención educativa hospitalaria e domiciliaria, entre outros asuntos.

Coa perspectiva do tempo, o decreto de AAD considerarase ponte entre a LOE e a LOMCE, sendo esta obxecto de bastante consenso pola comunidade científica no que respecta á AAD. Paradoxalmente, introduce unha alta porcentaxe de terminoloxía inclusiva, que se desvirtúa ao convivir con palabras como rendemento económico, adaptación ao modelo produtivo e cunha forte concepción economicista. Algúns aspectos da LOMCE a facer notar poden ser os seguintes:

- Currículo moi centralizado, con prioridade dos contidos conceptuais, ríxida secuenciación e fragmentación das áreas de coñecemento.

- Redución das posibilidades de concreción.

- Organización por curso e libre momento da repetición.

- As etapas educativas entendense como preparación para a seguinte.

- Autorízase a segregación do alumnado, incluso en razón de sexo.

- O modelo de avaliación redúcese ás aprendizaxes avaliables (cuantificables) rexidas polos estándares recollidos no currículo.

- Recoñece e incorpora novos colectivos susceptibles de necesitar a AAD.

DA TEORÍA DA LEXISLACIÓN AO DÍA A DÍA NA ESCOLA

Durante boa parte dos 25 anos transcorridos, a dotación dos recursos nas escolas segue a ser unha cuestión de *ratios* de estudantes. En poucas ocasións o factor de calidade está presente, o que explica as loitas das comunidades educativas ante a desaparición de centros, aulas ou a redución do profesorado.

Coa aparente idea de contextualización, de autonomía dos centros e a recepción de recursos materiais e económicos, desde a Administración promóvense actualmente plans e programas nos que os colexios teñen que concursar, algúns deles de especial interese e que están supoñendo verdadeiras oportunidades de innovación educativa para a atención de todo o alumnado (Consejo Escolar del Estado, 2018); mais non é menos certo que as condicións de acceso a algúns deles non sempre se están convertendo en oportunidades para promover a igualdade de oportunidades e/ou para a elaboración de proxectos propios de escola.

A adaptación ao contorno do alumnado resulta difícil dado o modelo de currículo. *A priori*, a organización por competencias faría pensar no desenvolvemento de metodoloxías globalizadoras. Pola contra, os contidos mínimos fan difícil o emparellamento coa organización competencial e coa execución de metodoloxías orientadas á globalización ou á interdisciplinariedade. A descontextualización ligada a prácticas homoxeneizadoras tamén se relaciona co uso maioritario dos libros de texto como material único (Rodríguez Rodríguez, 2009) que restrinxe as posibilidades de AAD, que explican moi ben as verbas dunha nena con NEAE que só "quería ter libros como as demais, deberes, compañeiros", porque a adaptación ás súas necesidades viña dada polo uso dun material só para ela.

A normalización non é doada de conseguir e hai obstáculos que a dificultan: así, moitos centros educativos galegos urbanos ou de vilas, en calquera das etapas, viron incrementadas as *ratios*, con medidas como a supresión da redución de estudantes por aula cando hai unha persoa con NEAE, ao non contabilizar o alumnado repetidor ou por poder incrementar un 10% a *ratio*.

Debemos referirnos a que seguen convivindo distintos modelos de escolarización: os centros ordinarios, cos CEE e coas aulas de EE existentes na escola ordinaria. Certo alumnado comparte dous centros á semana; outro, estando nun centro ordinario, pasa boa parte das sesións lectivas nunha aula de EE. A propia denominación dos tipos de centro etiqueta os que pertencen a cada un. Está presente o debate social suscitado por unha posible proposta do goberno central de eliminar os CEE, pero, ao mesmo tempo, non se cuestionan as aulas específicas dos centros ordinarios ou os centros de educación prefe-

rente, encargados de escolarizar alumnado con NEE nunha área educativa, xa que se supón, que concentran recursos materiais e humanos. Algunhas destas medidas non favorecen a inclusión do alumnado pola deslocalización con respecto ao seu ámbito familiar, ao mesmo tempo que están facilitando que algúns centros se convertan en guetos debido ás súas elevadas *ratios* de alumnado con NEE e NEAE.

No balance, son evidentes algúns avances na AAD, pero mantéñense trabas importantes sistémicas como:

- A elevada itinerancia do profesorado, que esixe tempos de desprazamentos, o que dificulta a flexibilización nos horarios e introduce dificultades de coordinación.

- Alto grao de temporalidade de moito profesorado de AL, PT e Orientación, que non facilita a consolidación de proxectos.

As medidas ordinarias que se recollen en toda a normativa, seguen a ter dificultades de implementación, fronte á forte presenza das medidas extraordinarias. Domínguez Alonso e Pino Juste (2009) indican que as medidas ordinarias son as máis valoradas / empregadas polo profesorado (61%), entre elas o reforzo educativo (61%), a acción titorial e orientadora (67%); pero o 39% do profesorado valora e usa as medidas extraordinarias, e neste sentido as adaptacións curriculares gozan de moita acollida (38%).

- Baixa participación das familias na escola (Domínguez Pérez e Pino Juste, 2009) e existencia de actitudes e comportamentos desiguais á hora de entender a AAD, o que leva consigo conflitos ante a escolarización de certos estudantes.

- Os profesionais da orientación, PT e AL seguen estando fortemente ligados ao alumnado con NEAE (Martínez Figueira, Raposo y Añel, 2012). Non sempre responden a prácticas inclusivas, pois abunda a atención directa ao alumnado, en detrimento de iniciativas máis inclusivas con todo o alumnado. O PT en moitos casos actúa como unha prolongación da propia aula.

CONCLUSIÓNS

No sistema educativo galego existen barreiras que non favorecen unha AAD que busque a inclusión de todo o alumnado (Núñez Mayán, 2008). Bótase en falta unha verdadeira aposta da Administración por unha AAD que promova a inclusión. Moitos centros atopan verdadeiras dificultades para activar medidas ordinarias de AAD, o que leva a aplicar modelos centrados na diversidade como déficit. As limitacións espaciais e a dispoñibilidade horaria do profesorado, con frecuencia, dificultan facer desdobres e mesmo ás veces, executar metodoloxías activas.

No sentir da comunidade apréciase un avance considerable na incorporación do alumnado con NEAE aos centros ordinarios, incluíndo agora os estudos universitarios, pero aínda lonxe de acadar un sentimento compartido de convivencia, na que todos aprenden ao tomar en consideración as necesidades de cada neno e nena. Parece imprescindible un verdadeiro debate social sobre as oportunidades perdidas pola desconsideración dunha parte importante da sociedade, tanto dende o punto de vista ético, como mesmo económico. Dentro desta análise, non se pode esquecer a falta de formación que manifesta o profesorado no ámbito da atención á diversidade, tal como reflicte o estudo de Domínguez Alonso e Vázquez Varela (2015). En conclusión, a atención á diversidade en Galicia segue caracterizándose por un modelo integrador máis ca inclusivo (Núñez Mayán, 2008).■

- Arnáiz, P., Escarbajal Frutos, A. & Caballero García, C.M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*. 10 (2), 195-210.

- Consejo Escolar del Estado (2018). *Informe 2018 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2016-2017*. Madrid: Secretaría General Técnica.

- Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación.

- Domínguez Alonso, J. e Vázquez Varela, E. (2015). Atención a la diversidad: Análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 139-152.

- Domínguez Pérez, M.T., Pino Juste, M. (2009). La participación de las familias en la escuela. *Educación y Futuro*, 20, 197-224.

- Lei orgánica 1/1990 do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo.

- Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación.

- Lei orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa.

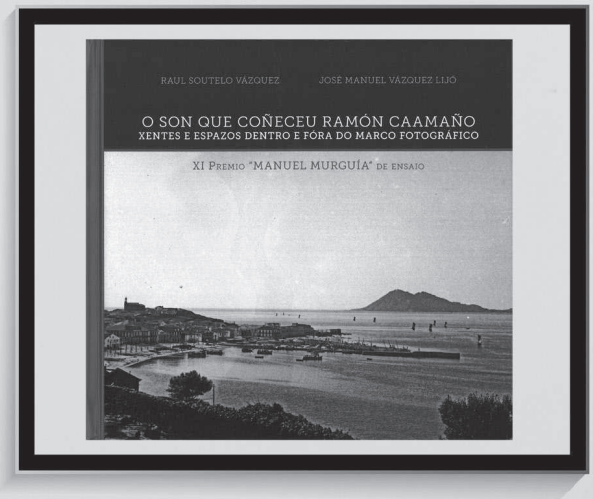
- Martínez Figueira, M. E., Raposo, M., e Añel, M. E. (2012). Acciones para la inclusión del alumnado derivadas de la normativa en la comunidad autónoma gallega (España).REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 135-148.

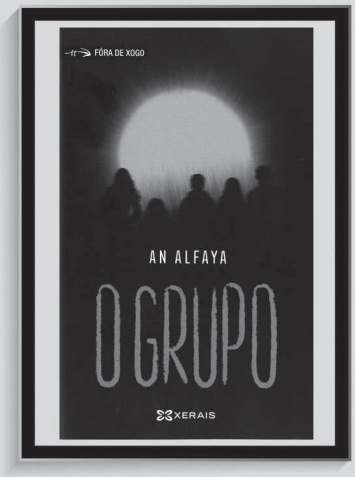
- Martínez-Figueira, M. E.; Varela Crespo, L., & De Valenzuela, Á. L. (2016). Diversidad y conciliación en Galicia. *Revista Prisma Social*, 16, 111-155.

- Núñez Mayán, M.T. (2008). *Da segregación á inclusión educativa*. Santiago de Compostela: Laiovento.

- Rodríguez Rodríguez, J. (2009). *Os materiais curriculares en Galicia*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Libros con premio





Xabier López López 900
XXX Premio Torrente Ballester en galego

Lola Rontano Austroatlántica
XXX Premio Torrente Ballester en castelán

Ernesto Is Despoís das ondas
XVIII Premio Rafael Dieste de textos teatrais

Oliver Añón Canción para afundir flores no mar
XIII Premio Castelao de Banda Deseñada

Raúl Soutelo Vázquez e José Manuel Vázquez Lijó
O Son que coñeceu Ramón Caamaño. Xentes e espazos dentro e fóra do marco fotográfico
XI Premio Manuel Murguía de Ensaio

An Alfaya O Grupo
XII Premio Raíña Lupa de Literatura Infantil e Xuvenil

Eli Ríos Ningunha tortilla é mala
XIX Premio de Poesía Miguel González Garcés

Deputación DA CORUÑA

daccultura DACCultura DACCultura

Bibliotecas escolares e inclusión

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 84-86

Pilar Sampedro

Consello de Redacción da RGE

pilarsampedro507@gmail.com

A elas,

ás que conseguiron atopar os materiais para que as rapazas chinesas se sentisen a gusto,

e ás que fixeron do club de lectura un tablao flamenco onde os xitanos tiñan moito que ensinarlles aos paios, ao mesmo tempo que contaxiaban alegría.

A elas, que fixeron máis grandes as bibliotecas polas que pasaron.

A biblioteca é ese terceiro lugar que sentimos como propio. Un sitio no que informarnos, aprendermos, divertírmonos, comunicármonos, investigarmos, permanecermos... como nunha sala de estar pública. Entrar nas bibliotecas na actualidade é introducirnos en espazos creativos e de convivencia, onde nos mesturamos uns con outras, compartindo -máis alá da localización- as experiencias de lectura, escoita, visionamento ou navegación na rede.

Todas as bibliotecas públicas constitúen logros do estado de benestar porque son contedores culturais, libres e abertos, onde pode entrar cada cidadán a gozar do que a humanidade creou ao longo da historia a través da palabra, da imaxe ou do audio. Todas as bibliotecas compensan as desvantaxes socioculturais e económicas que existen na poboación, atendendo a aqueles que non contan con bibliotecas persoais ou familiares, aos desposuídos dos bens culturais. Aínda así, hai xente que non entra na biblioteca, as portas son

obstáculos e atravesalas constitúe un reto; por iso, afirmamos que as bibliotecas escolares son as primeiras, as máis importantes por constituírense en pórticos de entrada a todas as demais, as que máis neutralizan as diferenzas de orixe, xa que por elas pasa toda a poboación.

No *Marco de referencia para las bibliotecas escolares* (MEC 2011) aparece recollido: "Ademais de apoiar programas destinados a evitar o fracaso escolar ou atender a alumnado con necesidades educativas específicas, a biblioteca debe ser un factor de compensación social, ofrecendo libros e materiais multimedia ou electrónicos, así como o acceso a Internet, a aquel alumnado (e ás súas familias) que non pode acceder a estes recursos por razóns de desigualdade socioeconómica". A biblioteca ten os recursos a disposición de toda a comunidade escolar (profesorado, alumnado, familias) para utilizar directamente e levar en préstamo; conta con dispositivos e acceso a Internet para poder conectarse á rede; ofrece materiais multimedia ou electrónicos para que todos teñan acceso a experiencias lectoras en todo tipo de pantallas ou soporte.

Guillermo Castán é un dos grandes especialistas no tratamento desta función da biblioteca escolar e as súas publicacións levan títulos moi significativos ao respecto[1]. Alén delas, Castán levou a cabo unha experiencia na que, colaborando co grao de Traballo social da Universidad de Salamanca, poñía en marcha un apoio -na biblioteca- ao alumnado en risco de fracaso, porque hai que conseguir que ese alumnado (ese, máis que ningún outro) tome os recursos nas súas mans e conte co asesoramento que precise. Só así poderemos falar de igualdade de oportunidades, cando facemos de contrapeso neutralizando as brechas. A meirande marxinación é a relacionada coa aporofobia, a que marxina os pobres, os desfavorecidos economicamente.

A biblioteca ha de atender a todas as discriminacións posibles porque os seus recursos teñen que lles prestar atención ás demandas de todos e todas, tomar en consideración as necesidades das diferenzas existentes no alumnado, a diversidade funcional en todas as súas formas. Ha de ser accesible a todo o alumnado, presente ou non necesidades educativas especiais, evitando todo tipo de barreiras e obstáculos, cunha distribución e deseño dos ambientes e das posibilidades de circulación entre eles. A creación de novos espazos de biblioteca na entrada do centro ou nos corredores de acceso fálanos disto. Como tamén o fan os equipamentos e aparellos; unha serie de utensilios que permiten traballar a pesar das dificultades que cada unha das persoas presente. Lupas, ordenadores adaptados, encerados dixitais, mesas de luz… son trebellos imprescindibles segundo as necesidades das persoas usuarias.

Débese prestar atención á selección dos fondos, tendo en conta este aspecto: materiais dirixidos a todas as capacidades e competencias, sempre de calidade, sempre con sinalizacións inclusivas ("A partir de..." para que ninguén se sinta excluído ou lendo algo que non lle corresponde) e en todas as linguas presentes no centro ou na comunidade. É necesario mercar exemplares dos libros de lectura obrigatoria, dos que forman os itinerarios lectores, dos que se están a ler nos clubs de lectura... para que poidan acceder a eles aqueles que teñen máis dificultade en conseguilos. Audiolibros para facilitar a escoita lectora, libros de lectura fácil, materiais con pictogramas, álbums ilustrados ou libros sen palabras. Lecturas en dixital que posibiliten a adaptación á diversidade funcional.

Libros como *Dactilografías*, *Quebracabezas*, *Balea*, *Caras*, *Tangram Gato*, a colección Makakiños de fácil lectura, os libros de Kalandraka e BATA *Nicolás cocina sin fuego* ou *Nicolás va de compras*, a colección "Do berce á lúa" ou os libros publicados pola Mesa pola Normalización Lingüística *Aves*, *O abecedario*... é dicir, libros accesibles. Pero tamén aqueloutros que nos ensinan a entender a diversidade como *El cazo de Lorenzo*, *Elmer*, *Non é unha caixa*, *Por cuatro esquinitas de nada*... E completarase a colección cunha boa selección de recursos electrónicos e espazos web fia-

[1] "La biblioteca escolar como centro de integración social y educativa", "La biblioteca escolar y la igualdad de oportunidades", "La biblioteca escolar como lugar de encuentro y de compensación", "Bibliotecas escolares, calidad de la enseñanza y fracaso escolar. Hacia un modelo integrador".

bles e de calidade para traballar cada unha das materias do currículo; todo convenientemente clasificado e accesible desde o blog de biblioteca.

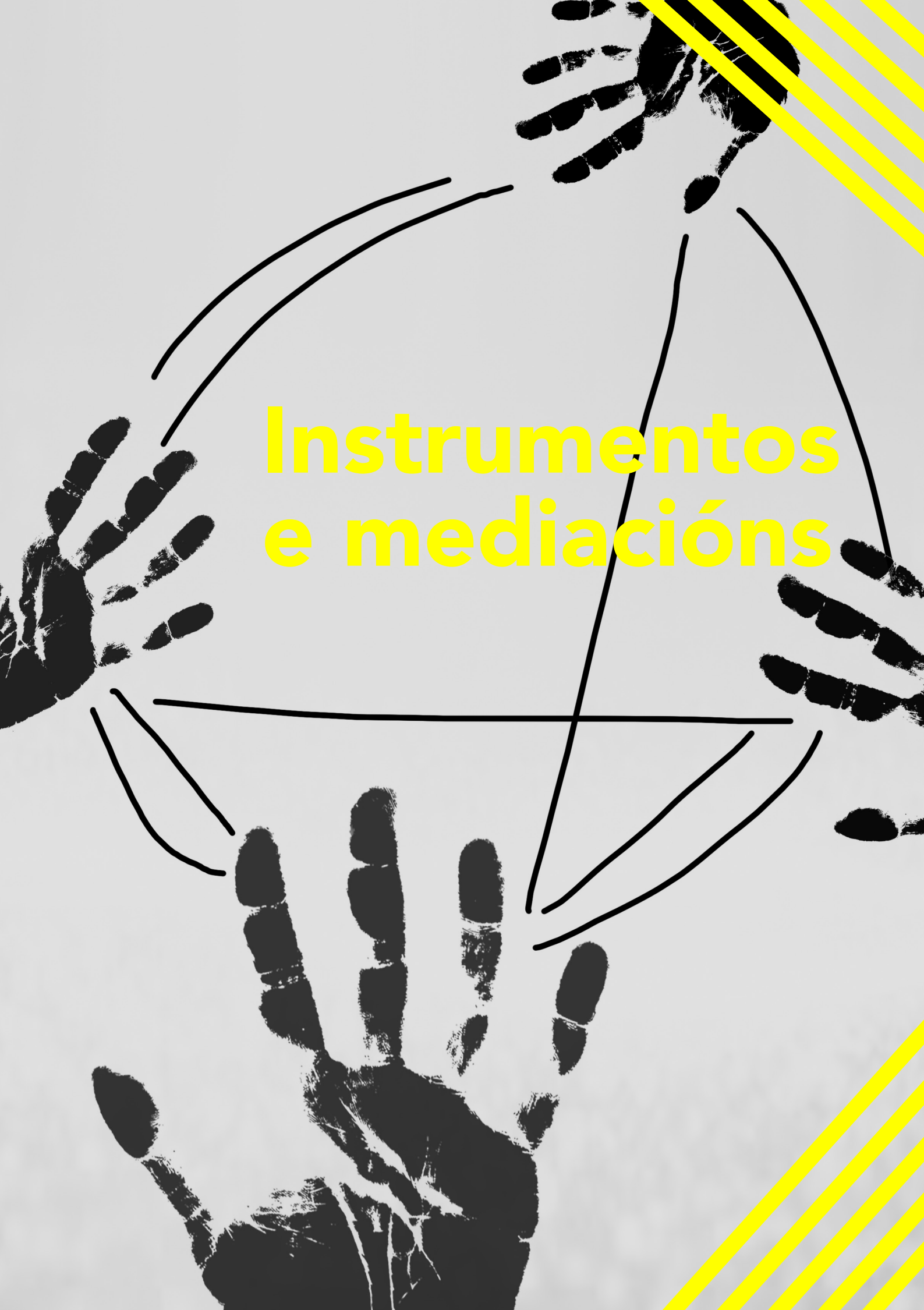
A Asesoría de bibliotecas escolares de Galicia, atenta ás necesidades sociais -aínda antes de que a demanda se explicite-, puxo en marcha un par de maletas viaxeiras para o uso dos centros, nas que se poden ver materiais de interese para responder ás necesidades citadas. Os seus nomes "Por unha biblioteca inclusiva" e "Lectura e diversidade" son claros; o seu contido pode verse na páxina de Bibliotecas Escolares de Galicia na Plataforma de préstamo de maletas viaxeiras a centros educativos.

A formación de usuarios é imprescindible para que se sintan seguros na biblioteca escolar e en calquera outra, para que lle collan gusto a ir e volver, para que se movan por elas como pola casa, de forma autónoma e segura. Fidelizalos ás bibliotecas é entregarlles a chave do tesouro. Construír lectores e alfabetizalos en información (preséntese no formato e soporte que se queira), preparalos para que aprendan aprendendo, é algo que xa ninguén lles poderá quitar ao longo da vida. As mochilas viaxeiras que transportan materiais destinados a todos os membros da familia, as bolsas de libros que van e veñen para o alumnado de infantil, o préstamo de vacacións que amplía o número de recursos que se poden levar, o préstamo de dispositivos electrónicos para compartir coa familia ou o de ordenadores portátiles para que o alumnado que o precise poida redactar os seus traballos na casa e imprimilos na propia biblioteca... son pezas na construción desa biblioteca inclusiva á que nos estamos a referir.

Ante a desvantaxe, a diferenza, a diversidade só cabe inclusión; inclusión que teña en conta o espazo, o mobiliario, o equipamento, os recursos e tamén as actividades. Dinámicas que non limiten; neste aspecto sempre nos gusta lembrar o IES de Monforte que contaba co club de Lectura Balbordo (ao que pertencían rapaces e rapazas realmente lectores) ata que un día apareceron aqueloutros que dixeron que eles tamén querían ser de Balbordo e Bea inventou Balbordo bis no que unicamente lían álbum ilustrado. A biblioteca ou é inclusiva ou non é biblioteca. No seu propio ADN está esa esencia de atender a todos e a todas, porque a variedade dos seus materiais permite acceder a recursos de máis ou menos nivel, de forma que cando vén alumnado doutro país, que descoñece a lingua da comunidade á que chega, o espazo amigo é a biblioteca, onde pode buscar libros sen palabras ou con poucas, audios de música próxima á súa orixe...; porque mentres que nunha aula están os libros dun nivel, na biblioteca están os de todos os niveis, de forma que o de altas capacidades buscará os que lle interesan e o que descoñece -case todo- buscará os seus.

Poñer as lentes da biblioteca inclusiva é adoptar esa mirada que ten en conta a diversidade do centro e da comunidade educativa para poñelo todo ao servizo dos desiguais: os escornabots e os xogos, a impresora 3D e o kamishibai, os títeres e os quebracabezas, os programas e as aplicacións, os audiovisuais e os téxtiles, os legos e os *playmóbil*, os experimentos científicos e os obradoiros de todo tipo, as construcións ou os instrumentos musicais, materiais manipulativos e multisensoriais... ao servizo de actividades significativas para todos e todas.

Aí, como en todo o centro educativo, necesítanse profesionais con sensibilidade ante a desvantaxe, persoas comprometidas co ensino que buscan a calidade para todas e todos.



Instrumentos e mediacións

Unha educación nova para a Galiza de hoxe e mañá

Suso Bermello

Secretario Nacional CIG-Ensino

xbermello@cig-ensino.gal

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 88-89

Como queremos que sexa a educación deste país? Sobre que alicerces queremos erguer unha renovación do que hoxe en día é a educación en Galiza? Para dar resposta a estas preguntas é fundamental partir duns fundamentos claros. En primeiro lugar, da idea da nosa propia capacidade como pobo para valérmonos por nós propios. Desde esa perspectiva, a mellor lei estatal é a que non existe, ou de existir, aquela que non ate as potencialidades que como sociedade temos para definir un sistema educativo de noso: un ensino galego e en galego, público, gratuíto, laico, coeducativo, inclusivo e democrático.

Debemos ser conscientes do marco competencial no que nos movemos e, máis aínda, das grandes tendencias neoliberais que desde as últimas décadas do século XX veñen limitando o campo de xogo para esa educación que perseguimos: o control e a xerarquización curricular, a privatización externa e interna do sistema educativo, a estandarización, a submisión da educación aos intereses da empresa e o capital ou a relegación da función docente a unha mera correa de transmisión das decisións adoptadas en organismos internacionais que condicionan as políticas educativas dos diferentes Estados. Nada disto nos é alleo e sabemos, por tanto, das limitacións e das dificultades, mais cremos que hai camiños que se poden trazar e con percorrido por diante.

Debemos afrontar con urxencia a dramática situación do noso idioma en todas as etapas educativas logo deste decenio negro de negación e frustración, cos peores índices de uso do galego entre a mocidade e cun abandono absoluto de políticas que poñan freo a un feito xa constatado: o galego é en amplas capas da mocidade galega unha lingua estranxeira. Non se educan nela no seu acceso aos centros educativos e rematan a escolaridade obrigatoria sen as competencias básicas que a propia Lei fixa, ao tempo que a escola se afianzou como un elemento desgaleguizador mesmo en ámbitos maioritariamente galegofalantes.

A solidariedade e a xustiza social deben ser os elementos esenciais da educación como un instrumento para a superación das desigualdades sociais existentes e que estea realmente inserida na realidade social, económica e cultural do país, con currículos adaptados a esa realidade. A oferta educativa sostida polos poderes públicos debe sustentarse nunha única rede pública e o ensino concertado só pode ter cabida mentres esa rede non poida asumir toda a demanda necesaria, potenciando a creación de centros públicos alí onde durante décadas se limitou para permitir a consolidación das empresas privadas, maioritariamente vinculadas á igrexa católica. Como primeiro paso, debe anularse calquera financiamento a centros con segregación sexual.

A educación nos centros públicos ten que ser laica, ficando a relixión que cadaquén profese na esfera particular: non é cuestión de ocultar o feito relixioso xa que este ten de sobra onde se mostrar, senón de que non ocupe os espazos que non lle son propios e a escola é un deles.

A equidade social como fin debe contar cun ensino totalmente gratuíto (comedor, transporte, materiais curriculares, actividades extraescolares) e compensador (bolsas, axudas) e facendo das escolas e institutos espazos abertos e de dinamización cultural e asociativa. E cando falemos de calidade educativa, úrxenos definir esa calidade con parámetros que midan a educación como un investimento e non como un gasto (*ratios* reducidas, apoio á escola rural, dotación suficiente de profesorado, aumento das dotacións orzamentarias dos centros, reforzo do apoio ao alumnado con NEAE, oferta de FP adaptada á realidade do país…).

Necesitamos garantir a democracia nos centros docentes, con soberanía do profesorado no ámbito pedagóxico e participación de todos os sectores implicados nos centros, especialmente de pais e nais. E temos que facer todo isto sen esquecer que o persoal docente foi agredido nesta última década, na tormenta perfecta da crise, con recortes salariais e nas condicións de traballo (maior carga lectiva, burocratización…). É dicir, a recuperación da calidade educativa e do esforzo para unha educación con futuro que mereza tal nome non se pode facer de costas ao seu profesorado.■

A escola que precisamos e merecemos dende hai tempo

Luz López

Secretaria Xeral da Federación de Ensino CC.OO. Galicia

luzlopez@galicia.ccoo.es

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 90

Non queremos dicir que non teña habido altos e baixos nos últimos anos no modelo de escola que defende maioritariamente a comunidade educativa, sobre todo desde que nos están a comparar, de xeito falsario, con Corea do Sur, Singapur ou Finlandia. Somos teimudos ao seguir defendendo a necesidade do pacto educativo e seguiremos ata logralo, pese a todas as dereitas que seguen a defender proxectos exclusivos, teorías involucionistas e beneficios económicos, a costa do erario público, para empresas privadas que usan o ensino como negocio.

É sabido que materializar un pacto educativo, que CC.OO. vén defendendo dende hai anos, non é fácil. Pero procuraremos que o próximo intento de acadar o pacto educativo veña precedido do convencemento de que non se pode desmantelar o sistema público, que ten que seguir a ser o eixo vertebral ao servizo de toda a cidadanía porque é o que pode ofrecer a mellor garantía de igualdade de oportunidades apostando pola diversidade, evitando a segregación e garantindo a construción dunha cidadanía non excluínte.

Todas as forzas políticas representativas, CC.OO. e os outros sindicatos, que representan a todo o persoal docente e non docente, o universo máis amplo posible de organizacións representativas de nais e pais e o imprescindible consenso dos movementos de renovación pedagóxica –Nova Escola Galega, en particular- teñen que acordar uns mínimos principios, sen entrar en detalladas concrecións, uns mínimos acordos que sirvan para que una xeración teña unha lei educativa estable.

Os actuais currículos están desfasados, son pouco atractivos e inabordables. Faise imprescindible revisar os contidos que o alumnado recibe na escola e consensuar un currículo máis significativo e acorde cos tempos actuais.

Para CC.OO. non se trata de desmantelar unha rede escolar subsidiaria da rede pública; temos o máximo respecto aos seus profesionais, non tanto aos seus empresarios, mais coidamos que esta rede, no desexado pacto educativo, ten que se adaptar a un modelo integrado, como o dos nosos referentes xeográficos e culturais; é dicir, que todos e todas nos poñamos de acordo en que a escola ten que ser unha organización xestionada democraticamente, na que prime a laicidade, que non pode ser un instrumento de segregación, que ten que recoller no seu seo ferramentas para atendermos axeitadamente todas as diferenzas culturais, lingüísticas, de atención á diversidade coa flexibilidade precisa para evitaren enfrontamento inútil. Cuestionamos o desexo do ensino privado de saír do nivel de complementariedade actual para aspirar ao de igualdade coa Pública no sistema educativo.

Así mesmo non podemos deixar de lado, outra vez, a educación infantil 0-3 e a eterna polémica sobre o acceso á función docente e a valoración social da mesma.

CC.OO. non quere pasar por alto a diversidade normativa e a diferenza de dereitos que se poden exercer; polo tanto, pensamos que cómpre poñer remedio a esta dispersión lexislativa e fixar os mínimos comúns recollidos no pacto educativo; non esquecemos que pode ser un problema, mais hai que poñer vontade para superalo.

Así mesmo, CC.OO. pensa que a estas alturas do século non se poden seguir utilizando as linguas como ferramentas políticas. O uso do galego debe acadar a normalización de xeito que ao remate do ensino obrigatorio o alumnado teña competencia, polo menos nas dúas linguas cooficiais.

A tarefa non vai ser sinxela, os pactos nunca o son, mais pódese contar con CC.OO. para rematar coa diversa e confusa lexislación e acadar un marco mínimo no que, as familias e o profesorado, é dicir a comunidade educativa, a sociedade no seu conxunto, teña un problema menos e un acordo máis.

Novo horizonte para a Escola Galega. Interrogantes... e respostas que demandan acción sindical unitaria

Lois Pérez

Secretaría de Formación e Comunicación do STEG

lugo@steg.gal

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 91

Nos últimos tempos, e especialmente a partir de 2009, a adecuación da escola á empresa, a xerarquización e a mercantilización da mesma foron parte da estratexia tripla que acompañou os recortes no ensino público, tamén no galego. E isto deuse nun contexto onde o ***coñecemento*** vai sendo substituído pola ***empregabilidade*** e o "capital humano" é considerado o máis importante de entre os factores históricos (terra, capital e traballo) do crecemento económico.

Así as cousas, case ningún dos ideais históricos da esquerda aganchou tampouco nos paradigmas políticos e económicos actuais e menos aínda no inconsciente colectivo (que habelo haino, xaora!) do noso país, ou iso parece. Pouco importaron neste tempo, entre outros: o peche constante das escolas do rural –favorecendo tamén a migración en masa da cidadanía aos grandes núcleos poboacionais-; a privatización de parte dos servizos educativos, incluídos os comedores escolares; o aumento das *ratios*; o recorte brutal do profesorado ou a alarmante diminución nas axudas á normalización do galego. A propia lingua, hoxe agonianado nos núcleos urbanos do país –cun rural en vías de extinción-, foi desprezada sistematicamente pola Xunta de Feijóo no sistema educativo, que non ten reparo ao tempo –e constituíndo a metáfora perfecta do desleixo- en traer o caldo cociñado (*calloubeira* ou *caldufada*) importado dende Andalucía para servilo nos comedores escolares.

A sensación é por momentos dunha plácida resignación ao signo dos tempos. Un discreto encanto da normalidade que xa non se atura. Malia todo, parece que no curto prazo haberá unha nova posibilidade de botar abaixo o actual goberno de Feijóo. A experiencia sindical, con matices, déixanos con frecuencia a sensación do verso humorístico de Parra: *a esquerda vencida xamais será unida!* O sindicalismo do ensino galego non é alleo ao que acontece noutros eidos, co pano de fondo do teatro da dereita que, para non saber actuar, defender, deféndese. Co papel protagonista xa decidido, as esquerdas andan enleadas por veren quen di unha frase máis no papel de figurante. A conciencia da *clase traballadora* eslúese, en parte, nun espellismo de *clase consumidora*.

Mais precisamos con urxencia reverter esta situación. A risco de sermos xulgadas de cándidas ou ilusas, precisamos unha verdadeira unidade sindical no ensino que contribúa a unha *efectiva e real mobilización* -non a de ver quen carga con máis estilo o morto para orgullo da parroquia-; constitúe unha obriga ética sermos quen de artellar dende posicións diversas, un *discurso compartido*. A unidade de acción a partir das propias ideas pero tamén das reflexións compartidas é un imperativo que pode contribuír a saírmos desta encrucillada lamacenta do noso país.

Cónstanos que hai moita xente de organizacións diversas e distintas facendo un traballo bo e honesto dende as posibilidades diferentes de cada organización. Percorren as escolas do país, escoitan problemas e buscan solucións, aínda que non sempre as encontran; hai custos persoais que desgastan tamén no debate das ideas para avanzar. Que saberes son precisos para entender o mundo do século XXI e transformalo cara á equidade e cara a un desenvolvemento sostíbel e duradeiro? Cal o camiño para permitir o acceso á meirande parte da poboación? Cal a pedagoxía, o discurso e as prácticas, e cales as ferramentas que nos leven a unha escola galega, pública, laica, feminista e inclusiva? Se non nos gusta o que vemos, só temos que cambialo. Só cómpre algo de unidade. Tamén a sindical. Tan difícil é?

A escola que as galegas e os galegos precisamos

Paula Carreiro Prieto

Secretaria de Ensino da Fesp- UGT Galicia

ensino.galicia@fesp.ugt.org

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 92-93

Unha escola baseada nas necesidades da sociedade galega, na súa pluralidade. Unha escola que fomente o pensamento crítico, a equidade, a inclusión educativa e que prime a atención á diversidade e o apoderamento do seu alumnado. Unha escola que ensine a aplicar as novas tecnoloxías dun xeito construtivo á vida diaria e que prime a investigación e a innovación educativa para poder avanzar e implantar novas metodoloxías que xeren competencias no alumnado galego que os faga competentes para o mundo laboral e para a vida en xeral. Unha escola que respecte e valore a cultura galega e que fomente o uso da nosa lingua como bandeira de valor social. Unha escola de todas e para todas.

Desde a creación da Federación de Ensino da UGT (FETE) en abril de 1931 coa única intención de mellorar as condicións laborais do profesorado e de actuar como entidade implicada na formación e a renovación pedagóxica do profesorado, pasaron moitos anos, moitas leis educativas e moitos gobernos que rexeron a Administración galega obviando as necesidades reais da nosa sociedade no eido do ensino. Maltratando a nosa cultura, a nosa lingua e o noso rural. Gobernos que investiron tempo en menosprezar o labor docente e que, nos últimos anos, enchen a boca falando de investigación, innovación, diversidade e feminismo pero que na súa praxe non dotan aos centros educativos e ao profesorado galego das ferramentas precisas para modificar unha escola anquilosada en tempos pasados. Unha escola pola que xa pasaron varias *Novas Escolas* e diversos *Movementos de renovación pedagóxica* pero que, por falta de apoio da Administración, seguen unha dinámica semellante á antedita data dos anos 30.

A nosa sociedade, o noso alumnado, as nosas familias e o noso profesorado merece unha *Nova Escola* que se encargue de ser unha mediadora, unha guía para acadar os coñecementos e as competencias que precisamos para ser pensadores críticos e persoas útiles e produtivas para o mundo, á par que creativas. Precisamos unha escola que fomente as artes, a expresión libre e que eduque ao alumnado potenciando as súas fortalezas baixo as premisas do respecto e a equidade.

Para acadar todo isto é preciso ter en conta varios eixos fundamentais a traballar desde o ámbito educativo e para os que o profesorado debemos estar preparados, xa que somos os mediadores de transmisión desas aprendizaxes e deses valores ao alumnado: a diversidade en todo o seu amplo espectro, a innovación educativa que fomente a participación de toda a comunidade educativa no ensino-aprendizaxe e a aplicación das novas tecnoloxías en todas as súas vertentes.

A diversidade é unha realidade social e, polo tanto, unha realidade en cada centro educativo galego para a que o noso sistema educativo non está preparado. Cada provincia, cada comarca, cada cidade, cada vila, cada centro educativo teñen unha realidade derivada da singularidade biolóxica, psicolóxica, social e cultural dos diferentes axentes que conforman cada comunidade educativa no seu conxunto e á que debemos dar resposta desde a escola. Polo que cabe ter en conta que a atención á diversidade é unha necesidade que abrangue todas as etapas educativas e a todo o alumnado; polo que a escola que os galegos precisamos debe contemplala coma un principio e non coma unha medida que responde ás necesidades duns poucos, baseada en principios inclusivos, integradores e non discriminatorios.

Hai trinta anos rapazas e rapaces estudaban en centros educativos separados que lles aprendían o que a sociedade consideraba que era adecuado a cada sexo pero, grazas ao movemento das mulleres o muro que dividía estes dous espazos derrubouse e comezamos a atoparnos a nenas e nenos convivindo nas mesmas aulas, preparándose para iniciar os

comezos dunha vida en igualdade. A pesar deste derrubamento, soamente estabamos no inicio dunha nova viaxe para a que o profesorado e as familias tiveron que adecuarse e aprender a mostrar e vivir novos valores que fomentasen esa igualdade de xénero. Malia que se acadou moito e de que aínda seguimos traballando duramente neste sentido, a escola de hoxe en día volve enfrontarse á necesidade de abordar aínda con maior profundidade a igualdade. A escola que as galegas e os galegos precisamos é unha escola que non divida en dous sexos (xa que hai máis) que deixe de lado o xénero para aprender a educar no respecto. A educación non pode quedar queda na visión da igualdade de hai trinta anos, a escola ten a obriga de renovarse e fixar un novo rumbo que fale dunha heteroxeneidade de xéneros e que se ensinen, mediante a tolerancia, as diversas maneiras que teñen as persoas de amar, de manifestar o seu xénero e, por suposto, de crear unha familia. Se desde a etapa da educación infantil a nosa escola consegue formar estes valores no alumnado, xa teremos o pobo máis rico e con máis futuro da península, porque estaremos preocupados en aprender, non en menosprezarnos.

A escola que os galegos precisamos ten a responsabilidade de fomentar competencias dixitais no alumnado en todas as vertentes posibles, polo que se precisa un profesorado formado en novas tecnoloxías e en seguridade dixital. Existe unha fenda dixital enorme debido á rápida evolución da tecnoloxía nos últimos anos, polo que a escola ten o deber de poñerse ao día neste ámbito, tanto en formación como en recursos, para poder dar unha resposta axeitada ás expectativas do alumnado e da sociedade en xeral. É preciso paliar o analfabetismo dixital que sofre a sociedade galega pero sempre desde un ámbito de seguranza para os menores.

O medio ambiente está na base dun desenvolvemento sostible. Coidar da natureza, educar para un consumo responsable dos recursos naturais dentro dun marco de educación solidaria é necesario para que todos e todas entendan que a calidade de vida de cada persoa está en interdependencia coas actitudes e comportamentos do resto do mundo. E a escola que os galegos precisamos debe basear o seu día a día nesta premisa: manter a natureza con fortaleza de renovación, respectar a nosa fauna e a nosa flora, e ensinar a gozar do que percibimos desde o coidado do mundo que nos rodea.

O noso sistema educativo segue estando estancado nunha rixidez de contidos como base que a escola ten o deber de cambiar, xa que esta rixidez xa non responde ás expectativas de ningún axente integrante da comunidade educativa. Vivimos nunha contorna que cambia constantemente, que nos obriga a adaptarnos continuamente a novas situacións mediante estratexias de supervivencia novas. O mesmo ocorre no ámbito educativo. O alumnado ten a disposición tantas cousas e tan variadas, e tanta facilidade de acceso á información, que precisamos botar man da innovación educativa para reinventar o noso día a día na aula activando novas estratexias metodolóxicas ou fomentando a investigación para adquirir unha aprendizaxe máis significativa.

Estas iniciativas de innovación e motivación do alumnado soamente son posibles cun profesorado aberto ao cambio e cunha Administración que invista na innovación educativa. Un sistema educativo ancorado nos métodos tradicionais de ensinanza está obviando a natureza do alumando e a natureza da sociedade en xeral e, polo tanto, estará carente de favorecer a adquisición de moitas competencias básicas precisas para o mundo laboral.

A escola que os galegos precisamos debe respectar e debe transmitir a cultura do seu alumnado, debe fomentar unha fala da que nos debemos sentir orgullosos e debe atreverse a levala máis aló das nosas fronteiras. A escola que precisamos debe atender á xeografía que rodea e axustarse ás características dun relevo marabillosamente complicado de percorrer, a unhas poboacións moi dispersas e dispares que merecen acceder a un ensino público de calidade e que non faga distincións na orografía.

A escola que precisamos debe estimar criticamente e con afouteza o pasado, o presente e o futuro de Galicia, e facer partícipe ao alumnado da importancia da nosa historia. Pero, por desgraza, esta tamén é unha importante tarefa pendente.

O día que consigamos crear conciencia de todo isto estaremos creando unha Nova Escola para as galegas e os galegos que os prepare para unha sociedade plural, respectuosa e con conciencia social. Estaremos creando unha escola por e para as persoas. Unha escola que poderá traspasar barreiras e servir de referente noutros países, unha escola *que ensine a pensar e a crecer e formarse como persoa*.

A escola que os galegos precisamos é unha escola que pense nos galegos, que traballe para medrar como persoa e que ensine a loitar e pelexar polo que é xusto e, por que non, polos soños de cada un.

Do hectógrafo ao encerado dixital

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 94-97

Manuel Bragado

Mestre orientador do CEIP Laredo e do CEIP Cedeira

bretemas@gmail.com

Os mestres e mestras activistas da renovación pedagóxica da miña xeración identificabámonos polo emprego do hectógrafo, a imprenta dixital de xelatina[1], un recurso que utilizabamos para editar os materiais didácticos que preparabamos para as nosas aulas. Unha práctica laboriosa, tirada das técnicas Freinet da Escola Moderna, que nas escolas unitarias era aínda máis frecuente ca nos grupos escolares, xa que alí contaban co adianto que supoñían aquelas multicopistas, as famosas «Gestetner», capaces de imprimir centos de copias a partir dun clixé mecanografado ou pi-

[1] Se non lembro mal, a xelatina para imprimir preparábase con auga, azucre, glicerina e cola de peixe. Quentábase a auga e botábase o azucre remexendo para que se disolvese. Logo mesturábase coa glicerina e coa cola de peixe, volvendo a remexer para que non quedase grumo ningún. Logo, aquela pasta vertíase de vagariño nunha bandexa e deixábase arrefriar. Para utilizar o hectógrafo, que así denominaba Célestin Freinet esta técnica de impresión escolar de até sesenta copias, preparábase cada páxina cun clixé hectográfico, colocado entre dous folios, debuxando ou escribindo sobre o superior o contido que se pretendía imprimir. Logo asentábase o clixé sobre a pasta, para min a operación máis difícil, para que alí quedase gravado o escrito ou debuxado. Daquela xa se podía ir imprimindo, colocando cada folio sobre a prancha e retirando cada un con moito coidadiño. Para reproducir outra páxina distinta, a pasta lavábase con auga e pasábase despois un pano agardando que secase. Un procedemento complexo que precisa algunha destreza e moita paciencia.

cado cun punzón. Anos despois chegaron aos centros de EXB as primeiras fotocopiadoras, o que supuxo outra revolución na confección de soportes didácticos, e xa ao inicio da década dos noventa as primeiras computadoras e a posibilidade que algún profesorado pioneiro ensaiou de conectarse á primeira Internet (1996).

A utilización do hectógrafo, asociada decote a outras técnicas do ensino cooperativo (texto libre, imprenta escolar de tipos móbiles...), supoñía un modelo didáctico no que se substituía o libro de texto como material escolar único (ou principal) polas actividades, boa parte delas de carácter cooperativo, que a mestra preparaba para o seu alumnado, o que por si mesmo supoñía un esforzo de achegamento das aprendizaxes ás súas necesidades e intereses. Un modelo «heroico» de elaboración de materiais propios que caracterizou o traballo dos mestres e mestras que a comezos da década de 1980 formaban parte do Movemento Cooperativo da Escola Popular Galega (MCEPG) ou do colectivo Avantar de Ferrolterra, fundadores con outros colectivos pedagóxicos de Nova Escola Galega (1983), que comezaron tamén a participar na elaboración dos primeiros libros de texto en galego, cun enfoque alternativo aos ofrecidos até daquela, coa intención de contribuíren a unha mudanza metodolóxica e a unha efectiva galeguización educativa.

Así naceron as primeiras colecciónes de libros de texto de lingua e literatura galega para EXB de Xerais, «O Noso Galego» (1981-1984) e «Canles» (1986-1988) da autoría dos membros do Grupo Avantar de Nova Escola Galega, o método globalizado «Nobelos de Papel» (1986) para 1º e 2º de EXB ou a serie «Ámote Mundo» (1985-1987) de 3º a 5º de EXB, a primeira en galego para a área de Coñecemento do Medio. Outro tanto sucedeu con algúns títulos publicados no mesmo período por Vía Láctea edicións, en colaboración tamén con Nova Escola Galega, concibidos para seren utilizados como lecturas escolares en galego: *O misterio das badaladas* (1986) de Xabier DoCampo ou *Proxecto pomba dourada* (1988) de Miguel Vázquez Freire, por citar dous casos.

Series e títulos concibidos dende modelos didácticos novidosos, como o enfoque comunicativo no ensino da lingua ou a globalización nas aprendizaxes primeiras baseadas na experiencia e no ensino cooperativo, ao tempo que abertos á utilización na aula doutros recursos didácticos, con atención preferente á creación da biblioteca de aula, ao emprego diario da prensa e dos medios audiovisuais.

A creación dos centros comarcais de recursos (1987-1988) levou por vez primeira e de forma sistemática o vídeo aos centros de EXB, sobre todo o cine, o que supuxo outro xiro na diversificación dos recursos didácticos. Como tamén para ser utilizada na educación xeral básica apareceu a serie «Galicia en imaxes» (1980) do grupo Escola Aberta, isto é, varios milleiros de diapositivas con apoio informativo que constituíron a primeira enciclopedia en imaxes sobre contidos de xeografía, historia, etnografía, arte e natureza do país. Idéntica intención tiveron os audiovisuais didácticos, formados por carpetas de diapositivas, cinta e folleto impreso, publicadas polo colectivo pontevedrés Ollo de Sapo (1984-1990) sobre o ciclo de festas anuais (Magosto e Entroido) ou figuras galegas como Castelao ou Rosalía de Castro. Un recurso, o diaporama, a proxección de diapositivas acompañada de narración sonora, que non tardou en transformarse noutra xanela da aula cara ao que sucedía tras os muros da escola.

Un modelo diversificado que se foi complementando coas primeiras edicións de recursos musicais –velaí as cintas das diversas edicións do certame Cantareliña (1983-1991), organizado polo grupo Saraibas– ou de experiencias pioneiras de utilización da radio con intencionalidade educativa, como as promovidas por Xesús R. Jares en Vigo con motivo do "Día escolar da non violencia e pola paz" (1984) ou polo colectivo de profesorado de "Ponte nas Ondas" (1995), experiencia afortunada de colaboración educativa transfronteiriza, que por ventura continúa na actualidade.

Con todo, foi o libro de texto impreso o recurso didáctico que monopolizou e, aínda, lidera a mediación didáctica na aula tanto en Primaria como en Secundaria, sobre todo en Bacharelato, identificado como manual. Un recurso didáctico, editado pola forte industria editorial española formada por dous grupos non confesionais (Anaya e Santillana) e varios selos católicos (SM, Edebé, Edelvives), que veu supoñendo un terzo da facturación do conxunto do sector do libro en España (2139 millóns de euros en 2017), capaz de adaptarse con enorme facilidade ao disposto sobre metodoloxías didácticas e utilización dos recursos didácticos nas diversas reformas curriculares, que se viñeron sucedendo dende a LXE (1970), cando naceu como tal o sector editorial, ao fío do desenvolvemento dos «Programas renovados de EXB» (1971), pasando pola LOECE (1980), a LOXSE (1990), a LOCE (2002), que non chegou a aplicarse, a LOE (2006), até a máis recente a LOMCE (2013).

Reformas educativas de signo «progresista» ou contrarreformas «conservadoras», que dunha ou doutra maneira mencionaron sempre nos seus docu-

mentos curriculares a necesidade de utilizar nos procesos de ensino, aprendizaxe e avaliación recursos didácticos diversos, o que nunca supuxo que o libro de texto, baixo diversos formatos e presentacións, fose relegado da súa hexemonía nas aulas.

Un fenómeno que tamén se produciu en Galicia, onde a oferta do libro de texto, a partir de comezos do novo século, foise ampliando cara a formatos de libros de aula proxectables, aos que se lles engadía materiais técnicos de programación e avaliación como recursos orientados ao tratamento da diversidade e reforzo das aprendizaxes. Unha oferta privada que, así o debemos recoñecer, axudou a ampliar nalgúns momentos a utilización do galego como lingua vehicular na Educación Infantil ou en áreas como Matemáticas, Tecnoloxía, Física e Química, fenómeno ao que non foron alleas as axudas públicas que as editoras recibiron da Secretaría Xeral de Política Lingüística, que serían reducidas de raíz a partir de 2009 e da aprobación do vixente Decreto para o Plurilingüismo.

O pulo do libro de texto nas dúas décadas de entre séculos contribuíu a difundir entre o profesorado o contido das reformas curriculares e os modelos de ensino-aprendizaxe e avaliación prescritos polas autoridades educativas, ao tempo que homoxeneizou os contidos curriculares, as prácticas de aula e, en xeral, o que entendemos como cultura escolar. Éxito do sector editorial educativo que comezou a minguar en Galicia cando comezaron a ensaiarse diversos modelos de préstamo nas etapas do ensino obrigatorio (2005-2006), así como cando a Consellaría de Educación ampliou de catro a seis anos a utilización dos libros (Orde de 29 de maio de 2013) e cando se iniciou a experimentación de modelos de educación dixital, nos que se minguaba ou suprimía o emprego dos recursos didácticos impresos.

Na actualidade, inmersos de cheo na revolución dixital e robótica, vivimos unha situación de profunda mudanza no emprego dos soportes didácticos, xa que é irreversible que o libro de texto impreso vaia perdendo en reformas curriculares futuras a súa hexemonía, sendo substituído por un modelo hibridado, no que coexisten recursos impresos e electrónicos, presidido, xa na maioría das aulas, dende Infantil a Bacharelato, polo taboleiro dixital interactivo, ese grande ollo de acceso a Internet e de interacción dixital dentro da propia aula. Un modelo de hibridación disruptiva, na medida que precisa do desenvolvemento de competencias específicas para o alumnado e para o propio profesorado, chamado a modificar os contidos da cultura escolar, e o carácter e o acceso aos diversos recursos dixitais (libros dixitais, *wiquis*, actividades interactivas, xogos dixitais...).

Un modelo no que se comparten recursos dixitais en liña, que xa non se presentan nin distribúen como secuencias curriculares completas de materia e curso, o que constitúe unha mudanza de enorme transcendencia. Velaí as experiencias institucionais como as do Espazo Abalar ou Edixgal, ou as privadas dalgúns editores privados galegos como Xerais, que poñen a disposición do profesorado unha miscelánea de recursos dixitais, que poden ser identificados por temática ou tipoloxía, que permiten modelos de aprendizaxe máis individualizados e flexibles cós ofrecidos polos libros de texto impresos, o que obriga a un novo papel do docente.

Esta hibridación dos soportes de mediación didáctica xustifícase tanto pola disrupción que supón a necesidade de alfabetización de todo o alumnado e dende idades temperás na lectura e escritura de hipertextos e utilidades multimodais (texto, son, imaxes e hipermedia), como pola modificación da aula como espazo físico de aprendizaxe, xa que aparecen como alternativos os Entornos Virtuais de Aprendizaxe (EVA) e a propia Biblioteca escolar, dende agora a aula principal de cada escola, concibida como centro creativo de aprendizaxes, un auténtico laboratorio interactivo de acceso á información en diversos soportes (libros impresos, *e-books*, blog, web, *apps*, cine-

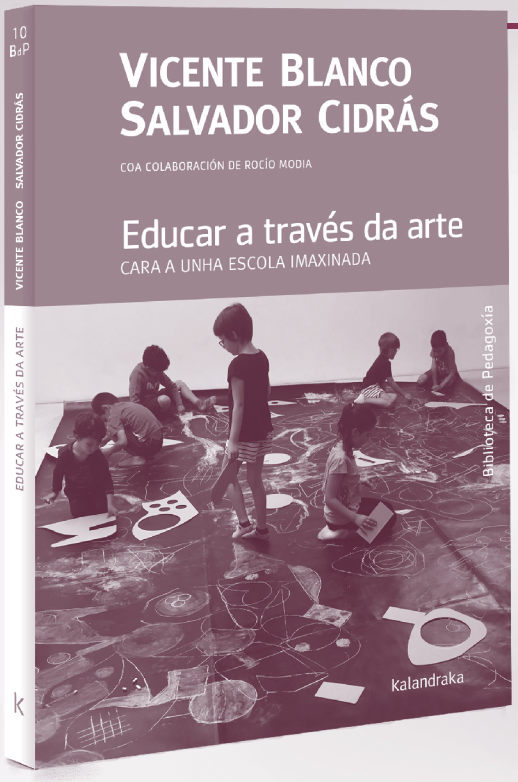
ma, música, videoxogos...), mais tamén como albeiro da lectura e escritura literarias e da alfabetización informacional (ALFIN) da comunidade educativa.

Un proceso de hibridación dixital educativa que obriga a reinventar o resto das mediacións didácticas actuais, sobre todo as referidas aos soportes impresos e á escritura caligráfica, xa que é previsible que no futuro o desenvolvemento da intelixencia artificial leve a que a robotización teña un peso de seu na escola ordinaria. A esa incrible chegada á escola dos robots que ensinan, haberá que engadir a oferta de novos EVA que poida ofrecer unha industria editorial educativa que, se non quere desaparecer de rutina, debe asumir o carácter disruptivo desta mudanza imparable.

Con todo, non vaiamos caer na inxenuidade de pensar que esta disrupción dixital, identificada como «innovación educativa histórica», asegura por si mesma unha mellora nas aprendizaxes para todo o alumnado, unha maior equidade nos centros ou unha mellora nas competencias de comunicación lingüística nun contorno educativo plurilingüe, onde o galego teña un emprego referencial. Como tampouco, ao fío do actual proceso de experimentación con materiais exclusivamente dixitais, debemos identificala cunha maior adaptación aos ritmos de aprendizaxe do alumnado nin sequera cunha participación máis activa pola súa parte.

Máis alá da utilización dunha mediación impresa ou hibridada, como sucedía hai catro décadas cando os mestres nos enzoufabamos co hectógrafo ou hai tres cando empregabamos a maxia visual do diaporama na aula de usos múltiples, hoxe nas aulas dixitalizadas haberá que continuar atendendo á construción de aprendizaxes básicas sólidas e relevantes nun contorno colaborativo, onde cada alumno ou alumna traballa en grupo, interactuando, axudándose e favorecendo a comunicación. Tanto cando utilizabamos o hectógrafo como agora cando nos apoiamos na potencia das utilidades didácticas da pantalla dixital continúa sendo imprescindible que o fagamos cunha intencionalidade educativa orientada á construción de aprendizaxes significativas por parte dun alumnado crítico e competente. En fixar ese xesto educativo inclusivo está boa parte do éxito do profesorado na utilización dos recursos didácticos hibridados.

PUBLICIDADE



Biblioteca de Pedagoxía

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

Para iniciar
verdadeiros cambios educativos
dende a creación artística

Kalandraka

www.kalandraka.tv · www.kalandraka.com

O mañá facémolo hoxe: instrumentos político-administrativos e técnicos para a Nova Escola

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 98-101

Antón Costa Rico

Catedrático de Teoría e Hª da Educación/USC

anton.costa@usc.es

Segundo o Estatuto de Autonomía de Galiza –un marco a ser revisado no contexto da reforma constitucional a facer e tendo en conta as nosas necesidades sociais–, o desenvolvemento normativo e a xestión administrativa da nosa educación encádranse no ámbito das "competencias compartidas" entre o Goberno Central e o Autonómico. Isto significa que o Parlamento de Galiza pode lexislar no campo educativo, aínda que con axuste ás Leis Orgánicas de Educación aprobadas no Parlamento Central, e que a Xunta pode aprobar, con adecuación xurídica, distintas disposicións regulamentarias.

Unha e outra cousa fanse en Galiza por baixo das posibilidades xurídico-normativas actuais, debido ao moi limitado –ou ausente– interese do poder político autonómico, case sempre en mans do PP, por construír e desenvolver un proxecto específico galego de política educativa; un proxecto necesario, non por afán diferencialista, senón para xerar:

a) unha máis consciente cidadanía democrática;

b) unha mellor adecuación entre os currículos e as necesidades culturais nosas (con apertura, sen dúbida, aos nosos contextos ibéricos e mundiais);

c) unha mellor articulación do territorio galego desde as institucións educativas; a toma en consideración da nosa diversificada herdanza patrimonial cultural, como a memoria desde a que poder proxectarnos cara ao horizonte;

d) unha política da lingua galega que a todos reconcilie coa memoria familiar e social, para deste xeito poder superar o profundo conflito íntimo que levan canda si centos de miles de persoas no noso presente, en ben dunha sociedade digna, con amor sen medo ás palabras que nos identifican nun mundo internacional, ao tempo que plural, sendo do caso.

Temos a obriga democrática de deseñar e desenvolver un sistema educativo galego e galeguizador; que se constitúa desde as nosas enerxías creadoras e cívicas; que responda ás necesidades culturais, científicas, técnicas e sociais de Galiza, nunha contorna mundial e en tempos de moi fortes mudanzas que nos afectan e ante as que debemos ter unha posición activa e participativa.

Para dispoñermos dunha mellor e máis acaída educación para as maiorías sociais, cunha nova escola, o desexábel camiño a seguir non debera ser o das iniciativas, coma o caso das escolas Semente –un espello que ten a virtude de nos sinalar o que non se está a facer no que é de todos–, ou como o caso doutras iniciativas ben intencionadas –emprendidas sen ánimo elitista–, activadas porque falta o impulso público; iniciativas que sempre son, no mellor dos casos, vías de excepción 'nas marxes', mentres o espazo público central permanece atado por comportamentos burocráticos que coutan a construción dos horizontes sociais. Moito menos o camiño será o das iniciativas e redes privadas marcadas, ou polo elitismo social e as distincións de clase, e/ou pola parcial visión de valores e orientacións en canto limiten a plenitude de valores éticos e democráticos da nosa sociedade.

É mester salientar que a política educativa que entre nós se aplicou tradicionalmente desde os poderes públicos foi clasista e asentada en criterios de discriminación de diverso tipo, culturalmente colonizadora e españolizadora, carente de espírito crítico e racional, e escindida da vida colectiva. A conquista da democracia e da autonomía política actuais, aínda limitadas, deberían ter significado evidentes cambios en contra do anterior: porén, só deu lugar a cambios parciais, insuficientes e pouco sólidos. É innegábel a súa limitación. Con todo, as cousas poden ser doutro modo e hai campo de xogo no marco político-administrativo que arestora temos, como veñen pondo de relevo desde hai varias décadas as políticas educativas de Euskadi e de Cataluña.

Sendo así, por que non hai eses maiores cambios? Principalmente por decisión política de quen gobernan a Autonomía, que en ocasións obedece, máis que a unha falta de vontade explícita, ao descoñecemento ignorante. Tamén intervén aquí a frecuente limitación proxectiva que existe entre os sectores políticos con vocación alternativa, que leva mesmo a non enunciar 'o que é posíbel'.

A política educativa entre nós debe ser unha das pancas precisas para a construción social, entendendo a educación pública e o seu deseño como central proxecto cultural, o que obriga á Xunta a non adoptar un papel de dependencia pasiva e burocrática con respecto á Administración Central. Polo contrario, a Xunta debería adoptar unha conduta proactiva ante a elaboración e aprobación das Leis Orgánicas de educación, e que deseguida reclama un desenvolvemento estratéxico entre nós, contando cun horizonte temporal de cando menos dúas lexislaturas, mediante un suficiente consenso no Parlamento de Galiza, alén da aplicación concreta que se realice desde a lexitimidade de quen detente o goberno da Xunta e das administracións locais, o que habería de acompañarse da necesaria mobilización institucional e social, incluíndo aos actores directamente implicados nos procesos de formación.

Falamos dun proxecto político educativo a continuación operativamente definido a través de complementarias unidades de xestión administrativa e técnica; isto é, desde unha administración educativa norteada polos principios do dinamismo, a transparencia, a participación e a capacidade experta e proactiva, e mediante a configuración de varios instrumentos técnicos aos que me referirei de seguida. Os instrumentos necesarios para darlle corpo ao proxecto.

Desde o inicio da administración autonómica de educación (a Consellería de Educación, fundamentalmente) careceu-se dun proxecto político que lle dese sentido certo; porque non se lle pode chamar proxecto político a 'recibir' as transferencias do Estado (sobre todo en 1982) e crear precarias unidades administrativas (varias Direccións e Subdireccións Xerais e complementos) para poder xestionar as transferencias recibidas, que logo se foron ampliando case sempre incidentalmente baixo o peso das urxencias da xestión burocrática. Algunha racionalización se foi facendo co paso do tempo, pero séguese a adoptar unha posición burocrática e con escaso ou nulo e confuso horizonte. Con respecto ás unidades de xestión técnica cómpre dicir que a necesaria configuración dun cerebro técnico, experto –e libre de visións tecnocráticas–, non pode conformarse co

actual CAFI[1], para a formación permanente do profesorado, nin coa ACSUG[2]; nin co plan Proxecta, ao servizo de iniciativas e proxectos de innovación didáctica nas aulas; nin coa liña E-dixital e os programas Abalar; e algunhas outras instancias situadas baixo o exclusivo control de quen goberna na Xunta de Galicia. A complexidade da construción do proxecto reclama instancias técnicas máis sólidas e dotadas de autonomía administrativa con respecto á propia Consellería de Educación. Referimos as seguintes:

a) Un Instituto de Deseño, Desenvolvemento e Avaliación Curricular, ao servizo de todo o sistema educativo galego nos seus niveis non universitarios, que promova estudos e propostas curriculares, indo alén dos plans Proxecta, en colaboración co CAFI, os CEFORE e as Universidades, e contando coas oportunas redes de centros que estendan innovacións consideradas valiosas, con atención igualmente á edición dixital e impresa, mediante accións propias e/ou concertadas coas empresas e axentes de edición, con capacidade para promover e difundir a oportuna documentación didáctica de acompañamento e de orientación para o profesorado, os centros e as familias; así como para poder contribuír eficazmente á revisión dos actuais decretos curriculares, tendo presente un proxecto cultural suficientemente nítido e definido.

b) Un Instituto Galego de Ciencias da Educación, consorciado entre a Xunta de Galicia e as universidades públicas de Galicia, baixo un consello académico e directivo con precisa participación e representación profesional e social; que desenvolva unha axenda galega de investigación educativa, atenta a problemas e cuestións da máxima relevancia social; que poida ser, ademais, a axencia de avaliación educativa xeral do sistema educativo, dotado do oportuno órgano de comunicación académica; ao servizo, por outra parte, dos e as investigadoras nas ciencias da educación e da súa promoción científica, de modo similar á Revista de Educación do Ministerio de Educación. Cómpre dicir que a investigación educativa que entre nós se realiza móvese pola propia iniciativa dos grupos de investigación universitaria (condicionados a miúdo negativamente polas políticas estatais de investigación), de non ser puntuais convenios entre a Consellería de Educación e as universidades, que non garanten nin un plano global investigador nin a eficiencia no gasto –e non esquezamos o peso da variante 'política' no establecemento destes convenios-.

c) Un Instituto de sociolingüística e de normalización da lingua galega, porque precisamos coñecer con actualidade os problemas relacionados co uso e promoción da lingua galega, e arredor disto desenvolver unha ampla concertación social como estratexia a prol da súa normalización, unificando tarefas parciais desempeñadas pola Real Academia Galega, o Instituto da Lingua Galega da USC e o Consello da Cultura Galega. Neste sentido é oportuna a revisión do Plan Xeral de Normalización de 2004, dándolle a precisa forza de lei.

d) Precisamos dun observatorio escolar en relación cos contextos rurais, desde onde poder deseñar plans de desenvolvemento comarcal da escolarización nas contornas rurais, que incorporen transversalmente a acción de varias Consellerías da Xunta de Galicia, en conexión cunha axencia galega de planificación e desenvolvemento dos servizos públicos e outros procesos, para reverter o proceso de desmantelamento das contornas rurais.

Instrumentos estes que poderían ser moi eficaces e oportunos de contar cun proxecto de política educativa suficiente, cando menos en parte consensuado parlamentariamente, e socialmente alentado, ademais de acollido polas comunidades educativas.

En todo caso, sempre será necesaria a acción reflexiva, reivindicativa e propositiva daqueles sectores profesionais e sociais

[1] Centro Autonómico de Formación e Innovación.

[2] Axencia para a Calidade do Sistema Universitario Galego.

sensíbeis, mediante intervencións o máis coordinadas posíbeis. Referímonos ao campo asociativo, a sectores do movemento de familias dos centros públicos, aos colectivos docentes de renovación pedagóxica, a sectores sindicais dos traballadores do ensino, a sectores do ámbito da creación editorial... E nesta dirección, ao sermos conscientes da existencia actual dun considerábel número de centros escolares públicos e/ou con finalidade de servizo público educativo, efectivamente preocupados por unha acción formativa e didáctica que reivindica a xestión democrática, a inclusión de todas as persoas, a galeguización, a innovación didáctica, a crítica integración contextual (ou adaptación ao medio), o laicismo e respecto ao pluralismo democrático, por que non pensar na organización eficaz e funcional dunha "Rede de Centros Públicos de Educación Nova", con tarefas de coordinación e cooperación entre centros de educación que promoven unha filosofía educativa similar? Unha rede que poida ser un instrumento social e profesional (similar se se quere a unha Asociación de Directores de Centros, mais con alcance pedagóxico evidente) asentada nuns adecuados Estatutos, recoñecida institucional e socialmente, que toma como punto de partida a idea dos "centros que aprenden", así como as posibilidades de traballo e colaboración en rede, co horizonte de favorecer a Educación Nova e Galega. Un proxecto colectivo para este tempo noso, que debe ser novo.

PUBLICIDADE

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 desexas subscribirte á Revista Galega de Educación cubre o boletín e envíao 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 presentación de factura ☐ Reembolso (34 euros máis gastos)

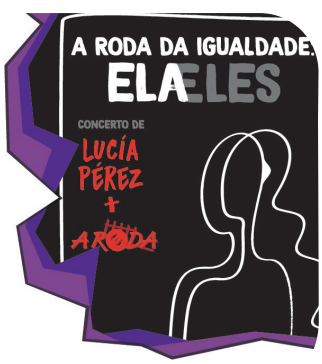
----------, de ---------- de 201 Sinatura

galicia

NÓS CONTRA A VIOLENCIA

DINAMIZACIÓN LINGÜÍSTICA E SENSIBILIZACIÓN CONTRA A VIOLENCIA DE XÉNERO

ELA E ELES



A RODA

MAI MAI

baobab teatro

IGUAL SON

CAPICÚA

O RUEIRO DAS LIORTAS

elefanteelegante teatro

O GALEGO CAMPA!

O FALCÓN BRANCO

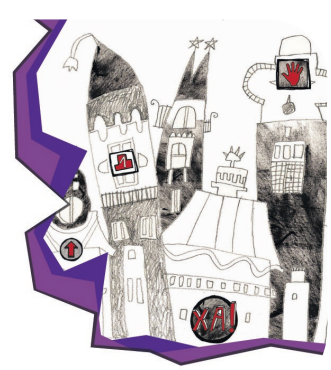
IRIÑA BAILARINA

ee edicións embora

CINCO MINUTOS SEN RESPIRAR

ÍTACA TEATRO

O PAÍS DOS MANDÓNS



ee edicións embora

GOBIERNO DE ESPAÑA · MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA, RELACIONES CON LAS CORTES E IGUALDAD

Pacto de Estado contra la violencia de género

Rede de Dinamización Lingüística

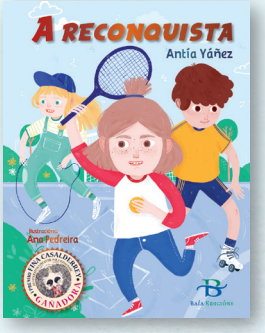
Xacobeo 2021

XUNTA DE GALICIA

BAÍA EDICIÓNS

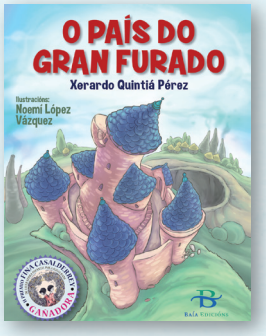
Comprometida

... coa igualdade



A reconquista, de Antía Yáñez.Gañadora *ex aequo* I Premio (2018)

Vermella, de Sabela Losada Cortizas. Gañadora *ex aequo* I Premio (2018)



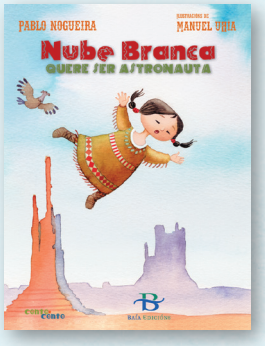
O País da Gran Furado, de Xerardo Quintiá Pérez. Gañadora II Premio (2019)

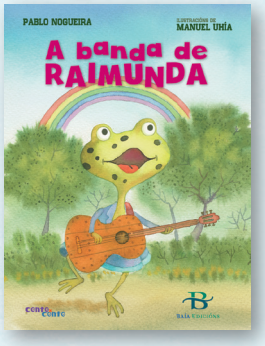
... coa educación emocional

Colección **EMOCIÓNS**

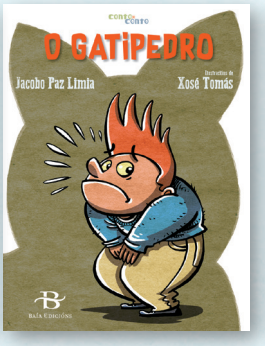
Estes libros falan de como nos sentimos cando temos medo, discutimos coas nosas amizades, temos gana de chorar ou de rir, estamos rabiosos ou tristes... desas cousas das que normalmente non nos falan na escola.

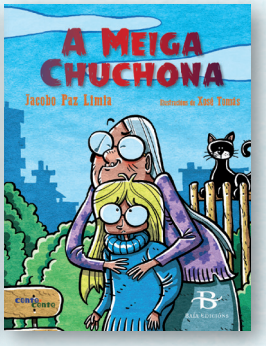
... coa nosa lingua e tradicións





O especial tratamento destas historias está concibido para a estimulación da linguaxe oral na educación infantil.





conto x conto
Imaxinario galego

Tres historias inspiradas por personaxes sacadas do fértil imaxinario popular galego.

COMPROMETIDA CO ENSINO *en* GALEGO

MATERIAIS DIDÁCTICOS PARA AS AULAS_LIBROS DE TEXTO_MATERIAIS COMPLEMENTARIOS_RECURSOS PARA O ENSINO_AULA VIRTUAL...

www.baiaedicions.gal