

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



A vida nas aulas en pandemia



Espazo de Lecer María Miramontes



Bebeteca
de 2 a 3 anos

Pequeteca
de 4 a 6 anos

Maiorteca
de 7 a 12 anos

Actividades

Teatro Miramontes	O baúl de María	R2Ludos
Ludo Xornal	Puntada con fío	Banda da Ludo
De ti a ti	Móvete	Irmandades do conto
O Medio é noso	Xogamos como as avoas	
Espazo Aberto	VacaLudos	

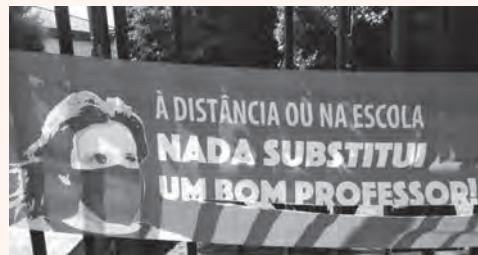
Rúa das Fontes do Sar, 15707 Santiago de Compostela
espazolecermariamiramontes.santiagodecompostela.gal
espazomiramontes@santiagodecompostela.gal
tel: 981542464



NADA SUBSTITÚE UN BO PROFESOR, UNHA BOA PROFESORA

Agravosa experiencia colectiva que vimos de vivir coa pandemia, con consecuencias negativas que en diversos casos mostran actualmente os seus efectos -como sucede co incremento dos factores de desigualdade na infancia e no sistema educativo-, fixo avanzar con rapidez no campo da educación, como en tantos outros sectores sociais, a información, o coñecemento e o uso das tecnoloxías dixitais.

Sen dúbida, con moitos aspectos positivos e cunha extraordinaria capilarización social. Ao seu abeiro véñense suscitando, por outra parte, diversas proclamas sobre as bondades da cuestión, que se refiren tanto á maior eficacia instrutiva que en moitos casos podería ter o maior uso de todo o relacionado coas tecnoloxías dixitais, como á redución dos custos representados polo factor humano en tantos aspectos das nosas vidas. Un *revival* das promesas da tecnoloxía condutista tan en voga hai sesenta anos, agora con novas manifestacións experimentais e empíricas, que non é do caso non apreciar.



Con todo, haberá que ter cautela. Unhas son as necesidades de información científica e cultural por parte de persoas adultas xa relativamente formadas en canto á súa personalidade e desenvolvemento psico-social, e outras son as necesidades de información, de formación e de coñecemento cando os seres humanos realizan o proceso de desenvolvemento persoal e social das súas capacidades, cosmovisión e valores; cando todos e todas ingresamos no corpo social e debemos facelo mediante un xogo dinámico de dereitos e de deberes, con autonomía, con capacidade e hábitos para a participación e a cooperación, conscientes da radical liberdade de todos e da necesaria adquisición dunha madura autonomía do xuízo moral, como tamén da necesidade de compartir e de vivir con valores colectivamente asumidos sobre o que é xusto.

É esta unha conquista difícil, que se prolonga no tempo e que non é posible realizar sen a interacción complexa e sempre problematizadora daquelas persoas que nos rodean, que deben ser máis e outras distintas das que o fan por consanguinidade ou por estrita proximidade vivencial, porque este mundo non é de compartimentos estancos, como tantas veces parece dar a entenderse. É unha aprendizaxe de vida do que falamos, que só se logra na interacción como ocasión de interrogante, de conflito a resolver, de reflexión, de xuízo, que precisa a ollada atenta e dialogante de persoas adultas con responsabilidade educadora. Falamos dos educadores e educadoras, dos profesores e profesoras; se estes e estas conciben o seu rol e o exercitan con esta orientación profesional e ética -esta é a condición para este oficio-, que debe ir unida á súa esperable dimensión formadora e instrutora nos diversos campos culturais.

Neste sentido, nada substitúe unha boa profesora: un oficio técnico e ético, delicado na súa máxima atención coas persoas que educamos, pero tamén firme, para poder auxiliar e guiar a quen ensaia para incorporarse autonomamente e de modo crítico a unha sociedade que sempre debemos querer máis humana e plena para todas e todos.

Por isto, facemos votos: que viva a presencialidade rica nas aulas dos centros escolares en estímulos cognitivos, emocionais, éticos e creativos!!!

UN FERMOSO E EMOCIONADO ALOUMIÑO A MORAIMA

Moraima, a nena paciente no seu intento de fala con Siri, mostra a conciencia no uso do galego, como debería ser normal cando menos na ampla maioría das nenas e nenos de Galicia. A normalidade que se oe nos meniños de Valença do Minho, 'transformada' -cunha ponte polo medio- no castelán 'normal' co que os avós e as nais de Tui lles falan aos seus meniños e meniñas. En 500 metros de distancia, e cando hai cen anos falaban uns e outros practicamente igual. Todo un 'avance'... abenzado por quen nos goberna!

Moraima tamén vive con contrariedade que Siri non a entenda. Ademais dunha triste realidade viva, Moraima, como metáfora do que ocorre, debería ser unha radical chamada de atención; é un S.O.S. que a todos e todas nos convoca e que debe ir directo ao corazón de quen máis poder ten entre nós.

Moraima, a Revista Galega de Educación e o seu lectorado mándanche un emocionado aloumiño. ■

S u m



A vida nas aulas en pandemia

6 O tema

8 Resumos / Resúmenes / Abstracts

14 *Despois da pandemia, a escola do ben común. Unha mirada sociocomunitaria*

Carmen Armas Barbazán, Manuel Armas Castro e Ramón Area Carracedo

19 *Impacto psicológico da COVID-19 en nenos/as e adolescentes de centros de protección á infancia e á mocidade*

Sandra Gómez López

22 *De maior, quero ser esencial. Un relato infantil para tempos de pandemia*

Xosé Armas Castro, Tania Iglesias Solla, Irene Vidal Pérez e Maruxa Villamor Fraiz

25 *Efeitos da pandemia na praxe profesional docente: límites e descubertas*

Santiago Quiroga García

29 *A bagaxe dixital da pandemia para as aulas do futuro*

Xoel Gutiérrez Roca

32 *Aulas Galegas como proxecto contedor e lugar de encontro*

Lucía Somoza Rey

35 *Proxecto Muli Bwanji. Unha proposta de Cidadanía Global en tempos de pandemia*

Susana Vázquez Martínez

38 *Aprender en familia entre paredes e pantallas durante o confinamento*

Xiana Rodríguez Castro, Montse Castro Rodríguez e Xesús Rodríguez Rodríguez

44 *Aprender portugués com o hándicap da pandemia*

María Vilaverde Lamas

47 *Coa música a outra parte*

Saúl Canosa Insua

50 *O de Cervo, un colexio con moita arte. A biblioteca como motor creativo*

Belinda Blanco Fernández

55 *Mudamos o currículo e o xeito de formar... e foi lindo*

Alicia García González

58 *Entrevista*

Xosé Tomás

Por Pilar Sampedro

62 *A lingua* *Todo o que (non) aprendín de sociolingüística durante a pandemia*

Carlos Negro Romero

REVISTA
GALEGA
DE EDUCACIÓN

Num. 81
Novembro 2021

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

Dirección

Uxía Bolaño Amigo (Profesora de Conservatorio)
Ana Parada Gañete (Orientadora de Secundaria)

Consello de Redacción

Antón Costa Rico (Profesor de Universidade)
Marcos Chavarría Teixeira (Profesor de Secundaria)
Xesús Ferreiro Núñez (Profesor de Universidade)
Silvia López Gómez (Profesora de Universidade)
Andrea Maroñas Bermúdez (Educativa social)
Xesús Rodríguez Rodríguez (Profesor de Universidade)
Pilar Sampedro Martínez (Mestra)

Supervisión lingüística

Xesús Portas Ferro (Mestre)
Francisco Veiga García (Profesor de Secundaria)
Supervisión de estilo: Ana Mª Pose Blanco (Profesora de Secundaria)
Tratamento dos textos en inglés: Rebeca García Murias (Investigadora)
Maquetaxe: Xosé Lastra Muruais
Imaxe da portada: Irina Figueira Rodríguez (2ª Educación Primaria, CEIP ADR Castelao, Rianxo)
Impresión: Obradoiro Gráfico S. L.
Lugar de edición: Nova Escola Galega (R/ Luís Freire, 5 baixo, 15706 Santiago)
Redacción: rge.redaccion@neg.gal
Publicidade: rge.publicidade@neg.gal
Subscripcións: rge.subscripciones@neg.gal

ario



Coa colaboración da:

**Deputación
DA CORUÑA**

65 Humor

Xosé Tomás

66 Experiencias

*Non agardes que as cousas muden,
faino en equipo*

Rosa Mª Cajade Rodríguez, María del Carmen
Casal Tato, José Luis Bóveda Suárez e Ana
Isabel Castro Rodríguez

70 Pensar o ensino

*Pandemia, igualdade e benestar
emocional*

Manuel Bragado Rodríguez

73 Educación no rural

*Unha escola con "Salón" en tempos
de COVID. Educación no rural
durante o curso 2020-21*

J. Javier Cartón Rodríguez, Sabrina Salgado
Leal e María José Cao López

76 Outras escolas

*Tempos de Pandemia: desafíos do
trabalho social e pedagógico em
escolas de assentamentos do MST*

Edilaine Aparecida Vieira, Raquel da Costa,
Berenice Marques, Taís Piva e Márcia Inês
Gabriel

79 Novas tecnoloxías

*ONDAS ÓRREA, un proxecto de
radio veciñal*

Antonio Abreira Castro e Carlos Veiga García

82 Investigación

*O xogo en Galicia: antes e durante o
confinamento (COVID-19)*

Apolinar Varela, Silvia López Gómez e Raúl
Fraguela Vale

86 Nais e pais

*Logo de algo máis dun ano de
pandemia*

Fernando Lacaci Batres

88 Xoguetainas e Brinquetainas

*Xogos tradicionais para tempos de
recollida. Xogos para estar na casa e
en espazos reducidos pola COVID-19*

Apolinar Varela

90 Panoraula

Xosé Ramos Rodríguez e Antón Costa Rico

94 Panoraula Dixital

Uxía Regueira e Tania Caamaño Liñares

96 Outras lecturas

Mociñas

Por Miguel Vázquez Freire

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 cadrimestral, 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 Revista Galega de Educación é un proxecto editorial do Movemento de Renovación Pedagóxica Nova Escola Galega que só é posible co traballo altruista das persoas que forman parte, respectivamente, dos seus Consellos de Redacción, Editorial e Científico. Trátase dun proxecto pedagóxico aberto á participación activa de toda a comunidade educativa galega.

INDEXADA EN:

- Erih Plus
- Circ
- Carhus Plus
- Latindex Catalogo
- Latindex Directorio
- Miar
- Dialnet
- Rebiun
- Qualis (B1)

Consello Editorial

Manuel Bragado Rodríguez (Mestre)
Mª Dolores Candedo Gunturiz (Profesora de Universidade)
Francisco Xosé Candia Durán (Profesor de Universidade)
Montserrat Castro Rodríguez (Profesora de Universidade)
Xosé Manuel Cid Fernández (Profesor de Universidade)
Rosalia Fernández Rial (Profesora de Secundaria)
Jennifer Fernández Rodríguez (Profesora de Secundaria)
Lois Ferradás Blanco (Profesor de Universidade)
Valentina Formoso Gosende (Profesora de Secundaria)
Xesús Fortes Gómez (Profesor de Secundaria)
Narciso de Gabriel Fernández (Profesor de Universidade)
Eva García Sexto (Mestra)
Emilio González Legaspi (Orientador de Secundaria)
Xosé Lastra Muruais (Mestre)
Laura Lodeiro Enjo (Profesora de Universidade)

Ramón López Facal (Profesor de Universidade)
X. M. Malheiro Gutiérrez (Profesor de Universidade)
Xesús Portas Ferro (Mestre)
Ana Mª Pose Blanco (Profesora de Secundaria)
Xosé Ramos Rodríguez (Profesor de Universidade)
Belén Rodríguez Silva (Profesora de Secundaria)
Víctor Santidrián Arias (Profesor de Secundaria)
Araceli Serantes Pazos (Profesora de Universidade)
Bieito Silva Valdivia (Profesor de Universidade)
Alexandre Sotelino Losada (Profesor de Universidade)
Yésica Teixeira Boo (Profesora de Universidade)
Miguel Vázquez Freire (Profesor de Secundaria)
Mercedes Vázquez Vázquez (Mestra)
Francisco Veiga García (Profesor de Secundaria)
Manuel Vieites García (Profesor de Universidade)

Comité Científico

Joxé Mari Auzmendi (Dtor. Hik 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 Imbemon (Consello de Dirección de Guix/UB)
Philippe Meirieu (Univ. de Lyon-2, Francia)
Francesco Tonucci (Istituto de Psicologia do CNR, Roma)
Antoni Zabala (Presidente de Graó/UB)
Philippe Watrelot (IUFM, París)

A VIDA NA

○ 2020-2021 estará sempre marcado como o primeiro curso académico iniciado e transcorrido coa pandemia da COVID-19, a mesma que pechou as aulas no mes de marzo de 2020.

Tivemos que acomodarnos a diversos e cambiantes protocolos de actuación co obxectivo de transformar a normalidade coñecida por outra con máis distancia, menos movementos, máscaras, grupos burbulla e interminables procedementos a ter en conta no caso de sintomatoloxía COVID, gromos, contactos estreitos... coa meta final de conseguir que o alumnado tivese garantida a súa presenza nas aulas sen que se vise afectada a saúde comunitaria. E por isto, as e os profesionais da educación vímonos obrigados a poñer o foco en observar, con certas inseguridades e medos, o transcorrer da vida nas aulas neste marco.

A Revista Galega de Educación (RGE) non podía quedar allea a este feito histórico e tivo claro que o día a día nas aulas do curso 20-21 debía ser recollido dalgún xeito explícito nun dos seus números. Así, este monográfico busca acoller reflexións e experiencias sobre todas as necesidades e realidades emerxidas dende a aparición da crise sanitaria no ámbito educativo. E faino dende unha perspectiva comunitaria, pois o desenvolvemento e aprendizaxe do alumnado é unha armazón de sistemas interrelacionados entre si que deben camiñar en conxunción.

O número integra artigos relacionados coas consecuencias que a pandemia tivo no benestar emocional do alumnado, tanto nos centros educativos como naquelas institucións que acollen a rapazada en risco de exclusión social. E inclúense experiencias de resiliencia ante a paralización das aulas no ensino superior, convertidas nun bo exemplo de aprendizaxe en equipo.

Faise tamén unha atenta reflexión sobre as limitacións e as novas oportunidades que viñeron supoñendo para a práctica docente cada unha das novas normalidades educativas que trouxo consigo a COVID-19.

Non podían faltar experiencias relacionadas coa revolución que supuxo para as escolas a paralización das aulas físicas e o seu traslado ao espazo dixital. Dende logo, un paso de xigante en poucos meses no marco da transformación dixital da sociedade.

O monográfico achega unha magnífica experiencia familiar durante o confinamento, e con ela facemos un recoñecemento a todas as familias que pasaron a ser un pilar necesario para garantir o vínculo educativo coas aulas. O noso recoñecemento especial a Xiana Rodríguez que, xunto coa súa familia, deixou voar a súa imaxinación para continuar aprendendo.

Incorpóranse dous textos ligados ao impulso de Aulas Galegas, como exemplos de traballo colectivo, de creatividade e de esforzos compartidos. É tamén ocasión este monográfico para achegarse ás Ensinanzas de Réxime Especial, a través dun

EN PANA

S A U L A S

artigo referido á ensinanza de idiomas e outro relacionado coas ensinanzas de música.

O monográfico remata coa experiencia dunha biblioteca escolar que pasou do físico ao virtual e seguiu sendo o motor da vida do centro, e cun exemplo práctico e real das prioridades que a pandemia trouxo ás escolas: aulas cheas de vida.

Agradecemos a todas as persoas que colaboraron coas súas achegas tanto na realización deste monográfico como no conxunto dos textos deste número da RGE. Dun xeito moi especial, queremos facer un recoñecemento a todos os profesionais da educación que neste tempo fixeron posible a presencialidade nas aulas: persoal de limpeza, conserxes, docentes, equipos directivos, familias e alumnado... ou tamén responsables das distintas administracións concernidas cando as súas decisións e actuacións foron emprendidas desde a responsabilidade social.

As cativas e os cativos, coa súa comprensión da situación excepcional, fixeron posible que os centros educativos recobrasen a vida e, a pesar de todo, seguisen sendo espazos de aprendizaxe, de convivencia e de agarimo. ■

Ana Parada Gañete

Antón Costa Rico

Coordinadores do Monográfico



Dous nenos ca. 1918 - Fonte: National Archives

N D E M I A

Resumos Resúmenes Abstracts

DESPOIS DA PANDEMIA, A ESCOLA DO BEN COMÚN. UNHA MIRADA SOCIOCOMUNITARIA.

Después de la pandemia, la escuela del bien común. Una mirada sociocomunitaria.

After the pandemic, the school for the common good. A socio-community view.

CARMEN ARMAS BARBAZÁN, MANUEL ARMAS CASTRO, RAMÓN ÁREA CARRACEDO

Malestares, Escola, Ben común

Malestares, Escuela, Bien común

Discomfort, School, Common good

Pasada a fase inicial do impacto da pandemia, observamos entre o alumnado un incremento relevante de malestares como fatiga emocional, ansiedade, estrés, procesos de dó, depresión, autolesións e condutas de risco autolítico. Talvez os tempos demandan reinventar unha nova escola máis humanizada, que actúe na prevención do sufrimento, a superación do medo co amor e poña no eixo vertebrador do currículo o ben común, o benestar do alumnado e da comunidade educativa para reinventar una sociedade máis saudable e sostible.

Pasada la fase inicial del impacto de la pandemia, observamos entre el alumnado un incremento relevante de malestares como la fatiga emocional, ansiedad, estrés, procesos de duelo, depresión, autolesiones y conductas de riesgo autolítico. Tal vez los tiempos pidan reinventar una nueva escuela más humanizada, que actúe en la prevención del sufrimiento, la superación del miedo con el amor, y ponga como eje vertebrador del currículo el bien común, el bienestar del alumnado y la comunidad educativa, para reinventar una sociedad más saludable y sostenible.

After the initial phase of the pandemic impact, we observed a relevant increase of discomforts among students such as emotional fatigue, anxiety, stress, pain processes, depression, self-harm and self-harm risk behaviors. Perhaps the times ask to reinvent a new more humanized school, which acts in the prevention of suffering, overcoming fear with love, and puts the common good, the well-being of the students and the educational community as the backbone of the curriculum, to reinvent a healthier and more sustainable society.



IMPACTO PSICOLÓGICO DA COVID-19 EN NENOS/AS E ADOLESCENTES DE CENTROS DE PROTECCIÓN Á INFANCIA E Á MOCIDADE.

Impacto psicológico de la COVID-19 en niños/as y adolescentes de centros de protección a la infancia y a la juventud.

Psychological impact of COVID-19 on children and adolescents of centers for the protection of children and youth.

SANDRA GÓMEZ LÓPEZ

Centro de protección á infancia e á adolescencia, mecanismos de autorregulación, familia.

Centro de protección a la infancia y adolescencia, mecanismo de autorregulación, familia.

Child and adolescent protection center, self-regulation mechanism, family.

A COVID-19 tivo consecuencias particulares nos centros de protección á infancia e á mocidade. Tivemos que introducir rutinas diarias que antes non existían e que, no fondo, implicaban subliñar o concepto de institucionalización. Ademais, vímonos na necesidade de atender á xestión de todo un complexo de emocións e sentimentos ocasionados polo afastamento dos seres queridos. Así, a responsabilidade para cun mesmo/a e o compromiso como grupo tamén se converteron en eixos do día a día nunha Casa de Familia.

La COVID-19 trajo consigo una serie de consecuencias particulares en los centros de protección a la infancia y a la juventud. Tuvimos que introducir rutinas diarias que antes no existían y que, en el fondo, implicaban subrayar el concepto de institucionalización. Además, nos vimos en la necesidad de atender a la gestión de todo un complejo de emociones y sentimientos ocasionados por el alejamiento de los seres queridos. Así, la responsabilidad con uno/a mismo/a y el compromiso como grupo también se convirtieron en ejes del día a día en una Casa de Familia.

ICOVID-19 brought with it a series of consequences in the centers for the protection of children and youth it acquired greater weight. For a band, a series of marked daily routines that did not exist before and that, deep down, implied underlining the concept of institutionalization. On the other hand, the remoteness of loved ones due to the lack of coexistence and the management of a whole complex of emotions and feelings that this entails. Thus, responsibility towards oneself and commitment as a group also became one of the main axes that governed the day to day in a Family Home.

DE MAIOR, QUERO SER ESENCIAL. UN RELATO INFANTIL PARA TEMPOS DE PANDEMIA

De mayor, quiero ser esencial. Un relato infantil para tiempos de pandemia

When I grow up, I want to be essential. A childish story for pandemic times.

XOSÉ ARMAS CASTRO, TANIA IGLESIAS SOLLA, IRENE VIDAL PÉREZ, MARUXA VILLAMOR FRAIZ

Método de proxectos; formación de mestres; educación infantil; covid-19; relato ilustrado.

Método de proyectos; formación de maestros; educación infantil; covid-19; relato ilustrado

Project method; teacher training; early childhood education; covid-19; illustrated story.

Preséntase unha experiencia de formación de mestres de educación infantil levada a cabo na Universidade de Santiago de Compostela durante o confinamento da primeira onda da covid-19. O produto máis destacado foi un conto ilustrado elaborado por mestres en formación, unha mestra en exercicio, unha ilustradora e o formador de mestres, dentro dun proxecto destinado a familiarizar os mestres en formación coa aprendizaxe baseada en proxectos.

Se presenta una experiencia de formación de maestros y maestras de educación infantil realizada en la Universidad de Santiago de Compostela durante el confinamiento de la primera ola de la covid-19. Lo más destacado fue un cuento ilustrado realizado por maestras en formación, una maestra en ejercicio, una ilustradora y el formador de profesores, dentro de un proyecto destinado a familiarizar a los maestros en formación con el aprendizaje basado en proyectos.

An experience of training teachers of early childhood education, carried out at the University of Santiago de Compostela during the confinement of the first wave of the covid-19, is presented. The highlight was an illustrated story made by teacher in training, a teacher in practice, an illustrator and the teacher trainer within a project designed to familiarize themselves with project-based learning.

EFEITOS DA PANDEMIA NA PRAXE PROFISSIONAL DOCENTE: LIMITES E DESCOBERTAS

Efectos de la pandemia en la práctica docente profesional: límites y descubrimientos

Effects of the pandemic on professional teaching practice: limits and discoveries

SANTIAGO QUIROGA GARCIA

Praxe profesional docente, pandemia, efectos

Práctica profesional docente, pandemia, efectos

Professional teaching practice, pandemic, effects

O impacto da crise pandémica no ámbito educativo formal fornece um campo de pesquisa e análise da praxe profesional docente. Assim sendo, valorizam-se os limites e possíveis descobertas ligados a uma situação inédita que acarreta perigos, mas também novas oportunidades para o progresso educativo.

El impacto de la crisis pandémica en el ámbito educativo formal provee un campo de investigación y análisis de la praxis profesional docente. Siendo así, se valoran los límites y posibles hallazgos asociados a una situación inédita que implica peligros, pero también nuevas oportunidades para el progreso educativo.

The impact of the pandemic crisis in the formal educational environment provides a field of investigation and analysis of the professional teaching praxis. Thus, the limits and possible findings associated with an unprecedented situation that implies dangers, but also new opportunities for educational progress are valued.

A BAGAXE DIXITAL DA PANDEMIA PARA AS AULAS DO FUTURO

El bagaje digital de la pandemia para las aulas del futuro

The pandemic's digital "baggage" for the classrooms of the future

XOEL GUTIÉRREZ ROCA

Ensino non presencial, TICs, Educación Primaria.

Enseñanza no presencial, TICs, Educación Primaria.

Non-face-to-face teaching, ICTs, Elementary or Primary Education

Dende un colexio rural da provincia de Lugo, unha serie de vivencias negativas e positivas que o ensino dixital obrigado pola pandemia proporcionou a un mestre. Unha odisea da que se regresou cunha bagaxe de aprendizaxes e reflexións para a "nova normalidade" da educación.

Desde un colegio rural de la provincia de Lugo, una serie de vivencias negativas y positivas que la enseñanza

digital obligada por la pandemia le proporcionó a un maestro. Una odisea de la que se regresó con un bagaje de aprendizajes y reflexiones para la "nueva normalidad" de la educación.

From a rural school of Lugo province, a series of negative and positive experiences that the forced by pandemic digital education brought to a teacher. An odyssey from which we came back with a "baggage" of learnings and reflections for the "new normal" of education.

AULAS GALEGAS COMO PROXECTO CONTEDOR E LUGAR DE ENCONTRO

Aulas Galegas como proyecto contenedor y lugar de encuentro

Aulas Galegas as a project container and meeting place.

LUCÍA SOMOZA REY

Educación, compartir, galego

Educación, compartir, gallego

Education, sharing, Galician

Aulas Galegas naceu como un sitio web que ofrecía axuda educativa debido á situación provocada pola Covid-19. Agora pretendemos que se converta nun lugar de referencia para toda a comunidade educativa, onde ofrecer non soamente recursos didácticos e culturais, senón tamén un lugar de encontro. Aspiramos a ser unha ágora onde o profesorado galego poida compartir experiencias, proxectos, novas metodoloxías... en galego.

Aulas Galegas nació como un sitio web que ofrecía ayuda educativa debido a la situación provocada por la Covid-19. Ahora pretendemos que se convierta en un lugar de referencia para toda la comunidad educativa, donde ofrecer no solamente recursos didácticos y culturales, sino también un lugar de encuentro. Aspiramos a ser un ágora donde el profesorado gallego pueda compartir experiencias, proyectos, nuevas metodologías... en gallego.

Aulas Galegas started as a website that provided educational assistance as a consequence of the situation generated by COVID-19 pandemic. Now, we intend for the site to become a place for the whole education community, where not only teaching and cultural resources, but also a meeting point can be found. We strive to become an agora where Galician teachers can share experiences, projects, new methodologies... in Galician.

PROXECTO MULI BWANJI. UNHA PROPOSTA DE CIDADANÍA GLOBAL EN TEMPOS DE PANDEMIA

Proyecto Muli Bwanji. Una propuesta de Ciudadanía Global en tiempos de pandemia.

Muli Bwanji Project. A proposal of Global Citizenship in times of pandemic.

SUSANA VÁZQUEZ MARTÍNEZ

Ciudadanía Global, solidariedade, aprendizaxe servizo.
Ciudadanía Global, solidaridad, aprendizaje servicio.
Global Citizenship, solidarity, Service Learning.

Muli Bwanji? significa “Como estás?” na lingua chichewa, lingua materna da poboación da provincia de Tete, en Mozambique. Baixo este título enmárcase un proxecto de cidadanía global desenvolvido por escolas galegas e africanas desde o ano 2017 e que se viu reforzado durante a pandemia.

Muli Bwanji? significa “¿Cómo estás?” en la lengua chichewa, lengua materna de la población de la provincia de Tete, en Mozambique. Bajo este título se enmarca un proyecto de Ciudadanía Global desarrollado por escuelas gallegas y africanas desde el año 2017 y que se vio reforzado durante la pandemia.

Muli Bwanji? means “How are you?” in the Chichewa language, mother tongue of the population from the province of Tete, in Mozambique. This title belongs to a global citizenship project developed by Galician and African schools since 2017, which has been strengthened during the pandemic.

APRENDER EN FAMILIA ENTRE PAREDES E PANTALLAS DURANTE O CONFINAMIENTO

Aprender en familia entre paredes y pantallas en tiempos de confinamiento

Learn as a family between walls and screens in times of confinement

XIANA RODRÍGUEZ CASTRO, MONTSE CASTRO RODRÍGUEZ, XESÚS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

Covid 19, Confinamento, Familia, Proxecto Escolar.
Covid 19, Confinamiento, Familia, Proyecto Escolar.
Covid-19, Quarantine, Family, School Project.

Este traballo mostra a experiencia educativa vivida nun contexto familiar a raíz da situación de confinamento derivada da Covid 19. Unha experiencia contada en clave persoal mostra como a situación vivida supuxo unha magnífica oportunidade de aprendizaxe e reflexión sobre cuestións relacionadas co mundo do ensino e unha extraordinaria ocasión de compartir aprendizaxes, saberes, indagar, investigar... sobre o que estaba acontecendo. Na primeira parte do arti-

go describimos o contexto familiar e curricular no que tivo lugar a experiencia. A continuación mostramos os proxectos familiares que fomos realizando en estricte relación cos promovidos dende a escola e para rematar móstranse as aportacións que supuxo a iniciativa dende o punto de vista familiar e escolar.

Este trabajo muestra la experiencia educativa vivida en un contexto familiar como resultado de la situación de encierro derivada del Covid 19. Una experiencia contada en clave personal muestra cómo la situación vivida fue una gran oportunidad para aprender y reflexionar sobre temas relacionados con el mundo de educación y una oportunidad extraordinaria para compartir aprendizajes, conocimientos, indagar, investigar ... sobre lo que estaba sucediendo. En la primera parte del artículo describimos el contexto familiar y curricular en el que se desarrolló la experiencia. A continuación mostramos los proyectos familiares que desarrollamos en estricta relación con los impulsados desde la escuela y finalmente mostramos los aportes que ha supuesto la iniciativa desde el punto de vista familiar y escolar.

Here we present an educational experience in a family context during the Covid-19 lockdown. Told from a personal perspective, this experience turned out to be a great opportunity for learning and reflecting on general educational issues as well as for sharing lessons, knowledge, inquiry, and research insofar as what was happening. The first section describes the family and curricular context in which the experience took place. Subsequently, we describe the family projects that were carried out in strict adherence to those promoted by the school. Finally, we point out the contributions made by the initiative from the family and school standpoint.

APRENDER PORTUGUÊS COM O HÁNDICAP DA PANDEMIA

Aprender português com el hándicap de la pandemia

Learn Portuguese with the handicap of the pandemic

MARÍA VILAVERDE LAMAS

Escolas Oficiais de Idiomas, português, pandemia.

Escuelas Oficiales de Idiomas, portugués, pandemia.

Official Language School, portuguese, pandemic.

Neste ano escolar 2020-21 a volta às aulas presenciais nas Escolas Oficiais de Idiomas (interrompidas ainda durante um mês com o ensino telemático a causa do surgimento de um novo surto) evidenciou umha nova realidade na que nada do essencial, do ponto de vista motivacional nem metodológico, pode ser garantido debido fundamentalmente ao distanciamento social a que nos vemos obrigadas, assim como pola implementación dos protocolos de Covid nos centros de ensino.

En este año escolar 2020-2021 el regreso a las aulas presenciales en las Escuelas Oficiales de Idiomas (interrumpidas aún durante un mes con la enseñanza telemática debido al surgimiento de un nuevo brote) evidenció una nueva realidad en la que nada de lo esencial, desde el punto de vista motivacional ni metodológico, puede ser garantizado debido fundamentalmente al distanciamiento social al que nos vemos obligadas, así como por la implementación de los protocolos de Covid en los centros de enseñanza.

In this 2020-2021 school year, the return to face-to-face classrooms in the Official Language Schools (interrupted for a month with telematics teaching due to the emergence of a new outbreak) evidenced a new reality in which nothing essential, since from a motivational or methodological point of view, it can be guaranteed mainly due to the social distancing to which we are forced, as well as the implementation of Covid protocols in schools.



COA MÚSICA A OUTRA PARTE

Con la música a otra parte

With music elsewhere

SAÚL CANOSA ÍNSUA

Conservatorios Profesionais de Música, ensinanza telemática, docencia musical.

Conservatorios Profesionales de Música, enseñanza telemática, docencia musical.

Professional Conservatories of Music, telematic teaching, music teaching.

O curso académico 20-21, marcado pola pandemia, iniciou nos conservatorios con ilusións ligadas á recuperación da imprescindible presencialidade e con inquietudes relacionadas coa seguridade nas aulas, logo corroborada. A volta ao ensino telemático durante o segundo trimestre, xunto coas medidas tomadas en relación ao sector cultural no seu conxunto, trazou un panorama con negativas consecuencias no noso ámbito.

El curso académico 20-21, marcado por la pandemia, inició en los conservatorios con ilusiones ligadas a la recuperación de la imprescindible presencialidad y con inquietudes relacionadas con la seguridad en las aulas, después corroborada. El regreso a la enseñanza telemática durante el segundo trimestre, junto con las medidas tomadas en relación al sector cultural en su conjunto, trazó un panorama con negativas consecuencias en nuestro ámbito.

The academic year 20-21, marked by the pandemic, began in the conservatories with illusions linked to the recovery of the essential presence and with concerns related to safety in the classrooms, later corroborated. The return to telematics teaching during the second quarter, together with the measures taken in relation to the cultural sector as a whole, outlined a panorama with negative consequences in our field.

O DE CERVO, UN COLEXIO CON MOITA ARTE. A BIBLIOTECA COMO MOTOR CREATIVO

El de Cervo, un colegio con mucho arte. La biblioteca como motor creativo

The setting of Cervo, a school with a lot of art. The library as a creative engine

BELINDA BLANCO FERNÁNDEZ

Biblioteca escolar, proxecto interdisciplinar, laboratorio creativo de metaaprendizaxe, alfabetización mediática e informacional, lectura, confinamento

Biblioteca escolar, proyecto interdisciplinar, laboratorio creativo de metaaprendizaxe, alfabetización mediática e informacional, lectura, confinamiento

School libraries, interdisciplinary project, creative laboratory, meta-learning, media and information literacy, reading, confinement

O CEIP de Cervo conta coa experiencia de varios anos de traballo utilizando a biblioteca como eixo vertebrador da vida do centro. Esta biblioteca, que definimos como inclusiva, aberta e centro creativo de metaaprendizaxe, coordina a posta en práctica dun proxecto interdisciplinario no que participa toda a comunidade educativa. Conseguimos dar continuidade ao traballo, pois de forma case natural pasamos do presencial ao virtual e da escola á familia.

El CEIP de Cervo cuenta con la experiencia de varios años de trabajo utilizando la biblioteca como eje vertebrador de la vida del centro. Esta biblioteca, que definimos como inclusiva, abierta y centro creativo de metaaprendizaxe, coordina la implementación de un proyecto interdisciplinar en el que participa toda la comunidad educativa. Conseguimos darle continuidad al trabajo, a pesar del confinamiento, pues de forma casi natural pasamos de lo presencial a lo virtual y de la escuela a la familia.

CEIP Cervo has the experience of several years of work using the library as the backbone of the centre's life. This library, which we define as inclusive, open and a creative meta-learning centre, coordinates the implementation of an interdisciplinary project in which the whole educational community participates. We manage to give continuity to the work, as we move almost naturally from the face-to-face to the virtual and from the school to the family.

MUDAMOS O CURRÍCULO E O XEITO DE FORMAR... E FOI LINDO

Modificamos el curriculum y el modo de formar... y fue lindo

We changed the curriculum and the way we train... and it was nice

ALICIA GARCÍA GONZÁLEZ

Emocións, confinamento, resiliencia

Emociones, confinamiento, resiliencia

Emotions, confinement, resilience

Na pandemia, todas as vivencias tiveron como eixo común o medo, a incerteza e a impotencia. O principal obxectivo da educación debe encamiñarse a formar persoas competentes, por iso, dende o meu centro, entendimos que había que priorizar o benestar emocional ante o currículo. Deste xeito, traballamos para recoñecer e expresar os propios sentimentos, actuar axeitadamente en cada momento e comprender que ata nos peores momentos suceden grandes cousas.

En la pandemia, todas las vivencias tuvieron como eje común el miedo, la incertidumbre y la impotencia. El principal objetivo de la educación se debe encaminar a formar personas competentes, por eso, desde mi centro, entendimos que había que priorizar el bienestar emocional ante el curriculum. De esta manera, trabajamos para reconocer y expresar los propios sentimientos, actuar adecuadamente en cada momento y comprender que hasta en los peores momentos suceden grandes cosas.

In the pandemic, all the experiences had fear, uncertainty and helplessness as a common focus. The main objective of education should be to train capable people, so at my school, we understood that we had to prioritise emotional wellbeing rather than the curriculum. In this way, we work to recognise and express our own feelings, to act appropriately in each situation and to understand that even in the worst moments great things happen.





Despois da pandemia, a escola do ben común. Unha mirada sociocomunitaria

Carmen Armas Barbazán

Psiquiatra do Complexo Hospitalario
Universitario de Lugo

carmenarmasb@hotmail.com

Manuel Armas Castro

Especialista en Trastornos de Conduta
do EOE da Coruña

manuelarmascastro@hotmail.com

Ramón Area Carracedo

Psiquiatra do Complexo Hospitalario
Universitario de Santiago de
Compostela.

moncho.area.carracedo@gmail.com

O INESPERADO E COMO REACCIONAMOS

A escola encarna a vida pública da infancia e a adolescencia, esa parte da existencia rexida pola organización do ensino. Porén, dende o punto de vista do benestar emocional, o específico da escola é a constitución dun entabado complexo de relacións que determinan competencias pero tamén a entrada no ser social.

Nunha pandemia, a escola non é unicamente un lugar de aprendizaxe ou de educación sanitaria, senón que expresará o sufrimento infantil e presentará problemáticas de seu. Ten, ademais, un deber terapéutico: constituírse como un lugar que facilite a contención das angustias propias da condición humana e dos tempos que estamos a vivir.

A alta posibilidade de contaxio derrubou as seguridades habituais. E, no caso das rapazas e rapaces, chantou a ameaza de enfermidade por fóra das idades que o imaxinario social entende como lóxicas. Unha pandemia estoupa a categoría do nosoutros, esa colectividade que protexe do perigo exterior, un acontecemento de especial significación na mocidade, xa que facerse adulto é, entre outras cousas, acadar unha posición saudable ao redor dos valores, o amor ou a valía propia e allea. A paisaxe do contaxio prohibe o contacto co Outro da diferenza, o que non é Eu nin Nós, imprescindible para o agromar da curiosidade (saber do que non é un mesmo) e a tolerancia (aceptar as diferenzas entre os suxeitos).

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 14-18

O habitar epidémico colocou a comunidade educativa diante dun encontro coa angustia. As obrigas da distancia separan as persoas de diferentes maneiras. A restrición, por exemplo, é unha norma xeral de diminución nos contactos sociais. O illamento é unha orde de corentena. Os doentes ingresados non poden ser visitados polos seus achegados. As limitacións de mobilidade entre zonas xeográficas debuxan novas fronteiras que afastan as persoas.

No desenvolvemento infantil a angustia de separación expresa o malestar pola ausencia temporal dos proxenitores. A separación contén dúas situacións subxectivas conflitivas: a perda da protección e a perda do amor. A protección refírese ao amparo, á seguridade e ao acalmar as necesidades a través da presenza: se eu estou, nada malo che pode pasar. O amor refírese á colocación na estima dun Outro que proporciona agarimo pero tamén identidade: 'é a ti a quen eu quero'.

Neste tránsito do neno pola ausencia haberá distintas traxectorias que conformen a visión do si-mismo na relación co Outro. Algúns episodios biográficos que acontecen nas pandemias son intres de vida onde a desaparición temida ou real do outro deixa o suxeito na precariedade: non está presente esoutro que coida e protexe, outorga valor e axuda a superar as vicisitudes da existencia.

A epidemia, ademais, mobiliza a angustia de morte ao ser a enfermidade unha ameaza á vida propia e á dos nosos achegados. A angustia de morte, máis aló dos intres agudos, adoita presentarse de xeito elaborado, a través das

defensas individuais ou dos mecanismos sociais. Con carácter xeral, a palabra, a acolliada e a simbolización acubillan dende as orixes da humanidade as formas de conter a angustia de morte. A palabra, porque permite narrar e así darlle un primeiro límite á invasión da angustia. A acolliada, porque desenvolve un vínculo onde acalmar a desestruturación. E a simbolización, porque o establecemento de prácticas ritualizadas proporciona un alivio a través da pertenza a unha comunidade.

As defensas de carácter máis individual comprenden o desprazamento e a negación. Nas idades infantís e xuvenís son máis frecuentes os mecanismos de negación que, ademais, relaciónanse co desenvolvemento da propia idea de morte durante o proceso de crecemento.

Un primeiro xeito de negación relacionado coas idades máis temperás é colocar a morte non como unha desaparición absoluta, senón como algo temporal e reversible. Nos nenos un pouco maiores érguense os dous primeiros baluartes diante da morte, a crenza na propia invulnerabilidade e a existencia dun salvador único, persoal e definitivo. Pouco despois, aparecen estratexias máis racionalizadoras ao redor da convicción de que soamente falecen as persoas maiores ou aquelas que están moi enfermas. En idades próximas á adolescencia personifícase a morte en debuxos ou personaxes que, en rapaces maiores, adoita incluír elementos de burla ou de desafío que pretenden dar proba da omnipotencia ou a invulnerabilidade persoal.

Na elaboración da angustia de morte ao longo do pro-



ceso madurativo existen algúns elementos universais: o establecemento dun sentido de identidade, a vivencia dunha permanencia das cousas e das persoas, e a posibilidade de acadar unha individualidade integral. Son tarefas que, de xeito máis ou menos implícito, forman parte do educativo e sitúan a escola como unha ferramenta das sociedades que acalma a condición finita dos seres humanos. Nas epidemias, a morte deixa de ser silandeira e a escola participa no tránsito deses momentos difíciles relacionados coa enfermidade que poden afectar aos seus alumnos.

O ENCONTRO CO SUFRIMENTO DOS NENOS E DAS NENAS

Pasada a fase inicial do impacto da pandemia, observamos entre o alumnado un incremento relevante de malestares como fatiga emocional, ansiedade, estrés, procesos de dó, depresión, autolesións ou ameazas autolíticas, ás veces favorecidos polo uso abusivo das redes sociais, incrementado en tempos de pandemia.

Deberíamos cavilar se estas manifestacións do malestar non estarán pedindo a berros unha mirada ao sistema educativo. Talvez os tempos demandan que a escola actúe na prevención do sufrimento e coloque entre as súas tare-



fas o benestar da comunidade educativa. Trátase de reinventar o esencial da vida e da escola, redescubri-la como lugar de encontro, onde os rapaces se sintan escoitados e acompañados no proceso de ser persoas en tempos de incerteza, sendo a escola un pequeno arquipélago de seguridades que permite a navegación no océano das dúbidas.

Pregúntase Tonucci: Pode un virus cambiar a escola? Porque, como sinala nunha viñeta do seu último libro, "Se o virus non marcha, imos acabar aprendendo demasiado".

O presente obriga a un cambio profundo do ecosistema educativo, no que se reformulen as estruturas e os contidos,

pero tamén a metodoloxía e as funcións e relacións entre alumnado, profesorado, familias, redes de apoio e sociedade. Igual que para outras institucións públicas, é necesario ver a escola como ben común.

A crise sanitaria deixou en evidencia a fragilidade da condición humana. Amosounos que individualmente somos limitados. O planeta é demasiado pequeno e interdependente, a salvación só pode ser colectiva e o traballo, interdisciplinario.

A ESCOLA DO BEN COMÚN

Hai un encontro da escola coa posibilidade do ben común, que debería ter os seguintes eixos vertebradores:

A saúde e o benestar do alumnado. Entendemos por saúde un estado de completo benestar físico, mental e social (OMS) que esixe unha visión global do alumnado. Os currículos son só medios para acadar os fins da educación: aprender a vivir e convivir, desenvolvendo de xeito creativo as capacidades do alumnado, para construír as súas expectativas, comprender o mundo para atopar o seu lu-

gar nel, intentando melloralo cun proxecto vital solidario.

A escola como lugar de encontro cun mesmo, cos outros e co saber compartido. A escola, máis despois do confinamento, a distancia social e a limitación de relacións, ten que ser un lugar de encontro, de acollemento, de paixón pola transmisión do saber e das competencias básicas para vivir en tempos de incerteza.

Cómpre facer cambios na metodoloxía, os espazos, os tempos. Abordar os problemas complexos con proxectos interdisciplinarios. Facer das aulas espazos flexibles, como talleres ou laboratorios. Os espazos ao aire libre e a contorna sociocultural poderán ser esas novas aulas que necesita unha nova escola aberta á vida. A convivencia e a metodoloxía cooperativa entre alumnado e profesorado deben substituír a competición individualista por superar aos demais.

UNHA MIRADA SOCIOCOMUNITARIA NO TRATAMENTO DA DOR

O sistema educativo precisa dos sistemas sanitario, servizos sociais e apoios externos para configurar unha rede de apoio comunitario que lle permita facer prevención e intervención de xeito eficaz. Trátase de observar o ecosistema no que está o alumnado e, en lugar de etiquetar, xerar os cambios para que o alumnado se sinta acolrido, protexido e atendido.

As epidemias xeran sufrimento. En ocasións, é importante acadar un diagnóstico concreto que permita artellar unha intervención axeitada. Non obstante, debemos facer un esforzo de comprensión se non queremos rematar nunha



sociedade medicalizada e psicoloxizada. Este entendemento do sufrimento pandémico debería abranguer as perspectivas comunitaria, relacional e etaria.

AS AUTOAGRESIÓNS: DA DIAGNOSE CLÍNICA Á FIGURA ANTROPOLÓXICA

As autoagresións en nenos e adolescentes posúen elementos diferenciais daquelas que acontecen noutros períodos do ciclo vital. Talvez sexa o proceso de construción da identidade propio destas idades o que permita un achegamento aos fenómenos das autolesións e os intentos autolíticos.

Sempre existe un malestar intimamente relacionado co proceso de crecer. As autoagresións, ás veces, traducen un poñerse ao límite como xeito de desencadear sentido. Talvez a súa referencia non sexa tanto unha diagnose clínica como unha figura antropolóxica, isto é, un xeito de expresar os atrancos para erguer unha identidade por fóra do sufrimento, creativa, con capacidade para dar saída ás mellores posibilidades do suxeito.

A ordalía é interrogar a morte sobre o sentido da vida, un xogar a existencia contra a morte para así dar sentido e valorar a propia vida. A situación de perigo é ese desafío onde se xoga ao todo e á nada e que, no caso de sobrevivir, permite unha reafirmación, unha transformación e unha segunda oportunidade.

No medio dun mundo cun profundo malestar, ás veces aparece a morte como un xeito disfuncional de obter unha certeza ao redor da supervivencia e a diferenza esencial con aqueloutros que sucumben á enfermidade.



O sacrificio é xogar unha parte para conseguir o todo. Perder unha parte de si mesmo para salvar o resto da vida e da existencia. Clinicamente as condutas de risco tenden a situarse sobre todo no corpo, a través de cortes, e na alimentaria, como o prezo a pagar por continuar a vivir, o dano parcial que acalma a angustia dunha desaparición total.

A delimitación. As autoagresións poden cumprir a función de reclamar a entrada da lei como xeito de acadar delimitación. Son casos nos que o límite non está principalmente ao servizo dunha aprendizaxe das normas, senón que tería unha función máis primaria, relacionada con saber quen é e onde remata un e onde comezan os outros.

A angustia da pandemia inclúe un saberse minúsculo diante da inmensidade do mundo e da universalidade da infección, coma se se excluíse o sentimento de ser singulares e especiais. A delimitación é unha última barreira para que sexa o Outro quen nos sinala como individuos, que estableza onde comeza o Eu individual e onde remata esa

humanidade vírica que, no fondo, deshumaniza.

FUXIR DO SUFRIMENTO CARA A FÓRA E CARA AOS OUTROS

As desaparicións. Algunhas condutas autoagresivas prodúcense a través do coma por substancias. Estas intoxicacións nos adolescentes tenden a ser postas en relación coa procura de pracer ou cunha alteración dos impulsos. Porén, nelas pode repousar unha necesidade de desaparecer.

Vivir na pandemia esgota o facerse cargo da vida, chanta esixencias, implica suspender praceres e proxectos. A chamada fatiga non ten que ver unicamente coa duración. Implica modificacións profundas,





fai requirimentos ineludibles a respecto do sentido da existencia. Talvez por iso, en ocasións, aparece unha pulsión pola desaparición temporal e situarse nunha inexistencia para darlle fin ao que implica vivir nun mundo covid.

A vinculación precaria. Algunhas condutas de autoagresión repousan nun intento desesperado por que exista un Outro. En ocasións, representan unha chamada a quen coida, un volver colocarse na presenza a través do síntoma. Ás veces, o significado é todo o contrario e representan unha agresión ao Outro do abandono a través do dano a un mesmo. Hai tamén autoagresións que dan conta da necesidade dun castigo, unha autopunición diante do insignificante que se sente o suxeito. Unha última posibilidade fai referencia á propia desaparición do suxeito pero a través do colectivo: as quedadas en internet para artellar plans suicidas, que representan esa última posibilidade de lazo co Outro, a precariedade final que pretende acadar o contacto pero a través da desaparición conxunta.

As disolucións. Existen suxeitos inmersos nas tecnoloxías que son interpretados como rapaces en risco de adicións. Non obstante, algúns destes adolescentes están máis na disociación ca na dependencia. Alba Rico afirma que o sufrimento debería facer fuxir cara a fóra e cara aos outros. As tecnoloxías bloquean este regreso á humanidade e postúlanse como candidatas ao mecanismo de alivio universal. Se a tecnoloxía aparentemente propón un todos conectados, estes rapaces, pola contra, adoitan empregala como xeito de desconexión da vida, como un analxésico cun potencial infinito de duración.

As situacións e os conflitos excepcionais obrigan ás aprendizaxes vitais complexas. Calquera intervención debe priorizar a visión global das persoas, implicando a razón, a emoción e a conduta para reconstruír as nosas vidas apoiados nas persoas significativas.

TRANSMITIR CON PAIXÓN O AMOR

Chegamos a algo do que non se acostuma falar na escola, porque é unha "blasfemia", peor que "empatía", sen com-

paración posible, algo que non podes pronunciar na escola, nun instituto, nunha facultade. É o amor. O amor suficientemente incondicional dos pais aos fillos e o dos profesores cara aos alumnos, entendido como amor ao coñecemento. Ao transmitir a paixón polo saber e a vida, ámase o alumno a través da sabedoría.

O peor virus para aprender a vivir é o medo, que paraliza, escraviza e todo o destrúe. E a peor vacina é a amnesia, que porfía en volver ao de sempre e foxe dos cambios.

O profesorado, os pais e as nais, como referentes, debemos transmitir con paixón o mellor antivirus contra o medo: o amor, o amor a un mesmo, aos demais, a sabedoría sobre o benestar e a vida.

Esta é a gran oportunidade despois da catástrofe para revolucionar a escola, a educación e o mundo. Ensinar a vivir, a escoitar, a acompañar, a amarse, a reinventarse. Ensinar a arte de amar e a facer da vida unha obra única, enmarcada pola protección e a solidariedade universal. ■

REFERENCIAS

- ARMAS, M. (2020). Reinventar o esencial da vida e da escola. *Revista Galega do Ensino* (Eduga). N° 79, xaneiro-xuño, editorial.
- BAUMAN, Z. (2017). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Barcelona: Paidós.
- LE BRETON, D. (2019). *Desaparecer de sí*. Madrid: Siruela.
- MORIN, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- PENNAC, D. (2009). *Mal de escuela*. Barcelona: Gallimard.
- RECALCATI, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- TONUCCI, F. (2020). *¿Puede un virus cambiar la escuela?* Barcelona: Graó.
- YALOM, I. (1984). *Psicoterapia existencial*. Barcelona: Herder.



Impacto psicológico da COVID-19 en nenos/as e adolescentes de centros de protección á infancia e á mocidade

A principios de marzo de 2020 comezouse a falar seriamente da COVID-19 nunha *Casa de Familia* da cidade de Santiago de Compostela. Para quen non o saiba, unha *Casa de Familia* é unha vivenda habitada por nenos, nenas e adolescentes que, debido a situacións de desprotección, desamparo e/ou risco no seu eido familiar, están baixo a tutela da Administración, sendo esta quen asume temporalmente a súa garda. Un conxunto de profesionais vela por que o ambiente sexa o máis acolledor posible, á vez que procura que esas persoas poidan continuar co seu desenvolvemento persoal, social e familiar.

O acto de rodear outra persoa cos brazos denomínase *aperta*. Pero como se fai iso cando hai que manter unha distancia interpersoal determinada? Como se fai iso cando a norma di que é a maneira de protexer as persoas que nos rodean? Hai intres da vida nos que o que máis nos pode chegar a protexer como seres humanos é precisamente unha mostra de agarimo, un contacto físico reconfortante, acompañado dunhas verbas tranquilas e cálidas.

As apertas destes profesionais constitúen un dos ingredientes básicos para que o menú diario de ilusións, preocupacións, alegrías e conflitos sexa o máis agradable posible para eses nenos, nenas e adolescentes.

Sandra Gómez López

Psicóloga en Fundación Meniños
(anteriormente, educadora en Casa de Familia Arela)

sandra.gomez.lopez@hotmail.com

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 19-20



A COVID-19 trouxo consigo un dos maiores cambios nun recurso de protección á infancia e á adolescencia: o cambio de roupa e o proceso de desinfección de todas as persoas que formaron parte da *Casa de Familia* durante o estado de alarma. E isto atinxe tanto a profesionais como a infantés e a adolescentes.

As persoas profesionais debían mudar a súa vestimenta cada vez que accedían ao interior da vivenda e saían dela. Se ben, racionalmente, entendíase o motivo desta medida, emocionalmente resultaba máis complexo de integrar, posto que isto supoñía unha gran diferenza respecto ao funcionamento familiar dunha casa común. Para os nenos, nenas, mozos e mozas, isto subliñaba o concepto de institucionalización, recordando así o feito de non vivir nun contexto normalizado, igual que o resto das súas amizades, por exemplo. Que os seres humanos tendemos a facer comparacións é algo natural, e nun contexto así non ía ser menos. Pensar no que podería estar sucedendo en calquera outro domicilio supoñía, por tanto, un cúmulo de emocións e sentimentos difícil de dixerir no mundo interno, é dicir, na mente e no corpo de cada unha destes nenos, nenas e adolescentes.

Aínda así, isto non foi o máis sobresaínte. O maior choque veu da man da nova de non poder reunirse con persoas non conviventes. Ou o que é o mesmo, non poder ter visitas nin saídas coas súas familias, unicamente contacto telefónico e/ou por videochamada. Se ao ler isto estamos pensando se nun centro de protección hai contactos coa familia biolóxica, a resposta é afirmativa, xa que a idea é que estes nenos, nenas e adolescentes poidan regresar coa súa familia cando as condicións desta sexan favorables. Polo tanto, entre medias, mantense o contacto con elas, xa que non deixan de ser as principais figuras de referencia.

Desta forma, atopáronse de súpeto cunha nova realidade: non poder encontrarse coa súa familia ata novo aviso. Estas tres últimas palabras foron importantes, xa que implican xestionar a incerteza, ese estado no que a angustia pode apoderarse dunha persoa; ese estado no que falta a predición do que vai suceder. Para as persoas que sufriron algún trauma, a capacidade de prever o que sucede a continuación é fundamental para o seu benestar emocional. Autorregularse supón un desafío nun contexto no que o futuro é incerto, no que se apodera dun a sensación de non ter un mínimo de control. Iso, sumado ao afastamento dos seres queridos, xera un importante desacougo interno.

Entón, puxéronse en marcha mecanismos que axudaron a levar a nova e atemorizante situación. Porque, se xa de por si o feito de que un virus descoñecido circule arredor dun ou dunha leva consigo emocións como o medo, que ademais se sume a tristeza por non

poder ver as principais figuras de apego, supón todo un reto a superar. E este reto adquire maior peso se estamos falando da infancia e da mocidade.

Tempos a soas para conseguir situarse nunha nova realidade. Tempos en busca dunha compañía agradable coa que poder compartir o impacto desta noticia. Tempos de facer exercicio físico para poder desafogar e canalizar así as emocións; tamén para diferenciar os tempos do día, tal e como sucedía nos distintos fogares de calquera lugar do mundo.

Finalmente, cabe resaltar que o sentimento de grupo aumentou proporcionalmente o desexo de rematar con este episodio. Porque volver ver a familia converteuse no principal obxectivo, a responsabilidade para con un mesmo e co grupo adquiriu maior intensidade. “Facer ben as cousas” ou, o que era o mesmo, cumprir coas normas estipuladas para tal situación, foi a principal premisa mental. E aquí novamente a comparativa: volver ás aulas (xa no mes de setembro) supuxo para estes nenos, nenas e adolescentes observar o comportamento do resto de persoas que non tiveran que pasar por unha situación como a deles e delas. Neste sentido, as boas prácticas respecto á COVID-19 foron inmejorables por parte destas persoas menores de idade ■

Entras nuns anos de formación académica, científica, técnica e humanística que serán determinantes no teu futuro persoal e profesional.
A Universidade da Coruña ofrécete unha formación de calidade e un amplo abano de actividades complementarias de cultura, deporte, voluntariado... para che axudar no teu crecemento persoal e profesional.

www.udc.gal

Entra no futuro



UNIVERSIDADE DA CORUÑA





Figura 1. Mateo, protagonista do conto *De maior, quero ser esencial*.

De maior, quero ser esencial. Un relato infantil para tempos de pandemia

Xosé Armas Castro

Universidade de Santiago de Compostela
xose.arms@usc.es

Tania Iglesias Solla

Arquitecta e ilustradora
tania.isolla@gmail.com

Irene Vidal Pérez

CPI As Revoltas (Cabana de Bergantiños)a
irene.vidal.perez@edu.xunta.es

Maruxa Villamor Fraiz

Universidade de Santiago de Compostela
maruxa.villamor@gmail.com

"A escola tiña que deterse, suspender a súa programación, renunciar a poñer deberes e, xunto cos seus alumnos, intentar ler esa realidade que tan difícil de entender nos resultaba"

(Tonucci, 2020, p. 14)

INTRODUCCIÓN

O confinamento causado pola pandemia en marzo de 2020 obrigou a interromper a docencia presencial na materia *Aprendizaxe das ciencias sociais* do título de Mestre de Educación Infantil na Universidade de Santiago de Compostela. Continuar a docencia de forma telemática ocasionou dificultades, pero tamén a oportunidade para afrontar algúns retos da formación de mestras: a desconexión entre coñecemento académico e a vida das aulas ou a limitada relación entre a universidade e as escolas. Para abordar estes retos creamos un "espazo híbrido" (Zeichner, 2010) no que os mestres en formación, unha mestra en exercicio e o formador univesitario construímos coñecemento profesional a través do diálogo e o intercambio democrático. Servíronnos de inspiración as ideas de Tonucci (2020) sobre o papel da escola en tempos de pandemia, e as tecnoloxías da información (MS Teams, correo-e e whatsapp) axudaron a traballar de forma colaborativa na distancia.

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932
Páx. 22-24

O MÉTODO DE PROXECTOS NA FORMACIÓN DE MESTRES

O método de proxectos (ou aprendizaxe baseada en proxectos) está considerada unha estratexia de ensinanza que favorece o interese dos estudantes, promove a investigación sobre problemas reais e mellora os resultados da aprendizaxe (Helm, 2015), pero interesábanos probar a súa utilidade na formación de mestres (Grossman et al, 2019). Deste xeito, ideamos un proxecto destinado a axudar os estudantes de infantil a entender os cambios que a covid-19 estaba producindo nas súas vidas, ao mesmo tempo que permitía aos mestres en formación familiarizarse coa aprendizaxe baseada en proxectos. Así naceu o proxecto *De maior, quero ser esencial*, que trataba de guiar os estudantes de infantil na busca de respostas a preguntas como: que é o coronavirus e como chegou onda nós, como a pandemia cambiou as nosas vidas, quen nos axudan a coidarnos e a ser felices, como imos mellorar as nosas vidas despois da pandemia.

"DE MAIOR, QUERO SER ESENCIAL": UN RELATO ILUSTRADO.

Na posta en marcha dun proxecto, tan importante coma a selección do tópico a investigar son os recursos que favorezan a implicación dos participantes. Na etapa de Infantil o conto ilustrado pareceunos a ferramenta idónea para buscar as respostas ás preguntas do proxecto. O protagonista elixido foi Mateo, un neno de cinco anos con vivencias, sentimentos e características semellantes ás de calquera neno ou nena das nosas aulas. Ao longo do relato abórdanse diferentes tópicos vinculados

ás experiencias do protagonista que cobran vida mediante as ilustracións creadas *ad hoc*.

A familia, a escola e a comunidade ocupan un lugar central na vida da infancia, e teñen unha presenza importante no relato. Distintos personaxes representan o papel das persoas máis próximas no coidado, a saúde e o benestar. Así, o protagonista mantén unha relación especial cos avós, aos que agora ten que ver por vídeo-chamada; asiste ás aulas virtuais durante o confinamento e colabora coa súa irmá para dar ánimo a outros membros da comunidade.

A relevancia da ciencia no tempo da pandemia tamén atopa o seu lugar. A nai de Mateo é médica e trata de facerlle entender o que son os virus, e os esforzos dos investigadores para procurar unha vacina que nos protexa. A difusión da pandemia tamén proporciona oportunidades para traballar as aprendizaxes espaciais (os continentes e países máis afectados) e permite combater prexuízos cara aos diferentes ou cuestionar reticencias cara ás vacinas.

As profesións adquiren unha nova dimensión ao pensar nas que se consideran "esenciais", como é o caso do persoal sanitario, os produtores locais ou os transportistas. A nai de Mateo pasa moito tempo no hospital, e moitos profesionais mudaron a súa actividade para prover material sanitario. Os sectores alimentarios están presentes a través dos seus avós, que abastecen os mercados de produtos ecolóxicos, e a súa familia acode ao mercado de proximidade do barrio. Outras profesións, como a música e as artes, adquiren relevancia pola súa contribución



Figura 2. Tópicos do proxecto.



Figura 3. Mapa de incidencia da Covid-19 no mundo.

ao benestar emocional da poboación.

A crise sanitaria tamén deu unha oportunidade para pensar en cidades e modos de vida máis sustentables. Mateo decátase de que a cidade ten menos coches, menos ruído e o aire está máis limpo. Tamén toma conciencia de que os obxectos materiais non son o



Figura 4. Mercado de abastos.



Figura 5. Homenaxe a F. Tonucci.

máis importante, e comeza a valorar máis a familia, as amizades e a veciñanza, que nos axudan a ser máis felices.

CONCLUSIÓN

O conto ilustrado, o principal produto do proxecto, permitiu abordar desde a perspectiva infantil unha temática tan complexa como a pandemia. O seu deseño nun “espazo híbrido” de aprendizaxe produciu un elevado grao de satisfacción nas mestras e mestres en formación, como poñía de manifesto unha das participantes no portafolios final: “Foi unha bonita maneira de finalizar a materia Aprendizaxe das Ciencias Sociais e o título de Mestra. É algo do que vou estar orgullosa e que non esqueceréi”. ■

REFERENCIAS

- GROSSMAN ET AL (2019). Preparing teachers for project-based teaching. *Phi Delta Kappan*, 100(7), 43-48.
- HELM, J. H. (2015). *Becoming Young Thinkers. Deep Project Work in the Classroom*. Teachers College Press.
- TONUCCI, F. (2020). *¿Puede un virus cambiar la escuela?* Barcelona: Graó.
- ZEICHNER, K. (2010). Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. *Educación. Revista do Centro de Educación*, 35(3), 479-501.

PUBLICIDADE

**Km1
LUGO**

- » **A 100 KM DE ZONAS TURÍSTICAS:**
A MARIÑA, A RIBERIA SACRA OU COMPOSTELA
- » **TRES PATRIMONIOS DA HUMANIDADE:**
A CATEDRAL, A MURALLA E O CAMIÑO PRIMITIVO
- » **UNHA APOSTA POLO TURISMO**
SOSTIBLE E DE PROXIMIDADE

LUGO KM 100

LUGO, CENTRO NEURÁLXICO DO TURISMO
DE PROXIMIDADE NA GALIZA

Concello de Lugo
Área de Cultura, Turismo
e Promoción da lingua



Quatro crianças de 5º de Infantil regando a horta.

Efeitos da pandemia na praxe profesional docente: limites e descubrertas

A nossa sociedade parece escorregar pola Historia a um ritmo de vertigem, num movimento inercial interrompido polo carácter cíclico de crises económico-financeiras que, com frequência, deixam a pegada da desigualdade educativa em forma de exclusom, insucesso escolar e emigração maciça de cada nova geração de galegas/os. A crise da Covid19 configura, no entanto, um cenário ainda mais complexo ao se inscrever, segundo Taibo (2019), num possível colapso civilizatório por causa do efeito multiplicador dum conjunto de crises (demográfica, ambiental, económica, energética, etc.) que agem como a trevoada perfeita que paira, ameaçante, sobre as nossas vidas, influenciando consideravelmente o funcionamento das instituições educativas.

Neste complexo contexto, interessa-nos explorar aqui algumas das implicações da crise coronavírica na praxe profesional docente do CPI Antonio Orza Couto (Boqueixom), quer dizer, as consequências concretas que a Covid19 acarretou no desenvolvemento do processo educativo em dous sentidos: na reprodución e afiançamento da pedagogia tradicional e/ou na transformación crítica e inovadora da mesma. A partir desta perspectiva dialética, descrevemos atuações que representam um perigo de involução no desempenho docente e, ainda, aquelas outras que espelham novas oportunidades para a renovação pedagógica e a transformação social, abrindo novos horizontes de esperanza.

Santiago Quiroga García

CPI Plurilingüe Antonio Orza Couto
Boqueixón (Vedra)

squiroga@edu.xunta.gal

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 25-27

A ORGANIZAÇOM E USO DOS ESPAÇOS

A aplicación dos protocolos anti-covid no ámbito escolar tivo un impacto fulcral na organización dos espazos, ao prescreverem un maior distanciamento social como medida de protección contra posibles contáxios. Perante esta necesidade ineludíbel, constatamos como as salas de aulas no ensino primario voltavam a organizarse dun modo lineal, hierárquico e unidireccional, contribuíndo para a reprodución duma docéncia alicerçada na lição magistral e na conseguinte realización mecánica de exercicios dos manuais escolares. No sentido contráριο, observamos como na etapa de infantil, así como nas materias ligadas á educación plástica, música e educación física houvo un redescubrimento e uso polifuncional dos espazos exteriores, a saber: obradoiro de pintura con gizes no campo de fútbol, camiñadas de exploración da fauna e flora do monte e de recolla de resí-

duos, creación e manutención dos xardíns e da horta, organización de xogos cooperativos no alpendre e, igualmente, aprendizaxe de danças ao ar libre, entre outras actividades.

Partindo destas consideracións, valorizamos que existe una maior resiliencia ou capacidade de adaptación dos profesionais que non utilizan os libros fornecidos polas editoras ou ben que os empregan como un simple recurso, mas non como o pilar central do proceso educativo. Por iso, verificamos como as restricións espaciais fôron menos limitantes na etapa de educación infantil, así como nas cadeiras en que os citados libros posúen un carácter secundario na planificación didáctica. Destarte, é posible que, como indican Alberti et al. (1970), os manuais exerceran un labor performativo na construción duma escola autoritaria e, conseguintemente, menos flexíbel na hora de procurar novos ambientes para a adquisición de aprendizaxes activas, funcionais e significativas.

A ADAPTAÇOM CURRICULAR

Se o papel dos espazos foi notábel durante esta emerxencia, non o foi en menor medida a adaptación e concreción do currículo á nova conxuntura. Deste modo, é razoábel que un acontecemento global, como o indicado, redefinise a importancia da ética como fundamento pedagógico que guiasse a planificación curricular docente nun sentido crítico, dinámico e aberto á nova realidade social. Á vista diso, algúns docentes colocáron nun lugar singular temas de carácter transversal como a educación ambiental, facilitando una reflexión conjunta sobre os límites do noso planeta (ligados a un sistema de produción, distribución e consumo capitalista); a hipótese decrecentista, como posible saída á mudanza climática; ou a valorización de hábitos sustentábeis presentes na propia cultura tradicional galega. Outro tema de grande interese foi a importancia social dos cuidados, reflexionando sobre a relevancia das traballadoras do sistema de saúde, a feminización e peor remuneración deste tipo de empregos, así como a desigualdade de xénero ligada a este ámbito. Em último lugar, foi abordada por outros docentes a Carta Universal dos Dereitos Humanos e, nomeadamente, o dereito relativo á saúde universal através do estudo vinculado ao impacto desigual que o vírus provocou en diferentes povos do mundo, en función dos recursos económicos e o poder político de cada Estado. Contudo, en moitos casos os ditames dos manuais escolares continuáron a prevalecer invariavelmente por cima destes eixos temáticos transversais.



Saída aos arredores do centro para a recolla de lixo.

A PLANIFICAÇÃO E UTILIZAÇÃO DAS TIC

Um terceiro elemento para a análise é o impacto das TIC no processo educativo. A pandemia fijo com que emergissem um conjunto de fraquezas, anteriormente invisibilizadas por um uso discricional e desigual das tecnologias por parte do professorado. Desta forma, podemos assinalar as seguintes carências: falta de formação do quadro de docentes, ausência de aulas virtuais Moodle em funcionamento, insuficiência de dispositivos para o conjunto do alunado ou a utilização de serviços digitais inadequados por parte do centro educativo. Neste último ponto, seguindo o crítico relatório de Castro e Próper (2021), devemos refletir sobre as consequências que os serviços digitais de código privado, como Google Classroom ou Microsoft 365, têm na supressão da soberania tecnológica e da privacidade do alunado. O carácter gratuito destas plataformas esconde o autêntico negócio que há por trás, a publicidade digital, e a matéria prima que gera lucro, os dados das crianças. Aliás, é sabido que o código privado, a diferença do livre, limita a capacidade do próprio professorado para modificar os ambientes digitais de aprendizagem, impossibilita as auditorias públicas e condiciona negativamente às Administrações Públicas no necessário desenvolvimento tecnológico dos serviços que oferece.

Num sentido positivo, podemos salientar que durante o último ano académico produziu-se uma planificação sistemática da formação do professorado, uma maior dotação de material TIC para o



Exposição dos cogumelos encontrados nas redondezas da escola.



Grupo de 5º de Infantil na horta escolar.

alunado e, ainda, o desenho de salas de aulas virtuais em Moodle. Assim sendo, é possível que estas mudanças impulsionem um novo rumo na integração ordinária das TIC no centro educativo.

À guisa de conclusom, denotamos o significado etimológico da palavra crise em chinês, que é representada com dous caracteres: o primeiro representa *perigo* e o segundo *oportunidade*. Esperemos que esta segunda acepção seja o motor duma nova praxe docente, alicerçada na Teoria Crítica, para

que as novas gerações podam enfrentar os grandes desafios do futuro com um céu limpo de temores e uma consciência elevada do bem comum. ■

REFERENCIAS

- ALBERTI, A., BINI, G., DEL CORMO, L., & GIANNANTONI, G. (1970). *El autoritarismo en la escuela*. Barcelona: Fontanella.
- TAIBO, C. (2019). *Colapso: Capitalismo Terminal, Transición Ecosocial, Eco-fascismo*. Liboa: Letra Livre.
- CASTRO, P. E PRÓPER, S. (2021). Como a pandemia está a acabar coa soberania tecnolóxica e a privacidade do alunado. *Revista Galega de Educación*, 80, 68-71.



aniversario
ASOCIACIÓN
INTERNACIONAL DE
**Ciudades
Educadoras**



**A cidade educadora non
deixa a ninguén atrás**



A bagaxe dixital da pandemia para as aulas do futuro

Probablemente ninguén podía imaxinar aquel 12 de marzo que o que semellaba unha breve interrupción das clases presenciais, íase converter nunha auténtica odisea a través do mundo do ensino dixital. Pero, dado o tempo do confinamento, dito tipo de ensino resultou ser tan imprescindible, que se levou a cabo de forma totalmente “predominante”. Sen dúbida, a busca de novos coñecementos e procedementos axudou a superar moitas das adversidades que xurdiron nese momento. Agora, grazas a esa busca, un é consciente de que de todas as odiseas se regresa cargado de valedoiras vivencias. Vivencias que parecen “invitar” a ser tomadas en conta ao volver á “nova normalidade” das metodoloxías de ensino.

VIVENCIAS NEGATIVAS

– **As dificultades para unha avaliación xusta ao alumnado:** sobre todo en idades temperás nas que nin os traballos realizados na casa con diferentes graos de axuda externa, nin por suposto os tests e exames a distancia podían substituír as evidencias nas que reparamos os mestres diariamente polas interaccións didácticas que xera o ensino presencial, que podemos recoller e avaliar con diferentes estratexias de rexistro e análise. A observación sistemática na aula, dende o meu punto de vista, a nosa ferramenta fundamental para a avaliación, perdeu tempos e espazos e as actividades e tarefas

Xoel Gutiérrez Roca

CEIP Plurilingüe Lagostelle de Guitiriz)

Xoel.gutierrez.roca@edu.xunta.gal

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 29-31



eran realizadas polo alumnado sen unha supervisión realmente efectiva.

– Os problemas para cumprir a premisa fundamental da atención á diversidade (sobre todo co alumnado con NEAE): a pesar dos esforzos de todo o profesorado e en particular dos especialistas en Audición e Linguaxe e Pedagogía Terapéutica, o emprego predominante dun único medio para a atención de todo o alumnado (o dixital) dificultou moito esta premisa. Durante eses meses, a substitución máis ou menos manifesta dos obxectivos didácticos demasiado específicos ou estritamente conceptuais polo traballo por procedementos ou competencias foi a opción escollida polo claustro de xeito maioritario. Non obstante, esta decisión non impediu que o alumnado con máis dificultades para o estudo se vise en ocasións con problemas para realizar en tempo e forma as tarefas. A este feito hai que engadir as dificultades de seguimento ao alumnado afectado pola fenda dixital.

– A diminución na aplicación de técnicas de traballo en grupo e de técnicas de traballo colaborativo: existen ferramentas dixitais, incluída a pro-

pia Aula Virtual de Moodle, que permiten en certa medida a colaboración, a comunicación e o traballo en grupo de xeito sincrónico e asincrónico. Non obstante, o certo é que estas non xeran os mesmos niveis de motivación e aprendizaxe que o apoio mutuo e a “retroalimentación” directa entre compañeiros. De feito, mesmo na actualidade as imprescindibles medidas de distanciamento social na aula están a impedir o traballo destas habilidades consonte á súa importancia.

VIVENCIAS POSITIVAS

– A comunicación constante e a relación de proximidade entre a familia e a escola: as familias e o profesorado mantivemos un contacto máis fluído e regular, que incrementou en gran medida a confianza a través da colaboración mutua. Unidos co obxectivo de que o alumnado proseguise o seu desenvolvemento intelectual e social dun xeito o máis normalizado posible. E, ao mesmo tempo, conseguir que os nenos e nenas tivesen obxectivos diarios que cumprir para paliar o illamento. Podo dicir ademais que dito clima de confianza iniciado durante ese período se está logrando man-

ter en gran parte neste curso 2020/2021.

– O traballo conxunto entre institucións reafirma a comunidade educativa como ente resolutivo: todos colaboramos no deseño e elaboración de tarefas, xogos, proxectos e recursos de distinta tipoloxía que permiten aos nenos e nenas continuar aprendendo diariamente. A ANPA levou a cabo actividades e proxectos lúdicos que complementaron as tarefas deseñadas polo profesorado. As redes sociais do centro dende a pandemia están a difundir actividades e creacións nas que participan familias e alumnado pertencentes a todos os niveis, o que está a lograr a creación dun verdadeiro sentido de pertenza á comunidade educativa. Ao mesmo tempo, o Concello puxo naquel momento á disposición das familias o seu servizo de reprografía e ofreceuse a levarlles ás casas todo o material e copias que necesitasen. Esta colaboración entre a administración local e a escola resultou fundamental porque foi o único xeito de que chegasen as actividades e tarefas ás familias con máis problemas ou dificultades para a conexión.

– O compromiso de actualización e colaboración por parte de todo o profesorado do centro: a necesidade de atopar solucións á nova situación do ensino levounos a todos os docentes a buscar novas estratexias e ferramentas didácticas mediante cursos promovidos por distintas institucións. Ao mesmo tempo aproveitáronse as habilidades e coñecementos de cada un de nós para a aprendizaxe e a acción conxunta. O profesorado proxectou as tarefas de xeito individual pero tamén colectivo a través do claus-

tro ou a través dos diferentes equipos e dinamizacións. Ademais, a formación de colectividade de docentes de distintos centros e Comunidades Autónomas que compartían recursos e ideas de xeito totalmente altruísta, logrou o aumento exponencial de recursos didácticos de calidade na rede, que nos permitiu investigar e compartir entre os compañeiros e compañeiras. Cabe destacar pola súa calidade e pronta dispoñibilidade o material audiovisual facilitado polo profesorado que xa antes desta situación empregaba o ensino mixto a través do "Flipped-Classroom" ou técnica da "Aula Invertida".

– **A mellora da Competencia Dixital do alumnado así como a súa Competencia en "Aprender a Aprender":** a pandemia permitiu ao alumnado adquirir novos hábitos como a realización de buscas máis ou menos autónomas de información en Internet e a súas xestións para realizar traballos ou apuntes. Ademais, por esixencias do guión deste novo ensino da "nova normalidade", podo dicir que a pandemia mudou en parte o meu xeito de traballar dun ano para outro. Durante esta crise sanitaria, formeime máis en novas tecnoloxías e no emprego da Aula Virtual. Agora ferramentas dixitais como Genially, ClassroomScreen ou Padlet son empregadas na miña aula de xeito máis frecuente que antes, o que repercute tamén en dito desenvolvemento competencial.

CONCLUÍNDO

O confinamento foi un período de incerteza e escaseza de recursos que tivemos que superar a base de dous piares fundamentais: a colaboración e a investigación. Bases pe-



dagóxicas que se converteron no punto de partida para responder á necesidade de manter no posible a calidade educativa nese momento. Foron, á súa vez, os dous chanos iniciais que permitiron a consecución dalgúns logros, aos que aludín anteriormente, que creo que deberemos tentar manter ou incluso consolidar no ensino postpandemia.

Ademais, para moitos esta situación inesperada foi o detonante para decidimos definitivamente polo protagonismo das tecnoloxías na educación. Dende hai anos de moda e baixo o nome de TIC (Tecnoloxías da Información e da Comunicación), TAC (Tecnoloxías da Aprendizaxe e o Coñecemento) ou TEP (Tecnoloxías para o Empoderamento e a Participación), parece que deben erixirse por fin no novo recurso estrela para o ensino. Non obstante, creo que debemos ter coidado coas determinacións educativas non suficientemente sopesadas e non esaxerar as súas virtudes didácticas, polo menos para a etapa de Educación Primaria.

Aínda atopándome, dado o meu pouco tempo exercendo a profesión, na fase de *entrada e vacilación* en canto a repertorio didáctico (Sarramo-

na, 2008), a maioría das miñas conviccións pedagóxicas de antes da pandemia no ámbito metodolóxico, lonxe de mudar, víronse reforzadas en aspectos fundamentais: o fomento da competencia dixital é importante, pero non se pode perder de vista que en idades temperás debe prevalecer o concreto, o manipulativo, a motricidade grosa e fina, o descubrimento do mundo real e a interacción docente-discente e discente-discente sobre o emprego de material informático e as interaccións educativas mediadas por estas ferramentas.

En definitiva, na miña opinión o medio dixital no proceso de ensino e aprendizaxe na etapa das operacións concretas segue a ser un medio, non "o medio". Ademais de que se debería ter en conta a fenda que se produciría tanto por cuestións xeográficas como económicas e socio-culturais. ■

REFERENCIAS

- SARRAMONA, J. (2008). El educador. En A.J. Colom (coord.), J.L. Bernabeu, E. Domínguez & J. Sarramona, *Teorías e institucións contemporáneas de la educación*. (2ª ed., pp. 183–199). Barcelona: Ariel Educación.



Aulas Galegas como proxecto contedor e lugar de encontro

Lucía Somoza Rey

Membro de Aulas Galegas - Profesora de
Lingua Castelá e Literatura no IES Espiñeira
luciasomozarey@edu.xunta.gal



ISSN: 1132-8932
Páx. 32-34

Aulas Galegas converteuse nun portal educativo que reúne recursos educativos de calidade en galego creados por profesionais da educación. Naceu como un sitio web que ofrecía axuda educativa á sociedade ante a situación de illamento provocada polo coronavirus causante da Covid-19 e como tal recibiu recoñecemento social educativo tanto a nivel galego na *Revista Galega de Educación*, promovida por Nova Escola Galega, como a nivel estatal ao ser unha das seis iniciativas didácticas destacadas no pasado ano na revista do Consejo Escolar del Estado. Agora pretendemos que se converta nun lugar de referencia para toda a comunidade educativa, onde ofrecer non soamente recursos didácticos e culturais, senón tamén un lugar de encontro. Aspiramos a ser unha ágora onde o profesorado galego poida compartir experiencias, proxectos, novas metodoloxías... en galego.

Así, grazas a Aulas Galegas estase a crear unha rede educativa con intereses e obxectivos comúns na que todas e todos temos a posibilidade de traballar asumindo liderado e responsabilidade compartida.

O NOVO CURSO

Despois dos pasados meses de verán de 2020 e da incerteza que nos deixou o primeiro confinamento, a educación galega arrancou de novo coa volta ás aulas. As primeiras semanas temíamos un novo confinamento. O alumnado respondeu dun xeito sorprendente á "nova" forma de dar clase, adaptouse ao protocolo e cumpriuno, polo que parecía que o novo curso postpandemia se ía desenvolver nas aulas. Ía ser peculiar, si, pero ía ser un curso presencial. Aí foi cando Aulas Galegas viu que necesitaba reformular a súa existencia. Sabíamos que queríamos seguir sendo un portal de recursos educativos en galego, pero tamén que operar só na web non abundaba. Tras unha reunión á que asistiron as persoas coordinadoras de cada sección, abríronsenos as portas a unha nova forma de entender o proxecto: Aulas Galegas tiña tamén que volver ás aulas.

A partir de entón, entendemos que debía ser un espazo para que o profesorado galego puidese desenvolver proxectos e experiencias didácticas e compartilas con todo aquel que queira, que tiña que converterse nun lugar que visibilizase todas aquelas actividades que se están a facer nos centros galegos e que non teñen un único sitio na rede para reunilas fóra do espazo institucional. Entendemos que a pandemia cambiou moito a forma de dar clase: a interacción na aula é diferente, os traballos en grupo resultan moi dificultosos, as dinámicas e o xeito de dar clase tiveron que mudar, e de novo os docentes temos que estar á fronte. Foi un ano de poñer en práctica e probar novas formas de facer.

Aulas Galegas debía facer un oco ás novas prácticas e servir de apoio a toda a comunidade educativa nuns tempos de cambio constante.

Aulas Galegas é unha oportunidade para que as e os docentes actuemos como axentes principais de reforma da educación independentemente do nivel e características do centro educativo no que traballemos ou mesmo sen traballar en ningún deles.

Tras esta descuberta trazáronse unhas novas liñas de traballo, a nova folia de ruta de Aulas Galegas: a publicación de recursos na web e a conmemoración de datas importantes, a visibilización de proxectos a nivel centro e encontros presenciais.

En primeiro lugar, pola propia dinámica de funcionamento, estase a converter nun repositorio de actividades e recursos en galego, e así durante este curso seguimos compartindo un número considerable deles referidos a todas as etapas educativas, pero ben é certo que a volta ás aulas diminuíu o ritmo que levabamos. Hai que entender que as profesoras e profesores que facemos posible Aulas Galegas temos agora unha prioridade: o alumnado dos nosos centros.

Ante este novo momento establecemos unhas liñas vermellas de acompañamento aos centros. Unha delas é manter a nosa atención nas datas conmemorativas de obrigada atención e así este ano volveu destacar o gran número de publicacións referidas ao Día de Rosalía e ao Día das Letras Galegas.



Seguimos tamén co proxecto da axenda de Aulas Galegas. Unha das iniciativas con maior e mellor acollida a comezos de curso foi este material descargable en varios formatos (PDF e aplicación dixital) totalmente de balde que pretendía axudar a organizar o novo curso tanto ao corpo docente como ao colectivo do alumnado. A axenda do profesorado contiña todas aquelas ferramentas que profesoras e profesores botabamos de menos nas publicacións deste estilo. Xa se está a preparar a versión para o vindeiro curso, inspirada esta vez nos Camiños de Santiago.

En terceiro lugar, estamos comezando a desenvolver unha sección de Centros colaboradores con Aulas Galegas. A idea é crear un sitio onde os centros compartan os proxectos que se desenvolven nas súas aulas. Os Contratos-Programa, os Plan Proxecta, os traballos interdisciplinarios que crean semanas temáticas (semanas das artes, das ciencias, do libro, das Letras Galegas...) non teñen un sitio non



Imaxe de Ana Moreiras.

institucional no que poidan recollerse todos e presentarse á comunidade educativa. Aulas Galegas quere ser ese sitio para compartir todos eses proxectos. Aquí non pensamos unicamente na educación, senón tamén en iniciativas procedentes doutros eidos como a cultura, a xerontoloxía ou a gastronomía..., que tamén entran dentro da educación integral dunha persoa.

E, por último, Aulas Galegas ten en mente organizar, case por necesidade, un encontro que será virtual ou presencial segundo a situación sanitaria o permita. Pensamos en dar o salto ás novas plataformas de directo, coma Twitch, e organizar un encontro virtual para docentes.

Temos tamén pendente un encontro presencial onde todos os que colaboramos con Aulas Galegas poidamos coñecer-nos e compartir, xa non detrás dunha pantalla, as experiencias deste curso tan peculiar.

Polo de agora, o noso futuro máis inmediato é que esta iniciativa dinamizadora do galego siga a funcionar atendendo ás novas necesidades que se presenten, compartindo e aprendendo xuntos neste espazo informal creado e coordinado polo profesorado galego. ■





Proxecto Muli Bwanji. Unha proposta de Cidadanía Global en tempos de pandemia

Durante o curso 2016/2017 o colexio Santa María do Mar colaborou coa posta en marcha da Escola Secundária Inácio de Loiola (ESIL) en M'Tsaladzsi, Tete (Mozambique), enviando unha profesora/formadora durante seis meses. Á súa volta, e conxugando a necesidade de sensibilizar as familias e alumnado de Santa María do Mar sobre outras realidades e para apoiar as necesidades propias dunha escola que comeza a funcionar nun contexto desfavorecido, asinou un programa de irmandamento entre as dúas escolas. A partir deste momento adheríronse ao programa paulatinamente outros centros. Actualmente participan na iniciativa, ademais de Santa María do Mar, as Escolas Infantís Municipais da Coruña Montealto e Os Cativos, o CPR Cervantes de Lugo na etapa de Primaria e o IES Agra do Orzán da Coruña, coa colaboración puntual doutros centros e entidades galegas. Desde Mozambique, ademais da ESIL, participan a escola CEI AMAM e CADEIC Nova Esperança en Tete.

O proxecto serviu de achegamento non só coa realidade das escolas africanas, senón tamén con contextos socio-educativos diferentes en Galicia, a través da realización de campañas, materiais didácticos, visitas aos centros e reunións entre centros participantes alternando os espazos escolares, o que supón un enriquecemento mutuo para o profesorado e alumnado participante.

Susana Vázquez Martínez

Colexio Santa María do Mar

suvarmar@csmm.es

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 35-37



O blogue <https://fitasdevento.wordpress.com/> resume as accións desenvolvidas entre as distintas comunidades educativas en infantil e a bitácora <https://mulibwanjismmesil.home.blog/> reflicte as distintas accións en Primaria, ESO e Bacharelato.

En total participan no proxecto 55 docentes de Galicia e Mozambique e até o momento máis de 3000 alumnos e alumnas de todas as etapas educativas.

O obxectivo xeral do proxecto Muli Bwanji é potenciar espazos de traballo, encontro e participación de cidadáns galegos e mozambicanos a través do respecto e a valoración da diversidade, a defensa do medio ambiente, a igualdade de xénero, a xustiza social e o respecto aos dereitos humanos individuais e sociais, para desenvolver homes e mulleres capaces de humanizar e transformar a súa realidade.

ACCIÓNS DESENVOLVIDAS

Con este fin, desenvolvéronse nas escolas distintas accións que dividimos en catro grandes grupos :

1- Entre docentes

- Intercambio de boas prácticas entre escolas galegas e africanas (planos lectores, organización de biblioteca, experiencias de laboratorio etc.).
- Seminarios online entre profesorado.
- Visitas formativas en Galicia e Mozambique.
- Creación de cartafolios comúns en distintas disciplinas das escolas africanas e galegas.

2- Con participación do alumnado

Desde o 2017 desenvolvéronse distintos proxectos didácticos que se poden clasificar segundo os eixos de Cidadanía Global:

- *Diversidade cultural*: "Músicas compartidas" coa elaboración de cancións en común, "Letras de aquí e acolá", a través de contos populares africanos e galegos, "Diccionario chichewa-galego-portugués", ou a celebración conxunta do Día das Letras Galegas a través dun concurso de poesía.
- *Igualdade de xénero e empoderamento da muller africana*: Exposición "Mulleres que

mudan o Mundo" na ESIL e en Santa María do Mar, vídeo do alumnado do IES As Barxas en Moaña "Capulanas no Día da Muller", que se utiliza cada 7 de abril para reivindicar o papel da muller africana e traballar a igualdade. <https://cutt.ly/khizV76>.

– *Desenvolvemento sostible*: Desde os hortos escolares e veciñais leváronse a cabo distintos proxectos nas escolas colaboradoras do proxecto Muli Bwanji, entre escolas infantís municipais e a nivel individual nos centros Santa María do Mar e CPR Cervantes.

– *Dereitos Humanos*. Coas seguintes propostas: "O balón amigo", un proxecto da EEI Montealto sobre o dereito dos nenos e nenas ao xogo e ao desenvolvemento global, coa pelota como eixo e centro de interese da experiencia; a "Semana dos Dereitos Humanos", cunha serie de mini-vídeos realizados para a semana do 16 a 26 de novembro, que invitan os nenos e nenas de primaria do CPR Santa María do Mar a reflectir sobre os dereitos da infancia

– *Cidadanía Global*. Distintas actividades de tutoría a través de comunicación escrita, e deseño de aulas de tutorías.

3- Actividades de sensibilización nas escolas, tanto con conversas do profesorado visitante como de voluntarios e voluntarias que foron a Mozambique, ou tamén a través de distintas campañas nas que se enviaron cintas de vento con desexos comúns, vídeos de acollida ao novo curso etc.

4- Campañas solidarias a través de mercadiños, envío de material escolar etc.

E de repente todo mudou...

En marzo do 2019, coa pandemia COVID 19, os centros

educativos de todo o mundo pecharon. Á incerteza da situación particular de cada centro sumouse a necesidade de manter vivo o proxecto nun momento no que as desigualdades se fixeron aínda máis patentes. O profesorado e as familias participantes decidimos facer un esforzo engadido para manter viva a proposta.

Anuláronse as visitas de profesorado, así como o desenvolvemento de accións solidarias, e comezamos a optimizar as ferramentas que tiñamos utilizado anteriormente entre as escolas. Así, organizamos distintos seminarios *online* onde profesores e profesoras de Galicia e Mozambique intercambiamos impresións e coñecementos.

Aproveitamos o confinamento para compartir a través dos blogues do proxecto materiais elaborados polo alumnado, como materiais para titorías a partir de filmes como “Unha gran idea”: Guía didáctica para titorías na ESO a partir da curta “Binta e a gran idea” e un vídeo realizado pola escola ESIL e Santa María do Mar <https://www.calameo.com/accounts/5595314>, a ilustración de contos populares mozambicanos polo alumnado do IES María Soliña en Moaña, ou “Até unha Cidadanía Global”, un proxecto intercentros entre escolas españolas, portuguesas e mozambicanas, a través do que os rapaces e rapazas de 4º e 2º de ESO transmitían mediante cartas e deseños o seu sentir no confinamento.

A pandemia non só puxo de manifesto a situación dos países non desenvolvidos ante unha situación de emerxencia mundial, senón que tamén axudou a reflexionar coa rapaza sobre conceptos relacionados coa Cidadanía Global,



os valores comúns a toda a humanidade e as desigualdades Norte-Sur.

Respecto ao profesorado participante, durante o confinamento non só afianzamos a estrutura do proxecto e creamos e compartimos recursos e metodoloxías, senón que Muli Bwanji? fixo honra ao seu significado e constituíu un lugar común de encontro e de partilla no que todos e todas saímos fortalecidos a nivel persoal e profesional.

O confinamento foi tamén un período formativo no que afondamos en metodoloxías como a ApS, a Pedagogía do Encontro e a Aprendizaxe por Proxectos.

A PANDEMIA COMO OPORTUNIDADE

Co inicio das aulas, durante o curso 2020/21, o proxecto, pese ás dificultades deste curso, continuou a fortalecerse, integrándose nas programacións didácticas das escolas participantes e cristalizando en campañas solidarias e proxectos didácticos con continuidade no tempo. Sen dúbida, as vivencias compartidas na pandemia fortaleceron a co-

munidade de docentes que participamos no proxecto e crearon ligazóns máis intensas entre o alumnado.

Así, durante este curso, consolidouse o intercambio de boas prácticas e de seminarios formativos, realizáronse distintas campañas solidarias dirixidas por alumnos e alumnas e desenvolveuse nas distintas escolas participantes a “Semana de Mozambique”, onde a partir de distintas actividades didácticas os alumnos e alumnas coñecen a xeografía, a fauna e a flora, a literatura e a vida cotiá en Mozambique, en todos os niveis educativos co seu paralelismo nos colexios africanos.

Unha vez consolidado o proxecto, aspiramos a contar coa colaboración doutras escolas, tanto en Mozambique como en Galicia e a participación doutras etapas educativas como a Formación Profesional e Universidade. ■



Aprender en familia entre paredes e pantallas durante o confinamento

Compartindo momentos a través da pantalla.

Xiana Rodríguez Castro

Alumna de 4º de EP (curso 2019-2020)

Montse Castro Rodríguez

Profesora do Departamento de Pedagogía e Didáctica da UDC

maria.castror@udc.es

Xesús Rodríguez Rodríguez

Profesor do Departamento de Pedagogía e Didáctica da USC

suso_rodriguez@yahoo.es

A situación da Covid no inicio da primavera do 20 provocou, ademais de todo un tsunami dende o punto de vista social, unha situación imprevista que supuxo un “desconcerto” inicial en todo o sistema educativo ao que pouco a pouco fomos facéndolle fronte. No caso das familias comezaron a abrollar toda unha serie de preguntas e inquedanzas: vai haber escola?, que acontecerá co curso académico?, e a saúde dos nosos nenos e nenas?, como imos xestionar a vida persoal e profesional no medio desta situación pandémica?, que acontecerá naqueles fogares onde non hai opción de saír ao exterior? Nesta experiencia imos mostrar de que maneira afrontamos esta situación nun contexto familiar determinado e de que xeito -e a pesar das circunstancias tan excepcionais- supuxo unha magnífica oportunidade para repensar cuestións relacionadas co mundo do ensino.

O CONTEXTO INICIAL

Igual que pasaba noutros núcleos familiares, a primeira quincena do confinamento percibíase coma se fosen uns días de parar na casa, mesmo como unha oportunidade de “descansar” da acelerada vida cotiá, ignorando o que nos agardaba. Foi ao final da quincena cando nos encontramos coa realidade: comezaba a preverse unha situación de longa duración e non queríamos que o “medo” e a incerteza fosen o camiño a seguir. Puxémonos de acordo na

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 38-43



A arquitectura, deseño e construción.

casa na necesidade de saber, de indagar, de investigar e de debater dende diferentes puntos de vista sobre o que estaba acontecendo. Pero, como abordamos esta nova realidade de cunha nena de 9 anos...? Coincidíamos en que tiñamos que “vivir as circunstancias”. Polo tanto, a pandemia tiña que converterse, tamén, nunha oportunidade de aprendizaxe: os coñecementos das distintas áreas científicas integradas no sistema educativo eran fundamentalmente esta vivencia. Tiñan que orientar as nosas indagacións, para intentar buscar respostas e novas cuestións.

O NOVO CONTEXTO CURRICULAR DE XIANA, CON 9 ANOS

Dende a escola, o luns da primeira semana de confinamento chegounos unha proposta que para a nosa familia resultou moi axeitada: vivir a situación; aproveitar o día a día para dialogar e comunicarnos; para ler tranquilamente; para implicar a nena no cálculo de situacións matemáticas da casa; para coñecer como responden a sociedade e a comunidade a esta situación.

Esta idea quizais chocaba co sentir dalgunhas familias, que alertaban da perda irreparable para os nosos fillos e fillas dos días de clase. Igualmente, varias familias informaban das web e blogs onde se podían descargar actividades e exercicios de matemáticas e lingua castelá, especialmente. O estrés emerxía tamén con forza entre as familias que precisan de actividades para que os seus nenos e nenas non perdesen o seu ritmo curricular sen esquecer a incerteza polo descoñecemento de que estudar. Todo isto combinado co impacto do traballo telemático para “seguir a escola a distancia”. Evidentemente, todo isto implicou empregar novas ferramentas que, en xeral, non eran tan habituais para a maioría de nós. Sen esquecer que algunhas familias tamén tiveron que trasladar o seu quefacer laboral á vivenda familiar, tamén de xeito telemático.

Ao tempo, no sistema educativo percibíase certo desconcerto: a improvisación, a información contradictoria, as indicacións que non daban chegada dende os entes políticos e administrativos, as familias preocupadas e nalgúns casos “presionando” a escola. E, en moitos centros escolares o profesorado facendo “o que podía”, con enormes dificultades e falta de recursos e de competencias profesionais para atender unha situación nunca vivida, tan excepcional. Neste contexto xorde a primeira webinar dende o colexio, os primeiros contactos entre coles e familias, estudantes que se ven por cámara. Iníciase –en certa medida– un novo escenario de ensino-aprendizaxe.



A semente, o xerme da vida.

A ESCOLA

Pasados uns días, o equipo docente propón o traballo por proxectos como metodoloxía para organizar a práctica educativa. Na aula virtual, o alumnado e as familias atópanse con catro alternativas de proxectos para un determinado período, entre os que debían seleccionar aqueles dous que máis lles interesasen. A idea subxacente que nos pareceu identificar nas propostas ofertadas era o criterio de accesibilidade e adaptación aos distintos contextos familiares, co fin de que todo o alumnado puidese realizar un traballo común, pero ao mesmo tempo atendendo ás posibilidades de cada familia. A escola e o seu profesorado estarían acompañándonos sempre a través da aula virtual.

OS PROXECTOS DE ESCOLA COMO PROXECTOS FAMILIARES

A elección dos proxectos a realizar debía partir dos intereses da alumna. Tratábase de traballar con motivación para adaptarse á tan necesaria autonomía e autoxestión da estudante. Consegui este obxectivo esixiu tempo de diálogo e planificación previa.



Unha boa oportunidade para a reciclaxe de alimentos e compostaxe.

Aquí van algunhas das tarefas que desenvolvemos:

- *A maqueta.* Xiana necesitaba mobles e a organización do seu cuarto de durmir, e disto xurdiu un dos seus proxectos: deseñar o seu propio cuarto. Co metro na man, mediu o local en todas as súas dimensións. Partindo desas medidas, coas ferramentas de deseño de word, deseñou os mobles coas correspondentes medidas, a súa colocación no espazo e as súas cores. Feito o deseño virtual, o gran reto estivo en pasar ese proxecto a un formato de maqueta elaborada con materiais de refugallo da casa –car-



tón, cartolinas, poliespán, teas, etc.–. A maqueta estaría feita a escala 1:50. Esixiu cálculos matemáticos que a continuación se materializaron nos distintos mobles e equipamento da habitación. Pero mercar un dormitorio ten uns custos que a unidade familiar ten que coñecer previamente, e procedeuse á procura de prezos dos distintos mobles e equipamento, o que nos permitiu ter un orzamento final, para valorar a idoneidade da proposta. Con todo este material, no momento de permitir a mobilidade, o carpinteiro verificou medidas e viabilidade da maqueta, e mans á obra.

- *O xardín e o horto.* No medio dunha circunstancias tan excepcionais non deixou de ser un privilexio poder dispor dun pequeno xardín. Procedemos entón a transformar unha parte deste xardín nun horto educativo. A “obriga” das circunstancias fixo deste pedaciño de terra unha oportunidade. O xardín formou parte dos proxectos promovidos dende a escola de forma transversal e familiares:

– Plantamos o horto seguindo a tradición dos últimos anos. Investigamos o momento adecuado de plantación de cada planta, seguimos o seu crecemento e coidados específicos: distancia entre plantas, distribución e localización, colocación de guías, regadío, abonos procedentes do composteiro, produción e recolleita, e identificación de obstáculos que tiveron algunhas plantas no seu crecemento. Plantamos –e nalgún caso transplantamos– patatas, pementos, semente de leitugas, amorodos, cebolas, tomates, cabazas, millo e fabas. Ben é certo que o feito de ir buscar as sementes á tenda non deixaba de ser unha oportunidade para saír ao exterior e

esquecer por uns intres a rutina pandémica.

– No xardín hai diferentes plantas ornamentais e froiteiras: seguimos o seu crecemento, a aparición das follas no caso das caducifolias, a floración, a aparición do froito.

– Identificáronse os paxaros que a diario acudían a alimentarse ao xardín. Datación da chegada dos paxaros, espazos que empregan, de que se alimentan e as condutas dalgunhas destas aves que Xiana puido ir observando.

– Laboratorio de investigación para a realización de experimentos científicos propostos dende o colexio ou por decisión propia.

- *A cesta da compra.* A alimentación constituíuse nunha oportunidade moi útil para a integración dos contidos das distintas áreas de coñecemento escolar e tamén dos de carácter transversal. Por exemplo: planificación das comidas de acordo con criterios de hábitos saudables, organización e realización da compra a través do servizo online, xestión dos alimentos; realización de receitas; reciclaxe de produtos; cálculos dos custos da cesta da compra; circunstancias específicas derivadas da dificultade para acceder a algúns produtos alimenticios; conservación e durabilidade dos alimentos...

• *A cobaia.* *Nutela* chegara ás nosas vidas dous meses antes do confinamento total. Aínda non houbera unha convivencia real con ela. O día a día permitiu constatar que este animal se comunica, ten hábitos, gustos, apetencias e enfados, necesidades vitais e potencialidades afectivas intensas. Ten custos o seu mantemento. Ah!, e tamén participou na gravación de vídeos para a escola.



O coidado da alimentación e do corpo, básico mesmo para Nutela.

- *As actividades domésticas.* A lavadora, pasar o ferro, a preparación do xantar, supuxeron unha oportunidade para a asunción de responsabilidades no fogar. Dende sempre na nosa vivenda a distribución das tarefas rompe con estereotipos de xénero: todos e todas podemos facer de todo.

- *Plans de futuro.* No 2019 Xiana tivo a oportunidade de realizar algunhas viaxes que foron moi significativas para ela. En pleno encerramento, a ilusión de viaxar converteuse nunha compañeira ideal para imaxinar, soñar e planificar. Foi momento de contactar coa familia de Londres, de compartir experiencias de confinamento; de planificar unha viaxe para o futuro: visitas de interese, lingua, custos e distintos medios de transporte para viaxe, tempos... E mesmo de construír algúns dos seus edificios emblemáticos a través da preparación das súas maquetas.

- *As novas oportunidades do contexto dixital.* As videoconferencias da clase, a busca de información para a realización das propostas, os problemas e vantaxes de traballar nunha aula virtual que non se coñecían previamente, a conexión co exterior, entre outras, xur-

diron oportunidades para facer un uso real e necesario da tecnoloxía. Pero tamén a tecnoloxía como ferramenta de xogo máis aló da visualización de produtos televisivos ou o uso de videoxogos nun ámbito familiar no que estes dispositivos non eran habituais. A continua realización de vídeos e as fotografías deron forma, sentido e visibilidade ás tarefas diarias.

- *O tempo libre e a interrelación.* Unha vez rematadas as "obrigas" académicas, e aínda que en moitos casos as propostas curriculares se mesturaban co tempo libre, era necesario atender dun xeito específico estes tempos. Obviamente, cómpre non esquecer que a situación vivida derivou en que algunhas actividades extraescolares desapareceron dos nosos tempos e a convivencia con pares de forma presencial. Xurdiu a necesidade da organización dos tempos e buscouse o seu equilibrio entre as rutinas e a introdución de novidades que mantiñan a motivación. Descubrimos que:

- O "ter tempo sen estrés" para Xiana facilitou a expansión da súa creatividade e imaxinación: pasou de converter o vello moble de cd's nun edificio de varias plantas para o que elaborou mobles de cartón e teas recicladas ata a experimentación coas texturas de distintos tipos de pinturas, cores, produtos, etc.

- O interese pola creación de xoguets e xogos a través da reutilización de equipamento do máis variado.

- A programación televisiva das cadeas públicas ofertando programas de calidade que combinaban o entretemento coa aprendizaxe escolar.

- A lectura como instrumento de relaxación para os tempos de ocio.



As proporcións e medidas no día a día.

- O emprego e manexo de Skype. Foi todo un descubrimento para Xiana. Era a oportunidade para manterse viva. Os distintos contextos nos que vive esta nena –escola, familia extensa, amizades procedentes da xeografía galega, española e internacional– proporcionaron contactos directos a diario con outras realidades, con outras formas de vivir o momento. Pero estas situacións non quedaron restrinxidas a falar e intercambiar opinións... Xogar conxuntamente a videoxogos interactivos ou compartir "cine en familia"; tamén realizar manualidades; acordar e planificar actividades para facer fóra dese encontro virtual ou mesmo explorar as distintas posibilidades dun chat con emoticonas, con cancións e gravacións do máis variado... Sen dúbida a tecnoloxía como potenciadora da imaxinación. Sen esquecer claro, algúns momentos de "tensión" pola xestión dos tempos.

- *O aniversario.* Para Xiana, o seu aniversario non pasa desapercibido. Gústalle celebra-



A lectura no acollemento da casa.

lo con moita intensidade. Era a primeira vez que non celebraríamos o 17 de maio, esa data tan emblemática para a familia e amizades, que ano tras ano acoden á convocatoria. Mais íamos deixar que un virus nos roubase ese momento tan máxico? Pois non!! Preparámonos moi cedo e elaboramos unha inxente cantidade de madalenas, o que nos esixiu traballar cuestións relacionadas cos pesos, sumas, multiplicacións, divisións, tempos...; logo, fórmolas distribuindo polas vivendas dun nutrido grupo de amigos e amigas, que, a través das xanelas, das reixas ou muros das casas amosaban a ledicia de vernos en persoa, aínda que fose a distancia e durante uns minutos! Que momento tan emocionante para todas! E constatamos que había outras formas de celebrar! Quizais nin Xiana nin calquera de nós imaxinamos que algún día celebraríamos esa data tan importante para ela soprando as candeas, compartindo a experiencia coas súas amizades e familia a través unha pantalla de ordenador ou de tv... Quizais tampouco nunca pensou que nunha urbanización onde o individualismo predomina sobre a convivencia colectiva, lle cantarían os pa-

rabéns, o aniversario feliz ás 8 da tarde, cando todos e todas nos reuniamos para cantar Resistiré e aplaudir unha enorme cantidade de profesionais que estaban a facilitarnos eses momentos tan duros.

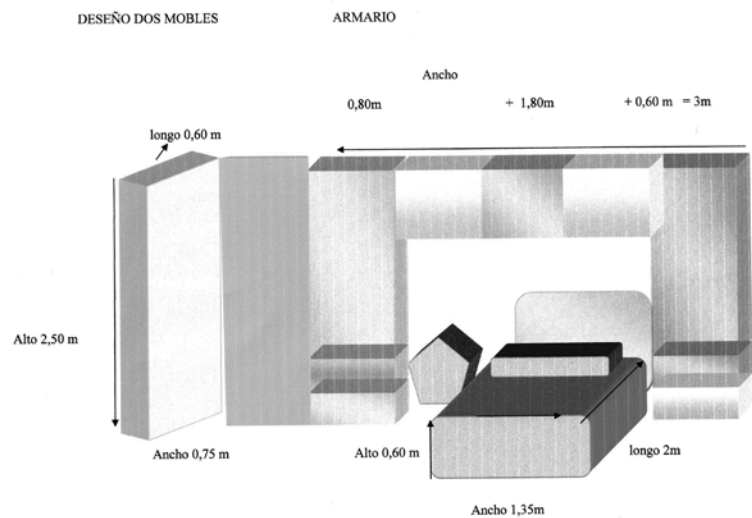
E PARA REMATAR... QUE SUPUXO PARA TODOS E TODAS ESTA EXPERIENCIA?

O confinamento na pandemia constituíu nunha oportunidade de convivencia, de aprender a extraer dun momento difícil unha oportunidade para aprender para a vida, de transferir as nosas ideas a proxectos de aprendizaxe concretos no propio enclave da vivenda familiar, no medio próximo e non tan próximo, como nolo permiten as tecnoloxías. Unha oportunidade máis para seguir afirmando que incluso os contidos máis tradicionais do currículo escolar forman parte do noso día a día. Sentímonos cómplices con Tonucci nas distintas intervencións que tivo nas redes durante a pandemia: atendendo as cuestións básicas do día a día estamos tendo unha boa oportunidade de aprendizaxe... Ou lembrando as palabras dos nosos devanceiros: de todo se aprende, se se quere.

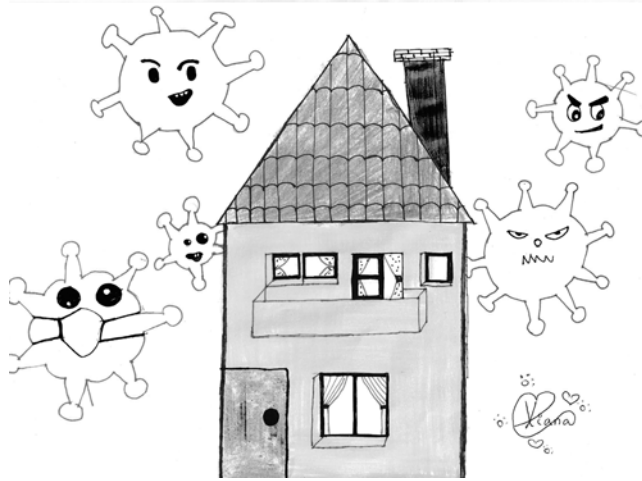
Tamén unha oportunidade para ver como os valores neoliberais subxacentes nun sistema educativo seguen a dominar unha parte das decisións e pensamentos da sociedade. Moitas familias e profesorado encadraron as perdas derivadas desta situación tan difícil no ámbito da adquisición dos coñecementos tradicionais e case sempre descontextualizados do día a día, da imperiosa necesidade de "acabar os libros".

Quizais esta situación, tamén nos leve a demandar con contundencia a necesidade de colaboración das familias e a escola e de acordar obxectivos comúns; de subliñar o rol fundamental que debe ter un profesorado ben formado, capaz de ter criterios pedagóxicos sólidos para orientar o proceso de ensino-aprendizaxe superando as eivas dunha escola "vella" que anda con moita frecuencia separada das necesidades e potencialidades da vida; necesítase unha escola viva e vida na escola contextualizada na contorna.

Para Xiana, e coidamos que para moitos nenos e nenas, ese tempo de confinamento supuxo unha experiencia brutal –



difícil sen lugar a dúbidas en moitos aspectos—, pero tamén cunhas aprendizaxes que poderían resumirse do seguinte xeito: os contidos da escola teñen sentido na casa e vice-versa; pódese aprender sen o agobio de ser avaliada por unha proba que non lle é significativa nin reflicte o que sabe; na casa hai moitos recursos cos que se aprende moito; aprendeu a transferir coñecementos; os medios tecnolóxicos permítille xestionar o seu traballo como escolar, pero tamén comunicarse coas seus seres queridos ou mesmo coñecer xente doutras realidades... que quizais co tempo ela poderá contar mellor. Todo isto implicou a atención da nai e do pai cara a ela, as súas necesidades, interogantes e demandas.



O SARS-CoV ten moitas caras.

É certo que moitas destas cuestións poderían terse desenvolvido en circunstancias normais, mais dubidamos que moitas acontecesen de non ser pola necesidade de “parar uns tempos” e activar “outros tempos”.

Deixamos un debuxo final que recolle o tema da pandemia, segundo o sentir de Xiana.■

PUBLICIDADE

ANAYA

*“Unha porta aberta
á lectura e ao coñecemento”*

DIFERENTES REALIDADES



DIFERENTES RESPONSTAS



Aprender português com o hándicap da pandemia

María Vilaverde Lamas

Escola Oficial de Idiomas de Lugo
mariavilaverde@gmail.com

A VOLTA ÀS AULAS PRESENCIAIS COM O DISTANCIAMENTO SOCIAL

No ano escolar 2020-21 conseguimos voltar às aulas presenciais (interrompidas durante um mês com o ensino telemático a causa do surgimento de um novo surto), mas nesta nova realidade nada do essencial, do ponto de vista motivacional nem metodológico, pode ser garantido devido fundamentalmente ao distanciamento social a que nos vemos obrigadas e pola implementación dos protocolos de Covid nos centros de ensino.

Como profesora de portuguê nas Escolas Oficiais de Idiomas da Galiza, desde há já 14 anos, gostava de partilhar com a comunidade educativa a minha experiência desde que a pandemia chegou ao mundo escolar.

Dar aulas de portuguê na Galiza nom é o mesmo que em qualquer outro lugar do Estado, pola proximidade que o portuguê tem com as falas galegas e as vantagens que, portanto, o alunado galego possui para adquirir o portuguê a partir do que já conhece da sua própria língua.

Neste sentido, notamos a importância que a abordagem comunicativa tem nas aulas de línguas, pois o alunado adequa o aprendido a diversos contextos e situações da vida real. Até chegar a

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932
Páx. 44-46

pandemia essa implementação do aprendizado era feita com naturalidade na sala de aula, sendo o alunado o foco no treino dos processos comunicativos, quer pola disposição em que as alunas e alunos eram colocados na sala de aula em relação à professora e ao resto do grupo (mesas e cadeiras em forma de U), quer pola grande quantidade de jogos propostos aos pares ou em grupo, agrupamentos para treinarem as diferentes situações comunicativas que ajudavam à professora a detetar possíveis dificuldades na aprendizagem de algum aluno/a, e que permitiam, depois de detetada, reorganizar os pares ou grupos para estarem melhor equilibrados atendendo também aos traços de personalidade do alunado.

Antes da pandemia uma prática habitual na sala de aula que agora ficou interdita, era a conversa aos pares entre todo o alunado presente na sala de modo simultâneo, de maneira que a professora podia observar a interação oral entre iguais e intervir para a corrigir de uma maneira natural ao se meter na conversa e participar do ato comunicativo. Como consequência, o desenvolvimento da atividade letiva ressentiu-se imenso com a chegada do distanciamento social, pois o simples facto de que na atualidade o alunado

nom se podia sentar em grupos de 3 ou 4 para trabalhar em conjunto na sala de aula, revela a importância que tem na aprendizagem espontânea de usos linguísticos essa prática, pois ajuda a aluna a conhecer os colegas, a aprender, a chegar a acordos, a ouvir os outros, a respeitar o turno de palavra ou mesmo a aprender de forma colaborativa.

ESTUDAR PORTUGUÊS NA GALIZA COM A REDUÇÃO DE INTERAÇÕES

Ser estudante de português na Galiza para além da proximidade linguística com o galego, tem também a vantagem da proximidade geográfica de Portugal em relação à Galiza para poderem treinar lá, in situ, o aprendido e para as EOIs podermos organizar viagens com o alunado. De facto, o departamento de português da EOI de Lugo, em que eu trabalho, organiza cada ano duas viagens a Portugal com alunado para além de inúmeras atividades culturais como: concertos com cantores portugueses, apresentação de projetos culturais lusófonos com a participação de relatores portuguesas, moçambicanos e até brasileiros, ou mesmo jantarcas com petiscos portugueses que vamos comprar dias antes a Portugal.

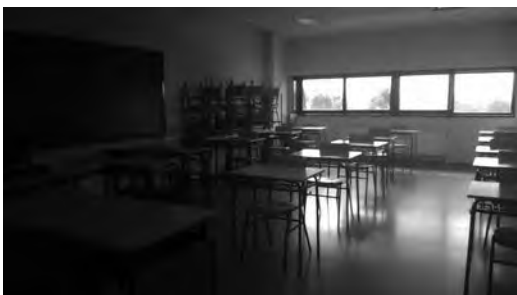
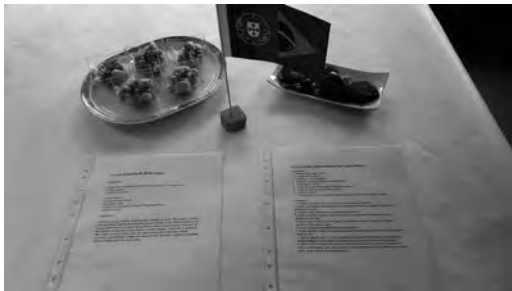
Este amplo leque de interações sociais, já sejam dentro



da sala de aula, num auditório, na biblioteca da escola, ou numa cidade portuguesa qualquer, ajudam a criar sentimento de pertença à comunidade de estudantes de português num primeiro estágio, para se alargar mais tarde a um sentimento de pertença à lusofonia, ou mesmo ajudar o aluno a adotar novas condutas sociais e culturais perante a língua e cultura que está a adquirir.

Ao meu entender, não existe aprendizagem sem motivação, no caso especial de aprender português na Galiza, ainda menos, uma vez que é impossível um aluno não reconhecer o aprendido como parte da sua língua. A motivação que até a pandemia víamos no alunado e também no professorado, pois podíamos alimentar a aprendizagem de línguas dumha forma mais ativa com a organização de atividades sociais como as





descritas acima, viu-se reduzi-
da ao mínimo neste ano esco-
lar.

UM ANO MARCADO POLA CAPACIDADE DE ADAPTAÇOM

Nas EOIs temos um alunado muito diverso quanto à faixa etária mas também no relativo à carreira profesional, de maneira que numha mesma sala de aula podemos ter um aluno de 14 anos estudante do secundário com outra de 60 que é bombeira, o que é ótimo do ponto de vista da riqueza que supom para o grupo nomeadamente no que di respeito ao conhecimento prévio de cada umha das suas áreas de trabalho com que chegam às aulas e a ampliem cada ano na escola. No entanto, essa diversidade também fai com que as necessidades de cada aluno sejam muito diferentes e até precisem de certa flexibilidade da parte do professor e mesmo de contacto físico proibido na atualidade pola situação sanitária.

Sem termos ainda resultados académicos deste ano bem estranho, podemos ainda sobressair algum dado importante: o profesorado de português da minha escola demostrou nom apenas umha

grande capacidade de adaptação às circunstâncias, como também umha grande faculdade em TICS apesar da falta de recursos adaptados ao nosso horário disponibilizados pola Conselharia, e da grande carga de burocracia à que fomos submetidas da parte da Conselharia e à constante mudança de instruções informados em primeiro lugar através dos meios de comunicação e nom diretamente.

O meu desejo é aumentarmos no número de matriculados em português com o compromisso de nom deixarmos entrar na sala de aula a desmotivação e a desumanização na relação que construímos como professora com os alunos durante muitos anos, e as aulas regressarem ao dinamismo e motivação que sempre tiverom. ■



Coa música a outra parte

A VOLTA Á “NOVA NORMALIDADE” NOS CONSERVATORIOS PROFESIONAIS DE MÚSICA

O curso 2020-2021 comezou con sensacións contraditorias: dunha banda coa ilusión pola recuperación da imprescindible presencialidade, mais doutra coa inquedanza polas condicións de seguridade nas aulas. Pronto quedou claro que os conservatorios, tomando as medidas necesarias, constitúen centros seguros.

Tomáronse dende o inicio decisións que supuxeron a supresión dunha parte fundamental do noso ensino: a práctica de conxunto. Nesta liña, elimináronse agrupacións que, se ben non se establecen como obrigatorias no currículo oficial vixente, si resultan imprescindibles na formación musical, como orquestra, banda e conxuntos de grao elemental; xa que a práctica grupal, nas súas diferentes formas, é o que dota en grande medida das compoñentes funcional e significativa á aprendizaxe dun instrumento. O feito de non poder desenvolver agrupacións no grao elemental, sumado á suspensión das audicións públicas, supuxo importantes carencias como impulso motivador e, aínda, a ausencia dun complemento imprescindible para as aulas instrumentais.

Saúl Canosa Ínsua

Conservatorio Profesional de Música de Santiago de Compostela

saulcanosa@gmail.com

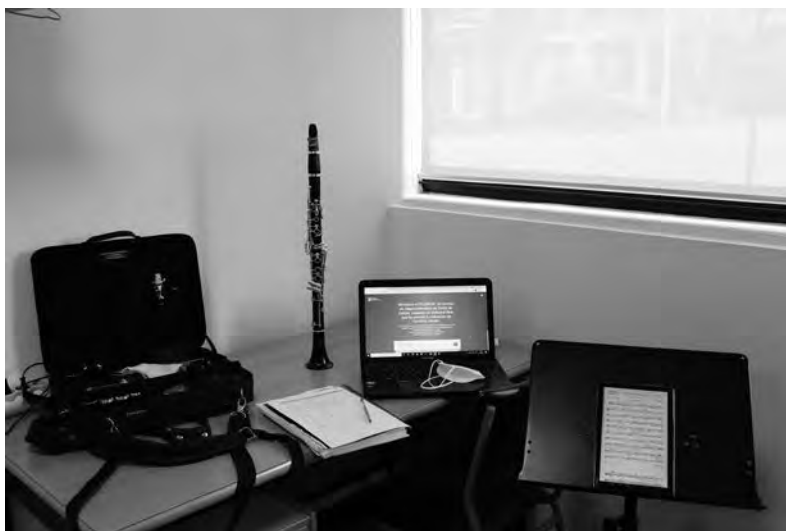
Fotografías:

Xosé Antonio Rodríguez Álvarez

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 47-49



Con todo, o primeiro trimestre desenvolveuse nunha certa “nova normalidade”, malia que limitada -sobre todo nas aulas individuais- debido á necesaria distancia física profesor-alumno, cos problemas que isto supón para o traballo de cuestións relacionadas coa educación postural, entre outras.

O INICIO DO SEGUNDO TRIMESTRE DE MODO TELEMÁTICO

No segundo trimestre atopámonos coa realidade dunha sociedade e duns dirixentes aos que o ensino musical lles segue resultando irrelevante. Nun momento no que no meu centro non se rexistrara nin un só contaxio e no que no resto de conservatorios a incidencia estaba sendo absolutamente limitada, decídese mandarnos de novo “coa música a outra parte”, mentres que no ensino xeral, cunha incidencia de contaxios moito maior, se continúa na presencialidade. O tele-ensino en música, dispoñendo das ferramentas tecnolóxicas axeitadas, pode ter unha certa efectividade nos niveis superiores; pero cando as ferramentas son insuficientes e se traballa con alumnos de

grao elemental e profesional, convértese nun mero placebo.

Particularmente, no que respecta ás ferramentas tecnolóxicas, cómpre destacar que ningunha das plataformas que se nos facilitaron permite a realización de videoconferencias cunha mínima calidade de son. Poden ser axeitadas para falar, mais non para a interpretación musical. Sería necesario, ademais, dispor dun ancho de banda axeitado, así como de micros e altosfalantes de calidade, tanto por parte do profesorado como do alumnado. Pero a realidade é que no conservatorio nin tan sequera dispoñemos de ordenadores para que todo o profesorado poida impartir telerdocencia nos seus horarios, nin dunha wifi que o soporte. Así, houbo que paliar a situación poñendo a disposición os nosos equipos persoais e os nosos contratos de internet. Nestas condicións faise imposible percibir o elemento co que traballamos, o son, co mínimo de calidade necesaria. A isto súmase a dificultade na interacción docente-alumna/o. As aulas de instrumento non son expositivas, senón que se basean nas correccións feitas

sobre o traballo realizado previamente pola/o alumna/o, e a videoconferencia non permite que esta interacción se produza con fluidez. Ademais, todo o relacionado co traballo do postural e da psicomotricidade fina vese moi minguado tamén pola dificultade para percibir os detalles. A todo isto súmase a disolución do factor emotivo por medio da canle, e non só me refiro á cuestión expresiva, senón tamén ao aspecto actitudinal-motivador, tan presente nun ensino no que o/a docente pode desenvolver un papel moi semellante ao dun/ha adestrador/a deportivo/a en moitos momentos.

Se aludimos en particular á música de cámara, banda ou orquestra (no grao profesional mantivéronse estas agrupacións, aínda que divididas en grupos pequenos), o tele-ensino carece totalmente de lóxica, pois ningún dos obxectivos propios destas materias se pode traballar de xeito telemático.

Unha vez decretado o retorno ás aulas atopámonos coa sorpresa de que os instrumentos de vento e canto continuamos traballando en formato telemático; decisión desproporcionada tendo en conta as medidas tomadas noutros ámbitos neses mesmos momentos. Seguramente quen decidiu isto non foi consciente da ineficacia do tele-ensino e, probablemente, tampouco tivo presente que nos nosos centros se forman futuros profesionais que, meses despois, estarán competindo por unha praza nos mellores conservatorios, xunto con outras mozas e mozos que si puideron recibir con normalidade as súas aulas.

QUE CONSECUENCIAS PODE TRAER O DESENVOLVEMENTO DESTE ANO ACADÉMICO?

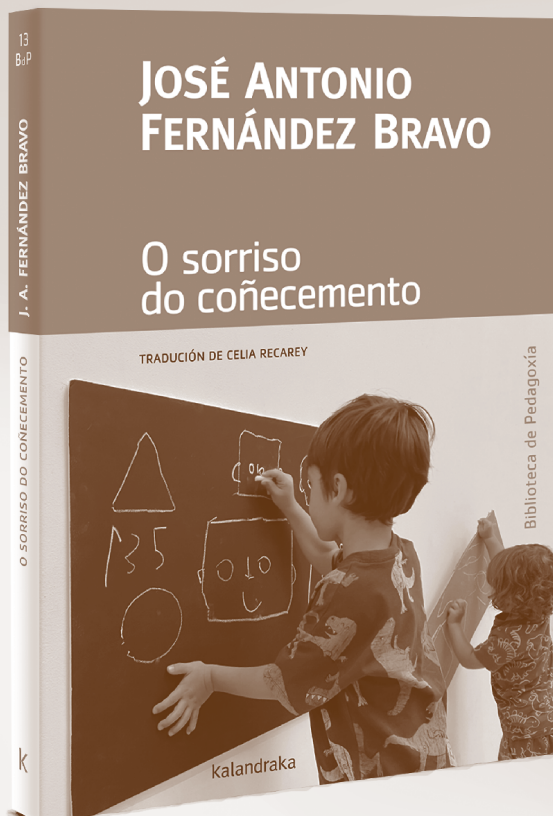
Algunhas das consecuencias deste “annus horribilis” haberá que valoralas co tempo. Outras xa son evidentes, sobre todo na pegada que está a deixar no alumnado do grao elemental.

A severidade das medidas tomadas a nivel xeral restrinxindo o conxunto do panorama cultural volta a poñer de manifesto que somos unha sociedade para a que a cultura é prescindible. Cando un mozo ou moza decide orientar o seu futuro cara a uns estudos superiores de música, nesa decisión pesa moito a consideración do seu entorno cara a eses estudos, e esta pandemia está a supoñer de novo un paso atrás neste sentido. Toca-



rá seguir traballando pola educación, non só do alumnado, senón das familias, explicando que a música é, ademais dunha fermosa arte que nos fai mellores como persoas e como sociedade, unha posibilidade de futuro profesional. ■

PUBLICIDADE



Biblioteca de Pedagogía

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

Un libro
para aprender a ensinar
e ensinar a aprender

kalandraka 

www.kalandraka.tv · www.kalandraka.com

COLEXIO DE CERVO

Twitter: <https://twitter.com/ceip de cervo>



"UN COLEXIO CON MOITA
ARTE: antes e durante o
confinamento"

O de Cervo, un colexio con moita arte. A biblioteca como motor creativo

Belinda Blanco Fernández

Mestra do CEIP de Cervo
belindablanco@edu.xunta.gal

"Só a lembranza de onde veño me axuda a saber cara a onde vou".

Con ese lema tentamos homenaxear o profesorado anterior que contribuíu a que hoxe teñamos a biblioteca e o colexio dos nosos soños.

QUEN E COMO SOMOS

O CEIP de Cervo está situado a carón do complexo artístico e industrial de Sargadelos, o que o impregna dunha sensibilidade especial a respecto da arte, de aí que dende hai anos (antes de que a REBB realizase ningunha proposta ao respecto) celebramos o Día da Arte Galega na Escola o 1 de xuño, a data na que naceu Luís Seoane, un dos artífices de Sargadelos e O Castro.

Participamos todos os anos en proxectos de formación e innovación, normalmente baixo a coordinación da biblioteca, formamos parte do programa LIA.2 (no que se están explorando as posibilidades de evolución da biblioteca escolar como "centro creativo de aprendizaxes") e temos integrada nos horarios diarios a Hora de Ler, tempo para a lectura libre, e nela imos introducindo suxestións a través de Itinerarios Lectores por nivel. Tamén contamos con clubs de lectura para alumnado, a partir de cuarto de primaria, e para adultos da comunidade educativa. Poñemos especial aten-

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932
Páx. 50-54

ción na lectura, pero tamén no tratamento e uso da información e outras competencias, buscando o desenvolvemento máis integral e completo. En cuarto e sexto de Primaria contamos coa materia de libre configuración: Investigación e Tratamento da Información, que constitúe un pilar para o traballo con proxectos. Da mesma maneira, apoiamos as alfabetizacións múltiples a través da biblioteca e integramos diferentes linguaxes de programación e robótica.

Poñemos en marcha anualmente proxectos interdisciplinarios coordinados dende a biblioteca e coa implicación activa de todos os membros da comunidade educativa. Estes proxectos engloban á súa vez proxectos documentais e actividades que se programan e temporalizan mensualmente (meses temáticos que atenden ás celebracións relacionadas co calendario do libro e a lectura así como as propostas das organizacións internacionais), que conforman a base de cada curso escolar.

A nosa biblioteca caracterízase por ser inclusiva e aberta e, ademais de constituír o noso centro creativo de aprendizaxe, tamén serve de motor cultural para a comunidade. O profesorado ten o papel de mediador, que achega as ferramentas que precisa o alumnado para avanzar por si mesmo, de forma autónoma e controlando o seu propio proceso de aprendizaxe. O noso obxectivo é formar persoas máis reflexivas e con espírito crítico, máis capaces de seguir aprendendo ao longo da vida.

ANTES E DESPOIS DO CONFINAMENTO

A pesar de que o curso 2019/2020 supuxo un reto especialmente complexo para toda a comunidade escolar, tentamos manter o funcionamento dos cursos anteriores adaptando as actividades programadas no PAL (Plan Anual de Lectura) a un formato a distancia e virtual cando non puidemos continuar no centro. O título do proxecto deste curso foi "BIBLIOCERVO.2: O noso Laboratorio creativo de metaaprendizaxe".

Como punto de partida de cada proxecto interdisciplinario ou documental integrado, pártese de varios piares fundamentais:

- A importancia da programación e temporalización das liñas prioritarias de actuación da biblioteca incorporando o PDI aos documentos do centro, de xeito que se asegure a integración curricular.
- A biblioteca transcende o espazo físico e ten unha especial contribución para a adquisición das competencias clave, a súa integración no currículo e o fomento da creatividade e do hábito lector entre a comunidade educativa.
- A nosa mascota, Puca, é o fío condutor de todos os proxectos e elemento motivador para o alumnado. Ela transmite informacións e propón actividades. Da mesma maneira as actividades ALFIN/AMI lévanse a cabo a través dos nosos boletíns "Puca que-re saber sobre..."
- Todos os proxectos teñen unha actividade final de relevancia social para toda a comunidade; nesta ocasión deseñamos e organizamos unha Feira Eco-Científica do



Pedrouzo, que tivo que converterse en virtual.

A partir destes postulados foi nos "relativamente doado" adaptarnos á nova realidade e trasladar as actividades presenciais programadas a un formato non presencial, ao tempo que evitabamos a improvisación.

Cabe resaltar que o confinamento forzou o alumnado a asumir novas responsabilidades, pois tivo que aprender a autorregularse e empregar estratexias coa guía do profesorado para continuar "conectado" ao proceso de ensino-aprendizaxe.

Entón, continuamos facendo reunións conxuntas para coordinarnos a través da ferramenta Cisco Webex. Analizouse cada familia e cada alumno/a para determinar as súas necesidades en canto ao acceso ás TIC no fogar. A partir de aquí deseñamos e programamos as actividades para os seguintes meses. Intentamos, na medida do posible, continuar segundo o establecido



nas Liñas Prioritarias de Actuación da Biblioteca, aprofundando no traballo das emocións e no coñecemento da propia situación para acompañar a toda a comunidade neses días tan difíciles.

A comunidade educativa estivo totalmente implicada neses proxectos participando activamente nas propostas do centro e todos contribuímos a uns mesmos obxectivos, ofrecendo os nosos recursos e o noso punto de vista á hora de programar e colaborar nas actividades.

ACTIVIDADES DO COMEZO DO CURSO

ALFIN/AMI: A simboloxía da natureza. En outubro contribuímos á alfabetización mediática e informacional a través dunha pequena proposta de proxecto documental integrado dentro do xeral, como facemos normalmente. O alumnado traballou as diferentes manifestacións simbólicas que atopamos na natureza. A biblioteca ofreceu o apoio, a guía e os recursos para que dentro das titorías puidese levarse a cabo nas áreas de Lingua Galega e CCSS.: aprendemos moito sobre a simboloxía da Lúa e os astros, a das nosas árbores, sobre os amilladoiros e outras cousas.

ALFIN/AMI sobre a química da vida. No mes de novembro (Mes da ciencia en galego nas bibliotecas) recibimos unha nova carta de Puca coas propostas desta tempada. Nesta ocasión o tema de estudo era a ciencia, e de modo concreto queríamos analizar a química da vida! Polo tanto, deseñáronse os recursos precisos para motivar á investigación e para facilitar a integración curricular. Tamén continuamos co movemento *maker* e cada nivel deseñou e

creou un pequeno proxecto, no eido químico, que logo puxemos en común.

Grazas a un *Puca quiere saber...* aprofundouse no coñecemento da química como eido científico, nos elementos químicos, nos conceptos de átomo, protón, neutrón, electrón, molécula... e nos procesos ou fases do método científico. Fixéronse, ademais, maquetas sinxelas sobre o dióxido de carbono, a auga ou o ozono e reflexionamos sobre a súa importancia para a vida. Tamén nos achegamos ao coñecemento de científicas importantes ao longo da historia e a partir disto creáronse xogos diversos para facilitar o seu acceso a todos os demais compañeiros e compañeiras. A posta en común realizouse nunha xuntanza de toda a comunidade educativa. As actividades deste mes tiveron a súa continuidade ao longo de todo o curso e concluíron coa Feira Eco-Científica do Pedrouzo.

ALFIN sobre os obxectivos do desenvolvemento sostible e axenda 2030. Para conmemorar o Día da Paz propuxémoslle ao alumnado facer un mural colectivo co deseño do símbolo da Paz e investigar como pode influír o cambio climático na paz a través dun *Puca quiere saber...* relacionado cos Obxectivos de Desenvolvemento Sostible da axenda 2030 da ONU.

ACTIVIDADES DURANTE O CONFINAMENTO

A partir do 16 de marzo comezou o confinamento e colleunos a todos/as tan de súpeto que nos custou reaccionar e adaptarnos á nova situación. Aínda así, o profesorado intentou artellar os mecanismos precisos para que a biblioteca fose, máis que nunca, com-



pensadora de desigualdades. Nas redes sociais compartimos recursos, recomendacións da OMS, ideas de como deseñar horarios para organizar o día a día na casa, consellos para as familias etc. Artellamos os mecanismos precisos para que as xuntanzas de coordinación fosen posibles e, así, continuar desenvolvendo o programado no PAL, adaptando as actividades ás novas circunstancias.

A comezos do mes de abril a comunidade educativa recibiu unha carta de Puca onde se interesaba pola súa saúde e estado de ánimo e dáballes folgos, ademais de facerlles novas propostas. Así, intentamos conmemorar o Día do Libro e dos dereitos de Autor con apadriñamentos lectores, aínda que fosen virtuais e a distancia. Propuxémoslles dous desafíos: o primeiro consistía en recomendar un libro aos seus compañeiros e compañeiras explicando a razón pola que era especial para eles, e o segundo, en facer un apadriñamento virtual lendo un anaco dun libro e gravándoo en vídeo para que todos os demais membros do centro puidesen gozar desa lectura dende as súas casas. Ademais, estivemos traballando as competencias chave a partir dos libros de lecturas. Na etapa de EI, 1º e 2º de EP enviamos quincenalmente unha proposta de traballo interdisciplinario partindo dos libros de lectura favoritos do alumnado (*Os petos de Loreto*, *A princesa que bocexaba a todas horas*, *Elmer*, *Chibos*, *Chibóns*, *A que sabe a Lúa*, *A cebra Camila*...)

O alumnado dos cursos E_Dixal tivo que levar a cabo un pequeniño proxecto guiado ("Imos de viaxe virtual, preparamos as maletas!") a través

do cal nos tiñan que levar de viaxe a algún destino do mundo que fose do seu interese. O produto final era un folleto turístico, a modo de presentación, que logo recompilamos nunha presentación colaborativa. Fixemos as postas en común por videoxuntanza e intentamos sortear as dificultades con xuntanzas en liña en cada unha das tarefas propostas a través das titorías.

No mes de maio realizamos un *Puca quere saber...* sobre Carvalho Calero, dado que continuamos dedicando este mes ás nosas letras e a este autor. En colaboración co EDLG centralizáronse os recursos no blogue e deseñouse un guión de traballo que guiase a investigación, que sería supervisada polas titorías. Tivemos en conta os diferentes niveis educativos e a atención á diversidade para o seu deseño e fixéronse varias adaptacións do documento. Tamén se editou e publicitou unha guía de recomendacións lectoras para esta tempada cos libros do autor, acompañada dunha selección de recursos electrónicos que puxo a Biblioteca a disposición das persoas usuarias.

Ao longo do curso desenvolvemos dous clubs de lectura que continuaron en liña a partir do confinamento. Os libros elixidos foron *O Misterio do Torque de Burela* de Antía Yáñez e *Esta non é outra historia de piratas* de María Rolfe. Contamos coa visita virtual das dúas autoras a través de videoxuntanza. Realizáronse obradoiros de escritura creativa en liña e o alumnado creou -de xeito guiado- o *Libro colaborativo dun equipo en aillamento*, que se incorporou ás Puca Edicións.

No mes de xuño unha nova carta chegou aos fogares coa



proposta de celebrar o Día da Arte Galega na Casa. Deuse difusión a unha presentación virtual que recordou o significado e a traxectoria desta data tan representativa para o noso colexio e logo lanzáronse as novas propostas. Puca propoñíalles que localizasen na súa casa pezas artísticas galegas, que documentasen a súa orixe e logo a compartisen a través dos distintos medios que se ofrecían. Algúns buscaron información sobre artistas galegos, analizárona e reflexionaron acerca da súa vida e obra. Estas actividades tiveron bastante participación e foron visibles nas RRSS, de maneira que se achegou un pequeno gran de area á hora de dar a coñecer o noso patrimonio artístico e cultural.





TAREFA FINAL

Para rematar, realizouse a feira eco-científica do Pedrouzo. Tratábase de que o alumnado tivese a oportunidade de dar a coñecer a toda a comunidade educativa as aprendizaxes realizadas. Así que lanzamos unha proposta ás familias e ao alumnado para que se animasen a aplicar o aprendido e experimentado ao longo do curso e que empregando o método científico, sobre o que se afondara dende o mes de novembro, realizasen os seus propios experimentos na casa. Para iso ofrecémoslles múltiples recursos audiovisuais e literarios e tamén de elaboración propia. Creouse un carné de científico/a axudante de laboratorio creativo para que

puidesen descargalo e engadirlle a súa foto. Tamén se lles mandou un tutorial para que creasen, baixo a filosofía de "Faino ti mesmo", a súa propia bata de laboratorio, un padrón ("plantilla") onde podían recoller as súas hipóteses e conclusións, e un diploma final para o alumnado participante. Cos traballos recompilados fixemos vídeos-resumo e démoslles publicidade nas redes sociais e no blogue.

IMPACTO E AVALIACIÓN DOS RESULTADOS

A valoración da posta en práctica do proxecto, a pesar das dificultades, foi positiva. A participación, no caso das actividades non presenciais, foi inferior ás das activi-

dades presenciais, pero isto é unha barreira difícil de sortear. A educación nestas idades lévase a cabo nos centros interactuando, e só así será plenamente compensadora de desigualdades. A pesar disto somos conscientes de que tiñamos que sobrepoñernos ás adversidades abrindo aquelas canles precisas que nos permitisen acadar os obxectivos propostos. Sempre tivemos no horizonte que o noso fin último é salvagardar o dereito fundamental a unha educación de calidade para o noso alumnado e nisto a biblioteca escolar ten a obriga de exercer un papel protagonista. ■



Mudamos o currículo e o xeito de formar... e foi lindo

Sen pretendelo, a totalidade da humanidade fomos invitados a unha representación teatral nada buscada, nin tan sequera esperada. Todos os medios de comunicación anunciaron a estrea da nova. Esta tiña certo carácter surrealista, impactante e inimaxinable. Ao fin e ao cabo, quen ía predicir, nestes tempos, a irrupción dunha pandemia que poría en xaque a estabilidade a nivel mundial?

Nesta función, cada un de nós, xa tiñamos asignada a nosa posición; uns en platea, a pé de escenario, e outros en palcos. Ademais, todos e todas, nalgún momento, poderíamos participar de maneira activa sendo actores e actrices, tendo que subir ao escenario e facer uso das nosas mellores dotes de interpretación.

Así, cada un de nós vivimos a historia dun xeito diferente, dependendo de moitas características ou variables. Pero, polo argumento da trama, todas as vivencias tiñan como eixo común o medo, a incerteza e a impotencia. Aínda con estes sentimentos, teño que dicir que a miña ubicación no teatro foi privilexiada. Asistín á función desde un palco con boa visibilidade, boa acústica, cómodo, pero non por iso exento de dificultades.

Alicia García González

CEIP Península da Paz de San Cibrao

aliciagarciagonzalez@edu.xunta.gal

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 55-57



Vivín esta experiencia, coma calquera persoa, desempeñando distintos roles e con sentimentos diferentes, algúns deles compartidos desde as distintas perspectivas. Como nai, con dous fillos estudando, a máis vella no último ano da carreira universitaria e o pequeno a piques de rematar o bacharelato; como parella dun home que traballa nun hospital; como filla, cunha nai maior vivindo soa; e, por último, e non menos importante, como mestra, traballando na distancia.

Este último rol é o que me trae aquí para contar a miña experiencia. Son mestra de Pedagogía Terapéutica nun cole pequeno de 134 alumnos/as situado na Mariña Lucense.

O pasado 13 de marzo de 2020, de maneira sorpresiva, recibimos a desagradable noticia de que se suspendían as clases presenciais. Nese intre, os 17 mestres/as do centro puxémonos en marcha, actuando do mellor xeito que sabíamos e seguindo as contraditorias indicacións que nos ían chegando. Así foi como actuamos durante as primeiras semanas.

Cada un de nós procuraba que o noso alumnado estivese ben atendido, enviándolles o traballo á páxina web do cole, contactando con eles a través da plataforma Webex habilitada pola Consellería de Educación, creando blogs...

No meu caso en particular, ao non ter unha titoría, nun primeiro momento atopeime bastante perdida, non sabía como poder axudar e ser útil nesa situación tan especial que nos tocaba vivir. Planifiquéi o meu traballo desde tres vertentes diferentes. Contactei con cada unha das familias do meu alumnado para ofrecerlles calquera tipo de axuda que puidesen precisar, tanto a nivel académico como persoal. Igualmente, traballei de maneira conxunta con cada un/ha dos/as titores/as para preparar as actividades a propor ao noso alumnado. Así mesmo, e xa directamente para os/as nenos/as, envieilles, a través da web do cole, unha serie de pasatempos creados por min e unha carta cun pequeno conto para tratar un tema que me parecía esencial, a *resiliencia*.

Teño que dicir que tanto eu coma o resto dos/as meus compañeiros/as non escatimamos nin en horas de traballo nin en esforzo para que todo o alumnado estivese o mellor atendido posible. Os/As titores/as e os distintos especialistas puxémonos ao día tanto en novos coñecementos (facendo seminarios online) como a nivel de novas tecnoloxías. Podemos dicir que fomos uns auténticos autodidactas.

Facendo balance do noso traballo, ao ver que a situación non melloraba e que os ánimos esvaeían, decidimos propor un cambio para volver a rexurdir. Sempre se di que nos momentos de tocar fondo aparece algún detonante que nos dá impulso para seguir adiante.

Reflexionando desde o Departamento de Orientación, como equipo responsable de asesorar e orientar o resto de compañeiros/as, chegamos á conclusión de que estábamos a traballar moito, pero non nun sentido produtivo nin gratificante para o noso alumnado. Nestes intres, máis ca nunca, precisaban sobre todo sentirse ben emocionalmente para saír airoso da difícil situación.

O noso labor é axudar ao noso alumnado sempre, pero nestes tempos tiñamos que pensar de que maneira: reforzando contidos curriculares e ampliando (cos imprescindibles) a través de fichas, máis fichas, fotocopias, cadernos, clases online... ou, pola contra, dándolle máis importancia a escoitar as súas preocupacións, os seus medos, expectativas, como se senten, que nos contan as actividades distintas que están a facer, poñelos en contacto para que se falasen, se escribisen...

Como dicía anteriormente, nun deses seminarios online apareceu o detonante. Escoi-tei dicir a Mar Romera (2020) que no centro da diana debe estar o noso alumnado e non o currículo. Pois mans á obra! Nunha das tantas reunións virtuais de claustro propuxemos traballar as *emocións*. A investigación está demostrando que uns axeitados niveis de intelixencia emocional axudan a afrontar con maior éxito os contratempos cotiáns. Por este motivo, para poder afrontar esta situación do xeito máis positivo posible, era importante que reflexionásenos sobre o tema e intentásenos valorar a necesidade de traballar na liña de ser competentes para a vida, actuando da forma máis axeitada segundo o contexto no que nos atopamos. Só a partir dun bo coñecemento de nós mesmos, dos nosos sentimentos, fortalezas, debilidades e das nosas emocións, teremos unha boa actuación e un sentimento de satisfacción ao afrontar as situacións en consecuencia.

O obxectivo final de traballar as emocións no ámbito educativo é que, a través do seu coñecemento e práctica, cheguen a trasladar estas formas de autorregularse á súa vida cotiá. Así, ademais, aprenderán a recoñecer e comprender os sentimentos dos outros, empatizando cos/coas demais compañeiros/as da clase, manexando o seu propio estrés e/ou malestar, optando por resolver e facer fronte aos problemas sen recorrer á violencia, entre outros.

A nosa liña de traballo, por tanto, iría encamiñada a acadar unha coordinación e integración dos contidos de distintas materias co fin de presentar ao noso alumnado unhas acti-



vidades máis amenas e menos arduas. Cada dúas semanas traballamos unha emoción distinta: medo, ira, alegría e sorpresa. Semanalmente o profesorado propuxemos, en conxunto ou por cada dous grupos 1º e 2º, 3º e 4º, 5º e 6º e no caso de infantil nun grupo de tres, unha serie de actividades que versasen sobre o tema a tratar e co nivel adecuado ao grupo. Dentro destas actividades procuramos que houbera contidos das distintas materias, sendo o D.O. o responsable de coordinar e asesorar nestas tarefas.

Ademais das actividades encomendadas, unha ou dúas veces á semana faciamos unha videoconferencia co grupo clase para poñernos en contacto, resolver posibles dúbidas e contarnos como ía indo o tema. Así foi como durante varias semanas, con moita ilusión, seguimos a traballar.

O gran esforzo do alumnado tiña que verse recoñecido e valorado. Así que a mellor maneira de despedir o curso foi darlles as grazas a través dunha *sorpresa*, emoción traballada na derradeira quincena.

Cunha gran ilusión pola nosa parte, puxémonos en marcha cos preparativos. Enviamos un aviso a todas as familias para que o día indicado e á hora fixada estivesen pendentes, algo importante ía acontecer.

O equipo de mestres/as, con emoción, engalanamos os nosos coches, preparamos un gran repertorio de cancións e saímos en caravana pola vila e as distintas parroquias nas que vivía o noso querido alumnado. Non queríamos que ningún deles, por apartado que vivise, quedase sen a sorpresa. Tocando a bucina e saudando desde os autos, viamos as caras de alegría e emoción, que non só tiñan os/as nenos/as, senón todas as familias.

Por último, quero dicir que foi unha gran experiencia da que todos/as obtivemos algo positivo. Tamén dos peores momentos se sacan grandes cousas. ■



Xosé Tomás

artista gráfico, humorista... e educador

Entrevista realizada por **Pilar Sampedro**

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
INSTITUTO GALEGO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 58-61

Colaborador da RGE (realizando a sección de humor ao longo de moito tempo), autor de *Manual de escola* (un libro de viñetas no que se verte análise crítica sobre a vida escolar dende o humor), profesor de inglés en Secundaria e director do CPI Manuel Suárez Marquier do Rosal.

A túa foi, e é, unha atalaia privilexiada para observar a situación do ensino en tempos de pandemia; que é o primeiro que quixeras comentar ao respecto?

Tocoume vivilo como director. Iso fíxome sentir un peso enorme sobre as miñas costas. Era coma se un exército de paxariños quedasen sen niño, sen acubillo, e con todas as ferramentas posibles tivéssemos que chegar a eles, e facerlles

instrucións, que xa realmente estabamos poñendo en práctica. Eu, persoalmente, sempre sentín o alento de ánimo do noso inspector. Vivimos xuntos algún episodio realmente traumático e valeume para sentir que estabamos, ante todo, entre persoas.

Os centros de ensino teñen unha dinámica propia que cando chegou a crise sanitaria (primeiro o confinamento total e a continuación un curso académico moi excepcional) sufriu un corte e se viu obrigada a unha readaptación? Como foi de traumática esta situación?

Como dicía, foi unha lección de humildade. Ás veces programamos, proxectamos as nosas ideas sobre os centros, sobre os rapaces, sobre todo.

Cales foron as maiores dificultades ás que se tiveron que enfrontar os equipos directivos dende o inicio desta situación de crise sanitaria? Recordas algún momento especialmente crítico?

Sen dúbida os primeiros titubeos por rematar o curso presencialmente. Non había aínda datos nin investigación abonda para semellante cousa. Tiñamos pánico a esa medida apresurada. Por sorte, agardouse, e hoxe os centros son lugares seguros.

Como foi o traballo do equipo de biblioteca? E do Departamento de Orientación?

A biblioteca do noso CPI era xa un pulmón no centro. E dende o terceiro día do confinamento no equipo puxémonos a producir recursos,

Non debemos esquecer que a escola debe dar respostas á vida. E a vida foi iso.

chegar a nosa calor. Para min, como educador e responsable dunha comunidade educativa, foi unha lección de humildade. Todos os proxectos que tiñamos tiveron que frear porque, de súpeto, a pandemia era O proxecto.

Como sentiches que foi a xestión do curso 2020-2021 en pandemia dende a administración educativa? Sentístesvos apoiados, abandonados...? Deixóusevos autonomía para poder adaptarvos a cada contexto?

Foi, como todo ao comezo, improvisado, atropelado. Lembro que no noso centro planeabamos facer cousas que aínda non estaban decididas, pero que nos parecían de sentido común. Pouco a pouco foron converténdose en

Pero non debemos esquecer que a escola debe dar respostas á vida. E a vida foi iso. Foi realmente a obriga forzosa de espirmos, de reinventarnos, de mirar cara a cara os acontecementos e non temer nada, porque detrás de nós estaban eles, os pequenos, as súas familias. Nunca tanto afecto vin circular pola escola como neste tempo. Curiosamente, iniciamos novos proxectos con motivo da nova situación, como un que bautizamos "Sen máscaras". Na nosa radio escolar os profes eran entrevistados por rapaces sobre cuestións moi persoais. Non quitabamos as máscaras na realidade, pero si metaforicamente.

dinámicas, de maneira frenética. Líamos contos para os máis pequenos, pero non só para que escoitasen contos, senón para que nos visen as caras. Organizamos programas de radio con novos formatos, encontros virtuais... E o departamento de orientación non deixou de atender os teléfonos ata a noite case todos os días. Como das apoio dende lonxe? O anhelos dos meus



compañeiros e compañeiras era tan, tan grande, que creo que os rapaces o percibiron. Todo o demais era palla.

Como conseguiches levar adiante os procesos de ensinanza aprendizaxe, os proxectos de centro, a relación co alumnado... neses momentos tan difíciles? Ata que punto o lograstes?

Bueno, seguramente todos nos cuestionamos o que estaban facendo. Cando chegas a eses extremos decátaste de que é importante, que é accesorio, e pos as cousas na súa xusta xerarquía. Detrás de cada audio en inglés que eu lles pedía aos meus alumnos e alumnas estaba o contacto, as habilidades de vida. Descubrimos que moitos dos nosos pequenos se soltaron con certas destrezas que antes non coñeciamos: editar vídeos, facer pezas de radio... Eles tamén se reinventaron.

na miña carreira docente, vin tanta emoción como este curso e parte do anterior, tanta preocupación polo equilibrio emocional dos estudantes. A min emocioname e éncheme de orgullo ver o enormemente pendentes que están todos deles.

Que nos podes comentar sobre a evolución puramente académica do alumnado. Puidéronse apreciar maiores dificultades despois dun terceiro trimestre do curso 19-20 en confinamento?

Observamos nalgúns deles carencias de hábitos, certo cansazo, pero non particularmente un "descenso" notable en coñecementos. Iso quizais indica que estamos demasiado centrados nos contidos, e pouco nos procedementos, nas competencias de vida reais. Este curso é máis intenso emocionalmente, e iso tamén é bo para aprender.

tantes. Recibimos partidas a maiores, compensatorias polos gastos derivados da desinfección, etc. Pero, como seguimos participando en tantos proxectos e iniciativas, todos eles traen consigo dotacións económicas que nos permiten abranguer máis e máis.

Que nos podes comentar en relación ao alumnado? Apareciéronse maiores situacións de risco a nivel emocional? E nas súas relacións entre iguais? E nas súas dinámicas de ocio e tempo libre?

Están pasando unha especie de trampo. E rompen. O importante, por tanto, é que nós esteamos aí cando iso ocorra. A nosa orientadora traballa a esgalla restaurando emocións. E todos nós tamén. Nunca tantos de nós saímos aos patios a diario, simplemente para estar, para falar, para mesturarnos e establecer canles emocionais con eles. Están sufrindo unha

Cando chegas a eses extremos, decátaste de que é importante, que é accesorio, e pos as cousas na súa xusta xerarquía.

Como viviu esta situación o profesorado? Observaches cambios nas dinámicas de relación entre os docentes? Na súa implicación co proceso educativo dos nenos/as?

Eu creo que a profesión nos entrou máis pola pel. Aínda hoxe ves os efectos: nunca,

En que medida se viron incrementados os recursos (humanos e materiais) para o desenvolvemento do curso?

Nós, este ano, contamos con moitos recursos. Os esenciais non son só informáticos. A tecnoloxía está moi ben, pero hai cousas moito máis impor-

serie de dificultades, pero está moi ben que a escola estea aí, como unha nai que protexe, dá calor e tamén dá resiliencia. Isto pode ser unha aprendizaxe moi aproveitable para as súas vidas.



O alumnado en desvantaxe social coincide maioritariamente con aquel que ten máis dificultades nos estudos, que recursos se puxeron en marcha para poder atendelos?

Nós contamos con máis profesorado de apoio, e mesmo reorganizamos a atención a eles. Pero eles contan que ás veces están sobrepasados por tantas necesidades en todos os planos.

O alumnado de NEE, aquel que precisa unha atención máis específica e que na rutina diaria recibe apoio de máis profesorado, como foi atendido no confinamento?

Con dificultade. Foi a nosa máxima preocupación. Especialmente polas familias socialmente desfavorecidas, porque a escola, que ten este papel compensador, non estaba tan preto. E observabamos unhas desigualdades terribles.

A escola non está soa educando, a familia está aí dende antes, e cando un cativo/a ou un grupo se debe confinar, debeu asumir un protagonismo e unha responsabilidade para os que igual non estaba preparada. Dende a utilización da teleformación (a dispoñibilidade dos equipos informáticos, o seu manexo, o apoio ao traballo académico da rapazada e a incorporación doutros tipos de tarefa e relación...).

As familias tiveron que arrimar o ombro máis do que podían ou sabían. Foi unha guerra. E nós estabamos en contacto con elas continuamente. No noso CPI o teléfono de Orientación estaba desviado ao propio da orientadora. O do centro, ao meu. E creo que practicamente todo o profesorado acabou renunciando a grandes doses de intimidación



de en favor do contacto cos rapaces. Curiosamente, respirábase un clima de respecto e cariño, aínda tendo os teléfonos dos profes e mestres. Creo que durante o confinamento se fixo moita terapia coas familias e, a nivel de comunidade educativa, foi un momento de especial unión, porque tiña que ser así.

Incrementouse este curso a necesidade de ter coordinación e colaboración con axentes externos ao centro educativo: atención primaria, psicólogos, psiquiatras, servizos sociais...?

Si, sen lugar a dúbidas. Estamos máis en contacto con psicólogos externos, saúde mental, servizos sociais, etc. Pero tamén teño que dicir que esta situación nos obrigou a algo no que antes xa cría: a necesidade de ser nós resolutivos dentro. A que un titor ou unha titora poidan solucionar un conflito persoal, e a que os servizos de Orientación sexan ás veces abondo, sen ter que acudir a un profesional externo. Porque nós, que non debemos deixar de formarnos,

coñecemos os rapaces no seu contexto real, entre os seus, nun contorno natural, non clinalizado. Temos tido moitos casos de rapaces que falan moito máis con nós de cousas gordas que cun profesional externo ao que non os une ningún afecto.

Calquera outra cousa que ti queiras comentar e que che resulte relevante, tamén o será para nós...

Será un extra de nostalxia, pero nestes casos sempre lles conto aos meus alumnos que meu avó tivo a mala fortuna de "vivir" unha guerra, durante tres anos. Que sobreviviu, que viu cousas terribles, desbordantemente inhumanas, desintegradoras. E el era, así e todo, un home de afectos xigantes, de gustos sinxelos, e de moito equilibrio emocional. Como iso puido ser posible? Por que a guerra non o embruteceu? Porque foi resiliente. E niso pensaba eu, día a día durante o encerro, no meu avó, e no meu querido alumnado. ■

Todo o que (non) aprendín de sociolingüística durante a pandemia



Carlos Negro Romero

IES Plurilingüe de Ames (Bertamiráns)

carlosnegro82@gmail.com

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 62-64

En 2020 chegou a COVID-19 ás nosas vidas e converteu a irrealidade nunha certeza e o cotián en algo extraordinario. Alterouno todo ou case todo e deixou-nos unha sensación de asombro e incerteza, combinada coa angustia de sentir de preto os efectos dunha pandemia que non só ameaza a nosa saúde, senón tamén o noso estilo de vida, a nosa forma de estar no mundo e de relacionar-nos cos demais.

Neste contexto, *a priori* pode resultar interesante formularse en que afectou esta *nova orde social* marcada pola supresión de actividades e proxectos colectivos ás políticas relacionadas coa promoción e uso do galego. Mais neste campo, por moitas voltas que lle dou á cabeza, coido que non sucedeu nada novo baixo o sol e que seguimos, desde unha perspectiva de conxunto, na mesma liña de monótona anormalidade que uns definen como concordia lingüística (a famosa *liberdade* para escoller idioma) e outros entendemos como un acelerado proceso de substitución lingüística (esa mocidade que estuda galego, pero de modo maioritario non o fala).

Atreveríame a dicir que a terminoloxía relacionada coa COVID-19 é unha excelente metáfora da situación social que afecta ao uso do galego. Pois se hai un concepto que se poida aplicar con rigor cartesiano á política lingüística da Xunta é a de *confinar o galego* dentro duns límites sociolóxicos moi concretos, que se moven entre un sentimentalismo anestesiante e unha lóxica liberal que apela á lei do máis forte: o inglés primeiro, o español sempre, o galego cando non estorbe. E se alguén se rebela contra a orde establecida, axiña aparece o *mantra* da imposición, dos negacionistas que se laian se lles poñen diante un sinal de tráfico en *dialecto autonómico* e impiden que lle apliquemos ao galego unha vacina eficaz que potencie o seu sistema inmunitario ante a ameaza de extinción.

Neste contexto pandémico, e tomando como modelo a pedagogía do colectivo *Ronseltz*, permitan que lles arrebole unha serie de *pedradas* sobre a situación da lingua. Fagan, pois, o favor de poñer o casco antes de seguir adiante, pois non quixera ter que responsabilizarme dos

danos colaterais provocados por un impacto ocasional do discurso contra as súas cabezas. Xa saben, quen avisa, non é traidor, e esta man xa agarrrou o croio.

PEDRADA Nº 1: QUEN FABRICA MÁSCARAS CONTRA A GALEGOFOBIA?

Hai moitos museos en Galicia, incluídos os da desmesurada Cidade da Cultura. Pero bótase en falta un **Museo da Galegofobia** que permita exhibir ante a cidadanía todas esas mostras de desprezo cara ao galego que forman parte da vida cotiá e que se reproducen como un andazo igual de contaxioso que a COVID-19.

Para ser fieis á actualidade, na sala principal dese museo habería que dedicar unha exposición permanente ao decreto do plurilingüismo, marabilloso concepto abstracto que seduce como o fulgor dun diamante. Unha *idea forza* que a Xunta de Galicia espallou con entusiasmo, nesa cruzada evanxelizadora do inglés, que, a fin de contas, é a lingua franca da globalización, o código do *selfie* e do Instagram, das *influencers* con millóns de seguidores. Concederlle máis espazo ao inglés no ensino e encher as clases de ordenadores baratos: acaso existe mellor proxecto educativo para Galicia? E se nos pinchamos cun toxo, laiámonos en inglés? É iso coñecemento do medio ou deixar o coñecemento a medias?

PEDRADA Nº 2: QUEN NOS SALVA DO SULFATO DA MELANCOLÍA? (BALDO RAMOS DIXIT)

Desde un presente que vivimos como un tempo de absoluta inestabilidade, tendemos a mirar o pasado como un refuxio seguro, un lugar onde as

certezas eran máis nítidas e os principios máis sólidos. Dese melancolía saudosa deriva ás veces un discurso da perda sobre o idioma que, en certo modo, nos paraliza, converténdonos en vítimas contemplativas dun pasado irrecuperable. Non obstante, semella pouco eficaz construír un discurso de futuro sobre a nostalgia dun paraíso que talvez nunca existiu. E falarlles aos estudantes de Secundaria da Idade de Ouro medieval é como convencelos de que os unicornios existen e de que poden cazalos a través dunha aplicación do teléfono móbil.

PEDRADA 3: O GALEGO É UN IDIOMA QUE CIRCULA DE CONTRABANDO

A especialización diglósica do galego non desapareceu; quizais se disimula algo mellor nalgunha contornas *politicamente correctas*, pero á hora da verdade, o español trunfa sen complexos cando hai que falar en serio de saúde, de ciencia, de negocios, de tecnoloxía. O presidente Feijoo e os seus acólitos pseudogaleguistas dominan á perfección ese uso litúrxico dun galego deturpado e anémico. Súmese a iso o autoodio dos vellos prexuízos e o fascismo da ultradereita e entenderán por que os proxectos de normalización lingüística da Xunta non son eficaces. Ou si que o son, se pensamos mal e sospeitamos que forman parte dunha estratexia de extinción perfectamente calculada, a cámara lenta e sen escenas de sangue.

PEDRADA 4: SEN TRAZOS FONÉTICOS, IMPORTA ALGO QUE NOS POÑAN BEIRARRÚAS?

Hoxe en día, en 2021, esforzarse en pronunciar ben o galego constitúe un acto de resistencia política de extre-



ma necesidade. E isto non implica que sexamos intolerantes con aquelas persoas que están a aprender o idioma e tratan de falalo, pois sería moi pouco xeneroso pola nosa parte non alentar o seu esforzo. Pero o que reclamamos é que profesionais da comunicación supostamente formados pronuncien correctamente o apelido do cineasta Óliver Laxe na transmisión dunha gala de cine de igual modo que aprenderon a pronunciar o da cantante Shakira ou dun tal Arnold Schwarzenegger. Porque os sons do galego non son unha rareza exótica, senón un síntoma da diversidade cultural dun Estado que presume de democrático.

PEDRADA 5: O ESQUELETO DUNHA CASA ABANDONADA CHÁMASE ÍTACA

Existe aínda en Galicia unha parte da poboación que asume o idioma como algo propio, sen que iso implique un posicionamento político determinado nin unha conciencia lingüística intencionada. Son xente que fala galego, porque se sente cómoda falándoo, polo menos nun medio familiar e veciñal próximo, e iso abóndalles para o día a día. Dun modo intuitivo, entenden que o galego é de *aquí*, aínda que non reflexionen sobre se ese *aquí* é unha rexión at-



lántica, un eucaliptal australiano, unha nación celta ou unha autonomía resignada. Quizais esa Galicia non se exprese nas urnas como algúns intelectuais pretenden, pero existe e merece respecto. Volvemos a ela de cando en vez, para as festas patronais e os enterros dos parentes, pero as nosas fillas e fillos medran en urbanizacións periféricas das cidades onde os topónimos quedaron sepultados pola especulación urbanística. Somos, pois, en gran medida, cultivos transxénicos



e o idioma tamén paga as consecuencias.

PEDRADA 6: O GALEGO É UNHA LENDA URBANA?

Pois parece que si. Para o círculo pechado dunha clase media que só se mira con agrado no espello dunha suposta modernidade consumista e hipertecnolóxica, moi abundante nos núcleos expansivos das cidades galegas e das zonas periurbanas, o galego é unha especie de artefacto lingüístico inventado polo nacionalismo e fomentado pola Xunta para amolar nas oposicións e para regalarlles subvencións a escritores e cineastas que non teñen nada mellor en que enredar. Esa cidadanía é a que decide crer no mito da imposición do galego, que acepta con entusiasmo evanxelizador, aínda que no mando da tele poida escoller cen programas que só emiten en castelán, ou aínda que non teña escoitado unha palabra en galego en vinte quilómetros á redonda do lugar onde habita. Pero os prexuízos, como as malas herbas, *son moi malos de arrincare*, e agroman rápido onde o terreo xa está previamente estercado.

PEDRADA 7: PRECISAMOS UNHA GRETA THUNBERG DO IDIOMA

Si, este é un titular efectista, un reclamo publicitario. Pero vivimos nun universo onde hai que saber vender o produto e onde a irrupción dunha marca nova e orixinal que simbolice unha idea ou un estado de ánimo, pode inclinar a balanza no éxito dunha iniciativa. A emerxencia climática xa existía antes de Greta Thunberg e seguirá existindo despois dela, pero esta rapaza concentrou as aspiracións de cambio dunha mocidade angustiada pola perspectiva de herdar un

planeta a piques de colapsar pola contaminación e a subida das temperaturas. E iso non é pouca cousa, abofé.

Como docentes, levamos décadas tentando concienciar a nosa mocidade sobre o valor do galego, enviándolles mensaxes ben intencionadas e mellor argumentadas sobre o que significa a lingua para o noso porvir colectivo. Estamos convencidos de que o noso discurso rasca e rasca ben, pero semella que o fai onde non proe. E por iso digo que temos que atopar urxentemente unha Greta Thunberg do idioma. Iso e, de paso, se a cidadanía dá un paso adiante, cambiar o goberno a través do exercicio do voto, máis que nada por probar outras estratexias que aposten a fondo polo galego máis alá da retórica de cada 17 de maio.

PEDRADA 8: CANTO PEOR FALES, MÁIS MINUTOS NOS MEDIOS

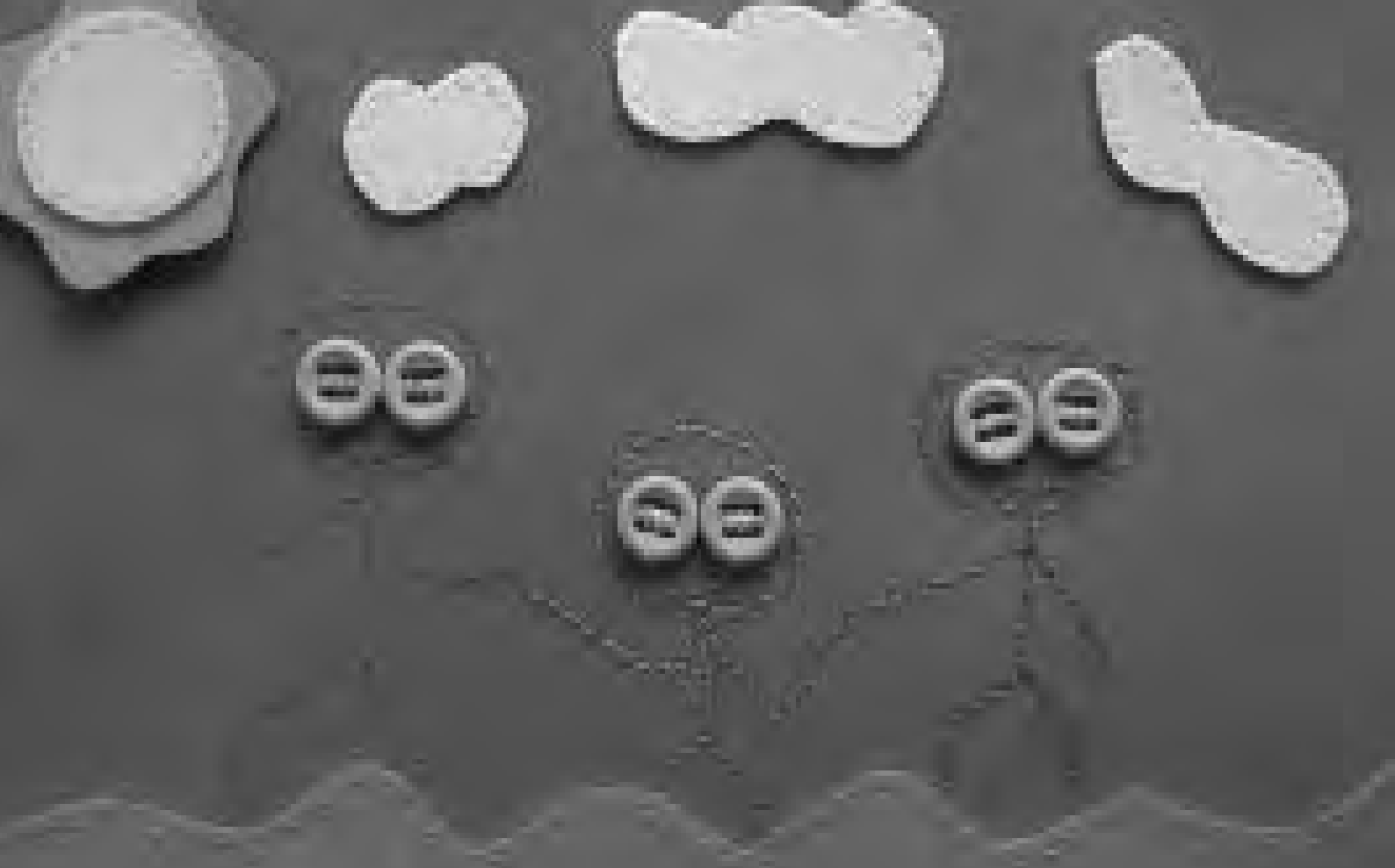
Collo este croio, vai ser o último. Prendo a TVG á hora do telexornal: coma sempre, Alberto Núñez Feijoo predica arredor da pandemia, ocupa o centro da pantalla, profesional e distante, hierático no xesto e na estratexia. Cando se pon rigoroso e científico, *en plan superpresidente*, utiliza o español. E se cambia para o galego case non se nota, porque os pronomes bailan fóra de sitio, as crises derivan en *crisis* e as ondas de contaxio da pandemia son *olas*, pero non de barro.

E así seguimos, co galego na UCI e con respiración asistida. ■

DOCENTES

POR
XOSÉ TOMÁS





EXPERIENCIAS

Non agardes que as cousas muden, faino en equipo

Rosa M^a Cajade Rodríguez

CEIP de Arzúa

rosacajade@edu.xunta.gal

María del Carmen Casal Tato

CEIP de Arzúa

maritacasal@edu.xunta.gal

José Luis Bóveda Suárez

CEIP de Arzúa

joseloisvace@gmail.com

Ana Isabel Castro Rodríguez

Mestra de Pedagogía Terapéutica

anais_cas@edu.xunta.gal

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 66-68

ASARS COVID 19 foi e é un feito histórico que marcará as nosas vidas. O mundo cambiou en moitos aspectos e volveron vocábulos típicos doutras épocas como “confinamento” e “corentena”, termos que chegaron para condicionar as nosas vidas e, polo tanto, tamén o ámbito educativo.

O día 13 de marzo do 2020 chega a orde do peche temporal das escolas pola situación de estado de alarma sanitaria. Isto supón un adeus prematuro ás clases presenciais pero tamén un adeus á achega de valores, competencias e contidos que os docentes transmiten ao alumnado no seu papel de actrices e actores dentro das aulas na Escola.

Forzada polas circunstancias xorde unha nova etapa arredor da tecnoloxía –até estes momentos só se falaba dela cando atinxía ao eido da INNOVACIÓN– na que se deita agora o peso do proceso de ensino-aprendizaxe. Á vez, tocou tomar decisións de maneira urxente e afrontar esta nova situación procurando ser un equipo no máis amplo senso da palabra. O profesorado fixo unha escolma da información dos factores que interviñeron neste novo reto: diferentes situacións socio-económicas das familias, fenda dixital, características persoais e circunstancias de cada familia, punto de partida emocional...

A Escola tivo que “reformular” os seus horarios laborais, aprender a atender as familias para acompañalas e transmitir-lles tranquilidade neste novo proceso; tivo que procurar novas solucións.

“Non agardes que as cousas muden, se sempre facemos o mesmo. A crise é a mellor beizón que lles pode acontecer a persoas e países, porque a crise achega progresos”.

(A. Einstein)

As experiencias e vivencias que se relatan neste artigo fálanos do traballo realizado co alumnado de 2º curso de Educación Primaria do CEIP de Arzúa. O grupo de 23 alumnos/as caracterízase por ter diferentes ritmos de aprendizaxe e necesidades específicas de apoio educativo –TDAH, ritmos diversos no seu desenvolvemento madurativo, altas capacidades... –.

Polo tanto, enfrontarse a esta nova situación supuxo un grande desafío tanto para nenas e nenos coma para as familias e o equipo docente.

Os obxectivos de traballo foron enfocados en dous ámbitos:

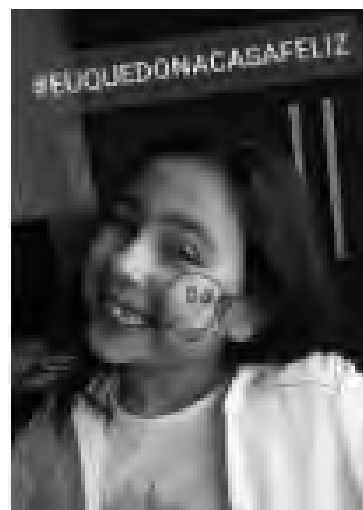
No ámbito do **equipo docente** procuramos:

- Organizar reunións telemáticas mantendo os parámetros de traballo precovid19.
- Identificar e adaptarnos ás circunstancias de conectividade e persoais da cada familia, procurando dar apoio emocional e formativo tanto ao alumnado como ás familias.
- Ser os intermediarios entre escola e familias, chegando a conseguir un equipo en toda regra.
- Tratar de manter unha aprendizaxe activa, colaborativa, autónoma, interactiva, integral, con tarefas relevantes e creativas, procurando levar unha avaliación continuada dos avances do alumnado.

Ámbito do alumnado:

- Manter un bo estado emocional e reforzar a súa resiliencia, establecendo rutinas de traballo.
- Reforzar as aprendizaxes traballadas e adquiridas durante o tempo de ensino presencial, e seguir desenvolvendo a competencia dixital.

A equipa docente sempre pretendeu actividades que mesturaran traballo co desenvolvemento emocional e persoal, así como a cooperación, inclusión e atención a toda a diversidade que atopamos, onde cada un e cada unha achegasen a súa pegada –diferentes contribucións construíndo un TODO– e involucrando sempre a creatividade e a colaboración das familias, que pasan a ser as protagonistas directas do que se vai construíndo, sempre dunha maneira interactiva.



#EU QUEDO NA CASA FELIZ, actividade das propostas no inicio do período de confinamento para tranquilizar e facer fronte a esta nova situación.



SEMENTAR SORRISOS, unha terapia para afrontar, dende a risa e o bo humor, a incerteza que nos trouxo esta pandemia na procura de beneficios emocionais dos nosos/as nenos/as.

MINIOLIMPÍADAS e PARAO-LIMPÍADAS como traballo interdisciplinar onde Marela, a nosa mascota, non só nos achega ao mundo das olimpíadas e paraolimpíadas a través de todas as materias do currículo, senón que propón retos físicos a superar. O obxectivo principal é motivar ao noso alumnado, erradicar o sedentarismo, o estrés e as situacións de ansiedade provocados polo confinamento.



ATENCIÓN Á DIVERSIDADE: PROGRAMA DE ENRIQUECEMENTO para que os/as cativos/as poidan MEDRAR nas diferentes competencias compartindo, interactuando e construíndo –MEDROTIC, MEDRANDO EN HISTORIAS, MEDRANDO EN R e MEDROMUSEO–.

Tamén fomos capaces de poñernos no seu lugar e elaborar un traballo de despedida onde reflectimos todo o que vivimos e sentimos dende a perspectiva do noso alumnado, EMPATÍA (<http://www.edu.xunta.gal/centros/ceipdearzua/taxonomy/term/27>)

Ao longo do período de confinamento vimos como eran as distintas situacións familiares e como estas afectaban ás con-



dicións nas que o alumnado procuraba seguir coa escola dende a casa. Esta nova situación acentuou a fenda dixital e social que a escola procuraba compensar. Viamos como ían mudando as situacións familiares –incorporación aos postos de traballo e teletraballo–, as eivas provocadas pola falta do referente contextual e social que dá a escola ao alumnado, como eran as nais as que na súa maioría asumían o rol de “mestras” e como non tiñamos unhas directrices claras dende a administración.

Como aspectos positivos destacamos: a evolución da coordinación da equipa docente que se reflectiu no resultado dos discentes, o traballo dinámico, interdisciplinar e cooperativo e ver que este xeito de traballar funciona; melloramos a nosa competencia dixital facendo uso de ferramentas novas; acadamos unha mellora na comunicación casa-escola mediante unha maior conexión e unión coas familias desenvolvendo emocións e experiencias que só se daría neste contexto; fomos conscientes da necesidade de discernir o verdadeiramente importante ante as dificultades presentadas; e, finalmente, aprendemos a escoitar e ter en conta as opinións e suxestións do noso alumnado para impulsar

con éxito o proceso de ensinanza-aprendizaxe.

Nesta situación quedou de manifesto a importancia do traballo en equipo. O equipo docente debe ser un TODO, non titor/a e especialistas que actúan de modo individual, debemos traballar de forma coordinada e transmitir ás familias confianza, seguridade, apoio... e sobre todo UNIÓN. Unión como equipo para seguir mellorando o rendemento do noso alumnado, dar resposta ás necesidades individuais de cada neno/a –diversidade, emocións...–, tentar solucionar todos os problemas xurdidos co traballo telemático.

Foi un traballo duro pero gratificante onde fomos quen de construír unha “burbulla” que se autoosixena para seguir adiante e converternos en auténticos heroes e heroínas.

Como se dun filme se trata-se, xorden as reunións telemáticas, recursos que fomos descubriendo e adaptando a medida que nos adentrabamos nesta nova situación e que nos permitían facer máis levadeiro este distanciamento físico. Vernos foi moi importante! Convertéronse en verdadeiras xuntanzas de terapia en grupo, onde falabamos, contabamos, compartiamos, riamos... xurdiu “ese” intre no que nos fusionamos de tal maneira que conseguimos ser unha familia numerosa, facendo case esquecer que hoube-se un cambio.

As familias seguen o noso ritmo e tamén forman parte das mesmas, respectando a opinión do ente grupal que construímos: todos/as opinamos. Déixannos entrar nos seus fogares ata esquecer as distintas funcionalidades dos espazos, os salóns, cocinas, dormito-



rios... transfórmanse en espazos educativos ornamentados con papeis, murais, xogos, carpetas onde se gardan os traballos para unha posible volta ao centro. Isto foi recíproco e así deuse unha situación que xurdiu intrinsecamente e, á par, sen ser programada.

“A corentena non fai máis que deixar ao descuberto que a escola non funciona, temos que reinventala (...) Se o virus mudou todo, a escola non pode seguir igual ca antes (...) hai que ter en conta a opinión das crianzas, ninguén lles pregunta”

Francesco Tonucci

A COVID amosounos o camiño do cambio, a sociedade mudou... a escola ten que mudar. Mais compre lembrar que o cambio ten que vir acompañado de recursos, flexibilidade e relaxamento burocrático e investimento por parte da Administración. Este investimento ten que ser axeitado ás necesidades reais da escola, que vaia na dirección da inclusión e da atención á diversidade na propia aula.

A nova escola debe de formar equipos, é a mellor maneira de gañar e de medrar. Definiría o noso equipo como o *optimismo no seu máis alto grao*, onde o continuo feedback, a continua interacción, agasalounos unha chea de momentos, beneficios, sensacións e emocións que fan que medremos como persoas e non esquezamos endexamais. Conseguir un equipo de traballo formado polo alumnado, familias e profesorado é a clave do éxito. É moi gratificante sentirte dentro do seo das familias do alumnado, que se abren, que se ofrecen, que comparten, que dispoñen, que se entregan a unhas tarefas, a un labor que, en principio, non era o seu. Un aplauso merecido para as nosas familias do 2º nivel que fixeron un éxito moi positivo dunha circunstancia moi negativa, a COVID19. ■

Pandemia, igualdade e benestar emocional



Manuel Bragado Rodríguez

Orientador do CEIP de Laredo e do CEIP de Cedeira
(Redondela)

bretemas@gmail.com

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 70-72

UN CURSO PRESENCIAL TAN DIFÍCIL

Nas salas de profesorado dos colexios nos que traballo escoitei ao remate do curso a moitas mestras expresar a súa satisfacción por rematar «un curso tan difícil» que, a pesar do impacto de dúas ondas da pandemia e dos seus confinamentos obrigados, ansiedades de cribados e probas PCR, superou as mellores expectativas de manter os centros abertos co facho do entusiasmo sempre prendido. E abofé que desenvolver un curso cento por cento presencial foi unha proeza colectiva alicerzada sobre a afouteza das direccións e profesorado dos centros, comprometidos en facer respectar un protocolo Covid-19 que en liñas xerais e a pesar das súas insuficiencias contou coa comprensión e apoio de docentes e familias e obrigou da noite para a mañá a modificar espazos e rutinas escolares, así como metodoloxías didácticas moi consolidadas. Xaora, non o esquezamos, un éxito atribuíble sobre todo á responsabilidade do alumnado, dende as crianzas de Infantil e Primaria á mocidade de Bacharelato e FP, capaz de asumir día a día un comportamento que permitiu frear o temible bicho nas aulas e noutros espazos escolares.

Unha acción escolar preventiva na que se investiron milleiros de horas do profesorado en vixilancias de portas, patios, corredores e comedores e na que se utilizaron milleiros de litros de xel, desinfectantes e rolos de papel na limpeza obsesiva de mesas, cadeiras e outros efectos escolares. Unha etiqueta educativa anticovid fixada polas autoridades sanitarias e educativas da Xunta de Galicia baseada na ventilación permanente das aulas –fose inverno ou primavera–, na utilización da máscara en todos os espazos, coa flexibilidade responsable na hora das merendas, así como no respecto estrito ás «burbullas de nivel» en Infantil e Primaria e no mantemento dunha distancia social prudente –aínda que non en todas as aulas– de Secundaria. Unha loita continuada de dez meses, despois doutros catro de confinamento domiciliario e do ensaio dunha voluntariosa ensinanza virtual do curso anterior, que provocou a inevitable fatiga do alumnado, dos docentes e das propias familias, sen es-

quecer, nalgúns casos máis vulnerables, unha considerable alteración emocional adicional expresada como estrés traumático, depresión ou ansiedade.

O IMPACTO EMOCIONAL DA PANDEMIA

Desa cara aínda oculta dos efectos da pandemia sobre a poboación escolar ocupáronse diversas investigacións coincidentes en salientar que ao longo do período de corentena (primavera 2020) a maior parte das persoas menores sufriu algún tipo de impacto no seu devir académico, físico e social, salientando entre todos eles os emocionais, sendo os síntomas máis frecuentes a dificultade para concentrarse, o aburrimiento, irritabilidade e nerviosismo.

Así, a investigación coordinada por Naiara Berasategui Sancho, «Las voces de los niños y las niñas en situación de confinamiento por el Covid 19» (Universidad del País Vasco 2020) amosa que, se ben as crianzas estiveron contentas por pasar o tempo en familia, tamén estiveron tristes e anoxadas pola situación vivida. Os datos dunha mostra de máis dun milleiro de menores entre os 2 e os 14 anos de Navarra e Euskadi apuntan que o 55,54 % choran máis, están máis nerviosos (70,71 %), tenden a anoxarse máis (74,66 %) e séntense sós porque botan en falta as súas amizades. Mentres que as súas familias opinan que a pesar de que tiveron máis tempo para estar coas crianzas son conscientes de que os menores abusaron do uso das novas tecnoloxías (89,78 %).

Como significativos son os datos recollidos na investigación de Martínez Pérez e outros profesores da Universidade de

Murcia, «Resultados preliminares del impacto de la COVID 19 en niños/as y adolescentes expuestos a maltrato intrafamiliar» (*Terapia Psicológica* nº 28, 2020), que na revisión de diversos estudos internacionais sobre o confinamento coinciden no seu impacto (85,70 %) sobre a poboación infantil. Como tamén o é a revisión de Javier Rodríguez Torres e Óscar Gómez Jiménez da Universidade de Castela La Mancha, «La atención a la diversidad durante la Covid 19: revisión legislativa de las medidas según Lomce», que alerta de que no contexto da pandemia as contornas educativas virtuais aumentan a desigualdade educativa.

Estudos coincidentes en salientar que a pandemia, tanto durante o período de confinamento (2020) como no actual, e quizais aínda máis complexo e incerto, da «nova normalidade» (2021) –velaí a quinta onda do verán afectando aos sectores da poboación menores de 40 anos– deixou unha pegada de malestar emocional sobre as xeracións máis novas e unha carencia de socialización e contacto imposible de recuperar nun momento das súas vidas onde isto é referencial para estas idades. Unha precariedade que o profesorado dos centros de Secundaria comprende na súa proximidade con adolescentes e mozos, que viven desconcertados, aburridos e un tanto inanes a situación actual, mesmo ás portas de que ao comezo do curso 2021-2022 puidese comezar a súa vacinación, a única medida que combate de forma eficaz o «corona» e as súas variantes.



ÁS PORTAS DUN NOVO CURSO

Ás portas do inicio do curso 2021-2022, o terceiro da pandemia, a Consellaría de Educación desvelou unha nova versión do protocolo Covid-19 de inequívoco espírito gatopardista xa que ofrece escasas novidades coa excepción da redución da distancia dos postos escolares das aulas de Secundaria a 1,20 metros, o que anuncia un incremento das ratios e unha redución do profesorado. Con todo, o texto do protocolo deixa nas mans da autonomía pedagóxica do centro a súa interpretación en cuestións relativas ao emprego de materiais compartidos na aula e no patio, o que abre unha xanela á esperanza e podería axudar á progresiva recuperación de metodoloxías cooperativas e dinámicas de mediación, en boa medida abandonadas no curso 2020-2021.

Porén, continuamos botando en falta no protocolo dous temas fulcrais para unha saída en equidade da pandemia: unha atención preferente e efectiva en recursos –profesorado– ao alumnado con necesidades de apoio educativo –o maior perdedor na pandemia–; e un plan de emprego normalizado das ferramentas e recursos



educativos dixitais –sempre que sexan de calidade–, tanto no centro como no medio familiar, coa intención de reducir a fenda dixital, ampliada durante o período de confinamento.

E O PROGRAMA DE BENESTAR EMOCIONAL?

Xaora, bótase en falta un compromiso da Consellaría de Educación para poñer en marcha en cada centro o anunciado programa de Benestar Emocional, unha iniciativa que facilitaría o acompañamento emocional –tan necesario– para todo o alumnado e contribuiría a tecer unha rede colaborativa permanente entre o centro e as familias arredor da educación emocional.

Nese contexto, a posta en marcha dun programa de Escola de Nais e Pais sobre os

coidados, a comunicación e colaboración familiar, a educación inclusiva, a diversidade ou a educación dixital, que contase se fose posible coa participación de axentes socio-sanitarios e comunitarios relevantes, é unha prioridade que no actual contexto a Consellaría de Educación debería asumir.

A evolución da pandemia nos centros educativos durante os dous pasados cursos amosa que para abordar con éxito un programa de benestar emocional inserido nunha estratexia de educación inclusiva, cómpre contar co compromiso e a responsabilidade de apoialo de cada unha das familias do seu alumnado. ■

PUBLICIDADE



<http://www.consellodacultura.gal>

Xela e Gianni Especial web

12 audiocontos de **Gianni Rodari**
traducidos por **Xela Arias**



Unha escola con “Salón” en tempos de COVID.

Educación no rural durante o curso 2020-21

“If you can keep your head when all about you are losing theirs...”

Rudyard Kipling

Setembro de 2020. A modificar outra vez o protocolo. Non será a última. Pero xa nos dixera Siniestro Total “ante todo, mucha calma”. Sabemos en que mans estamos. Pois a transmitir seguridade; unha boa actitude permitirá sacar o curso.

Aquí no CEIP de Présaras, xa desde anos atrás, somos constantes usando Internet, loitando contra o abandono tecnolóxico do rural –con software libre, lixeiro e eficiente para o traballo diario–, enchendo a aula virtual de materiais, tarefas, vídeos con explicacións etc.

E vinte e cinco anos de lecturas na mellor biblioteca, o noso “Salón”, o corazón e motor do noso colexio, que “non só de libros de texto vive o ser humano”.

Ao ter tan activa a aula virtual, o confinamento foi máis doado de levar, pese aos horarios de aulas “on-line” adaptados ás familias, clases conectadas á mesma hora, pantalla compartida, explicacións, tarefas e atención a cada un... Un mestre no centro escaneaba materiais, repartía portátiles, preparaba lotes de libros e fotocopias que se recollían na marquesiña do autocar... Nas casas, o alumnado podía saír xogar fóra –vantaxes do rural–.

“Doado”, entre aspas. Isto é Infantil e Primaria, non a universidade. Falamos desa palabra con “b” e non con “v”, desa con acento, ou maiúscula, de que te saes coas cores, de revisa esa conta, de que esa recta quedouche curva, ou ese ángulo non é recto, que confundiches pétalos con sépalos, ou que situaches o Cantábrico en Italia... E máis aínda, porque tamén é “Veña! Seguro que che sae!”, de “Lucía, axuda a Inés e entre as dúas resolvedes o pro-

J. Javier Cartón Rodríguez

Sabrina Salgado Leal

María José Cao López

CEIP de Présaras

javier.carton@gmail.com

sabrinaceipdepresaras@gmail.com

ma.josecao@edu.xunta.gal

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 73-75



Recreos animados.

blema”, da mirada de aprobación, e da charla distendida sobre un tema que xorde, situacións que fan que aprender sexa agradable. O que na clase se resolve nun segundo cun dedo sinalando no papel, pola rede implica escanear, enviar, recibir, revisar, reenviar e procurar outras formas máis sinxelas e rápidas de chegar aos nenos e nenas. Cada día o profesorado estaba ata moi tarde. Pero fíxose.

Seguimos en setembro de 2020. Programacións, protocolos, horarios espello. Horas –e papel– moitas veces perdidas. Sensación? Arriba tam pouco hai ideas claras. Que se os libros da biblioteca catro días de corentena, que se un día, que se catro horas; mamparas si, non; airear máis ou menos; separar grupos, non; distancia entre pupitres; máis profesorado?, nin falar! Contradicións por todas partes. E un “lumbrera” que segue no século XIX dicindo que o alumnado no seu sitio co libro, caderno e lapis. En fin, nin idea de ensino nin como traballamos en Présaras.



Lendo no “Salón”.

Urxencia para formar o profesorado no uso da aula virtual e resto de “novas” tecnoloxías. É recoñecer o atraso: o profesorado non estaba formado. Présas para a creación de contidos. Présas por encher o repositorio Abalar, caixón de xastre de actividades sen orde nin concerto, baseadas no voluntarismo do profesorado e pouco máis.

Con estes vimbios empezamos o curso. Temos familias novas. Algunhas veñen da cidade ao campo, escapan das catro paredes e no rural temos moito que ofrecer.

Pola nosa parte enviamos unha videopresentación ás familias a través do noso blog “Unha escola con Salón”. Estas son as normas, mirade que sinxelas, imos ser responsables e cumprilas. Normas claras. Resúmense na letra M: Mans, Metros, Máscaras. Pocos Minutos con cada persoa e nada de Multitudes... algo que na nosa escola foi doloroso para todos: nós non somos un cole, senón unha familia, e a familia precisa de contacto.

Calquera día de clase. Ao entrar, desinfección de mans e poñer as zapatillas da casa. Si, levamos uns anos movéndonos en zapatillas polo cole. Neste curso a diferenza está en que hai “grupos burbulla”, dous en concreto, o de Infantil e o de Primaria, pois o número de alumnado permite esta distribución.

O alumnado está na clase coa máscara. Que capacidade de adaptación destes pequenos! Asímeno sen problema. É improbable que a eles lles pase nada –os datos están aí–, pero nas casas hai maiores con risco dun contaxio grave. Eles farán o posible por evitalo. Isto enténdeno, e nós coidamos de que se aparece un contaxio non lles quede unha culpa

que non teñen. En fin, educamos na responsabilidade, en ter coidado e respectar as normas, pero sen crear medos innecesarios.

As ventás permanecen semiabertas e a porta aberta. A 400 metros de altitude o inverno tira da caldeira e gastamos o dobre en gasóleo. Sorte que temos reserva económica propia, porque os cartos da Xunta non chegarían.

Recreos. Cada grupo na súa zona. Con bo tempo, fóra. Se chove, no patio cuberto ou no pavillón. Materiais e xogos abondos porque o recreo é descanso, gozo e aprendizaxe. Todo isto asegurando a posterior desinfección de material e mans. E fomos afortunados, xa que o Concello de Vilasantar facilitounos a presenza dunha persoa da limpeza durante toda a xornada escolar.

“Luns de canto e baile”. Estamos no patio; un círculo para Infantil e outro para Primaria. Cantamos e bailamos ao ritmo da música. Cancións alegres, informais. “Que caia o ceo!” é o lema para cantar. Cantar e bailar deberían ter máis importancia curricular, pero polo menos aquí non faltan. Ademais dos seus beneficios didácticos, nesta época veñen cun engadido: ofréccennos os momentos que precisamos de ledicia –saltar e xirar, cantar, bailar... rir, en síntese–.

Hora de xantar. O comedor mudou de distribución e hai máis distancia entre as crianzas. Para manter os grupos burbulla os pequenos xa non están mesturados cos grandes. Ata o curso pasado así aprendían a comer e a comportarse, pero este curso non puido ser. A separación ocasiona outro dano colateral: hai máis barullo que antes, xa que non é o mesmo falar cos

da mesma mesa, que telos a máis dun metro. E falar é bo. Paciencia, tempo haberá para o xantar acompañado da charla pausada.

Hora do Salón! A nosa esencia, a biblioteca. Sen ela, sen o proxecto anual, sen ese ambiente máxico... non sería o CEIP de Présaras.

Como judokas aproveitamos a forza do contrario. A pandemia, o confinamento, as limitacións, causan ansiedade, problemas laborais, de saúde mental. Se parece que nos falta tanto, por que non pensamos que moito do que botamos en falta igual non é esencial, e aproveitamos e gozamos do importante? Así apareceu o tema anual de centro “O que realmente importa”.

En tempos de tribulacións, a filosofía axuda. O alumnado ofreceunos a guía para desenvolver o tema. Palabras como amizade, paciencia, respecto, responsabilidade, perdoar, colaborar, ledicia, amor, familia, aprender... xurdiron xa na primeira sesión de Salón do curso. Iso é o que realmente importa, non a “Play” ou a bebida nun bar.

Con todo, non perdemos todas as actividades, senón que as adaptamos: lecturas con máscara e mampara; películas, audicións, reflexións, recitados, escenificacións... con distancia de seguridade e moita orde; traballos escritos, plásticos... sen compartir material; etc.

O cambio nos espazos foi sinxelo, pois dispoñemos de moito sitio: os grandes no Salón e os peques na “Saliña” conectados por videoconferencia. Sen perder o ambiente máxico, cálido, aínda coas ventás abertas. Nas tardes, os pequenos atenden esa lectura dos maiores ou os maiores o recitado que prepararon os

pequenos. Todas e todos realizan as actividades do álbum do Salón, do mural, de escena. Aprender lonxe do libro de texto e sobre todo, en equipo.

Día de sol. Estamos no rural e temos aire libre. Hoxe toca “clase” debaixo dos kiwis. Micros e altafalante en “On”. Dous alumnos teñen lista a lectura e o resto escoita debaixo do emparado. Sen tocarse! Cada un no seu grupo! Esa máscara! Todos atentos! Ben, alguén de Infantil xoga coa herba... cousas de pequenos. Os maiores están afeitos a atender. Ao remate falan, neste caso sobre o valor do esforzo e o que se consegue con amor e agarimo. Cambiou o espazo pero o virus non impide que nos dediquemos ao que realmente importa: a lectura e todo o que xira arredor dela.

Festa das familias polo Nadal. Queremos realizala e sempre é unha ilusión facela ben. Representar o aprendido, lecturas, cancións, todo diante das familias. Ilusión que un virus non nos pode quitar. A nosa internet vai e vén –xa se sabe: é rural–, así que a festa grávase antes e retransmítese á hora fixada. Na pantalla do Salón proxectamos nun lado as actuacións e no outro a conversa de Whatsapp coas familias, aplaudindo a rabiar e felicitando. Estamos xuntos na distancia. Un éxito.

Unha familia avisa en sábado: deron positivo en COVID. Alumno de Infantil. A manter a calma e seguir o procedemento previsto. O traballo da Central de Seguimento de Contactos da COVID-19 foi axeitado. Tamén o do Centro de Saúde. Entre eles e a directora co Whatsapp das familias, e sen alarmas, situación resolta durante a fin de semana – neste curso non se desconecta durante as “findes”–: o alum-



Obradoiro no “Salón”.

nado de Infantil, a mestra e os contactos directos de transporte, en corentena na casa uns días. Ao estar todo preparado, seguimos con “normalidade”, e no centro todos damos “negativo”. Outra demostración que confirma que os contaxios entre as/os pequenos son mínimos, o cal nos achega certo grao de tranquilidade.

As mestras reciben o aviso. Primeira dose da vacina. Sensación de alivio. Nótase nas miradas. Agardaremos a segunda dose e respiraremos... oxalá que daquela fose xa sen máscara!

Continúa o día a día, esperanzados con que este insólito curso en breve tocará á súa fin, e nós coa conciencia de telo feito o mellor posible, sabendo que non estamos sós, que Présaras non é unha aldea gala que resiste o invasor hoxe e sempre, xa que en toda a nosa terra mestras e mestres rurais realizan o seu traballo con tanto mérito como o doutras/os profesionais dos que se fala máis, mestras e mestres comprometidos co seu traballo que non dan un paso atrás nin sequera para tomar impulso.

Rematamos co “Cantar del Mío Cid”: “... qué buen vassallo! ¡Si oviesse buen señor!”.

Saúde e libros! ■

REFERENCIAS

- ANÓNIMO (1207, APROX.). *Cantar de Mio Cid* (cantar de xesta).
- KIPLING, R. (1910). If (poema).
- SINIESTRO TOTAL (1992). Ante todo mucha calma (álbum musical). BMG-Ariola.

Tempos de Pandemia: desafios do trabalho social e pedagógico em escolas de assentamentos do MST



Edilaine Aparecida Vieira

Graduada em Educação Física e Pedagogia. Doutora em Educação pela UFPR, professora da rede estadual de ensino/SC.

edilavieira@yahoo.com.br

Raquel da Costa

Graduada em História pela UFFS. Professora da rede estadual de ensino/SC.

raquel.costa0611@gmail.com

Berenice Marques

Graduada em Geografia pela Universidade Anhanguera Uniderp. Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial. Professora da rede estadual de ensino/SC.

berenicemarques098@gmail.com

Taís Piva

Graduada em Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Sociais e Humanas pela UFFS. Professora da rede estadual de ensino/SC.

tais19piva@gmail.com

Márcia Inês Gabriel

Graduada em História pela UNOESC. Especialista em Educação do Campo pela UFSC.

marciagabriel@gmail.com

REVISTAGALEGA
DE EDUCAÇÃO

ISSN: 1132-8932

Páx. 76-78

A pandemia que atingiu o mundo em 2019/2020 causou impactos econômicos, políticos e sociais, exigindo medidas de controle para reduzir sua disseminação e preservar a vida humana. No Brasil, medidas foram adotadas para diminuir a propagação do vírus e evitar o colapso no sistema único de saúde. Estados e municípios precisaram garantir o isolamento social nos vários setores da sociedade. No campo da educação, as aulas presenciais foram suspensas em todo o território nacional. No Estado de Santa Catarina, ao sul, as medidas foram regulamentadas por resoluções e decretos.

Segundo o Censo Escolar de 2020, das 179.533 escolas de educação básica no Brasil, 55 mil estão na zona rural, a maioria com menos de 50 alunos. Historicamente, elas foram marcadas pelo descaso do Estado, pela ausência de políticas públicas e condições básicas de energia elétrica, saneamento, bibliotecas, laboratórios, internet. Segundo o Fórum Nacional de Educação do Campo, o índice mais alto de acesso à internet nas diversas regiões rurais do país é de 25%, via rádio e com média de 2 megabytes por segundo, situação que inviabiliza o ensino remoto como foi proposto pelo sistema educacional.

Para as famílias pobres do campo e da cidade, o isolamento tornou impossível o acesso ao trabalho escolar, problema agravado pela sua baixa escolaridade e pela falta de tempo para atender a escolarização dos filhos. Também se acentuou a vulnerabilidade social, em consequência de fatores como o desemprego e o fechamento do comércio. A presença dos filhos em casa, com a suspensão das aulas, aumentou a demanda por alimentos e produtos de limpeza.

Na complexidade desta situação, destaca-se o papel das escolas, das comunidades rurais e dos movimentos sociais, em processos de resistência e de enfrentamento das dificuldades.

"FILTRO DOS SONHOS": PROCESSO PEDAGÓGICO E SOCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Era um ano comum, como tantos outros que as Escolas Médio Paulo Freire e Semente da Conquista já haviam iniciado. No planejamento coletivo que envolveu professores e alunos, o tema de trabalho selecionado foi a construção de "filtros dos sonhos", símbolo místico de origem indígena que tem a função de filtrar energias, separando sonhos bons dos sonhos maus. Momentos intensos foram vivenciados pelos sujeitos da escola discutindo o símbolo, envolvidos pelas cores e pela trama de fios que tecem as teias e planejando sua construção. O entusiasmo foi interrompido pela pandemia. A rotina das escolas foi bruscamente transformada e outras práticas foram instituídas pelo Estado para dar sequência aos trabalhos escolares. As teias de sonho, tão motivadoras ao início do ano escolar, não conseguiram evitar o pesadelo trazido pela pandemia.

ABRINDO CAMINHOS PARA O CONHECIMENTO E PARA A SOLIDARIEDADE

As escolas Paulo Freire e Semente da Conquista, localizadas em área de assentamento da reforma agrária no município de Abelardo Luz (SC), atendem jovens de ensino médio, com idade de 15 a 18 anos. Assim como outras escolas em áreas rurais, estão distantes do centro urbano e apresentam dificuldades de acesso, especialmente quando chove.

A comunidade escolar é formada por uma população com maior vulnerabilidade social. A pandemia evidenciou a falta de estrutura para o trabalho remoto, para alunos e professores da localidade, pois mui-

tos não possuem internet, os que possuem não têm acesso de qualidade, faltam aparelhos celulares e computadores e também conhecimento e domínio para usar tecnologias e programas. Portanto, realizar o ensino remoto foi um grande desafio para as escolas, que buscaram alternativas para garantir a todos os alunos o acesso aos conhecimentos, às orientações e aos materiais didáticos.

O contato com os alunos ocorria pelas redes sociais e por meio de plataforma criada pela Secretaria de Estado da Educação. Os professores elaboravam seus planos de aula para duas semanas e postavam na plataforma classroom, juntamente com os materiais necessários para realizar as atividades, que eram acessados por e-mail criado para cada aluno. Durante a semana os professores ficavam disponíveis para atender os alunos por meio do WhatsApp, para esclarecer dúvidas e dar explicações. As explicações presenciais foram substituídas por videochamada; porém observou-se que poucos alunos acessavam essas aulas, o que pode ser explicado pelas condições de moradia, em casas com muitos moradores e poucos ambientes, além da falta de notebooks ou outros equipamentos para aulas virtuais.

Para alunos sem acesso à internet, sem celulares ou computadores, a escola disponibilizou orientações e atividades de forma impressa. As famílias iam à escola retirar os materiais e entregar atividades realizadas em casa. Quando isso não era possível, coordenadores e professores iam às casas entregar materiais, estratégia que logo se tornou central nas escolas. A ausência

de internet, a má qualidade do acesso e dos equipamentos foram fatores relevantes para o fracasso do ensino remoto - 70% das famílias optaram pelo material impresso.

Assim, os livros didáticos foram recursos relevantes em 2020, em todas as disciplinas, pois oferecem explicação de conteúdos, atividades e exercícios, facilitando o trabalho dos professores neste período de distanciamento físico; usando livros foi possível diminuir a quantidade de material produzido pelas próprias escolas, que têm recursos limitados para isso. Pedagogicamente, essas formas de organização e entrega de materiais garantiram a todos os alunos algum grau de acesso ao trabalho escolar e a continuidade dos estudos.

Em ambas as formas, a estratégia da escola foi fortalecer a articulação entre as disciplinas, aproximando conteúdos em torno de conceitos principais e reduzindo a quantidade de atividades enviadas aos alunos. A estratégia foi uma resposta à dificuldade de compreensão dos conteúdos evidenciada, especialmente em disciplinas como matemática, física e química, resultante também do pouco tempo que os alunos dedicavam aos estudos; a rotina da vida e do trabalho no campo incorporou-se com intensidade ao cotidiano dos jovens, dividindo espaço com o estudo - o que não ocorre quando estão presentes na escola e nas aulas.

O papel da escola não se restringiu ao aspecto pedagógico. Considerando a situação de vulnerabilidade de muitas famílias da comunidade escolar, o trabalho social exigiu a distribuição de kits de alimentos. Eles foram fornecidos



Jovens da Escola de Ensino Médio Paulo Freire construindo filtro dos sonhos, Santa Catarina (Brasil). 2020.

pelo governo estadual, como ocorre normalmente para oferecer a merenda escolar, somando-se campanhas de arrecadação junto a colaboradores voluntários e movimentos sociais. Estratégias foram criadas para entregar os kits às famílias mais necessitadas: eram entregues nas escolas juntamente com os materiais didáticos ou diretamente na residência dos alunos.

PALAVRAS FINAIS

A pandemia evidenciou dificuldades que afetam a escola pública brasileira, em particular as situadas em áreas rurais. A desigualdade que se acentuou nos últimos anos estava oculta por um discurso de crescimento econômico e de avanços sociais. A pandemia contribuiu para explicitar as reais condições das populações mais

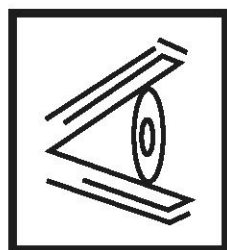
vulneráveis. Por outro lado, a necessidade de atender às situações geradas pelo afastamento social, pelo ensino remoto com condições inadequadas e, especialmente, pelo aumento do desemprego e da pobreza estimulou a busca de soluções e produziu respostas por parte das escolas, professores e gestores, para garantir o acesso dos alunos ao aprendizado e para que não faltassem alimentos às famílias em situação de maior vulnerabilidade.

A importância da escola nos assentamentos da reforma agrária, defendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais desde a década de 1970 como elemento essencial na luta pela terra, foi evidenciada e fortalecida durante o ano de 2020. ■

PUBLICIDADE

ÓPTICA NIETO

CENTRO DE OPTOMETRÍA • CENTRO AUDITIVO



**OPTOMETRÍA • LENTES DE CONTACTO
TERAPIA VISUAL • BAIXA VISIÓN
ADAPTACIÓN DE AUDÍFONOS**

**Praza da Fanequeira, 2
Tlf./Fax 981 82 10 47**

Noia

www.opticanieto.com



ONDAS ÓRREA, un proxecto de radio veciñal

ONDE?

A parroquia de Santa Comba da Órrea ten unha extensión de 12,65 km² e xeograficamente atópase na cabeceira da Terra de Miranda, no sueste do Concello de Riotorto, na provincia de Lugo, limitando cos concellos de Meira, da Pastoriza e da Pontenova.

Facendo honra ao seu topónimo –lugar entre montañas–, a maior parte das súas terras esténdense a ambos lados da estrada Nacional 640, que une Galicia con Asturias. Os catorce lugares que a conforman sitúanse maiormente na ribeira do río Mourín, afluente do Eo, e en pequenos outeiros situados nos estribos da Serra de Meira. A súa orografía é maiormente montañosa e costenta, e o seu clima é unha transición entre o atlántico mariñao e o continentalizado da Chaira luguesa. Unha néboa pecha e pertinaz, cun barrallo borralleiro, enche moitos días da primavera e do outono.

A parroquia da Órrea, debido á súa orografía pouco favorable para a modernización do agro, viviu como poucas o proceso do éxodo rural, pasando dos 600 habitantes da metade do século pasado aos cincuenta que viven habitualmente na actualidade. Moitos foron os veciños e veciñas que colleron o vieiro da emigración, cara a América primeiro, a Europa e ás zonas industriais do Estado, principalmente con destino ás cidades de Bilbao e Barcelona,

Antonio Abaira Castro

Carlos Veiga García

Asociación de Veciños e Veciñas de Santa Comba da Órrea – A Terra de Miranda

asociadorrea@gmail.com

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 79-81

máis tarde. Tamén durante séculos moitos veciños –homes– abandonaban temporalmente as súas facendas para participar como temporeiros nas segas de Castela. Hai que dicir, con todo, que as poucas persoas residentes que quedan, xunto coas que se achegan as fins de semana e en tempos de vacacións, son xente moi dinámica e altamente orgullosa das súas orixes. Aínda que hoxe a maior parte das terras están dedicadas á explotación forestal, cómpre significar que existen algunhas explotacións agropecuarias perfectamente viables e un negocio de hostalería, *A Taberna de Montse*, con sona ben merecida en toda a comarca.



A Asociación de Veciños e Veciñas mantén ao longo do ano unha notable actividade cultural e reivindicativa diante das institucións, na procura da mellora das condicións de vida e, ademais de terse acreditado como unha ferramenta ben útil para a dinamización da vida parroquial, significa tamén un importante nexo de unión entre os residentes habituais e os *orreaos* e *orreás* espallados e espallados polo mundo adiante.

POR QUE?

Un dos días sinalados no almanaque, tanto polos residentes como polos ausentes, é a Festa do verán, que tradicionalmente se celebra na primeira quincena de agosto e significa o emotivo reencontro da veciñanza habitual e da expatriada, que adoita aproveitar estas datas para volver á terra que a viu nacer.

Foi xustamente a chegada da COVID19 que, entre outras cousas, impediu que se puidese celebrar a festa parroquial, a que provocou que no seo da Asociación veciñal xurdise a idea de buscar unha alternativa á tradicional celebración festeira, e así foi como naceu *Ondas Órrea*, un proxecto de radio veciñal a través da Internet que saíu ao aire por primeira vez o 7 de agosto de 2020, coa finalidade de que a xente da Órrea puidese xuntarse e falarse no campo da festa, aínda que fose de xeito virtual.

Este primeiro programa, que tivo unha duración de algo máis de dúas horas, dividiuse en dúas partes; a primeira estivo destinada a entrevistas con veciños e veciñas residentes e emigrados da parroquia, así como cun estudoso do patrimonio rural mirandés. A segunda, denominada *sesión vermú*, consistiu en dis-

cos dedicados polos oíntes, recuperando así unha fórmula radiofónica moi popular nos anos sesenta do pasado século. Esta primeira emisión, que foi seguida, ben en directo ou en descargas posteriores, por unhas 700 persoas, foi moi ben acollida non só pola veciñanza senón tamén por todas as persoas que tiveron ocasión de escoitala, e ese foi o motivo de que no pasado Nadal, concretamente o día 31 de decembro, coincidindo tamén coa festa da patroa, *A Santa Comba*, máis coñecida popularmente polas datas nas que se celebra, como *A Festa da Cocha*, se decidise repetir a experiencia.

Esta segunda edición tivo unha estrutura semellante á anterior, tamén dividida en dúas partes. Na primeira realizáronse cinco entrevistas a veciños e veciñas nas que se pretendeu abordar o pasado, o presente e o futuro da parroquia. Na segunda, os oíntes enviaron mensaxes de voz para emitir, espazo no que participaron máis de 60 persoas, con mensaxes de contido diverso e, francamente, moi emotivos. Nesta emisión, Román Veiga, un *orreao* de segunda xeración, estreou en antena unha muiñeira titulada *Muiñeira da Órrea*, dedicada á parroquia dos seus devanceiros. Este segundo programa, ben en directo ou en descargas posteriores, como ocorrera na anterior edición, foi escoitado por máis de 1200 persoas.

CON QUE?

A Asociación de Veciños e Veciñas que, como xa se dixo, foi a promotora desta idea, valorou moi positivamente a experiencia e conta darlle continuidade; de feito, está pensando en adquirir un equipo técnico básico que facilite a

realización e a produción de futuras emisións. Ambos programas poden atoparse na conta de Facebook da Asociación de Veciños e Veciñas de Santa Comba da Órrea, así como nesta ligazón: <https://www.spreaker.com/show/ondas-orreas-podcast>.

Tecnicamente non resulta excesivamente complicada, aínda que si bastante laboriosa, a emisión dun programa de radio pola Internet. A pesar de que na Rede, como sobre calquera outro tema, existen numerosos tutoriais explicativos do proceso, indicamos de forma breve os medios básicos e os pasos necesarios para, cando menos, probar a experiencia de produción e de emisión dun programa de radio pola Internet.

O elemento básico e indispensable é contar cun ordenador con conexión á Rede; tamén é moi aconsellable dispoñer dun micrófono, aínda que, en último caso, pode utilizarse o do propio PC. O ordenador terá que ter instalada unha aplicación onde aloxar o noso podcast –*Spreaker*, no caso de *Ondas Órrea*, aínda que existen moitas opcións, gratuítas tamén–. A aplicación en cuestión proporcionaranos unha consola de efectos cunha mesa de mestura para poder realizar as modificacións desexadas nos sons, así como gravar audios ou subilos dende a nosa librería.

Con esta aplicación, que tamén proporciona audios tutoriais, podemos realizar emisións en directo ou subir programas gravados previamente. Os oíntes tamén poden escoitalos en directo ou descargalos cando lles apeteza a través dunha ligazón que debemos facilitarlles mediante unha Web, correo electrón-

nico, whatsapp... ou calquera outro medio. Aínda que existen servizos ou versións de plataformas gratuítas, o máis recomendable é unha versión de pagamento porque ofrece bastantes vantaxes, en relación coas gratuítas, tales como tempo de emisión, estatísticas, descargas, demografía, fontes, número de seguidores...

PARA QUE?

Á hora de facer unha valoración desta experiencia, gustaríanos dicir que, para as persoas que tivemos ocasión de participar nela e, a xulgar polas testemuñas tamén para os oíntes, foi unha actividade altamente gratificante e pensamos que pode ser un elemento máis de dinamización do rural, en base aos seguintes aspectos:

- **Como elemento de difusión**, xa que é un medio que permite a calquera pequeno recuncho, non só darse a coñecer, senón contar ao mundo enteiro os seus costumes, os seus problemas, as súas tradicións, o seu xeito de vivir... as súas historias, en suma.

- **Como elemento de intercomunicación, participación e socialización**. Entendemos que posibilita tamén moito a intercomunicación e a participación entre persoas de distintos lugares e tamén de diferentes culturas; no programa de *Ondas Órrea* de fin de ano, directa ou indirectamente, participaron unhas oitenta persoas, residentes na contorna, en diferentes lugares de Galicia, en Barcelona, en Andorra... e, mesmo, na Arxentina.

- **Como elemento de cohesión e de unión**. Dado que todo o rural galego ten unha gran parte da súa poboación nativa na emigración, coida-



mos tamén que a emisión, aínda que sexa en ocasións puntuais, dun programa dende o lugar de nacemento ao que, vivamos onde vivamos, estamos e estaremos sempre irremisiblemente unidos, contribúe moi positivamente a manter e a potenciar ese lazo de unión das persoas coas súas orixes, un lazo que nunca se debe perder.

- **Como elemento de mellora da autoestima**. Tamén se nos ocorre pensar que o feito de que as historias que contamos poidan ser escoitadas a través das ondas dende calquera lugar do mundo, contribúe a poñer en valor o noso rural e a facer que os veciños e veciñas se sintan orgullosos dos seus lugares, por remotos e descoñecidos que puidesen parecer. ■

O xogo en Galicia: antes e durante o confinamento (COVID-19)



Neno xogando nun parque antes do confinamento.

Apolinar Varela

Universidade de Navarra
agrana@unav.es

Silvia López Gómez

Universidade de Santiago de Compostela
silvialopez.gomez@usc.es

Rául Fraguela Vale

Universidade da Coruña
raul.fraguela@udc.es

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 82-85

INTRODUCCIÓN

Neste estudo presentamos os resultados parciais dunha investigación levada a cabo durante o estado de alarma decretado o 14 de marzo de 2020. O seu principal obxectivo foi coñecer os hábitos lúdicos das familias antes e durante o confinamento.

Ante o novo contexto provocado pola COVID-19 no que as/os menores tiveron que permanecer lonxe das súas amizades, compañeiras/os de clase, etc, preguntámonos: a que xogaron?, cantas horas xogaron antes e durante o confinamento?, recomendaban as/os docentes o xogo como tarefa escolar? Estas son algunhas das cuestións que nos interesaban no estudo. Xa que, como ben indicaba Tonucci no xornal *El País* o 11 de abril do 2020 (Pantaleón e Battista, 2020) en pleno confinamento, esta situación debería aproveitarse para non sobrecargar a infancia con tarefas escolares e optar por outras estratexias e recursos, como pode ser o xogo, que permitan aprender con alegría e deleite.

Para este estudo fixámonos os seguintes obxectivos:

- Identificar o tipo de xogos practicados antes e durante o confinamento.
- Explorar o xogo antes e durante o confinamento.

METODOLOXÍA

Para este traballo elaboramos un cuestionario en Microsoft Forms para coñecer algúns hábitos relativos ao xogo nos fogares antes do confinamento e durante o mesmo. Algúns dos apartados da enquisa foron os seguintes:

- *Datos persoais*: características socio-demográficas dos participantes.
- *Antes do confinamento horas de xogo vs durante o confinamento horas de xogo*: sinala as horas dedicadas ao xogo antes e durante o confinamento.
- *Antes e durante confinamento-xogo no fogar*: Antes do confinamento que xogos eran os máis practicados polas súas fillas/os? (opcións: xogo de pantallas, xogo de regras, xogo de construción, xogo simbólico, xogo de exercicio).

– *Antes e durante o confinamento recomendaron as/os docentes o xogo como tarefa:* indica se as/os docentes mandaban como deberes xogar.

INSTRUMENTO, MOSTRA E ANÁLISE DOS DATOS

Neste estudo accedemos á poboación participante grazas á difusión do cuestionario a través de distintas ferramentas dixitais: redes sociais, mailing selectivo (ANPAS, fundacións, etc), redes de mensaxería, páxina web e medios de comunicación locais e nacionais (prensa escrita, online e radio). Estas accións facilitaron achegar un volume interesante de respostas.

A recolleita dos datos iniciouse o 7 de abril do 2020 no momento das restricións máis severas e cando xa se acumulaban tres semanas de confinamento. A finalización do proceso produciuse o 27 de abril do 2020 ao permitírselles saír aos menores á rúa a partir deste día. Para responder o cuestionario era preciso ser maior de idade con fillas/os menores de 18 anos convivindo durante o confinamento.

O número total da mostra foi de 389 familias galegas con fillas/os menores nos seus fogares. Do total, un 69,9% vivía en núcleos urbanos ou semiurbanos e o 29,3% nunha contorna rural. Contestaron maioritariamente as mulleres, un 74,8% fronte a un 25,2% de homes.

A descrición das variables realizouse a través de análises de frecuencias e de tendencia central, o que nos permitiu acadar as porcentaxes que se mostrarán no seguinte apartado.

RESULTADOS

A exposición dos resultados comezará por dar a coñecer que xogos preferían as/os menores antes e durante o confinamento. A continuación indicaranse as horas de xogo e, por último, deterémonos en saber se o xogo era recomendado polas/os docentes como tarefa escolar no fogar.

QUE TIPO DE XOGOS ERAN OS PREFERIDOS POLAS/OS MENORES ANTES E DURANTE O CONFINAMENTO?

Como observamos na figura 1, antes do confinamento os xogos de exercicio eran os predominantes cun 35,7 %, seguidos dos xogos de pantallas cun 20,3% e os xogos simbólicos cun 18,3%. Durante o confinamento, os xogos de exercicio experimentaron a maior baixada, pasando dun 35,7% a un 23,9%, equiparándose aos xogos de pantalla durante o confinamento, que foron un 23,9%. Destácase que os xogos de exercicio e os de pantalla sitúanse nas mesmas porcentaxes, cunha subida moderada dos xogos de pantalla. Outro elemento a subliñar é o aumento notable dos xogos regrados (15,7%) e que existen unhas porcentaxes practicamente iguais nos xogos de ensamblaxe (17,5%) e simbólicos (19%) antes e durante o confinamento. (Ver Figura 1)

Tipoloxía de xogos practicados polas/os menores antes e durante o confinamento.

CANTAS HORAS XOGABAN ANTES E DURANTE O CONFINAMENTO?

Neste apartado faise referencia ás horas dedicadas á práctica do xogo antes e durante o confinamento. Como se observa na Figura 2, antes do confinamento as porcentaxes entre 1 e 7 h (30,3%), así como entre 7 e 15 h (29,3%) e 15 e 30 h (27,5%) estaban en porcentaxes similares. Durante o confinamento, a franxa de máis de 30 h incrementouse nunha elevada porcentaxe pasando dun 8,7% a un 33,9%. Por outra banda, a seguinte franxa sería a de 15 e 30 h. cun 31,1%. Observamos, pois, que xogar foi a actividade principal das/os menores durante o confinamento, xa que existe un incremento moi notable durante ese período no número de horas adicadas a xogar, especialmente nos tramos de 15 h e máis de 30 h. (Ver Figura 2)

RECOMENDABA O PROFESORADO O XOGO COMO TAREFA NO FOGAR?

A continuación móstrase se por parte do profesorado o xogo estaba nas prioridades á hora de indicar como “tarefas escolares” no fogar. No momento previo ao confinamento, o 78,7% das/os mestres non recomendaban xogar como tarefa fóra do contexto escolar. Esta situación foi paliada en parte durante o confinamento, porque durante o mesmo a porcentaxe de docentes que recomendaron o xogo como actividade pasou dun 21,3% a un 47,8%. Porén, a porcentaxe de profesores e profesoras que non contemplan o xogo como unha tarefa escolar segue estando elevado cun 52,2% (Ver Figura 3).

Figura 1. Tipoloxía de xogos practicados polas/os menores antes e durante o confinamento.

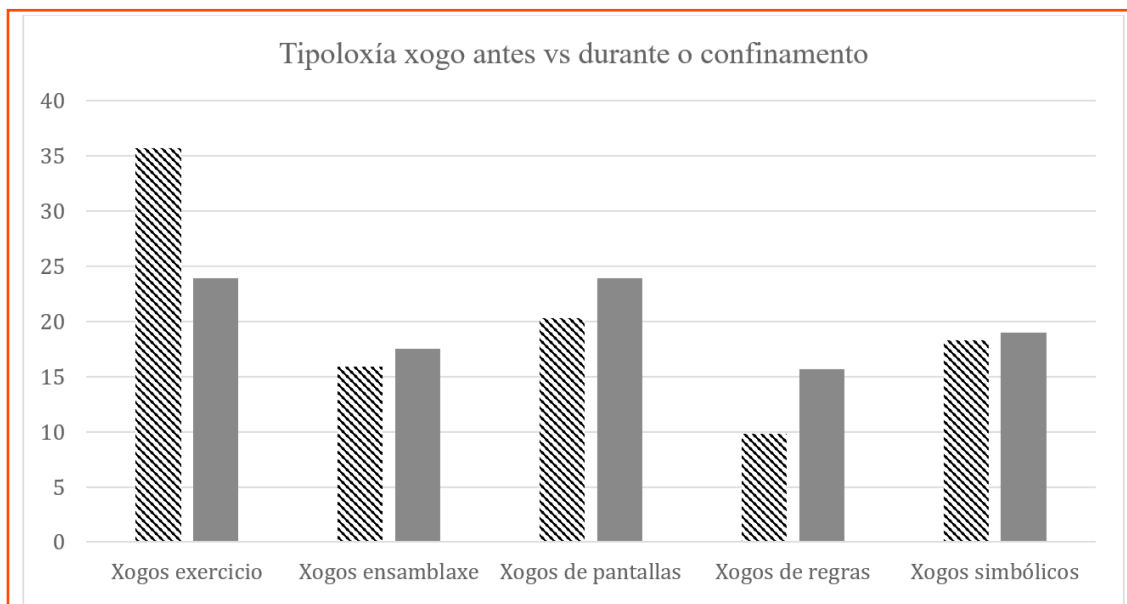


Figura 2. Horas de xogo antes e durante o confinamento.

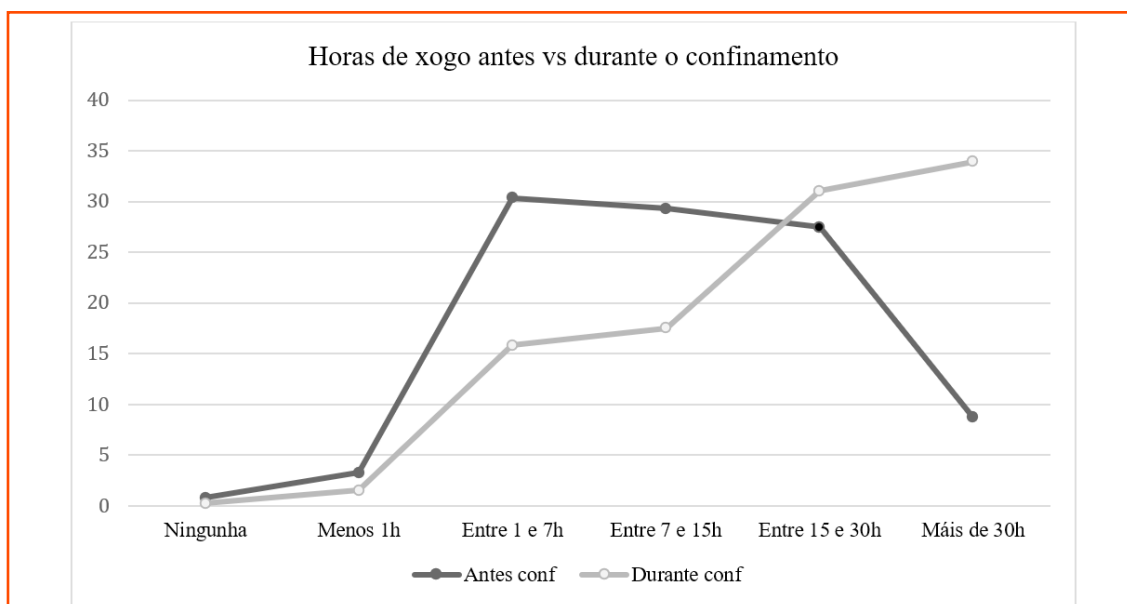
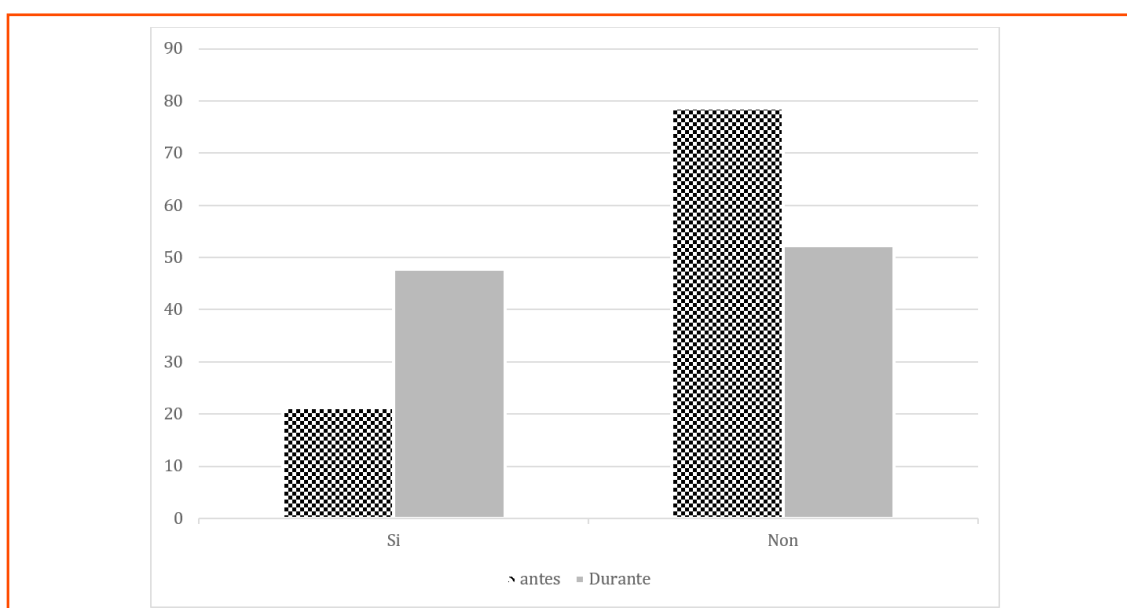


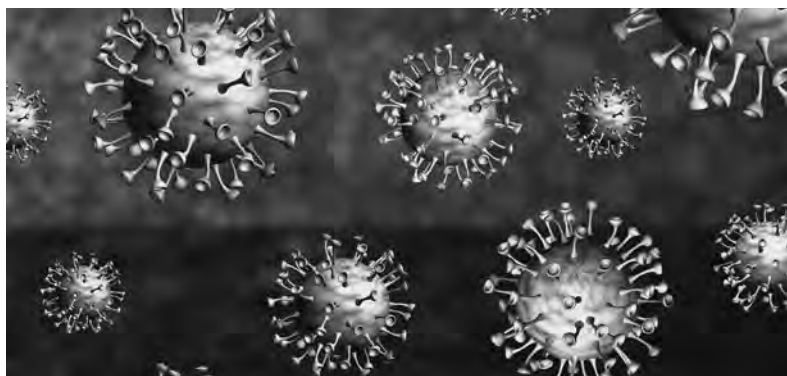
Figura 3. Recomendación do xogo como tarefa no fogar.



DISCUSIÓN E CONCLUSIÓNS

Neste estudo as/os proxenitores escolleron con total liberdade responder o cuestionario, feito que nos evidencia quen se responsabiliza das actividades e coñece as preferencias das súas fillas/os. Neste caso foron as mulleres as que responderon de maneira maioritaria neste estudo cunha elevada porcentaxe (75,7%), constatándose que na actualidade seguen sendo as que se adoitan encargar das tarefas relacionadas coa educación das súas fillas/os (Fraguela, Lorenzo e Varela, 2011) e que esta situación de confinamento non modificou a tendencia. Así mesmo, constátase unha sobrerrepresentación do contexto urbano sobre o rural, atribuíble a fenda dixital existente no país (Romo, 2017).

No relativo a *Tipoloxía de xogo antes e durante o confinamento* obsérvase claramente que no momento anterior ao confinamento os xogos con maior preferencia eran os de exercicio, pero no momento no que se produciron as limitacións para estar no exterior, estes xogos descendéron bruscamente, o que nos indica que antes da pandemia unha gran parte do xogo de exercicio era realizado ao aire libre achegando unha serie de beneficios relacionados co xogo no exterior (Tandon et al., 2018). Desgraciadamente, durante o confinamento este xogo de exercicio viuse reducido claramente, o que indica un ritmo de vida máis sedentario na infancia e mocidade e que supón un incremento nos riscos asociados á calidade de vida e á saúde das/os menores. Con respecto aos xogos de pantallas, será interesante continuar afondando sobre



eles, xa que non sempre é fácil identificar cando se xoga con elas.

Neste contexto, o tempo de libre disposición para a infancia aumentou de forma relevante e o xogo, como case sempre que os máis pequenos poden elixir, converteuse nunha das actividades principais das súas xornadas (Imaginarium, 2015; AIJU, 2020). O tempo semanal dedicado ao xogo durante o confinamento superou as expectativas iniciais e a forma ascendente da curva aconsella engadir máis categorías na zona alta do espectro (ver Figura 2), xa que unha parte importante das respostas agrúpanse nos valores máis altos e sería necesario coñecer que cantidade de horas de xogo alcanzadas e analizar o intervalo no que comeza a descender a curva.

O asesoramento das/os docentes respecto ao xogo sufriu un incremento moi importante durante o período de confinamento, xa que as familias tiveron que responder ás necesidades lúdicas das súas fillas/os nun contexto especialmente adverso sen un período de adaptación ou preparación previo. Isto fixo que algúns mestres asumisen o liderado na función de asesoramento ás familias. Este importante cambio, con todo, non foi xeneralizado. Hai que desta-

car que case a metade das/os docentes realizaron recomendacións e tarefas escolares en forma de xogo.

AGRADECEMENTOS

Ao Observatorio do Patrimonio Lúdico Galego e a Nova Escola Galega pola difusión da enquisa a través das súas canles. Asemade, a todos os medios de comunicación que se fixeron eco do estudo, e por suposto, a todos e a todas as participantes. ■

REFERENCIAS

- FRAGUELA, R., LORENZO, J., e VARELA, L. (2011). Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 429-446. <https://revistas.um.es/rie/article/view/112661/135351>
- IMAGINARIUM (2015). Estudio Imaginarium Juego y Felicidad en la infancia porque Jugar, no es solo un derecho del niño, es una necesidad. <https://cutt.ly/lnz8OyG>
- INSTITUTO TECNOLÓGICO DE PRODUCTO INFANTIL Y OCIO (2020). Guía AIJU 3.0. Valencia. <https://www.guiaaiju.com>
- PANTALEÓN, A. e BATTISTA, G. (11 DE ABRIL, 2020). Francesco Tonucci: "No perdamos este tiempo precioso dando deberes". <https://cutt.ly/ynz8Dxs>
- ROMO, N. (2017). TIC y educación inclusiva. *Bordon, Revista de Pedagogía*, 69(3), 41-56. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.52401>
- TANDON, P. S., SAELENS, B. E., ZHOU, C., e CHRISTAKIS, D. A. (2018). A comparison of Preschoolers' physical activity indoors versus outdoors at child care. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph15112463>

Logo de algo máis dun ano de pandemia



Fernando Lacaci Batres

Presidente da Confederación de ANPAS Galegas

anpasgalegas@gmail.com

www.anpasgalegas.org

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 86-87

Hai algo máis dun ano unha pandemia meteunos na casa, pechou as escolas e deixounos paralizados. Quedamos “co posto”, abundase ou non, e tiramos por onde puidemos, e non sempre demasiado ben.

O primeiro que vimos é que había moitas circunstancias que deberan estar resoltas se fosemos unha sociedade moderna, velaí o primeiro obstáculo: **non eramos unha sociedade moderna**, eramos, aínda somos, unha sociedade anacronicamente analóxica; e constatalo foi como unha labazada de realidade nos beizos. O país marabilloso estaba enormemente atrasado, o discurso formal era falso, e ademais afectaba todas as partes da comunidade educativa.

Non había acceso universal a Internet: pero é que non o había nos lugares máis dispares. Por suposto no rural máis arredado, pero tamén nos arredores das cidades, na mariña, nos barrios máis pobres, nas urbanizacións máis ricas e afastadas. O País é un ermo de conectividade de proporcións impensábeis. A fenda dixital é máis ben un labirinto de fendas diversas e entrecruzadas, disfrazadas por unha sociedade que non demanda porque realmente non está a utilizar estas ferramentas dun xeito normalizado.

Non había medios en todas as vivendas: nas casas non había ordenadores abondo para que os seus membros tivesen autonomía funcional á hora de conectarse. En moitas casas non había ningún, noutras había un para toda a familia. E onde había varios, dificilmente chegaban á poboación miúda.

Os móbiles non son un ordenador: outra das grandes mentiras da sociedade actual; “levas un ordenador no peto”. Mentira, absoluta mentira; un móbil, en moitas ocasións con limitación de datos e atrasado, non é unha ferramenta válida para traballar, e moito menos para traballar na escola.

Non había coñecementos en boa parte da sociedade: ese foi o peor dos descubrimentos que tivemos que facer. A xeración dixital, as famosas “nativas dixitais” eran unhas completas ignorantes na utilización non lúdica da informática; as persoas adultas por aí andabamos, e boa

parte do profesorado, quen o diría, estaba tamén no limbo analóxico. Fallaba tamén a mesma concepción de ensino dixital, porque non o é enviar o ensino analóxico nun pdf por medios electrónicos. Pénsase que o caso é superar a distancia e utilizar a Rede como un tubo de comunicación que meta a aula na casa, e non é así, son outras ferramentas e deberan ser outras metodoloxías.

Non había familiaridade co mundo dixital: se unha familia non ten unha vivenda informatizada, e moitas non a tiñan, tampouco sabe como funciona ese espazo e ese xeito de traballar. Non entende a necesaria privacidade, nin o importante que é a falta de intromisión para garantir a concentración, porque non é doado garantir o respecto ás horas de traballo, ou de estudo, cando estás no mesmo espazo onde de acotío te interrompen coas peculiaridades da vida diaria.

Non había diñeiro: para manter unha conexión á máxima velocidade alí onde se podía contratar, para mercar a tecnoloxía necesaria, para garantir a subministración de tóner, papel, fotocopias... que fixeron falta pola falta de preparación para traballar dun xeito dixital auténtico.

Entón, de que falamos?, pois de desigualdades:

Desigualdade de coñecementos: temos un País necesitado dunha alfabetización dixital urxente que acolla todas as capas sociais. Se queremos ter alumnado dixitalizado temos que esixir –e facilitar– ao profesorado que estea actualizado tanto en coñecementos como en métodos. Hai que desterrar o ensino tal e como se practica e pasar a un mode-

lo máis moderno que inclúa de seu e permanentemente o traballo dixital no cotián, haxa ou non haxa presencialidade. Hai que traballar tamén coas familias, que debémos ter a obriga de coñecer e participar do ensino das nosas fillas e fillos. Boa parte do caos veu precisamente porque as familias non estamos integradas no mundo escolar, a iso hai que lle pór remedio.

Desigualdade de medios: hai quen ten un ordenador, hai quen ten catro ou cinco na casa, hai quen non ten ningún; evidentemente ten moito que ver coa capacidade económica, esa é a primeira eiva, mais tamén ten que ver coa concepción de necesidade nas familias. O paradoxal resultado é unha xuventude que ten consolas de xogos, pero non ten ordenadores de traballo.

Desigualdade de conexión: non ter unha conexión correcta non é equivalente a vivir en espazos arredados ou pobres, afecta tamén a lugares relativamente achegados aos centros urbanos, e a urbanizacións de nivel económico alto. Pero aínda que non sexa unha ecuación exacta, si que é certo que a pobreza e a localización teñen moito que ver coa mala calidade das conexións.

Desigualdade económica: para manter o gasto que implica a actualización e a dispoñibilidade; porque logo de superar as desigualdades previas, logo de poder ter unha conexión, de ter os coñecementos para utilizala, de saber utilizar as ferramentas, de nada serve se non tes o diñeiro que fai falta para pagar esa conexión veloz, para un segundo, terceiro ou cuarto ordenador, para todos os consumíbeis e para todas as plataformas de pagamento.

Desigualdade de acceso persoal: a pandemia deixounos á vista tamén, e dun xeito realmente cruel, o feble que é a atención á diversidade no sistema educativo público galego. Todas as solucións iniciais, e practicamente todas as que se deron a posteriori, uniformaron o tratamento de todo o alumnado eliminando o trato diferente que se lle adebeda ás diferentes. O alumnado NEAE foi o gran prexudicado na pandemia, e deixou ben á vista a dificultade enorme coa que enfronta todos os días a súa posición dentro do Ensino Público Galego. É fundamental para a nosa propia honorabilidade dar resposta cumprida a este alumnado, e preparar o sistema para que a súa atención estea sempre como a primeira necesidade que debe ser cuberta.

É fundamental que o acceso ao mundo dixital sexa xa considerado un dereito universal. Non só das crianzas que están nas escolas, tamén do resto das persoas que estamos aquí agora. Non é posíbel que volva pasar o que pasou, e que volvamos a estar na mesma situación de desvantaxe na que estivemos.

A cidadanía ten dereito a ter os medios que garantan a igualdade de acceso de todas á modernidade. E a igualdade de acceso só se consegue cando as cousas son de balde e fornecidas polas administracións de todas; o resto, a necesidade de pasar por caixa e pagar unha peaxe, sempre favorece a desigualdade e a discriminación.

E se a cidadanía ten dereito a iso, que dicir da infancia e a mocidade, como lles imos seguir negando todos os medios que outros teñen, e logo pretender que estamos educando en igualdade? ■

Xogos tradicionais para tempos de recollida. Xogos para estar na casa e en espazos reducidos pola COVID-19



Apolinar Varela

Universidade de Navarra / Observatorio do Patrimonio Lúdico Galego

agrana@unav.es

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 88-89



Patrimonio Lúdico Galego

O 14 de marzo do 2020, coa declaración do estado de alarma e a imposición dun confinamento sanitario nos fogares, xogar ao ar libre, na rúa, na escola, nas extraescolares, nas ludotecas, foi imposible para todas as crianzas galegas, e iso perdurou até o 27 de abril do mesmo ano. Deste xeito, xogar era algo que soamente se podía dar nos fogares. Ante este novo contexto o *Observatorio do Patrimonio Lúdico Galego*, en colaboración co proxecto colaborativo *aulas-galegas.org*, pon en marcha a iniciativa *Xogos tradicionais galegos para tempos de recollida: xogos para seren practicados na casa e en espazos reducidos*, con tres obxectivos globais: ofrecer ás crianzas a posibilidade de manter a actividade lúdica nos fogares; promover o xogo nas familias; fomentar os xogos tradicionais en contextos de incerteza e impredecibilidade.

Esta proposta consistiu na creación dun catálogo de xogos tradicionais (motores, xogueteas, enredos...) específicos para aquel momento. No sitio web www.xogostradicionais.gal –a base de datos en Rede de recursos sobre o patrimonio lúdico galego– creouse unha xanela específica para o proxecto, mentres simultaneamente se facía difusión nas redes sociais do propio *Observatorio* e das entidades que o compoñen (Instagram, Facebook...). Deste xeito, o potencial público podería acceder en calquera momento aos recursos e xogos propostos na web. Estes xogos eran publicados diariamente durante o primeiro grande confinamento.

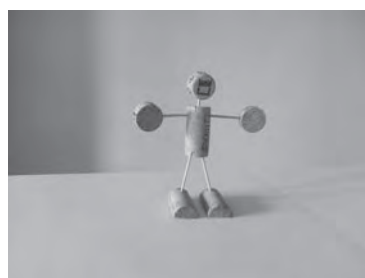
Á hora de presentar os xogos foron organizados en catro bloques; *xogos tradicionais* (abellón, boliches, cobolote...); *papiroflexia e enredos con materiais de refugallo* (barcos, sombreiros, avións...); *enredos con rollas de cortizas* (carros, barcos, animais...); xogos de construír (colares, papaventos...). En total configurouse un catálogo de 282 xogos e enredos para practicar na casa. Todos os xogos propostos están pensados para que todos os membros das familias poidan xogar e, de paso, fortalecer as relacións intrafamiliares.

Ademais, a variedade de recursos propostos permite desenvolver os xogos

con medios escasos, xa que moitos deles poden practicarse sen nada e, aqueles que requiran dalgún tipo de xoguete ou imlemento, estes poden ser elaborados con materiais de reciclaxe ou cun moi escaso investimento económico. E outro elemento a destacar, son as posibilidades que posúe este catálogo para ser aplicado no contexto educativo, tanto na súa modalidade remota como na presencial.

Como principais resultados debe indicarse que as consultas referidas aos *Xogos tradicionais galegos para tempos de recollida* aumentaron o tráfico na web. Isto constata o interese da poboación nos xogos propostos, como tamén o fai o recoñecemento da iniciativa coa presenza nos medios de comunicación (TVG, Cadeña SER, Diario Nós, etc).

A experiencia, por outra parte, verá a luz en formato de libro impreso nos próximos meses, pois o catálogo elaborado supón un chanzo máis no proceso de investigación e de difusión dos xogos tradicionais galegos. O certo é que ata o momento non existían practicamente publicacións que achegasen o riquísimo patrimonio lúdico galego a unha situación –no caso que nos ocupa– de privación de liberdade e confinamento, pero tampouco –dunha maneira máis xenérica– a espazos reducidos e a unha concorrencia mínima de xogadores/as. Cabe lembrar que os nosos xogos son, en xeral, produto dunha sociedade rural, mariñeira e vilega onde nin os espazos nin o número de concorrentes significaban un problema. ■



PANORAMA

Xosé Ramos Rodríguez

Antón Costa Rico

Nova Escola Galega

jose.ramos.rodriguez@edu.xunta.es

anton.costa@usc.es



ISSN: 1132-8932

Páx. 90-93

ACTUALIDADE DA POLÍTICA EDUCATIVA

No novo curso académico.

- O curso comeza coa polémica habitual da dotación de profesorado. Coa esixencia, agora, do mantemento da **dotación de profesorado** como no curso pasado, que supuxo a diminución das ratios cunha mellora dos resultados académicos e de convivencia, e considerando unha nova forma de traballar en moitos centros: compartindo dous profesores un grupo de alumnado. A Consellería está no tira-puxa aludindo a que a distancia de seguridade xa pode volver a ser de 1,2 m. E non 1,5 do curso anterior, como se fose obrigado manter o 1,2 e non valorar ningunha das vantaxes ás que aludiamos antes.
- De novo volve aparecer o **peche de aulas e mesmo de escolas** (como o caso do CEIP de Baamonde) por non acadar os mínimos de matrícula, volve a desvalorizarse o espazo rural por parte da Consellería, cando estamos nun cambio desa valoración por parte da sociedade. Pero esta vez foron máis lonxe e en varios centros de Secundaria ordenaron suprimir materias optativas (nada menos que das propias de modalidade e de exame de selectividade) existindo profesorado, aínda que non o número de matriculados esixido. Neste caso a indignación social rápida e con atención dos medios fixo que deran marcha atrás nunha decisión no colmo dunha nova desconsideración aos pequenos núcleos de poboación que ían ser claramente discriminados.
- O debate e o desenvolvemento lexislativo máis importante que teremos este curso será **sobre o currículo**. Volveremos a escoitar as voces de colectivos e grupos sociais que clamarán pola diminución de contidos e/ou horario en tal ou cal materia; xa avanzou nestas argumentacións algún colectivo de profesorado de Matemáticas e de Filosofía, entre outros. Ao mesmo tempo vemos con bos ollos que dende a propia Administración se propugne a interdisciplinariedade e o traballo por proxectos. Dentro desta mesma lóxica os colectivos renovadores propoñemos que se traballe con temas que formen en valores, útiles para coñecer e transformar a sociedade, e aglutinen ao tempo coñecementos de varias disciplinas para cristalizar proxectos de traballo; falamos de atender os problemas ecolóxicos -moi importante por exemplo sobre a instalación dos megaparcos eólicos- de violencia machista, de memoria histórica, das pandemias, do cambio climático, etc.; sen engadir máis contidos, senón estruturando o coñecemento das diferentes materias para conectalas cos problemas reais que deberá afrontar este alumnado, propiciando así

unha escola máis emancipado-
ra que reprodutora.

- Outro debate comezan a ser os **exames de recuperación**. Cando en Galicia este curso se estaba adaptando o calendario para facelos en xuño; o Ministerio con argumentos similares aos que avanzabamos no anterior Panoraula opta por suprimilos totalmente na ESO. Argumentabamos que non terían sentido os exames de recuperación se existe unha verdadeira atención á diversidade, demandando de cada alumno ou alumna segundo as súas posibilidades, proporcionándolle a atención que necesita e facendo unha avaliación continua. Faise, así, noutros países. Que se relativice o exame como instrumento de avaliación, que se deixe de crer na “segunda oportunidade” como un momento milagreiro no que enderezar (por parte do alumnado en solitario) o que non se fixo antes, que a avaliación sexa parte do proceso de aprendizaxe e non o corolario final do mesmo, todo isto é positivo; pero, iso si, é moito máis caro.

- Neste ano 2021 culminouse o proceso de creación da primeira universidade privada de Galicia. A **Universidade Internacional da Empresa** (UIE) auspiciada pola Fundación do mesmo nome e promovida por Abanca, entra no Sistema Universitario Galego (SUG), formado ata agora por tres universidades públicas (UDC, USC e UVigo). A importancia desta creación estriba en que é un primeiro paso nun ámbito da docencia ata agora pouco propicio para a iniciativa privada, abrindo así a porta a outros proxectos semellantes, con vontade de debilitar a educación pública e o conxunto de funcións sociais ao ser-



vizo do coñecemento das Universidades públicas. Non importou que estiveran en contra as tres Universidades Públicas, nin toda a oposición parlamentaria, nin sequera o mesmo Consello Económico e Social de Galicia: pretende utilizarse para a captación de recursos e influencia, sobre todo nos ámbitos do xurídico social e da saúde. Para logralo levamos tempo asistindo a unha redución dos recursos das Universidades públicas así como a un teimudo cuestionamento do seu funcionamento.

- Anotamos a importante muda en varios centos de equipos directivos dos centros escolares públicos de Galicia. Desexamos para todos boa e eficaz xestión, coidadosa, atenta coas persoas e naturalmente democrática, cooperativa e transparente, como mellor estratexia para saudables proxectos pedagóxico-organizativos dos centros.

ARREDOR DA GALEGUIZACIÓN

Coa contribución da Consellería de Educación segue avanzando a desgaleguización escolar. Contribución mediante unha normativa que ‘facili-

ta’ a castelanización das aulas públicas e privadas de infantil en tantos espazos de cidade, de vila e mesmo parroquiais, entremedias doutros factores sociolóxicos e culturais que lexitiman prácticas sociais adversas, contrarias con calquera discurso existente que fale de defensa do patrimonio cultural. Chámanlles libres eleccións particulares.

Ao caso, resulta ben oportuna a edición que o profesor Xosé María Lema compuxo con 30 dos seus textos escritos entre 2009 e 2019, co título **Pola nosa lingua**, un exame riguroso e un diagnóstico, para mudar o devalo.

ENCONTROS E XORNADAS

Celebrouse no pasado mes de xullo en Santiago de Compostela, coa responsabilidade académica da Sociedade Española de Pedagogía e en conexión coa Facultade de CC. da Educación, o XVII Congreso Nacional de Pedagogía e IX de carácter iberoamericano. Foi un congreso *online* que, porén, mobilizou un moi amplo número de comunicacións e de conferencias académicas, que nesta convocatoria tiñan xusto como motivo central “A educación en rede”. Un congreso que é sempre un importante escenario académico arredor do que é a vida docente e investigadora nas Facultades de CC. da Educación en España e tamén en Iberoamérica.

Foi ocasión para concederlle ao profesor Manuel Andrade, de Nova Escola Galega, o primeiro Premio do Congreso polo proxecto “Bibliotecas inclusivas no CEE Navalón, de Santiago de Compostela.



INICIATIVAS

• Importante a iniciativa social e educativa en contra da destrución da natureza e do patrimonio cultural, histórico e social galego que supoñen os mega-proxectos de aproveitamento da enerxía eólica, con torres de ata 200 metros de altura. Necesitamos aproveitar a enerxía eólica, diso non hai dúbida, e a implantación de parques de enerxía eólica, como no caso da solar, tamén pode ser unha fonte laboral e de recursos económicos para as comunidades rurais, mais...non ao prezo da destrución patrimonial e sen plans de desenvolvemento social e territorial. Por iso foron intensas as mobilizacións arredor do 5 de xuño, como Día do Medio Ambiente. Os riscos de destrución do planeta tamén nos obrigan á máxima atención eco-social.

• A confederación de Anpas Galegas celebrou ao longo dos meses de maio e xuño diversos foros de reflexión e propostas arredor da escolarización de calidade nas contornas rurais, coa participación de diversos actores relacionados coa problemática que aquí se suscita.

• Celebrouse a décimo primeira edición do Certame

Olloboi de creación audiovisual, promovido por varias comunidades educativas do Barbanza. Concorreran 142 fitas de curtametraxes de case 60 centros educativos de Galicia e aínda do exterior.

• **Museo Galego do Xoguete.** Xunto ás experiencias museísticas de Allariz e a de Ponteceso, a outra feliz iniciativa é a que hai anos leva promovendo a Fundación Chaves-Cuiñas, mediante valiosas exposicións en diversas cidades galegas. Finalmente, parece que a iniciativa pousará establemente no Pazo de Liñares, na parroquia lalinense de Prado, indo facer compañía co intenso traballo de monicreques que nestas terras se desenvolve.

RECOÑECEMENTOS

• O realizado ao profesor senior Xoán Xosé Fernández Abella na Festa de Afirmación e da Dignidade celebrada no pasado mes de Setembro no Pedregal de Irímia. O profesor, seguindo a este de Ave-lino Pousa, soe acompañar a diversos colectivos docentes e de loita pola dignificación da cultura galega.

• O recibido co Premio Garabato pola Asociación Galega do Xogo Popular Tradicional. A AGXPT hai ben de anos xa que vén promovendo a recuperación dos xogos tradicionais populares ao longo a xeografía galega.

• Coa medalla Castelao ao profesor Manuel Vila López, fundador da Asociación de Integración Xitana de Lugo.

• O noso recoñecemento á profesora Justa Freire, a quen retiraron do rueiro madrileño, onde exercera esta educadora de espírito republicano, para repoñer a un milico: Millán As-tray. Que cousas!



LIBROS, MATERIAIS E RECURSOS

Arredor da pandemia e desde Galicia:

- DOMÍNGUEZ, S. (2021). *Diario dun mestre na pandemia*. Vigo: Galicia (as reflexións suscitadas por parte dun profesor).
- ZIZEK, S. (2020). *Pandemia!* Vigo: Galaxia (tradución de Carlos Aymerich).
- BLANCO, A. (2021). *Xeopolítica, pandemia e postcapitalismo*. Vigo: Xerais.

Arredor da defensa ecolóxica:

- FERNÁNDEZ HERMO, R., VEIRAS GARCÍA, X. (2019). *Mapa ecolóxico de Galicia*. Vigo: Catro Ventos editora.
- GONSTALLA, E. (2020). *O libro do clima. Todo o que compre saber sobre o cambio climático*. Vigo: Catro Ventos editora.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, J. (2021). *Manual de recomendacións para a limpeza de praias*. Vigo: accesible en internet

Avances feministas na educación:

- OLIVEIRA MALVAR, RETAMOZO RAMOS (2021). *Comando igualdade. A mocidade facendo a revolución feminista nas aulas*. Vigo: Catro Ventos.

Cinco achegas de historia da educación:

- Nº 25 de *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* (2021). En conmemoración do centenario da creación da Liga Internacional da Escola Nova, baixo a coord. dos profesores Antón Costa e Luís Alves. A Escola Nova en Galicia no primeiro terzo do século XX.

- GABRIEL FERNÁNDEZ, N. (2021). *Vermellos e laicos. A represión fascista do maxisterio coruñés*. Vigo: Ed. Galaxia.

- GUTIÉRREZ ROCA, X. (2021). *Prácticas e innovacións pedagóxicas no contexto rural galego: As "Escolas Agrícolas" (anos 50-60 do século XX) como expresión da Escola Nova*. Lugo: Servizo de Publicacións da Deputación de Lugo.

- RIVAS GARCÍA, M. (2021). *Dino Pacio Lindín. O guía dunha vangarda cultural*. Lugo: Servizo de Publicacións da Deputación Provincial (sobre a figura deste educador galego).

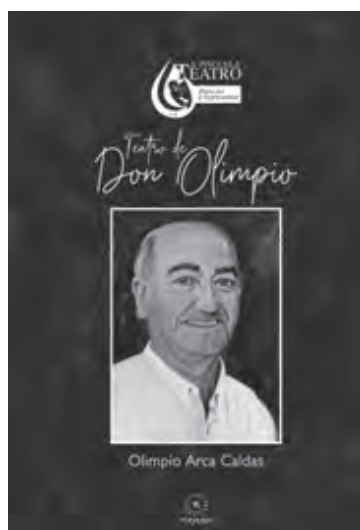
- PORTO UCHA, A. S., VÁZQUEZ RAMIL, R. (2021). *Represión e depuración do maxisterio na provincia de Pontevedra. Análise teórica e estudo por partidos xudiciais, concellos e parroquias (1936-1942)*, Santiago de Compostela, Andavira Editora.

Máis dous, necesarios:

- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, X., FELPETO, X. M. (2021). *Cabreiros: 15 anos de dinamización comunitaria. Olladas e recursos interxeneracionais no rural*. Lugo: Servizo de Publicacións da Deputación de Lugo. Un fundamental texto sobre animación socio-comunitaria.
- ARCA CALDAS, O. (2021). *Teatro de don Olimpio*. A Estrada: Edicións Fervenza. Fervoso volumen contendo as pezas teatrais para ler e representar, escritas por este destacado mestre (1928-1914). ■



O profesor Dino Pacio Lindín, alumno da escola de D. Eladio.



PANORAUULA DIXITAL

EXPERIENCIAS



• **Detector de CO2** (<https://tinyurl.com/yfcxt9lk>). Experiencia educativa desenvolvida no IES Plurilingüe Rosalía de Castro de Santiago de Compostela. Xorde a partir da problemática vivida nas aulas por mor da COVID-19, que obrigaba o alumnado a ter as ventás abertas durante o período de inverno para garantir a ventilación, expoñéndoo ás baixas temperaturas. Para solucionar este problema un grupo de alumnas e alumnos do centro construíu e programou un circuío que detecta o nivel de CO2 no ambiente e abre unha ventá automática ao exceder o límite de partículas por millón deste gas. Cando as medicións alcanzan niveis saudables, a ventá péchase de novo e o ciclo continúa. A experiencia implicou un sensor de CO2, unha serie de elementos electrónicos previamente configurados con Arduino e unha ventá electrónica construída polo equipo de alumnas e alumnos.



• **Colar "Anticovid"** (<https://youtu.be/IJPE3uktALY>). Experiencia educativa desenvolvida no centro IES Eusebio da Guarda da Coruña. Consiste na construción e programación dun colar que avisa a persoa portadora cando incumpe a distancia de seguridade (de 1,5 metros) para evitar o contaxio nas aulas. O proxecto ten orixe nun debate xurdido na etapa de ensinanza telemática arredor do papel da ciencia, a creatividade e a materialización das ideas, en relación coa volta ás aulas.



• **Covidmap** (<https://youtu.be/NScZgxL5Uso>). Experiencia educativa desenvolvida no centro Colexio Salesianos Santo Ángel, de Avilés. A experiencia consistiu na elaboración dun *mapping* interactivo sobre un panel de madeira, deseñado e programado en Arduino polo alumnado do centro, que inclúe os síntomas coñecidos da COVID, as recomendacións da OMS á hora de interactuar cos demais e o impacto ambiental que implica "a nova normalidade". A través da interacción, mediante o contacto co panel, pódese acceder a unha serie de contidos de carácter audiovisual deseñados e creados polo alumnado que ten por obxecto achegar esta información á comunidade educativa.

FERRAMENTAS

• **Aulas Galegas** (<https://aulasgalegas.org/>). Portal educativo creado por un colectivo de profesoras e profesores sen ánimo de lucro que, ante a situación de illamento provocada pola COVID-19, tratan de ofrecer unha axuda educativa ao alumnado, ás familias e o resto de profesorado. Nel, pódese atopar un compendio de recursos e materiais educativos en galego, clasificados por nivel académico e materia para as etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria e Bacharelato, tanto de elaboración propia xerados especificamente coma outros xa existentes. A vocación deste portal educativo non é substituír as indicacións que o profesorado lle faga ao seu alumnado no ensino regrado nin o papel das administracións educativas; senón ser unha fonte de recursos que sume no panorama educativo galego.

• **Educación en tempos de covid**: un banco de recursos en liña (<https://tinyurl.com/yf5o45kj>). Proxecto levado a cabo polo alumnado e o profesorado da materia Deseño e elaboración de Materiais Didácticos da Universidade de Santiago de Compostela. Trátase dun exemplo de como un proxecto educativo pode crear un espazo comunitario de colaboración e coordinación que conecte coa realidade sociocultural á que pertence. Trátase dun banco de recursos educativos, unha recompilación de materiais e recursos creados en Galicia para afrontar a crise da COVID-19. Nesta páxina atopamos materiais e recursos organizados para cada destinatario (educación infantil, primaria e



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 94-95

secundaria, familias, docentes e centros educativos) e, á vez, tamén agrupados pola fonte de contidos da que proveñen (blogues, páxinas web, redes sociais ou revistas de educación, entre outros). Actualmente podemos atopar máis de 100 recursos para cada destinatario: contos, deporte, música, teatro, baile tradicional, aulas de pandeireta, aplicacións, guías, xogos, películas etc.

Unha xanela aberta ao traballo e ao talento que temos no noso sistema educativo, creando un contexto online onde alumnado, profesorado, familias, centros educativos e calquera persoa interesada pode empregar, compartir e ver materiais adaptados, flexibles e que responden non só a unha situación social e sanitaria concreta, senón a idiosincrasia de toda a comunidade galega.

- **Xogos para a corentena** (<https://acortar.link/v63VL>). O Observatorio do Patrimonio Lúdico Galego ofrece o banco de recursos en liña *Xogos tradicionais galegos para tempos de recollida*. Unha páxina web que compila vídeos, explicacións e imaxes que non só identifican un importante patrimonio da cultura galega, senón que supoñen unha brincadeira especial para momentos de difícil afrontamento, como pode ser unha corentena. Dende xogos tradicionais como o boliche, tiramillos ou o cobolete; canecas, chalanas ou floreiros de papiroflexia e mesmo seccións dirixidas á construción de xoguetes. Unha páxina orixinal, lúdica e necesaria.

NON DEIXES DE CONSULTAR...

- **EPD.Lab** (<https://acortar.link/5H7aN>). Proxecto educativo impulsado pola Asociación Galega de Comunicación para o Cambio Social (AGARESO) que traballa coas ferramentas TIC de cotiá para articular accións de comunicación inclusiva, de desenvolvemento social e de denuncia da desigualdade. No seu marco, créanse obradoiros de comunicación dixital mensuais aos que se pode acceder a través da ligazón (empregando o usuario “convidado” e o contrasinal “usuario”) para usar co alumnado de forma autónoma ou con acompañamento de AGARESO. Se se precisa máis información ou acompañamento, pódese contactar a través do enderezo organizacion@agareso.org.

- **A luz da ciencia** (<https://acortar.link/MWRUY>). Xornadas científicas organizadas polo Concello de Cabana de Bergantiños, Deputación da Coruña e coordinadas polo astrofísico Jorge Mira, aluden a temas de interese como o clima, as vacinas, a astronomía ou mesmo a auga. Nelas participan grandes nomes da ciencia e divulgadoras/es. Podemos atopar no enlace os vídeos referidos á primeira xornada dirixida á astronomía e á segunda sobre os segredos da COVID-19. Por certo, o enlace no que se desenvolve non pode ser máis fermoso, o Dolmen de Dombate.

- **Aquelando na casa** (<http://aquelando.org/> e <https://tinyurl.com/yfuabc-mo>). Programa de divulgación científica creado pola CRTVG, orientado a todos os públicos. Xorde como apoio ao alumnado galego que viu os centros educativos pechados. Na súa web podemos atopar todos os capítulos emitidos e aprender sobre mitos e historias da ciencia, experimentos para facer na casa e moito máis. Ademais de acceder aos recursos que foron emitidos no programa, dende o seu blog podemos atopar máis actividades e explicacións. ■

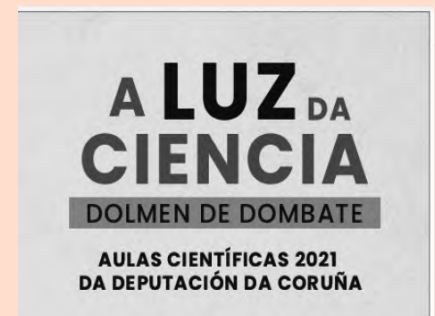
Uxía Regueira

uxiafernandez.regueira@usc.es

Tania Caamaño Liñares

taniacaamano.linares@usc.es

Grupo de Investigación Stellae (USC)





MOCIÑAS

Louisa May Alcott

Miguel Vázquez Freire

Nova Escola Galega
vfreiremiguel@gmail.com

LITERATURA PARA NENAS

Contra o que se afirma no Limiar da primeira tradución ao galego da obra de Louise May Alcott, o problema na historia da literatura para a infancia e a mocidade, ao meu parecer, é a escasa presenza de protagonistas femininos ata ben avanzado o século XX, fóra das *Alicia* de Carroll. Pola contra, os rapaces ben podían atopalos en títulos como *A illa do tesouro*, *As aventuras de Tom Sawyer*, *David Copperfield*, *Oliver Twist* ou *Un capitán de quince anos*. En consecuencia, as rapazas lectoras non tiñan a opción de escoller o “seu” clásico, senón que *Mociñas* foi durante moito tempo o seu clásico case obrigado, aínda que a obriga non viñera pola vía escolar, xa que a escola excluía do seu currículo a literatura para a infancia e a mocidade, considerada literatura “menor”. Porén, os rapaces si tiñamos a opción de ter, non un senón varios clásicos. Podíamos escoller entre soñar con navegar na Hispaniola na procura dun tesouro, ou no Pilgrim para aprender o oficio de capitán de barco, vivir aventuras nunha illa do Mississippi ou superar os traumas dunha infancia difícil ata conseguir un lugar “respectable” na sociedade adulta, como amosan os personaxes dickensianos. As rapazas só podían optar por seguir as vivencias de catro mociñas dunha familia de clase media empobrecida que aceptan desde o primeiro momento, coa excepción de Jo, que o seu futuro consiste en atopar un bo marido. Se querían procurar na literatura un modelo de vida diferente a este, tiñan que optar por buscalo na literatura para rapaces. Porque desde logo había unha literatura para rapaces e outra para rapazas.

Hoxe paréceme obvio que debemos partir do inaceptable desa división ao enfrontarnos a cuestión do lugar que queremos que ocupe *Mociñas* nas bibliotecas escolares e familiares para nenos e nenas de agora mesmo. Isto é, hoxe pensamos que non ten sentido un texto concibido como lectura exclusiva de rapazas, especialmente se esa concepción prexulga que ás lectoras mozas se lles debe procurar uns contidos e uns valores diametralmente diferentes dos que se ofrecen aos lectores mozos. A pregunta é,

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932
Páx. 96-98

logo: a obra de Louise May Alcott escapa dese nesgo sexista? É unha obra que poida interesar tanto a nenas como nenos? É unha obra que continúe interesando as rapazas de agora mesmo? E, finalmente, é desexable que continúe a ser un "clásico", tanto polos seus valores especificamente literarios como polos formativos que transmite? Eu confeso que teño serias dúbidas para contestar afirmativamente estas preguntas.

SER MULLER NO SÉCULO XIX

Sabemos que a autora se inspirou na súa propia familia para a construción da familia March da novela. Como as protagonistas, tamén eran catro as irmás Alcott –e un irmán, que morreu neno– e pertencían a unha familia de clase media empobrecida, o que a obrigará a poñerse a traballar moi nova. Curiosamente, as ideas progresistas que imperaban na súa familia, activistas a favor da abolición da escravitude e do sufraxio feminino, apenas xogan ningún papel na novela, e si en cambio a profunda relixiosidade. É seguro tamén que o personaxe de Jo, a segunda das irmás, que rexeita abertamente adoptar os "bos modais" e as formas de vestir impostos ás "damas", cousa que lle recriminan as súas irmás Meg e Amy, ten moito da propia Louisa M. Alcott. Mais, mentres que esta vai ser fiel ao seu programa de rexeite do destino case obrigado para as mulleres do seu tempo, porque nunca casará e levará unha vida independente como escritora, concibirá un ben diferente para Jo, que na segunda parte de *Mociñas* abandona a carreira literaria, casa e forma unha familia. Nas últimas páxinas a creación,

xunto ao seu home, dunha escola con pretensións de reformismo pedagóxico, é abondo para rescatar a Jo da aceptación do modelo feminino dominante? A miña opinión é que non, senón que ese xiro final estraga definitivamente os potenciais emancipatorios, mesmo feministas, que a figura de Jo mantén –con algunha reserva– durante practicamente toda a primeira parte. A parte por certo que leron moitas nenas en España, porque non houbo edición íntegra ata o ano 2004.

Mociñas é unha novela que en ningún momento agocha as súas intencións didácticas e mesmo moralistas. É unha novela de formación, que propón un modelo de educación ideal para as adolescentes. E cal é a ensinanza central? A de que a vida consiste en resignación, en aceptación dun programa de vida que de ningún modo pode ser elixido libremente por cadaquén.

Poderíamos dicir que as catro irmás March aprenden no decurso da novela a renunciar ás súas aspiracións primeiras. É o caso de Jo, desde logo, quen aspiraba a ser un "home" e, parafraseando a célebre sentenza de Simone de Beauvoir, aprende a ser muller. O que significa renunciar a vivir do seu propio traballo como escritora, oficio no que as mulleres comezaban a ser recoñecidas –a autoría de libros para a infancia e a mocidade é un dos espazos onde primeiro serán aceptadas–. Tamén Meg, a maior, que aspiraba a ser unha "dama aristocrática" de vida luxosa, aprenderá a ser a ama de casa servizal nun matrimonio de clase media baixa.

Beth, que segue a Jo en idade, é unha figura expiatoria que achega o contrapunto trágico

que non pode faltar nun melodrama, xénero no que tamén é encadrable *Mociñas*. Non só a propia Beth aprende a aceptar resignadamente a súa morte, senón que ofrece ás súas irmás, con esa resignada morte, unha "sublime" lección de vida, reproducindo un modelo frecuente nos relatos da época de inspiración cristiá. O éxito desta lección constátase moi explicitamente no caso de Jo, quen, despois da morte de Beth aprende a valorar os "humildes e saudables deberes e praceres" e dese xeito adquire "un espírito máis submisivo".

Finalmente, a pequena Amy parece a única que cumpre o seu proxecto de vida: cultivar os gustos e sentimentos "aristocráticos" e así prepararse para ocupar o lugar que a pobreza familiar lle negaba e ao que espera acceder mediante o matrimonio cun home rico. Mais mesmo a peripecia vital de Amy proporciona tamén unha lección de renuncia porque, cando xa case ten decidido casar co home rico que a pretende, mesmo recoñecendo que non o ama, acaba casando por amor cun home tamén rico, si, mais non tanto como o primeiro candidato.

O LUGAR DA POBREZA

É a figura da nai a que enuncia este programa de vida da maneira máis manifesta na primeira parte da novela: "Ser amada e elixida por un bo home é a cousa mellor e máis doce que lle pode pasar a unha muller...". E pouco despois matiza o lugar que debe ocupar a aspiración á riqueza nese proxecto, cunha ambigüidade que se verá reflectida no comportamento de Meg e Amy. "O diñeiro é necesario e prezado e, cando se usa ben, algo nobre, pero non quero que pensesdes que é o primei-



ro e único premio que tendes que conseguir. Prefiro vervos mulleres casadas con homes pobres se sodes felices, amadas e satisfeitas, que raíñas nos seus tronos, sen respecto por vós mesmas nin paz”.

Sorprende a un lector de hoxe o uso da noción de “pobre”, porque chamariamos así unha familia que é propietaria dunha cómoda casa e dispón de criada? Pobre é a criada Hannah, que na novela só é apenas unha figura secundaria á que non se concede a oportunidade de ter proxectos propios. Pobre é a “solteirona magra e macilenta” Miss Crocker, que só aparece como personaxe risible nun episodio illado. Pobres son os míseros compoñentes da familia Hummel, cuxa función no relato é exclusivamente permitir que os March exerzan a caridade e que Beth contraia a escarlata que a conducirá á morte. Lonxe dos retratos dickensianos que non eluden conceder protagonismo a xente de todas as clases sociais, incluídos os estratos máis baixos, os

auténticos pobres non atopan apenas lugar nas páxinas de *Mociñas*.

Dickens, o gran autor de moda no momento en que escribe Louisa M. Alcott, aparece citado en varias ocasións ao longo de *Mociñas*, como no delicioso capítulo no que as irmás, inspiradas pola lectura de *Os papeis segredos do Club Pickwick*, crean a súa propia “sociedade secreta”. Mais tomar como referente as novelas do escritor británico permite advertir outra das limitacións de *Mociñas*, unha novela de bos sentimentos na que non existe a figura do “malvado”, esencial na eficacia funcional das construcións melodramáticas dikensianas. Nin sequera a presuntuosa familia Moffat que visita Meg no capítulo IX da primeira parte, ou as hipócritas damas ricas, nai e filla, que no capítulo XXX da segunda convidan a Amy a participar nunha feira “elegante e selecta”, para logo humillala, merecen un serio reproche. Lonxe da aceda crítica social da *Feira das Vaidades* de Thackeray, cuxo título Alcott toma para encabezar o capítulo da visita de Meg aos Moffat, o sentimentalismo amable da autora de *Mociñas* débúxanos un mundo sen grandes conflitos e onde os pequenos acaban resolvéndose sen vítimas graves nin auténticos culpables.

OS VALORES LITERARIOS DE MOCIÑAS

Desde o punto de vista estritamente literario, *Mociñas* ofrece un indubidable interese. Pero ao meu modo de ver, trátase dun interese esencialmente histórico e metaliterario. A traxectoria de Jo como escritora, mais tamén os estudos de pintura de Amy en Europa, e mesmo os de Laurie de música, permiten descubrir os ideais estéticos da propia Louisa M. Alcott. Por un lado, abraza claramente a concepción romántica do xenio para as artes plásticas e musicais, como se evidencia na renuncia á carreira artística tanto de Amy como de Laurie, ao recoñecer que só posúen “talento” mais non “xenio”. O primeiro pode cultivarse, o segundo tense ou non. Como confesará Amy: “Quero ser xenial ou nada. Non serei unha pintora mediocre así que non teño intención de tentalo máis”.

Curiosamente este dilema non se presenta para Jo, quen, por razóns exclusivamente económicas, acepta dedicarse a escribir novelas de carácter sensacionalista, de grandes amores e extremadas traxedias, en cuxos valores literarios non cre. O abandono desta práctica literaria alimenticia non se produce por iniciativa espontánea da propia Jo senón pola influencia dunha figura externa que aparece na segunda parte, o profesor alemán Bhaer, a quen coñece en Nova York e con quen acabará casando. O momento crítico prodúcese cando Jo e Bhaer asisten a unha reunión filosófica na que se defende “que a relixión sen a razón non era nada e que o intelecto era o único Deus”. Como se ve, non estamos a falar de ateísmo, senón dun deísmo racionalis-

ta inspirado en Kant e Hegel mais contra o cal o profesor Bhaer reacciona indignado. As palabras do profesor alemán producen en Jo unha auténtica epifanía: “mentres falaba, o mundo volveu ser xusto para Jo; as vellas crenzas que duraran tanto tempo, parecían melloras ca as novas; Deus non era unha forza cega e a inmortalidade non era unha bonita fábula, senón un feito bendito”. É a partir dese momento que Jo decide non escribir máis “historias sensacionalistas” e adopta como modelo tres autoras hoxe esquecidas – Mary Martha Sherwood, María Edgeworth e Hannah More – cuxa literatura se caracteriza pola intencionalidade relixiosa e moralizante.

Unha renuncia, por certo, que a autora non se impuxo a si mesma, porque Louisa M. Alcott non deixou de cultivar novelas de amores, misterio e terror, ademais de relatos para a infancia e a literatura moralizante e de valores cristiáns que era ao parecer o ideal no que cría. Claro que ela tivo que manterse a si mesma durante os seus algo máis de cincuenta anos de vida sen a axuda dun marido, fiel ao programa que pon en boca de Jo cando rexeita a declaración amorosa de Laurie: “non creo que case nunca. Son feliz como son e amo a miña liberdade demasiado como para estar presa e renunciar a ela por calquera home”.

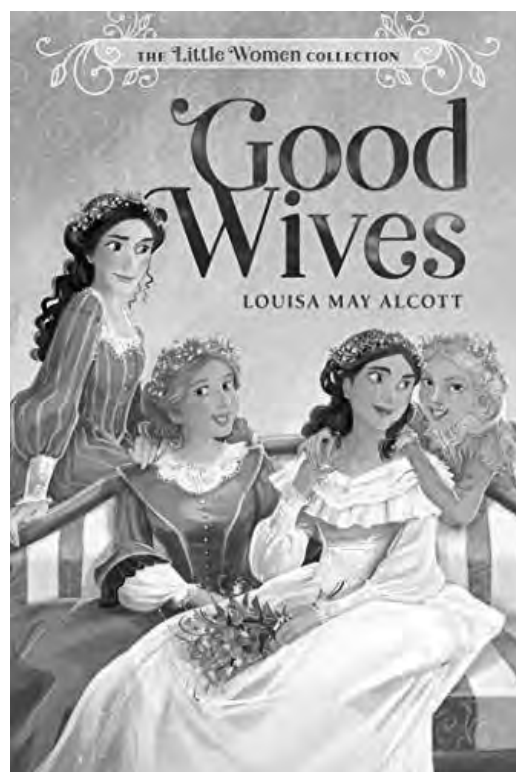
Concluindo. Xulguen a partir destas notas –e, por suposto, da propia lectura directa da obra– o lector ou a lectora, posibles prescritores escolares ou familiares, se *Mociñas* segue merecendo ser considerado un clásico indispensable para os nenos e nenas, mozos e mozas, de hoxe mesmo.

MOCIÑAS NO CINE

A obra de Luisa M. Ascott é das que espertou axiña o interese do cine e conseguiu na pantalla un éxito semellante ao obtido polos libros, merecendo varias revisións que contaron na dirección con creadores de primeira liña, como Georges Cukor na de 1933 e Mervyn LeRoy na de 1949. Eu teño debilidade pola primeira, con Katherine Hepburn como unha convincente e decidida Jo, aínda que a crítica adoita situar por riba a segunda, cunha mociña Elizabeth Taylor como encantadora Amy. Houbo que agardar a 1994 para que as novas xeracións tivesen a súa *Little Women* modernizada, con Winona Ryder como Jo e Susan Sarandon no papel da nai, mais a crítica foi practicamente unánime en considerar que quedou moi lonxe das versións clásicas, no que eu tamén concordo. En 2019 a directora Greta Gerwig, cun elenco de noviñas e extraordinarias actrices –Saoirse Ronan, Emma Watson, Florence Pugh e Eiliza Scanlen– interpretando as irmás March, deu un xiro ao sentimentalismo dominante nas versións precedentes, e na propia novela, subliñando os aspectos máis acordes coas novas sensibilidades, incluíndo a acentuación dos elementos “feministas” que o personaxe de Jo permite. ■

REFERENCIAS

– LOUISA MAY ALCOTT: *Mociñas*. Tradución de Rocío Viéitez Ferro. Colección Candemaia, Edicións Laiovento, 2021.



A RGE, UNHA PORTA SEMPRE ABERTA A TI

Indicacións para a presentación de orixinais

A *Revista Galega de Educación* (RGE) ten as súas páxinas abertas a todas aquelas persoas que desexen publicar as súas colaboracións. O que segue a continuación é un extracto de normas mínimas que se poden consultar completas na nosa web:

1. As colaboracións deben ser orixinais e inéditas. Cada autor/a faise responsable do contido do seu traballo como corresponde aos dereitos de autoría. As achegas poderán estar dirixidas ás diferentes seccións da RGE e deberán axustarse á extensión de caracteres determinada para cada unha delas (sempre con espazado incluído; ver web).

2. As achegas deberán ser remitidas en formato dixital .odt ou .docx, de xeito preferente por correo electrónico, ao enderezo rge.redaccion@neg.gal. Caso de seren enviadas por correo postal (CD ou memoria USB) farase ao enderezo:

Revista Galega de Educación
 Nova Escola Galega
 Rúa Luís Freire, 5, Baixo.
 15706 Santiago de Compostela
 (A Coruña)

3. Nas referencias e citas bibliográficas procederase de acordo coas normas da APA (www.apastyle.org).

Na cabeceira do artigo figurará: o título, a autoría, profesión e lugar ou centro de traballo, no seu caso.

Na parte final, os datos de localización: enderezo de correo electrónico e postal, mais teléfono/s de contacto.

Toda a información necesaria recollerase no modelo de *Ficha de entrega dun artigo para a RGE* que figura na páxina web.

4. As explicacións correspondentes ás notas, numeradas no texto correlativamente, indicaranse con superíndices, e deben incluírse ao

remate do traballo baixo a epígrafe de Notas.

5. As colaboracións de texto deberán acompañarse das ilustracións (fotografías, imaxes, gráficos, cadros...) que se consideren necesarias, en arquivos complementarios e indicados con orde, sinalándose claramente no texto, mediante anotación entre parénteses, o lugar aproximado onde deben reproducirse: (INSE-RIR IMAXE: "aula_natureza.jpg")

Enviaranse as fotografías ou outras imaxes e gráficos en formato dixital, cunha resolución mínima de 300 ppp (puntos por polgada), en formato JPG, TIF, PNG ou PDF. Ademais, estas sempre deben ser enviadas como documento autónomo, fóra do documento de texto.

6. Nas normas completas publicadas na web pode verse un esquema referencial para a publicación de experiencias (coas adaptacións precisas).

7. As achegas que formen parte dun monográfico da RGE deberán ir acompañadas por un resumo de 5 liñas en galego, inglés e español, así como de 5 palabras chave (galego, inglés e español) que, na medida do posible, serán extraídas do Tesouro Europeo de Educación (<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/TEE>) ou do Tesouro de ERIC (Education Resources Information Center, en www.eric.ed.gov).

8. Os traballos deberán estar escritos en lingua galega. A Redacción resérvase o dereito de elixir os títulos e subtítulos que considere máis oportunos para a publicación da colaboración, como tamén o de facer pequenas correccións para manter o estilo da RGE. Acéptanse tamén orixinais en catalán, portugués, castelán, francés e inglés. Os artigos en castelán, francés e inglés serán publicados en galego.

9. A RGE comunicaralles a cada un/ha dos/as autores/as a recepción do seu traballo e, no seu momento, a súa aceptación ou non para a publicación. No caso de devolución dun artigo aos seus/súas autores/as para a súa correc-

ción, dispoñeráse de 15 días para o seu reenvío á Redacción.

10. Os artigos enviados á *Revista Galega de Educación* serán valorados por dous ou dúas revisores/as externos de forma confidencial e anónima, segundo o sistema usual de revisión por pares, que emitirán un breve informe ao Consello de redacción sobre a conveniencia ou non da publicación. En calquera caso, o Consello de redacción resérvase a decisión final sobre a publicación ou non dos artigos presentados. Os artigos orixinais enviados á Redacción non serán devoltos.

LA RGE, UNA PUERTA SEMPRE ABIERTA A TI

Indicaciones para la presentación de originales

La *Revista Galega de Educación* (RGE) tiene sus páginas abiertas a todas aquellas personas que deseen publicar sus colaboraciones. Lo que sigue a continuación es un extracto de normas mínimas que se pueden consultar completas en nuestra web:

1. Las colaboraciones deben ser originales e inéditas. Cada autor/a se hace responsable del contenido de su trabajo como corresponde a los derechos de autoría. Las aportaciones podrán estar dirigidas a las diferentes secciones de la RGE y deberán ajustarse a la extensión de caracteres determinada para cada una de ellas (siempre con espaciado incluído; ver web).

2. Las aportaciones deberán ser remitidas en formato digital .odt o .docx, preferentemente por correo electrónico, a la dirección rge.redaccion@neg.gal. Caso de ser enviadas por correo postal (CD o memoria USB) se hará a la dirección:

Revista Galega de Educación
 Nova Escola Galega
 Rúa Luís Freire, 5 – Baixo
 15706 Santiago de Compostela (A Coruña)

3. En las referencias y citas bibliográficas se procederá de acuerdo con las normas de la APA (www.apastyle.org).

En la cabecera del artículo figurará: el título, la autoría, profesión y lugar o centro de trabajo, en su caso.

En la parte final, los datos de localización: dirección de correo elec-

trónico y postal, y el teléfono/ s de contacto.

Toda la información necesaria se recogerá en el modelo de *Ficha de entrega dun artigo para a RGE* que figura en la página web.

4. Las explicaciones correspondientes a las notas, numeradas en el texto correlativamente, se indicarán con superíndices, y deben incluirse al final del trabajo bajo el epígrafe de *Notas*.

5. Las colaboraciones de texto deberán acompañarse de las ilustraciones (fotografías, imágenes, gráficos, cuadros...) que se consideren necesarias, en archivos complementarios e indicados con orden, señalándose claramente en el texto mediante anotación entre paréntesis, el lugar aproximado donde deben reproducirse: (INSERTAR IMAGEN: "aula_naturaleza.jpg").

Se enviarán las fotografías u otras imágenes y gráficos en formato digital, con una resolución mínima de 300 ppp (puntos por pulgada), en formato JPG, TIF, PNG o PDF. Además, estas siempre deben ser enviadas como documento autónomo, fuera del documento de texto.

6. En las normas completas publicadas en la web puede verse un esquema referencial para la publicación de experiencias (con las adaptaciones precisas).

7. Las aportaciones que formen parte de un monográfico de la RGE deberán ir acompañadas por un resumen de 5 líneas en gallego, inglés y español, así como de 5 palabras clave (gallego, inglés y español) que, en la medida de lo posible, serán extraídas del Tesoro Europeo de Educación (<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/eurydice/tee>) o del Tesoro de ERIC (Education Resources Information Center, en www.eric.ed.gov). Los artículos destinados a otras secciones deberán incluir solamente el resumen en gallego.

8. Los trabajos deberán estar escritos en lengua gallega. La Redacción se reserva el derecho de elegir los títulos y subtítulos que considere más oportunos para la publicación de la colaboración, como también el de hacer pequeñas correcciones para mantener el estilo de la RGE. Se aceptan también originales en catalán, portugués, castellano, francés e inglés. Los artículos en castellano, francés e inglés serán publicados en gallego.

9. La RGE comunicará a cada uno/a de los/las autores/as la recepción de su trabajo y, en su momento, su aceptación o no para la publicación. En el caso de devolución de un artículo a sus autores/as para su corrección, se dispondrá de 15 días para su reenvío a la Redacción.

10. Los artículos enviados a la *Revista Galega de Educación* serán valorados por dos revisores/as externos de forma confidencial y anónima, según el sistema usual de revisión por pares, que emitirán un breve informe al Consejo de redacción sobre la conveniencia o no de la publicación. En cualquier caso, el Consejo de redacción se reserva la decisión final sobre la publicación o no de los artículos presentados. Os artículos originales enviados a la Redacción no serán devueltos.

THE RGE, A DOOR ALWAYS OPEN TO YOU

Guidelines for the submission of manuscripts

The *Revista Galega de Educación* (RGE) is open to all those who wish to publish their contributions. The following is an extract of minimum standards that can be consulted in full on our website:

1. Contributions must be original and unpublished. Each author is responsible for the content of his/her work as corresponds to the rights of authorship. Submissions may be addressed to the different sections of the RGE and must conform to the length of characters determined for each of them (always with spacing included; see web).

2. Contributions should be sent in digital format .odt ou .docx, preferably by e-mail, to the email address rge.redaccion@neg.gal. If they are sent by post (CD or USB memory stick), they should be sent to the address:

Revista Galega de Educación
Nova Escola Galega
Rúa Luís Freire, 5, baixo.
15706 Santiago de Compostela (A Coruña)

3. References and bibliographic citations should be made in accordance with APA standards (www.apastyle.org). The title, authorship, profession and place or centre of work, if applicable, should appear at the head of the article. In the final part, the location data: e-mail and postal address as well as contact te-

lephone number(s). All the necessary information must be included in the *model article submission form for the RGE*, which can be found on the website.

4. Explanations of the notes, numbered consecutively in the text, are indicated by superscripts and should be included at the end of the work under the heading *Notes*.

5. The text contributions must be accompanied by the illustrations (photographs, images, graphs, tables...) that are considered necessary, in complementary files and indicated in order, clearly indicating in the text, by means of an annotation in brackets, the approximate place where they should be reproduced: (INSERT IMAGE: "aula_naturaleza.jpg") Photographs or other images and graphics should be sent in digital format, with a minimum resolution of 300 dpi (dots per inch), in JPG, TIF, PNG or PDF format. In addition, these must always be sent as a stand-alone document, outside the text document.

6. A reference outline for the publication of experiences (with the necessary adaptations) can be found in the complete rules published on the website.

7. Contributions that form part of a RGE monograph must be accompanied by a 5-line abstract in Galician, English and Spanish, as well as 5 key words (Galician, English and Spanish) which, as far as possible, will be taken from the European Education Thesaurus (<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/eurydice/tee>) or the ERIC Thesaurus (Education Resources Information Center, at www.eric.ed.gov).

8. Papers must be written in Galician language. The Editor reserves the right to choose the titles and subtitles that he/she considers most appropriate for the publication of the contribution, as well as to make minor corrections to maintain the style of the RGE. We also accept original articles in Catalan, Portuguese, Spanish, French and English. Articles in Spanish, French and English will be published in Galician.

9. The RGE will communicate to each of the authors the reception of their work and, in due course, their acceptance or rejection for publication. If an article is returned to its authors for correction, they will have 15 days to send it back to the Editorial Office. ■

Onde podo conseguir a Revista Galega de Educación?

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

Queres subscribirte?

REVISTAGALEGA
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/ Luís Freire, 5 baixo. 15706 Santiago (A Coruña)
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 (IBAN)

Titular da conta (se non é o/a mesmo/a)

☐ Transferencia bancaria contra presentación de factura.

☐ Reembolso (inclúense os gastos).

Sinatura

_____, ____ de _____ de 202__

Alexa: Que son as vacas A2A2?

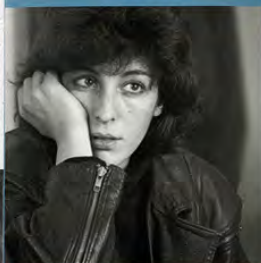


Deleite O mellor leite posible



ADIAN TADA
CREATIVA
OUSADA
VALENTE
TRANSGRESORA

Xela Arias
Poesía reunida
(1982-2004)



XERAIS



GRAZAS, MESTRA

POLAS LECCIÓN S QUE LLES
DEIXAS ÁS NOVAS XERACIÓ NS



EDITORA
TRADUTORA
POETA

*"Nós decidimos que facemos coas
nosas vidas, aínda que moitas veces
pensemos que non."*

DÍA DAS LETRAS GALEGAS
DEDICADO A XELA ARIAS