

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



Emerxencia climática e educación



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

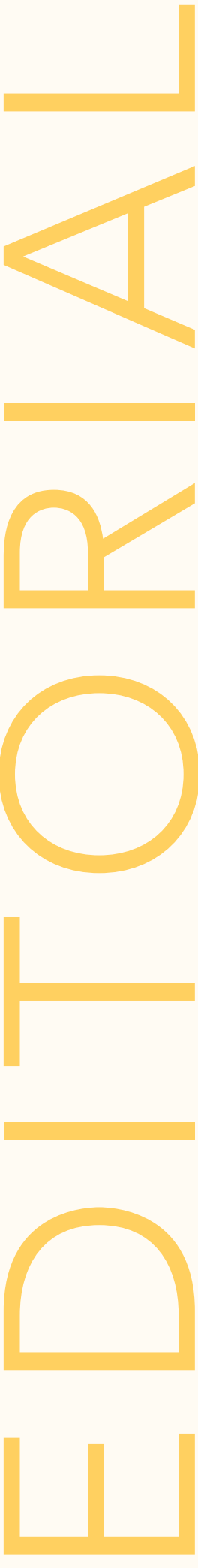
Xogamos como as avoas

Espazo Aberto

VacaLudos

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





TEMPO DE REVISIÓN E DE AFIRMACIÓN

O certo é que a nova lei educativa, a LOMLOE, tivo aínda limitada repercusión no día a día das aulas. Isto non é de sorprender cando os currículos de educación primaria, secundaria e bacharelato viron a luz en Galiza a finais do mes de setembro, días despois de comezar a actividade lectiva en todas as etapas educativas. Tampouco sorprende, ao considerarmos a falta de traballo colectivo previo arredor das importantes novidades, tanto desde o Ministerio de Educación, como, en particular, desde a Consellería de Educación, renitente a modificar a conservadora LOMCE en tantos aspectos.

Por iso, aínda nos atopámonos no remuíño de tarefas que supón adaptar todos os documentos programáticos dos centros ás novas normativas derivadas da Lei: un tempo necesario para as/os profesionais da educación, pois cómpre unha lectura pormenorizada do novo ideario normativo e pedagógico, unha reflexión informada sobre a realidade concreta na que se atopan exercendo a súa función educativa e un imprescindible traballo de contextualización dos documentos na realidade de cada centro e do seu alumnado. Un tempo de necesarias lecturas, reflexión, crítica, construción de coñecemento e toma de decisións que deberían facerse con condicións de traballo moi afastadas das efectivamente vividas nestes meses que levamos de curso.

O que vivimos día a día como realidade educativa non deixa espazo para todo o anterior, pois combina un inicio de curso adiantado e singular, cos recortes do profesorado e coa improvisación que supón ter que realizar, simultaneamente, o coñecemento do currículo que é coñecemento das súas bases, fundamentos e trazos da súa arquitectura orgánica e a súa aplicabilidade nas aulas. Ademais, tampouco debemos esquecer que neste curso conviven nas aulas as modificacións á LOE que supuxo a LOMCE e a LOMLOE, debuxando escenarios educativos máis preocupados por ter claras cales son as características e condicións das funcións educativas en cada caso, que polo que habería ser a dimensión máis global que supón o proxecto educativo.

En descargo, poderíamos pensar que isto é unha situación puntual e pasaxeira, e que pouco a pouco volveremos a unha situación máis acalmada que nos permita ter tempos e espazos que son necesarios para atender ao noso alumnado, ás súas necesidades, motivacións, intereses... aínda que a política educativa vivida nos últimos corenta anos lévanos a facernos a pregunta de: canto se tardará en ter de novo outras modificacións en sentido contrario? Toda unha incógnita á que, por desgraza, xa estamos acostumados. En todo caso, está nalgunha medida nas nosas mans, como cidadáns informados, procurar evitar que isto volva suceder, de modo que, tomando en consideración todas as bondades da LOMLOE poidamos avanzar con conciencia de axentes activos nese avance.

S u m



Emerxencia climática e educación

6 O tema

8 Resumos / Resúmenes / Abstracts

12 *A educación para o desenvolvemento sostible e a cidadanía mundial na LOMLOE*
Silvia M. Velázquez Rodríguez

16 **Humor**
Doçentes
Xosé Tomás

17 *Textos que introducen unha mirada ecosocial na ESO*
Araceli Serantes Pazos

21 *O tratamento curricular da crise climática*

Alejandro Pérez Díez e M. Carmen Morán de Castro

25 *Do des-equilibrio aos soños compartidos. Innovación e interxeracionalidade para a acción climática*

Andrea López Freire e M^a Pilar Lorenzo Campos

28 *ESenRED: a construción dunha praxe curricular ecosocial*
José Manuel Gutiérrez Bastida

32 *Do cambio climático á emerxencia climática: retos do sistema educativo*

Pablo Á. Meira Cartea e Miguel Pardellas Santiago

36 *Climántica na innovación Erasmus+ 2021-2023*

Francisco Soñora Luna e Antonio García Vinuesa

40 **Para sabermos algo máis**
Pablo Á. Meira Cartea e Miguel Pardellas Santiago

44 **Entrevista**
Teresa Franquesa Codinach
Por María Barba Núñez

48 **A lingua**
Traballar o plurilingüismo e o multilingüismo cos préstamos
M^a Carme Hermida Gulías

REVISTA
GALEGA
DE EDUCACIÓN

Num. 84
novembro 2022

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 Teixeiro (Profesor de Secundaria)
Xesús Ferreiro Núñez (Profesor de Universidade)
Silvia López Gómez (Profesora de Universidade)
Andrea Maroñas Bermúdez (Educatra 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 M^a Pose Blanco (Profesora de Secundaria)

Tratamento dos textos en inglés: Rebeca García Murias (Investigadora)

Maquetaxe: Xosé Lastra Muruais

Imaxe da portada: Xiana Lastra Pernas

Impresión: Obradoiro Gráfico S. L.

Lugar de edición: Nova Escola Galega
(Rúa Luís Freire, 5 baixo, 15706 Santiago)

Redacción: rge.redaccion@neg.gal

Publicidade: rge.publicidade@neg.gal

Subscricións: rge.subscricions@neg.gal

ario



Coa colaboración da:
**Deputación
DA CORUÑA**

52 Experiencias

A expresión e comunicación corporal a través de ambientes de aprendizaxe de arte contemporánea

Laura Cid Novoa, Lorena Leis Arnejo, Ana Belén Gómez Álvarez e Javier Rico Díaz

56 Educación social

Experiencias de "turismo interior" en centros escolares

Ana M^a García Liñares

60 Educación no rural

A Escola Rural de Sedes (Narón), 1921-2021: 100 anos de educación nunha contorna de salientable tradición escolar

Alfonso Filgueira López

64 Novas tecnoloxías

GeoGebra, vacina matemática en tempos de pandemia

Débora Pereiro Carbajo

68 Investigación

O audiovisual galego como ferramenta de ensinanza e aprendizaxe

Águeda Penedo López e Xesús Ferreiro Núñez

72 Xoguetainas e Brinquetainas

Tempo libre e silencio: o poder do ócio na vida das crianças

Redação do Portal Lunetas

76 Nais e pais

Aprender na realidade

Fernando Lacaci Batres

78 Panoraula

Xosé Ramos Rodríguez e Antón Costa Rico

82 Panoraula Dixital

Denébola Álvarez Seoane e Silvia López Gómez

84 Recensión

Transcender o paradigma do déficit. Unha recensión de "Fondos de Conocimiento Familiar e Intervención Educativa"

David García Romero

86 Outras lecturas

De Ana Frank a Ilse Losa. Dúas adolescentes xudías nos anos do hitlerismo

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 cuatrimestral, 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 altruísta 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
- Rebium
- Qualis (B1)

Consello Editorial

Manuel Bragado Rodríguez (Mestre)
M^a Dolores Candedo Gunturiz (Profesora de Universidade)
Francisco Xosé Candia Durán (Profesor de Universidade)
Monserrat Castro Rodríguez (Profesora de Universidade)
Xosé Manuel Cid Fernández (Profesor de Universidade)
Rosalía 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 M^a 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 Has)
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)

EMERXENCIA



Comezamos a preparar este monográfico sobre os retos da educación fronte a emerxencia climática en 2021, cando comezaba a percibirse certa luz ao final do túnel da pandemia. Sempre fomos escépticos sobre o potencial de cambio da situación de alarma sanitaria que experimentabamos. Lamentablemente, tínhamos claro que o escenario estatal e global ía presentar os mesmos problemas e retos socio-ambientais despois da pandemia, posiblemente agudizados polas secuelas económicas e sociais derivadas da mesma emerxencia sanitaria.

É certo que a pandemia supuxo unha redución significativa das emisións de gases de efecto invernadoiro, tanto a nivel do Estado español como a nivel global, en torno a un 6% menos a respecto do ano 2019. Pero no ano 2021 recuperáronse os niveis de emisións precedentes, nun repuntamento que pode consolidarse no ano 2022. Paradoxalmente, a Unión Europea e o Goberno español declararon oficialmente a emerxencia climática xusto antes da pandemia, coa intención de impulsar políticas de transición enerxética e descarbonización consecuentes cos obxectivos do Acordo de París (2015). Que houbera que esperar un lustro para que a crise climática pasase a un lugar relevante da axenda política rexional e local resulta, cando menos, inquietante. Levamos máis de 50 anos de demora dende que a ciencia presentou as primeiras evidencias certas de que a humanidade industrializada estaba a alterar a estabilidade climática relativa do Holoceno.

Noutro paradoxal xiro, o período pandémico foi aproveitado polo Goberno español para sentar as bases lexislativas e normativas dunha política estatal de mitigación e adaptación máis ambiciosa. Neste impulso destaca a promulgación dunha Lei de Cambio Climático e Transición Enerxética, aprobada finalmente en 2021, e a presentación da *Estratexia de Descarbonización a Longo Prazo 2050* (2020) e do *Plan Nacional de Adaptación ao Cambio Climático 2021-2030* (2020). A súa finalidade última, en consonancia co Acordo de París, é acadar a neutralidade climática da sociedade española a mediados de século: é dicir, reducir as emisións anuais de GEI a niveis que os sumidoiros naturais da biosfera (vexetación e océanos, fundamentalmente) poidan volver a fixar.

E EDUC

A CLIMÁTICA

Neste período tamén viu a luz a LOMLOE. Por primeira vez, unha lei orgánica de educación incorpora explicitamente a atención á emerxencia climática entre os seus fins. En consonancia, os decretos de ensinanza mínimas para todos os niveis recollen a crise climática como un reto educativo relevante, especialmente na educación secundaria e no bacharelato. E, se ben é certo que queda por concretar a transposición deste novo marco curricular aos espazos de competencia autonómicos, por primeira vez parece que existe a vontade política de converxer a política climática e a política educativa.

Pero tamén hai indicios, por exemplo, de que a cuestión climática poida formar parte da “guerra cultural” impulsada dende sectores da dereita e da ultradereita que utilizan o negacionismo climático para proxectar a súa identidade, condicionando ou limitando, entre outros efectos secundarios, o potencial da LOMLOE para inserir a emerxencia climática na axenda escolar. Esta mesma corrente pode entorpecer o desenvolvemento da LOMLOE a nivel autonómico, principalmente nas comunidades con gobernos de orientación neoliberal. Outro problema é se o *timing* da reforma en marcha é o adecuado para responder coa rapidez necesaria aos cambios que será preciso adoptar para situar a sociedade española na senda da neutralidade climática. De feito, unha das cuestións que introducimos neste monográfico é a pertinencia de impulsar un currículo de emerxencia climática.

Cando estabamos a pechar este monográfico da RGE, dúas conxunturas irromperon na escena pública. Por unha parte, a guerra en Ucraína, que está a redefinir o marco xeopolítico global e que pode alterar as políticas de resposta á crise climática que parecían tomar pulo, principalmente en Europa. Un conflito onde conflúen outros moitos e que entronca perigosamente co impacto social e os conflitos alimentados pola recesión económica que a guerra suma aos problemas pre-existentes da escaseza e carestía de materias primas enerxéticas, minerais e alimentarias.

Por outra parte, en moitas rexións do planeta especialmente vulnerables ao cambio climático estase a experimentar unha seca excepcional, con ondas de calor recorrentes e anormalmente intensas e prolongadas. A converxencia desta situación coa guerra en Ucraína -uns dos grandes produtores de grao a nivel mundial- está a provocar una emerxencia alimentaria en moitos países subdesenvolvidos. En España, esta conxuntura estase a manifestar con problemas na dispoñibilidade de auga e no padecemento de grandes incendios forestais cunha capacidade destrutiva descoñecida até agora. A percepción social destes eventos climáticos extremos e as súas consecuencias cada vez máis evidentes na vida cotiá de millóns de persoas, pode xogar a favor da aceptación de políticas climáticas máis ambiciosas das postas en práctica até agora. Pero a depresión socio-económica que está a causar a converxencia de ambas conxunturas, guerra e eventos climáticos adversos, pode ter un efecto contrario ao coartar a ambición e os recursos para unha política climática xa de por si limitada.

Este é o escenario onde as institucións educativas terán que tomar posición diante da emerxencia climática e os problemas socio-ambientais conexos (alimentación, enerxía, auga, recursos, saúde, modelos de produción e consumo, biodiversidade etc.). A solución da crise climática, a principal evidencia da crise socio-ambiental do modelo civilizatorio xurdido da Revolución Industrial, non é nin será educativa. Pero calquera alternativa para eludir os peores escenarios climáticos que a ciencia considera posibles pasa por considerar o papel da educación, formal e non formal, nos cambios culturais necesarios para transitar cara a sociedades descarbonizadas nun mundo que distribúa de forma máis xusta recursos e cargas ambientais. Non é un problema de supervivencia, senón de evitar cantidades inxentes de sufrimento humano. Este monográfico pretende situar algúns dos desafíos deste reto no radar da comunidade educativa galega. ■

Pablo Á. Meira Cartea e Miguel Pardellas Santiago
Coordinadores do monográfico

ACIÓN

Resumos Resúmenes Abstracts

A EDUCACIÓN PARA O DESENVOLVEMENTO SOSTIBLE E A CIDADANÍA MUNDIAL NA LOMLOE

La Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial en la LOMLOE

Education for sustainable development and global citizenship at LOMLOE

SILVIA M. VELÁZQUEZ RODRÍGUEZ

Cambio climático, educación competencial, LOMLOE, currículo

Cambio climático, educación competencial, LOMLOE, currículo

Climate change, competence education, LOMLOE, curriculum

A LOMLOE dá un salto cualitativo no proceso de integración da dimensión ecosocial do ensino nos currículos da educación non universitaria, algo que aparece reflectido tanto no corpo da lei orgánica, como nos Reais Decretos de ensinanzas mínimas nos que se incorporan as competencias para a sustentabilidade, de forma transversal, en todas as etapas educativas.

La LOMLOE da un salto cualitativo en el proceso de integración de la dimensión ecosocial de la enseñanza en los currículos de la educación no universitaria, algo que se refleja tanto en el cuerpo de la ley orgánica, como en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas en los que las competencias para la sostenibilidad se incorporan, de forma transversal, en todas las etapas educativas.

LOMLOE takes a qualitative leap in the process of integrating the eco-social dimension of education in non-university education curricula, something that is reflected both in the body of organic law and in the Royal Decrees on Minimum Education in which competencies for sustainability are incorporated, so transversal, in all educational stages.



TEXTOS QUE INTRODUCEN UNHA MIRADA ECO-SOCIAL NA ESO

Textos que introducen una mirada ecosocial en la ESO

Texts that introduce an ecosocial perspective in ESO

ARACELI SERANTES PAZOS

Cambio climático, libros de texto, ecosocial

Cambio climático, libros de texto, ecosocial

Climate change, textbooks, ecosocial

Neste exercicio de análise queremos identificar as estratexias que utiliza a institución FUHEM no seu material interdisciplinar, dirixido aos diferentes cursos da ESO, para introducir unha perspectiva ecosocial no currículo. Conscientes de que aínda é un camiño por percorrer, sinalamos algúns dos erros de comunicación frecuentes cando se fala de cambio climático, que tamén se repiten, e atopamos interesantes liñas de acción que abren novas perspectivas.

En este ejercicio de análisis, queremos identificar las estrategias que utiliza la institución FUHEM en su material interdisciplinar, dirigido a la ESO, para introducir una perspectiva ecosocial en el curriculum. Consciente de que aún es un camino por recorrer, señalamos algunos errores de comunicación frecuentes cuando se habla de cambio climático, que también se repiten, y encontramos interesantes líneas de acción que abren nuevas perspectivas.

In this analysis exercise, we want to identify the strategies that FUHEM uses in its interdisciplinary material, aimed at ESO, to introduce an ecosocial perspective in the curriculum. Aware that there is still a long way to go, we point out some frequent communication errors when talking about climate change, which are also repeated, and we find interesting lines of action that open up new perspectives.



O TRATAMENTO CURRICULAR DA CRISE CLIMÁTICA

El tratamiento curricular de la crisis climática

Curricular treatment of the climate crisis

PABLO ANTONIO RODRÍGUEZ VILA

Emerxencia climática, currículo escolar, estratexia educativa

Emergencia climática, currículo escolar, estrategia educativa

Climatic emergency, school curriculum, educational strategy

Hai décadas que os organismos internacionais veñen destacando a relevancia da educación no enfrentamento da emerxencia climática, suxerindo a súa incorporación nos sistemas educativos. A realidade amosa escasos resultados a nivel internacional. En España, a LOMLOE abre unha tímida fenda pola que iniciar o seu desenvolvemento.

Hace décadas que los organismos internacionales vienen destacando la relevancia de la educación en el enfrentamiento de la emergencia climática, sugiriendo su incorporación en los sistemas educativos. La realidad muestra escasos resultados a nivel internacional. En España, la LOMLOE abre un tímido hueco por la que iniciar su desarrollo.

For decades, international organizations have been highlighting the relevance of education in facing the climate emergency, suggesting its incorporation into education systems. The reality shows scarce results at the international level. In Spain, the LOMLOE opens a timid gap through which to initiate its development.



DO DES-EQUILIBRIO AOS SOÑOS COMPARTIDOS. INNOVACIÓN E INTERXENERACIONALIDADE PARA A ACCIÓN CLIMÁTICA

Del Des-Equilibrio a los sueños compartidos. Innovación e intergeneracionalidade para la acción climática

From Imbalance to Shared Dreams. Innovation and Intergenerationality for Climate Action

ANDREA LÓPEZ FREIRE E M^a PILAR LORENZO CAMPOS

Emerxencia climática, interxeneracionalidade, narrativas de futuro

Emergencia climática, intergeneracionalidad, narrativas de futuro

Climate emergency, intergenerationality, future narratives

Do Des-Equilibrio aos sonhos compartidos. Creación de narrativas de futuro sostibles é un proxecto de educación ambiental centrado na emerxencia climática, que aspira a desenvolver unha metodoloxía de intervención interxeneracional para a construción de relatos sobre futuros desexables e sustentables a través do teatro. De novembro de 2021 a maio de 2022 desenvolveuse no Concello de Padrón, cun grupo de voluntariado sénior e unha aula de 2º de bacharelato do IES Camilo José Cela.

Do Des-Equilibrio aos sonhos compartidos. Creación de narrativas de futuro sostibles, es un proxecto de Educación Ambiental centrado en la emergencia climática, que aspira a desarrollar una metodología de intervención intergeneracional para la construcción de relatos sobre futuros deseables y sostenibles a través del teatro. De noviembre de 2021 a mayo de 2022 se implementó en el Concello de Padrón, con un grupo de voluntariado sénior y un aula de 2º de bachillerato del IES Camilo José Cela.

From Unbalance to shared dreams. Creating sustainable future narratives, is an Environmental Education project focused on climate emergency, which aims to develop an intergenerational intervention methodology for building stories about desirable and sustainable futures through theater. From November 2021 to May 2022 it took place in the City Council of Padrón, with a group of senior volunteers and a 2º baccalaureate classroom at IES Camilo José Cela.

ESenRED: A CONSTRUCCIÓN DUNHA PRAXE CURRICULAR ECOSOCIAL

ESenRED: la construcción de una praxis curricular ecosocial

ESenRED: the construction of an ecosocial curricular praxis

JOSÉ MANUEL GUTIÉRREZ BASTIDA

Radio, podcast, escola

Radio, podcast, escuela

Radio, podcast, school

ESenRED é unha rede de redes de centros educativos que desenvolven a educación ambiental co seu alumnado e as súas comunidades educativas. Ao longo da súa traxectoria, esta rede achegou o seu labor a unha visión ecosocial da educación e está creando claves de actuación para a integración deste enfoque na súa práctica diaria, así como na súa inserción curricular. A Confint, polas súas características especiais, é un exemplo destacado desta actividade.

ESenRED es la red de redes de centros educativos que desarrollan la educación ambiental con su alumnado y comunidades educativas. A lo largo de su trayectoria, ha acercado su labor a una visión ecosocial de la educación y está creando claves de actuación para la integración de este enfoque en su práctica diaria, así como en su inserción curricular. La Confint, por sus características especiales, es un ejemplo destacado de esta actividad.

ESenRED is a network of schools that develop environmental education with their students and their educational communities. Throughout its history, this network has brought its work closer to an eco-social vision of education and is creating keys to action for the integration of this approach in its daily practice, as well as in its curricular insertion. Confint, for its special features, is a prominent example of this activity.



DO CAMBIO CLIMÁTICO Á EMERXENCIA CLIMÁTICA: RETOS DO SISTEMA EDUCATIVO

Del cambio climático a la emergencia climática: retos del sistema educativo

From climate change to climate emergency: challenges of the education system

PABLO Á. MEIRA CARTEA E MIGUEL PARDELLAS SANTIAGO

Solastalgia, Límites da biosfera, Currículum de emerxencia

Solastalgia, límites de la biosfera, currículum de emergencia

Solastalgia, Biosphere Limits, Emergency Curriculum

O cambio climático xa non pode ser un contido máis, un obxecto científico que contemplar no currículo. Para evitar caer na solastalgia paralizante e, ao tempo, ser quen de aceptar os límites da biosfera, cómpre asumir a emerxencia na que nos atopamos e, quizais aproveitando a LOMLOE, construír un currículo de emerxencia ao redor dos principios estratéxicos da #urxencia, #relevancia e #significación.

El cambio climático ya no puede ser un contenido más, un objeto científico que contemplar en el currículum. Para evitar caer en la solastalgia paralizante y, al mismo tiempo, ser capaz de aceptar los límites de la biosfera, es necesario asumir la emergencia en la que nos encontramos y, quizás aprovechando la LOMLOE, construir un currículum de emergencia alrededor de los principios estratégicos de la #urgencia, #relevancia e #significación.

Climate change can no longer be a content, a scientific object to be considered in the curriculum. To avoid falling into the paralyzing solastalgia and, at the same time, be able to accept the limits of the biosphere, we need to take on the emergency we are in and, perhaps taking advantage of LOMLOE, build an emergency curriculum around the strategic principles of # urgency, # relevance and # significance.



CLIMÁNTICA NA INNOVACIÓN ERASMUS+ 2021-2023

Climántica en la innovación Erasmus+ 2021-2023

Climántica thru Erasmus+ Innovation 2021-2023

FRANCISCO SOÑORA LUNA E ANTONIO GARCÍA VINUESA

Cambio climático, creatividade colectiva, alfabetización cinematográfica, educación dixital

Cambio climático, creatividad colectiva, alfabetización cinematográfica, educación digital

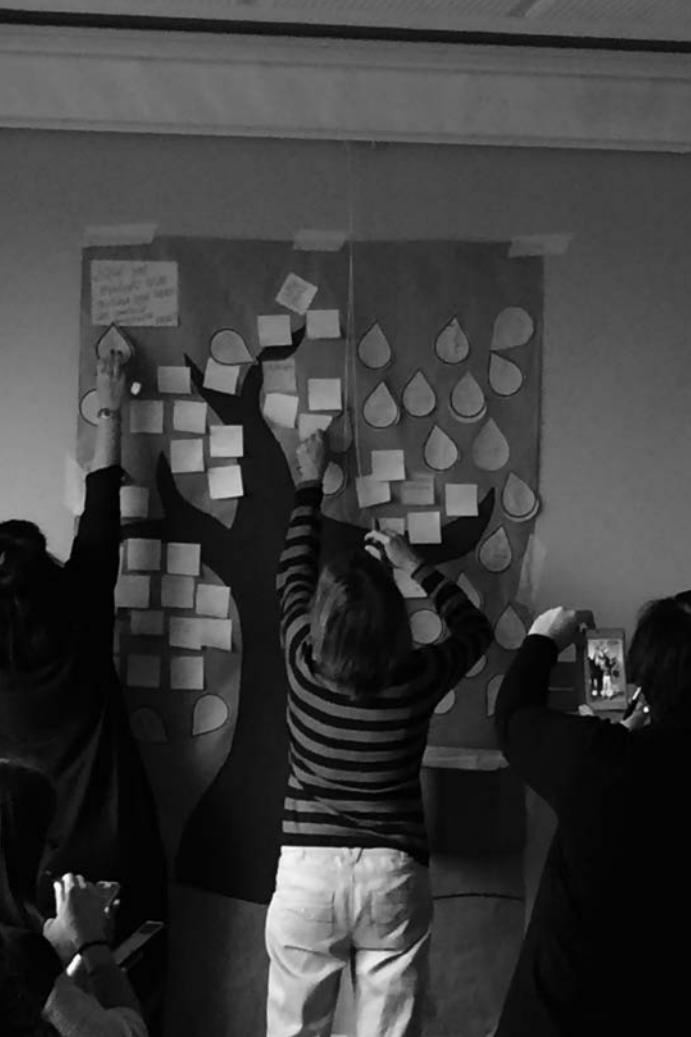
Climate change, collective creativity, film literacy, digital education

Preténdese mostrar as últimas fases na traxectoria do proxecto Climántica desde a súa creación ata a actualidade na que se ten materializado en dous proxectos Erasmus+ de innovación derivados do propio proxecto, que resultaron seleccionados co nº 1 polo Servizo Español para a Internacionalización do Ensino (2021-2023) nas dúas liñas pedagóxicas que identificou Erasmus+ para superar barreiras pedagóxicas da COVID-19.

Se pretende mostrar las últimas fases en la trayectoria del proyecto Climántica desde su creación hasta la actualidad en la que se ha materializado en dos proyectos Erasmus+ de innovación derivados del propio proyecto y que resultaron seleccionados como nº 1 por el Servicio Español para la Internacionalización de la Enseñanza (2021-2023) en las dos líneas pedagógicas que identificó Erasmus+ para superar las barreras pedagógicas de la COVID-19.

The aim of this paper is to show the last steps in the trajectory of the Climantica Project from its creation to today, which has been materialized in two Erasmus+ innovation projects selected first by the Spanish Service for internationalisation of Teaching (2021-2023) into the two pedagogical lines identified by Erasmus+ to get over COVID-19 pedagogical barriers.





A educación para o desenvolvemento sostible e a cidadanía mundial na LOMLOE

Silvia M. Velázquez Rodríguez

Consejera Técnica de la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa del MEFP

silvia.velazquez@educacion.gob.es

“Transformar o noso mundo” é o lema da Axenda 2030 ^[1] para o Desenvolvemento Sostible, sendo os seus eixos centrais o planeta, as persoas, a prosperidade, a paz e as alianzas. Na Axenda defínense 17 Obxectivos de Desenvolvemento Sostible (ODS), entre os que a Educación para o Desenvolvemento Sostible ^[2] é recoñecida como parte da meta 4.7 do ODS 4 ^[3], e para a que se esixe que os modelos educativos incorporen unha formación integral baseada en valores compartidos como —entre outros— os relativos aos dereitos humanos.

É, pois, imprescindible que estes modelos dean resposta aos compromisos adquiridos no marco dos ODS, para preparar os nenos e nenas e os mozos e mozas para vivir nun entorno complexo, incerto e interconectado, introducindo no currículo ferramentas para comprender o mundo, competencias socio-afectivas para manexarse nel, e estratexias vinculadas ao pensamento crítico e sistémico, para situarse diante del. Isto implica promover hábitos e valores relacionados coa dignidade humana, a igualdade, a xustiza, a solidariedade e a participación, todos eles necesarios para o

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 12-14

[1] Resolución da Asemblea Xeral “Transformar o noso mundo: a Axenda 2030 para o Desenvolvemento Sostible” A/RES/70/01 (25 de setembro de 2015), dispoñible en: https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

[2] <https://www.unesco.org/es/education/sustainable-development>

[3] <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

logro dunha convivencia pacífica e democrática.

Por outra parte, o incremento da complexidade social e os retos do século XXI requiren unha formación específica en competencias que faciliten a comprensión do mundo actual desde unha perspectiva ampla, integral e ben fundada, motivo polo que, entre outros, se institúe a Lei Orgánica 3/2020, de 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación (LOMLOE)^[4].

Esta nova lei representa, ademais, un salto cualitativo no proceso de integración da dimensión ecosocial do ensino nos currículos da educación non universitaria, algo que se reflicte tanto no corpo da lei orgánica, como nos *Reais Decretos de Ensinanzas Mínimas* de todas as etapas educativas.

A EDUCACIÓN PARA O DESENVOLVEMENTO SOSTIBLE E A CIDADANÍA MUNDIAL NO ARTICULADO DA LEI.

Entre os principios reitores da LOMLOE destacan o recoñecemento dos dereitos da infancia^[5], o impulso á igualdade de xénero e o que aquí máis interesa: o recoñecemento da importancia da Educación para o Desenvolvemento Sostible de acordo co establecido na *Axenda 2030*.

Para iso, a Educación para o Desenvolvemento Sostible e a cidadanía mundial incardínanse nos plans e programas educativos da totalidade do ensino obrigatorio^[6], incorpo-



rando os coñecementos, destrezas, valores e actitudes que necesitan todas as persoas para viviren unha vida frutífera, adoptaren decisións fundamentadas e asumiren un papel activo —tanto no ámbito local como no mundial— á hora de enfrontar e resolver os problemas comúns a todos os cidadáns do mundo.

Como recolle o preámbulo da LOMLOE, a Educación para o Desenvolvemento Sostible inclúe a educación para a paz e os dereitos humanos, a educación intercultural e a educación para a transición ecolóxica, imprescindibles para abordar a emerxencia climática, de modo que o alumnado recoñeza que consecuencias teñen as nosas accións diarias no planeta e xerar, así, a necesaria empatía cara á súa contorna natural e social.

A lei establece, ademais, que as Administracións educativas favorecerán, en coordinación coas institucións e organizacións da súa contorna, a sostibilidade dos centros, a súa relación co medio natural e a súa adaptación ás consecuencias derivadas do cambio climático, garantindo, por exemplo, a seguridade nos traxectos escolares e promovendo desprazamentos sos-

tibles nos diferentes ámbitos territoriais (interpretándoos, mesmamente, como fonte de experiencia e aprendizaxe vital). O dito implica igualmente que os centros escolares terán que converterse en lugares de custodia e coidado do medio ambiente, promovendo unha cultura da sostibilidade ambiental, da cooperación social, promovendo programas de estilos de vida sostible, e fomentando a reciclaxe e o contacto cos espazos verdes. Para concretar estas prescricións será fundamental o tratamento transversal da sostibilidade nos proxectos educativos de centro.

No que fai referencia ás etapas educativas, e conforme á mesma lei, a Educación Infantil incluírá a educación en valores, a educación para o consumo responsable e sostible, e a promoción e a educación para a saúde. Por outra parte, tanto na Educación Primaria como na Educación Secundaria Obligatoria introdúcese a área/materia de “Educación en valores cívicos e éticos”, na que se incorporan, entre outros, contidos referidos á Constitución española, ao coñecemento e respecto dos Dereitos Humanos e da Infancia e á Educación para o Desenvolvemento Sostible e a cidadanía mun-

[4] Ley Orgánica 3/2020, de 29 de decembro, pola que se modifica a Ley Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación (BOE núm. 240, de 30 de decembro de 2020, pp. 122868 a 122953).

[5] Instrumento de Ratificación da Convención sobre os Dereitos do Neno, adoptada pola Asemblea Xeral das Nacións Unidas o 20 de novembro de 1989. (BOE núm. 313, de 31 de decembro de 1990, pp. 38897 a 38904).

[6] LOMLOE, Preámbulo; Art.1, r; Art. 33, o.; Art. 110. Disp. ad. sexta.

dial, fomentando o espírito crítico e a cultura da paz e a non violencia. Ademais, traballaranse en todas as áreas, entre outras, a educación para o consumo responsable, o desenvolvemento sostible e a educación para a saúde.

Máis aló da educación básica, entre os obxectivos do Bacharelato destácase tamén o fomento dunha actitude responsable e comprometida na loita contra o cambio climático e a promoción do desenvolvemento sostible. Finalmente, os obxectivos da Educación de Adultos oriéntanse a promover actitudes e adquirir coñecementos vinculados ao desenvolvemento sostible e aos efectos do cambio climático e das crises ambientais, de saúde ou económicas, así como a promover hábitos saudables.

A EDUCACIÓN PARA O DESENVOLVEMENTO SOSTIBLE E A CIDADANÍA MUNDIAL NO PERFIL DE SAÍDA E AS COMPETENCIAS CLAVE PARA A APRENDIZAXE PERMANENTE.

A *Recomendación do Consello* en relación ao desenvolvemento das competencias clave para a aprendizaxe permanente, de maio de 2018^[7], reafirma a necesidade de garantir que os sistemas educativos dos países da UE articulen os seus plans educativos en torno ao eixo central que supón a formación de ditas competencias^[8]. Esta articulación ten que contribuír á comprensión da importancia do exercicio dunha cidadanía activa en torno a valores comúns tanto de orde formativo ou cultural

como persoal, social ou laboral^[9].

A adaptación ao sistema educativo español das citadas competencias clave, en resposta á necesidade de vincularlas aos retos e desafíos do século XXI e ás peculiaridades da realidade administrativa española, plásmase no Perfil de saída ao final da educación básica, no que, a través dunha serie de descritores operativos consignados nun anexo dos *Reais Decretos* de ensinanzas mínimas, indícanse os niveis de desempeño que terá que mostrar o alumnado con respecto a ditas competencias ao rematar o ensino básico e o Bacharelato^[10].

Os descritores operativos correspondentes á competencia cidadá son os que se ocupan máis directamente do desenvolvemento sostible e a cidadanía mundial, aínda que estes están tamén presentes nos descritores do resto das competencias clave; por exemplo, naqueles referidos á educación para o pensamento crítico e á prevención da desinformación, áo compromiso activo coa sostibilidade e a cidadanía global, e á promoción da participación democrática^[11].

[9] DO C 189 a 4.6.2018. A competencia cidadá é a que apunta directamente á conciencia e ao compromiso activo coa sostibilidade e contra o cambio climático.

[10] Cf. COLL, C. e MARTÍN, E.: "La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular". *Avances en Supervisión Educativa*, 35, 2021. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>

[11] Real Decreto 95/2022, de 1 de febreiro, polo que se establecen a ordenación e as ensinanzas mínimas da Educación Infantil (BOE núm. 28, de 2 de febreiro de 2022, pp. 14561 a 14595).

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, polo que se establecen a ordenación e as ensinanzas mínimas da Educación Primaria (BOE núm. 52, de 2 de marzo de 2022, pp. 24386 a 24504).

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, polo que se establecen a ordenación e as ensinanzas mínimas da Educación Secundaria Obligatoria. (BOE núm. 76, de 30 de marzo de 2022, pp. 41571 a 41789).

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, polo que se establecen a ordenación e as ensinanzas mínimas do Bacharelato. (BOE núm. 82, de 6 de abril de 2022, pp.46047 a 46408).

A EDUCACIÓN PARA O DESENVOLVEMENTO SOSTIBLE E A CIDADANÍA MUNDIAL NOS REAIS DECRETOS DE ENSINANZAS MÍNIMAS.

As referencias máis concretas á Educación para o Desenvolvemento Sostible e a cidadanía mundial, así como a aqueles contidos, destrezas e actitudes que resultan fundamentais para o reforzo educativo daquelas, recorren os currículos de ensinanzas mínimas en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO) e Bacharelato, incluíndo estas referencias de xeito preciso nas áreas e materias que compoñen o currículo e que se articulan en competencias específicas, criterios de avaliación e saberes básicos.

Neste sentido, o vínculo entre a sostibilidade e a cidadanía global, e o desenvolvemento de competencias relacionadas coa comprensión dos retos e problemas do século XXI e o compromiso con proxectos de interese planetario, tal como os que se definen nos ODS, aparecen igualmente en case todas as áreas e materias, desde Educación Infantil, onde se promove a adquisición de hábitos saudables e sostibles a partir de rutinas que nenos e nenas irán integrando nas súas prácticas cotiás^[12], ata as etapas sucesivas nas que ditas rutinas terán que orientarse cara á adopción consciente e fundamentada de determinados estilos de vida.

Por ofrecer algúns exemplos significativos, a materia de Educación en valores cívicos e éticos dispón, tanto na

[12] Real Decreto 95/2022, de 1 de febreiro, polo que se establecen a ordenación e as ensinanzas mínimas da Educación Infantil (BOE núm. 28, de 2 de febreiro de 2022, pp. 14561 a 14595). Vid. p. ex. as competencias específicas e saberes básicos da Área 1.

[7] DO C 189 a 4.6.2018

[8] COM (2017) 673 final, p.7. Vid. et. DO C 189 a 4.6.2018, p.1.

Educación Primaria^[13] como na ESO^[14], dunha competencia específica e un bloque completo de saberes básicos con vinculación coa sostibilidade e a ética ambiental (Comp.3 e Bloque C, nos dous casos).

Por outra parte, nas áreas da Educación Primaria, hai varias competencias específicas e bloques de saberes básicos relativos ao cambio climático, a pegada ecolóxica e a responsabilidade ecosocial (por exemplo, en Coñecemento do medio natural, social e cultural: Comp. 6 e Bloque C)^[15].

Tamén, na ESO^[16], en materias como Bioloxía e xeoloxía, Educación física, Tecnoloxía, Ciencias Aplicadas e Xeografía e Historia, establécense varias competencias específicas e bloques de saberes básicos vinculados á sostibilidade, ao cambio climático, á emerxencia climática e á responsabilidade ecosocial.

Igualmente, no Bacharelato^[17] trátanse estes temas en materias como Bioloxía, Xeoloxía e ciencias ambientais, Histo-



ria do mundo contemporáneo, Historia de España, Economía e Educación física.

Na materia de Xeografía, por exemplo, trátase a través de determinados saberes básicos, como os relativos ás políticas ambientais en España e na Unión Europea, ao debate sobre os modelos de desenvolvemento e ao principio de sostibilidade no marco comunitario, ou sobre a sostibilidade do medio físico de España, a biodiversidade ou a emerxencia climática (Bloque B).

Tamén, na materia de Filosofía, fórmase como una competencia específica a adquisición dunha perspectiva global, sistémica e transdisciplinar no enfoque de cuestións fundamentais e de actualidade, como as relativas aos problemas ecosociais ou outras relacionadas cos retos do século XXI (Comp.7). ■

NORMATIVA REFERENCIADA

- *Ley Orgánica 3/2020*, de 29 de decembro, pola que se modifica a *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de maio, de Educación (BOE núm. 240, de 30 de decembro de 2020, pp. 122868 a 122953).
- *Real Decreto 95/2022*, de 1 de febreiro, polo que se establecen a ordenación as ensinanzas mínimas da Educación Infantil. (BOE núm.28, de 2 de febreiro de 2022, pp. 14561 a 14595).
- *Real Decreto 157/2022*, de 1 de marzo, polo que se establecen a ordenación e as ensinanzas mínimas da Educación Primaria. (BOE núm. 52, de 2 de marzo de 2022, pp. 24386 a 24504).
- *Real Decreto 217/2022*, de 29 de marzo, polo que se establecen a ordenación e as ensinanzas mínimas da Educación Secundaria Obligatoria. (BOE núm. 76, de 30 de marzo de 2022, pp. 41571 a 41789).
- *Real Decreto 243/2022*, de 5 de abril, polo que se establecen a ordenación e as ensinanzas mínimas do Bacharelato. (BOE núm. 82, de 6 de abril de 2022, pp.46047 a 46408).
- *Conclusións* adoptadas polo Consello Europeo de 14 de decembro de 2017 (EUCO 19.1.2017 REV 1).
- *Recomendacións do Consello*, de 22 de maio de 2018, relativas ás competencias clave para a aprendizaxe permanente (DO C 189 de 4.6.2018).
- *Resolución da Asemblea Xeral. Transformar o noso mundo: a Axenda 2030 para o Desenvolvemento Sostible A/ RES/70/01* (25 de setembro de 2015).
- *Instrumento de Ratificación da Convención sobre os Dereitos do Neno*, adoptada pola Asemblea Xeral das Nacións Unidas o 20 de novembro de 1989. (BOE núm. 313, de 31 de decembro de 1990, pp. 38897 a 38904).

[13] Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, polo que se establecen a ordenación e as ensinanzas mínimas da Educación Primaria. (BOE núm. 52, de 2 de marzo de 2022, pp. 24386 a 24504). Vid. p. ex. as competencias específicas e saberes básicos da área de Educación en valores cívicos e éticos.

[14] Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, polo que se establecen a ordenación e as ensinanzas mínimas da Educación Secundaria Obligatoria. (BOE núm. 76, de 30 de marzo de 2022, pp. 41571 a 41789). Vid. p. ex. as competencias específicas e saberes básicos da materia de Educación en valores cívicos e éticos.

[15] Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, polo que se establecen a ordenación e as ensinanzas mínimas da Educación Primaria (BOE núm. 52, de 2 de marzo de 2022, pp. 24386 a 24504). Vid. p. ex. as competencias específicas e saberes básicos da área de Coñecemento do medio natural, social e cultural.

[16] Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, polo que se establecen a ordenación e as ensinanzas mínimas da Educación Secundaria Obligatoria (BOE núm. 76, de 30 de marzo de 2022, pp. 41571 a 41789). Vid. p. ex. as competencias específicas e saberes básicos das materias de Bioloxía e xeoloxía, Educación física, Tecnoloxía, Ciencias aplicadas e Xeografía e Historia.

[17] Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, polo que se establecen a ordenación e as ensinanzas mínimas do Bacharelato (BOE núm. 82, de 6 de abril de 2022, pp. 46047 a 46408). Vid. p. ex. as competencias específicas e saberes básicos das materias: Bioloxía, xeoloxía e ciencias ambientais, Historia do mundo contemporáneo, Historia de España, Economía, Filosofía e Educación física.

DOCENTES

por Xosé Tomás

AQUÍ,
RECICLANDO





Textos que introducen unha mirada ecosocial na ESO

O discurso educativo está inzado de termos ben intencionados pero baleiros de práctica. Termos como innovación, transdisciplinaria e interdisciplinaria, metodoloxías activas e outras similares son recorrentes á hora de caracterizar unha práctica axeitada coa sociedade actual. Todas as persoas coincidimos en que son necesarios cambios metodolóxicos, incluso paradigmáticos, á hora de deseñar estratexias educativas máis innovadoras e acordes cos desafíos sociais actuais no sistema escolar obrigatorio. Neste sentido, crear referentes parece un dos posibles camiños.

FUHEM é unha Fundación de carácter educativo e independente baseada en valores como a xustiza social, a democracia profunda e a sostibilidade ambiental desde unha perspectiva ecosocial. Desde hai uns anos están a deseñar unidades didácticas e materiais curriculares concibidos para a transformación social e ambiental. Non é novo (e polo tanto xa hai unha dilatada argumentación a favor e en contra) poñer o foco da educación na sociedade (pedagogías liberadoras, críticas, socialistas etc.) en vez de nos individuos (pedagogías libertarias, neoliberais, 'escolas novas'...). Neste sentido, as propostas emanadas dende FUHEM baséanse nos dereitos que ten o alumnado de coñecer o modelo social actual (en crise sistemática) para actuar de forma crítica e consciente como axentes de cambio.

Araceli Serantes Pazos

Universidade da Coruña

boli@udc.es

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 17-20



Neste contexto, a educación tería que ser un elemento chave á hora de comprender e actuar fronte á emerxencia climática. FUHEM ten abordado este tema como eixo condutor de todas as materias do ensino obrigatorio. Neste artigo presentamos a análise de dous libros de texto da colección “Una mirada ecosocial e interdisciplinar”, para (re)coñecer as súas propostas e valorar o seu potencial para transformar a educación e, por tanto, a sociedade de cara á xustiza climática.

UNHA MIRADA ECOSOCIAL E INTERDISCIPLINAR

FUHEM ten elaborada unha proposta de currículo (baseada na LOMCE) con perspectiva ecosocial desde o nivel de Educación Infantil ate o Bacharelato e a FP Básica, para as áreas de naturais, sociais e valores, propoñendo contidos, aprendizaxes e metodoloxías baseadas na construción colectiva do coñecemento e na capacidade de actuar conxuntamente.

Eliximos 2 libros de texto da ESO (2º e 4º) para analizar como incorporan a crise climática: o primeiro ten como eixo condutor a ecodpendencia das cidades e o segundo, as desigualdades no mundo actual. En ambos os dous casos a estrutura da proposta segue un mesmo esquema: o detonante (unha mañá dedicada a introducir o tema), o traballo por materias na que cada especialista secuencia a aprendizaxe dende a súa disciplina (de 3 a 4 semanas en total) e o proxecto final (unha semana íntegra para desenvolverlo) para engadir unha práctica de síntese ás aprendizaxes de cada materia.

No libro dirixido a 2º da ESO (Bajo Erice et al., 2019) propónse abordar o cambio climático desde a Física e Química. Para entrar no tema móstrase unha serie de imaxes, antigas e actuais, de paisaxes de alta montaña, glaciares e selvas que corresponden a países e lugares afastados da realidade do alumnado que mostran diferentes impactos da actividade humana e invítase o alumnado a reflexionar sobre que poderían facer para evitaren o que ven. Este tipo de propostas —nas que o alumnado non pode intervir realmente— poden chegar a producir desapego e certa “ecoangustia”.

Cabe resaltar aspectos importantes como as múltiples fontes que facilitan ao alumnado (Nacións Unidas, Protocolo de Kioto, Acordo de París etc.), así como as formulacións de xustiza climática que abordan as asimetrías por cuestión de nación, xénero, idade ou nivel económico, así como a relevancia da distinción entre o efecto invernadoiro natural e o forzado pola acción humana. O experimento propo-

to axuda a comprender como o aumento de CO₂ implica un aumento de temperatura, xa que doutra forma esta relación é unha abstracción dificilmente asimilable para gran parte do alumnado. A proposta de proxecto final é investigar sobre o barrio (debería incluír outras posibilidades como vila, aldea etc.) utilizando estratexias de cartografía social que permiten ao alumnado achegarse á súa realidade, coñecer experiencias e actores chave e facer propostas realistas de transformación, a curto e longo prazo. Por último, debemos destacar a proposta final de compartir o aprendido de forma rigurosa e leda.

Mais hai aspectos mellorables. Respecto aos efectos, cando se fala de extinción de especies, vólvese a recorrer a estereotipos como os osos polares, obviando as especies locais que están a ser desprazadas dos seus nichos ecolóxicos pola degradación ambiental ou a escaseza de alimentos; ou as referencias aos efectos de fenómenos meteorolóxicos extremos noutros países (inundacións en EE.UU. e Filipinas) en vez de recorrer a exemplos similares no propio. O contexto principal de referencia son as cidades, esquecendo o alumnado do rural e a necesaria mirada sobre este medio, que está a sufrir un despoboamento feroz. Non aparecen imaxes de persoas afectadas polo cambio climático, nin de persoas novas coas que o alumnado poida experimentar certa empatía, salvo na proposta final, onde as imaxes mostran alumnado activo e positivo, que actúa con alegría. O texto diferencia dous planos á hora de enfrontar o cambio climático: o institucional (onde se expoñen os fracasos e ningún logro) e o persoal

(reducido en boa medida aos cidadáns como consumidores responsables).

No libro dirixido ao alumnado de 4º da ESO (Alonso Salguero et al. 2019) os contidos sobre cambio climático están incluídos nun apartado de “cambios globais” e están vinculados á materia de Inglés. Neste capítulo relaciónanse contidos asociados coas linguas, o xénero, a dignidade, os dereitos humanos, as migracións etc. Móstranse homes e mulleres cuxas loitas mudaron problemas globais, xerando referentes en positivo. Como tese de fondo introdúcese a asociación causal entre cambio climático e capitalismo, afastándose de posturas simplistas.

Respecto ao cambio climático, presentan a Greta Thunberg e o seu discurso na COP24 como detonante. Pídenlle ao alumnado que propoña solucións en vez de só analizar o contido, que fagan explícitos os sentimentos que lles xera e que valoren as reaccións internacionais que provocou. Aínda que sexa unha boa práctica, sería necesario incluír unha mirada de colonial, tal e como piden desde o Sur: critican o enxalzamento da figura desta adolescente ao tempo que se ignoran as loitas continuadas de moitas e moitos indíxenas, agricultores, traballadores-sen-terra etc.; cuestionan as miradas eurocéntricas e ‘coloniais’ dos referentes que propoñemos ante o cambio climático. De feito, no texto non hai referencias a movementos xuvenís polo clima ou a líderes do Sur Global. Tampouco se cuestiona o ton acusador, cando numerosos estudos demostran que non é a mellor estratexia para producir cambios. Cando se insire o

tópico inmigrantes e refuxiados, non se fai mención aos refuxiados climáticos. As imaxes referidas ao cambio climático volven a ser estereotipadas, outorgando máis peso á iconografía das consecuencias (inundacións, deforestación, seca, desxeo, contaminación, furacán, enfermidades etc.) que á das accións e alternativas proclimáticas.

No proxecto final, o texto propón unha serie de tópicos interesantes para abordar a crise climática, como a interdependencia (facendo fincapé nos compromisos individuais e compartidos e na solidariedade interxeracional) e a eco-dependencia (aludindo aos servizos ecosistémicos), mais pídesse investigar sobre os problemas, o que está demostrando que non capacita para ser cidadáns proambientais e con capacidade para implicarse nas melloras; remata o proxecto invitando a poñer “a vida no centro” propoñendo elaborar vídeos sobre posibles alternativas de cambio, en xeral. De feito, o tema do cambio climático desaparece nas orientacións das propostas para o proxecto final e o “gran xogo”, polo que é difícil que o alumnado lle dea a importancia e relevancia que require.

O SISTEMA ESCOLAR, UN ALIADO IMPRESCINDIBLE FRONTE Á EMERXENCIA CLIMÁTICA

A escola é un lugar privilexiado para construír sociedades xustas, equitativas e comprometidas coa vida. A crise multidimensional global na que se está a socializar a xente máis nova, esixe respostas máis comprometidas por parte da institución escolar, do profesorado e da comunidade educativa. A emerxencia climática é o escenario inequívoco que



esixe da escola mostrar, aprender, deseñar e desenvolver modelos de redistribución, consumo e produción desde o diálogo, o empoderamento, a participación, o consenso —e tamén o disenso— e a cooperación. A transición ecosocial esixe recoñecer o alumnado como interlocutor válido e corresponsable nas decisións e accións no nivel que lle corresponda, de cara a conformar unha cidadanía empoderada para responder á crise climática.

Os enfoques transcurriculares, como o da FUEM, mostran un camiño aínda por percorrer, quizás máis interesante que a creación dunha materia específica sobre cambio climático. Establecen novas formas de enfrontarnos desde a complexidade, o compromiso crítico e a necesaria implicación social. É imprescindible construír co profesorado métodos e recursos e facilitarlle fontes de información solventes, sen simplificacións que infantilicen as propostas do sistema



educativo. Para iso é imprescindible formar e apoiar equipos docentes competentes na materia e comprometidos coa transición socio-ecolóxica necesaria. É necesario facilitar e compartir boas prácticas e iniciativas de éxito, propias e alleas, desde os principios de equidade, ecoddependencia e precaución; desde o local ao global e desde o global ao local, sen miradas paternalistas e coloniais. É preciso establecer alianzas interxeracionais coas persoas que teñen capacidade de decisión, e interculturais con outros saberes e culturas. Por último, é importante educar nas redes sociais: capacitar para influír ante problemas como o cambio climático, para identificar informacións falsas e para desmontar o discurso distópico e do medo, que desmobiliza e deprime. ■

REFERENCIAS

- BAJO ERICE ET AL. (2019). *La ciudad. Una propuesta ecosocial e interdisciplinar*. 2º ESO. Madrid: FUHEM
- ALONSO SALGUERO, T. ET AL. (2019). *El mundo actual. Una propuesta ecosocial e interdisciplinar*. 4º ESO. Madrid: FUHEM

PUBLICIDADE

Para que serve o que aprendo?

Operación Mundo, o novo proxecto de Anaya para Educación Primaria, propón unhas claves pedagóxicas que sitúan o alumnado no centro da aprendizaxe.

Unha aprendizaxe para a vida.



Comprende,
respecta
e transforma
o teu contorno.

**Operación
mundo**

ANAYA

Competencia!

Comprometido

Interdisciplinar

Inclusivo

Metodoloxías
activas





O tratamento curricular da crise climática

Alejandro Pérez Diez

Universidade de Santiago de Compostela
a.perez.diez@usc.es

M. Carmen Morán de Castro

Universidade de Santiago de Compostela
carmen.moran@usc.es

ORIENTACIÓNS NA ABORDAXE EDUCATIVA DA EMERXENCIA CLIMÁTICA

Enfrontar a emerxencia xerada polo Cambio Climático (CC) precisa transformar os modelos económicos e os estilos de vida cara a formas de produción e consumo máis sostibles. Hai case 30 anos, a Convención Marco das Nacións Unidas sobre o Cambio Climático (CMNUCC, 1994, art. 6), destacou a acción educativa entre o conxunto de actuacións para enfrontar e mitigar as consecuencias actuais e futuras da alteración antrópica do clima. A nivel internacional, as sucesivas directrices (Plan Delhi, 2003-2007; Delhi Enmendado, 2008-2012; Plan Doha, 2013-2020) teñen afondado na relevancia desta dimensión, suxerindo medidas para integrar a crise climática nos sistemas educativos.

O binomio Educación-Cambio Climático concreouse no s. XXI en tres enfoques pedagóxicos diferentes en canto á causalidade e as responsabilidades na xeración do problema, ao tratamento da súa complexidade e multidimensionalidade, e á orientación das alternativas para enfrontalo. Son a Alfabetización Climática (AC), a Educación para o Desenvolvemento Sostible (EDS), e a Educación para o Cambio Climático (EpCC).

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 21-24

Táboa 1. Exploración cuantitativa de termos asociados ao CC na LOMLOE.

	R.D. ESO	R.D. BAC	TOTAL
Cambio climático/emerxencia climática	11	14	25
Quecemento global	1	1	2
Mitigación/adaptación/vulnerabilidade	1	2	3
Migrantes climáticos	1	1	2
Pegada de carbono	6	7	13
Crise climática	2	2	4
Descarbonización	0	0	0
Decrecemento	1	1	2
Ecosocial	22	22	44
Sostibilidade	184	257	441
Consumo responsable	17	20	37
TOTAL	246	327	573

– A AC parte dunha correlación positiva entre adquirir coñecementos sobre a ciencia climática e adoptar actitudes e hábitos pro-ambientais, suposto non corroborado pola investigación (Bauer et al., 2007; Carvalho, 2011; Stevenson et al., 2014), que amosa as limitacións desta orientación para xerar cambios significativos. Neste enfoque prima a perspectiva cognitiva, situando en segundo plano as dimensións éticas, culturais e económicas implicadas no problema e na busca de alternativas.

– A EDS, no paradigma da sustentabilidade, integra respostas fundamentalmente tecnolóxicas, sen afondar nas causas socio-estruturais da crise, ligadas a un modelo de produción-consumo que ignora os límites da biosfera e non garante un reparto xusto de recursos e cargas ambientais. Na *Axenda 2030* a EDS é a liña institucional dominante para os Estados e as organizacións gobernamentais, aliñándose cos intereses do desenvolvemento económico, en detrimento de respostas estruturais acordes coa emerxencia climática.

Esta liña de actuación pretende conciliar un crecemento económico sostido e a sustentabilidade ambiental.

– A EpCC ten como finalidade a mobilización social e a xustiza climática. Prioriza enfoques educativos participativos e contextualizados que integren as dimensións sociais, éticas e emocionais do CC. Propón respostas centradas na descarbonización, o recoñecemento dos límites e o decrecemento. Como obxectivos prioritarios destacan os de ensinar e aprender a transitar cara ao decrecemento xusto; aprender a formular plans de continxencia, simulacros de evacuación e alertas preventivas; impulsar boas prácticas de responsabilidade socio-ambiental e fomentar o sentido de auto-eficacia e de eficacia colectiva; manexar a incerteza e aprender a preguntar máis que a responder.

A EMERXENCIA CLIMÁTICA NOS MARCOS CURRICULARES

A investigación sobre a abordaxe da crise climática nos currículos é unha liña emerxente a nivel internacional. No con-

texto español, tras unha presenza marxinal dos contidos e dimensións do CC na LOMCE (tanto no currículo ministerial como no das CC.AA.), a recente LOMLOE incorpora, no seu preámbulo e no apartado de principios e fins da educación, referencias que oficializan o seu tratamento no sistema educativo.

No *preámbulo* sinálase que a educación para o desenvolvemento sostible e a cidadanía mundial require, entre outros fins, educar para unha transición ecolóxica que enfrente a emerxencia climática (Lei Orgánica 3/2020, p. 122871). Esta orientación ratifícase nos *principios xerais*, entre os que figura (r) “a educación para a transición ecolóxica con criterios de xustiza social como contribución á sostibilidade ambiental, social e económica” (p. 122881).

Con todo, este mandato non se traduce na formulación dos *obxectivos* da ESO, nivel de formación básica universal da cidadanía. Si o fai no BAC: (o) “fomentar unha actitude responsable e comprometida na loita contra o cambio climático e a defensa do desenvolvemento sostible”, e tamén na EPA: (i) “desenvolver actitudes e adquirir coñecementos vinculados ao desenvolvemento sostible a aos efectos do CC e as crises ambientais (...)”.

Doutra banda, o artigo 110, alude a favorecer a sostibilidade dos centros educativos, a súa relación co medio natural e a adaptación ás consecuencias do CC, mediante actuacións coordinadas coas institucións e organizacións da contorna (p.122918).

Nos decretos que concretan a lei (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, e Real Decre-

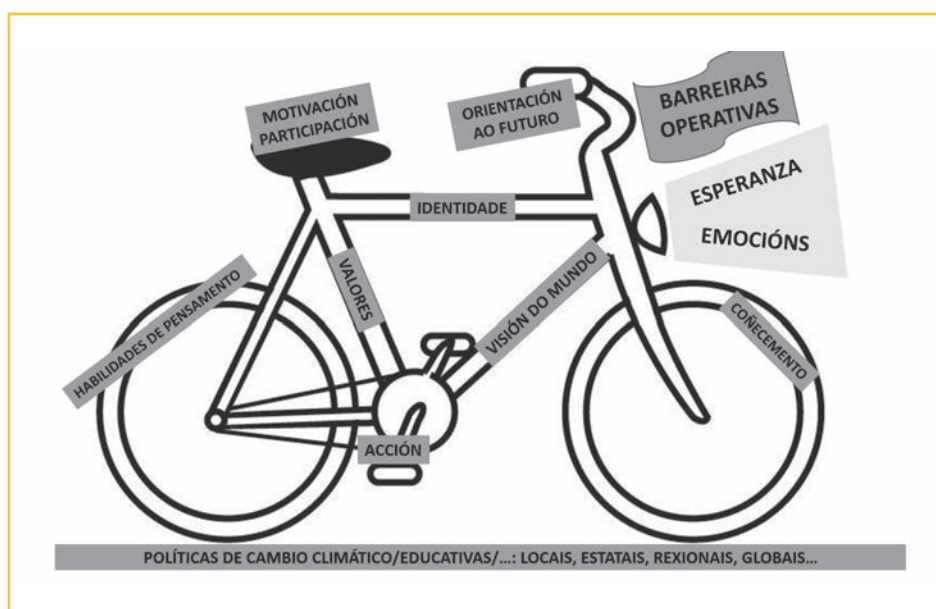
to 243/2022, de 5 de abril, que establecen a ordenación e as ensinanzas mínimas de Educación Secundaria e Bacharelato) obsérvase unha maior cobertura do CC que na normativa predecesora (LOMCE), pero con marxe de mellora. A táboa 1 (Pérez Díez, 2022) recolle unha análise cuantitativa da presenza de conceptos ligados á emerxencia climática en ambos decretos.

O enfoque da EDS é claramente predominante. O termo “sostibilidade” reitérase de forma desproporcionada respecto a outros conceptos clave na abordaxe educativa da emerxencia climática que aparecen nos decretos de xeito testimonial (1 cita), ou incluso están ausentes: quecemento global, mitigación/adaptación/vulnerabilidade, migracións climáticas, decrecemento, ou o termo descarbonización, sen citar nos documentos.

Dende o noso punto de vista, nun contexto de emerxencia climática, é preciso avanzar cara ao enfoque máis holístico, multidimensional e integral da EpCC, situando as dimensións sociais e emocionais do reto climático e a praxe de accións contextualizadas, como imperativos socio-educativos. Unha posible guía para impulsar este enfoque na praxe curricular é o “modelo bicicleta”.

O MODELO BICICLETA

As investigadoras finesas Cantell et al. (2019) idearon “o modelo bicicleta”, no que identifican e sintetizan os compoñentes esenciais para impulsar a EpCC nas escolas (figura 1). A analoxía exemplifica a abordaxe integral do tema, porque, como sinalan, para activar esta educación, como nunha bicicleta, cada compoñente ten unha función especial, e é pre-



Modelo da bicicleta para EpCC.

ciso que todas as pezas funcionen xuntas:

- As rodas: o coñecemento, necesariamente interdisciplinar, das causas e consecuencias do CC, a comprensión do problema e a presentación de alternativas e estratexias de intervención, mitigación e adaptación. Favorecer habilidades de pensamento crítico e sistémico para aprender a relacionarse coa información e explorar o problema.

- O marco é a base que sustenta a EpCC: sociedades, culturas, modelos éticos e cosmovisións. É imprescindible debater sobre valores asociados á dignidade humana, e sobre as diferentes responsabilidades na xeración e no enfrontamento da crise.

- Cadeas e pedais simbolizan as accións, o esforzo que require salvagardar o clima; xerar oportunidades para actuar na súa protección desde o cotián e apoiar iniciativas ao respecto. Acompañar o desenvolvemento dunha cidadanía responsable, comprometida e resolutiva.

- O asento, antes que descanso, representa o alento motivacional para involucrarse na causa do clima, favorecido pola comunicación do problema e o impulso de estratexias de cooperación e apoio mutuo.

- Os freos simbolizan a necesidade de indagar nos obstáculos para a acción e avanzar na súa superación: barreiras psicolóxicas e socioculturais (sentimentos de culpabilidade, ecopesimismo, preguiza, rutinas, desexo de comodidade etc.); presión dos lobbies negacionistas; falta de recursos etc.

- A lámpada alumea emocións e esperanzas que hai que aprender a xestionar: tratar as emocións negativas que xera o CC (medo, ira, culpa, desesperanza etc.), fortalecer as positivas (interese, gratitude, alegría etc.) e favorecer unha esperanza realista antes que un optimismo infundado.

- Guiador cara a un futuro baixo en carbono como horizonte positivo. Require trazar os fitos dese horizonte, visualizalo en diversos aspectos da vida cotiá, achegarse ao modelo económico de referencia

considerando diversos escenarios de posible transición; en definitiva, crear unha visión persoal e compartida dun futuro desexable.

O modelo convida a emprender un eco-diagnóstico escolar para avanzar nunha proposta común de enfrontamento, mitigación e adaptación á crise climática. Cada centro pode utilizalo como referencia para valorar o estado das pezas da "súa" bicicleta, e planificar as rutas que mellor se acomoden ás propias características, necesidades, recursos e posibilidades, pero avanzando.

En síntese, urxe un compromiso de política educativa (macro, meso e micro) que teña en conta que a emerxencia climática é o principal reto socio-ambiental deste século. A inercia do CC esixe un cambio radical e inmediato no actual modelo económico e de desenvolvemento. As proxeccións científicas sitúan en 2-3 anos o período para actuar con posibilidades reais de minimizar os peores escenarios climáticos posibles. A pesar da urxencia para actuar, non se teñen producido avances realmente decisivos na integración da crise climática no campo educativo e, en especial, nos marcos curriculares dos países asinantes do Acordo de París. A LOMLOE abre unha pequena fenda: pulemos para ensanchala. ■

REFERENCIAS

- BAUER, M., ALLUM, N. E MILLER, S. (2007). What can we learn from 25 years of PUS survey research? Liberating and expanding the agenda. *Public Understanding of Science*, 16(1), 79-95. <https://doi.org/10.1177/0963662506071287>
- CARVALHO, A. (2011). *As alterações climáticas, os media e os cidadãos*. Coimbra: Grácio editor.
- CANTELL, H., TOLPPANEN, S., AARNIO-LINNAVUORI, E & LEHTONEN, A. (2019). Bicycle model on climate change education: presenting and evaluating a model, *Environmental Education Research* <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1570487>
- Lei Orgánica 3/2020, de 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación. BOE 340, do 30 de decembro de 2020.
- PÉREZ DIEZ, A. (2022). *A inclusión da crise climática no ensino secundario obrigatorio. Un estudo comparado do marco normativo e curricular en España* [Tese de doutoramento. Universidade de Santiago de Compostela]. Repositorio institucional USC. <http://handle.net/10347/28270>
- STEVENSON, K., PETERSON, M., BONDELL, H., MOORE, S. E CARRIER, S. (2014). Overcoming skepticism with education: interacting influences of worldview and climate change knowledge on perceived climate change risk among adolescents. *Climatic Change*, 126(3), 293-304. <https://doi.org/10.1007/s10584-014-1228-7>

PUBLICIDADE

VITAMINA N, lecturas ao Natural





Do des-equilibrio aos soños compartidos. Innovación e interxeracionalidade para a acción climática

UN PROXECTO PARA SOÑAR

Non contamos con datos que o confirmen, pero estamos case seguras de que, aló polo mes de marzo de 2021, houbo unha alinación de planetas que fixo confluír no espazo e no tempo tres entidades: unha cooperativa de educación, un grupo de investigación e unha compañía teatral, nun proxecto para soñar. Naceu así *Do Des-Equilibrio aos soños compartidos. Creación de narrativas de futuro sostibles*, unha iniciativa de educación ambiental centrada na emerxencia climática, que aspira a desenvolver unha metodoloxía de intervención interxeneracional para a construción de relatos sobre futuros desexables e sustentables a través do teatro.

Pero aínda houbo máis. Debeu producirse outro fenómeno cósmico pouco despois, posto que, uns meses máis tarde, a Oficina Municipal de Voluntariado (OMV) do Concello de Padrón e o IES Camilo José Cela, no mesmo municipio, implicáronse na posta en marcha da primeira experiencia práctica enmarcada no proxecto, enredando un grupo de voluntariado sénior e unha aula de 2º de bacharelato. E así puxémonos a traballar en como soñar xuntas outras realidades.

Cómpre clarexar que o camiño seguido para acabar desenvolvendo unha intervención coma esta nun centro educativo dista moito

Andrea López Freire

Feitoría Verde S. Coop. Galega
andrealopezfreire@feitoriaverde.com

Mª Pilar Lorenzo Campos

Técnica Coordinadora de Voluntariado.
Concello de Padrón
pilar.lorenzo@padron.gal

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 25-27



Sesión de traballo interxeracional.

de ser sinxelo. A experiencia comeza co grupo de investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental (SE-PA-interea), da Universidade de Santiago de Compostela, que leva dúas décadas traballando sobre as percepcións e as representacións sociais do cambio climático no proxecto Resclima. Desta traxectoria xurdiu o proxecto *Descarboniza! Que non é pouco...*, como unha iniciativa educativa sobre cambio climático dirixida a públicos adultos coa que levar á práctica parte dos resultados das investigacións do grupo^[1]. Despois chegou o proxecto “Des-Equilibristas”, deseñado por Feitoría Verde como proposta para traballar coa mocidade a saúde, desde unha perspectiva integral; unha experiencia que naceu en plena pandemia e que presta especial atención á dimensión emocional^[2]. Híbrida ambas propostas non parecía mala idea: por un lado, traballar con adultos o cambio climático; por outro, coa mocidade a saúde; e despois xuntalas todas nun mesmo grupo interxeneracional co obxec-

tivo de desenvolver unha acción conxunta. Outro natalicio! Neste caso co nome *Do Des-Equilibrio á Des-Carbonización*. Pero faltaba algo. Namentres ían agromando estes proxectos, alguén tivo a feliz idea de falar co Grupo Chévere, que, asumindo o fío da crise climática, recorreu ás Fillas Bravas para compoñer a obra *As Fillas Bravas e o Mito de Casandra*, onde tres mulleres maiores, a través dunha particular lectura dos mitos clásicos, poñen en valor a súa experiencia e sabedoría para afrontar o cambio climático^[3].

Esta enleada de entidades, proxectos e ideas felices foi cocéndose a lume lento até que, aproveitando a convocatoria *Componer Saberes 2021*, da Fundación Daniel e Nina Carasso, acabou por converxer no proxecto *Do Des-Equilibrio aos soños compartidos. Creación de narrativas de futuro sostibles*. E é que para avanzar cara a un futuro sustentable primeiro temos que imaxinalo. E que mellor maneira que facelo colectivamente a través do teatro?

TOCANDO TERRA (SEN DEIXAR DE SOÑAR)

Fagamos repaso: temos tres entidades que colaboran; proxectos varios e variados, con propostas metodolóxicas fundamentadas e mesmo testadas con públicos diverso, e financiamento! Tan só faltaba tocar terra e atopar onde desenvolver o noso particular Frankenstein. Por sorte, apareceu a Oficina Municipal de Voluntariado (OMV) do Concello de Padrón, que, alén de suxerir o grupo de voluntariado sénior, fixo de enlace co IES Camilo José Cela.

A OMV de Padrón é unha agrupación de voluntariado local, con 20 anos de traxectoria e un labor en diversos ámbitos (ambiental, cultural, inclusión social, igualdade etc.). No ano 2019 xestouse o grupo de voluntariado sénior, conformado por 8 persoas —4 mulleres e 4 homes— con idades comprendidas entre os 55 e os 85 anos, e vinculado ao proxecto interxeracional *Os xogos das avoas e dos avós*. Dita iniciativa, que aínda perdura, alén de recuperar e manter viva unha parte da cultura inmaterial galega como son os xogos tradicionais, busca devolver os xogos ao seu espazo natural, a rúa, dándoo a coñecer ás xeracións máis novas para que poidan perdurar no tempo. Tendo como escenario os espazos comunitarios, apostan pola práctica do xogo grupal, ao aire libre, fomentando a creatividade e o aproveitamento racional dos recursos. Deste xeito, as súas experiencias lúdicas contrapóñense ao xogo puramente tecnolóxico, que adoita desenvolverse en espazos pechados e de xeito individualista e consumista.

E rematamos o reparto protagonista co I.E.S Camilo José

[1] Podedes consultar o detalle do proxecto e a súa traxectoria en <http://www.resclima.info/descarboniza>

[2] Aquí información sobre Des-Equilibristas: <https://feitoriaverde.com/educacion-social>

[3] E aquí sobre Chévere e as Fillas Bravas: <http://www.grupochevere.eu/13-As-Fillas-Bravas-e-o-mito-de-Casandra>

Cela; un centro público cunha intensa programación complementaria ao currículo académico, que propuxo participar nesta experiencia ao alumnado de 2º de Bacharelato inscrito á materia optativa de psicoloxía. Un total de 20 alumnos e alumnas de entre 17 e 18 anos coa suficiente motivación como para participar no proxecto nun curso tan complicado dende o punto de vista da súa traxectoria académica; se ben é certo que, tanto o plan de estudos de psicoloxía, que encaixa ao dedo nos obxectivos do proxecto, como a implicación do profesorado e a dirección do centro, facilitaron todo o proceso.

¿QUE FOI O QUE FIXEMOS?

Se vostede é docente, mellor séntese. Comezaremos dicindo que, de novembro de 2021 a maio de 2022, realizáronse 15 sesións de traballo de entre 50-100 minutos no IES Camilo José Cela.

Nunha primeira fase, desenvóléronse seis sesións por separado. Tomando como referencia as propostas metodolóxicas do proxecto *Descarboniza!...*, co grupo sénior, e de *Des-Equilibristas*, co grupo do IES, articuláronse dúas secuencias de intervención en paralelo, de forma que cada grupo adquirise coñecementos diferenciados pero con nexos comúns ao redor da emerxencia climática. Este traballo en paralelo confluía na posibilidade de construír alternativas, incidindo na necesidade de que estas fosen de carácter comunitario. Todas as sesións enmarcadas dentro da secuencia de traballo seguiron unha mesma orde: partiron da vivencia e experimentación dos contidos nos corpos e nas vidas das persoas parti-



Acción no Xardín Utopía.

cipantes, a través de dinámicas lúdicas, para ir camiñando ata a reflexión, a teorización e a contextualización dos contidos subxacentes ao proxecto.

Nunha segunda fase, o grupo sénior acudiu ao IES para conformar xa o grupo interxeneracional. Durante nove sesións, empregando ferramentas e dinámicas teatrais, os saberes das maiores foron vinculándose coa enerxía da mocidade na elaboración de imaxinarios socioambientais para o futuro, que aspirasen a ser deseñables e sustentables. Fronte á difusión masiva de escenarios distópicos, tan habituais nos produtos audiovisuais de consumo como brutais e desmotivadores, procurouse a construción colectiva doutros horizontes ao redor do concepto de utopía e da arqueoloxía de futuro. Isto é, mirando o presente desde o futuro. Este proceso concluíu coa intervención artística do *Xardín Utopía*.

O domingo 8 de maio propúxose á veciñanza de Padrón un paseo polo Xardín Botánico municipal. Unha experiencia distinta do habitual porque invitouse as persoas a establecer unha relación entre as árbores do parque e as utopías,

representadas estas por unha escolma de textos do libro *Utopía* de Tomé Moro seleccionadas e lidas polas persoas participantes na experiencia. Colocáronse uns códigos QR plastificados nas placas identificativas dunha serie de árbores escollidas polas persoas participantes do grupo interxeneracional. Cada código contiña o audio dunha persoa lendo un texto da obra de Tomé Moro. Coma unha mensaxe de esperanza para imaxinar un futuro mellor depositado ao pé de cada árbore.

Aboar o futuro, e un futuro en positivo, esa é a intención desta experiencia que aínda está a xerar os seus primeiros froitos. Trátase de idear e probar novas estratexias e formatos educativos para superar a indiferenza, as emocións negativas e a parálise social que proxecta a crise climática sobre a cidadanía. Somos conscientes de que a educación, en todas as súas expresións, non é a solución pero si que terá que ser parte da solución. A transición socio-ecolóxica que precisamos impulsar, terá que ir acompañada e impulsada de cambios sociais e culturais moi profundos. ■



Campana informativa municipal.

ESenRED: a construción dunha praxe curricular ecosocial

José Manuel Gutiérrez Bastida

Asesor Pedagógico en Ingurugela-Ceida
(Serv. Educación Ambiental Gob. Vasco)

josemanu.gutierrez@gmail.com

Corría o ano 2011 cando ESenRED (Escolas cara á Sustentabilidade en Rede) naceu como a rede estatal de redes de centros educativos non universitarios que traballan para que a educación ambiental sexa o eixe do proxecto educativo do centro. Creadas por iniciativa de administracións públicas (CCAA, Concellos, Deputacións etc.), as redes configúranse como unha comunidade de prácticas baseada sobre o traballo cooperativo en rede co fin de desenvolver a cultura da sustentabilidade nos centros escolares, promovendo o protagonismo do alumnado a través de diferentes accións e programas.

ESenRED conta coa colaboración e o apoio do Ministerio de Educación e Formación Profesional e do CENEAM (Centro Nacional de Educación Ambiental).

Os obxectivos principais de ESenRED son os seguintes:

1. Facilitar o encontro, o intercambio, a colaboración e a difusión entre as distintas redes de accións, recursos, materiais e ideas.
2. Promover a reflexión, a avaliación e a innovación sobre a propia práctica para construír colectivamente coñecemento con modelos de referencia.
3. Desenvolver proxectos comúns que busquen a mellora permanente da aprendizaxe competencial do alumnado, a través do seu

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 28-31

protagonismo participativo, así como a mellora da competencia profesional do profesorado.

4. Establecer contactos, relacións e proxectos comúns con outras redes internacionais de escolas con proxectos educativos enfocados á sustentabilidade.

En 2022, ESenRED está integrada por máis de 4.600 centros educativos de ensino non universitario, perto de 1.200.000 estudantes e uns 150.000 docentes.

Esta rede de redes nútrese, por unha parte, das experiencias de programas históricos de Educación Ambiental no Estado (o Programa Aldea, a Axenda 21 Escolar dalgunhas comunidades autónomas, as ecoauditorías escolares etc.) e, por outra, da reflexión conxunta arredor das prácticas de cada rede e as reflexións teóricas e liñas de actuación innovadoras que van aparecendo na construción do campo da educación ambiental.

Desta maneira, co paso dos anos, os proxectos que desenvolven os centros das redes de ESenRED comparten, con distintos estilos, cinco claves comúns:

1. Problemas ecosociais reais e próximos. A crise ecolóxica e social, como contexto da situación de emerxencia climática, é a realidade onde vive e se desenvolve o alumnado. Os proxectos achegan os rapaces e rapazas a esas realidades; algunhas veces desde a sensibilización e o achegamento á problemática, e outras, desde vivencias máis profundas. A realidade próxima ao centro educativo convértese no escenario tanto para a aprendizaxe como para a acción. Os programas das redes tratan de pór a vida no centro de



Performance de Educomunicación.

toda actividade educativa, facendo o alumnado consciente da súa ecodependencia e interdependencia, así como das consecuencias do modelo de produción e consumo, entre as que destaca o cambio climático, para actuar en consecuencia.

2. Empoderamento e protagonismo do alumnado. A rapaza é o centro dos proxectos e, superando o ser participantes, convértese en protagonista tanto do seu proceso de ensino-aprendizaxe, como dos procesos de transformación ecosocial que se tratan de implementar con respecto ás problemáticas ecosociais. Son as mozas e os mozos os que propoñen, planifican e executan as accións transformadoras que se levarán a cabo, empoderándose no proceso.

3. Investigación-acción. Os proxectos que se desenvolven nos centros integran unha parte investigadora que pode ser un diagnóstico, un estudo de caso, unha exploración sobre posibles solucións etc. Os resultados desta investigación levan á tomar conciencia –“eu son parte do problema e por tanto da solución”–, a propo-

ñer alternativas e a levalas a cabo.

4. Intervención real e directa na contorna próxima, escolar ou local. As propostas e alternativas póñense en marcha a través de varias estratexias como poden ser:

a. A acción directa, en forma de campañas de información ou sensibilización ante a comunidade educativa ou municipal (polo cambio climático, uso da enerxía ou da auga, por problemas sociais asociados á igualdade, inclusión, pobreza etc.), intervencións en zonas naturais (limpeza de ríos ou bosques, plantación de árbores autóctonas, construción de hoteis para insectos ou comedoiros e niños para aves etc.), colaboración cos centros de maiores (intercambio de historias, de saberes e oficios antigos, de achegamento ao dixital etc.), cooperación con algunha ONG, elaboración de xabón (que dá para o consumo da comunidade escolar e cuxo excedente se envía a países en desenvolvemento),

b. A presentación de propostas ante as autoridades municipais. Son moitas as redes



Confint Europea de Lisboa 2018.

que teñen previstos foros nos que o alumnado dos distintos centros educativos da localidade presentan as posibles solucións diante dos mandatarios ou as mandatarias locais para tentar que asuman compromisos sobre unha problemática, así como propostas de mellora que non están nas súas mans e necesitan do compromiso dos decisores e deci-

soras políticas. Son propostas no sentido de mellorar as infraestruturas e servizos municipais, a contorna natural local, a atención a sectores sociais en risco de exclusión, a solidariedade con colectivos que están a sufrir noutros lugares do planeta etc. Este proceso é altamente motivante e empoderador para o alumnado.



Investigación en ecosistemas acuáticos.

5. Educomunicación. O alumnado, a través de procesos dialóxicos de comunicación, amosa á comunidade escolar o proceso levado a cabo, as conclusións obtidas, as propostas de transformación ante o cambio climático, as accións impulsadas e os resultados obtidos. As actividades educomunicativas utilizan os recursos escolares comunicativos e artísticos para desenvolver a súa proposta: presentacións, exposicións, poesía, cancións, danzas, *performances*, murais, teatro, vídeos etc.

Na praxe curricular ecosocial de ESenRED, a Confint merece un espazo destacado. Este é un proceso que xorde en Brasil, á calor do programa de educación ambiental *Vamos a cuidar do Brasil*. Por iniciativa governamental deste país, en 2010 reuníronse uns 400 mozos/as de 53 países. Fixérono para intercambiar experiencias, renovar a súa responsabilidade coa sustentabilidade e apelar ao compromiso das e dos representantes políticos para que tomasen medidas nese sentido e favorecesen a creación de foros de participación para mozos onde visibilizar que eles e elas tamén son axentes de cambio e transformación social. En España, 57 escolas de Aragón, Galicia, País Vasco e Cataluña participaron en diferentes encontros. Finalmente, unha delegación de oito rapaces e rapazas foron como representantes a Brasilia, na *Conferencia Internacional de Mozos Coidemos o Planeta* (Confint), onde participaron na redacción da *Carta de Responsabilidades dos Mozos* baixo o lema "Se non é agora, cando? Se non somos nós, quen?".

A Confint é un proceso educativo que invita a xuventude de todo o planeta a reflexionar

e actuar para melloralo, que busca o compromiso e a responsabilidade das e dos mozos para superar a crise social e ambiental que sofre o noso mundo. Mediante un proceso interactivo levado a cabo por mozos de diferentes localidades, rexións, países e continentes, aprenden e actúan en común por un obxectivo: co-udar o planeta.

Por outra parte, a Confint aproxima a dimensión da política ambiental á educación regrada xa que mobiliza e compromete a xuventude a analizar e debater, co resto da comunidade educativa, os principais retos ecolóxicos e sociais actuais. É un proceso de construción da aprendizaxe no que mozos e mozas se reúnen, deliberan sobre problemas ecosociais importantes, asumen responsabilidades, desenvolven accións para abordar as problemáticas seleccionadas e elixen representantes que comunicarán as ideas acordadas en diferentes espazos de intercambio. Este proceso inclúe a realización de conferencias en diferentes niveis sucesivos: a nivel da escola, conferencias de redes estatais, provinciais e/ou autonómicas e, finalmente, de ámbito internacional.

En definitiva, a Confint é un proceso de investigación-acción participativa que insta á actuación persoal e colectiva, local e global, na loita fronte á crise ecosocial.

A partir da experiencia de Brasil, o proceso imbricouse con grande éxito nos programas de diferentes redes e hoxe en día, doce anos despois da primeira Confint, téñense realizado centos de conferencias escolares, decenas de conferencias autonómicas e cinco estatais en España (Vitoria-Gasteiz, 2012; Barcelona,



Representantes da Confint de Guadarrama no Foro Urbano de España, compartindo os seus compromisos e demandas coas autoridades.

2014; Logroño, 2016; Alcaraz, 2018 e Guadarrama, 2021) e europeas (Comité das Rexións de Bruxelas, 2014, 2016 e Lisboa 2018).

En resumo e para finalizar, neste contexto de crise ecosocial global, hai experiencias de Educación Ambiental de corte ecosocial que dan o protagonismo aos mozos e ás mozas de ESenRED, a través dos diferentes programas de cada rede, por medio de procesos de investigación-acción participativa que ofrecen espazos para o desenvolvemento competencial do alumnado, así como para a acción ecosocial transformadora individual e colectiva, local e global. ■

REFERENCIAS

- GONZÁLEZ-TORRENTS, C., PÉREZ-CARRILLO, P. Y VILAR-RECASENS, M. (2021). *Buenas prácticas de educación para el desarrollo sostenible. Conferencia Internacional de Jóvenes: Cuidemos el planeta* – CONFINT. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- GUTIÉRREZ-BASTIDA, J.M. (2012). La Confint y ESenRED: Crisoles de aprendizaje hacia la Eco-ciudadanía. *Boletín del CENEAM*.
- GUTIÉRREZ-BASTIDA, J.M. (2015). CONFINT: aportación al desarrollo competencial y medioambiental del alumnado. V *Congreso Internacional de Educación Ambiental de Educación Ambiental*. 12-15 de marzo de 2015, Madrid.
- GUTIÉRREZ-BASTIDA, J.M. (2020). La CONFINT hace frente al cambio climático. respuestas de la juventud ante el calentamiento global. En Rodrigo-Cano, Daniel y Fernández-Reyes, Rogelio (Eds). *XV Aniversario Seminario Respuestas desde la educación y la comunicación al cambio climático*. (pp. 171-190). Miteco-CENEAM, Segovia.
- GUTIÉRREZ-BASTIDA, J.M. Y PÉREZ-CARRILLO, P. (2021). ESenRED 2.0, escuelas enredadas por la sostenibilidad. En Rodrigo-Cano, D., Mancinas-Chávez, R. y Fernández-Rial, R. *La comunicación del cambio climático, una herramienta ante el gran desafío*. Dykinson.
- GUTIÉRREZ-BASTIDA, J.M. (2021). *Buenas prácticas de educación para el desarrollo sostenible. Escuelas hacia la sostenibilidad en Red – ESenRED*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- HERRERO, Y. (2011). Redes de cooperación entre A21E: aprender de la naturaleza. En Melendro, M., Menoyo, M. Á., y Cano, A. (eds.). *Ideas. Iniciativas de educación ambiental para la sostenibilidad* (pp. 235-250). Editorial UNED.



Debuxo de Lula Goce no CEIP Fontes de Baiña (Baiona).

Do cambio climático á emerxencia climática: retos do sistema educativo

Pablo Á. Meira Cartea

Profesor Titular Universidade de Santiago de Compostela. Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental (SEPA-interea)

pablo.meira@usc.es

Miguel Pardellas Santiago

Coordinador de proxecto de Feitoría Verde S. Coop. Galega.

miguelpardellas@feitoriaverde.com

SOLASTALXIA

Digamos que nos reunimos co principal responsable da formación permanente do profesorado nunha comunidade autónoma calquera do planeta Terra. Digamos que lle propoñemos un recurso formativo para traballar a emerxencia climática, explicando que o foco xa non está no cambio climático (CC), como obxecto científico, senón na necesidade de actuar (mitigación, adaptación) para evitar os peores escenarios que as ciencias do clima prognostican para este século. A proposta parécelle interesante. Remata a xuntanza no mesmo ton cordial co que transcorreu. Xa na despedida, digamos que a mesma persoa apoia a súa man no ombreiro de un de nós e sentencia, case que ao oído: *"Que!, non hai remedio, verdade?"*. A proposta non foi a ningures, pero nese momento experimentamos, de forma brutal, ese *palabro* que soa cada vez máis no campo da Educación Ambiental: solastalxia. É dicir, esa sensación melancólica que mestura a conciencia dunha biosfera cada vez máis estragada e inhabitable e a percepción da nosa incapacidade para mudar o rumbo. Impotencia que penetra as nosas subxectividades, desesperanzadas de ver que non somos quen de evitar a colisión cos límites da biosfera, nin de repartir con xustiza e equidade os recursos naturais e as cargas que xera a súa explotación. A cuestión é se podemos transformar ese sentimento de eco-pesi-

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 32-35

mismo nunha “eco-ansiedade positiva” e “pro-activa”, como suxire María Ojala^[1], unha investigadora sueca preocupada polo abatemento psicolóxico das novas xeracións cando enfrontan o CC. Ela mesma sinala que a educación pode ser unha ferramenta para catalizar a solastalxia, promovendo a transición socio-ecolóxica que faga da biosfera un lugar comfortable para nós e outras formas de vida.

LÍMITES

Nos derradeiros anos da década dos 60 e primeiros dos 70 emerxeron as primeiras alertas do preocupante impacto ambiental da actividade humana. A *primavera silenciosa*, de Rachel Carson, ou *Os Límites do Crecemento*, do MIT, sintetizaron as primeiras evidencias científicas dunha crise ambiental que non deixou de empeorar co paso dos anos. O consumo de recursos e a súa escaseza, a perda de biodiversidade e a súa repercusión no sistema agroalimentario, ou o efecto que ten a acumulación de gases de efecto invernadoiro na atmosfera procedentes do uso masivo de combustibles fósiles, son pezas dunha crise de magnitude global.

Máis aló da exactitude dos seus datos, estes traballos sitúan, por primeira vez na historia recente, a existencia de límites: límites ao crecemento, ao consumo de recursos, ao aumento da poboación, á capacidade da biosfera de manter un equilibrio que permita a vida tal e como a coñecemos. Límites que ignora un sistema económico, o capitalismo global de mercado, que asume o dogma de que sen crecemen-

to non é posible o desenvolvemento humano.

É posible crecer de forma ilimitada nun planeta finito? A ONU parece que si o cre. Entre os Obxectivos de Desenvolvemento Sostible (ODS) aparecen o 8 (*Traballo decente e crecemento económico*), que apela ao crecemento do PIB, e o 13 (*Acción polo clima*), que asume as metas de mitigación do Acordo de París. Pois ben, alcanzar simultaneamente ambas metas é imposible no marco dunha Terra finita. Este paradoxo non é novo. Desde as primeiras alertas sobre a crise ambiental e sobre a existencia de límites biofísicos ao crecemento económico tense producido un enorme esforzo por buscar saídas de emerxencia que non cuestionen o *status quo* vixente. Os ODS son o último invento para eludir o debate sobre a insustentabilidade estrutural deste modelo, posta agora en evidencia pola emerxencia climática.

GRAN ACELERACIÓN

Na busca de palabras que sirvan para describir un presente cada vez máis condicionado pola crise ambiental e a emerxencia climática, o termo Antropoceno ten adquirido certo protagonismo para nomear á nova época xeolóxica na que nos atopamos, caracterizada pola capacidade da especie humana de ter un impacto físico significativo sobre a biosfera.

É un concepto en discusión, tanto pola súa consideración —debátese a súa aceptación como época xeolóxica diferente do Holoceno—, como polo momento en que se inicia —con fitos propostos como a aparición da especie humana, a revolución neolítica, ou o comezo da revolución indus-

trial e o uso masivo de enerxía fósil—. Tamén se discute a súa idoneidade fronte a outros conceptos, como Capi-taloceno, que fai énfase na lectura económica. Con todo, o químico estadounidense Will Steffen sitúa a mediados do século XX^[2] a transición efectiva do Holoceno ao Antropoceno en forma de “gran aceleración”; isto é, un salto exponencial nas actividades humanas que transforman e degradan a biosfera.

Se como humanidade cómprefear, decrecer, reducir, limitar etc., na transformación cultural parella a este proceso cómpre acelerar. A pesar da transcendencia desta cuestión, a perspectiva dos límites ten sido ignorada nos marcos curriculares de practicamente todos os sistemas educativos contemporáneos do planeta.

EMERXENCIA

A ciencia leva máis dun século dándolle voltas ao CC antropoxénico. E máis de medio século con diagnósticos sólidos sobre a súa existencia, a responsabilidade humana nel e as funestas consecuencias de seguir alimentando as causas que o provocan. Este cambio é moi rápido dende o punto de vista do tempo xeolóxico, pero lento dende a perspectiva humana. É posible que non haxa reto maior para a educación contemporánea que reaccionar a unha catástrofe a cámara lenta. O tempo cronolóxico é unha dimensión fundamental para entender o CC, pero apenas é considerada no currículo como variable fundamental para afrontalo. Porén, despois do Acordo de París

[1] Ojala, María (2013). Coping with Climate Change among Adolescents: Implications for Subjective Well-Being and Environmental Engagement. *Sustainability*, 5, 2191-2209. <https://www.mdpi.com/2071-1050/5/5/2191>

[2] Will Steffen, Wendy Broadgate, Lisa Deutsch, Owen Gaffney y Cornelia Ludwig: The trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration, *The Anthropocene Review* vol. 2 num. 1, abril de 2015; <http://anr.sagepub.com/content/early/2015/01/08/2053019614564785.abstract>, <http://anr.sagepub.com/content/2/1/81>



(2015), e das declaracións de Emerxencia do Parlamento Europeo (2019) e do Goberno de España (2020), segue a ser difícil, dous anos despois, atopar un centro de ensino, de calquera nivel, no que se experimente que estamos en emerxencia climática.

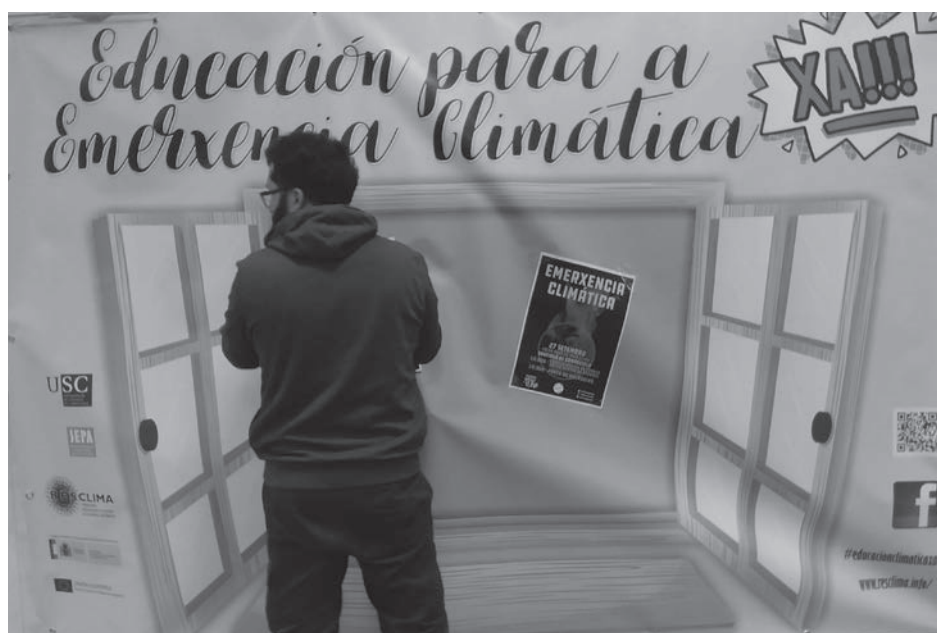
Para valorar o anómalo desta situación cómpre mirar para o

significado de “emerxencia”: o dicionario da Real Academia Galega fala de “situación sobrevida, de carácter inesperado, que afecta en menor ou maior grao á seguranza das persoas, dos bens ou do medio ambiente”. A LOMLOE, por exemplo, incorpora o concepto no seu Preámbulo. Pero actuamos realmente coma se

vivísemos nunha situación excepcional? Actuamos en consecuencia, por exemplo, dende o sistema educativo? Temos a convicción de que non. Haberá que ver como pode mudar a LOMLOE este panorama, sobre todo tendo en conta a complexidade do sistema educativo español e as inercias que soporta. Dende o noso punto de vista, nesta conxuntura é necesario un **currículo de emerxencia climática**^[3] (CEC), porque excepcional é o reto que temos por diante e excepcional terá que ser, tamén, o rol do sistema educativo.

CURRICULUM DE EMERXENCIA

Denantes da LOMLOE, o CC xa estaba no currículo español. Pero como tema, non como problema na definición das prioridades da sociedade e, por lóxica, do sistema educativo. Esta é unha carencia que comparten todos os sistemas educativos contemporáneos como indican os estudos comparados sobre esta cuestión (Eilam, 2022)^[4]. Alén doutras cuestións mellorables (por exemplo, a limitación do CC climático ás disciplinas ligadas ás ciencias naturais ou o baleiro curricular sobre as dimensións sociais, éticas, políticas e culturais da crise climática), o verbo *descarbonizar* non se conxuga no currículo, como tampouco outros conceptos esenciais coma os



[3] Véxase: González-Gaudiano, E., Meira, P.Á., & Gutiérrez, J. (2020). ¿Cómo educar sobre la complejidad de la crisis climática? Hacia un currículo de emergencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (25) 87, 843-872. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000400843. González-Gaudiano, E.J., & Meira, P. Á. (2020). Educación para el cambio climático ¿Educar sobre el clima o para el cambio? *Perfiles Educativos*, 42 (168), 157-174. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.168.59464>

[4] Eilam, Efran (2022): Climate change education: the problem with walking away from disciplines, *Studies in Science Education*, 1.34, 2022. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057267.2021.2011589>

de xustiza climática ou transición ecolóxica. A LOMLOE pode mudar esta inercia. A crise climática aparece explicitamente por primeira vez na lei marco que regula o noso sistema educativo, aínda que diluída no paraugas controvertido do desenvolvemento sostible e da Axenda 2030. O enfoque pedagóxico que se adopta, vincúlase aos ODS e ao marco da educación para o desenvolvemento sostible e a cidadanía global, con alusións á transición ecolóxica e a adopción dunha perspectiva eco-social. Pero o verbo *des-carbonizar* segue sen conxugarse, se ben cabe esperar que a nova partitura curricular, máis sensible á crise climática, se vexa reforzada na transposición autonómica. A cuestión fundamental é se este impulso será suficiente para acelerar os cambios sociais necesarios. Insistimos: o *timing* da ameaza climática require un currículo de emerxencia climática (CEC) que faga do sistema educativo, en todos os seus niveis, un acelerador cultural das transicións que é necesario emprender na dobre perspectiva da adaptación e a mitigación.

URXENCIA RELEVANCIA SIGNIFICACIÓN

Para articular un CEC propoñemos tres principios estratéxicos básicos:

- **A urxencia:** que implica situar a crise climática no cerne da axenda educativa. Se o tempo de resposta é fundamental, precisamos accións educativas inmediatas, a curto e medio prazo, para implicarmos e empoderarmos as comunidades educativas no camiño para lograr os obxectivos do Acordo de París e no desenvolvemento das políticas climáticas da Unión Europea e do Goberno español. O último



informe de situación do IPCC (2022) fixa, precisamente, nos próximos 2-3 anos o tempo de reacción para ter posibilidades de acadar os $+1,5^{\circ}/+2^{\circ}$ C a finais deste século.

- Que as comunidades educativas valoren a **relevancia** e o potencial de ameaza do CC, pero sen xerar sobre-determinación. O currículo debe servir para superar a distancia psicolóxica e social que separa a ameaza climática da percepción social. A axenda educativa debe ser unha ferramenta prioritaria para situar o CC no foco da axenda pública. Só así se poderá implicar a cidadanía nos cambios de fondo necesarios para facer viable unha transición ecosocial xusta.

- Utilizar as escolas para **establecer conexións significativas** entre a cidadanía e a emerxencia climática. É imperativo que as persoas e as comunidades asuman responsabilidades nas causas do CC e nas solucións; non vernos só como vítimas, senón tamén como axentes de cambio nas accións de mitigación e adap-

tación. A investigación educativa dispoñible indica que as conexións do CC coa alimentación, a saúde e os estilos de vida, en xeral, son vías privilexiadas para fixar esas conexións, tanto pola importancia que teñen estas facetas da vida cotiá na xeración do problema, como pola posibilidade que ofrecen para actuar na esfera de influencia das comunidades educativas (a escola, as familias, os estilos de vida, o espazos local etc.). ■



Climántica na innovación Erasmus+ 2021-2023

Foto na investigación sobre as relacións ecolóxicas entre os bivalvos e a *Zostera* en Testal.

Francisco Soñora Luna

Universidade de Santiago de Compostela
francisco@climantica.org

Antonio García Vinuesa

GI SEPA-interea
a.garcia.vinuesa@usc.es

CLIMÁNTICA

Climántica é un proxecto que xorde no curso 2006-2007 como piar educativo do Plan Galego contra o Cambio Climático, desenvolvendo un modelo de Educación en Cambio Climático (Sóñora e García-Vinuesa, 2020). Na súa organización conceptual intégranse todas as problemáticas actuais derivadas do cambio climático (CC), tendo amplamente desenvoltas as temáticas de quecemento global, enerxía, auga e cambio global no océano. O seu enfoque transversal orientase cara á transferencia da educación escolar en CC á sociedade a través da participación dos escolares en actividades de comunicación, sensibilización e investigación.

Con base no socio-construtivismo, orientase na xeración de procesos de comunicación e argumentación na aula, a súa aplicación á educación ambiental, o desenvolvemento de actividades experimentais e a investigación das ideas dos estudantes sobre CC (Sóñora, Alonso-Méndez e García-Vinuesa, 2019; Sóñora et al., 2019). Todo iso presentado como un proxecto pedagóxico social sobre educación ambiental en loita contra o CC (Sóñora e García-Vinuesa, 2020).

A plataforma pedagóxica Climántica exprésase a través dun sitio web (www.climantica.org) onde se atopan diversas ferramentas di-

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 36-39



Asistentes ao campus Climántica EDUCINEMA. Abril 2019.

dácticas para a formación de estudantes e profesores. Destaca a sección de biblioteca, onde se pode acceder a unidades didácticas sobre temas relacionados coa educación en CC e materiais didácticos en diversos formatos (e-books, cómics, novelas). Tamén conta cunha hemeroteca de acceso público a materiais de curso, revistas, publicacións de educadores e repositorio de imaxes. No apartado de formación pódense atopar materiais didácticos multimedia como: e-learning para profesores, e-learning sobre exposición interactiva e e-learning sobre CC. Tamén integra Climántica TV, un espacio virtual onde se ofrecen materiais audiovisuais como: reportaxes, documentais, premios, entrevistas, conferencias maxistras, curtametraxes e evidencias de actividades realizadas nos congresos Climántica.

Os campus internacionais, de periodicidade anual, son un dos piares do proxecto. Neles consolídase, refórzase e amplíase a súa rede escolar internacional, e estes á súa vez integran os estudantes máis creativos seleccionados por

ser autores destacados dos traballos elaborados durante o curso escolar e que participan nun congreso virtual a través da súa publicación na plataforma web. Os docentes que orientaron os traballos seleccionados no congreso virtual incorpóranse nestes campus nun seminario docente de investigación na acción sobre claves educativas para a educación en CC (Sóñora, 2010). Deste xeito, Climántica tense convertido nunha plataforma internacional sobre respostas educativas ao CC que se aplica en comunidades escolares de diferentes países europeos e en todas as rexións de América e do Norte de África.

É por isto polo que Climántica constitúe un proxecto dun grao de transversalidade que supera a acepción clásica de superar materias, buscando tamén superar outro tipo de barreiras que existen entre os centros escolares e a sociedade, entre etapas e sistemas educativos e entre o local e o global.

VOCACIÓN DE INTERNACIONALIZACIÓN: A EXPRESIÓN DE CLIMÁNTICA A TRAVÉS DE PROXECTOS DE INNOVACIÓN ERASMUS+

Os resultados nos primeiros anos de desenvolvemento do proxecto e a súa expresión a través dunha web 3.0 permitiulle saír de Galicia cara a outras rexións e países, o que supuxo obter no terceiro ano de desenvolvemento a recomendación para o uso docente do Enviado Especial das Nacións Unidas para o Cambio Climático. Ese proceso de internacionalización desembocou en proxectos europeos financiados cos fondos FEDER-Intereg Atlantic: Climatlantic (2010-2012). Desde aquela, avanza ata a situación actual derivando en tres proxectos Erasmus+ de innovación educativa: EDUCO2cean, e-InnoEduCO2 e EDUCINEMA Climate Tour Action.



Foto da escena do musical da conexión con Polonia a través de Youtube.

A EXPRESIÓN DE CLIMÁNTICA A TRAVÉS DE EDUCO2CEAN – KA 201 (2016-2018) DE CUXA SUSTENTABILIDADE DERIVAN OS DOUS PROXECTOS FINANCIADOS PARA O BIENIO 2021-2023

Neste período, Climántica focalizou os seus esforzos en desenvolver os seus contidos sobre cambio global no océano. Fíxoo baixo o enfoque da experimentación de modelos de educación CTS, elaborados para ser aplicados en toda a UE para lograr a transferencia á sociedade dos resultados das investigacións relacionadas co impacto e a mitigación do CC nos mares e océanos. As metodoloxías orientábanse a promover nos escolares a súa capacidade de crear, investigar e comunicar os contidos científicos do proxecto,

centrando os seus modelos no banco de marisqueo de berberechos de Testal en Galicia (Sóñora e Alonso-Méndez, 2018). O proxecto EDUCO2CEAN incluíu varios cursos de formación de docentes, e desenvolveu estratexias e metodoloxías innovadoras que permitiron introducir nos currículos a ciencia de fronteira relacionada co CC nos océanos, cuxa transposición didáctica quedou integrada nos seus materiais didácticos (www.educo2cean.org).

No seu momento EDUCO2CEAN foi avaliado como exemplo de boa práctica pola Comisión Europea. Posteriormente o proxecto foi seleccionado entre os estudos de caso exemplo para o novo programa Erasmus+ 2021-2027. Nesa selección figura como un dos 15 estudos de caso que a Comisión Europea elixiu na súa recompilación de datos e análises de proxectos Erasmus+ enfocados na educación para a sustentabilidade ambiental (European Commission, 2022).

A EXPRESIÓN DE CLIMÁNTICA A TRAVÉS DE EDUCINEMA-CTA – KA207 (2021-2023)

Trátase do proxecto finalista e máis valorado polo Servizo Español para a Internacionalización da Educación (SEPIE) na avaliación das candidaturas da modalidade extraordinaria escolar de innovación KA207 de creatividade para o período 2021-2023 (www.educinema-cta.org). Liderado polo Grupo de investigación de Pedagogía Social e Educación Ambiental (SEPA-interea) da Universidade de Santiago de Compostela, EDUCINEMA Clima TurAction focalízase no cinema como recurso pedagógico-social na acción polo clima mediante a alfabetización cinematográfica de estudantes de entre 15-17 anos co obxectivo de crear unha película con escenarios en diferentes países e contextos de interese para o turismo verde; escenarios que son potencialmente vulnerables nos próximos anos debido ao CC e pola situación posterior á pandemia. Neste contexto, o cinema musical escolar será unha ferramenta de sensibilización para atraer e comprometer os turistas en accións polo clima nas súas estancias turísticas. A alfabetización cinematográfica para un turismo verde de acción polo clima pon a énfase nunha dobre perspectiva de reflexión e acción pedagógica-social, cun enfoque interxeracional, ambiental, escolar e social, cívico e comunitario. Este contexto amplía as potencialidades inherentes á creatividade colectiva centrada na acción polo clima (ODS 13) e o protagonismo das aprendizaxes ao longo de toda a vida (ODS 4).



Foto anotando e enviando vídeo de detalle experimental.

A EXPRESIÓN DE CLIMÁNTICA A TRAVÉS DE E-INNOEDUCO2 – KA206 (2021-2023)

Este proxecto, resultou ser o mellor valorado polo SEPIE na avaliación das candidaturas da modalidade extraordinaria de innovación KA206 de tecnoloxías para o período 2021-2023 (www.innoeduco.org). Está liderado polo Concello de Outes e ten por socio principal o Grupo de investigación SEPA-interea.

O proxecto “e-InnoEduCO2: Ciencia escolar e-learning ONE HEALTH” ten por finalidade proporcionar unha educación dixital inclusiva e de calidade para o ensino experimental do CC e as súas relacións coa saúde a través do modelo pedagógico e-learning STE(A)M-TIC co obxectivo de compensar o incremento nas carencias da UE en Educación Escolar adaptando a formación telemática da era COVID-19 ás necesidades curriculares de experimentación científica.

O proxecto aspira a compensar as barreiras, fendas e limitacións derivadas da crise COVID-19, identificadas no in-

forme da OCDE ‘The impact of COVID-19 on Education- Insights from Education at Glance 2020’ (Schleicher, 2020) para impulsar un currículo escolar experiencial baseado na aprendizaxe experimental dixital sobre o CC e as súas implicacións na saúde. A través do desenvolvemento e implementación de modelos e-lab i e-eco vinculados á realidade aumentada, posibilitase a carga xeolocalizada de datos nos ecosistemas en campo e laboratorio en diferentes océanos europeos. Preténdese así reforzar a capacidade das institucións de educación escolar para proporcionar unha educación dixital inclusiva e de calidade no ámbito científico, respondendo ademais á Recomendación 2018/790 da Comisión Europea do 25 de abril de 2018 relativa ao impulso das competencias STE(A)M para o aproveitamento das súas potencialidades e a transferencia de coñecemento e fomentar unha cultura innovadora e de desenvolvemento sostible en toda a sociedade e a todos os niveis. ■

REFERENCIAS

- EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE, (2022). Data collection and analysis of Erasmus+ projects : focus on education for environmental sustainability: final report, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/769204>
- SCHLEICHER, A. (2020). *The Impact of COVID-19 on Education: Insights from “Education at a Glance 2020”*. OECD Publishing.
- SÓNORA LUNA, F. (2010). Climántica.org, portal de educación para el cambio climático. *Educación Química*, 21(1), 88–92. [https://doi.org/10.1016/s0187-893x\(18\)30078-8](https://doi.org/10.1016/s0187-893x(18)30078-8)
- SÓNORA LUNA, F., E GARCÍA-VINUESA, A. (2020). Climántica: un proyecto pedagógico-social y de educación ambiental en la lucha contra el cambio climático. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 36, 63–79. https://doi.org/10.7179/psri_2020.36.04
- SÓNORA LUNA, F., ALONSO-MÉNDEZ, A., E GARCÍA-VINUESA, A. (2019). Respuestas juveniles al cambio climático desde los campus de Climántica. *Innovación educativa*, 29, 5–26. <https://doi.org/10.15304/ie.29.6341>
- SÓNORA LUNA, F., FERNÁNDEZ SUÁREZ, E., BARAÑANO CARRIÓN, C., E ALONSO-MÉNDEZ, A. (2019). Investigación de Ecología Escolar nunha pradaria de *Zostera nolteii*. *Innovación educativa*, 29, 27–43. <https://doi.org/10.15304/ie.29.6342>
- SÓNORA-LUNA, F., E ALONSO-MÉNDEZ, A. (2018). Ocean Under Global Change: From Science to School. *International Journal of Environmental and Science Education*.



Para sabermos algo máis...

Pablo Á. Meira Cartea

pablo.meira@usc.es

Miguel Pardellas Santiago

miguelpardellas@feitoriaverde.com

WEBS CON INFORMACIÓN BÁSICA SOBRE CAMBIO CLIMÁTICO

- **Curva de Keeling** (<https://keelingcurve.ucsd.edu/>)

A curva de Keeling é unha gráfica que reconstrúe a evolución das concentracións de dióxido de carbono sumando as medidas tomadas desde 1958 no observatorio de Mauna Loa (Hawaii), con outros datos derivados das testemuñas de xeo, amosando a evolución deste gas na atmosfera terrestre nos último millón de anos. Pode ser un recurso visual excelente para explicar como a intensificación da actividade humana dende o comezo da revolución industrial está a converterse nunha variable capaz de transformar o clima. Con menos riqueza de recursos, a Agencia Estatal de Meteorología (AEMET) tamén ofrece a curva de CO₂ a partir das observacións feitas no seu observatorio de Izaña, nas Illas Canarias (<https://izana.aemet.es/>).

- **Observatorio Galego da Acción Climática** (<https://ogacli.org/>)

O OGACLI é unha iniciativa cidadá cuxos obxectivos principais son contribuír a avaliar e impulsar a acción climática das Administracións públicas e empresas en Galicia, e fortalecer a conciencia social verbo da urxencia de actuar fronte á emerxencia climática global. Este observatorio ofrece información rigorosa, integral e actualizada sobre a incidencia do cambio climático en Galicia e sobre os retos da transición enerxética e a descarbonización no noso país.

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 40-42

- **ADAPTECCA**

(<https://www.adaptecca.es/>)

AdapteCCa é unha plataforma de consulta e intercambio de información en materia de impactos, vulnerabilidade e adaptación ao cambio climático. A web está impulsada conxuntamente pola Oficina Española de Cambio Climático e a Fundación Biodiversidad, ambas do Ministerio para a Transición Ecolóxica e o Reto Demográfico. Entre os múltiples recursos con potencial educativo que ofrece destaca un visor de escenarios de cambio climático que permite simular diferentes situacións no territorio peninsular en función das evolucións posibles da temperatura e a precipitación (<https://escenarios.adaptecca.es/>).

- **O libro do clima**

(<https://catroventos.gal/product/o-libro-do-clima/>)

Co apoio de investigadoras e investigadores de todo o mundo, Esther Gonstalla traduciu os datos científicos sobre o quecemento do planeta e as complexas relacións que hai entre eles en 50 gráficos claros e reveladores. Un libro da editorial Catro Ventos que achega de forma amena e clara moitos conceptos e datos sobre o cambio climático que poder empregar na aula.

INICIATIVAS RELEVANTES

- **RESCLIMA**

(<http://www.resclima.info/>)

O proxecto RESCLIMA, explora a lóxica complexa que preside a construción do coñecemento común sobre o cambio climático e o papel que xoga a transposición da cultura científica neste proceso. RESCLIMA obedece á necesidade de ampliar os coñecementos sobre o “factor social” do cambio climático para a súa aplicación no deseño de programas e recur-

sos educativos e comunicativos sobre esta problemática socio-ambiental, en particular, e sobre a crise ambiental en xeral. A web permite acceder a publicacións e materiais elaborados no marco do proxecto e, de forma destacada, aos recursos do programa “Descarboniza! Que non é pouco...” (<http://www.resclima.info/descarboniza>), que ten como obxectivo principal a dinamización de grupos de persoas dispostas a contribuír a descarbonizarse e a aumentar a resiliencia das súas comunidades fronte ao cambio climático para facilitar a transición cara a sociedades de baixas emisións.

- **EsEnRed**

(<https://esenred2030.blogspot.com/>)

ESenRED (Escuelas hacia la Sostenibilidad en Red) é unha rede estatal de centros educativos sustentables non universitarios que traballan no marco de programas de ambientalización escolar promovidos por diferentes iniciativas das administracións públicas de todo o Estado (Comunidades Autónomas, Concellos, Deputacións etc.). Cun enfoque ecosocial, constitúe unha das redes máis dinámicas para a articulación de iniciativas ligadas á sustentabilidade en centros educativos, tanto no que respecta a contidos sobre os que traballar como en relación a metodoloxías e procesos educativos que poñer en marcha.

- **Plan de Educación Ambiental para la Sostenibilidad**

(<https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/plan-accion-educacion-ambiental/>)

O Plan de Educación Ambiental para a Sustentabilidade (PAEAS) eríxese como o novo documento estratéxico para o deseño e aplicación de iniciativas de Educación Ambiental

no Estado Español. Elaborado polo Ministerio de Transición Ecolóxica e Reto Demográfico en colaboración co Ministerio de Educación e Formación Profesional, establece un marco de traballo con seis eixos operativos e 61 accións clave a desenvolver pola Administración Xeral do Estado nun período de 5 anos desde a súa aprobación (agosto 2021), así como orientacións de traballo e propostas de acción para outras administracións, sectores e axentes implicados.

- **Existential Toolkit**

(<https://www.existentialtoolkit.com/>)

A dimensión emocional está a adquirir un crecente protagonismo nas iniciativas educativas ligadas ao cambio climático. A xestión de sentimentos como o dó ecolóxico ou a ecoansiedade contrasta coa necesidade de achegar recursos emocionais para xerar esperanzas de cambio ecosocial. A páxina deste proxecto presenta unha recompilación de ferramentas centradas en abordar o impacto emocional da emerxencia climática a partir de experiencias concretas, estudos académicos e mesmo historias persoais relacionadas coas motivacións do activismo climático.

- **Imagination and Climate Futures Initiative**

(<https://climateimagination.asu.edu/>)

A transición cara a un futuro desexable precisa de imaxinarios e relatos posibles que inspiren e orienten as accións humanas. Neste sentido, o xénero da ciencia-ficción ten contribuído notablemente á xeración destes escenarios futuros, mesmo influíndo na toma de decisións políticas. A iniciativa *Imagination and Climate Futures Initiative* (Imaxi-

nación e Futuros Climáticos), explora como a ciencia-ficción pode moldear a nosa imaxinación e relacionarse coa ciencia do clima para influír na vida social e política. Na súa páxina pódese acceder tanto a investigacións académicas sobre o tema como a materiais educativos específicos para a creación doutras narrativas sobre posibles futuros.

OUTROS RECURSOS DE INTERESE

- **Conoce y valora el cambio climático: Propuestas para trabajar en grupo**

(<http://www.mapfre.com/ccm/content/documentos/fundacion/prev-ma/cursos/guia-conoce-y-valor-el-cambio-climatico.pdf>)

Guía elaborada de actividades de Educación Ambiental centradas nas dimensións menos coñecidas do cambio climático. Está dirixida principalmente ao alumnado de secundaria, pero poden adaptarse facilmente a outros contextos educativos. As actividades comparten unha lóxica de reflexión colectiva coa que se pretende concienciar sobre como todos somos parte do problema e, á vez, da súa solución. A guía conta con actualizacións e adaptacións á realidade portuguesa (<https://documentacion.fundacionmapfre.org/documentacion/publico/es/media/group/1077145.do>) e mexicana (<https://ebooks.uv.mx/product/conoce-y-valor-el-cambio-climatico-propuestas-para-trabajar-en-grupo>).

- **FUHEM**

(<https://www.fuhem.es/>)

FUHEM é unha fundación independente sen ánimo de lucro que promove a xustiza social, a democracia e a sustentabilidade ambiental, a tra-

vés da actividade educativa e o traballo en temas ecosociais. Conta cun apartado específico na súa páxina con recursos didácticos (<https://www.fuhem.es/educacion/recursos/>) onde se pode acceder a varios materiais relacionados co cambio climático nos centros educativos. Cabe destacar a edición de materiais curriculares cun enfoque ecosocial dirixidos á educación secundaria.

- **Movimientos pola xustiza climática**

(<https://juventudxclima.es/>)

(<https://www.extinctionrebellion.es/>)

Tanto polo seu impacto social e mediático como, sobre todo, pola súa potencialidade como referentes para o alumnado, as páxinas web dos colectivos Juventud por el clima (a marca do movemento *Fridays for Future* no Estado Español) e *Extinction Rebellion*, recollen boa parte das súas accións e obxectivos en relación ao quecemento global e o cambio climático, nomeadamente no que respecta ás accións de sensibilización, acción directa non violenta e desobediencia civil para persuadir aos gobernos de que actúen con xustiza diante das emerxencias climática e ecolóxica.

- **Conferencia de James Lovelock: "Climate change on a living planet" (2009)**

(https://www.usc.es/gl/cursos/conciencia/premio_fonseca2009.html)

Conferencia impartida polo científico británico James Lovelock, recentemente falecido, na recepción do Premio Fonseca de comunicación da ciencia na súa edición de 2009 en Santiago de Compostela. Trátase do autor da "Teoría de Gaia", que ten inspirado fortemente o movemento ecoloxista e nivel mundial. Nesta

conferencia fai un relato sintético e lúcido sobre a interferencia do ser humano na biosfera e sobre as súas consecuencias, ofrecendo tamén unha lectura sobre un futuro onde o cambio climático o altera todo.

- **Conferencia de Teresa Franquesa: "Educación y cultura de la sostenibilidad (2021)"**

(<https://www.youtube.com/watch?v=rpZU0Sze8D4>)

Conferencia impartida por Teresa Franquesa no Congreso Internacional da Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), celebrado en Lugo en 2021. Teresa é unha das figuras máis relevantes do campo da Educación Ambiental no Estado Español, tanto a nivel académico como pola súa actividade dende a Societat Catalana de Educació Ambiental e outras organizacións ambientalistas catalás. Nesta conferencia comparte un conxunto de valiosas reflexións sobre a conxuntura actual e a evolución desexable da Educación Ambiental no actual contexto de emerxencia climática e crise socioambiental.

- **Mesa de debate sobre Educación Ambiental e Sistema Educativo nas IV Jornadas Estatales de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (2022)**

Mesa de debate ao redor do Eixo 3 do PAEAS (Sistema Educativo), co título "Integración de la (https://youtu.be/4uwRAx8YmN8)sostenibilidad en el sistema educativo y formativo". Conta coa participación de Silvia Velázquez y Ángeles Cárdena, do Ministerio de Educación y Formación Profesional, e de José Manuel Gutiérrez, do Ingurugela CEI-DA de Bilbao y dinamizador de EsEnRed. ■

4

Posición **4.ª** entre
as 28 universidades
españolas.



Universidade da Coruña, universidade sustentable.

49

Posición **49.ª** entre **as 956**
universidades do mundo,
na listaxe de 2021.



Segundo **GreenMetric**,
a clasificación internacional
que determina o compromiso
e as iniciativas ambientais
das universidades.



ENTREVISTA

Conversa con

Teresa Franquesa Codinach

Entrevista realizada por:

María Barba Núñez

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 44-47

Conversamos con Teresa Franquesa Codinach, pioneira na educación ambiental en Cataluña. Foi responsable recentemente da planificación estratéxica de políticas de sustentabilidade no Concello de Barcelona, o que é posible que a sitúe á vangarda das propostas que nos permiten impulsar outros futuros posibles.

– O enfoque da educación ambiental vén moi marcado pola forma que temos de entender a problemática socioambiental: onde dirías que nos atopamos actualmente nesta comprensión?

Ao caso, referireime a unha frase de Margalef, de hai xa moito tempo, que dicía: “a problemática fundamental pódese resumir en que a Terra se nos fai pequena”. É unha expresión simple que sitúa o problema: por unha banda, esgótanse os recursos e o noso hábitat está sometido a gran presión, porque somos moitos e algúns moi esixentes; e, por outro lado, alude á globalización, á maneira de relacionarnos e distribuír os recursos. Unha tradución gráfica

Quizais, en relación a décadas pasadas, somos máis capaces de comprender a globalidade da problemática tanto ambiental como social, e de ver –se é que alguén non o tiña claro– que estas dúas problemáticas están totalmente conectadas e que actuar en relación a unha, sen ter presente a outra, é errar na dirección. Debemos traballar con esta visión conxunta e buscar solucións que dean respostas a ambas as problemáticas á vez. Vexo que hoxe en día aumentou a conciencia de insostibilidade na xente. É unha conciencia que pode ser que sexa algo superficial, pero abre oportunidades.

– Vin traballos teus que defenden ese labor educativo que, máis aló da concienciación, capacite para a acción. É dicir, agora temos esta conciencia da problemática moito maior da que había antes, pero isto non é suficiente: que educación ambiental precisamos?

Paréceme que unha das cousas que nos convén é deixar de insistir na idea demasiado simple de que ‘cada unha faga o que poida’. Vexo que tende-

saxeira no canto de chamar ao 112. Hai grandes problemas que necesitan respostas colectivas, organizadas. Por tanto, traballar para educar nunha conciencia individual que suscite respostas individuais, si, pero tamén educar para saber esixir que actúen aqueles que teñen máis capacidade de cambiar as cousas. Temos tendencia a dicir ‘que podes facer ti?’, pero moi pouca a preguntar ‘que é o que debemos facer entre todos’. Facendo accións pequeniñas quizais teñas boa conciencia, pero o realmente importante é se en conxunto facemos o necesario para lograr cambiar de rumbo.

– Cales serían para ti as claves pedagóxicas para desenvolver esa cidadanía máis esixente, crítica e transformadora?

Algo que considero importante é a conexión coas persoas e co mundo que nos rodea. Poderemos pór en circulación ou debate ideas e valores emerxentes, apoiar iniciativas pioneiras que poidan actuar como punta de lanza na transformación social, a condición de que partamos de es-

Traballar para educar nunha conciencia individual que suscite respostas individuais, si, pero tamén educar para saber esixir que actúen aqueles que teñen máis capacidade de cambiar as cousas.

sería o donut de Kate Raworth, que ilustra os dous grandes retos: evitar que ninguén caia no buraco do centro, sen o necesario para unha vida digna, e non exceder a fronteira exterior, marcada polos límites ecolóxicos como o cambio climático, a perda de biodiversidade, o uso de auga doce e de terras fértiles, ou a contaminación química.

mos a salientar a acción individual e a amortecer a urxencia de accións políticas máis sistémicas. No seu libríño *Stop saving the planet!* a escritora e historiadora ambiental Jenny Price di que fronte a grandes retos, como a redución de emisións, fiarnos de que se logrará porque todos e cada un o imos facer voluntariamente é como, fronte a un incendio, mandar unha pomba men-

coitar e de comprender. Creo que é un erro moi estendido ir predicar sen escoitar, e cando falamos coma se pensásemos que non hai nada na cabeza das persoas, a xente non se sente recoñecida nin tratada como alguén intelixente, que o é. Se predicamos restricións que son impopulares e a xente non sente comprendidas as súas necesidades, as súas preocupacións, a loita do día a



día, entón non conectaremos. Os cambios necesarios poden ser máis ou menos impopulares, pero, se son definidos entre todos, asúmense como vontades, non como obrigas. É básico cultivar a ilusión por un mundo mellor dando protagonismo a cada un. A aí creo que temos un bo reto.

– *E temos o marco social para que se dea cabida a estas propostas?*

Claro, estas alternativas existen e neste sentido hai unha cita da antropóloga Margaret Mead que me gusta moito. Di “nunca dubides que un pequeno grupo de cidadáns consciente e atento pode cambiar o mundo: sempre foi a única forma de facelo”.

Penso en cooperativas de consumo crítico, redes de axuda mutua, bancos de tempo, ou sexa, micro-contextos sociais innovadores nos que as persoas toman o mando en distintos aspectos da vida, xestionando contradicións, vencendo dificultades, aprendendo xuntas. Son procesos profundamente educativos, porque nada ensina máis que estar inmerso nunha práctica de transformación cotiá. Alguén dicía que moitas veces non son os valores os que cambian a práctica, senón a

obrigas, ao traballo máis profundo, entendendo a educación ambiental como algo que pode estruturar todo o proxecto educativo, que se pode incorporar nos obxectivos educativos de centro, que implica non só os contidos do currículo, senón tamén a maneira de gobernarnos, de xestionar o centro, a intervención sobre a contorna escolar, tanto no propio edificio e patio como na contorna social, ou as relacións na comunidade educativa. Estes proxectos transformadores, co protagonismo do alumnado e do profesorado, van facendo que, ano tras ano, a escola madure, creza na asunción dos obxectivos de educación ambiental. Aquí en Barcelona xa hai 21 anos que temos o programa *Escoles + Sostenibles*, unha rede de 400 centros que funciona coa achega de todos. É algo que me dá satisfacción e que me fai sentir que se avanzou. Hai moito máis teorizado,

Nada ensina máis que estar inmerso nunha práctica de transformación cotiá.



práctica a que cambia os valores. As dúas direccións poden funcionar. Pero a práctica demóstranos que as cousas poden ser e entón é máis fácil adoptar eses valores.

– *Xustamente quixen formular esta pregunta para ver o escenario de posibilidades, porque ás veces aliméntase a sensación de que fronte á gran máquina non se pode facer nada, e realmente hai moitas alternativas en marcha, tamén nas escolas.*

Considero que se evolucionou moito na educación ambiental na escola. Temos pasado do catecismo ambiental, e dos consellos e listas de

máis cultura de traballo compartido, máis instrumentos e recursos pedagóxicos, máis soportes, e confío en que sexa un reflexo de como foi evolucionando a educación ambiental nas escolas en xeral.

– *Non sei se tes a percepción de que non só a escola contribúe ao avance da educación ambiental, senón que a educación ambiental contribúe ao avance da escola.*

Eu si o vexo, que en moitos casos ten cambiado a dinámica da escola, o atrevemento do centro educativo á hora de transformarse. A partir de situar un horto escolar, cues-

tiónanse os espazos, a que xogamos, o papel das familias, se instalamos un compostador, que facemos cos residuos, o menú escolar etc. Póden-se observar as dinámicas que se van creando a medida que se van expondo preguntas de maneira honesta, que axudan a cuestionar e introducir cambios. E por suposto axuda o non sentirse sós, senón nun colectivo de centros que o están facendo. Téño visto nestes seminarios en que unha mestra escoita como a outra, que é dun centro que non destaca por ser innovador, resulta que fixo algo que lle parece admirable e entón animase a facelo ela tamén. Este estar e aprender xuntos fai crecer. Tamén co alumnado. Por exemplo, vin como repercuten nos mozos a participación na CONFINT, como as mozas

que participan, logo asisten a unhas xornadas de educación ambiental e retan os educadores. Crécese! Fórmase non só líderes, senón tamén grupos de acción e poder xuvenil.

Fanse cousas moi interesantes nas escolas. E as que teñen que facerse, claro!, non podemos durmir nos loureiros porque hai moita tarefa. ■

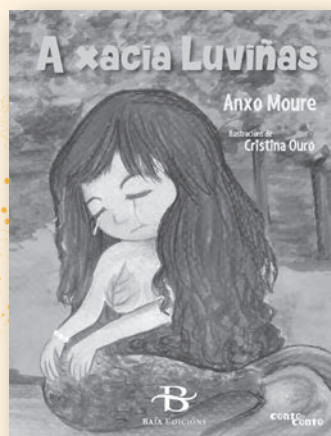


PUBLICIDADE

LECTURAS PARA APRENDER A RESPECTAR O NOSO PLANETA



Os monstros verdadeiros aliméntanse de cousas moi estrañas: arrotos de vacas, peidos de coches e bolsas de plástico. Fanse cada vez maiores e máis fortes e están a ameazar o noso precioso planeta azul!



Luvíñas é unha desas mulleres peixe que viven nos pozos máis profundos dos ríos, que debemos coidar.

Caramulo é un cabalo de madeira autóctono con vida propia.

Luvíñas e Caramulo anímannos a deixar de contaminar a terra, manchar os ríos e armar guerras.



BAIA EDICIÓN

HAI MONSTROS A ROLDAR POLO PLANETA: VOAN SOBRE A TÚA CABEZA, VIVEN NAS PROFUNDIDADES DO MAR E MESMO SE AGOCHAN NOS SUMIDOIROS. PROVOCAN TREBOADAS, SECAN RÍOS E LAGOS E ESCORRENTAN OS ANIMAIS.

Traballar o plurilingüismo e o multilingüismo cos préstamos



En Santiago de Compostela. SE VENDE.

Carme Hermida Gulías

Universidade de Santiago de Compostela

mdocarme.hermida@usc.es

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 48-51

A definición de multilingüismo (coñecemento e uso de varias linguas) e de plurilingüismo (capacidade para interrelacionar varias linguas coñecidas para mellorar a competencia comunicativa) non parecen compangar ben coa realización de actividades nunha aula na que se traballe unha única lingua. Porén, a utilización dos préstamos lingüísticos, mecanismo abondo coñecido de enriquecemento do léxico, é unha ferramenta moi útil para descubrir a diversidade lingüística do mundo e o uso que se fai dela sen saír do propio idioma.

OS PRÉSTAMOS LINGÜÍSTICOS PARA FOMENTAR O PLURILINGÜISMO E O MULTILINGÜISMO.

O préstamos lingüísticos defínense, segundo C. Junyent (1999, p. 23), como “un elemento dun sistema lingüístico que se incorpora a outro sistema” e son unha constatación de que os pobos, as súas linguas e as súas culturas non viven illadas e sen contactos produtivos co seu arredor, senón todo o contrario.

Los préstamos son una fuente de información inestimable para conocer el contacto entre los pueblos, su tipo e intensidad. Estudiar los préstamos de una lengua significa adquirir conciencia de cómo el contacto con las comunidades foráneas ha enriquecido el legado cultural de los pueblos y de cómo es posible el intercambio y la comunicación sin que eso implique la renuncia a los propios orígenes (Junyent, 1999, pp. 27).

Unha lingua está a colleitar préstamos ó longo da súa vida comunicativa. Case antes da súa formación, os romances ibéricos apañaron palabras procedentes do árabe de Al Andalus (alfaia, alfaiate, alfoz...). Despois, recolleron termos que escoitaban nos beizos de viaxeiros doutras nacións e culturas (botica, refrán...) ou que volvían de exploraren terras ignotas (tomate, chocolate, te, mocsín...). Máis adiante, os avances técnicos e científicos propiciaron a difusión de palabras procedentes das linguas en que se desenvolvían as investigacións (vatio, gas, volframio...). Hoxe, os préstamos chegan de tódolos recantos do mundo de xeito case instantáneo como un dos produ-

tos derivados da globalización (chip, talibán, tsunami...).

Dende a óptica da lingüística teórica, o estudo do préstamos esixe a referencia ó momento da súa entrada no idioma, á lingua mensaxeira e ás modificacións sufridas polo orixinal, datos todos eles necesarios para comprender o como e o porqué da súa presenza. Para traballar o plurilingüismo e o multilingüismo consideramos, non obstante o anterior, que esta información non é produtiva e atranca o labor de difusión desexado^[1].

Para salientar o multilingüismo que existe dentro dunha mesma lingua ou, o que é mesmo, a cantidade de idiomas que se empregan falando un só, pódense presentar palabras procedentes dun amplo número de linguas espalladas por todo o mundo: *alpaca* (<aimará), *brindis* (<alemán), *churro* (<valenciano), *dársena* (<árabe), *estepa* (<ruso), *fantoche* (<francés), *gabacho* (<occitano), *harakiri* (<xaponés), *imprenta* (<atalán), *lastre* (<neerlandés), *mate* (<quechua), *nirvana* (sánscrito), *ñandú* (<guaraní), *ópera* (<italiano), *petaca* (<náhuatl), *quilombo* (<kimbundo), *ron* (<inglés), *sipaio* (<persa), *tulipán* (<turco), *ukelele* (<hawaiano), *volcán* (<portugués), *xamán* (<evenki), *zulo* (<euskera).

Para perder o medo a unha lingua nova que haxa que aprender, pódense utilizar os seus préstamos para insistir en que xa se coñecen e utilizan moitas palabras procedentes dela. As palabras *autocar*, *bar*, *cheque*, *detective*, *estrés*, *festival*, *gol*, *hándicap*, *ianqui*, *líder*, *mitin*,

[1] Con todo, si podería ser relevante indicar se o préstamo xa non existe ou ten outro significado na lingua de orixe porque este aspecto afecta á competencia plurilingüe e convén clarealo debidamente.



Linguario

Outras linguas na miña lingua

Desenvolvido por Carme Hermeida

 ¿De que lingua do Pacífico procede a palabra <i>wiki</i> que compón o termo <i>wikipedia</i>? Hawaiano.	 O esturión beluga cría as ovas que dan o caviar máis caro do mundo. ¿De que idioma procede o nome do manxar? Turco.	 <i>Ciao</i> é unha das palabras máis identificadoras do italiano. ¿De que lingua procede? Veneto.
 As augas galegas son peregrinadas por moitos estamantes. ¿De que idioma falado por máis de 70 millóns de persoas no sur da India e no norte de Sri Lanka procede a palabra? Tamíl.	 ¿De que lingua insular europea procede a palabra <i>clan</i>? Gaélico escocés.	 A palabra galega <i>antio</i> designa a construción feneceira formada por pedras chamadas verticalmente cunha cobertura superior horizontal. Hoxe foi desprazada por <i>diócor</i>. ¿De que idioma procede esta última? Bresón.
 ¿De que lingua europea procede a palabra <i>cséke</i>? Húngaro.	 <i>Kaiti</i> é o nome dun paxaro non voador orixinario de Nova Zelandia e o dunha froita procedente da China. ¿Que idioma prestou a palabra? Maorí.	 ¿De que lingua ligur falada na península itálica procede a palabra <i>elasma</i>? Xenovés.
 ¿De que idioma europeo non oficial en ningún estado pero falado nos Países Baixos, no norte de Alemaña e no sur de Dinamarca procede a palabra <i>dólar</i>? Baixo alemán.	 As orquestras galegas cantan moi a miúdo a canción <i>Sopa de caracol</i>. ¿En que lingua falada en Honduras, ademais de en castelán, está a súa letra? Garífuna.	 ¿De que idioma europeo procede a palabra <i>bucallán</i>? Neerlandés.

O linguario.

nailon, *oeste*, *póster*, *quad*, *revólver*, *silicona*, *túnel*, *unisex*, *vagón*, *xersei*, *zoom*... servirán de exemplo para o inglés e, para o francés, valerían *autobús*, *blusa*, *esparadrapo*, *flan*, *garaxe*, *hotel*, *lupa*, *menú*, *neceser*, *ocre*, *quilla*, *sílfide*, *tule*, *xamón*, *zigzag*...

PROPOSTA DE TRABALLO CON PRÉSTAMOS.

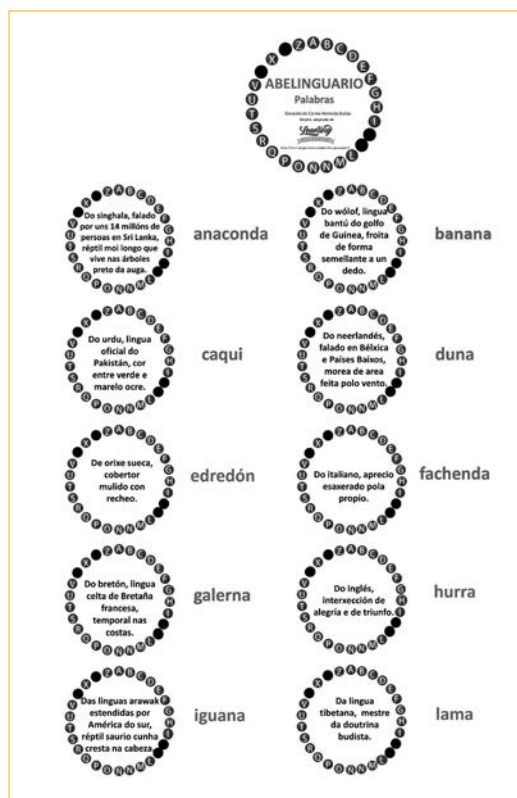
Un bo xeito de traballar a competencia plurilingüe e o multilingüismo é crear varias actividades tipo Quiz de preguntas e respostas. Eu deseñei dúas modalidades de xogo en que lle prestei especial atención á elaboración das preguntas e ás respostas. Pola natureza da información que se quere transmitir, cómpre que as preguntas conteñan

de xeito explícito e nun lugar salientable os coñecementos que supoñan unha aprendizaxe significativa. As respostas deben ser únicas e presentárense sen alternativas.

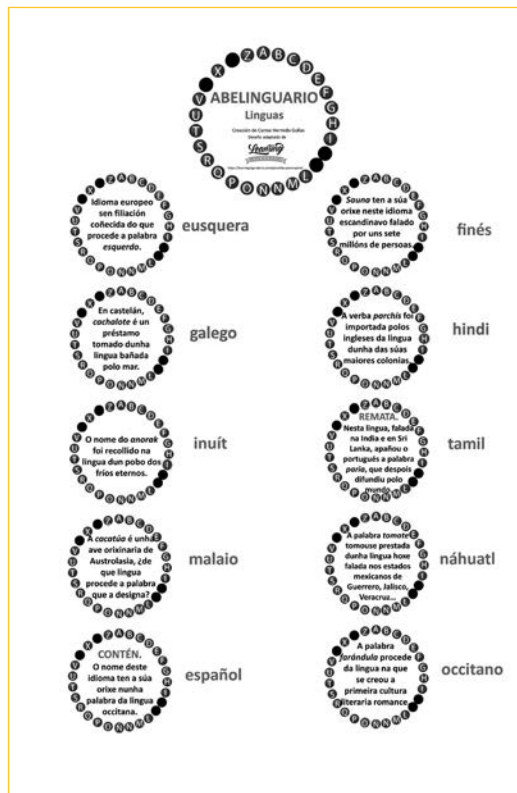
O **linguario** é un xogo simple de preguntas sobre as linguas de procedencia das palabras. Velaí algúns exemplos:

De que idioma mediterráneo falado en catro estados procede a palabra *capicúa*? (= *Catalán*)

A *polca* é un baile de orixe polaca. En que idioma falado por 11 millóns de persoas en Austria, Eslovaquia, Polonia e República Checa ten a súa orixe a palabra? (= *Checo*)



O abelinguario de palabras.



O abelinguario de linguas.

O *canguro* é un animal propio da Australia. De que lingua falada na actualidade por unhas 800 persoas na zona de Queensland procede a palabra que o designa? (= *Guugu yimidhirr*)

Para romper a rutina das preguntas sobre nomes comúns, tamén se poden incluír cuestións sobre nomes propios, marcas ou produtos comerciais ou culturais.

A *coca-cola* é unha bebida tipicamente norteamericana, pero de que lingua americana oficial en Ecuador, Bolivia e Perú procede a palabra *coca*? (= *Quechua*)

E *cola*? (= *Ewé*, lingua africana falada en Ghana, Togo e Benín)

Hakuna matata, expresión do filme estadounidense *O rei león*, significa 'non te angusties', en que idioma? (= *Suahili*)

Se o xogo se deseña en versión electrónica, para o que abonda con calquera programa para preparar presentacións, é posible acompañalo de imaxes ou de sons que axudarán a centrar a atención e darán pistas sobre a resposta.

O **abelinguario**, que está baseado no xogo *Pasapalabra*, popularizado por varias canles de TV, consiste nun conxunto de 23 preguntas cunha resposta que comeza por cada unha das letras do alfabeto. No caso de non dispor de verbos que comecen por esa letra, pódese buscar outra que a conteña ou que remate nela, facendo as indicacións necesarias.

Contén -Ñ-. Do quechua, mamífero andino da familia dos camélidos cunha pel de cor amarelada que se

utiliza en peletería. (= *Vicuña*)

R-. Da lingua norueguesa, signo gráfico das esculturas rúnicas. (= *Runa*)

As preguntas poden formularse para que a súa resposta sexa a palabra prestada ou a lingua prestante. Neste último caso, o nivel de dificultade é maior porque as palabras adoitan ser coñecidas, mais, sobre as súas linguas de orixe, hai maior descoñecemento.

A-. Lingua, unha das cinco máis faladas do mundo, da que procede a palabra *oxalá*. (= *Árabe*)

C-. A *rumba* é unha composición musical da que hai exemplos na música de moitas culturas. De que lingua da península Ibérica procede a palabra? (= *Castelán*)

D-. A marca de xoguetes *Lego* formou o nome por abreviación da expresión *leg godt*, que significa 'xogar ben', en que lingua? (= *Danés*)

O xogo pode deseñarse en papel ou para presentar nun ordenador. De ser esta a opción escollida, hai na rede deseños xa creados dos que se eliminarán as letras *j*, *k*, *w*, *y* que non se usan no galego. O modelo que eu empreguei está elaborado sobre un patrón do programa Powerpoint da empresa Microsoft por Juan Daniel Sobrado, un enxeñeiro que mantén un blog para formadores (<https://learninglegendario.com/plantillas-powerpoint/>).

En calquera dos xogos propostos trabállase a competencia plurilingüe ó facer patente que unha persoa, cando fala, utiliza un compendio de múltiples linguas. Dese xeito, tense camiño andado para inten-

tar comunicarse noutros idiomas perante os cales non se debe sentir ningún medo. De por parte, tamén se exercita a competencia lingüística de xeito activo porque se aprenden palabras novas e, de xeito pasivo, porque hai unha exposición constante á mellor maneira de explicar con corrección, aínda que festivamente, o significado das palabras.

En conclusión, o traballo cos préstamos lingüísticos demostra que calquera lingua, sen importar o seu status oficial nin a consideración social que os seus falantes lle atribúan, posúe palabras que o resto do mundo precisa. Ademais, fomenta o respecto pola diversidade lingüística e axuda a desfacer o prexuízo de que o galego é unha lingua creada por un grupo de persoas incul-

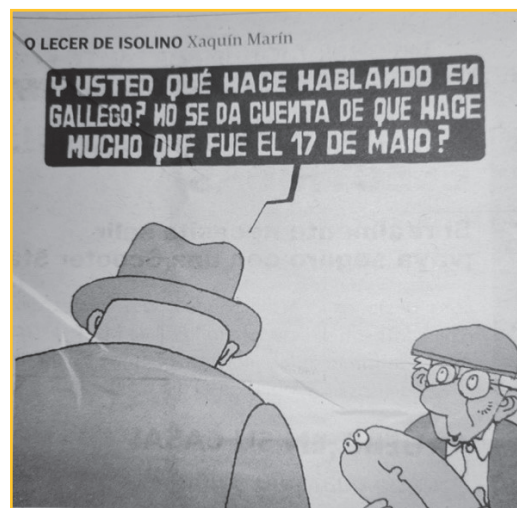
tas pechadas nunha terra incommunicada, senón que, igual có resto, é un compendio de múltiples linguas faladas nos distintos recantos do mundo. ■

NOTA

Con todo, si podería ser relevante indicar se o préstamo xa non existe ou ten outro significado na lingua de orixe porque este aspecto afecta á competencia plurilingüe e convén clarexalo debidamente.

REFERENCIAS

- CARBALLEIRA ANILLO, X. (COORD.) (2009): *Gran diccionario Xerais da lingua*. Vigo: Xerais.
- COROMINAS, J. (1980³): *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- JUNYENT, C. (1999): *La diversidad lingüística. Didáctica y recorrido de las lenguas del mundo*. Barcelona: Octaedro.
- MORENO CABRERA, J. C. (20162): *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.



PUBLICIDADE



CONCELLO DE TEO
Benestar, Deportes e Persoal

20 DE NOVEMBRO

Día Internacional dos Dereitos da Infancia



Ciudades
Amigas
de la Infancia

DEREITO A UN AMBIENTE SAUDABLE

"Vivir nun ambiente sen riscos, limpo, saudable e sostible é un dereito humano sen o cal dificilmente se poden desfrutar outros dereitos, como a saúde ou incluso a vida"

(Resolución do 8 de outubro de 2021, do Consello de Dereitos Humanos da ONU).

O cambio climático está a suceder agora, e por iso debemos actuar xa, non pensando soamente no futuro. É o maior problema da nosa xeración, e se non lle pomos remedio non teremos un futuro no que vivir.

(Manifesto pola nosa terra, UNICEF, novembro de 2021).



EXPERIENCIAS

A expresión e comunicación corporal a través de ambientes de aprendizaxe de arte contemporánea

Laura Cid Novoa

Universidade de Santiago de Compostela
laura.cid.novoa@rai.usc.es

Lorena Leis Arnejo

Universidade de Santiago de Compostela
lorena.leis@rai.usc.es

Ana Belén Gómez Álvarez

CRA de Teo (Escola de Educ. Infantil de Reis)
cra.teo@edu.xunta.gal

Javier Rico Díaz

Universidade de Santiago de Compostela
javier.rico.diaz@usc.es

1. CONTEXTO DO CENTRO E DA EXPERIENCIA; NIVEL EDUCATIVO.

A proposta didáctica que se presenta deseñouse para un grupo-clase concreto de 18 nenos e nenas de segundo ciclo de educación infantil (EI) da Escola de Reis pertencente ao Colexio Rural Agrupado (CRA) do Concello de Teo, provincia da Coruña. Unha das características destes centros é que conviven nunha mesma aula nenos e nenas de entre 3 e 6 anos. Este colexio de contexto rural conta con cinco escolas e oito unidades en total, que agrupan os nenos e nenas de EI e de educación primaria (EP).

2. XUSTIFICACIÓN DA EXPERIENCIA E OBXECTIVOS.

Tal e como sinala Cabeza-Hernández (2018), a interacción coa arte favorece que o alumnado conecte con diferentes tendencias artísticas e culturais, e potencie a súa capacidade de sensibilizarse fronte a creacións artísticas, facéndoo máis crítico, observador e creativo. No caso das e dos artistas contemporáneos, estes son expertos en explicar e mostrar a nosa realidade desde perspectivas persoais que poden conectar coas nosas formas de vida. Incorporar artistas contemporáneos nas prácticas docentes permite aprender sobre estética, a cal enriquece e invita a imaxinar novas formas de potencia-la nas aulas (Eisner, 2004).

Os artistas contemporáneos saben mellor ca ninguén como usar os materiais do século XXI e a súa interacción cos espazos, converténdose este contexto nunha ferramenta moi útil para crear unha verdadeira analoxía entre os procesos artísticos e os procesos de

aprendizaxe que, en moitas ocasións, resultan difíciles de disociar (Abad, 2003)

O obxectivo deste traballo foi deseñar e implementar unha proposta didáctica dunha sesión con alumnado do segundo ciclo de EI, en torno a un ambiente de aprendizaxe de arte contemporánea, describindo o comportamento, os debates e as discusións do alumnado durante a sesión.

3. FORMULACIÓN E DESENVOLVEMENTO CONCRETO.

Esta proposta de investigación-acción permite describir as accións que se realizan na aula para un posterior proceso de reflexión conxunto coa mestra do grupo-aula, favorecendo a mellora da competencia profesional. Pérez e Nieto (2009) sinalan que se trata dunha metodoloxía participativa, colaborativa, democrática e crítica no marco dunha investigación de tipo cualitativo e que ten por obxecto crear un clima de cambio, de transformación e de mellora da realidade educativa. Así mesmo, debe cobrar importancia a análise das prácticas docentes a partir da escoita e a xestión da voz do alumnado.

A selección dos artistas contemporáneos

Para a elaboración do ambiente de aprendizaxe fíxose unha procura e reflexión de posibles artistas contemporáneos que permitisen usar o espazo do que se dispoñía e ofrecesen posibilidades de crear ambientes atractivos polas cores, trazos e simboloxía, que des-en resposta ao obxectivo que se perseguía. Como resultado desta procura seleccionáronse os seguintes autores: Marcos Chaves, Javier Abad, Juan López e Yayoi Kusama.

Preparación do espazo para a sesión

Para a creación do ambiente de aprendizaxe utilizáronse materiais de fabricación propia, concretamente teas usadas, periódicos e caixas de cartón recicladas, feltro de cores, velcro, cinta adhesiva de dúas cores, cordas de rafia, cartolinas de cores, cola branca de carpinteiro, pegamento de barra, témpera líquida de cores e pompóns de cores de diferentes tamaños.

O espazo elixido para a súa realización foi unha dependencia do centro destinada a actividades como o desdobre do gran grupo nalgúns actividades ou sala de xuntas.

Para a preparación do ambiente visitouse o centro en cinco ocasións para coñecer ben o espazo dispoñible, valorar diferentes materiais e as súas posibilidades no espazo para, finalmente, preparalo o día da sesión co resultado que se pode observar nas ilustracións 1, 2, 3 e 4.



Ilustración 1. Espazo inspirado na obra de Marcos Chaves (espiral con cinta).

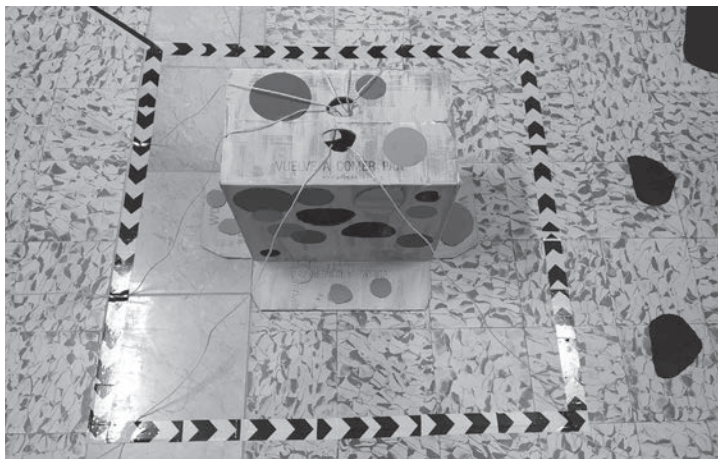


Ilustración 2. Espazo inspirado na obra de Javier Abad (cordas con periódicos que van ao centro e a caixa neste).

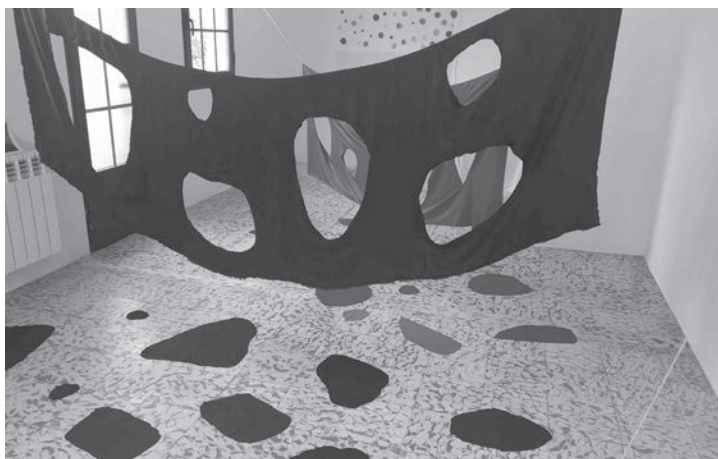


Ilustración 3. Espazo inspirado na obra de Juan López (teas cortadas).



Ilustración 4. Espazo inspirado na obra de Yayoi Kusama (círculos de cores).

4. COMENTARIOS SOBRE O SEU DESENVOLVEMENTO.

A proposta desenvolveuse nunha sesión dentro do horario ordinario do centro cunha duración de 80 minutos. Dividiuse o grupo de 18 alumnas e alumnos en dous subgrupos homoxéneos para optimizar o uso do espazo. Unha vez rematou o primeiro grupo, colocouse de novo todo o material respectando a súa colocación orixinal para que o segundo grupo atopase o mesmo ambiente ca o primeiro grupo.

A sesión comezou cunha asemblea inicial con todo o alumnado sentado en círculo no chan. Unha vez sentados, fíxose unha breve introdución na que se lles presentaron catro láminas, unha por cada un dos catro artistas que serviron de base para a creación do ambiente de aprendizaxe.

Antes de comezar o tempo de interacción directa co ambiente de aprendizaxe, expuxéronse-lles algunhas normas básicas de uso do espazo e dos materiais como respectar os compañeiros e compañeiras, evitar facerse dano e non romper nin derramar os materiais. A partir de aquí, podían utilizar todo o espazo e os materiais como considerasen.

Iniciado o tempo de experimentación libre (Ilustración 5), o rol das docentes pasou a ser secundario respecto ao alumnado.

5. AVALIACIÓN E REFLEXIÓN SOBRE O REALIZADO.

Instrumentos e materiais

Para a recollida de información no desenvolvemento da sesión para a avaliación e reflexión final utilizáronse os seguintes instrumentos:

- Diario de campo para recoller notas coas observacións das docentes sobre o que sucedía así como anotacións dos comentarios e discusións do alumnado.
- Cámara de fotos e vídeo para recoller imaxes, gravacións de audio e vídeos da experiencia.

Trala análise das anotacións, das imaxes e dos vídeos recollidos, púidose evidenciar como o ambiente de aprendizaxe facilitou o xogo inclusivo. Cada alumna e alumno situábase no espazo segundo os seus intereses, con ou sen compañeiros e compañeiras pero sempre en movemento. Esta inclusión favorecíase coa variedade de materiais e espazos que configuraban o ambiente.

Durante o xogo libre púidose observar como o alumnado lles daba distintas funcionalidades aos materiais pero tamén como as ideas van xerando conexións entre o alumnado ata crear o

seu propio contexto imaxinario. Isto evidénciase por exemplo, nesta conversa:

- Alumno 1. *Que é iso?*
- Alumno 2. *É unha casíña de cartón.*
- Alumno 1. *Parece un meteorito súper colorido.*
- Alumno 3. *Eu xa teño os escudos preparados.*
- Alumno 4. *Temos que salvar a cidade!*

Na conversa que se mantivo co alumnado na asemblea final, ao rematar a experimentación libre co ambiente de aprendizaxe, confirmouse que esta metodoloxía multiplica as posibilidades de desenvolver a creatividade do alumnado e permítelle ao profesorado coñecer mellor os intereses, necesidades e motivacións de todo o alumnado que conforma o grupo-aula. De feito -como por exemplo podemos ver na seguinte conversa que tivo lugar na asemblea final, sobre o vivido polo alumnado no espazo da obra de Javier Abad- cada alumno ou alumna pode ter unha percepción diferente:

- Mestra 2. *Gustáronvos as cordas da obra de Javier Abad?*
- Alumno 8. *Non me gustaban porque tropezaba moito.*
- Alumno 7. *A min no me gustaron, non fan nada.*

Algo que tamén chamou moito a atención entre os resultados desta proposta foi a importancia que o enfoque globalizador ten na etapa de EI. Durante o primeiro trimestre, este grupo-aula estivo traballando a técnica artística do puntillismo creando diferentes obras que logo se expuxeron no seu museo particular na aula. Cando dúas alumnas estaban experimentando no espazo adaptado da obra de Yayoi Kusama (Ilustración 6), estas fixeron os seguintes comentarios:

- Alumno 10. *É como o puntillismo que nos explicou a profe.*
- Alumno 12. *Si! Pero estes péganse.*

6. CONCLUSIÓNS E PERSPECTIVAS ABERTAS A PARTIR DA EXPERIENCIA.

Esta metodoloxía resultou ser un gran estímulo e motivación para o alumnado de EI, viuse como os alumnos e alumnas gozaron no ambiente de aprendizaxe, conseguiron ser autónomas e autónomos, e a súa creatividade e imaxinación desenvolveuse moito máis ca respecto doutras propostas máis dirixidas.

Tras a experiencia vivida e a escoita e observación por parte do profesorado, débese tamén reflexionar, para futuras intervencións, sobre a implicación que pode ter para o alumnado ser o creador dos seus propios ambientes de aprendizaxe. ■



Ilustración 5. Accións de experimentación libre no ambiente de aprendizaxe.



Ilustración 6. Experimentación coa obra de Yayoi Kusama.

REFERENCIAS

- ABAD, J. (2003). *Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración*. Universidad Autónoma de Madrid.
- CABEZA HERNÁNDEZ, M. A. (2018). Arte-Lier- Estrategias lúdico-pedagógicas basadas en el arte, experiencias sensoriales y expresión para el aprendizaje en primera infancia. *Revista Boletín Redipe*, 7(12), 106-114).
- EISNER, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- PÉREZ, G. E NIETO, S. (2009). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, (10-11), 177-198.

Experiencias de “turismo interior” en centros escolares



Ana María García Liñares

Pedagoga e educadora social autónoma
agceilan@gmail.com

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 56-59

Chámome Ana María García Liñares, son licenciada en Pedagogía e son educadora social, colexiada número 145 do CEESG.

Tiven a sorte, que así se pode dicir nestes mundos que corren, de que toda a miña vida laboral, desde que rematei a miña formación universitaria alá pola metade dos anos 90, sempre estivo vinculada á educación non formal.

Traballei como educadora vinculada aos servizos sociais e culturais municipais, nos meus inicios, e logo traballei, durante anos, para entidades privadas en vivendas tuteladas de menores, e para a Xunta de Galicia como educadora de centros de menores de protección e reeducación, centros educativos da Consellería de Pesca, centros educativos de educación especial e centros para persoas adultas con diversidade funcional.

Xestionei e coordinei, desde o 2001 ata o 2014, a entidade *Argallando, educación e tempo libre*, que tivo a oportunidade de intervir nunha variedade importante de proxectos sociais, educativos, culturais e de animación, incluíndo a incorporación do traballo profesional de educadoras e educadores sociais, durante varios cursos académicos, nun centro educativo público, que foi o IES Xulián Magariños de Negreira.

Contei todo isto para explicar que o meu percorrido por todos eses traballos e proxectos diferentes deume unha perspectiva ampla e unha visión panorámica do traballo como educadora social, e fíxome desexar deixar determinados ámbitos máis pechados para pasar a usar unhas ferramentas novas, máis abertas e máis acordes coa miña visión actual da vida e do traballo educativo.

Desde hai tres anos estou á fronte, como profesional autónoma, dun espazo rural de educación para a saúde situado no Concello da Baña.

O meu traballo educativo actual ten novas ferramentas como a Consciencia a través do corpo, o loga Integral, a Terapia Gestalt, as Terapias de Son e Vibración, a Meditación, o Traballo coa Atención, a Escoita Corporal Biodinámica, o Eneagrama, a Terapia Corporal Integrativa... ferramentas, todas elas,

que permiten un “acompañamento” coidadoso, próximo e terapéutico no camiñar de calquera persoa para poñer un pouco máis de saúde, calma e quietude na súa vida.

Todas estas novas formacións, nas que fun afondando nos últimos doce anos, foimas demandando o meu propio camiñar polos ámbitos laborais nos que traballei. Ser educadora social en contextos de penosidade, violencia, competitividade, recortes, estrés e *queime* laboral, fixeron que eu sentise, nas miñas propias carnes, a necesidade de buscar calma, saúde e quietude. E, grazas á miña busca, foise abrindo un novo panorama laboral. Dediqueime, durante moito tempo, a adquirir esas novas ferramentas que agora utilizo e decidín que podía facer outro tipo de intervención educativa, para invitar as persoas coas que traballo a que amplíen a súa busca tamén, porque outro xeito máis saudable de estar na vida é posible.

Esta nova etapa laboral miña empezou xusto un pouco antes da pandemia da COVID-19, co que as posibilidades de intervención, ata o momento, estiveron bastantes limitadas debido ás restricións que nos propios centros educativos había de distancias, interaccións, máscaras, contactos, espazos, medos...

Nestes tres anos tiven a oportunidade de acompañar varias aulas de catro centros educativos: IES Xulián Magariños de Negreira (4º ESO, no curso 2019-2020), IES Camilo José Cela de Padrón (2º BACH no curso 2020-2021), IES Plurilingüe Fontexería de Muros (2º BACH no curso 2021-2022) e IES Poeta Añón da Serra de Outes (todas as aulas da

ESO, en xuño de 2022) cos que desenvolvín, en diferentes formatos, un programa de *autoxestión emocional* e manexo da atención para o alumnado de determinados cursos deses centros. Nun dos centros tamén participou parte do profesorado.

Puiden ademais levar a cabo unha *experiencia de quietude e consciencia corporal* no CEIP Plurilingüe Barrié de la Maza de Santa Comba, que me convidou a participar, durante catro cursos académicos seguidos, con todo o alumnado e profesorado do colexio.

Este programa de educación para a saúde na escola levou-se a cabo, ata o momento, en catro etapas con experiencias diferentes:

- A primeira foi na primavera do 2019 e fixéronse catro sesións, unha con cada aula de 3º e 4º de educación primaria.
- A segunda foi no mes de marzo de 2020, e aínda que estaba planificado facer unha sesión con cada unha das aulas do centro, soamente se fixeron seis sesións porque foi xusto cando se decretou o confinamento por mor da COVID. As seis aulas que pasaron foron as de 4 anos de educación infantil e 1º e 3º de educación primaria.
- A terceira foi en abril e maio de 2021 e fixéronse 16 sesións, polas que pasaron todas as aulas do centro.
- E a cuarta foi entre xaneiro e marzo de 2022 e fixéronse 19 sesións, con todas as clases de todos os niveis de educación infantil e primaria do centro, participando un total de 407 alumnos e alumnas.

Os obxectivos das experiencias nas catro etapas son os seguintes:

- Ofrecer unha experiencia puntual divertida que permita *aquietarse* ao alumnado.
- Contactar coa capacidade de *atención e concentración*.
- Tomar *consciencia do propio corpo*.
- Desenvolver a socialización, crear sentimento de pertenza grupal e afianzar as alianzas de amizade entre as persoas participantes.
- *Aprender a canalizar as emocións e a xestionalas*.
- Coñecer e *aprender a utilizar a respiración* para chegar a un estado de *calma* que lle permita ao alumnado *aprender a aquietarse* cando o precise.
- Mellorar a *autoestima* e a *confianza* nun mesmo ou mesma e nos e nas demais.
- *Conectar co propio corazón*, ou o que vén ser o mesmo, *que cadaquén atope un espazo de paz e descanso dentro de si cando pecha os ollos*.
- Divertirse.

Desde a COVID, houbo cambios nos xeitos de interrelacionarse a nivel espacial e grupal, polo que tivemos que incorporar variacións que tiñan que ver cos protocolos de distancia entre persoas, por este motivo incluíuse entre os obxectivos:

- Desenvolver novas formas de comunicación sen utilizar o contacto físico.
- Na sesión última, que foi un baño de son e vibración, incorporáronse tamén os seguintes obxectivos:
- Ofrecer unha experiencia sensorial dunha viaxe de son e vibración, que permita ao alumnado unha vivencia vinculada con *centrar a atención nas sensacións do corpo* para sentilo e, a través do experienciado, aprender a *aquietarse* cando lle faga falla no seu día a día.



- Potenciar a *escoita corporal* para tomar consciencia do propio corpo.
- Mellorar a *propiocepción*.
- Visualizar esa viaxe sonora e compartila de xeito oral e debuxado.
- Potenciar a creatividade artística.
- Mellorar a capacidade comunicativa.

En canto á *metodoloxía*, todas as experiencias tiveron arredor dunha hora ou unha hora e cuarto de duración. Nelas fíxose traballo individual e grupal e, o grupo veu sempre acompañado polo persoal docente e coidador do centro. Tráballose nun contexto de *non competitividade* para que o alumnado participante xogase e se sentise acollido, seguro, querido e puidese conectar cun pouco de paz. Fíxéronse dinámicas de *consciencia corporal* a través do xogo, do ritmo, da vibración, da música, do movemento e da expresión corporal, da relaxación, do traballo coa respiración, dos contos... que permitiu ao alumnado ir tomando contacto co seu corpo e coa súa respiración, cousas que axudan a aterrizar no aquí e agora, a *centrar a atención e a atopar calma e relax*.

Nas primeiras experiencias houbo interacción grupal pero, durante as sesións que se fixeron tras declararse a pandemia, o traballo fíxose intentando non promover o contacto físico nin a interacción grupal, para cumprir cos protocolos COVID.

Nos remates das sesións fíxose sempre unha relaxación con música ou con son e vibración, e unha rolda de avaliación da experiencia.

A última das experiencias foi toda ela un baño sonoro e o alumnado, xunto co profesorado acompañante, puido deitarse no chan para vivir a experiencia envolvente de *sentir, no seu corpo, os efectos da vibración e do son* dunha chea de instrumentos que se utilizan nas terapias de son. As viaxes sonoras permiten tamén *ir tomando contacto co corpo e coa respiración, centrar a atención e viaxar cara a calma e o relax*.

Estas “*terapias de son*” brindan a posibilidade de alinear o corpo físico, o mental e o emocional, acadando así un pouco máis de equilibrio interno, ademais de proporcionar unha experiencia que achegue a sentir a quietude e a calma.

Tralo baño sonoro, en cada unha das aulas e co propio profesorado acompañante, houbo unha rolda de recollida da experiencia vivida a través da pintura, da escritura, ou de calquera outro xeito que se quixese plasmar nun folio... Todo ese material foi entregado ao mestre de pedagogía terapéutica para que puidese valorar, xunto co profesorado das aulas o panorama das diferentes experiencias vividas que alí plasmaron. Este material serve, á súa vez, para detectar situacións nas que o alumnado poida precisar puntualmente dunha *atención e un acompañamento especial* pola situación que lle estea tocando vivir en calquera contexto da súa vida.

En actividades deste tipo créanse espazos onde pode haber “*insights*”, comprensións repentinas, expansións ou tomas de consciencia que fan visibles cousas que poden ser liberadas de xeito espontáneo ou que poden acompañarse desde a intervención educativa para que a saúde mental, emocional e física se equilibre e mellore o estado xeral desa persoa. E isto afecta e posibilita o desenvolvemento integral das persoas a nivel individual, e mellora a interacción a nivel grupal. E isto afecta o profesorado, o alumnado e calquera tipo de interacción entre eles.

E, aínda que poida soar complicado, é doado presenciar neste tipo de sesións esas reaccións espontáneas básicas e simples, como un pranto, unha aperta, un achegamento, unha queixa, un sorriso, unha liberación muscular, un espasmo... que axudan a desbloquear cousas que o corpo tiña enquistadas e que retiñan emocións que podían es-

tar afectando negativamente no desenvolvemento integral do alumnado a nivel persoal e relacional.

CONCLUSIÓNS:

Desde a educación social podemos achegar experiencias novas que refresquen o día a día da educación formal, e que axuden e proporcionen ferramentas e respiros ao persoal docente.

A visión dun ou dunha profesional da educación non formal, con sensibilidade e experiencia na observación e no acompañamento de grupos e persoas a nivel individual, pode achegar miradas panorámicas que axuden a detectar necesidades nas propias aulas e que acheguen posibilidades de mellora no día a día da educación formal.

Tamén podo concluír que sería moi interesante que este tipo de traballo fose experienciado polo persoal docente antes de que acompañe o alumnado, para poder vivir directamente os procesos e sentir os beneficios da quietude.

Sería de interese que nos plans de formación continua do profesorado houbera oferta de recursos para o *aquietamento*, a autoxestión emocional, os usos do silencio, recursos para a calma, aprender a respirar, desenvolver a propiocepción, técnicas de manexo da atención... Todas estas ferramentas son recursos útiles para os e as docentes a nivel persoal e profesional, e soamente se poden usar axeitadamente na escola, cando se teñen experimentado previamente no propio corpo.

A maioría destes recursos son moi simples e veñen de serie co ser humano cando nace pero, co discorrer da vida, ás veces chegamos a esquecer-nos deles. Por iso, programar

actividades que nos axuden a tomar consciencia de todos os recursos que temos para aterrar no “aquí e agora” é moi útil en calquera contexto das comunidades educativas, escolas de nais e pais, profesorado, alumnado, persoal de administración e servizos...

Desde sempre se sabe que abrir as escolas á comunidade é unha inversión en educación integral, co que calquera proxecto que promova a interacción é un éxito garantido. Mais, neste caso, a miña proposta vai por abrir portas de *turismo interior* dentro das persoas que conforman a comunidade educativa. Abrirse a percorrer as paisaxes interiores que vaian aparecendo no día a día e aprendendo a camiñar por elas do xeito máis equilibrado posible.

Entender a *importancia e a necesidade do silencio* para reducir o ruído mental, aprender a parar, pechar os ollos e respirar antes de tomar decisións, ou soste a quietude e a calma, deberían ser contidos curriculares prioritarios para o desenvolvemento integral das persoas.

A miña experiencia ata o momento ofrecendo actividades relacionadas con quietude nos centros educativos foi moito máis positiva do que inicialmente imaxinaba, porque me dei conta de que, en xeral, o alumnado agradece experiencias e espazos onde poder respirar con calma, onde poder soltar os roles e os obxectivos, e onde poder parar a acción, simplemente para conectar co “ser e co estar”, no presente, no “aquí e agora”.

E tiven a mesma sensación nas aulas de educación infantil que nas de primaria ou nas de secundaria. Incluso as persoas con máis dificultades de aten-

ción estiveron vivindo a experiencia desde o seu xeito de estar, que aínda que sexa máis movido que o das demais, é igualmente unha experiencia que achega á calma e fai sentir os beneficios da quietude.

Remato dicindo que experiencias deste tipo soen ser gratificantes a pesar de ser puntuais, o ideal sería ter un goteo delas, é dicir, ter cantas máis mellor porque sería de gran axuda na escola e na vida en xeral, ter integradas ferramentas que nos axuden a sentir o corpo, que nos permitan escoitar os límites e as necesidades que este ten, que nos permitan parar cando vemos que as emocións nos desbordan, que nos axuden a ver os propios panoramas internos e os das aulas.

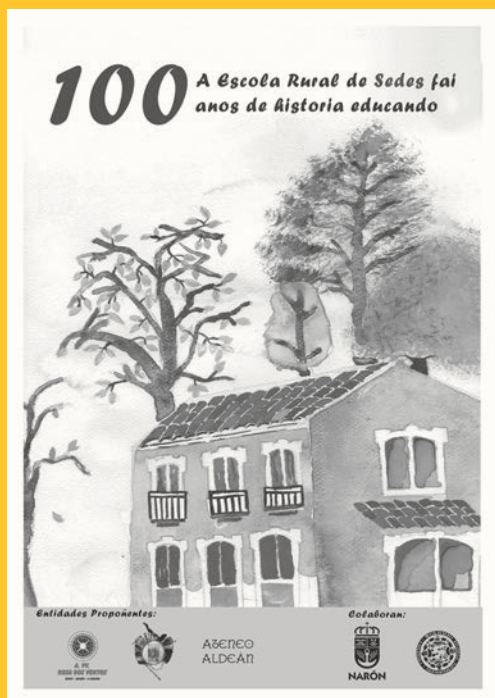
Eu aposto pola integración deste traballo no día a día do sistema educativo; é moi simple e doado de levar a cabo e sería moi beneficioso para o colectivo docente a nivel persoal e como recurso para mellorar o ambiente das aulas.

Con este traballo estamos facendo un investimento en educación para a saúde individual e colectiva, e isto sempre repercute beneficiosamente en toda a comunidade educativa.

E, como estar en calma ou sentirse en paz é un estado interno, unha sensación ou unha conexión cun mesmo ou cunha mesma, cantas máis oportunidades de conexión e experiencias de acceso teñamos a ese estado, máis doada será a conexión á “wifi” da quietude cando a precisemos.

Así que, promover actividades deste tipo sería unha *profilaxe marabillosa para evitar os desbordamentos emocionais e un investimento en saúde nas contornas escolares e no mundo en xeral*. ■

A Escola Rural de Sedes (Narón), 1921- 2021: 100 anos de educación nunha contorna de salientable tradición escolar



Alfonso Filgueira López

Voceiro do colectivo Ateneo Aldeán de Sedes
aldeagalician@gmail.com

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 60-63

1. DA ESCOLA CENTENARIA E DA SÚA CONTORNA TERRITORIAL E SOCIOECONÓMICA

A Escola Rural de Sedes, fundada en 1921 por un emigrante nativo da parroquia para a escolarización de nenas e mozas, podería ser a escola indiana, rural, unitaria... aínda en funcionamento, máis antiga de Galicia. Tan só esta circunstancia ben a fai merecedora da presente contribución, na que pretendemos difundir a existencia desta pequena pero singular institución educativa, auténtico referente social para a veciñanza de Sedes.

Vexamos o seu contexto. Sedes é unha das parroquias do concello de Narón; ocupa unha superficie por riba dos 10 km² e xeograficamente pode cualificarse como rural periurbano. En 2021 (consonte datos do Instituto Nacional de Estadística) contaba con 981 persoas censadas; adoita ofrecer máis ou menos estable unha cifra de 56 crianzas de entre 0 e 6 anos, malia que tamén presenta notable avellentamento (máis do 34% dos habitantes ten máis de 60 anos). Os usos do solo son basicamente forestais (imperan o monocultivo de eucalipto), agropecuarios e comerciais varios; en efecto, Sedes manifesta unha forte identidade vinculada ao sector primario, mantendo o 25% da súa poboación activa en eidos produtivos relacionados co medio rural.

Con todo, para entendermos o feito educacional e escolarizador de Sedes cómpre mencionar a Feira do 13, gran mercado agropecuario mensual que funcionou desde o século XIX ata finais do XX e que nalgunha ocasión chegou a mobilizar ata 20.000 persoas de toda a bisbarra. Non resulta dificultoso pois pensar nun empurrón creador e aperturista favorecido polo bulideiro trasfego económico e social que acontecía neste foro.

2. ANTECEDENTES ESCOLARES EN SEDES

O primeiro fito documentado do proceso escolarizador en Sedes aconteceu en 1805, ano no que o párroco Juan Antonio Mesía lega as súas propiedades para crear unha escola que se encadraría dentro das "fundacións pías" da igrexa católica (neste caso dedicada á escola-

rización e instrución da infancia), e así figura no Arquivo Catedralicio de Mondoñedo. Tal como recolle a vontade do fundador no seu testamento, a educación a impartir debería responder a dous obxectivos: formación na moral católica e instrución académica. Establécese así a escolarización gratuíta para as familias da parroquia, xermolo de modernidade e de progreso.

Relevante foi tamén a creación en 1916 da mutualidade escolar "La Concepción", naquel fervedoiro escolarizador da época, ao que contribuíra a Lei de Asociacións de 1911. Posta a andar polo mestre nacional Luciano Vázquez Seselle xunto con veciños da parroquia, esta adiantada entidade asociativa pretendía fomentar a educación e protexer a escolarización e a saúde da infancia, e presentaba para o rural unha orientación digna de eloxio e merecedora dun estudo en profundidade. O alcance dos seus fins sociais ben merece a nosa consideración; a saber:

- Socorro mutuo de enfermidade e falecemento na infancia.
- Constitución de dotes infantís.
- Formación de pensións de retiro para a futura vellez do alumnado escolarizado.
- Realización de colonias e viaxes escolares, celebración da festa da árbore, obras antialcólicas, de cultura, de hixiene, e outras.



Xantar-homenaxe da parroquia de Sedes ao único neto do benfeitor Francisco Sabín, desprazado desde a súa residencia nos EUA para asistir ao acto de centenario da Escola Rural de Sedes.

Para merecer a condición de persoa socia mutualista (alumnado de entre 3 e 18 anos), esixíanse unhas certas obrigas éticas que parcialmente poderían considerarse en liña coa transversalidade curricular de hoxe en día: engrandecemento do país (educación cívica); respecto aos niños dos paxaros no verán e compromiso de non cazar os paxaros no inverno para que favorecesen a agricultura, amar e protexer as árbores e as flores, non maltratar animais e non asistir a touzadas (educación ambiental); tratar con respecto maiores e todo xénero de persoas (educación para a igualdade); ou non xogar a naipes nin consumir bebidas alcólicas (educación para a saúde).

Pouco tempo despois, en 1921, pasado máis dun sécu-

lo desde a fundación da escola creada polo cura Mesía, e aínda funcionando esta, o benfeitor e emigrante indiano sedense Francisco Sabín Teijeiro, financia a construción dun edificio (que entrega ao Concello de Narón) á beira do terreo no que se celebraba a Feira do 13, de dous andares e dous patios, con moblaxe e material escolar, para dedicalo á nova escola laica e pública de nenas.

Xa a mediados do século XX, contando Sedes con máis de 2.500 persoas censadas, coexistiron simultaneamente na parroquia ata catro escolas: Os Cotos, A Gándara, a fundación pía escolar de Juan Mesía e a escola de Francisco Sabín, a cal funcionou como escola de nenas desde a súa creación ata 1972, momento en que



Fachada principal da Escola Rural de Sedes.





Aula da Escola Rural de Sedes.

pasou a ser mixta e a actuar como unha unitaria baixo a dirección académica da concentración escolar Colexio Público O Feal. Paralelamente, nese mesmo ano de 1972 as outras tres escolas rurais de Sedes son pechadas precisamente en beneficio do actualmente denominado CPI do Feal (localizado á beira do polígono industrial urbano de Narón, coñecido como As Lagoas), co que quedaba "inaugurado" o continuado proceso institucional de "enfraquecemento" de servizos públicos básicos neste territorio rural.

3. VIXENCIA CENTENARIA DA OBRA FILANTRÓPICA DE FRANCISCO SABÍN

Sabín caracterizábase por unha innata vocación social innovadora, tal como acredita a súa participación activa na xestión de entidades sociais da emigración en La Habana que, xunto coa súa propia experiencia familiar (tías e sobriñas labregas), e mais o seu con-

tacto con sectores progresistas da época en Cuba, deron como resultado a fundación da Escola Rural de Sedes. Neste sentido é de xustiza poñer de manifesto tres realizacións de progreso social materializadas "de facto" polo doador:

- Creou a escola para a educación das nenas, garantindo así unha educación de calidade para elas, e de paso provocou o descenso do amoreamento de alumnado na escola pública que existía daquela.
- Con esta iniciativa proporcionou un recurso para a igualdade de oportunidades das mulleres do rural, co que puideron medrar cultural e intelectualmente a partir da escolarización infantil, tal como lles tiña acontecido ás mulleres avogadas, escritoras ou médicas de La Habana coas que Sabín se relacionara, vantaxe pola que deveía para as mulleres da súa aldea.
- Conquistou logros aínda hoxe reivindicados como a laicidade, a gratuidade e mesmo a pervivencia da escola, doándola ao Concello de Narón con esa condición e integrándoa no sistema educativo público estatal.

Malia que non puidemos acceder ás memorias anuais escolares, no seu defecto contamos coas testemuñas orais dalgunhas informantes, antigas alumnas desta escola, hoxe mulleres maiores moi activas a nivel comunitario (Julia Montero Couce -do rueiro do Carballo-, Gloria Couce Rivera -do rueiro dos Cotos-, María Jesús Yáñez Montero -Susa, do rueiro dos Barreiros-, entre outras). Grazas a elas puidemos saber que a entidade mantivo o seu labor educativo desde a data da súa fundación, coa fragilidade e interrupcións parciais propias dos episodios da Guerra Civil. Só nos consta o

peche durante un curso escolar, hai doce anos, por razón de falta de matrículas debida a problemas de conciliación familiar ou laboral (non por falta de crianzas, xa que había máis de dúas dúas nese intre). Por este motivo mobilizouse toda a comunidade veciñal, teimuda e estratexicamente, co resultado da reapertura da escola no seguinte ano (e con tan só cinco crianzas matriculadas!), circunstancia que pode considerarse practicamente inédita entre as escolas unitarias de Galicia que foron pechadas.

Hai que significar ademais que no curso 1988-89 créase o CRA de Narón, e a unitaria de Sedes intégrase nesa estrutura escolar (na que segue a manterse a día de hoxe), que achega máis recursos docentes, psicopedagóxicos e didácticos para a escola rural.

Por fin, nesta última década, froito dun labor intencional de información e valorización da calidade educativa deste modelo de escola rural, realizado casa por casa por persoas do colectivo Ateneo Aldeán e da comunidade veciñal, acadouse unha estabilidade na matrícula por riba de dez nenas e nenos de entre 3 e 6 anos, mesmo atraendo alumnado de parroquias lindeiras con escolas xa pechadas.

Cen anos pasan como un río, con mansíos e remuíños... e tras un século de labor educativo case continuado, a veciñanza de Sedes entendeu pertinente a celebración do primeiro centenario da escola e a súa proxección de cara ao futuro, cun extenso programa de actos desenvolvido ao longo do curso 2021-22, que incluía actividades curriculares, pedagóxicas, culturais, comunitarias, institucionais, memorialistas etc.





Escultura en pedra "Nena lendo_" conmemorativa do 90 aniversario da Escola Rural de Sedes.



Torta conmemorativa do centenario da Escola Rural de Sedes.



Mural do centenario deseñado por Leandro Lamas.



Patio dianteiro da Escola Rural de Sedes.

Como remate deste apartado queremos poñer de manifesto, por un lado, o labor dos mestres e mestras que exerceron a docencia na escola de Sedes, e por outro, que existen outros factores socioeducativos relacionados coa existencia desta escola senlleira, rural e centenaria condicionados a unha análise máis incisiva, nivel que esta sucinta reportaxe non pode acadar.

4. VIABILIDADE DA ESCOLA E PROPOSTA A FUTURO DA COMUNIDADE VECIÑAL

A curto prazo a supervivencia da escola semella garantida, sempre e cando o Concello de Narón siga asumindo o transporte escolar de recollida "porta a porta" para todas as crianzas matriculadas, xa que se trata dun servizo de conciliación esencial para as familias.

En efecto, a Escola Rural de Sedes non só desenvolve un rol importante na educación das crianzas, senón que ademais representa para as xentes da parroquia unha ferramenta útil a fin de harmonizar o desempeño dun traballo retribuído fóra da casa co tempo de vida familiar. Neste contexto, o colectivo Ateneo Aldeán, a comunidade veciñal e as fami-

lias presentáronlle á Consellería de Educación en 2017 un proxecto avalado por analistas da socioloxía e da educación, na liña de reformular "ad hoc" as pequenas escolas rurais e de encetar con proxectos piloto en diferentes zonas un novo modelo organizativo ligado a unha planificación específica para o rural.

No caso concreto de Sedes propoñíase engadir, no edificio anexo á escola, unha unidade con oito prazas de 0-3 anos integrada no mesmo CRA, e conseguir así a etapa completa de Educación Infantil. Por lóxica interna, esta ampliación debería acompañarse do persoal necesario e dos servizos complementarios de transporte e comedor. Garantíriase deste xeito a estabilidade dunha matrícula escolar que en moitas ocasións vese obrigada a fuxir da parroquia cara á vila, precisamente na procura de recursos de conciliación laboral e familiar.

Malia que a resposta institucional á proposta presentada non foi positiva, a comunidade veciñal de Sedes teimará na defensa da súa rural e centenaria escola, e seguirá manifestando que a Xunta

de Galicia está interpelada e obrigada a unha debida COHERENCIA coas súas outras políticas de dinamización demográfica, co dereito á igualdade de oportunidades e de trato á cidadanía rural, co dereito á conciliación laboral e familiar efectiva, e co mantemento de servizos públicos básicos achegados ao rural, que son garantía de igualdade para calquera lugar do territorio estatal, tal como recolle a Constitución. ■

REFERENCIAS

- FILGUEIRA LÓPEZ, ALFONSO (2002). Francisco Sabín Teijeiro. Sedes, s/n, p. 34 (publicación anual co gallo das festas parroquiais; esta contribución foi reeditada no voceiro parroquial *O peizoque*, nº 0, de 2021, promovido polo colectivo Ateneo Aldeán de Sedes).
- VÁZQUEZ SESELLE, LUCIANO, LÓPEZ Y LÓPEZ, MANUEL E BOUZA RODRÍGUEZ, LUIS (1916). *Reglamento de Mutualidad Escolar La Concepción* (copia cedida por José Manuel Graña, herdada da súa bisavoa Andrea Beceiro Veiga).
- YÁÑEZ RODRÍGUEZ, ALMUDENA (1993). *Historia del surgimiento de las escuelas de Sedes*. Texto elaborado para o Departamento de Teoría e Historia da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.

GeoGebra, vacina matemática en tempos de pandemia



Débora Pereiro Carbajo

IES As Barxas (Moaña)

deborapereirocarbajo@gmail.com

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 64-67

Nestes últimos anos, coa pandemia, púxose de manifesto a necesidade de recursos para impartir a docencia a distancia ou na semipresencialidade. Como resposta a esta urxente necesidade, o profesorado foi creando materiais e ferramentas en diferentes formatos compartidos na Rede. Paralelamente a este movemento espontáneo de creación de materiais con GeoGebra no contexto da pandemia, a Federación Española de Sociedades de Profesorado de Matemáticas comezou a seleccionar recursos GeoGebra^[1] e foi clasificando este material en guías didácticas organizadas por cursos e contidos ás que o profesorado pode acceder no espazo **MatesGG**^[2].

A miña ferramenta principal para a aula é GeoGebra porque, ademais de ser un software de matemáticas libre e de fácil uso para o alumnado e profesorado, facilita a aprendizaxe das matemáticas mentres se constrúe, ao tempo que fai posible traballar todos os bloques de contidos da materia. Neste artigo pretendo facer fincapé no uso de GeoGebra a partir da miña experiencia, en concreto coa *Aula GeoGebra* e as actividades autoavaliáveis cuxo uso se potenciou neste contexto pandémico. Para finalizar, presento unhas actividades sobre funcións cuadráticas como mostra das posibilidades das ferramentas citadas, e unha actividade de modelización.

A aula GeoGebra (GeoGebra Classroom) é unha plataforma virtual na que os/as profesores/as podemos asignar tarefas interactivas aos estudantes e ver o seu progreso no momento ou máis tarde. Pódese utilizar como símil do GeoGebra Classroom o caderno do estudante. O alumnado non necesita estar rexistrado na web GeoGebra para acceder ás tarefas, pero é recomendable para poder acceder a ela en calquera momento. O traballo do alumnado queda gardado na clase do profesor/a e este/a pode revisalo en tempo real e/ou a posteriori.

Para crear unha tarefa para unha clase necesitamos un recurso aloxado na web GeoGebra (propio ou doutro profesor ou profesora) que conteña polo menos

[1] Recursos GeoGebra de Débora Pereiro: <https://www.geogebra.org/u/deborapereiro>

[2] MatesGG: <https://intef.es/recursos-educativos/recursos-para-el-aprendizaje-en-linea/matesgg/>

un applet GeoGebra ou unhas preguntas. Consideremos para ilustrar este exemplo o material "Representación de raíces cadradas" aloxado en <https://www.geogebra.org/m/mt67mndy>. Neste recurso hai dous applets para complementar a explicación do profesor/a, nas que se visualiza o proceso da construción de raíces cadradas (figura 2), e un applet baleiro para que os estudantes representen unha raíz (figura 3).

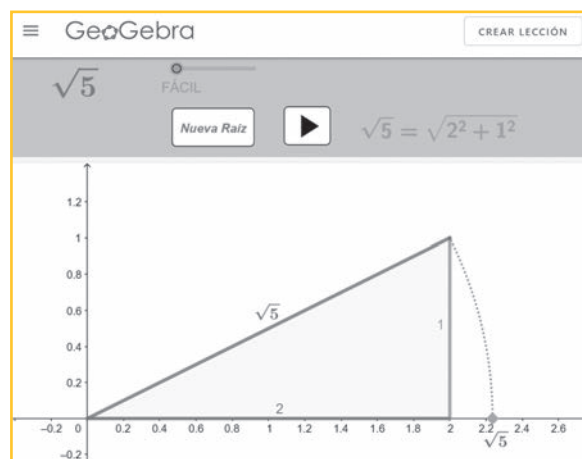


Figura 2: GeoGebra Classroom - Representa raíces cadradas.

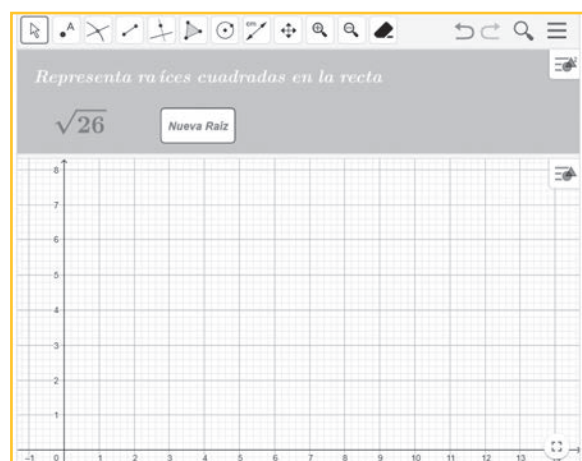


Figura 3: GeoGebra Classroom - Tarefa.

O profesorado debe crear a lección ("páxina do caderno virtual") para que o alumnado realice as tarefas da actividade e se garden no espazo de traballo do profesor/a. Para facelo basta con premear no botón "Crear lección" na parte superior do recurso GeoGebra (figura 2). Por último, pásaselles a ligazón aos estudantes para darlles acceso á lección (tamén se pode acceder inserindo o código da lección no espazo GeoGebra Classroom^[3]). Desde o momento no que o alumnado

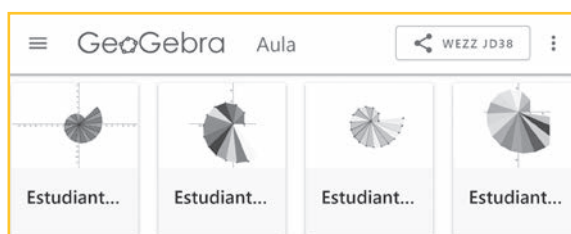


Figura 4: GeoGebra Classroom - Vista do profesor.

acceda á lección, o profesorado pode visualizar o seu traballo (figura 4).

Outro tipo de actividades que utilicei moito por mor da pandemia foron as autoavaliáveis, que permiten que os estudantes practiquen de modo autónomo. Ademais, se teñen incorporadas as variables *SCORMMaxScore*, *SCORMMinScore* e *SCORMRawScore*, poden exportarse en scorm coa ferramenta de autor exelearning e a puntuación quedará almacenada nas cualificacións de Moodle^[4].

Pódense tomar actividades autoavaliáveis publicadas na web GeoGebra por outros autores (por exemplo, Javier Cayetano ten moito material, ben ordenado e elaborado cunha calidade excelente no seu libro *Actividades Autoevaluables*. Javier Cayetano Rodríguez^[5]) ou para necesidades máis específicas crear as nosas. As que creo eu súboas ao libro GeoGebra: *Actividades autoevaluables*. Débora Pereiro Carbajo^[6]. Sirvan como exemplo estas dúas actividades autoavaliáveis nas que se practica o cálculo de logaritmos mediante a súa definición (figura 5), e unha aplicación dos logaritmos utilizando os intereses bancarios (figura 6):

- Logaritmos: <https://www.geogebra.org/m/sy-bhc9fx>

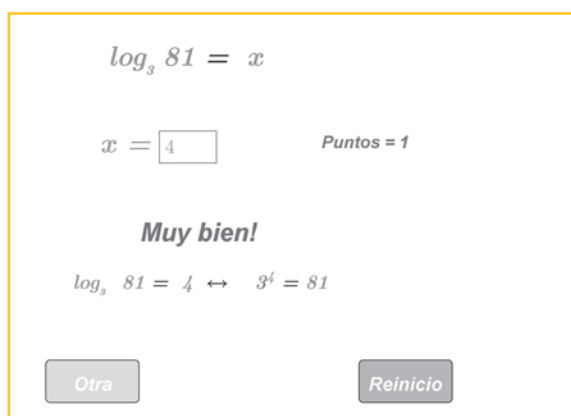


Figura 5: Actividades autoavaliáveis - Logaritmos.

[4] GeoGebra en Moodle: <https://www.geogebra.org/m/tcytwayg>

[5] Actividades Autoevaluables. Javier Cayetano: <https://www.geogebra.org/m/AsMKtWd4>

[6] Actividades Autoevaluables. Débora Pereiro: <https://www.geogebra.org/m/cmy5mfwd>

[3] GeoGebra Classroom: <https://www.geogebra.org/classroom>

- Aplicación dos logaritmos: <https://www.geogebra.org/m/nuxjsyx9>

Un capital de 9000 € ha estado invertido un cierto tiempo a un tipo de interés compuesto del 4.3% anual y ha generado unos intereses de 4711.52 €. ¿Cuánto tiempo ha estado invertido?



Figura 6: Actividades autoavaliables - Aplicación dos logaritmos.

GeoGebra ten usos moi variados que se poden adaptar as múltiples necesidades do profesorado. Como mostra desta adaptabilidade presento algunhas actividades sobre funcións cuadráticas que levei a cabo na aula e que foron acollidas con interese e aproveitamento por parte do alumnado.

1- FUNCIÓNS CUADRÁTICAS

Esta actividade axuda o alumnado a visualizar a representación gráfica das funcións cuadráticas e as súas características porque permite cambiar os coeficientes da función polinómica e comprobar as modificacións que produce na parábola.

Funcións cuadráticas: <https://www.geogebra.org/m/fqwcvbwc>

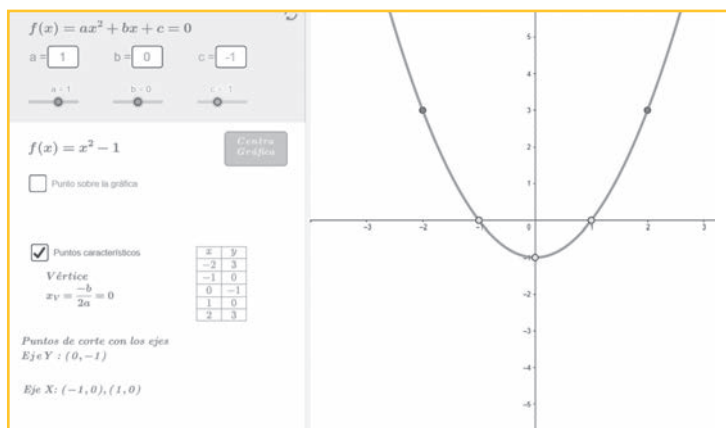


Figura 7: Funcións cuadráticas.

2- AUTOAVALIABLES SOBRE FUNCIÓNS CUADRÁTICAS

Partindo da expresión alxébrica da función, o alumnado ten que obter o vértice da parábola e outros dous puntos para determinar a súa representación gráfica. Para completar a actividade, o estudante ten que representar cinco funcións cuadráticas diferentes.

Función cuadrática autoavaliable: <https://www.geogebra.org/m/zamgdbdg>

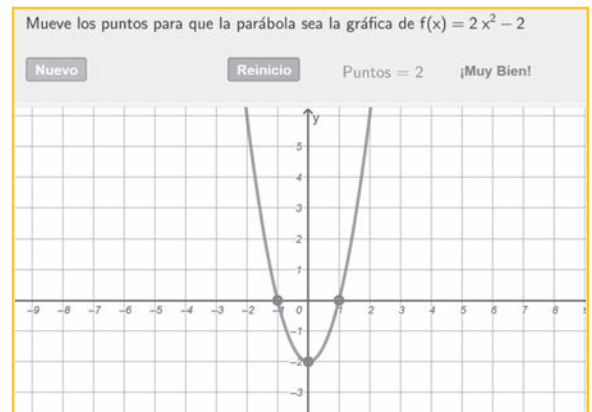


Figura 8: Función cuadrática. Actividades autoavaliables.

3 - TIRO Á CANASTRA

Para visualizar en actividades cotiás as funcións cuadráticas, pódese analizar co noso alumnado a traxectoria dunha pelota nun tiro á canastra: altura máxima que alcanza a pelota, distancia á que esta toca o chan en caso de non chocar con ningún obstáculo, etc. Dependendo das condicións iniciais do tiro (altura da deportista, velocidade inicial da pelota, etc) obtense unha función cuadrática para analizar.

Tiro á canastra: <https://www.geogebra.org/m/nq58ddvv>

Como complemento desta actividade pódese organizar no exterior a gravación dun vídeo dun

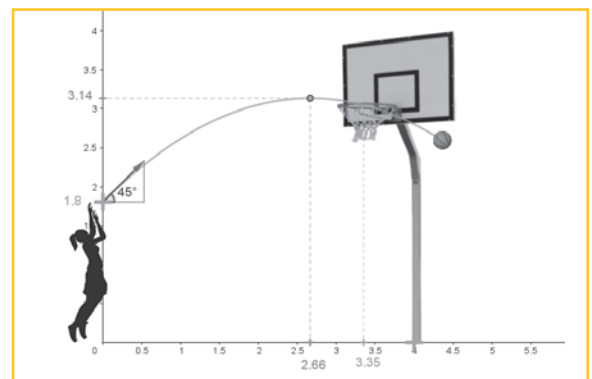


Figura 9: Tiro a canastra.

tiro á canastra, determinar con GeoGebra a función da traxectoria da pelota e facer unha análise na aula (figura 10). O procedemento para obter a función cuadrática con GeoGebra detállase paso a paso no vídeo "Tiro á canastra con GeoGebra"^[7].

Tiro á canastra (actividade de modelización): <https://www.geogebra.org/m/ucrkd6ws>

4- DISEÑO DE FLORES CON FUNCIONES CUADRÁTICAS

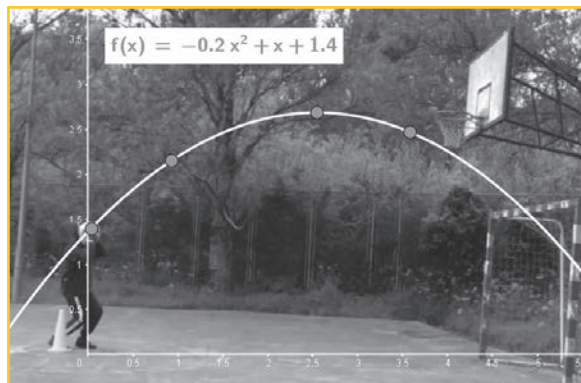


Figura 10: Actividade de modelización -Tiro a canastra.

Respondendo á pregunta do alumnado de para que serven as funcións cuadráticas e intentando mesturalas coa natureza e a arte, podemos utilizar as flores como inspiración para deseñar pétalos con funcións cuadráticas e pedir ao alumnado que estude as súas características (vértice, monotónía, cortes cos eixos...) (figura 11) e/ou deseñe flores con estas funcións (figura 12). Unha posible proposta:

- Flores a partir de funcións cuadráticas: <https://www.geogebra.org/m/huxezptf>
- Constrúe unha flor 3D con funcións cuadráticas: <https://www.geogebra.org/m/ywxqjcne>

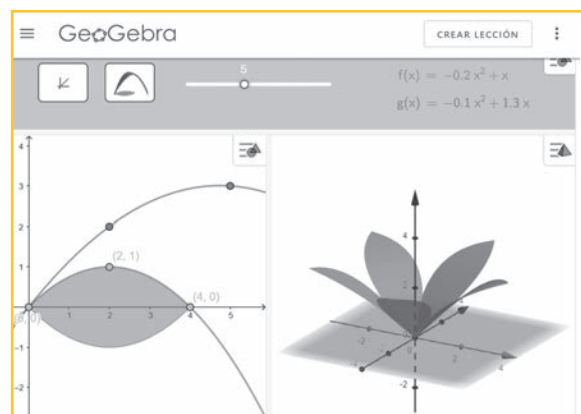


Figura 11; Flores con funcións cuadráticas.

[7] Vídeo "Tiro a canastra con GeoGebra": <https://youtu.be/3i6RvZWY3FM>



Figura 12: Flor.

(Para a construción das flores utilízanse ferramentas cuxo funcionamento se detalla na propia actividade).

Espero con esta achega espertar o interese por esta ferramenta para a ensinanza e a aprendizaxe das matemáticas. GeoGebra, ademais de estar configurada para aprender matemáticas mentres se constrúe, actualízase ás necesidades do momento, ofrecendo unha ampla variedade de materiais elaborados polo profesorado.

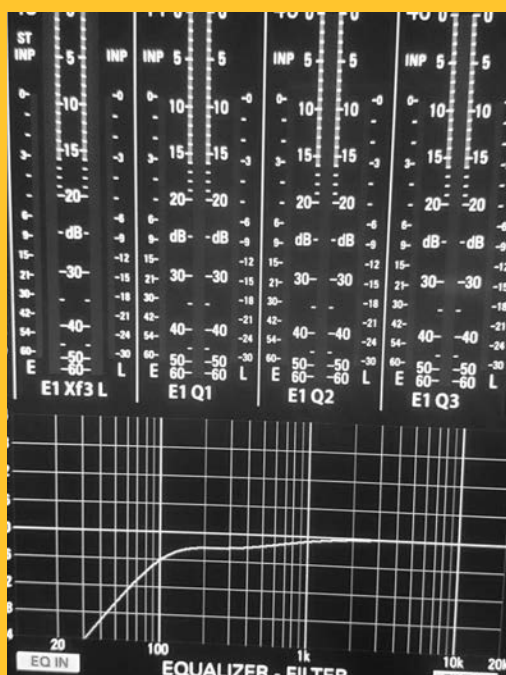
ACLARACIÓN FINAL

Revisando o artigo para a súa publicación, un ano despois, parece que hai máis tempo do que en realidade pasou desde que nos libramos da semipresencialidade e que este artigo puidera quedar desactualizado. Con todo, pasando por alto todo o referente á pandemia e docencia virtual, as actividades propostas seguen sendo moi actuais e aplicables na aula. ■



Débora Pereiro Carbajo

O audiovisual galego como ferramenta de ensinanza e aprendizaxe



Águeda Penedo López

Xornalista

agueda.penedo@gmail.com

Xesús Ferreiro-Núñez

Facultade de Formación do Profesorado
(USC)

susobocamaos@gmail.com

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 68-70

A análise do uso do audiovisual galego como ferramenta de aprendizaxe no ensino da lingua galega, na etapa da secundaria, constitúe a cerna da investigación dun Traballo de Fin de Mestrado. Partindo da premisa de que os denominados *social media* demandan moitas horas de atención á nosa mocidade, indagamos se poderían considerarse aliados do profesorado se mudase a súa percepción. Nun estudo de Hidalgo e Aliaga (2020) afirmase que “o estudante interésase moito máis pola Internet, a televisión e o cinema, entre outros, dedicando menos tempos aos labores académicos”. Segundo estes autores, a solución a este problema non é prohibilos, senón darlle a volta ao seu uso e aproveitálos para beneficio do proceso formativo.

O profesorado de lingua galega non emprega o audiovisual galego con esta finalidade no desenvolvemento das súas clases?

Trátase dunha circunstancia que xa se está dando nos IES en Galicia ou son precisas accións concretas para que o profesorado integre nas súas aulas esta poderosa ferramenta?

Para fundamentarmos a investigación, analizáronse informes estatísticos en relación aos usos da lingua e tamén publicacións sobre o tema, que inciden en que o emprego de materiais multimedia no ensino de linguas:

- Permite achegar o alumnado a contextos lingüísticos diversos.
- Favorece o coñecemento da variedade de rexistros ou pronuncias que existen nun mesmo idioma, xa que durante un discurso oral a persoa discente pode usar correctamente a gramática, pero errar na pronuncia.

O traballo indagatorio desenvolveuse desde un enfoque metodolóxico mixto, en oito IES e CPI das catro provincias galegas, seleccionados de modo que ofrecesen representatividade, malia seren casos únicos. Así, realizouse a escolha atendendo a criterios diversos: de ámbito máis urbano e outro máis rural de cada unha das provincias, cun número de habitantes semellante do respectivo concello, dimensión ou número de alumnado do centro educativo, predomi-

nio do galego ou do castelán na fala deste alumnado, e accesibilidade aos departamentos. A partir de aí deseñouse *adhoce* e aplicouse un cuestionario de cincuenta preguntas, dirixido a unha persoa de cadanseu departamento de lingua galega dos centros seleccionados, con atribución docente en ESO e Bacharelato. Ademais disto, estudáronse documentos como o Plan Lingüístico, outros senlleiros producidos nos centros en relación ao tema, e analizáronse os seus contextos, a lingua predominante entre o alumnado ou as actividades de fomento da lingua galega desenvolvidas. Mesmo se indagou sobre as relacións cos Equipos de Dinamización da Lingua Galega, dos que non sempre forma parte o profesorado de lingua galega, nin a totalidade do que participou neste estudo.

OS RESULTADOS MÁIS SALIENTABLES

Á vista dos resultados obtidos no estudo, e inmersos como estamos na sociedade da tecnoloxía, da información e do coñecemento e cun auxe evidente do sector audiovisual galego, temos dous piares a favor para que os documentos audiovisuais acheguen contidos extralingüísticos no ensino de lingua galega en toda a ESO e Bacharelato cunha secuencia en tres pasos, como describimos na Figura 1. Adoita procederse deste xeito na ensinanza de linguas estranxeiras, tal e como se recomenda no Marco Común Europeo de Referencia para as linguas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Entre os datos máis salientables obtidos na investigación desenvolvida, achamos que:

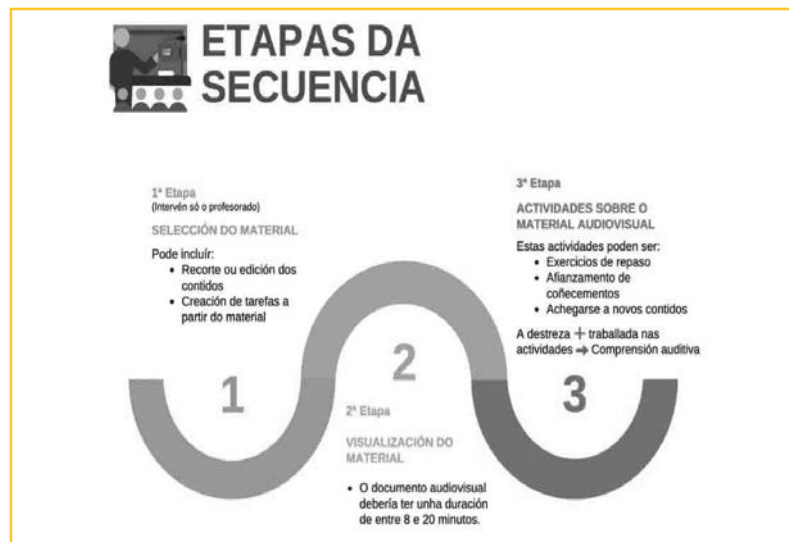


Figura 1. Secuencia proposta para o uso do audiovisual.

- A maioría do alumnado (62,5%) dos centros estudados, tanto de contextos urbanos como semiurbanos ou rurais, ten como lingua predominante o castelán.

- Só o 25% do profesorado usa o audiovisual galego como unha ferramenta didáctica máis, e non como un complemento. En calquera dos casos fai uso en:

- Formatos clásicos, como algunha película, capítulos do programa *Historia de Galicia* ou fragmentos de *Os castros e a cultura castrexa*.

- Outras formas máis recentes como pílulas do *Dígocho eu* e *Ben falado!* E mesmo incorporan as novas tendencias de *influencers* e *youtubers*.

- O 87% do alumnado acolle ben ou moi ben a visualización dun recurso multimedia como os citados, incluso usado dentro do propio currículo e non só para ludificar un tempo determinado.

- A maioría do profesorado participante emprega os materiais aos que dá acceso Internet e prevalece o seu uso

sobre outros formatos clásicos. A inmediatez, a renovación de contidos e a proximidade co alumnado son as razóns polas que lles dá prioridade a plataformas como *Youtube*, *Instagram* ou *Twitter* para visualizar contidos. Concordan estes datos co referido á duración dos produtos, que se axusta entre os 8 e os 20 minutos para que a actividade sexa efectiva, tal e como se vén incidindo desde hai décadas (Pérez, 2017), aínda que nos últimos anos se fai fincapé na necesidade dunha duración incluso menor.

PARA FINALIZARMOS

Os informes do Instituto Galego de Estatística constatan, cada vez con maior contundencia, a diferenza entre a porcentaxe da poboación de 5 a 14 anos que aprende a falar en castelán e a que o fai en galego. Así, o informe de *Coñecemento e uso do galego* de 2018 reflicte que o 49'5% faino en castelán e apenas un 19% en lingua galega. Isto evidencia que o galego é a segunda lingua para practicamente a metade da poboación en idade escolar.



Programa "Digocho eu".



Proxecto de divulgación científica "Ecos de xigantes".

Non existen suficientes motivos polos que o galego como lingua nai, lingua ambiental ou segunda lingua precise de recursos audiovisuais para a potenciación da súa consideración ou a ampliación dos seus usos?

Os datos manexados no estudo reflicten que o profesorado pode escoller entre impartir *Lingua Galega e Literatura* como unha materia de libre configuración autonómica obrigatoria ou como o coñecemento teórico e práctico dun idioma do que se poden tirar moitas connotacións sen quedarse só no plano académico. Botar man do audiovisual feito en Galicia e en galego, e da súa variedade de formatos, como un recurso máis dentro da aula é ben acollido polo alumnado e pode contribuír en boa medida ao proceso educativo da lingua galega. ■

REFERENCIAS

- HIDALGO NAVARRETE, J. & ALIAGA ZEGARRA, S. E. (2020). Análisis de las estrategias didácticas para el diseño, selección, producción, utilización y validación de recursos educativos audiovisuales interactivos en una institución educativa. Estudio inicial. REID, 23, 79-98. doi: 10.17561/reid.n23.5.
- INSTITUTO GALEGO DE ESTATÍSTICA (2019). Informe de Coñecemento e uso do galego 2018. <https://n9.cl/2gm58e>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2021). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Volumen complementario. <https://n9.cl/fnffo>
- PÉREZ MOLINA, E. (2017). Cine y documentales en el aula de FLE para educar en valores medioambientales (TFM). Tenerife: Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/7454>

XADREZ NAS ESCOLAS

CURSO 2022-23

Convenio de colaboración Concello de Ferrol - Círculo Ferrolano de Ajedrez.



Actividade complementaria para todos os Centros de Educación Infantil e Primaria do Concello de Ferrol
Financiado pola Concellería de Educación do Concello de Ferrol
Imparte: Círculo Ferrolán de Xadrez

FERROL



www.ferrol.es/educacion



Tempo livre e silêncio: o poder do ócio na vida das crianças

A importância de saber não fazer nada em uma sociedade que cada vez mais exige que façamos tudo.



Redação do Portal Lunetas

Asociación cultural

<http://www.lunetas.com.br/>



Património Lúdico Galego

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 72-74

// De uma perspectiva criativa, uma das coisas mais importantes que podemos dar a uma criança é o nada." Este depoimento pode parecer estranho à primeira vista, mas você não leu errado: o nada é o melhor presente. Ele aparece em *O começo da vida*, documentário de Estela Renner sobre as diferentes formas de cuidar do período que chamamos de primeira infância (da gestação até os seis anos completos). É o relato de um pai sobre o que costuma fazer com seus filhos: permitir que inventem algo com o que estiver ao redor. Mas afinal, o que isso quer dizer?

Por mais paradoxal que possa parecer, o nada é muita coisa. É o ócio, o tempo livre, o vazio, o silêncio. "Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo". Guimarães Rosa diz isso no livro *Grande Sertão: Veredas*, e faz pensar sobre o valor do "nada" como elemento de contemplação e entendimento do mundo.

Assim como os adultos, as crianças também recebem cada vez mais estímulos e informações a todo momento; com isso, elas ficam expostas a situações em que devem desempenhar algum papel. Os momentos livres de qualquer aprendizado ou finalidade são cada vez mais raros. Ao apresentar aos pequenos mais opções de atividades do que eles podem absorver, acabamos privando sua liberdade de ser.

No filme de Estela Renner, quando o entrevistado diz que "a melhor coisa que podemos dar a uma criança é o nada", ele se refere especificamente aos momentos de brincadeira. Ele explica que quando uma criança recebe um brinquedo

pronto, que anda, pula, canta e faz coisas impressionantes, ela automaticamente entende que seu papel ali é de espectadora passiva: o brinquedo faz tudo por ela. Porém, crianças têm necessidades cognitivas de descobrir, explorar e tatear com as próprias mãos aquilo que não conhecem.

Não por acaso, muitos pais relatam: “meu filho brinca mais com a caixa do que com o próprio presente”. Assim, chegamos à questão: o que é um presente? Ao oferecer alguma coisa às crianças, é fácil desconsiderar suas necessidades mais básicas. Mais do que encher os pequenos de mais estímulos e informações além dos que eles já recebem do mundo, por que não oferecer momentos de silêncio, experiências afetivas e memórias?

BRINCAR X CONSUMIR

Dissociar a brincadeira do consumo é mais difícil do que parece; em um sistema capitalista, o conceito de experiência está diretamente ligado ao ato de consumir. Para Gabriela Romeu, jornalista, pesquisadora e idealizadora do projeto *Infâncias* (<https://projetoinfancias.com.br/site/>), mais do que tentar ignorar essa realidade com a qual a criança terá contato mais cedo ou mais tarde, o importante é atribuir valores ao que consumimos para que aquilo se torne uma experiência. “Vivemos em uma sociedade de consumo, e consumir não é errado, desde que ele seja significado. A nossa sociedade acredita que a criança precisa do brinquedo pronto, e existe toda uma indústria em torno disso”, explica.

“Na verdade, o que a criança precisa é de tempo e espaço: o resto ela inventa”. Para Gabriela, o consumo tira a possibilidade de a criança vivenciar



a infância, já que esvazia experiências de descobertas que ela só teria caso fosse exposta a momentos de brincadeira livre, espaço e tempo de explorar o mundo, seu corpo e suas sensações por si própria.

COMO TER MAIS TEMPO QUANDO NINGUÉM TEM TEMPO?

O acesso ao tempo é uma discussão fundamental nessa conversa. A realidade de muitas famílias, que trabalham o dia todo para garantir o sustento dos filhos, nem sempre permite que esse tempo e espaço possam ser colocado em prática. Da mesma forma, nos ambientes de ensino, a lógica do desempenho e do aprender escolarizado não proporciona esses “espaços em branco” de que estamos falando, tão necessários para a criança ser em liberdade.

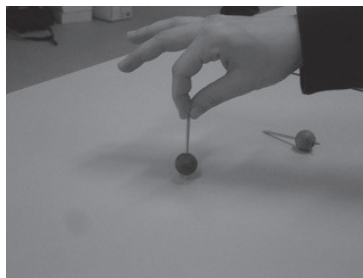
O caminho para isso é **conquistar o tempo**, mesmo que seja um pouco por dia: pode ser um olho no olho entre pai e filho antes de dormir, um passeio ao ar livre sem rumo certo, deitar na grama, aproveitar a companhia um do outro em silêncio. O tempo com as crianças não precisa ser

preenchido com atividades. ‘Fazer nada’ juntos também pode fortalecer os vínculos familiares.

Segundo a educadora Adriana Friedmann, diretora do *Mapa da infância brasileira* (MIB), quanto mais nos deixarmos levar pela dinâmica da produtividade a qualquer custo, mais o consumo ganha força. “A questão do consumo, principalmente em grandes cidades, tem muito a ver com a ausência dos pais. O ‘querer ter’ está relacionado à falta que a criança sente”, diz.

‘NADA’ DE PRESENTE: EXEMPLO DA LITERATURA INFANTIL

O assunto é tão urgente que tem até livro ilustrado infantil sobre o assunto. Para fazer uma brincadeira com a própria palavra “nada”, o livro *Nada de presente* (Editora Girafinha), conta a história de dois camaradas: o cachorro Earl e o gato Mooch, que quer dar um presente de aniversário para o seu melhor amigo. Mas o que pode querer um cachorro além de uma cama confortável, carinho dos donos e um osso para roer? Pelo jeito, ele já tem tudo. Então, o gato re-



solta presentear o amigo com a única coisa que ele não tem: o nada.

“Em um mundo com tantas coisas, onde eu vou encontrar o nada?”, reflete o personagem. E aí começa a confusão. Sem saber onde encontrar o seu presente ideal, o gato começa a observar o que as pessoas dizem sobre o tal “nada”. O dono sempre liga a TV e reclama “não tem nada passando na TV”, mas quando vai procurar, encontra muita coisa. Nada feito! Decepcionado, ele continua procurando. Um certo dia, a dona chega em casa e diz: “nada no shopping”. Ele vai até lá e só encontra muitas e muitas coisas. E assim vai: uma jornada em busca do nada, mas que só esbarra em tudo.

A partir desse enredo aparentemente banal, o autor Patrick McDonnell faz uma profunda reflexão filosófica sobre a carga de estímulos e informações que recebemos a todo instante, o que faz com que o nada seja um verdadeiro artigo de luxo. Pode ser um momento de silêncio, a tranquilidade, uma tarde livre de obrigações, uma noite estrelada, a calma de poder deixar o “tudo” para amanhã, a companhia do melhor amigo. Coisas difíceis de conseguir na sociedade que considera tempo sinônimo de dinheiro.

COMO POUPAR AS CRIANÇAS DOS MALES DO NOSSO TEMPO?

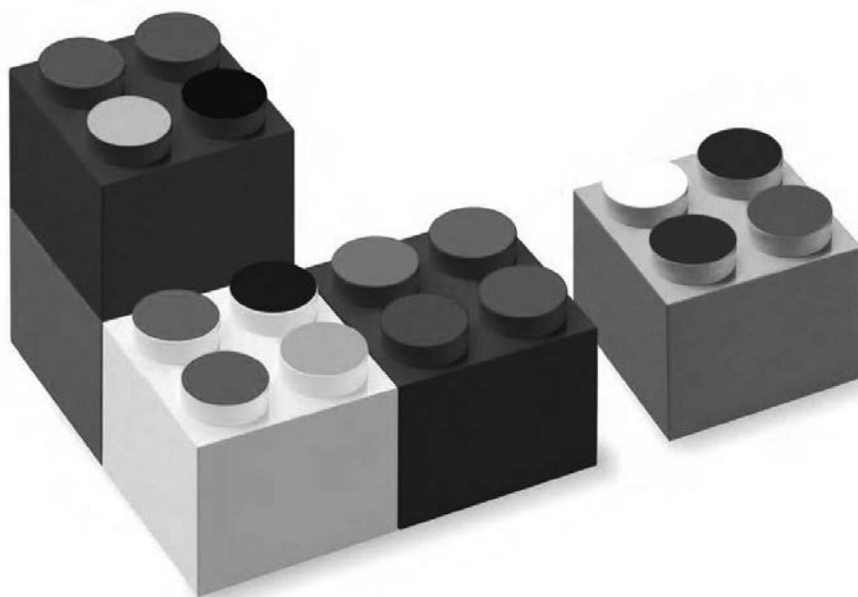
Para a professora italiana Chiara Spaggiari, o caminho é mais simples do que parece: o mínimo de interferência dos adultos para o máximo de liberdade se ser criança. “A criança precisa ser deixada livre para observar, escolher, se aproximar e se afastar, e experimentar o mundo de diversos modos”. Em depoimento no filme “O Começo da Vida”, ela explica que um adulto, quando está diante de uma criança, tende a estabelecer uma hierarquia, levando a crer que ele é o responsável por ensinar tudo a ela.

“A criança não é um recipiente que enchamos com nossos saberes. As crianças aprendem e co-constroem o seu saber junto dos adultos”, explica Chiara. E o saber não passa só do adulto para as crianças, mas principalmente de uma criança para outra criança. ■

REFERENCIAS

- GUIMARÃES ROSA, JOÃO (2001). *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- McDONNELL, PATRICK (2007). *Nada de presente*. São Paulo: Girafinha.
- RENNER, ESTELA (2016). *O começo da vida*. São Paulo: Maria Farinha Filmes (documentário).

ANOVANDO APRENDENDO GALEGUIZANDO



engádeste?
engádeste?
engádeste?
engádeste?



www.neg.gal

Porque temos unha lingua



Nova Escola Galega



Aprender na realidade



Fernando Lacaci Batres

Presidente da Confederación de ANPAS GALEGAS

anpasgalegas@gmail.com

www.anpasgalegas.org



REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 76-77

As familias temos unha rotunda prioridade na educación das nosas fillas e fillos: preparamos para o mundo real que lles corresponda vivir, que sexan quen de entendelo, participar nel, aproveitar as súas vantaxes e poder enfrontarse aos seus retos e dificultades. Esta prioridade é eterna, todas as nais e pais da historia procuramos pór ao dispor das nosas crianzas todo canto sabemos e coñecemos, para que ese coñecemento sexa o primeiro chanzo da súa propia andaina vital.

Pero aínda que sempre foi así, non sempre foi do mesmo xeito. A historia tivo durante moitos milenios un deambular repetitivo en si propia, non en canto á súa propia esencia metafísica, que diso non falo neste pequeno artigo, senón na máis ordinaria maneira de entender como se vive, como se actúa, ou como se organiza o conxunto social. Ao mesmo tempo íase incorporando, xa dende o primeiro paso, o interese pola interpretación da realidade, ademais da valoración dun coñecemento científico que permitira albiscar por que roteiros había cambiar esa realidade interpretada; mais o peso dese futuro era moi pequeno no conxunto do coñecemento transmitido. Ata non hai moito, o que se cedía ás novas xeracións era máis empírico que teórico, a vida que creabamos sería unha repetición case que idéntica da que vivíramos.

E a educación respondía a esa necesidade, o que se entregaba ao alumnado eran os coñecementos mil veces contrastados, as versións éticas que se daban por estábeis, a consideración dun modelo social que respondía a un pacto que semellaba eterno, e unha serie de valores e sabedorías que tiñan o selo da permanencia: o coñecemento case que non se entregaba en propiedade, só en usufruto, para que se continuase transmitindo igualmente, tal era a certeza da súa inmutabilidade.

Pero todo o dito ata aquí non foi certo nin no primeiro momento: o cambio de pensamento e de saberes foi sempre acumulativo, as xeracións de despois sempre souberon máis que as xeracións de antes, porque aprendían por riba do sabido polas vellas, así vén sendo den-

de sempre; o que ocorre é que a importancia relativa do novo e do coñecido foise modificando a través do tempo, e xa hai décadas que sabemos que o mundo das nosas fillas vai ser moi diferente do que foi o noso, que mesmo é bastante probábel que as verdades certas do noso mundo sexan inservíbeis no mundo futuro, e que é na propia variabilidade de foco e óptica onde podemos fixar a seguranza que precisarán as nosas descendencias.

Educación é cada vez menos transmitir conceptos que están en todas partes ao acceso de calquera, e cada vez máis facilitar a formación de consciencias e criterios, tentar que sexan quen de aceptar os mundos certos que lles aparecen durante a súa existencia, que entendan en si propias a esencia do cambio e as súas consecuencias, tanto as inevitábeis como as que permitan ser axustadas, e que manteñan unha mente aberta e receptiva a tantas outras maneiras de ser, existir, pensar e actuar como van ter ocasión de atopar nunha existencia de horizontes moito máis abertos do que foron os nosos.

Enfrontámonos a un mundo onde hai unha fortísima tensión entre a realidade permanentemente móbil, e a pretensión de inmovilismo dun amplo sector social. Pero lembremos que o inmovilismo, que sempre se reviste de tradición e respecto aos maiores, que son cousas diferentes, o único que pretende realmente é consolidar un sistema de privilexios que ve perigar e desaparecer. O cambio constante, o que chamamos evolución, sempre move os marcos da autoridade e do poder, e

iso molesta sempre ás que a exercen e o posúen.

Agora mesmo, e xa non vou repetir a obvia crítica a un sistema educativo que é máis decimonónico que útil na súa pretensión formativa, o que importa é formar persoas que posúan a máxima capacidade de adaptación a un mundo que non só cambia –iso fíxoo sempre– senón que cambia á vista de todas. Adaptarse a outra sociedade, outros personaxes, outra idea de familia e de estabilidade, outras realidades físicas, outra conectividade, e outra perspectiva de futuro e de presente, é o reto cotián ao que hai que aproximarse. Hai que formar xente que saiba responder ao que ten que vivir, e iso dificilmente se consegue repetindo currículos, libros de texto, exercicios e modelos que xa se usaron cando eran útiles, pero que perderon boa parte desa utilidade polo simple paso do tempo.

Refírome ao meu anterior artigo nesta revista cando digo que esa pretensión non é unha aperta sen condicións a tanta modernidade chegue. Entre outras cousas, porque a modernidade ten unha componente efémera que hai que descontar, cómpre sempre que as propostas novas cheguen a ter un pouso que acredite a súa posíbel permanencia, porque de certo moita da modernidade morre, e morreu sempre, consómese porque non ten a esencia necesaria. Por iso, as familias non queremos tanto que as nosas fillas e fillos estean “á última” do coñecemento teórico e tecnolóxico, como que estean “á última” en canto a capacidade crítica, comprensión, aceptación e aproveitamento da diversidade, que sexan quen de

facer validación permanente da súa posición vital para que poidan adaptarse ao que vaia aparecendo, ao que se pense de novo, e que se instale nelas unha aprendizaxe humilde e vitalicia, porque o único problema de que o mundo cambie é non ter os medios para incorporarse a eses cambios, e aproveitálos.

E, aínda que falei arreo do cambio permanente, hai algún valor que semella transcender ao longo dos milenios, e nese senso quixera defender que as xeracións novas sexan, como dicían as nosas avoas, “boa xente”, que vén sendo xuntar en dúas palabras todos eses referentes que a actualidade debulla en conceptos máis complexos como a inclusión, a empatía, o respecto, a igualdade, a participación ou a diversidade.

E para sermos boa xente, que é un concepto aparentemente sinxelo pero que está a se revisar de acotío, curiosamente fai falta saber moito, viaxar moito co intelecto, coñecer moito as demais, entender que este mundo amplo temos que defendelo entre todas para poder gozalo entre todas, e aceptar rotundamente que todo o que saibamos e aprendamos ten que estar ao servizo da necesidade global de construír en conxunto, porque esa será a defensa das nosas fillas contra as dificultades do mundo que vén: entender que a súa seguranza está sempre en permanecer ao carón das demais persoas coas que conviva, defendelas e ser defendidas. ■

PANORAMA

Xosé Ramos Rodríguez

Antón Costa Rico

Nova Escola Galega

jose.ramos.rodriguez@edu.xunta.es

anton.costa@usc.es

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 78-81

ACTUALIDADE DA POLÍTICA EDUCATIVA

- **O inicio de curso.** Xa estamos afeitos aos principios de curso con redución de profesorado, supresión de escolas ou de unidades, obras inacabadas...; este curso unha volta máis: non estaba publicado o **novo currículo** e aconsellaban manexar un borrador... Unha semana despois de comezado o curso publicouse o currículo no DOG. Ademais, as organizacións sindicais CIG, CCOO, STEG e UGT veñen denunciando outros desaxustes na política educativa e na política de persoal docente e ao servizo do ensino. Que non haxa entusiasmo no executivo galego coa nova lei non pode significar que se dificulte o seu cumprimento..

- Outro incumprimento máis é o non desenvolvemento da **figura de Coordinador ou Coordinadora de benestar e protección**, que se crea no Artigo 35 da Lei Orgánica 8/2021, de 4 de xuño, de protección integral á infancia e á adolescencia fronte á violencia. A propia lei, para facilitar o seu cumprimento, establecía 6 meses de prazo para a súa entrada en vigor nese aspecto. Pasaron non seis senón dezaioito meses, e segue sen crearse en Galicia esta figura, que debería ser un elemento clave para abordar problemas tan complexos e graves como o acoso escolar, e todos os temas relacionados coa convivencia, así como os de alimentación e protección de datos nos centros educativos.

- Para redondear un inicio triunfal, o equipo da Consellería quixo darse o gustazo dunha **entrada de curso con autobombo** utilizando trampulleiramente o profesorado en prácticas, que acababa de aprobar a oposición e estaba aterrando nos seus centros. Obrigaron os novos profesores de Secundaria -despois de ver que os de Primaria acudiron en moi escaso número na data na que os convocaron sen manifestarlles obrigatoriedade- a acudir a un **acto protocolario** de presentación en Santiago para a **visibilización mediática** dos cargos da Consellería. .

- Outra novidade do curso, relacionada tamén coa nova lei, é a dos **criterios de promoción e titulación**. En Galicia establécense uns requisitos para a promo-

ción que poden resultar máis estritos que os anteriores.

Vexamos: a LOMLOE establece que con máis de dúas materias suspensas a decisión de non promocionar -polo tanto, de repetir curso- será tomada polo equipo docente, tendo en conta que as competencias do alumnado lle permitirán render no curso seguinte. O obxectivo explicitado na lei é que así converterase a repetición en algo realmente extraordinario, coa finalidade de rebaixar as porcentaxes anteriores dada a ineficacia da repetición para o éxito educativo. Pois ben, a Xunta establece para a evitar a repetición ao alumnado que teña máis de dous suspensos, dous requisitos:

– Que a nota media de todas as materias sexa 5. Con esta norma, un alumno con 5 en todas as materias aprobadas xa non alcanza a media. Aínda sacando un 7 nunha materia tampouco alcanzaría a media aínda tendo 4 puntos nas tres materias que suspende e un 5 no resto. Co agravante de que este requisito incorpora ademais as cualificacións numéricas que a LOMLOE suprime, tal e como comentamos no anterior Panoraula.

– Que o número de horas das materias suspensas non sexa superior a dez. Isto significa unha volta á xerarquización de materias, neste caso volvendo a sobrevalorar as Matemáticas, que é a única materia con 4 horas, e a minusvalorando as que teñen 2 (Ed. Física, Plástica, Música e L. Estranxeira; e en 3º Física e Química, e Bioloxía).

Vemos aquí unha forma sibilina de incumprir a lei e mesmo de empeorar aspectos que se quixeran corrixir da lei anterior.

- Segue o **descenso no conxunto da matriculación escolar** non universitaria por razón da caída demográfica galega. O curso presente incorpóranse un total de algo máis de 311.000 estudantes, case 150.000 menos que na fin dos anos oitenta do século XX. En todo caso, o descenso continuado observado na maior parte dos centros, convértese en incremento continuado nunha menor parte, como se puxo de relevo en distintos informes xornalísticos aparecidos nos primeiros días do pasado mes de setembro.

- A Consellería pon en marcha **138 chamados polos creativos** noutros tantos centros, na procura de desenvolver os ensinados STEM, unificando clubs de ciencia, espazos *maker*, actividades de creación videográfica e robótica, e tamén de creación de materiais mecánicos. Pretende, así, impulsar algúns cambios metodolóxicos, o que irá ligado a diversas transformacións arquitectónicas dos centros. En conexión, pretenden pór en marcha o Centro Galego de Innovación da FP e o Centro de Investigación Educativa e Dixital.

ARREDOR DA GALEGUIZACIÓN

- Sen novidades maiores, apuntamos que non deberiamos perder de vista dúas recentes publicacións da Real Academia Galega:

– Monteagudo Romero et alii (2021): *Prácticas lingüísticas na infancia. A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización*. A Coruña: RAG, e

– Monteagudo Romero et alii (2021): *Ideas para un plurilingüismo desde o galego no concello de Ames*. A Coruña: RAG.



- Nin tampouco perder de vista: O portal da lingua galega da Xunta de Galicia (<https://www.lingua.gal/portada>), o portal A primavera das Letras da RAG (<https://primaveradasletras.gal/>), os recursos de Aulas Galegas (<https://aulasgalegas.org/>) e os que ofrece a Mesa pola Normalización (<https://www.amesa.gal/>), entre outros.

LIBROS, RECURSOS E MATERIAIS

- O Eixo Atlántico vén de publicar o cómic *Das Orixes á Unión Europea, Historia da Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal*, un álbum de 100 páxinas que percorre a historia dos dous países a través de



cinco capítulos, dende os primeiros poboadores destas terras ata o momento actual e a propia constitución do Eixo Atlántico. O traballo foi dirixido e redactado polo historiador Víctor Rodríguez, que coordinou os catro debuxantes. Praza.gal ofrece a posibilidade de ler online e de descargar. <https://praza.gal/cultura/o-comic-afonda-no-pasado-comun-de-galicia-e-portugal-pero-sobre-todo-na-idea-de-que-o-presente-e-futuro-tamen-o-son>.

- O Observatorio do Patrimonio Lúdico Galego (www.xogostradicionais.gal) vén de editar (2022) co auxilio do Servizo de Publicacións da Deputación de Lugo o libro *Xogos tradicionais galegos para tempos de recollida*, con fermosas ilustracións de Iván Mouronte.



boración dunha neta, Fátima de la Iglesia, e o seu avó. Un tecido de historias nas que a fantasía, lendas, paisaxes e vivencias compartidas nas conversas, manteñen vivo o amor á terra. Unha fusión de creatividade nos contos acompañados con debuxos a toda cor elaborados por cativos da Escola de Sarandón (CRA Boqueixón-Vedra "Neira Vilas") e Amalia López Brea "Luchi".

- Carreiro, P. (2022). *Os Bo-lechas van da escola á granxa*. Santiago: Editorial Bolanda. Unha viaxe didáctica que fan os escolares para percorrer 24 granxas e explotacións agrarias da provincia de Lugo: de gandaría extensiva, granxas de leite, explotacións de produtos ecolóxicos e artesanais, de produción e envasado de produtos ecolóxicos. O libro servirá de acompañamento ao programa "Da escola á Granxa" que promove a Deputación de Lugo, que neste curso conta xa con 72 visitas programadas, e que tamén colabora na presente edición

...E DESDE A HISTORIA

- Gómez Álvarez, P. (2022): *O ensino na terra de Lemos. Mapa de escolas e centros*. Lugo: Deputación de Lugo, Concello de Lemos e Se-

taría Xeral de Política Lingüística. Un denso, descritivo e completo estudo sobre a historia escolar dos seis concellos que compoñen a Terra de Lemos, desde as primeiras décadas do século XIX ata os momentos actuais, acompañado de numerosa documentación documental e gráfica.

- VVAA (2022) (Costa Rico, e Manuela Rodríguez, coords.): *Mulleres imprescindibles. Educadoras na vangarda do século XX*. Pontevedra: Kalandraka. A presentación de nove historias de destacadas educadoras de diversos contornos culturais e lingüísticos do Estado español e de distintos momentos do século XX. Figuras



notadas na historiografía educativa, aquí abordadas na súa resonancia para os tempos actual, a cargo doutras tantas especialistas, cunha introdución global e interpretativa.

INICIATIVAS E EXPERIENCIAS

- As **experiencias escolares transformadoras** tamén existen. Recentemente aludía a elas en senllas reportaxes o xornal *Faro de Vigo*, que no 13 de setembro lles dedicaba unha páxina completa baixo o



- Iglesia, de la, F. e Lobato, X. (2022). *Feitizo no val*. A Estrada: Fervenza. Un libro de contos nados da cola-



titular “Coles que cambian libros por gallinas”, e o mesmo medio aos poucos días atendía do mesmo modo á rica experiencia do IES Valadares, como un referente na comarca viguesa.

- Tamén **na contorna rural** hai encontros de posta en común, como a V Asemblea “Interior Galego Vivo” celebrada en maio en Antas de Ulla, sinalando que ‘o rural ten partido’, ou o Encontro da rede do rural celebrado o 1 de outubro na casa-fundación Uxío Novoneira en Parada do Caurel.

- Sen esquecer o **Interxeracional**. Educadoras e traballadoras sociais de Santiago, Cervo, Oleiros e Ferrol celebraron o “Primeiro Encontro Interxeracional da diversidade: fiando universos”, baixo a coordinación do Grupo de Traballo Fiar estrelas de Nova Escola Galega.

- Un ano máis, a **Asociación Galega de Solidariedade co Pobo Saharauí** canalizou a presenza en Galicia durante o verán de 184 nenos e nenas procedentes do Sáhara e dos campos de refuxiados do Tinduf; un exemplo magnífico de solidariedade e de loita polos dereitos da infancia alén de fronteiras políticas. te ano arredor das datas das Letras Galegas. É viva representación dos traballos infatigables que levaron numerosos exiliados políticos galegos do 36. A **Fundación Penzol** organizou e difundiu unha extraordinaria selección de fondos bibliográficos e documentais arredor desta nobre figura, consultable na rede.

- E un aturuxo para unha vedraña publicación: o **Almanaque Agrícola ZZ**, que cumpre 70 anos. Baixo o impulso de Laboratorio Zeltia do Porriño e do empresario Antón Fernán-

dez, a quen se debe tamén a Escola de Barreiros e o colexio Fingoi, desde 1952 e con periodicidade anual veu saíndo un folleto de algo máis de 100 pp. totalmente en galego, editado por milleiros de exemplares e sendo durante décadas case o único libro que entraba en lingua galega en moitas casas. Vén de recordalo Xosé González Martínez, presidente do Foro E. Peinador. Na actualidade, editao a farmacéutica presente no Porriño, Syngenta.

RECOÑECEMENTOS E PREMIOS

- O Padroado da Fundación **Lois Peña Novo** recoñeceu neste ano de 2022 a traxectoria en prol da galeguización da educación desenvolvida ao longo de case catro décadas por **Nova Escola Galega**, xunto á actividade científica e de difusión da profesora M^a Luísa Castro, no campo da bioloxía, e de Rodrigo Romaní, no musical. O acto público celebrouse o 30 de xuño, recollendo o galardón Xosé Lastra Muruais, en calidade de Presidente, quen nas súas palabras sinalou:

“...non podemos ser a xeración que permita a perda do noso sinal de identidade máis sobranceiro. Negámonos radicalmente a que iso suceda e de xeito igualmente radical manifestámo-la nosa firme decisión de loitar ata onde as forzas cheguen para que, se non podemos velo nós, as xeracións futuras, a infancia e a mocidade de hoxe, poidan ver-la nosa lingua como a normal de comunicación deste noso pobo.

Por iso, pola ausencia de políticas públicas que nos protexan e deixen de dirixirse “cara a unha nova fase da eutanasia”, por iso son tanto de agradecer estas iniciativas civís



en prol da lingua. E aínda que “o conto é triste”, non podemos deixarnos levar por un pesimismo que nos inmovilice. Por iso dispoñémonos emocionadas e dispostas como hai corenta anos, ou con máis azos aínda, a seguirmos facendo sementeira.

En nome de Nova Escola Galega, moitas grazas, de corazón”.

Denébola Álvarez-Seoane

Grupo de Investigación Stellae (USC)

carmendenebola@gmail.com

Silvia López Gómez

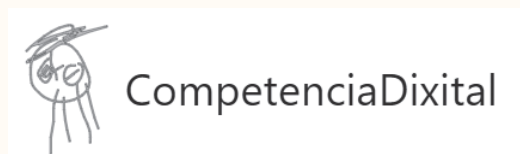
Grupo de Investigación Stellae (USC)

silvalopez.gomez@usc.es

EXPERIENCIAS



• **Caldo de Gloria** (<https://rosalia.gal/que-facemos/proxectos/caldo-de-gloria/>). Caldo de Gloria é unha iniciativa da Fundación Rosalía de Castro para lembrar o poema “Miña casaña, meu lar” de Follas Novas como parte da programación do Día de Rosalía. Este poema achéganos á cotidianidade da supervivencia en situacións de pobreza (unha muller que chega mollada á casa despois de moito camiñar, esfameada, sen diñeiro para mercar comida, con veciños que non lle axudan...) e remata coa lección de que con pouca cousa é posible sobrevivir e ser feliz. A iniciativa fomentaba a participación de particulares, centros educativos, hostalería... facendo a súa propia receita de Caldo de Gloria e compartíndoo nas redes sociais xunto á lectura de poemas rosalianos. En 2022, 70 centros educativos participaron desta experiencia.



• **CompetenciaDixital** (<https://competenciadixital.org/>). Competencia Dixital é un proxecto para educar sobre e coa tecnoloxía educativa e, especialmente, sobre e coa robótica. Está dirixido fundamentalmente ás etapas de educación infantil e educación primaria. Na súa páxina web podes atopar información detallada sobre o proxecto e o seu manifesto de intencións, ademais dunha sección de contidos con propostas didácticas, experiencias e recursos contados en detalle para que as poidas integrar ou adaptar ás túas prácticas. No relato de cada experiencia cóntase a finalidade; onde, quen e cando se desenvolveu; como se fixo; o contexto no que tivo lugar; o relato da experiencia; e os valores aos que se contribuíu. O proxecto ten un sentir colaborativo e anímase a compartir e contribuír entre toda a comunidade educativa.



• **Olladas: Culturas e Pedagogía** (<https://cutt.ly/FK8D1zt>). Plataforma na que se difunde e reflexiona sobre temas relacionados coa diversidade cultural. Forma parte do proxecto de aprendizaxe-servizo PEINAS, levado a cabo na materia Pedagogía Intercultural (2º curso do Grao en Pedagogía da USC).

Pódese atopar máis información sobre Olladas nas súas redes sociais, as seguintes: Instagram (https://www.instagram.com/olladas_/); Facebook (<https://cutt.ly/rK8FwKl>); Twitter (<https://twitter.com/olladas1>)

FERRAMENTAS



• **Glosario dixital de Carpintaría con lingua de signos** (<http://iesmelide-madera.com/>). Catálogo de 200 termos vinculados coa carpintaría en galego, castelán e lingua de signos española elaborado polo ciclo de Formación Profesional de Carpintaría e Moble do IES de Melide. Está previsto que o catálogo evolucione, ampliando o número de termos e actualizando os existentes. Esta ferramenta pioneira foi elaborada polo alumnado do ciclo, en colaboración con Javier Iglesias, docente do ciclo, e Lola Corzo, intérprete de lingua de signos. A iniciativa comezou a desenvolverse

no curso 2019-2020 cos obxectivos de crear material didáctico en galego e facilitar a inclusión de persoas con diversidade funcional. No ano 2021 recibiron o 1º Premio Boas Prácticas de Educación Inclusiva da Xunta de Galicia.

- **Wordle** (<https://wordlegalego.appspot.com/>). Wordle é un xogo en liña de adiviñar palabras de cinco letras en seis intentos. O xogo non facilita pistas iniciais nin descrições da palabra, senón que a través da primeira e sucesivas palabras introducidas imos obtendo información sobre se esas letras están ou non na palabra buscada: se a letra ten fondo gris representa que esa letra non está na palabra buscada, se ten fondo amarelo a letra está na palabra mais nunha posición diferente, e se ten fondo verde a letra está no lugar correcto na palabra a atopar. O xogo deseñouse cunha perspectiva lúdica, pero ten potencialidade para uso na aula ou como reforzo. A programación orixinal é en inglés e foi elaborado por Josh Wardle en 2021; a versión en galego apareceu en 2022 adaptada por Abraham Martínez Gracia.

- **Proxector: audiovisuais en galego para a docencia** (<http://consellodacultura.gal/especiais/proxector/acerca-de.php>). Proxector é un repositorio de recursos audiovisuais para o apoio á docencia en lingua galega de materias de bacharelato e do ensino universitario. O proxecto orixinal, creado no 2015, é autoría do Servizo de Normalización Lingüística da Universidade de Santiago de Compostela; mais na actualidade o proxecto é coordinado e mantido polo Centro de Documentación Sociolingüística do Consello da Cultura Galega. O repositorio conta cun buscador que permite filtrar por temática (hai 31 temáticas e 101 subtemáticas de todas as áreas de coñecemento: educación, políticas, artes, arquitectura, enxeñaría, bioloxía, socioloxía, economía, comunicación, dereito, farmacia, filosofía, historia...), nivel de ensino (secundario ou universitario) e idioma (galego ou portugués).

NON DEIXES DE CONSULTAR...

- **Camiños de Ciencia** (<https://cutt.ly/YK8PpW7>). Camiños de Ciencia é unha guía de viaxe que existe tanto en formato dixital como impreso elaborada pola compañía Observer para a Secretaría Xeral de Política Lingüística da Xunta de Galicia. A particularidade desta guía turística é a súa abordaxe de divulgación científica, explicando as etapas do Camiño Francés e do Camiño de Inverno con interpretacións da xeoloxía, a botánica, a zooloxía, a astronomía, a medicina, a química, a historia e a arqueoloxía.

- **Galicia no mundo** (<https://cutt.ly/lK8Pxf>). Galicia no mundo é unha serie documental de catro capítulos elaborada pola produtora Seispés Producións Creativas para a Xunta de Galicia ao abeiro do Fondo de proxectos culturais en lingua galega Xacobeo 2021-2022. A serie documental está dirixida ao alumnado de educación primaria para traballar os sinais da identidade galega: a xeografía, a simboloxía, a lingua e a cultura.

- **Loitar Saben** (<https://www.mazarelos.gal/videos/documentais/>). Serie documental que trata sobre a vida de mulleres galegas producida por Mazarelos (Sociedade Cooperativa Xuvenil sen ánimo de lucro). Na web do proxecto preséntanse dous capítulos: *Fisterra* (adéntranos nas casas e experiencias de veciñas de Fisterra vinculadas ao sector marítimo) e *Loiba Feminino* (céntrase nas vivencias das mulleres que fixeron posible a Unión Deportiva Loiba Feminino, Ortigueira, ano 1989). ■



proxector



Fisterra



Loiba Feminino

RECENSIONES

Transcender o paradigma do déficit. Unha recensión de "Fondos de Conocimiento Familiar e Intervención Educativa"

SANTOS REGO, MIGUEL A.; LORENZO MOLEDO, MAR; MÍGUEZ SALINA, GABRIELA

Por David García Romero

Universidade de Santiago de Compostela

As autoras e autor deste libro sinálannos unha cuestión de central importancia no marco da educación nos países occidentais e, tamén entre eles, no contexto concreto de Galicia, entendendo a necesidade de transformación e diálogo necesaria no seo do sistema escolar.

Acertadamente, parten dos conceptos fundamentais dos fondos, entendidos como recursos necesarios para o mantemento da cultura e polo tanto da vida humana como a coñecemos, e dende ese lugar vinculannos directamente coa relación que a educación ten con esa reprodución-transformación constante das culturas.

Desa maneira, céntranse nos fondos de coñecemento como aquelas coordenadas de saberes, conceptos e prácticas acumuladas polas familias e comunidades que serven ao sostemento da vida, e deixando claro que "a cultura non se ten en maior ou menor medida" (p.26). Sinálannos a problemática de que o sistema educativo organice unha xerarquía epistémica colonial que estigmatiza as prácticas e formas de vida de numerosas familias e comunidades.

Este texto axúdanos a iluminar a problemática da perspectiva de déficit que no sistema educativo existe cara a formas culturais non hexemónicas, e polo tanto da dificultade que sobre o alumnado e familias cuxas prácticas educativas non gardan a mesma continuidade que a clase media occidental coas maneiras de entender os procesos educativos do sistema escolar.

Arguméntase de maneira contundente e rigorosa a necesidade de recoñecer "a comunidade como lugar onde prioritariamente ocorre a aprendizaxe" (p.18-19) e configurar as relacións de poder entre axentes educativos para construír relacións de confianza mutua

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 84-85

necesaria para unha aprendizaxe social e persoal sa.

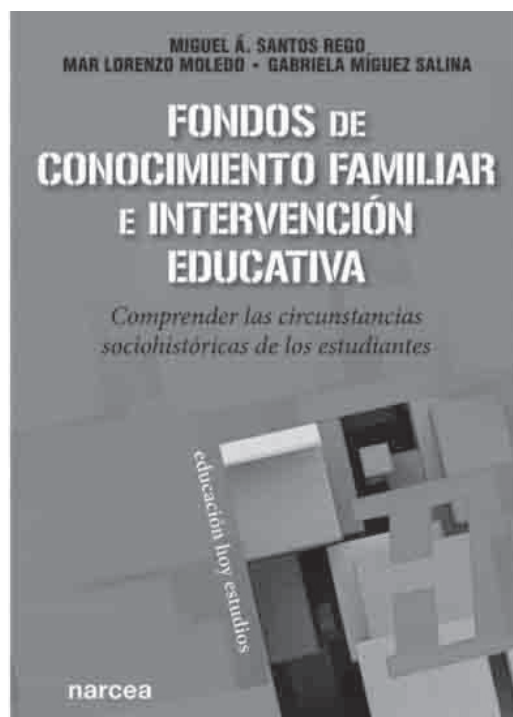
Unha reflexión e diálogo que nos sinalan deben ser feitos dende unha perspectiva intercultural, unha reflexión moi necesaria de facer no contexto galego, posto que a reivindicación polo recoñecemento da identidade propia fronte a un currículo universalista a nivel estatal, a miúdo ensombrece o traballo polo recoñecemento doutras comunidades minoradas presentes no territorio. Este texto axúdanos a lembrar que a cultura galega é a cultura das persoas que habitan en Galicia, non só de maneira ligada á tradición no propio territorio, senón aos referentes culturais diversos das persoas que nel viven hoxe.

Así, o presente libro visibiliza esa necesidade de reparación a través do traballo co pobo xitano, historicamen-

te invisibilizado e estigmatizado, sinalando que a xustiza en termos educativos debe ser abordada dunha maneira de diálogo radical a través dunha perspectiva crítica da interculturalidade. Dáanos tamén coordenadas metodolóxicas de como abordalo, relacionado coas comunidades de prácticas familia-escola e coa reconstrución curricular en relación co propio alumnado participante. ■

REFERENCIAS

- SANTOS REGO, M.A., LORENZO MOLEDO, M., MIGUEZ SALINA, G. (2021) *Fondos de conocimiento familiar e intervención educativa. Comprender las circunstancias sociohistóricas de los estudiantes*. Narcea.



PUBLICIDADE



SIMPOSIO MARTÍN SARMIENTO

DE HISTORIA NATURAL E DE
TODO XÉNERO DE ERUDICIÓN

Santiago de Compostela
28 e 29 de novembro de 2022

Máis información:
www.consellodacultura.gal



...que no vanie algo do original. Isto sucede, o por



DE ANA FRANK A ILSE LOSA

DÚAS ADOLESCENTES XUDÍAS NOS ANOS DO HITLERISMO

Miguel Vázquez Freire

Nova Escola Galega
vfreiremiguel@gmail.com

DOCUMENTOS LITERARIOS CONTRA O RACISMO

Cando en 1934 a moza xudía Ilse Liebllich, de 21 anos, procurou refuxio en Portugal, escapando das leis antisemitas promovidas polo nazismo, Ana Frank era unha nena xudía alemá de apenas cinco anos. Hoxe a historia da rapaza xudía Ana Frank é universalmente coñecida. A comezos de xullo de 1942, aos seus 13 anos acabados de cumprir, viuse obrigada a se encerrar nun agocho que o seu pai preparara para evitar que a familia fose detida polas autoridades nazis. Como Ilse, ela e a súa familia fuxiran de Alemaña, no seu caso a Holanda, pero a guerra expansionista alemá alcanzounos tamén alí. Ana Frank pasou no agocho algo máis de dous anos, compartindo o obrigado refuxio con sete persoas máis. Todas foron detidas en agosto de 1944 e enviadas a campos de concentración, onde todas elas morreron coa excepción do pai, Otto Frank. Faltaba tan só un mes, quizais uns días, para a liberación do campo de Auschwitz Birkenau polas tropas soviéticas, cando Ana e a súa irmá Margot morreron por mor dunha epidemia de tifo a finais de febreiro ou comezos de marzo de 1945. Durante o tempo do encerro na casa de Ámsterdam, Ana escribiu un diario que, recuperado polo seu pai, foi publicado en 1947 e axiña tivo un enorme impacto en todo o mundo.

Dous anos despois, en 1949, Ilse Liebllich, asinando como Ilse Losa (casada co arquitecto portuense Arménio T. Losa, adoptou o seu apelido) publicou en portugués *O mundo em que vivi*, libro que tivo unha importante repercusión en Portugal mais, ata onde eu sei, a súa resonancia alén das fronteiras portuguesas foi moi limitada. Só desde 2019 contamos con tradución ao galego. Despois dese primeiro libro, que non foi concibido especificamente como texto para lectorado mozo, pero que moi pronto foi adoptado por este, Ilse Losa desenvolveu unha longa e premiada carreira como autora de obras para a infancia e a mocidade, que contribuíron a remover as estancadas augas dese campo literario nos escuros anos do Estado Novo do ditador Salazar, e proseguíu activa ata case a súa morte na cidade de Porto en 2006.

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 86-89

O feito de eu trazar aquí este paralelismo entre as dúas mozas xudías é porque as súas obras (no caso de Ilse, as dúas que aquí comentaremos, únicas accesibles en galego polo momento) constitúen valiosísimos documentos de denuncia da barbarie totalitaria, cuxa lectura na miña opinión continúa a ser imprescindible aínda hoxe, se queremos que as novas xeracións medren coa conciencia de que o racismo é un mal que segue vivo e que, como ocorreu nos anos 30 do pasado século, en calquera momento pode volver cobrar nova forza. Non vemos xa sinais deste perigo na influencia do supremacismo branco no goberno Trump e nas ringleiras do Partido Republicano en USA?, no ascenso das forzas de ultradereita en case toda Europa?, nas políticas de rexeite e marxinação de refuxiados e inmigrantes procedentes de África, Asia ou América latina?

O DIARIO DE ANA FRANK

Diante do texto da mociña Ana, cómpre comezar por desbotar un prexuízo. Cabe conceder valor literario, alén da súa evidente importancia como testemuño, a un diario escrito por unha rapaza entre os 13 e os 15 anos? A resposta é: si. Abondaría con comparar este diario con tantos outros "diarios" de adolescentes, dun ou doutro sexo, que hoxe proliferan, obra de autores e autoras adultos e profesionais da escrita. E non é só unha cuestión de autenticidade. Desde as primeiras anotacións, datadas antes do encerro, sorprende a capacidade da mociña para, por exemplo, describir en precisos e divertidos retratos ás súas compañeiras e compañeiros de colexio. A mesma habilidade para construír retratos

psicolóxicos, xa con máis complexidade, demóstraa na presentación que vai facendo das sete persoas que comparten encerro con ela e, logo, das súas reaccións diante dos inevitables conflitos que se van producindo. O máis relevante, con todo, é o seu propio autorretrato, o continuo proceso de introspección a que se somete, a oscilación entre momentos nos que se autoafirma cunha certeza exaltante case dogmática, e outros nos que se somete a desapiadadas autocríticas e dubida sobre a propia valía. Unha loita interior na que calquera adolescente se verá reflectida. Especialmente notables son as escenas nas que reflexiona sobre o propio corpo e o descubrimento da sexualidade, escenas que por certo o pai censurou na primeira edición do libro (como tamén as referidas á nai, a quen Ana por veces debuxa de maneira moi crítica). Non era habitual daquela tratar a sexualidade adolescente con tanta crueza e eu diría que, aínda hoxe, no ámbito da literatura infanto-xuvenil, fóra das obras con explícita perspectiva didáctica, segue sen ser moeda común. Nas inseguridades respecto dos seus sentimentos en relación con Peter, o fillo doutro matrimonio con quen comparten o encerro, seguramente tamén se verán reflectidas moitas das adolescentes lectoras.

Como se ve, non falo aínda de denuncia política nin de racismo. Nin cabería agardar dunha rapaza tan nova que esta temática ocupase un lugar central no seu diario, mesmo en circunstancias tan extremas. A atmosfera política é un pano de fondo que de cando en vez impón a súa presenza, como cando, antes do encerro, un amigo de Ana, tamén xudeu,

enumera todas as actividades que lles van prohibindo e fala do seu medo a que finalmente non lles permitan facer nada. Ou cando a propia Ana comenta as novas que lle chegan sobre as detencións e o transporte de milleiros de xudeus, nunha "purga coma se de cascudas se tratase, como gando enfermo e abandonado". Mais ela mesma, que é unha rapaza dun carácter no que predomina o optimismo mesmo nos peores momentos, dise que "será mellor non falar diso" porque "só de pensalo me entran pesadelos". E, doutro lado, están as informacións sobre os avances das tropas aliadas na guerra, que escoitan na radio e xeran conversas interminables entre os encerrados. Mais tamén disto acabará dicindo que "é unha lata", que pode convertelos "nuns vellos aburridos".

Unha obra, logo, cuxa lectura é ben recomendable para alén do singularísimo valor que ten como documento dun momento histórico, no que un réxime político arbitrario e radicalmente inxusto tronzou a vida de millóns de persoas como Ana.

O MUNDO EN QUE ILSE LIEBLICH VIVIU

A sorte que Ilse correu, como vimos, foi afortunadamente outra. Mais non quixo esquecer a Alemaña que deixou atrás. A súa primeira obra, escrita e publicada en lingua portuguesa, *O mundo en que vivín* (título da versión galega), é narrada en primeira persoa por Rose Frankfurter, que é en moitos aspectos proxección autobiográfica da autora. Paulo Jorge Teixeira Cavaco, nunha excelente análise da obra de Ilse Losa, sitúa esta novela, xunto a outras dúas (*Río sen ponte* e *Sób céus es-*

tranhos, esta última sen tradución ao galego ata o de agora) e algúns contos, dentro da Literatura do Holocausto ou da Shoa, é dicir, o conxunto de obras que tematizan literariamente a persecución e exterminio dos xudeus europeos baixo o nazismo. Precisa, iso si, que non se trata de literatura do *Lager*, que se ocupa explicitamente do relato da vida nos campos de concentración e exterminio. Mesmo con esa precisión, na miña opinión esa identificación das novelas de Ilse Losa co Holocausto, aínda non estando de todo falta de sentido, pode favorecer equívocos que non axuden á súa recepción. O racismo nazi e as súas leis brutais non son o **tema** de *O mundo en que vivín* e *Río sen ponte* (deixo fóra o último título da triloxía, que non lin). Como xa vimos que acontecía no caso do diario de Ana Frank, son en todo caso o pano de fondo histórico no que acontecen os feitos que narra en primeira persoa Rose Frankfurter, ou os que coñecemos a través das vivencias dos mozos namorados Johann e Jutte, estes non xudeus, protagonistas de *Río sen ponte*. E eu diría que esta é unha das virtudes das novelas. Non sería crible que estivese dominado pola política o campo mental dunha rapaza como Rose, a quen seguimos desde que é unha nena que vive cos seus avós nunha pequena vila rural, ata que no inicio da adolescencia se une aos seus pais na cidade. Nin previsiblemente se así fose chegaría a conectar co lectorado máis novo. Deste xeito, ademais, a vaga da intolerancia aparece como un fenómeno que, estando aí larvado desde o inicio, vai emerxendo á superficie de vagar ata asolagalo todo. Tanto nunha novela como na outra, o

paso dos xestos illados racistas ata a eclosión das agresións físicas abertas e impunes, tralo ascenso de Hitler ao poder, permite comprender o proceso de progresivo envelenamento ideolóxico das mentes sen ter que recorrer a un discurso político explícito.

A moza Rose pregúntase, desconcertada: "Por que hai quen nos odia?", diante da constatación de que hai sectores da poboación alemá que rexeitan os xudeus. E autculpabilízase cando advirte nela unha covardía que a leva a disimular a súa condición para evitarse conflitos. Non hai, por outra banda, unha idealización nin un retrato homoxéneo dos xudeus. Os avós paternos son relixiosos, pero lonxe da ortodoxia dogmática dos maternos. Vemos grupos de mozos e mozas sionistas en contraste co pai de Rose, que reivindica a súa condición plena de alemán. A súa infancia remata, dinos Rose, no intre en que un veciño chama "porco xudeu" ao seu pai, rompendo a convivencia dun día de festa. E eu engadiría que a súa definitiva entrada ao mundo adulto se produce cando constata que o rapaz de quen está namorada, sen ningún tipo de explicación, deixa de vela e de falarlle por influencia dunha irmá partidaria dos nazis, ata que el mesmo aparecerá un día vestindo a camisa parda.

En *Río sen ponte*, Johann pregunta, sorprendido, ao seu compañeiro de traballo Brentano, que esbardalla contra os xudeus, "A vostede non lles gustan, non si?"; e cando o outro retruca: "A vostede, si?", responde: "Nunca pensei niso". Despois do ascenso de Hitler ao poder, Brentano deixará de ser o tipo singular intrigante e maledicente, ob-

sesionado coa súa xenreira antixudía, porque a súa teima se espalla contaminando a máis e máis persoas. A diferenza de *O mundo en que vivín*, non vemos ese espallamento desde a perspectiva das vítimas, os xudeus. De feito, estes só ocuparán un espazo relevante no relato durante a estancia de Jutta cunha familia de orixe xudía en Londres. Pero Johann e Jutta serán dos alemáns que, sen ser xudeus, e non estando xaora directamente ameazados pola discriminación nazi, rexeitan a súa política racista. Seguramente a autora pensou que era relevante estoutra perspectiva como complemento da que amosara en *O mundo en que vivín*. O crime nazi puido ser evitado se máis alemáns "arios", como Johann e Jutta, ou o tío George, se negasen a seren cómplices. Por desgraza non foi iso o que aconteceu e as trágicas consecuencias son ben coñecidas.

NO LAGER

Aínda que insisto en que asociar as obras comentadas exclusivamente co tema da persecución nazi dos xudeus proporciona unha visión reducida, porén é certo que a súa lectura pode ser un bo apoio para traballar nas aulas ese tema. Outra obra que vén de ser traducida ao noso idioma, esta xa non de carácter narrativo, pode cooperar ampliando o marco para alén do ámbito temporal no que aquelas se inscriben. Falo de *Despois do diario de Anne Frank* de Bas von Benda-Beckmann, un estudo histórico que reconstrúe o traxecto dos oito agochados na casa de Ámsterdam ata os campos de concentración (os *Lager*) onde acabarían atopando a morte, coa excepción xa amentada de Otto Frank. Non se trata dunha simple descri-

ción dese traxecto senón que o autor, recorrendo ás técnicas da historia oral, recolle as voces de sobreviventes dos campos, e mesmo tamén dalgúns dos carcereiros que tiveron algún contacto cos oito detidos. Dese xeito, non só pode reconstruír con gran fidelidade canto aconteceu con eles, que é o principal obxecto da súa pescuda, senón que ademais nos proporciona unha detallada visión das inhumanas condicións que tiveron que soportar. Por suposto, é ben coñecida a amplísima filmografía dedicada a describir esas condicións, con títulos senlleiros como *A lista de Schindler* (Steven Spielberg, 1993), que tamén poden servir de material complementario para o traballo escolar. Mais eu aquí quero concluír salientando en especial a primeira versión cinematográfica de *O diario de Ana Frank* (1959), unha sobria reconstrución do drama, obra do excelente director George Stevens. ■



REFERENCIAS

- ANA FRANK: *Diario de Ana Frank*. Trad. de Tomás Ruibal. Kalandraka, 2015.
- ILSE LOSA: *O mundo en que vivín*. Trad. de Anxo Tarrío. Limiar de Ana Cristina Vasconcelos de Macedo. Hércules de Ediciones, 2019.
- ILSE LOSA: *Río sen ponte*. Trad. de Anxo Tarrío. Limiar de Ana Cristina Vasconcelos de Macedo. Hércules de Ediciones, 2021.
- BAS VON BENDA-BECKMAN: *Despois do diario de Anne Frank*. Trad. de Antón Vialle e María Alonso Seisdedos. Kalandraka, 2022.
- PAULO JORGE TEIXEIRA: *A representación do Holocausto en Ilse Losa*. Dissertação de Mestrado en Estudos Portugueses Pluridisciplinares presentada na Universidade Aberta en 2012. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2530> (consultado 14/05/2022).



PUBLICIDADE

Xandobela | 18 anos traballando na mediación cultural a través da educación

XOGANDO CO PATRIMONIO

ACTIVIDADES LÚDICAS DE PROMOCIÓN DO PATRIMONIO CULTURAL

PEDRA VIVA 20 de outubro en Compostela

COMPOSTELA LITERARIA a partir do 1 de novembro

PEGADAS DO NOSO a partir do 2 de novembro

MEIGALLO en liña

AS CHAVES imprimíble (proximamente)

UNHA ALDEA a partir do 1 de novembro

CONTANDO ANDO en liña (proximamente)

PATRIMONIO EN XOGO

GUÍA METODOLÓXICA PARA PROMOCIONAR O PATRIMONIO CULTURAL A TRAVÉS DO XOGO

Dispoñible en ES, EN, IT, PT, RO e GL para a súa libre descarga e uso

LUDXMUS
HERITAGE AT PLAY

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

LUDXMUS

APDP

PRO CREA

SPINWORKS

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



Emerxencia climática e educación

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.ga. 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: (INSERIR 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 corrección, 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 incluido; 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 electrónico 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 Tesouro Europeo de Educación (<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/eurydice/tee>) o del Tesouro de ERIC (Education Resources Information Center, en www.eric.ed.gov). Los artícu-

los 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 or .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 telephone 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_natureza.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.

sh. 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?

neg@neg.gal

Queres subscribirte?

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

Se desexas subscribirte á Revista Galega de Educación, cubre o boletín e envíao ao seguinte enderezo:

- NOVA ESCOLA GALEGA (Revista Galega de Educación)
R/ Luís Freire, 5 baixo. 15706 Santiago (A Coruña)
Subscricións por correo-e: rge.subscricions@neq.gal

boletín de subscripción

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)[illegible]

Titular da conta (se não 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?



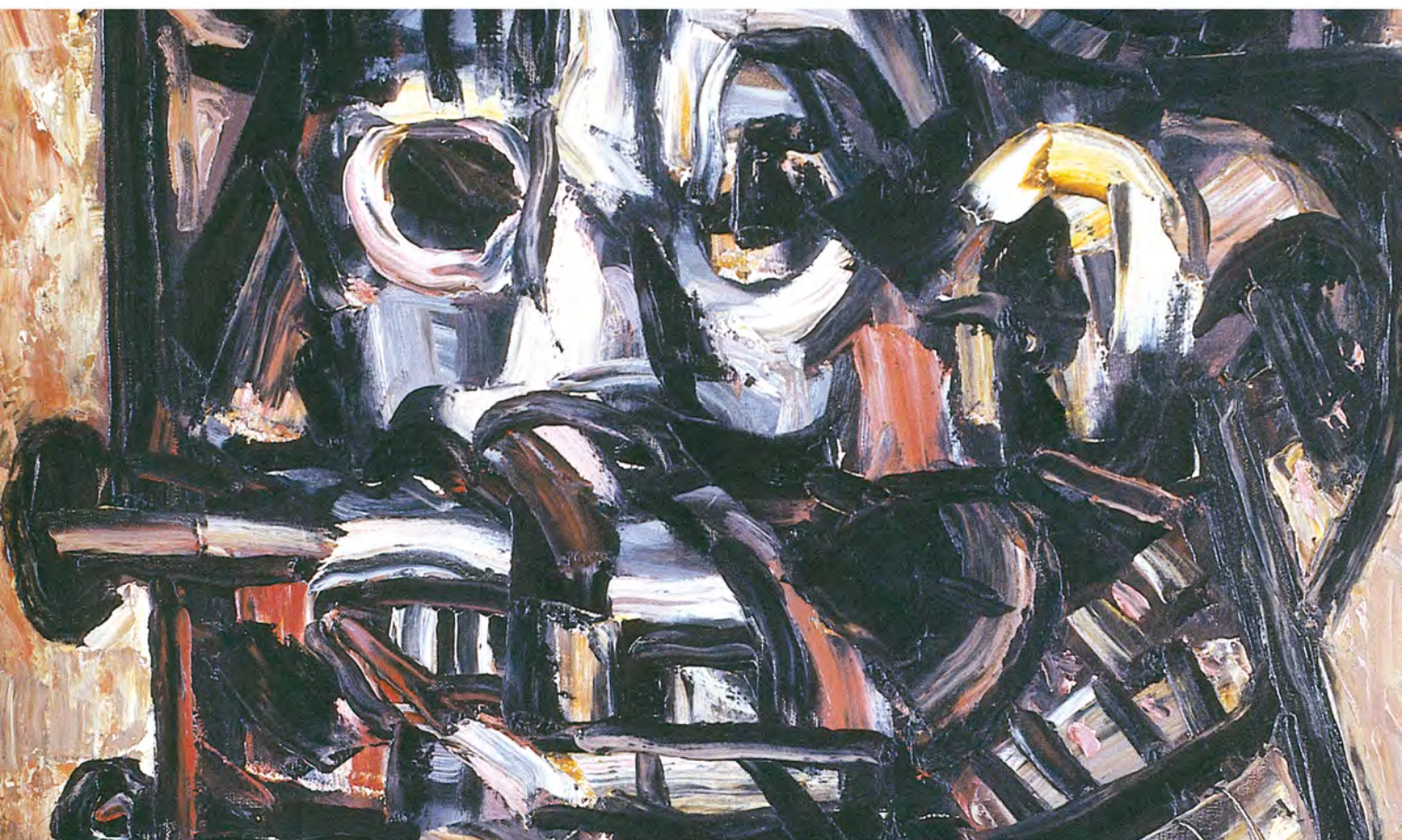
Deleite O mellor leite posible



GAIÁS
CIDADE DA
CULTURA



**XUNTA
DE GALICIA**



FOI UN HOME **LAXEIRO** Ata 18.12.22 **EN AMÉRICA**

Museo Centro Gaiás
ciudadacultura.gal

(BUENOS AIRES,
1950-1970)



CONCELLO DE LALÍN



Real Academia
de Bellas Artes
de San Fernando
rabasf.com



Instituto
Cervantes



Real Academia Galega
de Belas Artes



Xacobeo
21-22