

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

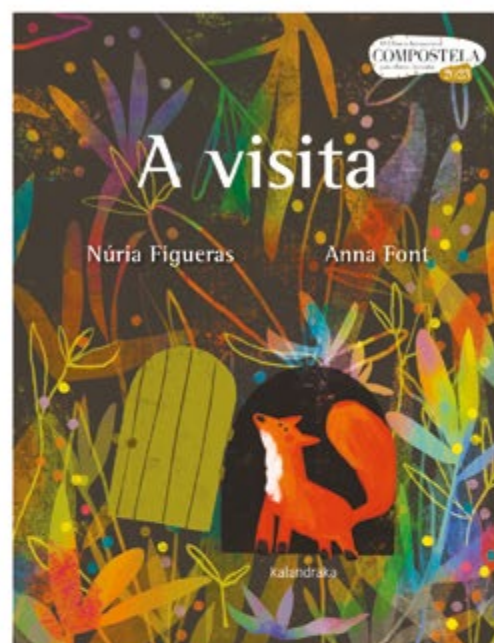
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



Saúde mental e educación



Premio Internacional
COMPOSTELA
 para Álbumes Ilustrados



2023



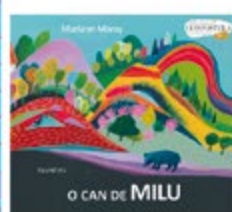
2022



2021



2020



2019



2018



2017



2016



2015



2014



2013



2012



2011



2010



2009



2008

ESCOLAS, COLEXIOS, INSTITUTOS: ESPAZOS DE VIDA, DE INCLUSIÓN E DE GALEGUIZACIÓN

As aulas, os corredores e os patios volveron encherse de rapazada para emprender a aventura gozosa da educación e da convivencia. Nos arredores destes espazos hai demasiadas circunstancias ambientais, familiares ou económicas que comportan diversos graos de intranquilidade, desasosego e incerteza para a vida de moitas persoas, ou de rampante discriminación antidemocrática... Malia a isto, a nosa sociedade dispón de mecanismos e instrumentos de intervención social que, no medio da complexidade e das contradicións, poden axudar a temperar nun intre dado unha circunstancia problemática e ofrecer vías de transformación saudable.

Os espazos educativos, isto é, os centros de educación públicos –tamén os privados– coa súa complexidade son, deben ser, espazos de vida, de ben estar, de laboriosidade, de sororidade, de inclusión e, entre nós, tamén de galeguización, no senso máis profundo da palabra.

Así, o reclamamos ao aprobar o manifesto *Modelo de Educación Pública*, no pasado día 1 de xullo, con ocasión do acto de celebración do 40 aniversario de Nova Escola Galega, e do que aquí extractamos o seu punto 8º:

Este enfoque da educación debe traducirse nunha esixente xestión democrática dos centros escolares, alén de formalismos burocráticos ou que se burocratizan con excesiva frecuencia. A información oportuna, a corresponsabilidade na toma de decisións, a coordinación e a cooperación, ademais da procura de consensos en ben do conxunto do alumnado, deben ser os alicerces desta xestión democrática, para o logro de dinámicas comunidades educativas. Son requisitos que deberán conducir a dispoñer dun proxecto educativo de centro, avaliado, revisado e recreado periodicamente. Os centros deben ser, ademais, –e así está disposto desde as normativas– unidades de elaboración e de axuste curricular, todo o que fai imprescindible dispoñer de marxes reais de autonomía propositiva, executiva e de recursos, no marco da ordenación xeral do sistema educativo.

Con este convencemento invitamos o conxunto do profesorado a manter a implicación profesional que nos corresponde, con prácticas de responsabilización individual e colectiva na vida dos centros e, se for preciso, con algunha confrontación coa burocracia administrativa, coa clara consciencia de que de nós tamén depende a construción dunha mellor sociedade, que é a suma dunha mellor humanidade. Unha acción que non se detén nas portas físicas dos centros e que, polo contrario, ten alcance social, con diversas escalas. Facer o mellor posible o que nos corresponde a nós facer.

Sabemos que vivimos en tempos de diferentes adversidades, que xunto a facianas colaboradoras da acción educativa, existen socialmente poderosos axentes reaccionarios e modos culturais neoliberais que van contra da educación que forma para unha sociedade democrática, xusta, laica, inclusiva, que cultive a bondade e o seu de ledicia. Con esa consciencia levamos adiante o noso traballo en cooperación, con proxectos e horizontes colectivos. ■

**O POBO PALESTINO NON PODE VIVIR POR DÉCADAS ATERRORIZADO.
PAZ XUSTA, NEGOCIADA E SEN GUERRAS!!**

SUM

Saúde mental e educación



6 O tema: Saúde mental e educación

8 Resumos / Resúmenes / Abstracts

14 Males de época

Carmen Armas Barbazán, Manel Macías López, Ramón Area Carracedo e Federico Menéndez Osorio

18 A escola diante do risco suicida

Manuel Armas Castro

25 As infancias e adolescencias cyborg na escola

Ricardo Fandiño Pascual

28 Comprensión e promoción do benestar emocional dos nenos e nenas no espectro do autismo na contorna escolar

Laura Armas Barbazán, Carmen Márquez López, Mónica Rey Couto e Marlene Horna Castiñeiras

31 Inclusión e saúde mental da comunidade educativa

Manuel Armas Castro, María Montserrat Castro Rodríguez e Teresa Núñez Mayán

37 A educación para a paz, un camiño cara ao benestar social e emocional

Raquel López Fernández

41 Educación de calidade: Integración ou inclusión?

Anxela López Leiceaga

44 Matevisión: un proxecto para traballar a probabilidade e a estatística

Gonzalo Castiñeira Veiga e Cristina Núñez García

48 Sobre artes e benestar

Carmen Franco-Vázquez e Carol Gillanders

51 Lectura para a saúde

Pilar Sampedro

54 Entrevista

Conversa con Nélida Zaitegi

Manuel Armas Castro

60 Lingua

Premio IES-G, unha experiencia normalizadora no ámbito comercial

Román Cerqueiro Landín

64 Experiencias

Formar mestres tamén fóra das aulas

Espazos naturais, patrimonio e desenvolvemento sostible

Xosé Armas Castro e Leticia López-Mondéjar

68 Educación no rural

Os modelos PAI e Casa Niño de atención á infancia rural en Galicia

Ángela Varela García e Francisco Xosé Candia Durán

REVISTA
GALEGA
DE EDUCACIÓN

Num. 87
novembro 2023

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

Dirección

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

Consello de Redacción

Noelia Antelo Blanco (Mestra de Educación Infantil)
Xosé Armas Castro (Profesor de Universidade)
Marcos Chavarría Teixeira (Profesor de Secundaria)
Antía Cores Torres (Mestra de Educación Primaria)
Antón Costa Rico (Profesor de Universidade)
Xesús Ferreiro Núñez (Profesor de Universidade)
Silvia López Gómez (Profesora de Universidade)
Xesús Rodríguez Rodríguez (Profesor de Universidade)
Pilar Sampedro Martínez (Mestra)
Sara Varela Rama (Mestra de Educación Infantil)

Supervisión lingüística

Xesús Portas Ferro (Mestre)
Francisco Veiga García (Profesor de Secundaria)

Supervisión de estilo: Ana Mª Pose Blanco (Profesora de Secundaria)

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

Maquetaxe: Raquel Boo

Imaxe da portada: Raquel Boo

Impresión: Gráficas Garabal 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:



73 Novas tecnoloxías

Como deseño salas de fuga dixitais para as aulas?

Amada Patricia Sánchez Lamas

77 Novas tecnoloxías

A implantación dos plans dixitais na educación de Galicia

Mª del Carmen Núñez Faraldo, Guadalupe Rodríguez Pérez e Jacob Seijas Cal

80 Investigación

Conformar, reformar, transformar. Visita á exposición Educación, xénero e lectura

Uxía Bolaño Amigo

84 Xoguetainas e Brinquetainas

O refrán no ensino

Xaime Iglesias González

86 40 aniversario

Congreso de Nova Escola Galega e celebración de 40 anos de vida

89 Familias

ANPAS, esa xente

Fernando Lacaci Batres

92 Panoraula

Xosé Ramos Rodríguez e Antón Costa Rico

98 Panoraula Dixital

Inés Ramos Trasar e Ángela González-Villa

100 Recensións

Los videojuegos en la escuela, la universidad y los contextos sociocomunitarios

Por ACR

101 Recensións

Comezar polo neno. Pontevedra: Kalandraka editora, colección «Biblioteca de Pedagogía»

Por ACR

103 Normas xerais de publicación

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

Eva Barreira Cerqueiras (Profesora de Universidade)
Manuel Bragado Rodríguez (Mestre)
Francisco Xosé Candia Durán (Profesor de Universidade)
Mª Victoria Carrera Fernández (Profesora de Universidade)
Montserrat Castro Rodríguez (Profesora de Universidade)
Xosé Manuel Cid Fernández (Profesor de Universidade)
Jennifer Fernández Rodríguez (Profesora de Secundaria)
Valentina Formoso Gosende (Profesora de Secundaria)
Jorge García García (Mestre)
Rebeca García Murias (Profesora de Universidade)
Emilio González Legaspi (Orientador de Secundaria)
Mª Luz Iglesias López (Mestra)
Xosé María Lores Pérez (Profesor de Secundaria)
Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez (Profesor de Universidade)
Mario Outeiro Iglesias (Profesor de Secundaria)

Mª José Pampín García (Profesora de Secundaria)
Miguel Pardellas Santiago (Educador Ambiental)
Xesús Portas Ferro (Mestre)
Ana Mª Pose Blanco (Profesora de Secundaria)
Xosé Ramos Rodríguez (Profesor de Universidade)
Laura Rego Agraso (Profesora de Universidade)
Ana Rodríguez Guimeráns (Investigadora)
Bieito Silva Valdivia (Profesor de Universidade)
Alexandre Sotelino Losada (Profesor de Universidade)
Yésica Teixeira Boo (Profesora de Universidade)
Laura Varela Crespo (Profesora de Universidade)
Miguel Vázquez Freire (Profesor de Secundaria)
Francisco Veiga García (Profesor de Secundaria)
Esther Vila Couñago (Profesora 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 Imbernon (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)

SAÚDE



Primero, unha pandemia mundial causada polo virus da COVID-19; despois, dúas guerras e, entre medias, varias catástrofes naturais e a emerxencia climática. Esta é a sociedade que construímos, pero é a que desexamos manter?, é así como queremos vivir? Hai un sentimento estendido de que isto non pode seguir así. É necesario un novo *Pacto social polo benestar común*. É urxente rexenerar toda a sociedade, protexer o planeta, frear as condicións que conducen á extinción da nosa especie na Terra e avanzar no proceso de humanización. Non máis acumulación, senón máis benestar e coidados, situar a vida e o benestar das persoas no centro de todo.

A educación non pode converter a persoa nun ser perfecto, pero podemos intentar desenvolver o mellor dela, fomentar o auxe das relacións de convivencia e de amor nunha civilización propicia á poesía da vida, onde o Eu se realiza nun Nós. A reforma da sociedade e do individuo son inseparables. Pero non esquezamos que a educación é moito máis ca a escola, que se aprende en todos os sitios: na casa, na rúa, nos medios, nas redes sociais. A educación é responsabilidade de toda a sociedade, non só da escola.

Por iso, o sufrimento do alumnado débenos interrogar a todas as persoas vencelladas á educación, profesionalmente ou non. Os tempos demandan máis que nunca que a escola actúe como protectora da saúde mental e que, a partir da elaboración do sufrimento psíquico, coloque como eixe transversal do currículo e da práctica educativa o benestar da comunidade educativa, **humanizando a educación**.

Manuel Armas Castro
Ana Parada Gañete
Coordinadores do monográfico

E E D U

MENTAL

É urxente unha revolución paradigmática: substituír os pensamentos simplificadores, parciais, excluíntes, por principios que permitan distinguir e reunir antagonismos complementarios. A escola debe interpretar o sufrimento psíquico de forma complexa, cunha mirada sistémica, multidisciplinar e global. Unha mirada recreadora, que sexa en si mesma terapéutica, tanto para o alumnado, como para o profesorado e familias. O trato tamén é o tratamento.

Hai que evitar a patoloxización xeneralizada da vida cotiá que conduce á mercantilización do sufrimento, facendo pasar os problemas sociais, laborais, escolares, económicos, como problemas mentais e psicolóxicos, de resposta técnico-sanitaria, sen abordar as actuacións educativas e sociocomunitarias que favorecen a inclusión, superando a estigmatización e a exclusión (Menéndez, 2022)^[1].

Unha escola do benestar só pode ser unha escola do ben común, onde se eduque para desencadear a conciencia crítica, a preocupación polo outro, pola outra, e a responsabilidade compartida. Non abonda con concibir a educación como a exaltación do principio de rendemento, que engorda o mercado e transforma a vida nunha competición perpetua. Que cada suxeito se desenvolva dun xeito óptimo faranos progresar a todas as persoas.

Esta visión complexa e integral da saúde mental e a educación tentamos reflectila nos artigos que compoñen este monográfico, onde se recollen varios puntos de vista para a abordaxe da saúde mental dende os ámbitos psiquiátrico, psicolóxico e da orientación educativa. Nas páxinas que seguen poderemos achegarnos tamén a experiencias concretas sobre a saúde mental de alumnado con necesidades específicas de apoio educativo (espectro do autismo), así como as vivencias en primeira persoa sobre o malestar e benestar na escolarización dunha alumna con diversidade funcional dende Educación Infantil ata a Universidade. Achegámonos tamén a diversas propostas curriculares para traballar o benestar dende distintas áreas de coñecemento, á relación entre inclusión e benestar da comunidade educativa, e a interacción das redes sociais e a saúde mental. Recollemos experiencias en centros educativos sobre lecturas para a saúde, biblioterapia, libros que curan; e rematamos coa entrevista con Nélida Zaitegi, na que nos recorda que é importante a **prevención**, pero tamén a **provención**: prover o alumnado dos recursos para poder afrontar a incerteza no seu **porvir**, educando no coidado mutuo, na compaixón, no benestar persoal e colectivo.

Desde a coordinación do monográfico, queremos mostrar o noso agradecemento a todas as persoas que participaron coas súas achegas tanto na realización do propio monográfico como no conxunto deste número 87 da RGE.

Espertemos! Entramos na era das incertezas. Estamos condenados a reflexionar sobre as nosas vidas, sobre a nosa relación co mundo e sobre o mundo mesmo. Oxalá este proceso se traduza nunha rexeneración da política, nunha protección do planeta e nunha humanización da sociedade, da sanidade e a educación.

(Morin, 2020, 2022)^[2].

[1] Menéndez, F. (2022). Saúde Mental Infanto-Xuvenil: «A historia dun desencontro. O lugar do neno nos coidados psíquicos». XXVII Xornadas da Sección de Psicoloxía e Saúde do Colexio Oficial de Psicoloxía de Galicia. «Infancia e adolescencia: coidar a súa evolución, evolucionar no seu coidado». Pontevedra. 17-19 novembro.

[2] Morin, E. (2020). *Cambemos de vía. Lecciones de la pandemia*. Paidós.
Morin, E. (2022). *Espertemos! Laiovento*.

CACIÓN

01.

CARMEN ARMAS BARBAZÁN
MANEL MACÍAS LÓPEZ
RAMÓN ÁREA CARRACEDO
FEDERICO MENÉNDEZ OSORIO

GAL/ MALES DE ÉPOCA

A saúde mental da xuventude entrou no social para interrogar sobre a angustia, o depresivo, o corpo e o suicida. O incremento do malestar na poboación infanto-xuvenil require cautela e rigor na valoración, tempo para o traballo interdisciplinar e un enfoque integrador. A escola non debe interpretar o sufrimento psíquico na mesma forma en que o fan as institucións sanitarias, sendo un lugar de encontro co outro e co saber e recolocando o vínculo e a linguaxe, como formas prioritarias de intervención.

- Malestares, saúde mental infanto-xuvenil, integrador

CAS/ MALES DE ÉPOCA

La salud mental de la juventud ha entrado en lo social para interrogar sobre la angustia, lo depresivo, lo corporal y el suicidio. El incremento del malestar en la población infanto-juvenil requiere precaución y rigor en la valoración, tiempo para el trabajo interdisciplinar y un enfoque integrador. La escuela no debe interpretar el sufrimiento psíquico en la misma medida que lo hacen las instituciones sanitarias, siendo un lugar de encuentro con el otro y con el saber y recolocando el vínculo y el lenguaje, como formas prioritarias de intervención.

- Malestares, salud mental infanto-juvenil, integrador

ENG/ PERIOD DISEASES

The mental health of adolescence has entered the social sphere to question anxiety, depression, the body, and suicide. The increase in psychopathology in the child and adolescent population requires caution and rigor in assessment, time for interdisciplinary work, and an integrative approach. The school should not interpret mental suffering to the same extent that health institutions do, being a meeting place with the other and with knowledge and repositioning the link and language, as priority forms of intervention.

- Diseases, mental health of adolescence, integrative approach

02.

MANUEL ARMAS CASTRO

GAL/ A ESCOLA DIANTE DO RISCO SUICIDA

A conduta suicida non é «unha forma de chamar a atención», é «unha forma de pedir axuda». Os tempos demandan máis que nunca que a escola actúe como protectora da saúde mental, interpretando o sufrimento psíquico de forma complexa, cunha mirada sistémica, multidisciplinar e global, minimizando os factores de risco e maximizando os de protección, cun currículo transversal centrado no benestar da comunidade educativa.

- Escola, risco suicida, multidisciplinar

CAS/ LA ESCUELA ANTE EL RIESGO SUICIDA

La conducta suicida no es «una forma de llamar la atención», es «una forma de pedir ayuda». Los tiempos piden más que nunca que la escuela actúe como protectora de la salud mental, interpretando el sufrimiento psíquico de forma compleja, con una mirada sistémica, multidisciplinar y global, minimizando los factores de riesgo y maximizando los de protección, con un currículo transversal centrado en el bienestar de la comunidad educativa.

- Escuela, riesgo suicida, multidisciplinar

ENG/ THE ROLE OF SCHOOL IN SUICIDE RISK

Suicidal behavior is not «a way to get attention», it is «a way to ask for help». More than ever, times demand that schools act as protectors of mental health, interpreting mental suffering in a complex way, with a systemic, multidisciplinary and global perspective, minimizing risk factors and maximizing protective ones, with a focused cross-curricular curriculum in the well-being of the educational community

- School, suicide risk, multidisciplinary



03.

RICARDO FANDIÑO PASCUAL

GAL/ AS INFANCIAS E ADOLESCENCIAS CYBORG NA ESCOLA

O uso de internet, e en particular das redes sociais, por parte de nenos, nenas e adolescentes, é unha preocupación importante para a comunidade educativa. No presente artigo buscamos algunhas respostas aos principais interrogantes que estes novos modos de comunicación, información e relación introduciron na vida do noso alumnado.

- Infancia, Adolescencia, Redes Sociais

CAS/ LAS INFANCIAS Y ADOLESCENCIAS CYBORG EN LA ESCUELA

El uso de internet, y en particular de las redes sociales, por parte de niños, niñas y adolescentes, es una preocupación importante para la comunidad educativa. En el presente artículo buscamos respuestas a los principales interrogantes que estos nuevos modos de comunicación, información y relación han introducido en la vida de nuestro alumnado.

- Infancia, Adolescencia, Redes Sociales

ENG/ CYBORG CHILDHOODS AND ADOLESCENCES AT SCHOOL

The use of the Internet, and in particular of social networks, by children and adolescents, is an important concern for the educational community. In this article we seek answers to the main questions that these new modes of communication, information and relationship have introduced into the lives of our students.

- Childhood, Adolescence, Social network



04.

LAURA ARMAS BARBAZÁN
CARMEN MÁRQUEZ LÓPEZ
MÓNICA REY COUTO
MARLENE HORNA CASTIÑEIRAS

GAL/ COMPRENSIÓN E PROMOCIÓN DO BENESTAR EMOCIONAL DOS NENOS E NENAS NO ESPECTRO DO AUTISMO NA CONTORNA ESCOLAR

Á hora de garantir o benestar emocional e previr a aparición de problemas de saúde mental no alumnado no espectro do autismo, o apoio social e a anticipación dos acontecementos e cambios son só o principio, pero existen outros moitos aspectos que precisan ser tidos en conta. Dende a Unidade de Apoio en Contextos Naturais (UAM) da Asociación Autismo BATA, presentamos unha proposta de medidas que axuden a acadar este obxectivo na contorna escolar.

- Autismo, benestar emocional, contornas naturais

CAS/ COMPRENSIÓN Y PROMOCIÓN DEL BIENESTAR EMOCIONAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL ESPECTRO DEL AUTISMO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

A la hora de garantizar el bienestar emocional y prevenir la aparición de problemas de salud mental en el alumnado en el espectro del autismo, el apoyo social y la anticipación de acontecimientos son solo el principio, pero existen otros muchos aspectos que necesitan ser tenidos en cuenta. Desde la Unidad de Apoyo en Contextos Naturales (UAM) de la Asociación Autismo BATA, presentamos una propuesta de medidas que ayuden a alcanzar este objetivo en el entorno escolar.

- Autismo, bienestar emocional, contextos naturales

ENG/ UNDERSTANDING AND PROMOTING THE EMOTIONAL WELL-BEING OF CHILDREN ON THE AUTISM SPECTRUM IN THE SCHOOL CONTEXT

When guaranteeing emotional well-being and preventing the appearance of mental health problems in pupils on the autism spectrum, social support and anticipation of events are only the beginning, but there are many other aspects that need to be taken into account. From the Unit of Support in Natural Contexts (UAM) of the Autism Association BATA, we present a proposal of measures that help to reach this objective in the school context.

- Autism, emotional well-being, natural contexts

05.

MANUEL ARMAS CASTRO
MARÍA MONTSERRAT CASTRO RODRÍGUEZ
TERESA NÚÑEZ MAYÁN

GAL/ INCLUSIÓN E SAÚDE MENTAL DA COMUNIDADE EDUCATIVA

As escolas poden ser entornos saudables e inclusivos nos que a comunidade educativa aprenda a reforzar o seu benestar, pero tamén poden expoñer os mozos e mozas a determinados riscos que provoquen malestar e sufrimento. A educación debe ser sinónimo de inclusión, saúde mental, conciencia crítica e amor á diversidade. Necesitamos un novo paradigma socio-ecolóxico para facer da inclusión o principio da transformación educativa e social.

- Inclusión, saúde mental, comunidade educativa

CAS/ INCLUSIÓN Y SALUD MENTAL DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Las escuelas pueden ser entornos saludables e inclusivos en los que la comunidad educativa aprenda a reforzar su bienestar, pero también pueden exponer a los jóvenes a determinados riesgos que provoquen malestar y sufrimiento. La educación debe ser sinónimo de inclusión, salud mental, conciencia crítica y amor a la diversidad. Necesitamos un nuevo paradigma socio-ecológico para hacer de la inclusión el principio de transformación educativa y social.

- Inclusión, salud mental, comunidad educativa

ENG/ INCLUSION AND MENTAL HEALTH OF THE EDUCATIONAL COMMUNITY

Schools can be healthy and inclusive environments in which the educational community learns to strengthen their well-being, but they can also expose young people to certain risks that cause discomfort and suffering. Education must be a synonym of inclusion, mental health, critical awareness and love of diversity. We need a new socio-ecological paradigm to make inclusion the principle of educational and social transformation.

- Inclusion, mental health, educational community



06.

RAQUEL LÓPEZ FERNÁNDEZ

GAL/ A EDUCACIÓN PARA A PAZ, UN CAMIÑO CARA AO BENESTAR SOCIAL E EMOCIONAL

Pode parecer que o termo «paz» soa algo antigo pero, se nos referimos a el dende un sentido amplo, a paz non é soamente a ausencia de conflitos bélico-armados, senón que é unha situación de xustiza social. Falar de paz implica falar de conflitos, e isto leva tamén necesariamente a falar de emocións. Unha boa xestión dos conflitos e das emocións conduce a un benestar social e emocional de todas as persoas.

- Educación, paz, conflitos

CAS/ LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ, UN CAMINO CARA EL BIENESTAR SOCIAL Y EMOCIONAL

Puede parecer que el término «paz» suena algo antiguo pero, si nos referimos a el desde un sentido amplio, la paz no es solamente la ausencia de conflictos bélico-armados, sino que es una situación de justicia social. Hablar de paz implica hablar de conflictos, y esto lleva también necesariamente a hablar de emociones. Una buena gestión de los conflictos y de las emociones conduce a un bienestar social y emocional de todas las personas.

- Educación, paz, conflictos

ENG/ PEACE EDUCATION, A PATH TOWARDS SOCIAL AND EMOTIONAL WELL-BEING

It may seem that the term «peace» sounds rather old-fashioned, but if we refer to it in a broad sense, peace is not only the absence of armed conflict, but also a situation of social justice. Talking about peace implies talking about conflicts, and this also necessarily leads to talking about emotions. Good management of conflicts and emotions leads to the social and emotional well-being of all people.

- Education, peace, conflicts



07.

ANXELA LÓPEZ LEICEAGA

GAL/ EDUCACIÓN DE CALIDADE: INTEGRACIÓN OU INCLUSIÓN?

A experiencia educativa, dos anos 80 e 90, dunha alumna discriminada pola súa diversidade funcional (parálise cerebral), cuestionando o enfoque do sistema educativo, no pasado e no presente á luz da Convención ONU dos dereitos das persoas con discapacidade e da observación nº 4 (2016) sobre o dereito a educación inclusiva. Manifestando o desexo e a necesidade de contar cunha educación de calidade, que guíe a sociedade cara ao paradigma de dereitos humanos.

- Dereitos inclusión, desinstitucionalización

CAS/ EDUCACIÓN DE CALIDAD: ¿INTEGRACIÓN O INCLUSIÓN?

La experiencia educativa, de los años 80 y 90, de una alumna discriminada por su diversidad funcional (parálisis cerebral), cuestionando el enfoque del sistema educativo, en el pasado y en el presente a la luz de la Convención ONU de los derechos de las personas con discapacidad y de la observación nº 4 (2016) sobre el derecho a educación inclusiva. Manifestando el deseo y la necesidad de contar con una educación de calidad, que guíe a la sociedad hacia el paradigma de derechos humanos.

- Derechos, inclusión, desinstitucionalización

ENG/ QUALITY EDUCATION: INTEGRATION OR INCLUSION?

The educational experience, from the beginning of the '80s decade to the late '90s, of a discriminated student due to her functional diversity (cerebral palsy), questioning the approach of the educational system, past and present, in light of the UN Convention on the rights of people with disabilities and the observation number 4 (2016) on the rights to inclusive education. Also giving voice to her desire and need to have a quality education that leads society towards the paradigm of human rights.

- Rights, inclusion, deinstitutionalization

08.

GONZALO CASTIÑEIRA VEIGA
CRISTINA NÚÑEZ GARCÍA**GAL/ MATEVISIÓN: UN PROXECTO PARA TRABALLAR A PROBABILIDADE E A ESTATÍSTICA**

Nas últimas décadas, a necesidade de coñecer conceptos básicos da probabilidade e a estatística cobrou notable importancia. Isto salienta a necesidade de mellorar os procesos de ensinanza e aprendizaxe das mesmas e que teñan en conta o sentido socioafectivo cara ás matemáticas. Neste artigo presentamos una proposta en liña da Aprendizaxe Baseada en Proxectos (ABP), a cal permite o traballo destes conceptos dunha forma efectiva e contextualizada.

- Aprendizaxe baseada en proxectos, matemáticas, afectividade

CAS/ MATEVISIÓN: UN PROYECTO PARA TRABAJAR LA PROBABILIDAD Y LA ESTADÍSTICA

En las últimas décadas, la necesidad por parte de la población de conocer conceptos básicos de la probabilidad y de la estadística cobró notable importancia. Esto enfatiza la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las mismas y que tengan en cuenta el sentido socioafectivo hacia las matemáticas. En este artículo presentamos una propuesta en línea del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el cual permite el trabajo de estos conceptos de una forma efectiva y contextualizada.

- Aprendizaje basado en proyectos, matemáticas, afectividad

ENG/ MATEVISIÓN: A PROJECT TO WORK ON PROBABILITY AND STATISTICS

In the last few decades, there has been a significant increase in the demand for the general population to understand basic concepts of probability and statistics. This highlights the need to improve the teaching and learning processes in these areas, while considering the socio-affective aspect of mathematics. In this article, we present a proposal using the Project-Based Learning (PBL) method to effectively and contextually teach these concepts.

- Project based learning, Mathematics, affectivity

09.

CARMEN FRANCO-VÁZQUEZ
CAROL GILLANDERS

GAL/ SOBRE ARTES E BENESTAR

O artigo contén unhas breves reflexións sobre os beneficios que as artes aportan ao equilibrio emocional das persoas e defende a presenza de actividades artísticas desde a infancia. As artes, tanto visuais coma musicais, favorecen a canalización das expresións, reforzan a autoestima, xeran estabilidade emocional e, polo tanto, saúde.

- Educación artística, benestar, saúde

CAS/ SOBRE ARTES Y BIENESTAR

Este artículo contiene unas breves reflexiones sobre los beneficios que las artes aportan al equilibrio emocional de las personas y defiende la presencia de actividades artísticas desde la infancia. Las artes, tanto visuales como musicales, favorecen la canalización de las expresiones, refuerzan la autoestima, generan estabilidad emocional y, por lo tanto, salud.

- Educación artística, bienestar, salud

ENG/ ABOUT ARTS AND WELL-BEING

This article offers some brief reflections related to the benefits the Arts have on emotional balance and mental health as well as it defends the presence of artistic activities since early childhood. The Arts, both visual and musical, promote expressiveness, enhance self-esteem, contribute to emotional balance, well-being and health.

- Arts Education, well-being, health



10.

PILAR SAMPEDRO

GAL/ LECTURA PARA A SAÚDE

Neste artigo falamos da capacidade que ten a lectura en relación con aspectos preventivos e saudables como son: paliar a soidade, evitar pensamentos negativos e xestionar mellor as emocións. Presentamos, asemade, o Centro Médico de Asistencia Lectora (CMAL) do CPI O Rosal e a iniciativa da Bibliosaúde, un proxecto promovido pola Axencia de Coñecemento en Saúde e a Consellería de Sanidade da Xunta de Galicia, que conta cun total de 142 libros recomendados por profesionais da saúde mental, expertos en literatura e pacientes. O obxectivo é reivindicar a lectura na escola como un recurso imprescindible para coidar e acompañar o benestar emocional do noso alumnado.

- Lectura, benestar, saúde

CAS/ LECTURA PARA LA SALUD

En este artículo hablamos de la capacidad que tiene la lectura en relación con aspectos preventivos y saludables como son: paliar la soledad, evitar pensamientos negativos y gestionar mejor las emociones. Presentamos, además, el Centro Médico de Asistencia Lectora (CMAL) del CPI O Rosal y la iniciativa de Biliosaúde, un proyecto promovido por la Agencia de Conocimiento en Salud y la Consejería de Sanidad de la Xunta de Galicia, que consta de un total de 142 libros recomendados por profesionales de la salud mental, expertos en literatura y pacientes. El objetivo es reivindicar la lectura en la escuela como un recurso imprescindible para cuidar y acompañar el bienestar emocional de nuestro alumnado.

- Lectura, bienestar, salud

ENG/ READING FOR HEALTH

In this article we talk about the capacity of reading in relation to preventive and healthy aspects such as: alleviating loneliness, avoiding negative thoughts and better managing emotions. We also present the Medical Center for Reading Assistance (CMAL) of the CPI O Rosal and the Biliosaúde initiative, a project promoted by the Health Knowledge Agency and the Ministry of Health of the Xunta de Galicia, which consists of a total of 142 books recommended by mental health professionals, literature experts and patients. The aim is to vindicate reading at school as an essential resource to care for and accompany the emotional well-being of our students.

- Reading, wellness, health



TODA ACCIÓN TEN A SÚA REACCIÓN

[illegible]



Males de época

Carmen Armas Barbazán

Psiquiatra

carmen.maria.armas.barbazan@sergas.es

Manel Macías López

Alumno de Maxisterio

manelmacias@gmail.com

Ramón Area Carracedo

Psiquiatra

ramon.area.carracedo@sergas.es

Federico Menéndez Osorio

Psiquiatra

femeos@telefonica.net

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 14 -17

PARADIGMAS

Se este é un tempo de crise, posúe algunhas particularidades. O coronavirus, os cambios no modelo familiar, as características do tecido social, as dificultades económicas, a sociedade de consumo, a ditadura da imaxe... son cuestións imprescindibles para un análise do malestar contemporáneo. Porén, esta sucesión de significantes parece funcionar por fóra da gramática, coma se se enunciase unha secuencia de problemas que se resisten a ser pensados globalmente. Talvez nos cegue o narcisismo da contemporaneidade que nos afasta da historia e nos converte en cidadáns cuxo embigo é a súa propia época.

A saúde mental da infancia e da adolescencia entrou no social para interrogar sobre a angustia, o depresivo, o corporal e o suicida. A primeira morfoloxía discursiva sempre é a alarma: o alto consumo de psicofármacos, as demandas de consulta psiquiátrica e psicolóxica, as asistencias aos servizos de urxencia e as enquisas de saúde. Todo se presenta baixo o formato da brevidade que caracteriza a información no noso tempo e, sen embargo, semella existir un devezo por un discurso máis comprensivo.

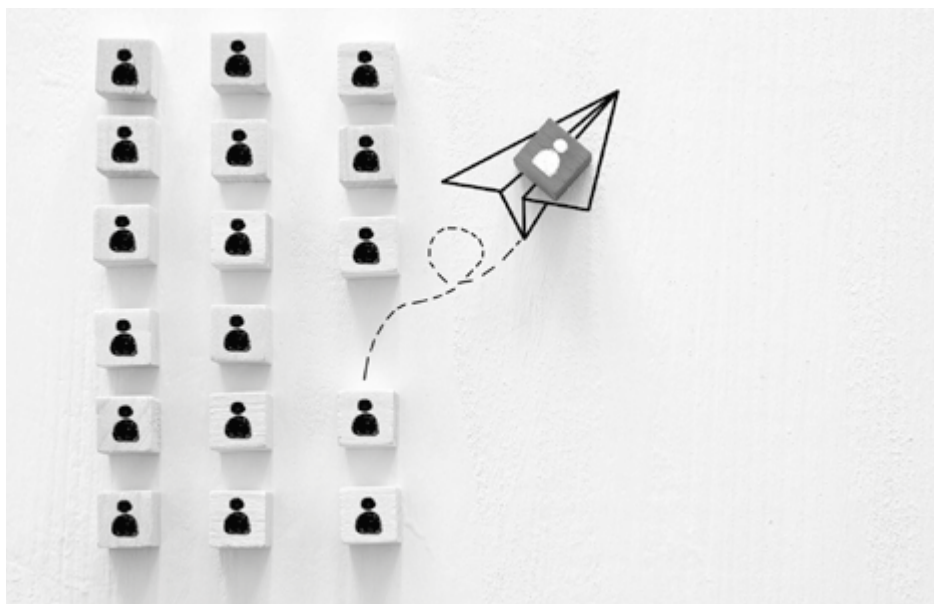
TRÁNSITOS

Esta época nosa atende ao ditado da lóxica do mercado e o éxito persoal, nunha saturación de imaxes que deixa á deriva todo aquilo no que a súa esencia é o cambio e non o valor de cambio. Pola contra, os nenos e as nenas son seres en movemento que interactúan con diferentes forzas: a natureza e o entorno, os xenes e o ambiente, o instinto e a cultura.

O itinerario dos nenos e das nenas non é simplemente un camiño xa trazado, senón un entorno persoal e social onde acontecen estabilizacións e desestabilizacións, adaptacións e desadaptacións, amparos e desamparos. A infancia é un tránsito construtivo con momentos de paso, situacións de crise e conflitos. Hai una dialéctica de maduración que sempre implica un certo grao de malestar (conflito é una pugna entre dous elementos psicolóxicos contrapostos) e unha visión histórico-narrativa do suxeito (as crises do presente teñen que ver coa forma na que se resolveron as crises do pasado e, ao tempo, terán que ver coas crises do futuro)^[1].

ENCONTROS

A escola é, entre outras posibilidades, un lugar de encontro co Outro (da autoridade, da fraternidade, da rivalidade...) e co Saber (que pode espertar a curiosidade, rexeitarse, amarse, temerse, evitarse...). Parte da súa tarefa educativa pertence á orde do simbólico, é dicir, debe contribuír a que o alumnado elabore categorías subxectivas a través do contacto coa realidade. O educativo



impulsa que os feitos poidan ser tamén o que representan, nun camiño dende o concreto até o abstracto, do circunstancial ao simbólico.

As realidades que conforman o cotián da escola son encontros onde se irán definindo os modos xerais de vinculación que presentará cada neno e cada nena. O cultivo do simbólico, necesario para a maduración e a entrada no ámbito do civilizatorio, sempre pon en marcha o xogo da transferencia e da contratransferencia, onde xorde a curiosidade ou, polo contrario, a fuxida do saber. E, en relación ao lazo social, a vontade de impoñerse ou o sometemento, a sensibilidade ante a ofensa ou o pracer por relacionarse cos demais.

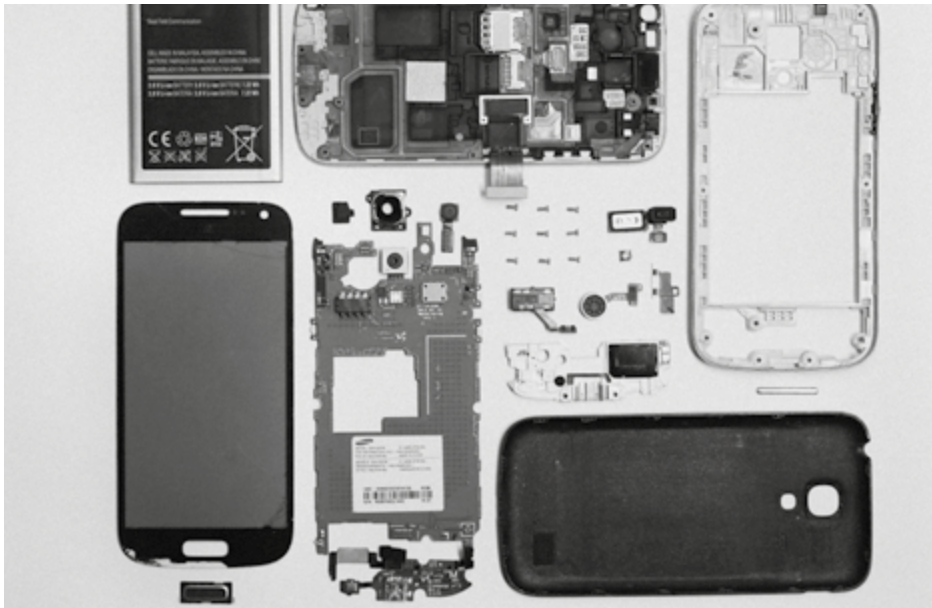
PORVIRES

Os procesos de medicalización das sociedades occidentais superaron a significación do concepto de prevención até convertelo no sagrado, nunha fantasía de control e garantía da felicidade á que os seres humanos se encomendan. A nosa época construíu un imaxinario

da infancia onde o *previr* borra o propio *porvir* que define, por esencia, un ser en construción. Confúndese a prevención primaria dunha enfermidade coa utopía do risco cero, detéctanse enfermidades definidas por conduta e norma a través de cuestionarios (prevención secundaria), convértense en cronicidades cuestións vinculadas aos ciclos e ás crises vitais (prevención terciaria).

Falar de *porvir* implicaría mirar os contornos dende a perspectiva do amparo e quizais recolocar a escola no *vínculo* e a *linguaxe* como formas prioritarias de intervención. A institución escolar non debería interpretar o sufrimento psíquico da mesma forma na que o fan as institucións sanitarias. Non hai multidisciplinariedade nesa colonización e renuncia ao saber propio da escola. Nin sequera hai colaboración. Trátase dunha política da deriva do malestar, da busca de certezas, da negación do suxeito e da infancia en nome do síntoma, a neurona e a conduta.

[1] Timimi denominou *macdonalización* da infancia as solucións urxentes e inmediatas, por fóra desta noción de tránsito, conflito e malestar.



SÍNTOMAS

Ante o síntoma médico só cabe a erradicación ou a atenuación. O síntoma mental sempre contén outros matices ao ser tamén un intento do suxeito por restaurar o dano e defenderse da angustia. Abordar a clínica en saúde mental infantil supón ser cautos e rigorosos na valoración da expresión psíquica, da psicopatoloxía e os diagnósticos. Non deixarse levar polo *furor sanandi* etiquetador e normalizador, non centrarse unicamente no trastorno ou no déficit e o anormal, senón tamén no potencial e a capacidade.^[2]

O síntoma é unha expresión psíquica aínda que se valore en demasiadas ocasións como o que constitúe o trastorno. Confúndese así semioloxicamente síntoma con enfermidade, tómase a parte polo todo, as causas polos seus efectos. Tal reduccionismo clínico obvia cuestións importantes acerca da conduta das persoas (nenas e nenos, neste caso), as funcións de maternaxe e pa-

ternaxe, a influencia do medio social, as condicións materiais da súa existencia, as novas formas culturais e técnicas. Este baleirado da clínica elude un coñecemento acerca de como confrontan o neno e a nena, en canto suxeitos activos, o seu desexo, o seu goce, a súa incerteza ou o seu malestar.

TRIBULACIÓNS

Angustia, ideación suicida, síntomas situados no corpo ou clínica depresiva, pese á expresión en forma de epidemia masiva, poden ser a demostración dun malestar sen ningunha correspondencia exacta co modelo de enfermidade médica. Convén considerar outros referentes do síntoma tanto na orde social como na orde psicolóxica.

Un diagnóstico nunca é soamente un nome, senón tamén unha narración acerca da subxectividade da infancia e da adolescencia, que inclúa unha análise das súas circunstancias, unha hipótese sobre os seus conflitos, a maneira de expresalos e a forma pola que intenta estabilizarse.

Situar o malestar na orde psicolóxica e no feito social non supón simplificacións etiolóxicas nin unha desresponsabilización do alumnado. Que sufra por circunstancias prexudiciais non implica negarlle unha responsabilidade sobre os seus actos ou sobre os seus síntomas, iso sería convertelo en todo o contrario do humano e considerar a casualidade psíquica como algo unívoco, obrigatorio, físico. Tampouco se trata de situar a culpa no externo e aceptar, resignadamente, calquera posibilidade de mudanza interna se non se modifican as circunstancias.

Desde a escola, un diagnóstico narrativo sempre debe situarse no lonxitudinal para abarcar o pasado, presente e futuro dende unha preocupación por comprender e unha vontade de axuda. Coñecer como estaba, como era, que outras situacións complicadas atravesou e cales son as súas expectativas e a das súas familias acerca do futuro, nunca deben quedar por fóra do falado. Esta temporalidade do neno e da nena remite á cuestión da identidade, a ameazada, a desexada ou a perdida, como fonte de malestar máis alá da presentación dun síntoma ou dunha enfermidade concreta. O malestar psicolóxico, noutras palabras, sempre compromete o que é un, como o ven e que proxectos son posíbeis ou se torceron.

Unha biografía da subxectividade debe considerar a infancia como unha existencia en tránsito, cos seus fitos, as súas crises e as súas singulares formas de resolución. Parece preciso, cando menos, analizar a relación co Saber e co Outro, en canto a categorías do mental.

O incremento do malestar na poboación infanto-xuvenil re-

[2] Vygotski: «Ver as ricas áreas de vida que subxacen en todo proceso».

quire calma nas valoracións, tempo para o traballo interdisciplinario e un esforzo polas abordaxes integrais. As respostas inmediatas, centradas no síntoma e medicalizadas non son sempre as máis axeitadas malia que o sufrimento se presente como agudo e urxente. escoitar o alumnado, pensar sobre o problema, abrir sentidos ao seu malestar e conter o sufrimento a través do vínculo, son intervencións inespecíficas, pero non por iso de menor rango, menos importantes ou menos eficaces. Outras terapéuticas, baixo a aparencia de maior efectividade, en ocasións son elixidas para calmar a nosa propia angustia profesional. Facer algo, facelo xa e facelo dende unha posición de experto pode ser necesario en determinadas

ocasións. Sen embargo, non é menos certo que o malestar, a percepción do risco, a presión doutros axentes implicados e a inseguridade tenden a que as nosas decisións escollan unha determinada dirección.

As demandas masivas e a falta de tempo son feitos moi reais que contribúen a respostas inmediatas e xeralmente medicalizadas. Por desgraza, tales eleccións, en lugar doutras quizais máis adecuadas, non van diminuír a demanda, non van contribuír a que dispoñamos de máis tempo no futuro e poden converter os casos en tranquilidades cronificadas que atrancan o propio proceso de maduración.

As escolas e institutos, a pesar das reformas educativas, os currículos, as notas medias, os

programas ou a definición estrita das súas funcións, sempre se encherán de nenos e de nenas. Ademais de aprender, estudar, obedecer ou terminar os seus estudos con maior ou menor éxito, levarán ás aulas as súas cousas da vida, moitas procedentes dos seus fogares. Outras, sen embargo, aparecerán na propia escola por ser un lugar no que se habita, onde se produce un encontro obrigatorio con eses asuntos da subxectividade e identidade. A propia e a de quen os rodea. ■

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





A escola diante do risco suicida

Manuel Armas Castro

Psicólogo. Doutor en Ciencias da Educación. Catedrático de Orientación Educativa en Secundaria.

manuelarmascastro@hotmail.com

A conduta suicida non é «unha forma de chamar a atención», é «unha forma de pedir axuda» (Villar, 2022:56).

AUTOLESIÓNS E RISCO SUICIDA NO ÁMBITO EDUCATIVO

Dende a pandemia do coronavirus, estase constatando un aumento exponencial das autolesións e ameazas de suicidio na xuventude (Save the Children, 2021).

Algunhas das peticións de axuda que recibimos nos servizos de orientación educativa poden exemplificarse en:

Cartas de despedida, autolesións, mensaxes nas redes sociais sobre plans de suicidio, intentos de saltar ao baleiro, sobreinxesta medicamentosa, crise de ansiedade diante dos exames, especialmente en 2º de Bacharelato, acoso escolar, absentismo e abandono escolar.

Esta é unha das últimas peticións de axuda que recibimos dunha orientadora, omitindo os datos persoais: escribo a petición do Director para pedir axuda en dous casos de risco suicida:

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 18 - 23

Alumna maior de idade, matriculada en Bacharelato de Adultos, con tres materias para titular. Esta mañá tiña programado exame da 3ª avaliación no Departamento de Orientación. Chama a nai dicindo que onte tivo un intento autolítico e está ingresada, di que a filla ten moita preocupación e ansiedade polos estudos.

Alumno maior de idade, matriculado en Informática. Envía carta a un profesor comentando que leva tres intentos autolíticos e que está a tratamento psiquiátrico. Pide axuda ao profesor pola situación que está pasando.

Escribía un rapaz de 3º de Educación Primaria, debaixo dun debuxo esborrachado:

*O mundo sen min
estaría ben.*

Sabemos que as variables que gardan unha maior relación co risco suicida son o sufrimento psíquico e a desesperanza. Poden actuar como mediadores no tránsito da ideación á acción: a pertenza frustrada, a sensación de ser unha carga para os demais, a falta de conexión e vínculo a outras persoas, a capacidade adquirida de facerse dano e a ausencia de traballo ou proxecto vital significativo (Villar, 2022).

O sufrimento dos alumnos débemos interrogar a todos. Os tempos demandan máis que nunca que a escola actúe como protectora da saúde mental positiva e, a partir da elaboración do sufrimento psíquico, coloque como eixe transversal do currículo o benestar da comunidade educativa, humanizando a finalidade de educación e da escola (Armas e Area, 2021).

Necesitamos unha reforma do pensamento, unha revolución paradigmática. Substituír os pensamentos simplificadoros, parciais, excluíntes, por principios que permitan distinguir e reunir antagonismos complementarios (Morin, 2022). A escola debe interpretar o sufrimento psíquico de forma complexa, cunha mirada sistémica, multidisciplinar e global, implicando a rede de apoios socio-comunitarios (Armas, 2022).

Hoxe o malestar trátase por medio da distribución social e institucional: a cada un a súa cota e á rede o global da mesma. Todos traballamos en rede porque todos nos ocupamos dunha parte dese malestar, aínda que descoñezamos, ás veces, de que parte se ocupa o outro ou non vexamos cales son as liñas de forza e as conexións entre unha e outra intervención (Ubieto, 2009: 40).

O modelo clínico de intervención debe complementarse no ámbito escolar coa avaliación e intervención ecosistémica e no social cunha actuación socio-comunitaria. Aplicar o modelo biomédico nos centros educativos pode conducir á estigmatización e non á inclusión. Na escola temos que superar o modelo do déficit individual para nos centrarmos nas capacidades e na inclusión de todo tipo de diversidade humana. Intentar ensinar a vivir a través de programas, probas e sesións terapéuticas, sen implicar o profesorado e á marxe da dinámica do Centro, parece unha simplificación da mirada lonxitudinal e interdisciplinar que pode achegar o profesorado ao traballo en rede.

Temos que ser conscientes das formas de violencia institucional presentes no abuso da categorización protocolizada e da medicalización xeneralizada

en moitos nenos e adolescentes. No seu lugar propónse un método de conversación, con encontros regulares cos profesionais que acompañan este alumnado. Un método que non os reduza a corpos deficitarios que esixen correccións bioquímicas e condutuais sen escoitar o seu sufrimento subxectivo, porque ignorar a subxectividade é unha modalidade de violencia institucional insostible e máis cando se trata de rapaces e rapazas (Ubieto, 2022). Hai que evitar a patoloxización xeneralizada, que conduce á mercantilización do sufrimento, facendo pasar os problemas sociais, laborais, escolares, económicos, como problemas mentais e psicolóxicos, de resposta técnico sanitaria, excluindo as actuacións sociocomunitarias (Menéndez, 2022).

Son principalmente as técnicas cualitativas de avaliación psicopedagóxica as que contribúen a unha forma distinta de explorar o sufrimento, afastado do marco implícito da estigmatización, a negación da subxectividade do alumnado e a excesiva énfase nas condutas. Polo cal debemos dar prioridade á observación dentro da aula, á análise de traballos escolares, á evolución da escolarización, á supervisión das probas de avaliación, á análise de redaccións, aos partes de incidencias, á entrevista co alumno ou alumna e coa familia, á reunión co equipo docente e co equipo directivo e ao diálogo cos profesionais dos servizos sociosanitarios.

Cando un estudante se autolesiona ou ten condutas de risco suicida, non está buscando «chamar a atención», está «pedindo axuda» para deixar de sufrir. Diante deste tipo de condutas no ámbito educativo, as primeiras decisións a tomar, de

acordo coa familia, son: atender de forma inmediata a situación, decidir se se abre o Protocolo de prevención do risco suicida, e valorar a necesidade de derivación aos servizos de saúde mental, a través do médico pediatra ou de familia, por urxencias ou chamando ao 061, en función da gravidade da situación. Farase un seguimento da evolución de forma conxunta entre sanidade e educación (Xunta de Galicia, 2022).

A escola debe incorporar unha maneira de mirar os problemas que sexa ela mesma terapéutica, tanto para o alumnado, como para o profesorado e familias, implicando os tres niveis de orientación educativa: prevención primaria desenvolta na titoría, prevención secundaria, coordinada polo departamento de orientación, e prevención terciaria co equipo de orientación externo, traballando en rede cos servizos sociosanitarios. (Consellería de Cultura, Educación, FP e Universidades, 2017).

FACTORES PROTECTORES DA SAÚDE MENTAL NA ESCOLA

De forma complementaria á intervención de saúde mental, que clarifica a diagnose, establece o tratamento e tranquiliza o profesorado e as familias, a escola debe axudar a identificar os posibles factores de risco do ámbito educativo e contribuír a transformalos en factores de protección, utilizando, entre outras, as seguintes pautas de intervención sistémica:

Nomear un profesor/a de referencia, escollido polo alumno, para falar con el cando o necesite e mediar co equipo docente. Trátase de sentirse escoitado, querido e acompañado a través do vínculo e a linguaxe.

Personalizar o currículo e os criterios de avaliación para favorecer o éxito escolar, nun clima de inclusión e de convivencia positiva de toda a diversidade do alumnado.

Traballar de xeito cooperativo entre o profesorado, con proxectos interdisciplinares, nos que se aborde o pensamento complexo e o benestar existencial como eixo vertebrador do currículo implícito e explícito. Introducir dous profesores na aula.

Acompañar no deseño dun proxecto vital personalizado e solidario que lle abra ao alumnado unha porta á esperanza.

Facer unha avaliación inicial do benestar emocional e clima de convivencia na aula por parte da titoría, para valorar máis cualitativamente posibles malestares por parte do orientador, coa colaboración do equipo de orientación externo, de ser necesaria.

Promover a convivencia positiva na aula e centro educativo, que actúe como prevención da posible estigmatización e/ou acoso entre iguais.

Realizar unha observación atenta do alumnado, supervisando os espazos e medios potencialmente lesivos.

Desenvolver Programas de Benestar Emocional, dinamizados pola Coordinación do Benestar, para mellorar a autoestima, a autonomía e a resiliencia.

Informar e formar o Claustro e as Escolas de Familias sobre como mellorar a saúde emocional cun estilo educativo recreador: transmitindo o amor con valores-normas, escoita activa-diálogo e autonomía-autoestima.

Reunir os departamentos de orientación e os equipos directivos de Primaria e Secundaria por zonas, e cos servizos sociosanitarios, para coordinar as actuacións contextualizadas ao longo de toda a escolarización.

Favorecer o uso responsable e positivo das novas tecnoloxías.

Avaliar a necesidade de apoio psicolóxico sistémico da familia.

Favorecer o benestar do persoal no centro, facendo prevención do acoso laboral e a síndrome do profesor «queimado».

Convocar e dinamizar a rede de apoios sociocomunitarios (educación, sanidade, servizos sociais, apoios externos) para promover unha actuación coordinada, a través de sesións interdisciplinares por áreas sanitarias, educativas e sociais.



O cambio significativo dun só elemento deste sistema escola pode producir cambios noutras variables que interaccionan entre elas, motivando unha transformación da práctica educativa, a partir da análise do sufrimento, que mellore o benestar da comunidade educativa.

Ao rematar a entrevista co alumno ou alumna, garantíndolle que se levarán a cabo algunha destas propostas e recordando a súa colaboración, adoitamos preguntarlle se volvería a intentar facerse dano e por que. A resposta adoita ser «non, porque agora hai moita xente que quere axudarme». A percepción final é que necesitan sentirse queridos por alguén significativo, para aprender a quererse a si mesmos, aos outros e o mundo.

Tamén o profesorado manifesta a súa satisfacción con esta abordaxe sistémica onde se debaten e consensúan

en equipo as propostas de intervención para personalizar o currículo e favorecer o éxito escolar, segundo manifesta neste correo a orientadora dun IES:

O profesorado do IES pediume que che transmita o seu agradecemento pola charla do outro día. Gustou moito e aclarou as ideas. Dinme que non saben por que non se fan máis actividades deste tipo e que estivo moi ben. Así que, de parte de todos nós, grazas pola implicación, axuda, o saber facer e orientacións.

Agradezo moitísimo a actuación no IES. O caso resolveuse moi ben despois da interven-

ción. O alumno titulou e presentouse á ABAU.

É aquí onde o profesor, en diálogo cos compañeiros, pode superar a visión parcial da súa materia e mirar o alumno cunha perspectiva global, poñendo o currículo ao servizo da vida, para acompañalo do sufrimento ao benestar. O desafío está en atrevérmonos a xeneralizar esta mirada transformadora á educación e ao mundo, clarificando que tipo de persoa, que valores e que competencias necesitamos para alcanzar o benestar consigo mesmo, co contorno e con achegar algo positivo ao ben común.

Debemos entender que os malestares forman parte do proceso de crecemento, que implica unha aprendizaxe permanente cara á autorrealización do Eu nun Nós, integrando as sucesivas perdas, co acompañamento das persoas significativas.

OS PROCESOS DE DÓ NOS CENTROS EDUCATIVOS

Nestes tempos de incerteza, complexidade, pandemia, guerra e risco suicida, os procesos de dó tiveron que entrar nos centros educativos. A morte, considerada como un tema tabú en educación, deixou de ser invisible, de ser negada sistematicamente, para pasar a formar parte da vida e do proceso de crecemento persoal e comunitario.

O dó é un proceso polo que somos capaces de reconstruírmonos a nós mesmos e o noso mundo, sen a persoa perdida. As pautas xerais que seguimos nos centros educativos, sempre respectando as indicacións dos profesionais especializados, poden sintetizarse nas seguintes:

Atender de forma inmediata as necesidades da comunidade educativa.

Establecer contacto coa familia afectada, para ofrecernos a acompañala no proceso de dó.

Os profesionais externos, como pauta xeral, deben facer unha intervención indirecta, asesorando os profesores, e non directa co alumnado.

Abordar o dó do equipo docente, para que poidan recuperar a calma e transmitir ao alumnado o que sucedeu, cun relato adaptado á idade e con serenidade. O profesorado ten que acompañarse no transitar urxente polas etapas do propio dó: shock, negación, culpabilidade, protesta, desesperanza, aceptación e reorganización.

Reunirse co Claustro de Profesores para comunicar a noticia e entregar unha guía para que todos a transmitan na súa aula seguindo as mesmas pautas.

En canto recuperemos a calma, decidimos como comunicar a noticia ao alumnado: a que hora e en que clase, quen o fará: polo xeral será a profesora titora, máis próxima afectivamente e con empatía co grupo (acompañada da orientadora e/ou xefa de estudos e director/a), cun relato que diga a verdade, centrado no fundamental, sen detalles escabrosos, adaptado á idade e sen culpabilidade. É importante que no relato os compañeiros se sintan a salvo e que a persoa que o transmite o faga con serenidade, dentro de seu nivel de afectación.

Establecer pautas para: abrir as portas á comunicación e á expresión de pensamentos, compartir os sentimentos do profesorado co alumnado, manifestar as emocións e dúbidas ou temores, facilitar tempo para o dó, evitar formulismos, interpretar a conduta de dó como normal, ver as diferenzas individuais, ofrecer apoio continuado e observar estilos de afrontamento para prever complicacións, ser pacientes coas mostras de enfado ou protesta. Prestar especial atención á superación da culpabilidade, que pode prolongar o dó.

A través da plataforma dixital do centro educativo, achegar ás familias pautas para elaborar cos seus fillos o proceso de dó (falar sobre os sentimentos, permitir que choren, que expresen o que senten, ser cariñosos, volver ás rutinas).

Dar orientacións para que o profesorado faga unha observación sistemática, especialmente do alumnado máis vulnerable, para ver se necesitan axuda psicolóxica e informar as familias, valorando a posible derivación ao servizo de saúde mental.

A pauta xeral é retomar a nova realidade con normalidade, a pouco e pouco, en canto sexa posíbel. Os nenos teñen capacidade para elaborar e superar os procesos de dó, sempre que teñan os apoios educativo, familiar e social axeitados. En xeral non se aconsella suspender as clases, pero si algunha actividade cultural ou complementaria que puidese estar programada, adiar os exames.

Acordar unha despedida de todo o Centro, podendo visionar un vídeo cos mellores momentos, cunhas palabras do director, gardando un minuto de silencio.

Na aula poderá utilizarse a mesa baleira do compañeiro, para facerlle debuxos, cartas ou poesías de despedida. No Centro poderá colocarse algún cartel con fotos e frases que o recorden. Cando os compañeiros poidan empezar a recolocar emocionalmente o amigo, recordando todo o positivo que lles deixou coa súa vida, empezarán a ver posible a reorganización da aula, facendo unha nova distribución do espazo e

mesas, sen a mesa do compañeiro, así como retirar os carteis. Sabemos que estamos superando o proceso de dó cando podemos recordar sen sufrimento ou dor intensa e volver ás rutinas diarias con novos proxectos e afectos.

Ao final, o director poderá enviar unha carta ás familias, alumnado e profesorado agradecendo o acompañamento e as mostras de madurez e solidariedade.

Máis tarde, os profesores poderán organizar, para todo o centro, contidos e actividades, tratando sobre a morte como parte da vida, favorecendo os valores de solidariedade e aprendendo a recoñecer a importancia da saúde mental. Cando falamos da morte con serenidade, estamos acompañando na aprendizaxe de saber vivir e amar a vida.



SEXAMOS O CAMBIO QUE QUEREMOS VER NA ESCOLA E NO MUNDO

O sufrimento psíquico da xuventude estanos pedindo a berros un cambio profundo a nivel educativo, social, político e mundial (UNICEF, 2021). Debe levarnos a dar unha resposta global impulsando a transformación da escola e da sociedade, para que sexan lugares onde poder sentirse acompañado na construción dun proxecto vital solidario que poida mellorar o mundo.

A calidade de vida tradúcese no benestar existencial e non só material. Mudemos de vía para facer unha viaxe de aprendizaxe sen límites, cara a liberar a arte de amar con sabedoría recreadora do benestar común. Debemos cultivar a parte poética da vida: o en-

cantamento, a beleza, o amor, a amizade... porque iso é vivir. Os soños son proxectos polos que se loita, debemos manter o soño de construír un modelo educativo sobre o eixo transversal do amor como o máis esencial do ser humano.

Non podemos eliminar a desgraza nin a morte, mais podemos aspirar a un progreso nas relacións entre humanos, grupos, nacións. A reforma do individuo e da sociedade son inseparables (Morin, 2022). A renuncia ao mellor dos mundos non supón de ningún xeito a renuncia a un mundo mellor, transformando o malestar en benestar cunha mirada complexa, contextualizada e compartida. ■

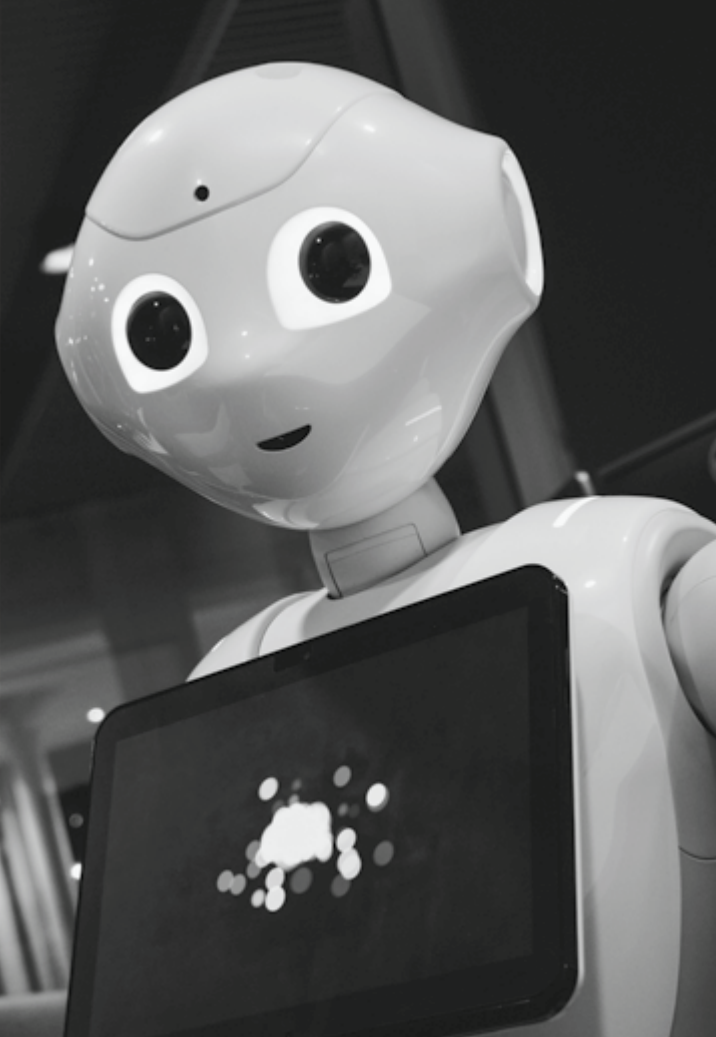
REFERENCIAS

- ARMAS, M. (2022). «Do malestar ao benestar común na escola». XXVII Xornadas da Sección de Psicoloxía e Saúde do Colexio Oficial de Psicoloxía de Galicia. «Infancia e adolescencia: coidar a súa evolución, evolucionar no seu coidado». Pontedeume. 17-19 novembro.
- ARMAS BARBAZÁN, C. M., ARMAS CASTRO, M. E AREA CARRACEDO, R. (2021). Despois da pandemia, a escola do ben común. Unha mirada sociocomunitaria, *Revista Galega de Educación*, 81, 14-18.
- CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL E UNIVERSIDADES, (2017). *Protocolo de Prevención, Detección e Intervención do risco suicida no ámbito educativo*. Xunta de Galicia. https://libraria.xunta.gal/sites/default/files/downloads/publicacion/risco_suicida_galego_para_li.pdf
- MENÉNDEZ, F. (2022). Saúde Mental Infanto-Xuvenil: «A historia dun desencontro. O lugar do neno nos coidados psíquicos». XXVII Xornadas da Sección de Psicoloxía e Saúde do Colexio Oficial de Psicoloxía de Galicia. «Infancia e adolescencia: coidar a súa evolución, evolucionar no seu coidado». Pontedeume. 17-19 novembro.
- MORIN, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Barcelona: Paidós.
- MORIN, E. (2022). *Espertemos! Santiago de Compostela: Laivento*.
- SAVE THE CHILDREN (2021). *Crece salvable(mente). Un análisis sobre la salud mental y el suicidio en la infancia y adolescencia*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-12/Informe_Creer_saludablemente_DIC_2021.pdf
- UBIETO, J.R. (2022). Prólogo. En Brignoni, S; Essebag, G. e Grisales, A. *Violencias y desamparos. Una práctica colaborativa entre salud mental y educación*. Barcelona: Ned Ediciones.
- UBIETO, J.R. (2009). *El trabajo en red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Servicios Sociales*. Barcelona: Gedisa.
- UNICEF (2021). *Estado Mundial de la Infancia 2021. En Mi Mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>
- VILLAR, F. (2022). *Morir antes del suicidio. Prevención en la adolescencia*. Barcelona: Herder.
- XUNTA DE GALICIA (2022). *Protocolo de prevención e actuación nos ámbitos sanitario e educativo ante o risco suicida infanto-xuvenil*. http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protocolo_risco_suicida-v.12.pdf

DOCENTES

por Xosé Tomás





As infancia e adolescencias cyborg na escola

Dende hai uns anos véñse dando un intenso debate acerca da influencia que internet ten na saúde mental dos máis novos, alentado por noticias de diferente tipo que alertan sobre os riscos inherentes ás novas tecnoloxías da información. Trátase dunha controversia pública sobre a evolución tecnolóxica que se dá non unicamente en medios académicos, senón que ten importantes repercusións nos *mass media*, foros públicos e parlamentos. Os avances tecnolóxicos sempre xeran impacto, inquedanza e malestar. Valla como exemplo o rexeitamento á luz eléctrica en Inglaterra nos primeiros anos do s. XX, por razóns estéticas e loitas de poder.

É certo que a historia do ser humano é realmente a historia da tecnoloxía, a capacidade de transformar a contorna para xerar algo novo ou evolucionado. Non existe, en realidade, un debate entre o ser humano natural e o ser humano tecnolóxico, senón unha evolución da humanidade tecnolóxica. Probablemente ao que estamos asistindo, tal e como sinala Baricco (2019), é a un cambio acelerado, coa emerxencia de internet, a pantallización das relacións e a gamificación da vida cotiá. Todo isto cáusanos unha importante sensación de estranxeza e alienación e amplía a quebra xeracional na medida en que os que hoxe son novos non coñecen unha realidade sen internet, mentres que os adultos tivemos a experiencia dunha vida sen internet. A incorporación das TRIC (tecnoloxías da relación, información e comunicación) ao proceso de maduración é algo novo e que comporta cambios significativos no xeito de

Ricardo Fandiño Pascual

Profesor do Departamento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación da USC

Coordinador Xeral de ASEIA (Asociación para a Saúde Emocional na Infancia e a Adolescencia)

ricardo.fandino@usc.es

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 25 - 27



ser e estar no mundo. Trátase, máis que nunca, de infancias e adolescencias Cyborg que non só «están» en internet, senón que ademais «son» en internet. Ademais a rede ofrece unha realidade moi sectorializada por grupos de idade; mentres os adultos habitamos redes sociais como *Facebook*, os adolescentes debaten en *Dischord* e os nenos e nenas xogan xuntos en *Roblox*. Nin sequera os usos dunha aplicación tan popular como *Instagram* son os mesmos en función dos grupos de idade.

Coincide este fenómeno de gran impacto que é internet cunha época de empeoramento na saúde mental de nenos, nenas e adolescentes. Segundo un informe publicado pola Organización Mundial da Saúde (OMS) en 2014, titulado *Health for the world's adolescents*, a depresión xa era a principal causa de enfermidade e discapacidade entre os adolescentes de idades entre os 10 e os 19 anos.

O suicidio converteuse na primeira causa de morte entre os homes de 15 a 29 anos e as hospitalizacións por autolesións entre os 10 e os 24 anos case se cuadruplicaron nas últimas décadas: de 1.270 no ano 2000 a 4.048 en 2020.

Todo isto leva a que, dentro da controversia académica e pública causada por internet, se estableza unha relación entre o impacto de internet na vida das infancias e as adolescencias e un empeoramento na súa saúde mental. Sen dúbida a relación existe entre dous fenómenos que coinciden no tempo, pero establecer relacións causais é moito máis complexo e a evidencia científica ao respecto é cando menos contraditoria (Vuorre et al., 2021). A realidade é que o empeoramento na saúde mental das novas xeracións pode estar en relación con diferentes ele-

mentos; a dixitalización das relacións, a perspectiva negativa do futuro, os cambios na configuración e funcionalidade das familias, o crecemento de factores de desigualdade social, as novidades na construción da identidade derivadas da actualidade na diversidade sexual e a igualdade de xénero etc.

En todo caso, e tal e como afirma Aibar (2010), a tecnoloxía non impacta no medio social como un factor externo caído do ceo. A innovación tecnolóxica debe ser considerada, pola contra, un factor endóxeo do proceso social. De modo que debemos entender que a nosa fonte de preocupación non debe centrarse nun suposto demo tecnolóxico para deste xeito poder desenvolver unha adecuada conciencia crítica da evolución social.

Sen dúbida internet supón un reto educativo. O desenvolvemento dun novo espazo relacional e de acceso ao coñecemento, cun potencial aínda non avistado, ten unhas repercusións evidentes na escola. Están a cambiar as ferramentas pedagóxicas nas aulas, o xeito de comunicarnos co alumnado, o acceso ás fontes de información, os patróns das relacións entre iguais e entre os adultos e a mocidade, etc. Renegar desta realidade é vivir de costas ao noso labor docente na actualidade.

Algo que non podemos pasar por alto no mundo dixital son as estratexias de poder subxacentes ao desenvolvemento da internet. Estas lévannos a preguntarnos con Winner (1983) en que medida teñen política os artefactos. O cambio tecnolóxico trae consigo unha mostra de motivos humanos, dos cales o desexo de obter dominio sobre os demais non é o menos frecuente, aínda que

iso implique un sacrificio ocasional respecto aos custos e certa violencia nos modos de conseguir máis a partir de menos, o cal non deixa de ser un recoñecemento da intrincação dos discursos de saber e poder tal e como foi descrita por Foucault (Sauquillo, 2017). Temos moi normalizado que os espazos de internet a través dos cales nos relacionamos e accedemos a información teñan unha regulación que recaee en mans de grandes corporacións económicas. Os intereses destas corporacións privadas poden estar en franca contradición co interese público. Vivimos así nunha sorte de neofeudalismo dixital (Morozov, 2018). Este impacto sobre a vida do noso alumnado non debería ser para nós unha cuestión menor.

A necesidade de facer educación sobre a comprensión e o bo uso das contornas dixitais é unha necesidade crecente e de primeiro orde.

Todos necesitamos coñecer cal é o funcionamento de internet, o impacto dos algoritmos na nosa percepción da realidade, a diferenza entre o íntimo, o privado e o público tamén nas redes sociais, a comercialización dos datos persoais, as características da intelixencia artificial, etc.

As novas xeracións necesitan dun xeito moi particular xa que, con toda probabilidade, habitarán nesta realidade ao longo de toda a súa vida. Por



iso o compromiso da escola co desenvolvemento dunha ética da realidade dixital é esencial, non só a través da transmisión dunha conciencia crítica, senón tamén con prácticas que sexan transformadoras; a través da transmisión do coñecemento e do propio uso que facemos nas aulas das ferramentas dixitais.

Respecto do temor ao desprazamento da presencialidade e o corpo na docencia para quedar substituídos por realidades dixitais, é fundamental reivindicar o lugar do docente como transmisor dunha experiencia de vida e dun desexo (Recalcati, 2016; Ubieto e Arroyo, 2022). A dixitalización do cognitivo non pode substituír a necesidade relacional, que está mediada polo impacto emocional intersubxectivo que necesita da presenza. Neste sentido, sobre todo a idades temperás, a aprendizaxe e a maduración segue a estar atravesada pola experiencia de dous corpos que comparten un espazo. ■

REFERENCIAS

- AIBAR, E. (2010). *La vision constructivista de la innovación tecnológica, Una introducción al modelo SCOT*. Barcelona: UOC
- BARICCO, A. (2019). *The game*. Madrid: Anagrama
- MOROZOV, E. (2018). *Capitalismo big tech ¿Welfare o neofeudalismo digital?*. Madrid: Enclave libros
- RECALCATI, M. (2016). *La hora de la clase*. Madrid: Anagrama.
- SAUQUILLO, J. (2017). Michel Foucault: Poder, saber y subjetivación. Madrid: Alianza Editorial.
- UBIETO, J.R. y ARROYO, L. (2022). *Bienvenido al metaverso. Presencia, cuerpo y avatares en la era digital*. Barcelona: Ned Ediciones.
- VUORRE, M., ORBEN, A., & PRZYBYLSKI, A. K. (2021). There Is No Evidence That Associations Between Adolescents' Digital Technology Engagement and Mental Health Problems Have Increased. *Clinical Psychological Science*, 9(5), 823–835. <https://doi.org/10.1177/2167702621994549>
- WINNER, L. (1983) «Do Artifacts Have Politics?», en: D. MacKenzie et al. (eds.), *The Social Shaping of Technology*, Philadelphia: Open University Press, 1985.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2014). *Health for the world's adolescents*. Xenebra: WHO Document Production Services. Disponible en https://apps.who.int/adolescent/second-decade/files/1612_MNCAH_HWA_Executive_Summary.pdf



Comprensión e promoción do benestar emocional dos nenos e nenas no espectro do autismo na contorna escolar

Laura Armas Barbazán

geniarmas@autismobata.com

Marlene Horna Castiñeiras

horna.marlene@gmail.com

Carmen Márquez López

carmenmarkez@autismobata.com

Adriana Pomares Aragunde

adrianapomares@autismobata.com

Mónica Rey Couto

monicarey@autismobata.com

Asociación Autismo BATA

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 28 - 30

*Non poder entender o mundo que te rodea
produce confusión, e penso que esa é a causa
de todos os temores.*

(Therese Joliffe, persoa no espectro)

Na Unidade de Apoio en Contextos Naturais (UAM) da Asociación Autismo Bata prestamos apoio a persoas no espectro do autismo de idades comprendidas entre os 18 meses e os 18 anos, así coma ás súas familias, educadores e outros profesionais relacionados.

O noso principal obxectivo é contribuír á mellora da calidade de vida presente e futura da persoa no espectro, o que implica a comprensión das súas necesidades nos diferentes contextos, a prestación dos apoios apropiados, o coidado do benestar emocional e a prevención de problemas de saúde mental. Por este motivo, e de cara a proporcionar un mellor e máis axustado apoio, na UAM, somos as profesionais de atención directa as que nos desprazamos ás contornas onde transcorren as vidas das persoas: ás súas casas, aos centros educativos e á comunidade, de cara a promover relacións persoais satisfactorias, proporcionar e consensuar estratexias metodolóxicas cos educadores, posibilitar a xeneralización das aprendizaxes etc.

O autismo é unha maneira diferente de ser humano (Pri-zant, 2018). É unha condición que afecta o neurodesenvolvemento e implica dificultades na comunicación e interacción social, patróns de comportamento, intereses e actividades restrinxidas e repetitivas, así como diferenzas na forma en que se procesa e responde á información sensorial. Aínda que as persoas no espectro comparten estas características comúns, a forma na que se expresan é moi diversa e os retos que presentan varían considerablemente. Ademais, acotío coexisten outras condicións coma a discapacidade intelectual, o trastorno por déficit de atención e hiperactividade, trastornos da aprendizaxe, o trastorno obsesivo compulsivo, a depresión, trastornos da ansiedade, a epilepsia e os trastornos do sono e gastrointestinais.

A xa mencionada heteroxe-neidade da manifestación dos signos nucleares do autismo, unida á ampla variabilidade de necesidades de apoio, poden complicar a valoración clínica e o diagnóstico de problemas de saúde mental; ao que se engaden as dificultades de moitas persoas na identificación e comunicación das propias sensacións corporais, sentimentos e estados emocionais, adquirindo maior complexidade, se cabe, a valoración diagnóstica nas persoas con grandes alteracións cognitivas e da comunicación (Paula y Martos, 2009).

O escaso apoio nas relacións sociais á persoa no espectro, o desgaste mental e emocional que sofre por sentir a necesidade de camuflar socialmente parte das dificultades e comportamentos considerados «autistas» para tratar de



encaixar nunha sociedade que, frecuentemente, impón barreiras á súa participación, os constantes esforzos por assimilar e pór en práctica comportamentos e habilidades compensatorias, así como a exposición e acumulación de experiencias negativas de diversa índole, contribúen ao desenvolvemento dunha baixa autoestima, altos niveis de ansiedade, depresión, trauma e un incremento da ideación suicida; sendo a adolescencia unha etapa de especial vulnerabilidade.

Dende a escola, son múltiples as accións que poden desenvolverse para tratar de garantir o benestar emocional e a prevención de problemas de saúde mental no alumnado no espectro do autismo:

Comprensión, formación, aceptación e respecto da condición autista por parte dos docentes e do resto da comunidade educativa.

Comunicación e colaboración estreita e continua dos profesionais educativos coa familia ou titores do alumno/a, non só en relación co eido académico, senón tamén con respecto ao seu benestar físico, emocional e social.

Coñecer as características persoais do alumno/a: nivel cognitivo, comunicativo, académico, emocional, social e motor, perfil sensorial, fortalezas e retos, intereses, medos, necesidades da persoa e de apoio educativo, etc. de cara a adoptar medidas que garantan o seu benestar.

Ofrecer unha contorna comprensible e previsible (información anticipada do que vai ocorrer, os comportamentos que se esperan da persoa e dos demais, as condicións sensoriais, as transicións e esperas, etc.), así coma anticipación dos cambios e axuda para xestionalos.

Explicacións frecuentes que axuden a mellorar a súa comprensión xeral do mundo, dos sucesos que ocorren ao seu redor e das mentes e reaccións das persoas.

Facilitar a accesibilidade, comprensibilidade e adaptación das contornas (sinalización de espazos, establecemento de normas), actividades e tarefas (instrucións claras, concretas, axustadas, secuenciadas, maior tempo para procesar e responder), e facelo preferentemente de xeito visual.



Para concluír, gustaríanos subliñar que as necesidades das persoas no espectro do autismo son as mesmas que as de calquera, se ben teñen moitas máis dificultades para ver esas necesidades cubertas. Necesitan sentirse seguras, respectadas, valoradas e competentes, manter relacións persoais positivas, dispor de experiencias e oportunidades, facer eleccións e tomar decisións, e que se lles permita contribuír nunha sociedade tan diversa como cada unha das persoas que a conformamos. ■

Apoio para establecer e manter relacións positivas con pares e adultos, na formación de amizades e nas actividades de grupo (apoio nas aprendizaxes cooperativas, estruturación dos recreos, sensibilización da comunidade educativa).

Proporcionar os descansos necesarios e axustados que necesite a persoa durante a xornada escolar (actividades individuais, tempos para dedicarse aos seus intereses). E, especialmente, ao chegar aos seus fogares, poder desfrutar de descansos da camuflaxe social.

Programas de mellora da convivencia escolar e protección da persoa no espectro fronte á intimidación, abuso e o acoso escolar, dada a súa elevada vulnerabilidade en contextos hostís.

REFERENCIAS

- PAULA, I. E. MARTOS, J. (2009). *Síndrome de Asperger y autismo de alto funcionamiento: comorbilidad con trastornos de ansiedad y del estado de ánimo*. Revista de Neurología, 48 (2), 31-34.
- Prizant, B. (2018). *Seres humanos únicos*. Madrid: Alianza Editorial.

PUBLICIDADE

O dominio galego
Máis información en www.dominio.gal

dominio .gal



Inclusión e saúde mental da comunidade educativa

A forza da educación non estriba en recuperala para un ideal estándar de normalidade, senón en potenciala, defendela, amala. Esa é unha boa definición da educación: amar a torcedura da vide. Hoxe o perigo reside en asimilar a educación á exaltación do principio do rendemento que transforma a vida nunha perpetua competición. Ao contrario, a torcedura da vide esixe a excepción, a desviación, a diverxencia, a herexía. Reinventar o que recibimos do Outro de maneira singular, sintomática, xerando un estilo propio, realizar a vocación do desexo, facer da nosa vida unha vide torcida

(Recalcati, 2016:162-163).

Manuel Armas Castro

Psicólogo. Doutor en Ciencias da Educación

manuelarmascastro@hotmail.com

María Montserrat Castro Rodríguez

Profesora da Facultade de Ciencias da Educación UDC

maria.castror@udc.es

Teresa Núñez Mayán

Profesora da Facultade de Ciencias da Educación UDC

teresa.nunez.mayan@udc.es

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 31 - 36



CAMBIAR DE VÍA: VIAXE CARA Á INCLUSIÓN E AO BENESTAR COMÚN

Entramos na era das incertezas. Estamos condenados a reflexionar sobre as nosas vidas, sobre a nosa relación co mundo e sobre o mundo mesmo. Oxalá se traduza nunha rexeneración da política, unha protección do planeta e unha humanización da sociedade, da sanidade e a educación: é hora de cambiar de vía (Morin, 2020).

A política non pode crear a felicidade individual, pero pode e debe eliminar as causas públicas da desdita (exclusión, guerra, fame, persecucións), pode favorecer a posibilidade de que cada un viva poeticamente, na autorrealización plena e na comunión. Vivir poeticamente é vivir para vivir. A política de civilización tende a fomentar o auxe das relacións de convivencia e de amor nunha civilización propicia á poesía da vida, onde o Eu se realiza nun Nós (Morin, 2020). A reforma da sociedade e do individuo son inseparables.

*Unha escola do
benestar só pode ser
unha escola do común,
onde se eduque
para desencadear
a conciencia crítica,
a preocupación
polo outro e a
responsabilidade
compartida.*

Non abonda con concibir a educación como a exaltación do principio de rendemento, que engorda o mercado e transforma a vida nunha competición perpetua. Que cada suxeito se desenvolva dun xeito óptimo faranos progresar a todos.

UNHA MIRADA SOCIO- ECOLÓXICA DO MALESTAR E SUFRIMENTO NO ÁMBITO EDUCATIVO

As escolas poden ser entornos saudables e inclusivos nos que a comunidade educativa aprenda a reforzar o seu benestar, pero tamén poden expoñer os mozos e as mozas a determinados riscos como o acoso e

a presión excesiva dos exames. Trátase de minimizar os factores de risco e maximizar os factores de protección da saúde mental (UNICEF, 2021).

As condutas de autolesións e de risco suicida no ámbito educativo, incrementadas de forma exponencial despois da pandemia do coronavirus, deben abordarse dende un enfoque multicausal, cunha mirada interdisciplinar, na que se impliquen de forma coordinada a rede de servizos de orientación educativa, saúde mental, servizos sociais e apoios externos. As técnicas cualitativas como as entrevistas e reunións co profesorado e profesionais sociosanitarios que atenden ao alumnado, achegan unha visión global complementaria, máis eficaz e satisfactoria. O trato tamén é o tratamento.

Identificar o malestar na escola con probas psicométricas e cribados é unha simplificación e un sen sentido, cando estamos inmersos nunha relación humana, no lazo lonxitudinal e transversal que une o profesorado, o alumnado, a escola e a comunidade. Incluír o alumnado con condutas de risco suicida no programa de «alerta escolar» semella favorecer a estigmatización e non a inclusión. Sería mellor poñer a escola en alerta diante do sufrimento psíquico do alumnado, para dar respostas sistémicas a toda a diversidade nun clima de flexibilidade curricular e de convivencia positiva. As organizacións que aprenden, evolucionan a partir dos conflitos e a diversidade. Así diante de situacións de acoso escolar, ensináranse prioritariamente condutas prosociais dende a intervención na aula por parte do profesorado, non dende a marxinabilidade de programas específicos e individuais, desconectados do contexto escolar (Armas, M. e

Sánchez, L, 2015). E diante da disrupción teremos que elixir entre «cambiar» o alumnado (repetir curso, fichas específicas, apoios especializados, tempo fóra, medicación...) ou cambiar o sistema para dar resposta á diversidade no contorno ordinario. Cando o alumno pode estudar aquilo que ama e acceder a unha proposta curricular máis próxima aos seus intereses vocacionais, mellora a conduta, o rendemento e o prognóstico, ao ver que pode ter un porvir cun proxecto vital satisfactorio.

Hai que escoitar o alumnado: a súa subxectividade, o seu sufrimento e a desesperanza é o máis importante. Temos que recuperar o vínculo e a palabra. A palabra ten o poder de quitar o medo, suprimir a tristeza, infundir alegría, pracer ou temor (Menéndez, 2022).

A ESCOLA NON DEBE SER UNHA CARREIRA DE OBSTÁCULOS PARA CORREDORES SOLITARIOS

Está aínda demasiado presente nas aulas o peso dunha pedagogía tradicional que entende que a escola é neutra e que todos os nenos e nenas teñen as mesmas oportunidades nela, xa que o acceso é practicamente universal no noso contexto, e as esixencias escolares semellan idénticas para todos. Nesta perspectiva enténdese que o éxito e o fracaso vai depender só dos méritos individuais, ben sexan debidos ás capacidades ou ao esforzo persoal. Dun ou doutro xeito esta atribución individual conduce a que os nenos e nenas sexan xulgados implícita ou explicitamente como responsables do seu éxito e culpables do seu fracaso tanto pola familia como polo profesorado e así vai sendo asumido pouco a pouco polos propios nenos e nenas.

Mais nesta perspectiva esquecese que a suposta igualdade que ofrece a escola, non é tal se non se teñen en conta todas as condicionantes sociais, económicas, culturais, cognitivas, afectivas, funcionais... coas que os nenos chegan á escola (Torres, 2012). A socioloxía educativa ten probado desde as súas orixes que pechar os ollos ante a diversidade de condicións nas que se educan os nenos e nenas só serve para perpetuar e reproducir a desigualdade. Se a escola non dá unha resposta axeitada á diferenza de intereses, de capacidades... empezan a manifestarse os síntomas do fracaso, ao pouco de empezar, xa desde os primeiros niveis educativos.

Os nenos e nenas que non son quen de seguir o ritmo dos demais, van asumindo pouco a pouco e curso a curso a súa inferioridade, a súa culpa, e van xerando un baixo concepto de si mesmos que se vai reforzando cada vez máis a medida que convertemos as avaliacións en procesos continuos de clasificación e «control»... Triste palabra común no ámbito educativo e no da saúde mental.

Nese sistema tradicional o proceso de aprendizaxe é absolutamente individual, cada neno ou nena enfróntase só ás demandas dirixidas polo profesorado e, a miúdo, mediadas polo libro de texto. Apenas hai lugar para o traballo colectivo, para a axuda mutua, para o intercambio e a interacción, que só está permitida e aceptada nos momentos de ocio. Esta individualización contribúe a incrementar a sensación de que o éxito ou fracaso se debe en exclusiva aos méritos propios. E a culpa cada vez vaise afianzando máis.

Nesta escola hai pouco espazo para o que non sexa o cu-

riculum instrutivo, ese que non cabe en ningunha das materias que están contempladas no horario, e que polo tanto forma parte dunha transversalidade que queda reducida «ao día de...», ese que fai referencia á educación en valores, á igualdade, ao pensamento crítico e á diversidade...

Deixar fóra da escola os valores de respecto ás diferenzas, de modos de ser, de intereses, de gustos, de capacidades, de inclinación sexual... supón deixar os nenos e nenas abandonados aos prexuízos sociais dominantes e permitir que as súas conductas sexan moitas veces reprodutoras destes prexuízos.

Neste contexto calquera neno ou nena que se sinta distinto por calquera razón, porque aprende menos, porque non ten a imaxe que parece aceptable no seu medio, que ten un comportamento, uns gustos ou intereses diferentes, séntese fóra de lugar, e sobre todo culpable da súa diferenza e a súa soidade e non percibe a escola como un lugar seguro.

A escola non pode ser nunca unha carreira de obstáculos individual na que cada un loita en solitario por conseguir o éxito e se non o consegue vai quedando atrás ata ser expulsado do sistema.

Facer da escola un lugar seguro pasa por entender que os nenos e nenas chegan a ela cunhas necesidades ás que temos que dar resposta desde os cursos iniciais. Supón darlle ocasión de éxito e aprendizaxe a todo o alumnado. Estar moi atentos á xeración de culpas e

enfrentar a indefensión aprendida dándolle ao alumnado ferramentas para non desistir. Supón, en definitiva, substituír esa perspectiva individual por un modelo inclusivo baseado na cooperación (Pujolás, 2017) e na xeración dun clima de aula que permita a convivencia baseada no respecto mutuo e na aceptación da diversidade.

MALESTARES E SAÚDE MENTAL DA COMUNIDADE EDUCATIVA

Na conversa diaria das familias, mesmo dos medios de comunicación ou entre unha parte importante do profesorado, un tema recorrente é a presión que está transmitindo a escola a todos os axentes que asistimos a ela día a día, ben como estudantes, como familias, como profesorado ou con varias destas combinacións. Emerxen moitas preocupacións que, en moitos casos, derivan en problemas de saúde global e, especificamente, da saúde mental que afecta ao alumnado, ás familias ou ao mesmo profesorado como queda plasmado nas longas listas de agarda das consultas na sanidade pública ou privada, en pediatría, medicina familiar, psicoloxía ou psiquiatría: Cantas dores de barriga?, cantas dores de cabeza?, cantas tardes do curso realizando deberes e estudando para probas memorísticas nas que se traballan contidos nada significativos para as crianzas?, cantas tardes dedicadas ao traballo sen opción ao xogo e a socialización cos pares?, cantas humillacións sufridas por nenos e nenas que, estudando moito, en condicións nada respectuosas coa súa esencia de infancia, non acadan esas «cualificacións» que os organizan nunha férrea xerarquía social, duns saberes non sempre axeitados,

e que, en boa medida, condicionará o seu futuro persoal e mesmo nalgúns casos profesional?, cantos «*non quero ir ao cole*»? ou que horror o de enviar o meu fillo ou filla a un espazo que potencia a adquisición de valores e actitudes que non se corresponde co que como familia consideramos que é mellor?... ou que frustración ir a un traballo no que non atopo a satisfacción que desexo?

A escola xa non é vista para moito alumnado como un espazo amigo que o axuda a crecer, a acompañar, a aprender a encontrar aquelas amizades que no futuro lembrarán ou manterán con emoción e cariño ao longo da súa vida. Pola contra, moitos nenos e nenas saben que a escola é un espazo onde é «*castigado*» con esixirle unha serie de comportamentos ou formas de actuar, de aprender que non se corresponden coas súas necesidades e condicións persoais. Como se senten aqueles nenos e nenas que dende a máis tenra infancia aprenden que, tal como son ou queren ser, non son considerados «*válidos*», porque non se corresponde cos parámetros homoxeneizadores («*deber ser*») que están imperando no sistema educativo e en boa parte da sociedade?. Como se senten estas persoas ás que non se lles facilita vivir a súa infancia de acordo coas necesidades concretas desta etapa vital e, pola contra, se lles impoñen uns intereses adultos que ignoran ou menosprezan características, valores, intereses, formas de ver o mundo dende a infancia, dicíndolle que todo é polo «*seu ben*»? Neste contexto, é posible crecer san para unha parte considerable da infancia?...

A saúde mental tamén afecta ao resto da familia... Os nosos fillos e fillas pequenas, nunha al-

ta porcentaxe, non teñen tempo a xogar e, por tanto, non teñen tempo a crear, a soñar, a aprender a superar os seus medos ou a inventar distintas respostas a unha mesma situación que nos esixe xogos; non teñen tempo a xogar libremente cos seus iguais... Moitas familias invisten tempos e diñeiro (se o teñen) en apoiar a crianza: tempos dalgún membro da familia en «*apoiar*» no estudo pola falta de autonomía do alumnado para resolver as tarefas diarias que pouco achegan ao desenvolvemento como persoas máis aló de aprender a reproducir contidos repetitivos e inconexos coa realidade psicoevolutiva de cada neno ou nena. Outras veces, as familias, en función do poder adquisitivo, acoden a pagar servizos privados de apoio ao estudo ou de consultas (especialmente psicolóxicas) para afrontar un proceso educativo duro, rápido e que considera que hai unhas formas moi limitadas e específicas de aprender... E que pasa con aquelas familias que non teñen nin recursos persoais nin económicos para ese apoio? Quizais nestas familias, o sentimento de desesperación, de falta de expectativas, de frustración, entre outros, pode ser unha lousa ben pesada e difícil de aturar.

A avaliación do progreso académico dos nosos fillos e fillas leva consigo implicitamente a avaliación da «*validez social*» do noso modelo educativo de familia. En moitas ocasións, sen coñecemento e con razoamentos baseados en estereotipos ou prexuízos sobre as familias, a escola etiquétaa, atribuíndolles disfuncionalidades ou desidia nas responsabilidades: a cantas familias se lles di que as súas crianzas non progresan na escola porque son permisivas, porque «*non saben educar*», porque non teñen regras orien-

tadas aos hábitos de traballo ou non lle ensinan a eses nenos e nenas a aprender a asumir o sufrimento da desacreditación? E podemos aceptar que nalgúns casos poida ser verdade, pero sabemos as razóns destas situacións? ou cales son os criterios da boa educación familiar? Como impacta ver que o teu fillo ou filla, xa dende pequena, está vivindo situacións de humillación, de prexuízos, de falta de futuro?...

A saúde mental do profesorado aparece como unha preocupación relevante en diferentes estudos e investigacións como o realizado polo *Barómetro Internacional sobre a Saúde e o Benestar do Persoal de Educación* da Education and Solidarity Network e a MGEN Foundation for Public Health ou as demandas sindicais alertando sobre a alta porcentaxe de profesorado que colle baixas por cuestións de saúde mental. É vox populi que unha parte importante do colectivo docente se sente oprimido polas demandas sociais, polo incremento continuo de responsabilidades ou o sentimento de sentirse xulgado polo seu quefacer, pero quen non coñece profesionais que manifestan a súa desconfianza co modelo de escola que temos?... Unha desconfianza que pode partir mesmo de posicións paradoxais entre si: profesorado que se enmarca nun paradigma tradicional de educación, que entende que na escola actual perde o control sobre o seu traballo e o do alumnado, porque unha parte relevante de estudantes non responde a conceptualizacións tradicionais de «obediencia», de «respecto», o que entende que a dedicación ao traballo por parte do alumnado non lle parece adecuado ou porque visualiza unha falta de responsabilidade das familias. Por ou-



tra parte, hai profesorado que entende que o actual funcionamento do sistema educativo ou de moitas escolas nas que traballa, non lle facilitan e, mesmo ás veces, impiden un traballo que pon no centro do foco do ensino unha infancia que debe ter uns dereitos que garantan a igualdade de oportunidades, que na escola aprendan a participar activamente, de forma crítica fundamentada e construtiva, onde se formar para a transformación social que procura novas formas de vivir e convivir respectuosamente e en equilibrio no ecosistema social e natural, o que esixe unha reformulación ou mellor adaptación aos obxectivos establecidos na lei, así como a implementación de metodoloxías activas e a execución de políticas educativas comprometidas co ser humano. Como se lle dificulta ou impide? A predominancia dun modelo de escola cuxas funcións se basean na reprodución da estrutura social, valores e prácticas sociais dos poderes dominantes, que nestes momentos parece que están orientados a formar «*persoas obedientes*», *conformistas, pasivas, acadando un forte valor os logros materialistas* (producir, saber producir, consumir, etc.)

Neste contexto, é posible que unha parte relevante da comunidade educativa teña unha boa saúde mental?

LIBERAR O BENESTAR COMÚN

Necesitamos que o novo paradigma socio-ecolóxico para analizar o sufrimento psíquico do alumnado e o malestar da comunidade educativa cristalice nun Pacto Social pola Inclusión e o Benestar Común, que clarifique que tipo de persoa crítica e creativa necesita unha sociedade solidaria e sostible, para navegar neste mundo complexo, incerto e interdependente. Que valores prioritarios debemos cultivar: xustiza, equidade, responsabilidade colectiva, convivencia positiva de toda a diversidade e reforma permanente. Entón poderemos falar das competencias curriculares e emocionais para desenvolver as nosas capacidades e diversidade con proxectos interdisciplinares cooperativos que transformen os conflitos en fonte de aprendizaxe complexa e contextualizada ao servizo do ben común local e universal.

Sería mellor integrar os múltiples Protocolos educativos so-

bre cada condición (TDAH, TEA, TEL, acoso escolar...), que están saturando a comunidade educativa con normativa de dubidosa aplicación, neste Pacto polo Benestar, onde xa non haberá que falar de «incluír» a ninguén máis porque toda a diversidade poderá convivir positiva e creativamente.

A escola do benestar debe preparar para pensar de forma complexa e «vivir segundo a necesidade poética do amor, da comuñón e do encantamento estético» (Morin, 2020). Non podemos controlar a incerteza, pero si crear fogares e escolas seguras, cunha mirada á diversidade dende a sabedoría.

O que dá sentido á vida e á educación é amar. O amor suficientemente incondicional dos pais aos fillos e o amor dos

mestres ao alumnado, entendido como transmisión do saber, como acompañamento na diversidade cara á autorrealización. Cando a unha alumna con problemática sociofamiliar e fracaso escolar lle preguntamos por que cunha profesora saca boas notas e con outros non, acaba contestando: «porque esta profesora quere-me e os outros non».

Toda ensinanza que sexa de verdade, impulsa o amor cara á «transferencia». O obxectivo da educación é intentar ser mellor persoa, mellor cidadán e aprender a vivir con amor, mellorando o mundo. A inclusión mellora o benestar da comunidade educativa, que aprende a: amar a torcedura da vide e facer das nosas vidas unha vide torcida. ■

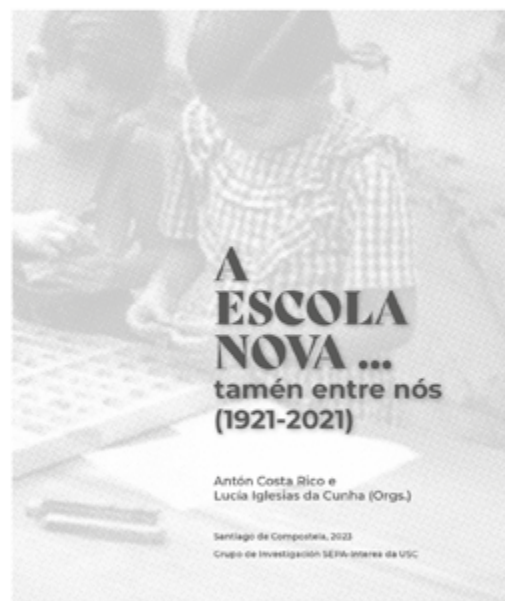
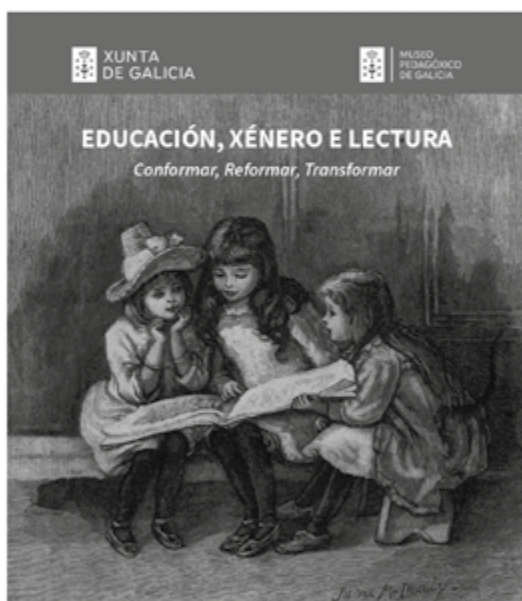
REFERENCIAS

- ARMAS, M. e SÁNCHEZ, L. (2015). Escuelas saludables e inclusivas ante el acoso escolar. *Revista Convives*, 9, 36-42.
- MENÉNDEZ, F. (2022). Saúde Mental Infanto-Xuvenil: A historia dun desencontro. O lugar do neno nos coidados psíquicos. XXVII Xornadas da Sección de Psicoloxía e Saúde do Colexio Oficial de Psicoloxía de Galicia. «Infancia e adolescencia: coidar a súa evolución, evolucionar no seu coidado». Ponte-deume. 17-19 novembro.
- MORIN, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Barcelona: Paidós.
- PUJOLÁS, P. (2017). *Aprender juntos: alumnado diferente*. Barcelona: Octaedro.
- RECALCATI, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- TORRES, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- UNICEF (2021). *Estado Mundial de la Infancia 2021. En Mi Mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>.

PUBLICIDADE



O Grupo de investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental (SEPA-interea) promove a transferencia social do coñecemento educativo á sociedade, coas exposicións 'Educación, Xénero e Lectura' (MUPEGA) e 'A Escola Nova... tamén entre nós (1921-2021)' (Claustro de Fonseca)





A educación para a paz, un camiño cara ao benestar social e emocional

Realización do proceso de avaliación do proxecto no IES Chano Piñeiro de Forcarei

«Quero estar en paz», «deixádeme en paz», «necesito un pouco de paz», «fagamos as paces»... estas expresións non nos resultan estrañas na nosa fala cotiá.

Se nos atemos ao Dicionario da Real Academia Galega (DRAG)^[1], atopamos que na súa terceira acepción paz é «concordia nas relacións persoais», a cuarta acepción defínea como «tranquilidade de espírito, de conciencia, etc.» e, finalmente, na quinta entrada, «estado de tranquilidade e benestar da persoa exenta de molestias e conflitos [...]».

Así pois, semella evidente que a paz –en sentido amplo– vincúlase con tranquilidade, un concepto –o de tranquilidade– que facilmente podemos extrapolar cando falamos de benestar e de saúde, especificamente, saúde mental. Parece, pois, que o vencello entre paz e saúde mental se dá de maneira natural e case intrínseca, aceptado no imaxinario social e colectivo. Mais, ao longo deste artigo, iremos debullando esta idea sen ser nós, cómpre sinalalo, persoas expertas no eido da saúde mental pero si da educación para a cultura de paz.

Raquel López Fernández

Técnica en Asemblea de Cooperación pola Paz en Galicia
galicia@acpp.com

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 37 - 40

[1] <https://academia.gal/dicionario/-/termo/busca/paz>



Colocación da placa ESR-EPD no IES Antón Losada de A Estrada

O TRIÁNGULO PAZ – CONFLICTO – EMOCIÓN

Falar da idea de paz, inevitablemente, condúcenos tamén á noción de conflito.

A miúdo, temos asumida unha visión negativa dos conflitos, entendéndooos como falta de entendemento, agresividade e violencia. Aínda tendo presente que hai conflitos que poden ser moi intensos, con moita carga emocional e dilatados no tempo, dende a educación para a paz enténdense **os conflitos como unha oportunidade**, tal como sinalou un dos principais teóricos dos estudos para a paz, Johan Galtun, sociólogo e matemático que desenvolveu a teoría dos conflitos.

De entrada, un conflito supón que existe unha relación ou achegamento con outra ou outras persoas; por tanto, os conflitos son intrínsecos ás relacións humanas.

Vistos como oportunidades, os conflitos permítenos coñecer-nos mellor, coñecer e recoñecer a outra persoa, recoñecer emocións e incentivar a activar cambios pois, dende a postura da educación para a paz, os conflitos non se resolven senón que se transforman, procurando que sexa dunha maneira positiva e satisfactoria para todas as partes.

Neste punto é importante facer fincapé en que o conflito vai moito máis alá do momento de maior intensidade –mesmo agresividade– ou crise.

De xeito visual, podemos imaxinar o conflito coma se fose unha campá: na liña ascendente está a fase de escalada, na que se sitúan as causas do conflito e onde aínda caben medidas de transformación; na parte da cima, a chamada crise marcada por ser o «pico» ou momento álxido do conflito e onde se manifesta con maior intensidade; e xa na parte descendente, a negociación post-crise ou post-conflito no que habería que xestionar as consecuencias da fase ante-

rior, ademais de establecer procesos de reparación e sanación, que a miúdo leva máis tempo e esforzos.

O conflito, por tanto, é todo: dende as causas, a escalada, a crise, a negociación e as consecuencias. A miúdo realizamos as intervencións sobre os momentos de crise que, sendo necesarias, palían ou mitigan a situación pero non a transforman. De inicio, todo conflito é unha separación das partes cada vez maior e é «irresoluble» pois hai que ir baixando os niveis de intensidade cara ao plano das necesidades, ao que achegue as posturas.

Volvendo a Galtun, tamén de maneira gráfica conceptualizou as violencias no «triángulo das violencias» de tal maneira que o vértice é ocupado pola violencia directa, aquela que se ve, mentres que nos dous puntos inferiores coloca a violencia cultural e a violencia estrutural, ambas, na parte invisible. As medidas de transformación actúan sobre estas dúas e son as que posibilitan cambios estruturais e culturais. Obviamente, «navegar» polas profundidades do mar resulta moito máis complicado que ir a flote e nesta xestión integral dos conflitos a miúdo fálase das «tres P»: persoa, problema e proceso, sendo importante separar as tres.

A estas tres «P» podemos –debemos– engadir un «E» de Emocións. Dende a pandemia da COVID-19, comezouse a falar algo máis de emocións pero, polo xeral, movémonos en certo «analfabetismo» emocional, invalidando ou negando as emocións que sentimos, ademais de catalogalas como «boas» ou «malas».

O psicólogo Norberto Levy apunta a que as emocións son útiles posto que son unha reacción neurofisiolóxica corporal a un estímulo externo. Son, por tanto, enerxía en movemento e tamén un indicativo de que algo nos está a pasar, algo se está movendo en nós. Así pois, é preciso darlle lugar ás emocións que sentimos, identificalas, sentilas.

Non hai emocións boas ou malas de seu pero é obvio que todas reportan consecuencias, canto máis prexudiciais se tratamos de anular ou evadirmos da emoción ou emocións que estamos a transitar xa que non podemos non sentir emocións.

Historicamente trazáronse camiños separados para a emoción e a razón, ademais con connotacións ben diferentes en ambos casos: emoción como algo negativo que se debía ocultar ou reservar ao ámbito privado e razón como algo positivo, o que debía rexer toda toma de decisións. Neste punto, convén facer fincapé tamén na socialización diferenciada por cuestións de xénero pois ás persoas socializadas como homes e en masculino outorgóuselles a capacidade da razón como ideal humano, mentres que ás persoas socializadas como mulleres e baixo parámetros femininos asignóuselles a emoción e, por tanto, como seres volubles, fráxiles e que non debían ser tidas en conta.

Dende a educación para a paz, non se concibe a emoción e a razón como eixos separados senón que forman parte da mesma moeda. Obviamente, esta concepción de emoción-razón como cuestións separadas non é algo universal, senón que é unha idea meramente occidental (Europa e Norte América). As emocións e a significación social que se fai delas varía en función das culturas. No caso occidental, podemos sinalar, de maneira moi xenérica, que non se dá espazo para as emocións, hai a necesidade de «facer algo» con esa emoción cando, a miúdo, o único que hai que facer é soste e sentir a emoción, sen resolver nada: as emocións –igual que os conflitos– non se resolven, séntense e transfórmanse.

Cómpre sinalar que nos últimos anos, e a raíz da pandemia de COVID, comeza a falarse e socializarse máis arredor das emocións. Mais, inevitablemente, o sistema capitalista permea en todas as esferas e ten conseguido implementar unha industria da felicidade cunha elaborada estratexia de *merchandising* pero cun transfundo que transmite o ideario que o sistema procura: a competitividade levada ás emocións, conseguir o obxectivo de estar felices pois o contrario supón un fracaso e ser vulnerable. É outra das connotacións que transmite este ideario: a vulnerabilidade como debilidade, como algo a anular. Neste punto, é ben interesante o posicionamento de René Brown, que afirma que a vulnerabilidade nos permite abrazar as emocións dunha maneira natural, non patoloxizante. Baixo este punto de vista, a vulnerabilidade é unha exposición, asumindo risco emocional e, por tanto, a vulnerabilidade fortalécenos.

As emocións, por tanto, son imprescindibles para comentar a educación e a cultura de paz, pois son potenciadoras de procesos de aprendizaxe e convivencia.

ASEMBLEA DE COOPERACIÓN POLA PAZ NO ÁMBITO EDUCATIVO

A Asemblea de Cooperación pola Paz (ACPP) iniciou o seu camiño no mundo da educación en 1992, liderado pola súa daquela presidenta Pamela O'Malley. Ao longo destes anos seguimos a traballar e adecuar o noso labor ás novas circunstancias sociais e educativas, sen abandonar o afán inicial de contribuír á construción dunha sociedade xusta, responsable e equitativa.

E como se materializa todo isto? Pois ben, no caso de ACPP concrétese no proxecto educativo **Escolas Sen Racismo, Escolas para a Paz e o Desenvolvemento**.

Escolas sen Racismo (en diante ESR) nace en 1988 en Amberes (Bélxica) como un movemento de reacción contra as situacións de violencia, intolerancia e racismo cada vez máis frecuentes na sociedade e contra o avance de partidos de extrema dereita e abertamente xenófobos. Está liderado por un grupo de educadoras e educadores que entenden a educación, e concretamente o sistema educativo, como un instrumento moi eficaz para crear unha nova cidadanía que se opoña ao racismo e á xenofobia e que defenda valores como a igualdade de dereitos, a paz e o diálogo.

O movemento ESR concorda coa nosa maneira de entender a educación, por iso, dende 1999, ACPP asumiu o compromiso de estender a fi-



Realización do «Xigante do amor» por parte do alumnado do CEIP López Ferreiro no marco do Día Escolar da Paz e a Nonviolencia

lososía desta rede nas escolas do Estado español como instrumento de cambio social e de creación dunha nova cidadanía. Tras un proceso de adaptación á sociedade española, no ano 2001 o programa púxose en funcionamento. Varias foron as circunstancias que o fixeron posible: estrutura e presenza suficiente da ACPP na sociedade española como organización, traxectoria e experiencia de traballo demostrados, coñecemento oportuno do terreo, disposición de materiais de calidade adaptados ao contexto educativo do momento, apoio das institucións e boa acollida nos centros escolares.

Aínda que ESR nace como unha ferramenta para loitar contra o racismo nas escolas e na sociedade, dende o primeiro momento, a Asemblea de Cooperación pola Paz apostou por que o programa, ademais de favorecer a interculturalidade, fose un instrumento para introducir a educación para a paz de maneira transversal e permanente no currículo dos centros

educativos e na metodoloxía de acción do profesorado. ESR en España foi evolucionando para converterse nun programa que, ademais de perseguir que non se produza ningún tipo de discriminación, tamén busca educar na paz, na transformación de conflitos, na mellora da convivencia e na solidariedade dende unha perspectiva global, que inclúa a responsabilidade persoal e colectiva co desenvolvemento humano de todas as persoas e sociedades. É por iso polo que hoxe o programa recibe o nome de Escolas sen Racismo, Escolas para a Paz e o Desenvolvemento (en diante ESR-EPD).

Deste xeito, entendemos ESR-EPD como un marco de actuación e un instrumento de traballo para ofrecer ás escolas. Unha metodoloxía, unha forma de facer e entender a educación, que require a participación de toda a comunidade educativa (profesorado, alumnado, familias e persoal non docente) para alcanzar o propósito de crear unha sociedade máis xusta e solidaria. ■

REFERENCIAS

- ASAMBLEA DE COOPERACIÓN POR LA PAZ (2001): Dossier ESR. Publicación propia.
- ESCOLA DE CULTURA DE PAU (2018): Alerta 2018! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz. Bellatera: Escola Cultura de Pau, Universitat Autònoma de Barcelona, Icaria. E as sucesivas edicions e actualitzacions anuals.
- FISAS, V. (1998): Cultura de Paz y gestión de conflictos. Prólogo de Federico Mayor Zaragoza. Barcelona: Icaria.
- FISAS, V. (1987) «Introducción al Estudio de la Paz y los Conflictos». Barcelona: Lerna.
- GALTUNG (1985) Sobre la paz. Barcelona: Fontamara.
- GALTUNG, J. (1998): Tras la violencia. Reconstrucción, resolución y reconciliación. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la violencia. Bakeaz y Gernika Gogoratz, p. 36.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. (dir.): Diccionario da Real Academia Galega. A Coruña: Real Academia Galega. <<https://academia.gal/diccionario>> [Consultado: 29/05/2023].
- HARTO DE VERA, V. (2005) Investigación para la Paz y Resolución de Conflictos. Valencia. Tirant Lo Blanch.
- JARES, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- JARES, X. (2008). *Educación e Paz*. Vigo: Xerais.
- LEDERACH, J. (2007): La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz. Guernika: Publicaciones Red Gernika 9, Gernika Gogoratz.
- LEWY, N. (2006): La sabiduría de las emociones. Barcelona: Debolsillo.
- MENDIA AZKUE, I. (2014): La división sexual del trabajo por la paz. Género y rehabilitación posbélica en El Salvador y Bosnia-Herzegovina. Madrid: Técnos.



Educación de calidade: Integración ou inclusión?

Nacín en 1977 e comigo puxéronse en marcha as primeiras políticas e experiencias de integración en 1985, un paso intermedio entre a segregación e a inclusión. A inclusión, concepto que non aparecería até ben entrados os anos 90, e que vén supoñer unha nova forma de entender e enfocar a ensinanza, enfróntase a esa mirada negativa, caritativa e institucionalizadora das persoas con diversidade funcional que lamentablemente aínda hoxe impera na sociedade, sendo propia do modelo médico-rehabilitador de principios do século XX.

Miña nai e meu pai, asesorados e apoiados por algúns profesionais, desafiaron a cultura dominante; querían que eu fose ao mesmo colexio que meu irmán e que me relacionase con outros nenos e nenas sen diversidade funcional. Entendían que tiña que ter os mesmos dereitos que os demais, conforme á recentemente aprobada Constitución, o estatuto de Autonomía de Galicia e o sinalado na Declaración de Dereitos Humanos de 1948:

Todos os seres humanos nacen libres e iguais en dignidade e dereitos.

Se atendemos á observación xeral nº 4 da ONU (2016) sobre o dereito á educación inclusiva, a integración é «o proceso polo cal as persoas con diversidade funcional asisten ás institucións de educa-

Anxela López Leiceaga

Oficina de Vida Independente de Galicia (VIGalicia)

anxela.lei@gmail.com

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 41 - 43



ción xeral, co convencemento de que poden adaptarse aos requisitos normalizados desas institucións». Baixo esta concepción, as persoas con diversidade funcional poderíamos asistir á mesma escola, sempre e cando demostrásemos que nos podíamos adaptar á educación xeral, e non ela a nós, enfocando o problema no educando, e non no sistema educativo e na sociedade, que prexulga, afasta, segrega e deshumaniza a diversidade funcional, centrándose nas «capacidades» e esquecéndose da dignidade que debe ter todo ser humano polo feito de existir.

Pola contra, a inclusión é outro paradigma «que implica un proceso de reforma sistémica que leva consigo cambios e modificacións no contido, nos métodos de ensinanza, nos enfoques, nas estruturas e nas estratexias da educación, para superar os obstáculos coa visión de que todos os alumnos e alumnas dos grupos de idade pertinentes teñan unha experiencia de aprendizaxe equitativa e participativa no entorno que mellor corresponda as súas necesidades e preferencias.» Isto tradúcese en reorganizar o sistema educativo, dando resposta ás necesidades

individuais de cada alumno e alumna, onde todas poidan compartir, participar e desfrutar dos mesmos espazos.

O meu paso pola escola ordinaria nos anos 80 foi sen dúbida un avance, dado que o habitual era asistir a un centro de educación especial, mais non foi doado.

Coma todas as pioneiras, cando tes que ir abrindo camiños nunha sociedade que te está discriminando e oprimindo, atravesas por moito sufrimento, culpabilidade e baixa autoestima.

A todo isto engádese un sentimento de soidade, ao descoñecer que xa existían referentes noutras partes do mundo (coma Judy Heuman nos anos 70, primeira mestra en cadeira de rodas nos Estados Unidos, coa súa proclama «non á institucionalización»). Navegaba entre o sufrimento e a satisfacción. Sufrimento por térseme negado o acceso no Colexio Público de Lamas de Abade, a

onde ía meu irmán, e no Instituto Rosalía de Castro, que me correspondía por zona. Satisfacción pola miña escolarización grazas á receptividade do equipo directivo do Colexio Público de Vite en Primaria e do Instituto Xelmírez I en Secundaria, aínda que en ambos casos foi preciso reivindicar os apoios necesarios e a eliminación de barreiras, posto que a nivel académico contaba coa «capacidade intelectual requirida». No caso do colexio houbo que reclamar á Administración, por parte da miña familia, algúns recursos imprescindibles (unha coidadora e transporte adaptado). No caso do Instituto foi preciso eliminar barreiras urbanísticas e a posta en marcha do ascensor. Ademais en ambas etapas foi necesario recorrer a unha persoa de apoio para as actividades extraescolares, financiada pola familia, xa que daquela nin se coñecía en España a figura do Persoal Auxiliar Coidador, a cal evitaría moitas frustracións, pola dependencia familiar (sobre todo a partir de Secundaria, onde procuras a túa liberdade e comezas a saír só e a tomar as túas propias decisións na procura do teu proxecto vital).

Quixera destacar tamén o meu disfrute na escola, contando cun profundo sentido da xustiza, na procura do benestar común, e a complicidade cos meus compañeiros e compañeiras ante situacións incómodas co profesorado. Paseino moi ben en Primaria, xogando ás damas cos nenos na aula e coas amigas no recreo, cando empurraban a miña cadeira de rodas manual a toda velocidade.

O sufrimento e desánimo volverían a agromar cando unha profesora de EXB me negou a posibilidade de ser delegada de clase, ou cando en 6º de

EXB me afastaron das amigas por teren elas unha diversidade intelectual. Aínda había categorías dentro das diversidades, que incluso sendo eu unha nena percibía (entre niveis intelectuais, recursos económicos, raza...). Mais o punto de inflexión foi a marxinación sufrida na excursión de 8º de EXB, por parte dos meus compañeiros e compañeiras. Naquela convivencia de sete días, que para os demais foi unha experiencia positiva, onde se estreitaban os lazos de amizades e primeiros amores e se desfrutaba da liberdade que supuña estar lonxe do control parental, no meu caso o que aflorou foi un sentimento de culpabilidade por non poder ser coma os demais para experimentar todas esas novas experiencias propias da adolescencia, co conseguinte desasosiego e desexo de volver á casa na procura do afecto familiar ou das amizades que deixara en Santiago.

Mais con gran emoción destacaría o apoio recibido tanto polo alumnado como polos docentes do IES Xelmírez, cando dende a CIUG me obrigaban a ir a Pontevedra ao centro especial da ONCE para a realización dos exames de selectividade fóra do meu entorno. Creouse unha situación de rabia e angustia, que un/unha adolescente non ten por que soportar, cando me correspondería, coma aos demais, ir á facultade de Económicas da USC. Houbo moitos apoios e mobilizacións en contra desta decisión discriminatoria e inxusta, fixéronse concentracións e, ademais de solicitar unha entrevista co presidente da CIUG, o profesorado presentou un modelo de exame adaptado ás miñas condicións co fin de que se tomase en consideración. Eu conseguín examinarme co resto dos meus compañeiros e compa-

ñeiras, mais a maioría cedeu a esa imposición da autoridade académica. Lamentablemente, aínda que xa non como imposición, esta opción de examinarse nun centro separada do resto segue vixente, cando non debería nin proporse.

Xa na etapa universitaria, salvo en casos illados, coma a incompreensión dalgún profesor e o seu empeño en facer probas contra reloxo, que tiveron que denunciar ante o Decanato, a nivel académico transcorreu con normalidade.

Se realmente queremos unha educación de calidade, o ensino terá que ser inclusivo. A inclusión é incompatible cos centros de educación especial, e así debe de facerse ver ao conxunto da sociedade, de acordo coa convención da ONU, de obrigado cumprimento dende o 2008, e a precitada observación nº 4 (2016). É precisa a promoción do respecto mutuo e o valor de todos os seres humanos mediante a creación de contornas de ensinanza onde o enfoque, a cultura e os plans de estudos reflictan o paradigma dos dereitos humanos e da vida independente.

Abandonemos dunha vez por todas o modelo médico que tanta dor nos causa. Aprendamos dos erros do pasado, contribuíndo a desenvolver sociedades inclusivas, pacíficas e xustas que leven a un maior benestar social e saúde mental para todas as persoas. ■



ANXELA aos 25

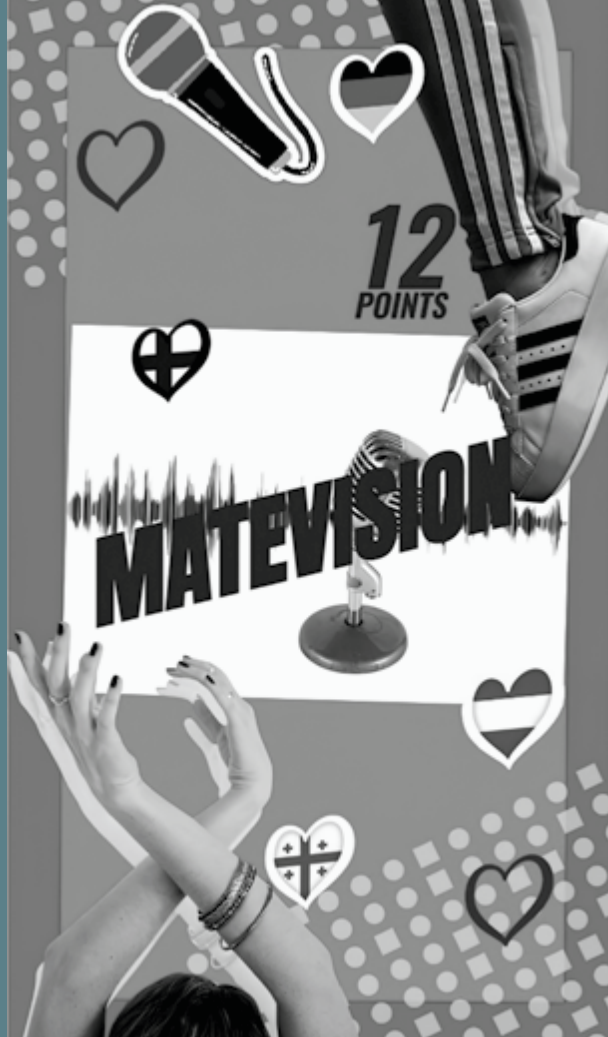
Inverno cheio de sombras, de corpo e de mente, verao de algúns claros, poucos, e moitos desertos. Mais falo contigo, a da lanterna acesa na fronte, que sabes dos cegos e dos poucos ollos abertos. Tés o que precisas para te erguer e cumes acadar, que co teu farol permanente, bem lonxe e alto ves. Sabes sufrir para te manter, e sufrir para madurar, e padecer e resistir, unha e outra vez, até vencer. Banhada por mais perlas de alívio que de desánimo. Trémula mais constante, generosa e aberta e activa, en nubes de bálsamo que geras mergulhas á familia. Muller sempre amorosa na procura do teu destino. O que de ti agardam exploras silandeira e reflexiva, e coa esperanza que provocas, digo, ja non duvida.

Xoan Leiceaga Baltar



REFERENCIAS

- PALACIOS, AGUSTINA; ROMANACH, JAVIER (2006). El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional, Diversitas.
- Ratificación da Convención sobre os dereitos das persoas con discapacidade, feito en Nova York o 13 de decembro de 2006 (art 9, 12,19,24). Pode consultarse en: <https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf>
- <https://judithheumann.com/being-heumann/>
- <https://vigalicia.org/asistencia-persoal/>



Cartel Matevisión

Matevisión: un proxecto para traballar a probabilidade e a estatística

Gonzalo Castiñeira Veiga

Universidade de Santiago de Compostela
gonzalo.castineira.veiga@usc.es

Cristina Núñez García

Universidade de Santiago de Compostela
cristina.nunez.garcia@usc.es

INTRODUCCIÓN

Na actualidade, co avance das tecnoloxías e o intercambio masivo de información, a importancia de dispoñer dunha competencia matemática sólida fíxose máis salientable (Gil et al., 2006). En concreto, a necesidade dunha correcta interpretación das inmensas cantidades de datos presentes no día a día das persoas deu pé a que a estatística e a probabilidade se postulen como parte fundamental da formación que todo individuo debe posuír. Porén, en moitas ocasións, os coñecementos estatísticos cos que contan as persoas resultan insuficientes.

Este feito pode atribuírse ao rexeitamento que as matemáticas ocasionan nos estudantes e que deriva no fracaso dos procesos de aprendizaxe (Gil et al., 2006). Á súa vez, Gómez-Chacón (2000) indica que o alto índice de fracaso do alumnado, de diferentes idades e niveis educativos, está ligado á súa actitude negativa cara ás matemáticas. No ámbito da estatística, León (2020) afirma que a afectividade dos estudantes se ve condicionada de maneira negativa se os coñecementos traballados carecen de significado e se a súa aplicación non vai máis alá da aula. Por iso, o emprego dunha boa metodoloxía que implique ao alumnado é crucial, sendo a Aprendizaxe Baseada en Proxectos (ABP) a máis axeitada para traballar os contidos probabilísticos e, sobre todo, os estatísticos (Batanero e Díaz, 2011).

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 44 - 46

Neste traballo recóllese unha experiencia levada a cabo con futuros/as mestres/as, que foi deseñada cunha triple intención: favorecer unha aprendizaxe significativa dos contidos básicos da estatística e da probabilidade, fomentar unha actitude positiva de cara a estas ramas da matemática e potenciar a súa utilidade a través dun proxecto contextualizado e ameno.

DESCRIPCIÓN DA ACTIVIDADE

O proxecto, titulado *Matevisión*, foi levado a cabo ao longo do curso académico 2022/2023 no seo da materia *Ensino e aprendizaxe da medida, probabilidade e estatística*, pertencente ás titulacións de Grao de Mestre/a de Educación Primaria e Dobre Grao de Mestre/a de Educación Primaria e Infantil. *Matevisión* pretendeu unir as matemáticas a través da recreación na aula do festival de Eurovisión. A posta en práctica desenvolveuse en dúas fases diferenciadas: a preparación do festival e a análise dos datos recadados.

FASE 1: PREPARACIÓN DO EUROFESTIVAL

O alumnado dividiuse en grupos de 4 ou 5 persoas, ás que se lle asignou un país mediante sorteio. Para iso empregouse unha urna que contiña papeis cos nomes dos países participantes no coñecido festival da canción. O número total de papeletas era un dato coñecido polo alumnado, que debía de ir anotando os países que saían e a súa orde.

Unha vez asignado o país correspondente a cada grupo, o seguinte foi escoller unha canción, preparar unha actuación de entre 2 e 3 minutos e gra-



Alumnado no salón de actos durante o visionado e deliberando as súas votacións

vala en vídeo. Antes disto, o alumnado foi informado das catro categorías susceptibles de votación. Todos os vídeos foron proxectados no salón de actos da Facultade o día de *Matevisión*. Ao finalizar, cada grupo realizou as votacións oportunas (ver figuras 2 e 3). Para facilitar esta tarefa, entregouse a cada grupo unha folla cos nomes dos países participantes (ver figura 4). Os resultados destas votacións foron amosados por pantalla, dando a coñecer así tanto os gañadores de cada categoría como o país gañador do festival (ver figura 5).

FASE 2: ANÁLISE DE DATOS

Nesta fase cada grupo debía analizar, representar e interpretar os resultados que o seu país obtivo na votación. Para isto proporcionóuselles unha serie de cuestións relacionadas, como, por exemplo, «En que categoría obtivo o teu país os mellores resultados?», «Pódese observar algunha opinión común entre os demais países da vosa candidatura ou

foi máis ben variable?». Para poder responder a estas preguntas adecuadamente, era necesario facer uso dos conceptos estatísticos traballados na aula: táboas de frecuencias, medidas de centralización, de posición e de dispersión e gráficas estatísticas.

Ademais, tamén se lles formularon preguntas en relación á extracción dos países que representaron; por exemplo, «No momento da extracción do teu país, cal era a probabilidade de que este che tocara?». Estas cuestións requirían do cálculo de diferentes probabilidades.

CONCLUSIÓN

A metodoloxía de ABP para o traballo da estatística permite un estudo contextualizado e efectivo dos contidos. A realización deste proxecto tivo efectos na afectividade dalgúns estudantes, o que se puido observar na aula grazas a comentarios como «así non está tan mal estudar matemáticas». Isto pon de manifesto que o proxecto tivo un impacto

15	Portugal		13	5	3	40
16	Malta		5	9	2	3
17	Italia		8	11	6	24
18	Reino Unido					3

no de tarde
8 Out 2022

Matevision

05/10/2022

	Países Baixos	Reino Unido	Reino Unido	Reino Unido	Reino Unido
05/10/2022	6	4			
06/10/2022	4	2	8		
07/10/2022			2	10	
08/10/2022	5	12	2	8	
09/10/2022			10	2	
10/10/2022		5	1	2	
11/10/2022	2	1			
12/10/2022		10	6		
13/10/2022					
14/10/2022	5	2	5		
15/10/2022			3		
16/10/2022	40			6	
17/10/2022	3	2			
18/10/2022	12			5	
19/10/2022		1	4		
20/10/2022	2	3	12		
21/10/2022	1		2		

Países Baixos

Matevision

Exemplo dunha folla cuberta coas votacións



Resultados finais das votacións

positivo a nivel emocional no alumnado. Ademais, nesta experiencia observouse que este foi quen de entender e interpretar sen dificultade os datos recollidos e de asimilar de maneira satisfactoria os conceptos estatísticos traballados. A través do documento elaborado por cada un dos grupos, tamén se puido comprobar que, de forma xeneralizada, asimilaron coñecementos probabilísticos como suceso simple e composto, a regra de Laplace ou as probabilidades condicionadas. Un concepto no que se observaron algunhas dificultades foi o de espazo mostral. Neste contexto, este consistía no conxunto formado por todos os países incluídos na urna de cada grupo. E o feito de que non fosen eles/as os/as que metesen os nomes dos países dentro da urna correspondente supuxo un obstáculo.

Por último, cabe salientar que as características particulares deste proxecto permiten convertelo nunha actividade inter-

AGRADECIMENTOS:

Proyecto

PID2021-122326OB-I00.

REFERENCIAS

- BATANERO, C. E DIAZ, C. (Eds.). (2011). *Estadística con proyectos*. ReproDigital. Facultad de Ciencias.
- GIL, N., BLANCO, L. E GERRERO, E. (2006). El papel de la afectividad en la resolución de problemas matemáticos. *Revista de Educación*, 340, 551-569.
- GÓMEZ-CHACÓN, I. M. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Narcea.
- LEÓN, N. (2020). Alcances de la enseñanza de la Estadística a través de la Investigación en la Educación Media en Venezuela. *Revista Paradigma*, 41, 657-684.

Alexa: Que son as vacas A2A2?



Deleite O mellor leite posible





Sobre artes e benestar

Pintando murais nos corredores do centro de ensino

Carmen Franco-Vázquez

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

Carol Gillanders

Universidade de Santiago de Compostela
carol.gillanders@usc.es

Segundo declara a OMS (2014) no preámbulo da súa Constitución: «a saúde é un estado de completo benestar físico, mental e social, e non soamente a ausencia de afeccións ou enfermidades». Na mesma liña, a *Convención sobre os Dereitos do Neno* (1989) declara que na súa educación deberá terse en conta o máximo desenvolvemento das súas capacidades, así como o seu dereito «a participar plenamente na vida cultural e artística e a ter as oportunidades apropiadas, en condicións de igualdade, de participar na vida cultural, artística recreativa e de entretemento» (art. 31).

Estas ideas baséanse nas vantaxes que para as persoas e, en especial, para os nenos e nenas teñen as actividades artísticas, actividades que achegan beneficios tales como o reforzo da autoestima e a autoconfianza, a identidade, a redución da ansiedade, a cohesión social entre outros.

Á vista destas afirmacións programáticas, a pregunta que debemos facernos é esta: en que medida, desde as artes, se pode contribuir ao benestar que é imprescindible para a saúde? Trataremos de contestar a esta pregunta nas liñas que seguen.

Os expertos en antropoloxía, tras analizar as obras plasmadas nas covas en que moraban as xentes prehistóricas, subliñan a probabilidade de que unha parte das súas obras artísticas obedecesen á

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 48 - 50

necesidade de conxurar a angustia da súa propia existencia. Co acontecer dos séculos, grazas ao avance da tecnoloxía e das condicións de vida, a esta finalidade foron sumándose outras, entre as que cabe mencionar o pracer estético que produce a contemplación de calquera obra artística, sexa pictórica, arquitectónica ou doutra índole. Así pois, non custa traballo ningún admitir que a arte, en calquera das súas manifestacións pasadas, presentes e aínda futuras, está ligada indisolublemente á idea de benestar e saúde. Así o destacaron expertos:

Nas clases de arte, os estudantes poden realizar as súas propias actividades nun contexto que ofrece á iniciativa persoal moito máis espazo do que adoita darse na maioría dos contextos académicos
(Eisner, 2004: 102).

Favorécese así o desenvolvemento de actitudes persoais nas que a expresión persoal, a creatividade e o traballo colaborativo están moi presentes.

Doutra banda, é de todos e todas sabido que os sentidos son a nosa primeira vía cara ao coñecemento, e que, polo tanto, o noso sistema sensorial fainos conscientes da contorna. As persoas en idade infantil senten pracer ao explorar os materiais que lles ofrecemos nas aulas; e por iso estes deben ter gran potencial sensorial. Deste xeito, «as artes invítannos a prestar atención ás calidades do que oímos, vemos, saboreamos e apalpamos



Acción conxunta: Música e artes. Bailando no Obradoiro

para podelo experimentar» (Eisner, 2004, p. 22). Por exemplo, son moitos os sentidos que están implicados na manipulación dun anaco de arxila: a crianza está explorando a textura dun material brando, sensible á presión e contempla a pegada que os seus dedos imprimen no barro; pero tamén sente a humidade, percibe a frialdade e chéganlle os olores da terra húmida. Neste proceso de elaboración, o artista ten que tomar decisións de deseño, elixir unha composición e seleccionar as formas que mellor expresen as súas ideas a medida que a creación vai avanzando. Esta estimulación

sensorial, realizada nunha contorna amable e na compañía doutros é indiscutible que produce efectos positivos na saúde e no benestar.

Agora ben, nunha sociedade tan chea de estímulos visuais é imprescindible que desde a escola se eduque o alumnado para que saiba discriminar e comprender esas imaxes. Isto lógrase a través da expresión plástica: as artes axudan a expresar e canalizar sentimentos, a desenvolver a imaxinación, a experimentar o erro como fonte de aprendizaxe e a tolerar a frustración; en definitiva, contribúen ao seu crecemento como persoas.



Sentindo a pintura coas mans. Actividade de pintura e observación do natural



Ambientación da área de pediatría. Hospital Arquitecto Marcide. Ferrol. Autora: Begoña Paz

Non podemos esquecer nestas breves reflexións o recoñecemento do poder da música sobre as nosas emocións ou sobre o noso estado de ánimo, unha influencia benéfica que tamén se remonta á antigüidade. Numerosos/as pensadores/as ao longo dos tempos admitiron a incidencia positiva da educación musical no desenvolvemento de «características sociais desexables» (Mark, 2002, p. 1046); e desde hai tempo constitúe un campo de investigación moi prolífico. Así, de acordo con Darrow e Adamek (2018), desde principios do século XIX hai evidencias da integración da música nalgúns programas de educación especial. Esta «foi utilizada no diagnóstico e tratamento dos problemas de fala e auditivos» (p. 81). Tamén destacan as investigacións sobre os efectos psicolóxicos e sociais positivos da participación en actividades musicais, e existen diversos informes sobre o impacto das artes (incluída a música) na vida das persoas, como poden ser os

traballos de Deasy (2002), Ewing (2010) ou Fiske (1999).

Finalmente, e para concluír estes apuntamentos, outro dos aspectos importantes a ter en conta como beneficiosos para a saúde consiste no coidado dos ambientes e dos espazos que habitamos. En efecto, un deseño caótico, unha gama de cores estridentes ou excesivamente apagadas poden afectar ao noso benestar. Aínda que son moitas as iniciativas en hospitais, nestas breves liñas queremos destacar simplemente os proxectos de intervención artística realizados por Begoña Paz e mais Cristina Varela en espazos pediátricos do Hospital Universitario de Ferrol. O deseño empregado partiu das ideas recollidas entre as impresións e debuxos dos nenos hospitalizados. O resultado final conseguiu un hábitat que, grazas á nova estética, resulta máis humano e sensible e que, polo tanto, contribúe ao benestar dos pacientes infantís, dos seus familiares e do persoal que alí traballa. ■

REFERENCIAS

- DARROW, A.A. E ADAMEK, M.S. (2018). Preparing for the future: Music students with Special Education Needs in school and community life. En G. McPherson e G.F. Woch (Eds.), *Special Needs, Community Music, and Adult Learning* (pp. 80-95). Oxford University Press.
- DEASY, R. J. (Ed.) (2002). *Critical Links; Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Arts Education Partnership.
- EISNER, E. W. (2004). *El arte y la creación de a mente*. Barcelona: Paidós.
- EWING, R. (2010). *The arts and Australian education: Realistic potential*. Australian Council for Educational Research.
- FISKE, E. (Ed.) (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Arts Education Partnership.
- MARK, M.L. (2002). Nonmusical Outcomes of Music Education: Historical Considerations. En R. Colwell e C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 1045-1052). Oxford University Press.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2014). *Documentos básicos* (48ª ed.). OMS.
- UNICEF COMITÉ ESPAÑOL (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF.



Imaxe de Biblioterapia

Lectura para a saúde

DA LECTURA E OS SEUS BENEFICIOS

Nunha ocasión, Manuel Armas, nunha charla con familias afirmou que a lectura era ao ensino o que a aspirina á sanidade. Concordo. Como prevención tentamos espertar no alumnado o pracer da lectura, ese gusto por ler, porque cada un e cada unha delas entre na Historia da humanidade, pois é coa lectura coa que esta comeza. Estimulamos a creación do hábito lector para convertela en costume, para que nos falte algo o día que non a temos á man. Sen dúbida, é na escola onde nos facemos responsables da competencia lectora, niso traballamos todo o profesorado, pois trátase dunha destreza que non acaba de conseguirse nunca dado que sempre estamos atopando textos de diferente dificultade.

Desta forma vemos a lectura como medicina preventiva e terapia a aplicar ante calquera dificultade que retarda a evolución do alumnado. Estamos seguras de que o mellor tratamento é sempre a comprensión lectora, a base instrumental de todas as materias. A LOE (Lei Orgánica de Educación), nunha aposta polo sentido común, apuntou a importancia da lectura e as bibliotecas escolares, eses espazos democráticos onde se facilitan os recursos a todo o alumnado e se posibilita a lectura. Lectura para mellorar os resultados académicos e lectura para un tempo de ocio cultural, para ocupar un tempo de calidade.

Pilar Sampedro

Consello de redacción da RGE
pilarsampedro507@gmail.com



REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 51 - 53

Ademais, a lectura, igual que a escritura, acostuman ter relación coa enfermidade. Lembremos todo o que axudaron os libros no confinamento cando nos levaron a viaxar a outros tempos e lugares, vivir outras vidas, evadirmos do devir diario e, incluso, enfrontar situacións que tiñan algún tipo de relación coa actualidade.

O profesorado, a través de Alonso-Arévalo, Fernández-Martín, Alonso-Vázquez e Mirón Canelo (2020) levou a cabo un estudo acerca dos beneficios da lectura sobre a saúde e o benestar das persoas, a través de máis de 1500 enquisas realizadas en varios países, especialmente España e países de Latinoamérica. Os resultados do mesmo “poñen de manifesto que, ademais de valorar a importancia da lectura en relación coas funcións tradicionais como son as actividades formativas e informativas, os enquisados tamén utilizan e valoran a capacidade que ten a lectura en relación con aspectos preventivos e saudables como son: paliar a soidade, evitar pensamentos negativos e xestionar mellor as emocións” (p.5).

Podemos ver esa achega terapéutica ao facilitar a evasión ante os trastornos afectivos ou de ansiedade, pero tamén a posible aprendizaxe acerca de como outros e outras xestionan as súas emocións. Observamos a paz que nos achega a lectura, cando entramos nun centro educativo na chamada Hora de ler (un tempo de lectura libre, silenciosa e sostida), co silencio empapando o ambiente.

A modo de conclusión, podemos afirmar que a lectura, ademais de ser porta de entrada a novos coñecementos, distrae e diverte, reduce o estrés, mantén activas as funcións cognitivas a

modo de adestramento, permite o dominio da linguaxe para apropiarse da realidade, activa a imaxinación e a creatividade, estimula a empatía e a flexibilidade, aumenta a autoestima e, polo tanto, tamén a felicidade.

Moitos autores e autoras confesan que o seu primeiro paso para o hábito lector foi unha enfermidade, ese momento no que tiveron que permanecer inmovilizados durante un tempo, e iso levounos aos libros. Cando recomendamos libros ao alumnado ou cando os comentamos nos clubs de lectura, facémonos conscientes da axuda que as historias poden prestar, para poder mirarse noutros espellos, para saber que non están sós con ese problema ou ese sentimento que os avergonza. O feito de que a rapazada necesite ler historias nas que se asiste á separación dos pais ou que na adolescencia precisen ver retratado o acoso, non responde a outro obxectivo: ver que o que lle está pasando pasoulles antes a outros, e o mundo non pode estar alleo a isto, ten que falalo, escribilo, lelo... que a vida sexa literatura para que a literatura axude a vivir. Cando lemos poesía, en moitas ocasións emocionámonos atopar o que sentimos ou pensamos, que alguén saiba expresar aquilo que, sendo noso, non podemos explicar; recoñecer-nos neses versos é sanador.

Aínda que esta non é a finalidade da literatura, non imos negar que moitas veces buscamos e agasallamos os libros que lle poden vir ben a ese príncipe destronado ao que lle naceu un irmán, a esa nena que vai por primeira vez á escola e está medorenta, a ese que vai compartir a nova familia da parella do pai, ao que vai viaxar a outro lugar no que non coñece

a ninguén, á que perde o avó ou ten a nai enferma, ao que lle ten medo aos monstros ou á que está estresada con tanta actividade extraescolar... Consideramos que verse reflectido nese relato lle vai axudar a superar o seu problema e, polo tanto, estimamos que todo mediador de lectura é un pouco sanitario que busca curar na medida das súas posibilidades.

Baseándose nesta experiencia pola que pasamos todos e todas as docentes, na biblioteca do CPI do Rosal crearon o CMAL (Centro Médico de Asistencia Lectora). Nos recreos, unha profesora faise cargo do servizo xunto cun equipo de alumnado voluntario. Coidan a indumentaria (batas e máscaras para a asepsia) e o instrumental (fonendoscopia para medir o ritmo cardíaco e respiratorio, un martelo para apreciar os reflexos, o termómetro para a febre...). Todo un tea-triño para envolver en humor algo tan serio como a saúde e a lectura, porque o máis importante é a conversa ata dar co que lle sucede ao paciente e receitalle o libro ou libros máis acaídos á súa doenza. Fan cola, igual que no centro médico, e hai pelexas pola cita, que tamén aí se debe pedir con antelación.

BIBLIOSAÚDE, BIBLIOTERAPIA, LECTURAS SAUDABLES, LIBROS QUE CURAN...

De todas estas maneiras podemos atopar o programa ao que quero referirme. Os termos que lle dan nome son evidentes, sen necesidade de explicación. Un equipo de máis dun cento de persoas levan a cabo a iniciativa. A tipoloxía de profesionais vai dende os do Servizo Galego de Saúde (eido de saúde mental e

atención primaria), ás persoas experimentadas en grupos de lectura de asociacións de pacientes ou o de clubs do ámbito educativo, da Biblioteca Virtual do Sistema Público de Saúde e da Rede de Bibliotecas Públicas de Galicia.

Tal como aparece na páxina web, Biblosaúde, trátase dun proxecto promovido pola Axencia de Coñecemento en Saúde e a Consellería de Sanidade da Xunta de Galicia, coa colaboración da Rede Galega de Bibliotecas, colexios profesionais e sociedades científicas, asociacións de pacientes e expertos en saúde e literatura, e a colaboración e financiamento de Lundbeck. Está baseado na evidencia científica e creado en colaboración con pacientes e expertos, e consta dunha listaxe consensuada dende unha tripla perspectiva: clínica, literaria e lectora. 142 libros recomendados por profesionais da saúde mental, expertos en literatura e pacientes.

Desta maneira explicase, para continuar puntualizando, que a biblioterapia (da que aparecen as primeiras referencias nos anos 30 en USA) consiste no uso da lectura cun obxectivo terapéutico (libros de autoaxuda guiada ou psicoeducación prescritiva) e de desenvolvemento (ficción).

Recórrese á biblioterapia, principalmente, para promover a saúde mental e apoiar o tratamento de trastornos mentais e problemas emocionais.

Neste último grupo, recoméndase o comentario en grupo para fomentar a interacción.

Establécense dous tramos de idade: infantojuvenil e adulta, e coméntase que van dirixidos a persoas que experimenten situacións de malestar emocional ou trastornos mentais



Xosé Tomás pasando consulta

en grao leve ou moderado, ou con problemas máis severos, sempre como un complemento dos tratamentos. Outro grupo lector pode ser o de familiares e achegados, coadores e calquera outra persoa interesada nesta temática, coma o voluntariado das asociacións que traballan no ámbito da saúde mental, tal que FEAFES Galicia ou Itínera.

A finalidade é promover o coñecemento sobre os problemas de saúde mental e favorecer o apoderamento e a autoxestión dos pacientes mellorando o seu benestar, así como aumentar a concienciación social sobre os problemas emocionais e os trastornos mentais, podendo contribuír a reducir o estigma ao que están asociados.

A páxina é intuitiva, presenta a información de forma clara para que sexa localizada doadamente. Organiza as lecturas de autoaxuda e ficción por temáticas ou ámbitos, tanto nun grupo de idade coma no outro.

Á luz da normalización lingüística resulta pouco favorable: dos recomendados de autoaxuda propostos polo equipo e

pacientes 61 están en castelán e 0 en galego; e no de ficción 68 en castelán e 13 en galego. A porcentaxe é ridícula, e máis se pensamos que parte dos recomendados contan con tradución á nosa lingua. Semella que ás veces esquecemos que podemos traballar con varios obxectivos á vez, e que, nestes casos, sumar significa multiplicar os resultados. ■

REFERENCIAS

- ALONSO-AREVALO, J., FERNÁNDEZ- MARTÍN, C.L., ALONSO-VÁZQUEZ, A. ; MIRÓN-CANELO, J.A. (2020). Beneficios de la lectura sobre la salud y el bienestar de las personas. Estudio sobre aspectos preventivos de la lectura. *Associação Portuguesa de Documentação e Informação de Saúde (APDIS)*. ISBN 978-989-54663-0-6. DOI: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/32634/1/Lectura_salud_bienestar.pdf.pdf

LIGAZÓNS DE INTERESE

- Biblosaúde. Servizo Galego de Saúde
- <https://biblosaude.sergas.gal/Paxinas/web.aspx?tipo=paxxt&idLista=4&idContido=928&migtab=928&idioma=ga>
- CMAL na biblioteca A quinta dos libros do CPI O Rosal.
- <http://aquintadoslibros.blogspot.com/search/label/CMAL>



Conversa con Nélida Zaitegi

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 54 - 59

Entrevista realizada por:
Manuel Armas Castro
Ana Parada

Nélida Zaitegi de Miguel (Abanto Ciérvana, Vizcaya, 17 de outubro de 1946) é unha mestra e pedagoga, promotora da construción da convivencia positiva nos centros educativos, así como da prevención e actuación ante casos de acoso escolar entre iguais.

A súa traxectoria profesional comezou en 1967 como docente na escola pública, sendo tamén directora, inspectora de Educación e responsable de programas de innovación educativa do departamento de Educación do Goberno Vasco: Convivencia e paz, Habilidades para a vida e Formación de equipos directivos.

É tamén coordinadora da aplicación do «Contrato-Programa por unha Nova Educación» en varios centros de toda España. É membro do Observatorio Estatal da Convivencia Escolar desde 2011. En marzo de 2017 asumiu o cargo de presidenta do Consello Escolar de Euskadi, cesando 2020. Ademais foi presidenta do Foro Europeo de Administradores de Educación (FEAE) Euskadi, membro do Consello de Innovación Social de Innobasque, directora de la revista OGE (Organización e Xestión Educativa), e CONVIVES; ademais de formadora e asesora tanto en centros educativos como de formación de profesorado de diferentes CCAA, entre elas, especialmente en Galicia, onde temos a sorte de poder contar con ela todas as veces que a súa apertada axenda llo permite.

Nos dous últimos cursos estivo traballando como voluntaria nun Centro de Formación Profesional Básica, atendendo ao alumnado máis vulnerable.

É autora de numerosos libros, publicacións e investigacións no ámbito educativo, profundizando en temas como a convivencia, a avaliación e a autoavaliación de centros educativos, a coeducación e a análise de valores sexistas nos libros de texto, entre outros.

Pero sobre todo Nélida, para nós, é unha desas contadas persoas que fan sacar o mellor dun mesmo, que despois de escoitala ou falar un pouco con ela, sentes a necesidade de volver a poñerte no camiño da loita por deixar detrás de ti un mundo algo mellor do que atopaches, que te anima a facer realidade aquilo que decía Gandhi: «Sexamos o cambio que queremos ver no mundo».

Nesta entrevista Nélida regalanos esa mirada holística, complexa, chea de entusiasmo apaixonado, comprometido e realista por mellorar o benestar dun mesmo, da nosa comunidade educativa, da sociedade e do planeta.

Di Morin no seu libro *Cambie-mos de vía. Lecciones de la pandemia* (2020) que entramos na era das incertezas e é hora de mudar de vía para rexenerar a política, a protección do planeta e a humanización da sociedade. Que nova vía debe coller a escola na era das incertezas?

Penso que é necesario mirar cara atrás para ver que é o que nos trouxo aquí, á situación en que agora estamos. Dous «cisnes negros» como a pandemia e a guerra de Ucraína, con todas as consecuencias de ambas, fixeron que se evidencien os paradigmas e valores en que a nosa sociedade se sustenta. Os modelos de acumulación, poder e éxito e os valores asociados a eles crearon o escenario actual.

En momentos de incerteza, de desconcerto, xorden moitas preguntas. Esta é a sociedade que construímos, pero é a que desexamos manter?, é así como queremos vivir? Creo que existe un sentimento xeneralizado de «isto non pode seguir así» e fálase da necesidade dun novo pacto social. Por iso, comparto o que di Morin sobre a necesidade de mudar de vía para rexenerar toda a sociedade, protexer o planeta, é dicir, frear urxentemente as condicións que conducen á extinción da nosa especie na terra, e, sobre todo, avanzar no proceso de humanización.

Aprendemos que todo está interrelacionado, nunha complexa rede, que hai que mudar a traxectoria: non máis acumulación senón máis benestar e coidados, pór a vida e o benestar das persoas no centro de todo.

A educación, neste caso a escola, ten un papel fundamental. Para que educamos aquí e agora? Que sociedade queremos? Entendo que a educación é pór as condicións para que todo o alumnado desenvolva as competencias e valores necesarios para unha vida digna, busquen a súa plena realización e comprométanse na construción dunha sociedade máis xusta, solidaria e sustentábel. Se compartimos esta idea de educación, teremos que pensar como debe ser a escola que responda a isto, que docentes se necesitan, que se debe aprender e ensinar. Porén, non podemos esquecer que a educación é moito máis ca a escola, que se aprende en todos os sitios, na casa, na rúa, nos medios e redes sociais. Por iso, a educación é responsabilidade de toda a sociedade, non só da escola. É máis, en moitas ocasións, o que se tece na escola, destécese fóra dela, como perpetua Penélope. Por iso, necesítase un pacto educativo social, para avanzar na mesma dirección e que a sociedade, no seu conxunto, se comprometa co benestar e o desenvolvemento humano.

Pregúntanos Tonucci (2020): Pode un virus mudar a escola? Mudou algo na escola para mellorar o benestar e a saúde mental do alumnado ou volvemos ás aulas coma se aquí non pasase nada?

Fíxose visíbel e palpábel a nosa fragilidade. Pasamos medo, sentímonos tremendamente vulnerábeis e iso pasa factura.

Cando o alumnado retornou ás aulas, recomendei que o profesorado se esquecese por uns días de todo e se dedicase a acoller o alumnado a escoitalos e ver como estaban e

detectasen necesidades emocionais e que ese fose un aspecto importante durante todo o curso, porque non é fácil velas e había que estar moi atentos a elas.

Si, creo que cambiaron moitas cousas, aínda que depende da sensibilidade de cada centro e de cada docente. Penso que hai unha maior sensibilidade cara á necesidade dun maior benestar das persoas, tanto do profesorado como do alumnado.

A educación emocional está a incrementarse en infantil e primaria. Cómpre abordala de modo sistemático e urxente na educación secundaria, precisamente porque son adolescentes e porque se están a dar cada vez máis casos de desaxustes emocionais e mentais, e mesmo de condutas suicidas.

Que pasos está a dar a escola para mellorar a inclusión da diversidade do alumnado e que grandes dificultades están a atoparse para alcanzar unha real e plena inclusión?

Os centros educativos teñen que responder a todo o alumnado, é dicir, á diversidade humana. Non hai dúas persoas iguais, todas somos diferentes, por iso non se pode actuar baseándose na homoxeneidade senón na heteroxeneidade.

Por desgraza, aínda se manexan marcos mentais obsoletos respecto diso. Por exemplo, pensar que a inclusión fai só referencia ao alumnado con algún tipo de discapacidade, pondo a mirada nela e considérala como un déficit que hai que corrixir, sen ver todas as súas posibilidades. Isto fai diminuír as expectativas cara ao alumnado e, con iso, as intervencións personalizadas para cada quen. E repito que todas

as persoas somos diferentes. Por iso falar de atención á diversidade é falar de personalización para todo o alumnado.

A inclusión real implica, en primeiro lugar, que cada alumno/a pode elixir o centro, que non se trata de deixalos entrar, senón de non permitir que queden fóra. Despois, que sexa e se sinta parte do mesmo a través da participación en todo o que lle concerne e, á vez, que desenvolva as competencias persoais, sociais e académicas necesarias para unha vida digna.

Para iso, cómpre unha intervención coordinada a tres niveis. Un, políticas educativas e sociais realmente inclusivas e todo o que delas ha de emanar, tempos, formación, recursos e instalacións axeitadas etc.; dous, centros con proxectos educativos inclusivos, e tres, actuacións personalizadas, de tal xeito que toda a actividade do centro responda ás necesidades de todo o alumnado.

Só se estes tres niveis deixan de se botar a culpa mutuamente e cada un fai o que lle corresponde, poderemos avanzar cara a unha inclusión real.

Como mellorar a convivencia positiva nos centros educativos?

A convivir apréndese convivindo. A cultura de cada centro, a maneira en que as persoas interaccionan entre elas, a elaboración das normas, a xestión dos conflitos e a participación na toma de decisións que incumben a toda a comunidade, marcan a convivencia dun centro. E isto é o que o alumnado aprende. Por máis que se lles diga que e como deben ser as cousas, aprenden o que se fai, non o que se lles di.

E é moi grave dicir unha cousa e facer outra, porque así é como se aprende o cinismo e a dobre moral. Por iso é tan importante a coherencia do profesorado.

A comunicación non violenta, a xestión de conflitos desde unha filosofía restaurativa, as normas democraticamente elaboradas e a gobernanza baseada na transparencia e na participación, pondo en valor a corresponsabilidade e a intelixencia colectiva, xunto aos valores de compaixón e solidariedade, son as claves para unha boa convivencia e para avanzar no benestar e no desenvolvemento moral e humano de toda a comunidade educativa.

Formas de prevención e intervención ante o acoso escolar.

Educación no coidado mutuo e no exercicio da compaixón, non só empatía senón acción, desde infantil é a mellor prevención. Ademais, é necesario desenvolver as competencias socioemocionais e a cohesión grupal, o que se coñece como provención, é dicir, prover dos recursos para afrontalo.

Por outra banda, os valores de xustiza e solidariedade hanse de vivir no día a día no centro para xerar un compromiso do alumnado tanto de maneira individual como colectiva, para que sexan eles e elas quen detecten e deteñan as condutas asociadas ao acoso.

Cando se produce un caso deste tipo, o primeiro que hai que facer é protexer a vítima para frear o acoso e logo ana-

lizalo, estudalo en profundidade e reconducilo de maneira restaurativa, porque non podemos esquecer que a escola está para educar e debe facelo da mellor maneira posíbel para que se asuma a responsabilidade dos actos e propiciése restaurar o dano causado e, con iso, o desenvolvemento moral.

Como valorarías a posta en marcha de medidas como o coordinador de benestar nos centros educativos, os Protocolos de prevención do risco suicida, as aulas de convivencia, programas de desenvolvemento do benestar,... que falta por facer?

A Lei Orgánica de Protección Integral á Infancia e a Adolescencia fronte á violencia (LOP-IVI) é unha lei moi oportuna e necesaria. Sobre todo, para que se tome conciencia da necesidade do coidado e do benestar colectivo como un obxectivo da educación.

Esta lei ten entre os seus obxectivos promover e regular a participación das nenas, nenos e adolescentes como actores sociais no seu propio benestar, a promoción, prevención, protección e apoio á familia ou o desenvolvemento de competencias parentais. Para iso, establece que os centros educativos deben contar cunha figura de coordinación de Benestar e Protección da Comunidade Educativa para que se elabore un Plan de Benestar para a Comunidade feito de maneira participativa. Esta pode ser unha excelente oportunidade para facer visíbeis as necesidades do alumnado, do profesorado e das familias e poder buscar e construír, xuntos, as mellores respostas ás mesmas e fun-



Ana Parada, Manuel Armas e Nélida Zaitegi

damentar no benestar todo o que se fai no centro.

Esta figura é fundamental, coordina todas as accións da comunidade educativa; non o fai directamente, senón que promove e facilita que outras persoas fagan, asume a coordinación e o liderado, xunto ao equipo directivo. Para iso necesítase unha persoa cunha gran sensibilidade, formación, liderado e compromiso, pero, tamén, co tempo e os recursos necesarios para desempeñar esta función tan importante.

Hai que tomalo moi en serio, aproveitar a gran oportunidade que é elaborar un plan de benestar que inclúa todos os demais: coeducación, convivencia, ciberconvivencia, coidado, inclusión, benestar e participación. Dalgunha maneira, é facer visíbel a «alma do centro», a educación con maiúscula, e construíla de maneira colectiva, co compromiso de todas as persoas. Todo isto converte o centro na contorna protectora por excelencia.

Son as CCAA quen han de implementalo e cada unha fará o que considere oportuno. Sería tremendo que se burocratizase e que perdese o auténtico sentido. Que se converta noutra figura máis, con funcións desartelladas, sen as competencias e valores necesarios, sen liderado e sen as condicións de formación e carga horaria que garantan o éxito da súa tarefa.

Permaneciches como voluntaria os dous últimos cursos nun Centro de FPB. Que propostas globais terían que facerse para acoller e acompañar nun proxecto vital solidario o alumnado máis vulnerábel?

Deixar á súa sorte o alumnado máis vulnerábel, sen dar resposta ás súas necesidades, é unha gran inxustiza porque incrementa e perpetúa a súa exclusión académica, laboral e social.

Os centros de FPGB son unha boa oportunidade para o alumnado, por diversas circunstancias, sexa por deserción ou expulsión escolar. Con todo, só serán unha oportunidade se actúan con formulacións máis flexíbeis e dinámicas de acceso, permanencia e éxito para lograr a conexión co mundo formativo e do traballo.

O alumnado que accede á FPGB, chega en moitos casos despois de traxectorias complicadas e de sufriren múltiples violencias e abandonos, ás que hai que engadir un gran fracaso escolar, é dicir, o fracaso non é seu, é da escola, como

o seu nome indica. Por iso, hai que curar, apoiar, acompañar para poder reenganchalos á aprendizaxe. É moi importante ter presente que non vale o de sempre, que non se lles pode dar máis do mesmo e que é imprescindible a personalización porque as historias e as traxectorias vitais e académicas son moi diferentes.

Como proxectos globais, eu diría que en primeiro lugar é imprescindible ter claro que a FPGB é unha escola de segunda oportunidade, con enorme interese social, na medida en que propicia o benestar persoal e social dun colectivo desfavorecido, ofrecéndolle ferramentas de inclusión académica, laboral e social como parte do desenvolvemento humano ao promover vidas dignas de seren vividas.

A partir de aí, coñecer as diversas problemáticas que han de xestionar estes centros e a competencia profesional do profesorado para iso, o que implica unha selección rigorosa do mesmo (compromiso, competencias específicas para traballar con este alumnado: resiliencia, empatía, formación pedagóxica, psicolóxica e didáctica, creatividade, xestión de conflitos, ...), formación, asesoramento e apoio. Ademais, cando sexa necesario, incorporación de novas figuras: terapeutas e traballadoras sociais.

Dixen unha vez que a FPGB é a Unidade de Coidados Intensivos, UCI, da educación, e por iso necesitanse os mellores profesionais e os mellores recursos de todo tipo, así como o apoio, coidado e recoñecemento ás direccións e aos equipos docentes destes centros.

Esta é unha cuestión de xustiza social, pero, á vez, é o me-

llor investimento educativo e económico a curto, medio e longo prazo.

É necesario ter en conta o custo social e económico posterior se non os conseguimos reenganchar. Por iso hai que consideralo como un investimento, non só para evitar bolsas de pobreza e malestar social, senón en termos económicos, nas axudas sociais de todo tipo que van ser necesarias despois.

Fálase de abordar os problemas de saúde mental cunha mirada interdisciplinar e multicausal na que se impliquen os servizos educativos, sanitarios e sociais traballando en rede sociocomunitaria. Como se podería xeneralizar o traballo en rede ou colaborativo nos centros educativos?

Hai dous niveis, a prevención e a actuación ante problemas de saúde mental.

Primeiro trátase de actuar para promover a saúde mental, previr trastornos nese ámbito e evitar condutas autolesivas e comportamentos de risco coma o uso nocivo de alcol e o consumo de drogas, que afectan negativamente á saúde mental e física dos mozos.

Refírome a fortalecer a súa capacidade para regular as súas emocións, potenciar as alternativas aos comportamentos de risco, desenvolver a resiliencia para xestionar situacións difíciles ou adversas, e promover contornas e redes sociais favorábeis, como recomenda a OMS, é dicir, dispor de estratexias para chegar, sobre todo, ao alumnado máis vulnerábel.

Este é un tema que afecta directamente a toda a sociedade, non só á escola, por iso necesitanse actuacións conxuntas ben deseñadas e coordinadas

dos distintos servizos, sanitarios sociais e educativos.

Que eu coñeza, existen algunhas experiencias interesantes en canto a prevención, pero menos en intervención comunitaria con alumnado con enfermidades mentais.

Con todo, a necesidade e a demanda do profesorado é continua. Que podo facer eu con este mozo ou moza que está en tratamento, pero que eu descoñezo e non sei como actuar? É tremendo ver que lles pasan cousas graves, autolesións, consumos, etc. que os levan ás urxencias e non ter información nin apoio para saber como tratalos cando volven o luns ao centro. A indefensión que eu sentín nalgúns casos é tremenda. Sabes que están en tratamento, pero nada máis. Tes información que podería ser moi valiosa para o terapeuta, pero ninguén che pregunta, nin che dá ningún tipo de información nin pauta.

É necesario e urxente crear estas redes de colaboración entre servizos sociais, sanitarios e educativos, estudo de casos e tratamento conxunto, mesmo sesións clínicas. Gústenos ou non, ser docente hoxe implica isto e é importante saber facelo, ter a información, formación e apoios para iso.

Dando unha mirada global á túa dilatada, entusiasta e comprometida vida dedicada á educación, poderíasnos dicir, desde a túa experiencia, os tres logros ou puntos fortes do noso sistema educativo e

os tres grandes retos ou desafíos que ten que resolver nos próximos anos.

Non cabe dúbida de que a educación mellorou moito nos últimos anos, escolarizamos todo o alumnado, sexa como sexa e veña de onde veña. Os proxectos educativos dos centros, o profesorado, a dotación e xestión dos centros,... Son moitas as cousas que melloraron.

O que pasa é que as cousas mudaron e farano aínda moito máis. O futuro xa está aquí, non fai falta esperar.

Por iso, a educación e a escola enfróntanse a retos importantes.

Deixar de mirar polo espello retrovisor e mirar ao redor e cara adiante para crear e compartir un marco conceptual do que é a educación aquí e agora. O que necesita o alumnado actual para vivir e avanzar en desenvolvemento humano nestes escenarios tan incertos e complexos. Imaxinar a sociedade que queremos e pór os medios para iso, porque só así poderemos construíla.

Asumir que a educación é responsabilidade de toda a sociedade, que a escola soa non pode. A transformación social é unha tarefa colectiva que esixe estratexias compartidas para promover a inclusión, a xustiza social e a cidadanía, as relacións baseadas no coidado

Cambiar o nome de centros de ensino por centros de aprendizaxe con todo o que isto leva, é dicir, cambios radicais nos centros educativos para se converteren en espazos de coidados, seguridade, benestar e aprendizaxe. Cambios culturais, organizativos, curriculares, metodolóxicos e os que fan referencia á avaliación. Recuperar o sentido,

axustar o compás, o para que, o como e o quen.

Dis nun dos teus últimos traballos: «aprendín de pequena que o peor dos pecados é a omisión, que non facer é unha maneira de facer, a peor». Que nos queda por facer na escola e o sistema educativo.

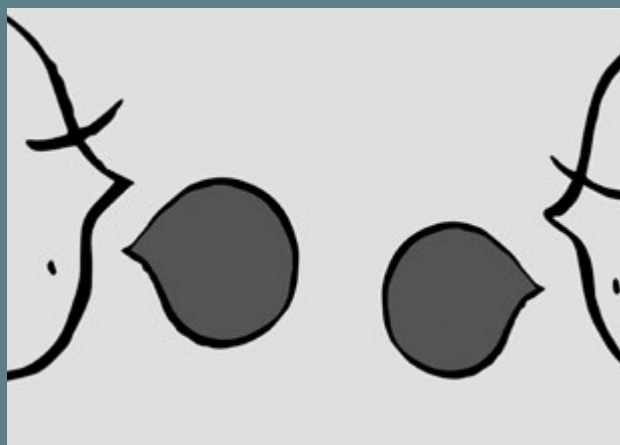
Si, así é, aprendino na escola, da miña mestra. Non vale mirar para outro lado, hai que comprometerse e é mellor cometer erros que non facer nada por medo a equivocarse. Iso que chamamos «a parálise pola análise» e que nos impide arriscar e atrevemos a iniciar cambios, por máis necesarios que os vexamos.

Educación é humanizar, aí está a clave. Por iso, gústame falar de compromiso docente e de corresponsabilidade social. Pór as persoas, o alumnado, o profesorado e as familias no centro de todo o que se fai.

Quédanos humanizar os centros, porque se aprende o que se vive cada día, a ética do coidado cotiá, a solidariedade, a curiosidade, aprender a aprender, creatividade e o benestar emocional.

Compromiso docente e implicación da sociedade, os concellos, os axentes sociais. Meter a vida nos centros e sacar os centros á rúa para aprender a vivir e convivir coa diversidade humana como fonte de riqueza e converternos en auténticos centros de aprendizaxe para a vida boa e o benestar persoal e colectivo. ■

Premio IES-G, unha experiencia normalizadora no ámbito comercial



Román Cerqueiro Landín
Profesor de Ensino Secundario
landin@edu.xunta.gal

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 60 - 63

O PUNTO DE PARTIDA

A planificación lingüística dos centros educativos non pode considerarse completa se non contempla a función normalizadora da escola na realidade social en que se insire. No entanto, a aprobación do Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia, veu constrinxir esta concepción ao priorizar no seu articulado a distribución horaria das linguas vehiculares (introducindo a lingua estranxeira – maiormente o inglés– como *cabalo de Troia* para reducir a presenza do galego) na procura da consecución dunha competencia lingüística (xenérica) nas dúas linguas oficiais.

Ademais de prescribir a limitación do galego como lingua de adquisición de coñecementos e obxecto de aprendizaxe en si mesma, circunscribe, de facto, o seu fomento ao programa de actividades extraescolares e complementarias (artigo 11) e desvaloriza os axentes máis directamente implicados nesa promoción, os «equipos de dinamización da lingua galega», xa non de «normalización» (artigo 15). Ao mesmo tempo, a administración educativa detraeu recursos e formación para os plans de fomento do galego no ensino e desentendeuse da función planificadora, avaliadora e reorientadora da súa promoción, que se activara ao abeiro do Decreto 124/2007, do 28 de xuño: encontros e seminarios específicos, manuais (*A planificación lingüística nos centros educativos* e a súa *Guía práctica*), maior dotación orzamentaria, repertorio de boas prácticas, inclusión nas liñas de innovación educativa, etc.

Unha iniciativa como o *Premio IES-G de apoio e promoción da lingua galega no comercio estradense* nace daquel impulso de 2007, en definitiva, do PXNLG de 2004 (Sector 2. Educación, familia e sociedade), asumindo que a escola debe mellorar a competencia lingüística, normalizar o corpus e mellorar o status social do galego como unha peza máis –importante, mais non a única– dun contexto cultural onde se aprende a lingua vinculándoa cos usos sociais que se fan dela. En definitiva, saír do centro ao encontro doutros axentes para reforzar o noso labor noutros sectores sociais.

O CONTEXTO

O IES N° 1 da Estrada é un centro que comparte localización cos outros dous institutos do Concello, que imparte a ESO (liña 2) e que ten adscritos os CEIP do Foxo, Codesda, Oca e Veá. Polo tanto, acolle alumnado procedente do medio rural, así como, excepcionalmente, da propia vila. A matrícula actual é de, aproximadamente, 140 alumnos/as, o que supón un descenso dun 35% respecto ao ano 2013, data do lanzamento do Premio IES-G.

Do Proxecto Lingüístico de Centro vixente, que recolle datos da enquisa sociolingüística realizada en outubro de 2020, podemos extraer as seguintes conclusións en relación ao alumnado:

Que a lingua habitual de comunicación entre iguais é o galego (57% só galego e un 11% máis galego ca castelán).

Que o 55% dos discentes declara ter como lingua materna o galego e un 35% ambas, mais esta porcentaxe diminúe progresivamente respecto aos estudos anteriores.

Que nas interaccións bilíngües mudan antes de idioma os galegofalantes ca os castelanfalantes.

Que os galegofalantes aínda senten, en xeral, inseguridade, falta de prestixio e complexos no relativo ao uso do idioma.

Entre as liñas de actuación do fomento da lingua galega entre o alumnado, o Premio IES-G encaixaría especialmente nestas:

Dar a coñecer, dende unha perspectiva crítica, a realidade sociolingüística da nosa comunidade educativa.

Recoñecer o galego como lingua válida para a comunicación en calquera outro ámbito social, animando a empregalo tamén nas súas vidas cotiás.

Tentar que o alumnado se sinta protagonista do proceso de dinamización do galego, achegando iniciativas propias e contribuíndo a desenvolvelas.

A ACTIVIDADE

Dende o curso 2012-2013, e de maneira ininterrompida ata 2019, o Premio IES-G recoñeceu o labor normalizador de establecementos comerciais e hostaleiros: Marxe (libraría), Treixa (xastrería e moda), Copiestrada (imprenta), Calzados A Esquina, Taberna Navegación, Nobelo a Nobelo (tenda de tecidos e costura creativa) e Tapería O Camiño.

A existencia dun galardón que distingue publicamente a oferta positiva en galego neste campo non é orixinal, véñse facendo dende diferentes ámbitos, nomeadamente o municipal (Premio Manuel Beiras do Concello de Santiago), o asociativo (proxecto Abertos ao Galego da Mesa pola Normalización Lingüística) e o institucional (Foro Enrique Peinador e SXPL). Tamén dende o ensino, habitualmente en colaboración cos concellos e as asociacións locais, a través de accións diversas, dende o asesoramento e tradución das cartas dos restaurantes e da etiquetaxe de produtos ata a promoción do uso do galego nas campañas comerciais (rebaixas, nadal, etc.) pasando pola galeguización da publicidade no sector servizos en xeral.



Diploma-acreditativo do Premio IES-G.
Obra de Rosa de Cabanas

«Abrindo portas en galego» e «Vendendo ou mercando, galego imos falando» (IES Félix Muriel de Rianxo), «Galiméntate» (IES A Paralaia de Moaña), «Ribadeo, con moito gusto na túa lingua» (IES Porta da Auga) ou «Valentín Paz Andrade. Empresa en galego» (CGENDL), son algunhas das iniciativas referenciais ás que se seguen sumando outras como a recente «Aquí tamén se fala galego» (IES Rafael Dieste da Coruña).

A nosa experiencia vincúlase máis directamente co I Premio á Normalización Lingüística no Sector Comercial do Concello de Silleda, que se convocou en 2014 e que impulsou o EDLG do IES Pintor Colmeiro. Ademais de galeguizar cartas de restaurantes, contou cun estudo realizado polo alumnado sobre o contexto lingüístico de Silleda que indicaba que a utilización do galego nas empresas se reducía a un 20% no tocante á sinalética e outros usos.



Cartelería exterior da Pastelería Mimela (maio de 2023)

Un ano antes, o EDLG do noso centro non partía dunha enquisa, mais si da percepción de que A Estrada presentaba unha paisaxe lingüística semellante, tamén no eido comercial e empresarial. Polo tanto, dende ese coñecemento das realidades e sensibilidades presentes entre a poboación local, resultaba pertinente orientar un proxecto de normalización lingüística cara ao exterior pois considerábase –e considérase– a lingua como parte dunha armazón cultural na que se adquiren as destrezas e as actitudes lingüísticas. Os obxectivos concretos do Premio IES-G son:

- Realizar unha análise socio-lingüística do sector para coñecer os seus usos e reflexionar sobre a realidade da contorna.
- Estimular a reflexión na comunidade educativa, a veciñanza e o empresariado local sobre os usos diglósicos centrándose nun sector concreto de alto prestixio social.
- Reforzar o uso oral do galego nas interaccións comerciais ampliándoo aos usos escritos formais.

- Favorecer, a través do recoñecemento das boas prácticas, unha actitude positiva e desprexuízada do galego como lingua de interacción coa clientela e evidenciar que engade un valor positivo nas relacións comerciais, que facilita a comunicación e achega confianza ao público.

O recoñecemento é de tipo simbólico: o comercio premiado recibe –publicamente e de mans do alumnado– a acta, o diploma acreditativo, unha flor natural e mais un libro que se compromete a expoñer no establecemento.

Tras o parón provocado pola pandemia, no curso 2022-23 o EDLG recuperou a iniciativa e inseriuse nunha secuencia didáctica da materia de Lingua e literatura galega de 4º ESO con estes obxectivos:

- a) coñecer e aplicar o concepto «normalización lingüística» a través dunha actividade normalizadora real,
- b) introducir o alumnado no traballo de campo e realizar un informe final,
- c) e favorecer o traballo cooperativo.

Na actividade participou todo o grupo (17 alumnos/as), desenvolveuse con maior intensidade no 3º trimestre e, partindo do currículo da materia, constou das seguintes fases:

FASE A

Desenvolvemento de contidos e actividades de aprendizaxe: estereotipos e prexuízos lingüísticos; conflito lingüístico, bilingüismo social e diglosia; normalización lingüística; historia social do galego dende comezos do século XX á actualidade.

FASE B

Aplicación dun descriptor de campañas normalizadoras para identificar os seus elementos: axente(s) e ámbito(s) de actuación; persoas destinatarias; obxectivos; medidas e accións; repercusión en usos, competencias e/ou actitudes. Analizáronse experiencias educativas, como o propio Premio IES-G, e outras externas como Orgullo Galego, que visitou o centro no marco do Programa Letras Galegas 2023.

FASE C

Traballo de campo para cubrir a enquisa de observación de usos lingüísticos no comercio e a hostalaría. Cada grupo debía achegar, cando menos, tres propostas.

FASE D

Reunión do xurado para resolver o premio na súa 8ª edición.

FASE E

Comunicación do galardón, difusión en prensa e redes e entrega na gala «Revista Viva. Nós de Nós», organizada pola biblioteca escolar e o EDLG no Teatro Principal da Estrada.

VALORACIÓN DOS RESULTADOS

Nesta última edición, recoñeceuse o uso normalizado da lingua que fai a Pastelería Mimela, un negocio familiar aberto dende 1984 e rexentado por Antonio Sanmartín Chao. En concreto, valorouse o uso do idioma na atención oral, na cartelería interna e externa, así como, especialmente, nas campañas de publicidade que realiza periodicamente e nos contidos publicados nas redes sociais, onde se percibe un uso coidado, rigoroso e de calidade do idioma.

Ademais, o EDLG considerou moi positivo que a Pastelería Mimela destaque por ofrecer un produto de calidade, artesán, innovador e responsable socialmente cos ingredientes e produtos que elabora, e que non só conta cunha clientela local fiel senón que tamén atrae numerosos compradores de fóra do Concello. Sen dúbida ningunha, ao tempo que o galego é un ingrediente que achega valor engadido a este comercio de referencia o idioma tamén se asocia a este conxunto de índices de calidade.



Agasallos expostos no escaparate do local premiado na 8ª edición

A acollida por parte do establecemento foi moi boa e así se manifestou tanto no acto de entrega como en diferentes ocasións nas redes. Igualmente, a difusión en prensa e nas redes sociais tivo un impacto notable.

Como proposta de mellora, estúdase a posibilidade de abrir a iniciativa IES-G á colaboración con outros axentes e considerar novas medidas na liña das experiencias educativas referidas anteriormente coa finalidade de avanzar na galeguización do tecido comercial e empresarial local. ■

REFERENCIAS

- DECRETO 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia. DOG núm. 97, do 25 de maio de 2010.
- FERNÁNDEZ PAZ, AGUSTÍN ET ALII (2007, a). *A planificación lingüística nos centros educativos*. Santiago de Compostela: Secretaría Xeral de Política Lingüística, Xunta de Galicia.
- FERNÁNDEZ PAZ, AGUSTÍN ET ALII (2007, b). *Guía práctica para a planificación lingüística nos centros educativos*. Santiago de Compostela: Secretaría Xeral de Política Lingüística, Xunta de Galicia.
- SILVA VALDIVIA, BIEITO, RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, XESÚS, VAQUERO QUINTELA, ISABEL (coords.) (2011). *A planificación para a normalización lingüística nos centros de ensino non universitarios: actas das II Xornadas «Educación e linguas en Galicia»*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

FONTES ELECTRÓNICAS

- Coordinadora Galega de ENDL (2012). Valentín Paz-Andrade. Empresa en galego. http://consellodacultura.gal/fondos_documentais/web/coordinadoraendl/empresaengalego/accions.php [Data de consulta: 30/06/2023]
- EDLG do IES Nº 1 da Estrada (2023). Proxecto Lingüístico de Centro 2020-2024. <http://ir.gl/70fa8e>. Descritor de campañas normalizadoras. <http://ir.gl/c9ac5d>. Enquisa de observación de usos lingüísticos Premio IES-G. <http://ir.gl/2b2cd8>. A Revista dunha comunidade educativa viva. <http://ir.gl/9c86b7>. [Data de consulta: 30/06/2023]
- EDLG do IES Pintor Colmeiro (2013). A paisaxe lingüística de Silleda. Bases para a normalización do entorno. <https://silledaasferreiras.blogspot.com/2013/06/a-paisaxe-linguistica-bases-para.html> [Data de consulta: 30/06/2023]
- EDLG do IES Rafael Dieste da Coruña (2023). Aquí tamén se fala galego.
- <https://iesrafaeldieste.blogspot.com/2023/05/actividade-aqui-tamen-se-fala-galego.html> [Data de consulta: 30/06/2023]



Formar mestres tamén fóra das aulas

Espazos naturais, patrimonio e
desenvolvemento sostible

Xosé Armas Castro

Universidade Santiago de Compostela (USC)

xose.arms@usc.es

Leticia López-Mondéjar

Universidade Santiago de Compostela (USC)

leticia.lopez.mondejar@usc.es

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 64 - 67

1. CONTEXTO

A experiencia que se presenta levouse a cabo na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, no título de Mestre/a de Educación Infantil, coa intención de superar unha formación demasiado centrada nos contidos académicos e falta de aprendizaxe experiencial fóra das aulas.

Inspirada nos enfoques educativos da educación baseada no lugar (*Place Based Education*) (Smith e Sobel, 2010), a educación patrimonial (*Heritage Education*) (Fontal, 2020) e a educación fóra das aulas (*Outdoor Education*) (Waite, 2011), deseñouse unha visita ao espazo natural protexido do Complexo dunar de Corrubedo coa intención de que os mestres e mestras en formación realizasen unha investigación sistemática sobre o patrimonio local e preparasen actividades de ensinanza para a etapa de educación infantil. Na experiencia participaron varios centos de estudantes de Mestre/a nos últimos anos.

2. OBXECTIVOS

Coa intención de identificar a contribución do patrimonio local e das actividades fóra das aulas á formación dos mestres (Blankenship, Reidel e Sullivan, 2016), formuláronse catro obxectivos:

- Explorar as representacións dos estudantes de mestre sobre os espazos naturais protexidos e o seu potencial educativo.
- Buscar, seleccionar e comunicar información relevante sobre os recursos patrimoniais do Complexo dunar de Corrubedo.
- Deseñar actividades para realizar con estudantes de educación infantil sobre o patrimonio local e o desenvolvemento sostible.
- Valorar a contribución da experiencia ao desenvolvemento das competencias profesionais de mestre.

3. DESCRICIÓN DA EXPERIENCIA

Previamente á realización da saída, utilizouse un cuestionario pretest para explorar as representacións dos mestres e mestras en formación sobre o patrimonio e as súas posibilidades educativas e seleccionáronse os lugares a visitar. A gran duna móbil e o monumento natural Pedra da Ra, entre o patrimonio natural; o Castro da Cidá e as antigas fábricas conserveiras de Corrubedo, entre o patrimonio arqueolóxico; tamén se incluíron as instalacións do Centro de



Escultura 'Grip' de A. Gormley situada fronte ao porto de Corrubedo



Mapa do espazo natural protexido con indicación dos lugares visitados

Grupo de estudantes na duna móbil de Corrubedo.

Interpretación dos Ecosistemas Litorais de Galicia (CIELGA) e dúas intervencións artísticas recentes: a vivenda do arquitecto D. Chipperfield (exemplo de arquitectura sostible) e a escultura de A. Gormley, titulada *Grip* (exemplo da arte na paisaxe ou *land art*). Os estudantes de mestre, organizados en pequenos grupos, escolleron un dos elementos patrimoniais para indagar sobre el e propoñer actividades de ensinanza para a etapa de educación infantil.

A saída realizouse ao comezo do curso para expor aos mestres en formación á resolución de problemas reais de ensino. Durou todo o día e incluíu o desprazamento en autobús e a visita aos lugares sinalados, incluído o descanso de 1 hora para comer. Nos diferentes lugares patrimoniais, os grupos de estudantes presentaron a información seleccionada, así como as actividades de ensino ideadas para levar a cabo en educación infantil. Na xornada houbo tempo para as preguntas de formadores e estudantes, para poñer en común as opinións sobre o traballo de cada grupo, e tamén para as conversacións informais. Unha das mestras en formación pensou en facer o seu Traballo Fin de Grao sobre esta saída participando as súas compañeiras e os formadores como informantes. Diante da gran duna móbil, un dos formadores formulou unha pregunta que suscitou sorpresa: por que paga a pena realizar saídas escolares en educación infantil, malia as dificultades que supoñen para os mestres e mestras? As respostas aludían ao contacto coa realidade, a investigación sobre o terreo, o interese e curiosidade que suscitan as saídas ou ás emocións do contacto directo do obxecto de estudo.

Nos días posteriores á saída, utilizouse na aula un cuestionario posttest para recoller as valoracións dos estudantes sobre a experiencia e puxéronse a punto os materiais dos grupos, despois de incorporar as modificacións resultantes da visita.

4. AVALIACIÓN DA EXPERIENCIA

Para a avaliación da experiencia, utilizáronse varios instrumentos. Un cuestionario pretest con preguntas abertas, pechadas e de escala Likert sobre as representacións dos estudantes respecto do valor educativo do patrimonio e o medio ambiente. Tamén se utilizou un cuestionario posttest para comprobar os cambios nas actitudes dos estudantes cara ao patrimonio, a súa valoración das saídas escolares, e as posibles melloras da visita ao Complexo dunar de

Corrubedo. Por último, os traballos entregados polos estudantes despois da visita permitiron avaliar a súa competencia para a recollida e tratamento da información, así como as destrezas para o deseño de actividades de ensinanza sobre o patrimonio, o medio ambiente e o desenvolvemento sostible. Destacamos tres aspectos:

1. Os datos dos cuestionarios pretest e posttest indican que os elementos do patrimonio natural e arqueolóxico despertaron máis interese que as intervencións artísticas de Chipperfield e Gormley; no entanto, despois da visita percíbese un aumento da valoración do patrimonio cultural e a necesidade da súa conservación e difusión.
2. En canto á visita ao Complexo dunar de Corrubedo e o patrimonio próximo, todos os estudantes a valoraron de forma moi positiva, destacando a utilidade das saídas ao contorno e lamentando que sexan tan escasas na súa formación de mestres/as. Tamén desenvolveron argumentos sobre o valor educativo do patrimonio e do traballo fóra das aulas na etapa de educación infantil:

Foi unha oportunidade para abrir os ollos e reflexionar sobre as enormes posibilidades educativas que nos ofrecen estas saídas na nosa formación como mestras.

ESTUDANTE 1

É moi importante que os nenos e nenas de infantil teñan contacto directo co seu contorno, que miren, que sintan, que toquen, que experimenten.

ESTUDANTE 2

Serven para mellorar as actitudes de conservación e coidado do que temos ao noso redor, da importancia do patrimonio.

ESTUDANTE 3



Grupo de estudantes na Pedra da Ra

As suxestións para a mellora da visita a Corrubedo referíanse á organización da viaxe, horarios de descanso e previsións das mareas para unha observación máis proveitosa.

3. Dos traballos presentados polos estudantes despréndese a necesidade de mellorar as competencias de busca, selección e presentación da información, desterrando prácticas de cortar e pegar información procedente de sitios web, así como proporcionar pautas máis precisas para a elaboración dos informes.

En canto ás actividades de ensinanza propostas polos estudantes, son máis frecuentes as que implican motricidade e manipulación de obxectos (maquetas, traballo con arxila, materiais reciclados), tamén as relacionadas coa orientación espacial e o traballo con mapas, as recreacións de fenómenos naturais como dunas ou mareas, e todo o relacionado co recoñecemento de flora e fauna de duna. Son máis escasas as que se refiren ao desenvolvemento de destrezas temporais e as que promoven actitudes de respecto e coidado do patrimonio e o desenvolvemento sostible.

5. MIRANDO AO FUTURO

O traballo fóra das aulas (*outdoor education*) debe ser máis habitual nos programas de formación de mestres/as, de forma que xeren oportunidades de aprendizaxe experiencial sobre o uso educativo do patrimonio e o medio

ambiente para un desenvolvemento sostible. Estas saídas ao contorno deberán adoptar enfoques interdisciplinares, de forma que faciliten a integración de contidos das ciencias sociais, experimentais, matemáticas, linguas ou educación artística; deste xeito axudarán a pensar proxectos integrados nas aulas de educación infantil. Tamén será necesario utilizar unha perspectiva máis holística do patrimonio de forma que os futuros mestres e mestras aprendan a integrar aspectos do patrimonio natural e cultural, material e inmaterial, local e global nas súas propostas de ensinanza. ■

REFERENCIAS

- BLANKENSHIP, W. G., REIDEL, M. E SULLIVAN, C. C. (2016). Teaching Social Studies to These Students in This Place: Exploring Place in Social Studies Teacher Education. En A. R. Crowe, e A. Cuenca (Eds.) (2016). *Rethinking Social Studies Teacher Education in the Twenty-First Century* (pp. 41-57). Springer.
- FONTAL, O. (Coord.) (2020). *Como educar en el patrimonio*. Comunidad de Madrid. Dirección General de Patrimonio Cultural.
- SMITH, G. A. E SOBEL, D. (2010). *Place- and Community -Based Education in Schools*. Routledge.
- WAITE, S. (2011) Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative pedagogies and standards. *Education* 3-13, 39(1), 65-82. <https://doi.org/10.1080/03004270903206141>.

Os modelos PAI e Casa Niño de atención á infancia rural en Galicia



Casa Niño Axóuxere (Galegos, Frades)

Ángela Varela García

Estudiante de último curso do Grao en Mestra/e de Educación Primaria na Facultade de Formación do Profesorado (Campus de Lugo, USC)
angelavarelagarcia1999@gmail.com

Francisco Xosé Candia Durán

Profesor do Departamento de Pedagogía e Didáctica na Facultade de Formación do Profesorado (Campus de Lugo, USC), membro do grupo de investigación SEPA-Interea e socio de *Nova Escola Galega*
francisco.candia@usc.gal

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 68 - 72

1. A DEMOGRAFÍA RURAL GALEGA: ACHEGAMENTO E ACCIÓN INSTITUCIONAL

É ben sabido que Galicia vén padecendo unha preocupante situación demográfica caracterizada (entre outras referencias) por un persistente devalo da natalidade, que aproximadamente desde o ano 2009 aféctalles tamén ás sete grandes cidades, pero que se vén cebando no noso rural desde hai xa medio século, e cada vez cunha maior intensidade^[1]. Esta circunstancia remata por repercutir en toda a realidade social, cultural e económica, e para un país coma o noso cun mínimo dun 70% de territorio rural, podería precipitar unha reacción en cadea que resultase fatal.

Coa intención de atallar esta situación, e cunha fortuna discutible, a Xunta de Galicia veu desenvolvendo nos últimos lustros diversas accións dentro do plan «Familia e Infancia»^[2], como o «Programa de Apoio á Natalidade»^[3], que integra medidas tales como a «tarxeta benvida», o «bono concilia familia», a «cesta benvida» ou a gratuidade para o curso 2022-23 (prorrogada tamén para o actual 2023-24) de todos os servizos de atención á infancia no tramo 0-3 anos (incluíndo por suposto as escolas infantís e outro tipo de entidades) tanto públicos como privados (neste último caso, cunha pertinencia cuestionable).

Cómpre lembrar ademais que a Educación Infantil é recoñecida no sistema educativo español como unha etapa con identidade propia e, malia ser de carácter voluntario, a «escolarización» no 1º ciclo non deixou de aumentar na última década (45,1% das crianzas de 1 ano, 63,6% das crianzas de 2 anos e 95,2% das crianzas de 3 anos, no curso 2021-22) e no 2º ciclo acada case a totalidade de crianzas (97,2%, fronte á media de 93,0% da Unión Europea, no curso

[1] O Instituto Galego de Estatística (<https://www.ige.gal>) alertábanos en 2022 da alarmante redución de nacementos, un 35,8% menos que en 2009, e cun descenso do 27,7% da poboación na franxa de idade 0-3 anos (cando a poboación total «só» se reduciu nese intervalo temporal un 3,9%). Como consecuencia, a política educativa desenvolvida provocou que durante a década 2010-2020 foran suprimidas en Galicia 233 unidades públicas de 2º ciclo de Educación Infantil, practicamente todas na zona rural.

[2] Ver <https://politicassocial.xunta.gal/gl/areas/familia-e-infancia>

[3] Ver <https://www.pan.gal/gl>

2019-20)^[4], cifras do conxunto español que son perfectamente extensibles a Galicia.

En referencia aos tópicos xa suxeridos (demografía, infancia, familia, educación infantil, conciliación, política autonómica...) e á súa estreita relación co progreso do medio rural, ten sentido que fixemos agora a nosa atención no abondoso repertorio normativo ao respecto que foi xerando a Xunta de Galicia. Citemos os referentes máis relevantes:

Lei 13/2008, do 3 de decembro, de servizos sociais de Galicia, na que se establecen os obxectivos do sistema galego de servizos sociais, incluíndo o de proporcionar oportunidades e recursos que aseguren a igualdade, posibiliten a conciliación e garantan apoio ás familias.

Lei 3/2011, do 30 de xuño, de apoio á familia e á convivencia de Galicia, na que se indica que un dos principios de responsabilidade pública é atender, apoiar e protexer as familias como núcleo fundamental da sociedade.

Decreto 2/2015, do 12 de febreiro, polo que se aproba o texto refundido das disposicións legais da Comunidade Autónoma de Galicia en materia de igualdade, no que se sinala que a protección da maternidade é unha necesidade social e as cargas e coidados que supón o embarazo, o parto, a crianza e a socialización dos fillos e fillas deben recibir axuda directa das institucións públicas galegas.

Lei 5/2021, do 2 de febreiro, de impulso demográfico de Galicia, pola que se pretenden impulsar novas fórmulas de prestación de servizos que doten os concellos de menos de 5.000 habitan-



PAI de Friol

tes de recursos para a atención das crianzas menores de 3 anos.

Programa de Apoio á Natalidade, antes citado, posto en marcha en 2015 co obxectivo de dar resposta ás necesidades das familias galegas con fillas/os pequenos, ás que pretende apoiar de forma integral e continua, a fin de garantirles o seu benestar. A gratuidade dos Puntos de Atención á Infancia (PAI) e das Casas Niño (CN) é precisamente unha das accións que forman parte desa resposta.

2. PAI E CN COMO SERVICIOS DE ATENCIÓN Á PRIMEIRA INFANCIA NO RURAL GALEGO

Malia que ambos modelos son claramente distintos (en termos de normativa, instalacións, estrutura e organización, dinámica de traballo, persoal, didáctica, prazas ofertadas, ratio etc.), tamén comparten certas características, propias da finalidade que pretendía satisfacer a súa creación: servir de instrumentos de desenvolvemento para o rural galego, xa que se autorizan principalmente para concellos cuxa poboación non supera os 5.000 habitantes.

En efecto, tanto PAI como CN son equipamentos de servizo público que atenden directamente nenas e nenos de entre 3 meses e 3 anos naqueles municipios que, por baixa poboación infantil ou por outras circunstancias económico-sociais, precisan prazas para atender esa demanda pero non tantas como para xustificar a execución do modelo convencional de servizos de atención á primeira infancia (creación dunha escola infantil). Concretamente desenvolven a súa actividade con aquelas crianzas empadroadas no propio concello, ou nos concellos limítrofes onde non existan recursos de atención á infancia 0-3 ou que se atopen en lista de agarda.

En ambos casos están regulados e financiados pola Consellería de Política Social e Xuventude, foron pensados para ofrecer unha atención asistencial profesional, e son gratuítos para as familias (tamén os PAI actualmente). Considerados establecementos de carácter diúrno, adoitan compartir calendario (normalmente abren todo o ano, salvo agosto, fins de semana e festivos) e mesmo distribución horaria (un máximo de 8 horas diarias por cada crianza),

[4] Ver <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:23ffe4f5-a212-4f99-aea4-dd1baac84bd4/datos-y-cifras-2022-2023-espanol.pdf>



PAI de Friol

mais isto último pode mudar en función das necesidades que presenten as familias usuarias.

Con todo, débese poñer de manifesto unha notable diferenza de partida entre ambos modelos: nos PAI o proxecto e a titularidade son municipais (encádranse dentro dos servizos sociais especializados dos concellos), mentres que a iniciativa das CN corre a cargo de profesionais autónomas ou cooperativas de traballo asociado.

3. OS PUNTOS DE ATENCIÓN Á INFANCIA

Os PAI, modelo galego propio, dispoñen dunha estabilidade institucional e normativa suficiente: naceron lexislativamente en 2005 como un dos tipos de «centros de atención á infancia» (*Decreto 329/2005, do 28 de xullo, polo que se regulan os centros de menores e os centros de atención á infancia*), e irromperon nos orzamentos xerais de Galicia de 2008.

Os requisitos materiais, arquitectónicos e de persoal e funcionamento dos PAI recóllense no decreto antes mencionado,

e poderían lembrarnos unha pequena escola infantil, mais entre ambos establecementos existen diferenzas importantes, xa que os PAI:

En principio están localizados exclusivamente en concellos rurais.

Son un modelo cunha marcada orientación asistencial, por encima da educativa.

A programación é optativa, non obrigatoria.

Os horarios de entrada e saída das/dos usuarios son a demanda, non pechados (polo menos na teoría; na práctica, e a fin de posibilitar o desenvolvemento ordenado das rutinas diarias, feito que beneficia notablemente as crianzas, é frecuente que cando menos a entrada do alumnado se realice nun determinado intervalo temporal)

A aula do PAI é un espazo mixto con nenas e nenos entre 3 meses e 3 anos, que comparten o mesmo ambiente (os PAI contan normalmente con unha única unidade, aínda que poden ter máis).

En canto á ratio «persoas adultas coidadoras» versus «crianzas», a norma dos PAI estipula unha persoa que atende o grupo máis unha persoa auxiliar, para un máximo de 20 nenas e nenos, persoal que resulta insuficiente a todas luces, sobre todo se temos en conta a diversidade de idades e necesidades que presentan as crianzas atendidas nestes equipamentos sociais.

Aínda que en numerosos concellos rurais na actualidade xa existe un servizo de atención temperá para a infancia, moitos pequenos con NEAE non son adecuadamente diagnosticados, polo que computan como unha praza nos centros de atención á infancia e non como

dúas prazas, que é o que marca a lexislación para crianzas que si contan con diagnóstico. Esta situación aínda complica máis o esixente traballo das profesionais dos PAI, xa exposto no parágrafo anterior.

4. AS CASAS NIÑO

Pasando por alto que a súa denominación induce a confusión na confluencia lingüística galego-castelán, o patrón das CN bota raíces no referencial programa *Preescolar na Casa* (que a Xunta de Galicia deixou de financiar en 2012, provocando así a súa desaparición), na «nai de día» (perfil máis frecuente noutras comunidades autónomas), ou mesmo en figuras doutras latitudes (como a «assistente maternelle» francesa e a «chilminder» inglesa).

Representan un modelo de atención á primeira infancia relativamente recente, o que só en parte podería xustificar a súa aínda non-plena regulamentación. Así, a súa primeira aparición lexislativa tivo lugar no 2013 dentro do *Plan para a Dinamización Demográfica de Galicia 2013-2016, Horizonte 2020*^[5].

O seguinte recoñecemento das CN tivo lugar no borrador do *Plan galego de política familiar 2015-2018, Horizonte 2020*, e a partir do ano 2016 comezan a regularse como proxecto piloto

[5] Ver https://politicassocial.xunta.gal/sites/w_polso/files/arquivos/programas/plan_dinamizacion_demografica_de_galicia_2013-2016_v2.pdf

Noméanse as CN concretamente na «Área de intervención 3. Apoio ás familias», «Obxectivo estratéxico 1. Ampliar e consolidar as medidas para a conciliación da vida persoal, familiar e laboral», «Medida 2. Promoción e diversificación dos servizos de atención á infancia», que propón, entre outras accións, «Fórmulas de coidado no fogar de cara a promover servizos de atención no fogar por parte de persoas coidadoras, para asegurar unha maior cobertura, fundamentalmente no ámbito rural, e compatibilizar o coidado dos fillos co desenvolvemento de traballo remunerado (ex.: casas niño, servizo de axuda a domicilio destinado á poboación infantil etc.)».

a través de ordes anuais de axudas. Non é ata a *Orde do 15 de febreiro de 2022*, pola que se establecen as bases que rexerán o procedemento de concesión de axudas para a posta en marcha das casas niño durante os anos 2022, 2023, 2024 e 2025 e se procede á súa convocatoria^[6], que se retira a cualificación de «piloto» e se comeza a recoñecer o modelo como un proxecto de seu.

En canto ás súas características principais^[7], destaca sobre todo o número de crianzas que se benefician de cada un destes equipamentos, que poden acoller ata un máximo de 5 ao mesmo tempo, ou 4 no caso de haber algunha crianza con NEAE (limitando a un caso por CN), a fin de crear un ambiente acoledor e familiar.

Alén disto, tamén debemos prestar atención a dous requisitos concretos que se establecen para a posta en marcha de CN. Por unha banda, é preciso que as persoas responsables do servizo «formalmente» residan e contén con vivenda nun núcleo rural onde non exista ningún recurso de atención continuada á infancia de ata 3 anos de idade, ou que non existira con anterioridade á posta en marcha da CN. Por outra parte, deberán presentar unha documentación concreta para a súa tramitación, na que se recollerá unha memoria descritiva con aspectos como a localización xeográfica ou o número potencial de crianzas usuarias, unha proposta pedagóxica que trate a organización do período de adaptación, e a programación xeral dunha xornada, entre outros elementos.

Segundo a información que fai pública a web da Consellería^[8], as CN ofrecen unha atención integral, personalizada e organizada baixo criterios de flexibilidade, que combina os tempos destinados ás rutinas do sono, da comida e da hixiene propia «con outros destinados a actividades específicas segundo as características dos nenos e nenas, de maneira que ambos se complementen e sirvan para afianzar todas as aprendizaxes que fan posible o desenvolvemento integral dos nenos e nenas nos distintos planos físico, motor, emocional, afectivo, social e cognitivo, en estreita colaboración coas familias».

5. REFLEXIÓNS FINAIS

PAI e CN encarnan dúas tipoloxías diferentes, a priori con virtudes en ambos casos, que ofertan servizos (de asistencia e custodia da primeira infancia) adaptados ao medio rural galego, a cuxa dinamización demográfica pretenden contribuír (aínda que está por demostrar que o teñan conseguido). Así, por unha banda, posibilitan a conciliación familiar-laboral ao ofrecer unha prestación diúrna nun contorno próximo e, por outra, propician con carácter universal o acceso a un servizo público, formalmente «asistencial»^[9] pero que o persoal tanto de PAI como de CN esforzase xenerosamente por elevar na práctica a «educativo»^[10]... iso si,

[8] Ver <https://politicassocial.xunta.gal/gl/areas/familia-e-infancia/escolas-infantis/casas-nino>

[9] E preguntámonos, enténdese entón que dispoñen de menos «dereito educativo» as nenas e nenos do medio rural respecto dos que viven en contextos urbanos, onde si existen «escolas» infantís?

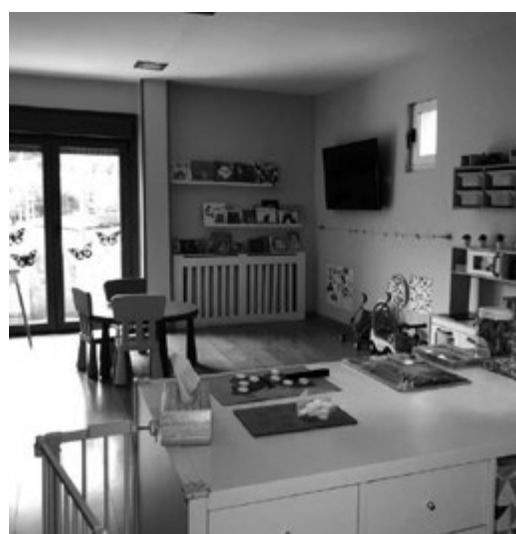
[10] Sirvan de mostra a este respecto o PAI de Friol ou a CN *PapoRubio* (Cedrón, Láncara), establecementos nos que as respectivas responsables desenvolven coas crianzas un manifesto e loable enfoque de atención educativa, complementando o asistencial básico que ofrece de partida a Consellería.

[6] Ver https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220302/AnuncioG0425-160222-0001_gl.html

[7] Ver <https://www.pan.gal/gl/casas-nino>



Casa Niño A Brincadeira (Santiso)



Casa Niño Entrepeques (Triacastela)

sempre que a ratio de alumnado (ás veces, ao límite) o permita.

En canto ás condicións contractuais, o persoal dos PAI (laboral da administración municipal) sofre certa inestabilidade derivada dos cambios da lexislación laboral, pero a situación das responsables das CN resulta ben máis delicada, basicamente polos seguintes motivos:

Na práctica exercen como «falsas autónomas», xa que desempeñan unha ocupación estable e permanente, con xornada laboral completa, pero para un único pagador (a administración pública).

Dispoñen de menos días de descanso que o convenio laboral que lles correspondería se non fosen autónomas, convenio que si é de aplicación para as persoas que eventualmente as titulares contratasen para substituílas en momentos de baixa laboral, maternidade ou días libres (a propósito, as titulares teñen que sufragar esas nóminas do seu propio peto)^[11].

A súa actividade está supeditada a contar a inicio de curso cun número mínimo de crianzas que, ano tras ano, xustifique a apertura da CN.

A incompleta regulamentación normativa deste modelo podería someter ás responsables das CN, nun hipotético futuro, a un posible vaivén ou reorientación da política autonómica nesta materia.

Abondando nas CN, foron pensadas inicialmente sobre todo para que as responsables puideran exercer, directamente no propio fogar, o seu labor profesional (ao tempo que eventualmente exercían a súa propia maternidade), pero o certo é que a maioría de CN acabaron materializándose en locais solicitados aos concellos. É por isto que o espazo humano, familiar e doméstico que se buscaba para este recurso, frecuentemente acaba presentando na realidade un aspecto de (pequeniña) escola infantil (ou PAI), máis ou menos convencional.

[11] Esta realidade é contraditoria co afán orixinal das CN, creadas precisamente para fomentar a natalidade no medio rural e para ofrecer traballo retribuído con doada conciliación familiar a persoas que precisamente teñen fixado ou fixan a súa residencia no rural. Aínda máis, na práctica as titulares de CN adoitan ser mulleres de entre 25 e 35 anos con estudos previos sobre educación (habitualmente de Maxisterio ou Formación Profesional), frecuentemente non nativas do lugar no que abren a CN; é dicir, que normalmente non son as nais do rural (ás que se dirixía inicialmente o proxecto de CN) quen de facto acaba rexentando a maioría destes establecementos.



PAI de Friol

No curso 2022-23 había 63 PAI distribuídos por todo o territorio rural galego, dos que 44 se localizaban nas provincias de Ourense e Lugo; en canto a CN, na altura xa existían 95, das que 46 se atopaban na provincia de Ourense e 26 na de Lugo. Con todo, quedan numerosas lagoas sen cubrir no interior galego, razón pola que diversas entidades en defensa da educación no medio rural e responsables de CN veñen demandando da administración unha política planificada e lóxica de prazas públicas de atención 0-3 en todo o país (cun mapa de necesidades)^[12], ata garantir o dereito real de nenos e nenas a un acceso gratuito a toda a educación infantil con independencia de onde vivan, e que contemple ademais a mellora das condicións laborais das responsables das CN.

Atender esta e outras demandas da poboación rural galega de seguro contribuiría positivamente a frear o devalo demográfico que presenta o territorio que aquela (aínda) habita, descenso que compromete e pon seriamente en tela de xuízo o futuro de toda Galicia. ■

[12] Ver <https://praza.gal/acontece/casas-nino-o-modelo-da-xunta-para-promover-a-conciliacion-e-a-natalidade-no-rural-que-penaliza-as-traballadoras-por-que-embrazadas>

REFERENCIAS

- ALDREY, J. ANTONIO E CONSTENLA, XOSÉ (2023). El declive de la poboación en Galicia. Un enfoque geográfico y socioeducativo. ¿Hacia el vacío demográfico? *Brazilian Journal of Development*, vol. 9, núm. 1, pp. 1.723-1.745. En <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/56118/41226>.
- CAMBEIRO, M. CARMEN E OUTROS (2018). *A infancia en Galicia 2018*. Santiago de Compostela: UNICEF Comité Galicia. En https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/A_infancia_en_Galicia_2018.pdf.
- COSTA, ANTÓN (2014). Escolas en contornos rurais en Galicia: horizonte difícil/horizonte posible. *Innovación Educativa*, núm. 24, pp. 133-153. En <https://doi.org/10.15304/ie.24.2154>.
- FERRADÁS, R. LOIS E FRANCO, J. PABLO (2018). Preescolar na Casa: de preparación para a escola a educación familiar no medio rural de Galicia (España). *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 7, pp. 363-389. En <https://revistas.uned.es/index.php/HME/article/view/18740/17506>.
- FERREIRO, XESÚS (2022). Aproximación a la experiencia socioeducativa de las 'Casas Niño'. Una lectura de la iniciativa para el territorio de la Galicia vaciada. En Pablo Á. Meira, Francisco X. Candia, Lucía Iglesias e Rita Gradaílle (coords.) *Educación Ambiental y Cultura de la Sostenibilidad. Construyendo la transición ecológica*. Santiago de Compostela: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, pp. 981-982. En <http://hdl.handle.net/10347/29231>.
- MESA GALEGA DE EDUCACIÓN NO RURAL (2006). *A educación no rural en Galicia*. Sada (A Coruña): Eds. do Castro. En http://www.nova-escola-galega.org/almacen/documentos/A_educaci%C3%B3n_no_rural_en_Galiza.pdf.
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, FRANCISCO (2014). Presentación: A escola rural. *Innovación educativa*, núm. 24, pp. 77-87. En <https://doi.org/10.15304/ie.24.2223>.

Como deseño salas de fuga dixitais para as aulas?



Amada Patricia Sánchez Lamas
CEIP Juana de Vega
patrisanla@edu.xunta.gal

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 73 - 76

Hai uns anos que comecei a estudar e aplicar o caso das salas de fuga (ou escape-rooms) en educación, chegando a dedicarlle o meu Traballo Final de Máster nun momento no que non era moi sinxelo atopar referencias contrastadas ou estudos. Pouco tempo despois irromperon con forza unha sorte de salas de fuga dixitalizadas que, aínda que reducían algunhas posibilidades de implementación e desenvolvemento, ampliaban outras moitas á vez que facilitaban aspectos da creación das mesmas.

Antes de comezar: Que é unha sala de fuga educativa?

Defínense as salas de fuga ou «escape rooms» coma xogos inmersivos baseados no traballo en equipo nos que os/as xogadores/as descubren pistas, resolven enigmas, crebacabezas e tarefas nunha ou varias estancias coa fin de acadar un obxectivo final nun tempo limitado (Nicholson, 2016); e definimos unha sala de fuga educativa coma un ambiente de aprendizaxe creativo que pode ser deseñado para calquera nivel educativo e que emprega as características do deseño de *escape rooms* para incorporar elementos e fins educativos específicos.

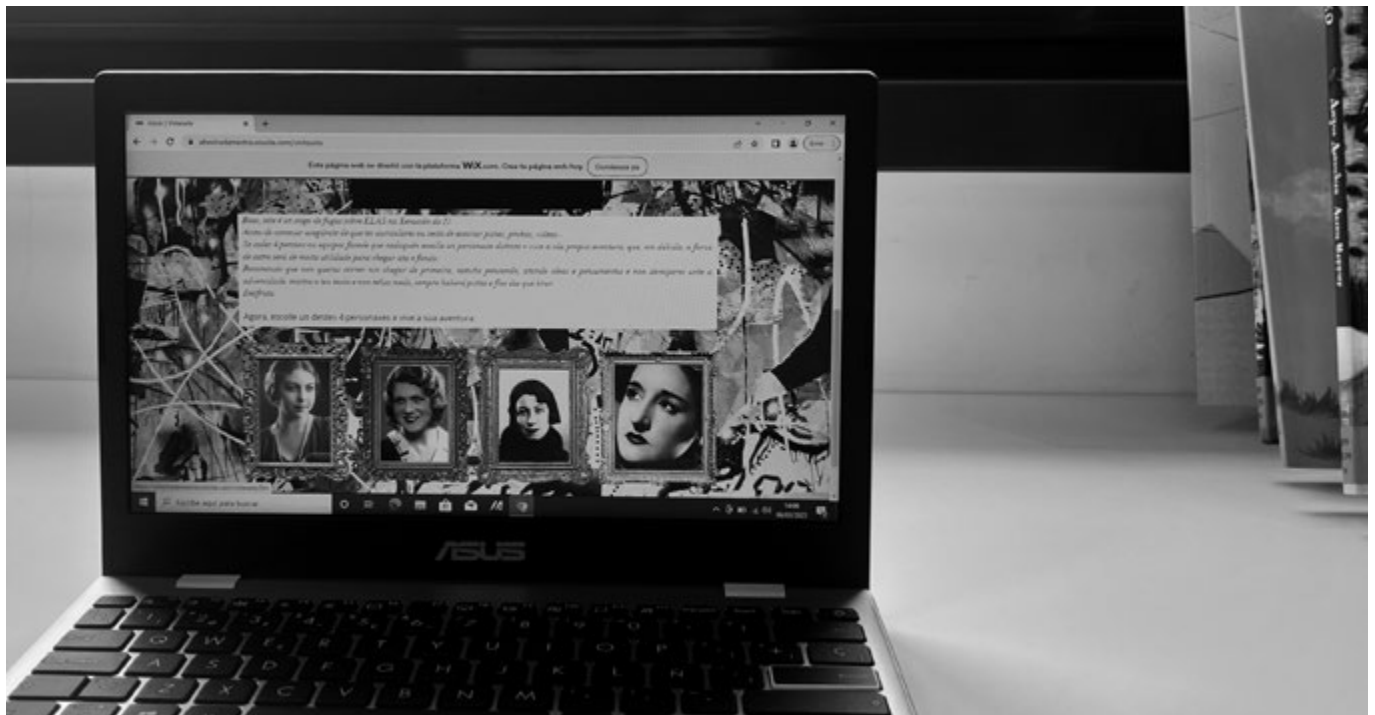
Cómpre destacar aquí que as salas orixinais mudaron no eido educativo (sobre todo en niveis de educación básica) en «break-outs» nas que os/as participantes, no canto de procurar escapar dunha sala, deben atopar as chaves para a apertura dun reto, cofre ou logro final.

Pero entón, que son as salas de fuga dixitais?

Unha sala de fuga completamente dixital (xa que tamén poden ser mixtas) resulta aquela experiencia que emprega as tecnoloxías para «visitar» diferentes escenarios nos que os/as participantes deben resolver misterios, enigmas ou retos para «escapar» ou para atopar unha recompensa final.

Como creo eu as sala de fuga dixitais para as aulas?

Crear salas de fuga dixitais pode requirir dalgunhas habilidades técnicas dependendo do que teñamos en mente, pero é posible, para calquera docente, crear os seus propios «xogos» empregando



distintas ferramentas e recursos en liña.

Eu son unha mestra de escola, non informática, e ás veces teño ideas para as cales os recursos na miña man non abundan e teño que pedir colaboración. Porén, simplificando ou mudando a perspectiva, sempre se atopan ferramentas efectivas que funcionan cunha interface sinxela.

Cando creo unha sala de fuga dixital para as miñas aulas (e para as que queiran empregarlas) teño estes aspectos básicos en mente:

OBXECTIVOS

Identifico que imos traballar, as competencias que desexo desenvolver, os obxectivos que pretendo acadar, os contidos que quero incluír etc. Comecei facendo salas «analóxicas» coma revisións trimestrais nas que o alumnado empregaba coñecementos que debían estar adquiridos

e pouco despois empecei a crear salas que, por si mesmas, expoñían o alumnado (a través da indagación, inferencia etc.) a distintos tipos de obxectivos

INVESTIGACIÓN

Ademais dos meus coñecementos previos, invisto unha boa parte de tempo na investigación, sobre todo nos casos de salas de fuga sobre persoeiros ou contextos históricos; isto permite atopar moitos documentos, imaxes e textos que poden ser empregados nos retos e pistas e que axudan a crear a narrativa.

NARRATIVA

Unha sala de fuga é máis que unha secuencia de crebacabezas ou retos cos que obter códigos ou chaves. A narrativa será a historia que envolva toda a experiencia e proporcione o carácter inmersivo. Que historia fará que o alumnado teña que descubrir to-

dos os feitos ou desenlear misterios? (acadar un antídoto, desactivar ou activar unha máquina, liberar algo, atopar algún elemento oculto, salvar unha situación...) e tamén arte-llo como se resolve a historia.

PATRÓN

As salas de fuga poden ter patróns de tres tipos principais: o lineal, no que unha serie ordenada de retos leva directamente ata a meta; o aberto, no que os enigmas poden ser acometidos en calquera orde e o crebacabezas final se resolve coa combinación das solucións dos retos anteriores; ou o multilíneal, que é unha combinación dos anteriores na que hai varios patróns lineais nos que os retos poden ser asumidos á vez e poden requirir ter outros resoltos para continuar. O patrón que escollamos será o esqueleto da nosa narrativa e aventura.

CREBACABEZAS E RETOS

Valoro que deben ser creados de xeito que proben o entendemento do alumnado sobre o que a sala de fuga trata e procuro que empregue documentación real que oculte códigos, direccións etc. Neste punto comezo tamén a procura das ferramentas en liña que precisarei.

INSTRUCCIÓNS E PISTAS

As instrucións básicas (igual que o motivador da narrativa) irán ao comezo da sala de fuga e ademais engado pistas a cada proba para evitar atoramentos (pensando tamén na posibilidade de que a sala se empregue sen estar eu presente). Por norma xeral, serán precisas unhas pistas para a historia e outras de apoio, e tamén se pode pensar en que os/as participantes poidan conseguir pistas no proceso dependendo da súa intervención na aventura.

PROBA

Aquí entran en xogo algúns familiares e amizades que se prestan a probar a sala (sobre todo cando son algo complexas) e garanten que chegan ao final, comentan se quedaron atascados/as nalgún punto para que eu engada pistas ou simplifique retos etc.

As ferramentas das miñas salas de fuga:

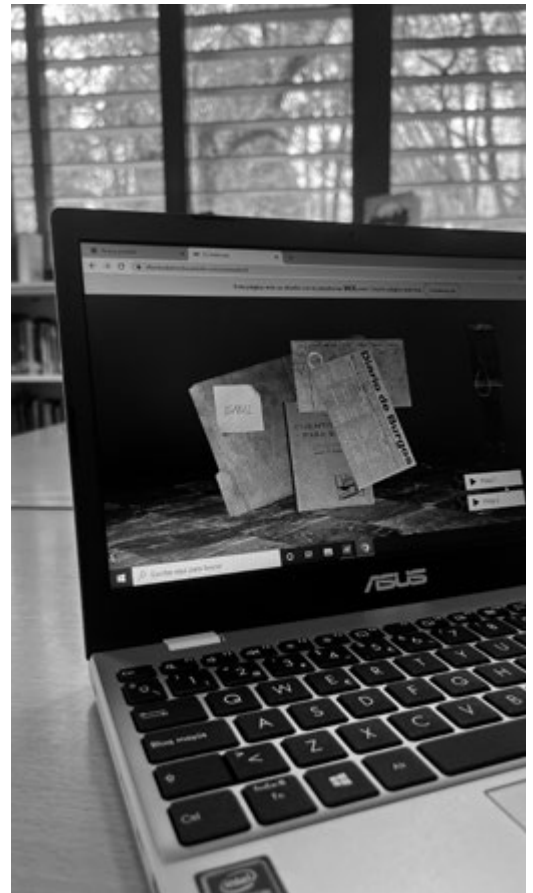
Hoxe en día hai múltiples plataformas para a creación de recursos educativos dixitais ao xeito das salas de fuga; pode que unha das máis coñecidas sexa Genial.ly, unha plataforma que prové de padróns para o desenvolvemento deste tipo

de xogos a través de presentacións interactivas que son de utilidade para salas sinxelas.

No meu caso adoito empregar un creador de páxinas web (Wix, Wordpress, Weebly...) sinxelo, con interfaces moi amigables para calquera a quen lle guste un pouco fedellar, e emprego isto xa que sinto que dan maior liberdade á hora de facer as salas de fuga máis inmersivas, con retos diversos e acomodados á miña narrativa e obxectivos e empregando materiais variados nas pistas. Combino isto con outras moitas ferramentas coma o propio Genial.ly que emprego para algunhas probas ou cadeados, os formularios de Google, aplicacións para imaxes interactivas, xeradores de mensaxes codificadas ou crebacabezas e xeradores de novas, certificados, mapas ou outra documentación.

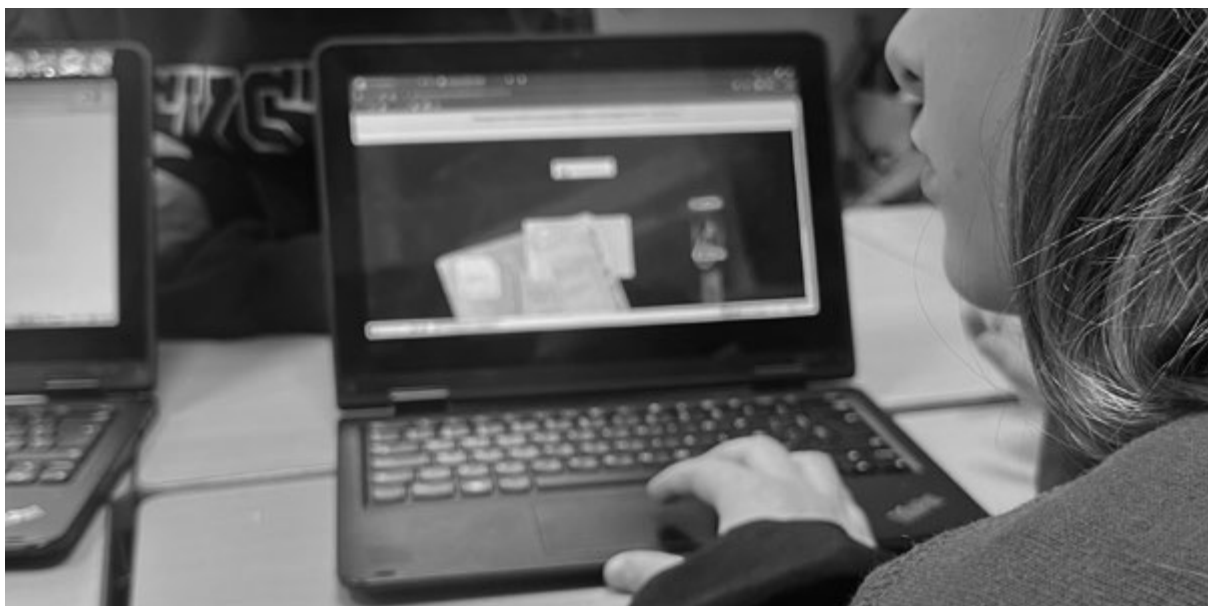
Algunhas das miñas salas de fuga:

Teño creado salas de fuga sobre contidos puramente musicais, sobre a loita pola igualdade e a evolución histórica da mesma, sobre conmemoracións e etnografía... Coido que unha das que máis repercusión tivo foi creada en tempo de pandemia. O peche agochaba tamén a celebración do Día das Letras Galegas e decidín crear unha sala de fuga dixital sobre Carvalho Calero. A narrativa practicamente era dada polas circunstancias, así que puxen o alumnado en situación e comezaba a aventura ante a sede dunha institución cuxo logo xa agochaba o primeiro dos códigos (a RAG). Seguindo esta estela creei máis salas de fuga sobre as persoas homenaxeadas nese día en sucesivos anos.



O ano pasado reunín multiplicidade de documentación real sobre o homenaxeado que tamén se transformou nunha sala de fuga; e hai uns meses comecei a reflexionar en relación á idea de presentar ao alumnado o contexto histórico e personaxes das Sensombreiro, as mulleres da xeración do 27, reputadas artistas en distintos eidos que compartiron fama, debates, espazos e logros con algúns coma Dalí, Lorca ou Alberti, pero cuxas historias e obras quedaron sistematicamente invisibilizadas. Esta temática viña relacionada co Proxecto Documental Integrado que este ano desenvolvía o centro, e lanceime á fase de investigación e recompilación de materiais.

Ao final deseñei unha sala de fuga dixital composta por catro historias diferentes; a idea é



que cada equipo tome as rendas dun dos catro personaxes e viva a súa aventura para atopárense, os catro equipos, nunha proba final (aínda que artellei un achegamento alternativo para que, se alguén participa individualmente e só segue unha das historias, poida chegar ao final tamén). Esta sala de fuga está feita enteira-mente con: Wix, Canva, unha aplicación de efectos de voz, un editor de vídeo, Genial.ly, Puzzel e un chisquiño de código; a todo isto engadimos doses de tempo, ganas e paciencia, claro (a maioría das salas están partilladas no meu blogue: www.afies-tradamestra.gal).

Gusto das salas de fuga dixitais na escola polo seu carácter inmersivo, pola súa capacidade para presentar contidos dando espazo ao pensamento crítico, ás inferencias, ao traballo con textos e materiais de distinta tipoloxía e procedencia, e tamén polo desenvolvemento de aspectos como a toma de decisións; procuro telo moi en conta nas que creo e por iso non me sinto tan atraída por modelos predeseñados que

se converten en cuestionarios adornados, mais recoñezo que estas son moi útiles e cómodas para certos casos.

Tamén considero que as salas de fuga máis grandes ou nas que queremos abranguer os elementos con certo fondo, requiren dun gran investimento de tempo para a súa creación.

A salas de fuga dixitais non son eficientes coma recurso único ou base, pero teñen demostrado ser un recurso útil alternativo, eficaz e motivador, ademais de amplamente adaptable para axetalo ás nosas necesidades e ás do noso alumnado, e promover aprendizaxes diversas. ■

REFERENCIAS

- NICHOLSON, S. (2016). Ask Why: Creating a Better Player Experience Through Environmental Storytelling and Consistency in Escape Room Design. *Meaningful Play 2016*, Lansing, Michigan. <http://scottnicholson.com/pubs/askwhy.pdf>
- SIMKINS, D. (2015). The Arts of LARP: Design, Literacy, Learning and Community in Live-Action Role Play. Jefferson, North Carolina. McFarland & Company.
- SÁNCHEZ LAMAS, P. (2018). «Escape Rooms educativas: Ejemplo práctico y guía para su diseño» Trabajo Final de Máster. Universitat Oberta de Catalunya <http://hdl.handle.net/10609/76505>

A implantación dos plans dixitais na educación de Galicia



M^a del Carmen Núñez Faraldo
pitusa@edu.xunta.es

Guadalupe Rodríguez Pérez
Adix do CEIP Valle-Inclán de Vigo
gotty@edu.xunta.gal

Jacob Seijas Cal
PTFP no IES Ribeira do Louro en O Porriño (ADIX Vigo)
jacob.seijas.cal@edu.xunta.gal

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 77 - 79

Na era dixital na que vivimos, a educación experimentou un cambio significativo. A incorporación das tecnoloxías da información e comunicación (TIC) no ámbito educativo é unha variable máis a mudar a forma en que ensinamos e aprendemos. Galicia vén de realizar unha aposta importante neste sentido ao implantar os plans dixitais dos centros e crear a rede DixitalGal cos mentores e mentoras ADIX para apoiar o proceso. Dous anos despois da creación desta rede e co primeiro curso de desenvolvemento dos plans dixitais a punto de concluír, pode ser un bo momento para botar unha ollada ao xerme deste ambicioso e necesario proxecto.

ELABORACIÓN DOS PLANS DIXITAIS DOS CENTROS EDUCATIVOS.

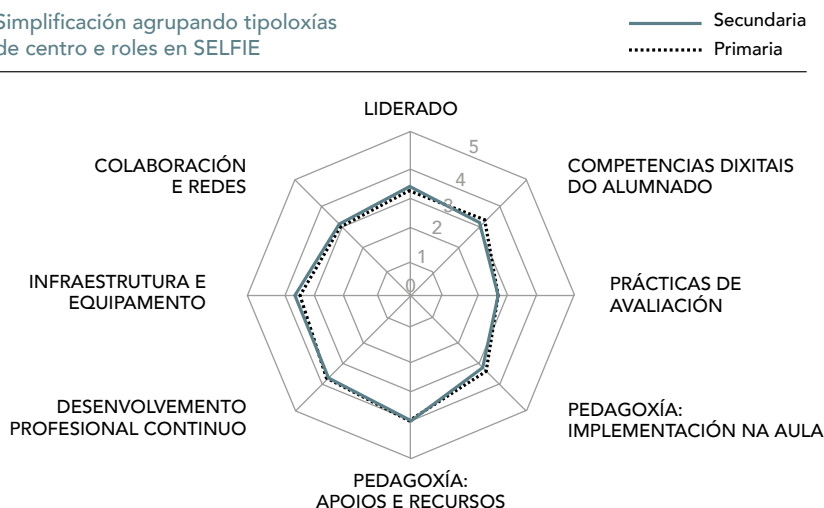
Os plans dixitais vixentes actualmente nos centros parten dunha análise DAFO, deseñada coma unha ferramenta de autorreflexión da comunidade educativa acerca da situación dixital do centro. Esta análise precisa de datos de partida dentro do marco para a competencia dixital das organizacións (marco DigCompOrg). A forma na que recolleemos estes datos é derivada da realización masiva en todos os centros da enquisa SELFIE.

SELFIE (cuxas siglas en inglés significan «reflexión persoal sobre unha aprendizaxe efectiva mediante o fomento da innovación a través de tecnoloxías educativas») é unha ferramenta gratuíta deseñada por profesionais do ensino. Esta é empregada en toda Europa por todo tipo de centros e niveis educativos, presentando pequenas particularidades para as distintas tipoloxías e resultando personalizable.

Dende os equipos ADIX propuxéronse algunhas preguntas comúns para os centros relacionadas coas ferramentas dixitais corporativas do sistema educativo galego (Abalar, Webs Dinámicas etc.), o emprego e promoción do software libre e a participación en actividades formativas da Consellería de Educación. A maiores, os centros tamén poden incorporar as preguntas que consideren oportunas.

MEDIA SELFIE POR CATEGORÍAS PARA PRIMARIA Y SECUNDARIA

Simplificación agrupando tipoloxías de centro e roles en SELFIE



VANTAXES FERRAMENTA SELFIE:

- Diseñada pola Comisión Europea
- Gratuíta
- Anónima
- Voluntaria
- Elaborada en máis de 30 linguas

Da análise dos resultados globais do SELFIE en Galicia, en todos os niveis educativos, obtemos puntuacións superiores ao 3 nunha escala de 5 en todas as áreas agás en prácticas de avaliación. O emprego de ferramentas dixitais que axuden á avaliación continua e formativa aparece coma pendente de crecemento en gran parte dos centros galegos. Así mesmo, a percepción do emprego de ferramentas dixitais para o establecemento de redes de colaboración tamén é algo baixa.

Ademais do SELFIE, o curso pasado o profesorado realizou unha tradución da enquisa *SELFIE for teachers* implementada na plataforma FPROFE. Esta enquisa foi só orientado-

ra xa que o proceso de acreditación das competencias dixitais docentes é algo que se comezou a desenvolver este curso 22-23. Esta acreditación parte da baremación da formación recibida os últimos anos, a formación impartida e o desenvolvemento de roles relacionados coas TIC. Neste intre estase desenvolvendo só o proceso de acreditación da formación recibida, chegando unicamente ao nivel B2. O proceso de acreditación de roles para o nivel C está á espera de publicación de normativa de acreditación.

Cos datos do SELFIE e a enquisa de FPROFE enriba da mesa, e coa propia experiencia nos centros, os equipos docentes fixeron un gran esforzo de autorreflexión que plasmaron na análise DAFO da situación dixital do centro. Buscaron debilidades, fortalezas, ameazas e oportunidades, categorizáronas e realizaron unha valoración dos medios necesarios, esforzo e impacto na comunidade educativa da actuación sobre as mesmas co fin de priorizar obxectivos para o plan de acción anual.

Cada centro elixiu os seus propios obxectivos para o plan de acción dixital para o curso que está agora a rematar. Non hai dous plans dixitais iguais nin dous obxectivos con accións idénticas. Cada plan é o resultado da análise e da forma de traballar de cada equipo docente. Os obxectivos son sentidos como necesarios polas persoas que conforman a comunidade educativa e parten da súa experiencia e situación particular. En todos os centros, cando menos un dos obxectivos contemplados para o curso 22-23 levou formación docente asociada. Os CFR e CAFI traballaron en colaboración cos equipos ADIX adaptándose ás demandas formativas concretas de cada centro.

A recomendación que dabamos as persoas ADIX con respecto aos obxectivos é que fosen ambiciosos pero realistas, contando cos recursos humanos, temporais e materiais do centro. Cada centro estableceunos ao seu xeito, e non poucos centros fixeron plans buscando un equilibrio no avance de todas as partes da comunidade educativa: organización de centro, alumnado, profesorado e familias.

Valoración positiva do proceso

Agora que estamos a valorar xa o desenvolvemento dos plans, hai distintas percepcións acerca dos obxectivos marcados. Centros con plans dixitais moi ambiciosos tiveron que priorizar accións sobre a marcha e contemplan retomar os obxectivos non acadados este ano para o vindeiro curso. Outros centros máis prudentes foron avanzando case sen decatarse en novos obxectivos que, sen dúbida, farán explícitos e afondarán no plan dixital para o vindeiro curso 23-24.

Entre estes extremos e todos os graos intermedios posibles hai un sentir común, a satisfacción polo camiño percorrido este curso e a necesidade de continuar na andaina do traballo da competencia dixital en todos os ámbitos do ensino.

Preocupacións compartidas

Non poucos centros comparten inquedanzas acerca da necesidade de educar o alumnado no uso responsable e axeitado da rede. A preocupación pola seguridade en liña, a privacidade, a desinformación e o emprego equilibrado e saudable son compartidas por moitos equipos docentes así como polas familias.

A inquedanza sobre a seguridade e a privacidade en liña é unha das máis repetidas. Todas as persoas menores poden estar expostas a contido inapropiado e outros riscos en liña.

Moitos centros incluíron a ferramenta Epopets de control de aula dentro dos seus plans, pero tamén demandan formas para o control do emprego dos dispositivos fóra da escola. Na casa é fundamental a implicación das familias establecendo normas e regras claras de uso de Internet e unha comunicación directa e constante coas menores.

Promover a alfabetización dixital no alumnado é esencial para axudarlle a empregar Internet de maneira segura e responsable. Isto implica ensinarlle a avaliar a fiabilidade da información en liña, a construír unha



identidade dixital axeitada e a desenvolver habilidades críticas para o uso da tecnoloxía.

Tamén preocupa especialmente o uso equilibrado e saudable dos dispositivos. É importante fomentar un equilibrio entre o tempo dedicado a actividades en liña e outras actividades saudables, como o exercicio, a lectura e a interacción social cara a cara.

A TRANSFORMACIÓN DIXITAL DO ENSINO EN GALICIA

A transformación dixital é a meta que perseguimos coa implantación dos Plans Dixitais nos centros. Cada curso os centros buscarán os seus obxectivos e accións para o seu Plan Dixital. Aínda que a tecnoloxía é unha parte fundamental deste proceso, é importante recoñecer que debe facerse invisible, é dicir, a tecnoloxía debe integrarse de maneira natural e transparente no ensino e na actividade diaria dos centros docentes.

Esta invisibilidade fai referencia a que o seu uso e funcio-



namento non deben ser unha barreira ou unha distracción. En lugar diso, a tecnoloxía debe ser unha ferramenta que facilite e mellore as nosas tarefas, sen requirir un esforzo adicional para utilizala ou comprendela. O seu papel debe ser o de apoiar e enriquecer os procesos de ensino e aprendizaxe. Isto implica que os docentes e estudantes poidan utilizar ferramentas dixitais de forma intuitiva e sen interrupcións, de xeito que sexa máis doado centrarse no contido e a experiencia de aprender.

CONCLUSIÓN

A educación en Galicia está no camiño de adaptación aos desafíos e oportunidades que presenta a era dixital, preparando os estudantes para o mundo actual e futuro. Queda moito por andar pero, sen dúbida, temos que agradecer ao persoal docente e centros educativos o seu esforzo e dedicación. Tamén o apoio e o compromiso da administración educativa, a rede de formación do profesorado, AMTEGA e o servizo de innovación educativa e os equipos ADIX. ■

Conformar, reformular, transformar. Visita á exposición Educación, xénero e lectura



Uxía Bolaño Amigo

Revista Galega de Educación

uxia.clarinete@gmail.com

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 80 - 83

*Falaste tu por ela
pugeste no seu corpo
os teus privilegios
porque era difícil
renunciar ao poder
entender o sangue
das flores
que arrincamos
para adornar jarrons*

María Rosendo Priego,
A pigmantaçom das plantas^[1]

Dende o pasado 26 de maio deste ano 2023 o Museo Pedagóxico de Galiza (MUPEGA) acolle a exposición temporal *Educación, Xénero e Lectura. Conformar, Reformar, Transformar*, comisariada pola Profa. Rita Gradaílle Pernas e o Prof. Antón Costa Rico, ambos membros do Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental SEPA-interea da Universidade de Santiago de Compostela. A mostra procura amosar realidades, imaxes e representacións que nos trasladan desde mediados do século XIX ata a actualidade nun escenario de estereotipos e de discriminacións, mais tamén de dinámicas, de procesos de loita e de conquistas transformadoras, que trazaron modos de ensinar e de aprender en clave de xénero, poñendo énfase en particular no rol asignado ás mulleres.

O berce de xoguete, o bastidor, a máquina de coser, o libro de cualificacións escolares, os zapatos tipo «Merceditas» da década dos corenta, o neceser de viaxe, as bonecas, os monicreques de dedo, os libros de texto e de lectura ou as fotografías das aulas escolares, entre outros recursos, recrean unha topografía da memoria dun pasado recente aínda presente no que as representacións das mulleres, das nenas, e a construción «da feminidade», do «ser muller» (e, polo tanto, dos homes, nenos, da construción «da masculinidade» e do «ser home»), responden aos modelos hexemónicos e estereotipados de xénero que marca a sociedade heteropatriarcal. Arquetipos que o propio refraneiro popular galego

[1] Fragmento do poema da poeta viguesa recollido no traballo *Machismos: de micro nada*, con primeira edición do ano 2015 e coordinado por Fiadeiras, Grupo de Traballo en Igualdade do Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (CEESG).

acolle a través de ditos como «o home na leira e a muller na lareira» ou «muller sen fillos, xardín sen flores», ou que mesmo reflicte *Cantares Gallegos* de Rosalía de Castro: «unha muller sen home... ¡Santo Bendito!, é corpiño sen alma, festa sen trigo!» (todas estas frases aparecen plasmadas en diferentes estancias da mostra).

A exposición artella un itinerario visual a través dun conxunto de dezaseis mesas expositoras localizadas en diferentes salas unidas por un mesmo corredor con libros, recursos escolares, obxectos significativos, fotografías históricas, carteis, imaxes e información escrita. Ditas salas incardinan as nocións espazo-temporais que contribúen a visibilizar dinámicas ligadas aos procesos de transformación histórica que se perpetuaron e lexitimaron a través dos procesos educativos e da lectura: Conformar (1857-1974), Reformar (1975-1989) e Transformar (1990-2020).

CONFORMAR (1857-1974)

É coa Lei de Instrución Pública de 9 de setembro de 1857, coñecida como Lei Moyano, cando a escolarización das nenas na ensinanza primaria adquire un carácter obrigatorio no Estado español, así como a necesidade de crear escolas para nenas e nenos, mais con currículos diferenciados –situación que se mantivo ata o plan de ensinanza primaria aprobado no 1901, que unificou o ensino para ambos–. A ensinanza era común nas disciplinas básicas: lectura, escritura, cálculo, principios de gramática castelá e regras de ortografía e doutrina cristiá, pero específica nas materias formativas. Tal e como destaca Ballarín (2008) as mulleres aprendían labores,



Monicreques de dedo con personaxes do conto de *Carapuchiña vermella*

debuxo e hixiene doméstica, mentres os nenos estudaban nocións de agricultura, industria, comercio, agrimensura, física e historia. Así expresaba Victoriano F. Ascarza no seu libro *La niña instruída*^[2] (1927) baixo o epígrafe *A las señoras maestras*, as súas aspiracións ao confeccionar a obra: «Las señoras maestras, al enseñar estas nociones, deben aspirar, no solamente a que aprendan las verdades de la ciencia, sino a que las practiquen, más que dar conocimientos, importa crear costumbres. Para ello sirven las niñas y sean ellas al aprender estas cosas, las que lleven a sus propias familias conocimientos para conservar la salud, librarse de enfermedades y dulcificar algo las penalidades de la vida.»

[2] Obra que se mostra na exposición, xunto a outras dirixidas especialmente a nenas co obxectivo de fomentar a educación moral e relixiosa, tales como os títulos: *Flora o la educación de una niña* (Barcelona, 1881) ou *Breve tratado de urbanidad para las niñas* (Barcelona, 1919) de Pilar Pascual de Sanjuán; *Cómo se educó Carmina. Libro de lectura para niñas* ou *Leedme niñas* de Federico Torres (Madrid, 1950 e 1955 respectivamente); *Yo tendré un hogar* (Madrid, 1943), *Mi costurero. Libro de lectura para niñas* (Plasencia, 1957) ou *Ven a mi jardín. Lecturas para niñas* (Burgos, 1961) de Josefina Bolinaga; ou *Primeras labores de Marujita. Ideas, modelos e ilustraciones* (Barcelona, 1948) de Ramón Sabatés.

Tras o Sexenio Revolucionario (1868) e a ditadura de Primo de Rivera (1923-1930), comeza un tempo coa Segunda República no que se procura unha escola única, pública e laica que se ve truncada pola escola nacional, católica e patriótica imposta no franquismo. Fronte aos valores da democracia, da tolerancia, do pluralismo, do respecto cultural e lingüístico, impóñense agora outros negadores de todo o anterior, tal e como detallan nas súas obras Costa Rico (2004) e Escolano Benito (1992, 2002).

Prevalecen en todo este tempo representacións e visións que sitúan as mulleres dentro do fogar familiar, deixando outros protagonismos aos varóns. O sistema educativo contribuía a conformar e lexitimar esta visión, ben representada nos textos do entón catedrático de Pedagogía na Universidade de Madrid e presidente da Sociedad Española de Pedagogía, Víctor García Hoz (1911-1998), en *Principios de Pedagogía Sistemática*: «mentres o home, polo xeral, está vocacionado cara aos traballos que implican relación interpersoal e técnica, a muller atópase máis atraída polos traballos



Vista dunha sala da exposición

que supoñen relación de tipo persoal singularizada» (García Hoz, 1966, p. 289), practicamente ao tempo que a Declaración sobre a eliminación da discriminación contra a muller (Asemblea Xeral das Nacións Unidas, Resolución 2263 (XXII) de 7 de novembro de 1967) recollía, no seu Art. 9º: «Deberán adoptarse todas as medidas apropiadas para asegurar ás nenas e á muller dereitos iguais aos dos homes en materia de educación a todos os niveis.»

REFORMAR (1975-1989)

As distintas declaracións de dereitos, a declaración pola ONU do 1975 como Ano internacional da muller e os cambios sociolóxicos propiciaron o inicio de reformas entre as que a educación foi parte activa. A Lei Xeral de Educación de 1970 supuxo, entre outros cambios no sistema educativo, a creación de escolas mixtas que ofrecían o mesmo currículo para nenos e nenas, así como a garantía da educación obrigatoria e gratuíta desde os seis ata os catorce anos de idade. Coa chegada da Constitución (1978) desapa-

rece definitivamente o modelo vixente de escola nacional-católica para dar paso a unha escola de aspiración democrática máis atenta á formación integral do alumnado e fundada nos dereitos e deberes da cidadanía. Durante as décadas seguintes a educación cobrou impulso e evolucionou coa escolarización total na educación xeral básica, a creación de novos postos escolares, a mellora dos xa existentes e o grande incremento na escolarización nos niveis non obrigatorios. Tamén se dirixiu o avance á procura da igualdade de oportunidades co incremento de bolsas e axudas, a creación de centros e postos escolares en zonas que non dispoñían destes, así como as adaptacións das materias e dos seus contidos (Sánchez e Hernández, 2012).

Para continuar o desenvolvemento dos principios constitucionais apróbase a Lei Orgánica reguladora do Dereito á Educación de 1985, tres anos despois preséntase o *Proyecto para la Reforma de Enseñanza* e, no 1989, o *Libro blanco para la reforma del sistema educativo* enuncia os obxectivos do proxecto de reforma, entre os que se destaca a necesidade de incluír a compensación das desigualdades por razón de sexo para lograr unha ensinanza de calidade. Xa no 1990 apróbase a nova Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo.

Tamén, como expresión dunha necesidade de cambio no mundo escolar, a partir de 1975 comezan a nacer en Galiza varias asociacións de docentes e iniciativas de renovación pedagóxica. O Movemento Cooperativo de Escola Popular Galega (1975) iniciou en 1978 a publicación da revista pedagóxica galega *As Roladas 2*, que

no seu número inicial publicou unha dobre páxina arredor da reclamación da coeducación, superando a práctica da «escola mixta». Rompía tamén en Galiza un tempo novo.

TRANSFORMAR (1990-2020)

A nova ordenación lexislativa e outras dinámicas socioculturais produciron transformacións a prol da coeducación, da equidade e das inclusións. Entre os fitos postos de relevo na propia exposición, cómpre sinalar os seguintes: é no 1992 cando se crea o Servizo Galego de Igualdade na Xunta de Galicia; no 1995 celébranse as *Xornadas educación, xénero e igualdade* na Universidade de Santiago de Compostela; no 1998 celébranse as *Xornadas galegas (anuais) de nais e pais educando para a igualdade*; no 2007 promúlgase a Lei Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para a igualdade efectiva de mulleres e homes; no 2013 o Instituto da Muller publica as súas *Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto*; ou no 2020, o Observatorio Galego de Violencia de Xénero edita a súa *Guía de actuación ante casos de violencia de xénero*, entre outros que inciden no proceso de transformación ao que se alude.

Neste tempo a temática da igualdade gaña presenza na literatura infantil e xuvenil galega. Na exposición destácanse, entre outros, o compromiso ético no libro *Rapazas* (1993, Vigo, Xerais) de Agustín Fernández Paz (onde as mozas asumen o protagonismo en relatos nos que atenden a súa relación co deporte ou a defensa dos seus dereitos nas aulas); o libro *A cabeza de medusa* (2008, Vigo, Xerais), no que Marilar Aleixandre aborda as consecuencias da violación física e social; a normalización

da menstruación no conto infantil *Vermella* (2018, A Coruña, Baía) de Sabela Losada; a literaturización da diversidade trans en *Fóra do normal* (2018, Vigo, Xerais) por parte de María Reimóndez; ou a poesía xuvenil *Penúltimas tendencias* (2014, Vigo, Xerais) de Carlos Negro en perspectiva de xénero, entre outros títulos que denotan as mudanzas palpables tamén no eido literario.

A presenza de diferentes axentes individuais e colectivos que se rebelaron nas rúas, nas aulas^[3], a través da literatura infantil e xuvenil, mediante a creación de recursos didácticos alternativos e asumindo protagonismos cívicos na construción social, ponse de relevo na exposición, destacando tamén o papel do Movemento de Renovación Pedagóxica Nova Escola Galega (que nace no 1983) e da *Revista Galega de Educación* (editada desde 1986), co seu número 77 (xullo de 2020) dedicado a *O dereito á coeducación*.

NA PROCURA DE MELLORES FUTUROS

Tal e como destacan no texto do díptico á exposición *Os valores da educación e a lectura en clave de xénero* José Antonio Caride Gómez (Investigador Principal do Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental SEPA-interea da Universidade de Santiago de Compostela) e Santiago Yubero Jiménez (Investigador Principal do Grupo de Investigación en Psicología, Educación y Lectura da Universidad de Castilla la Mancha):

[3] Non queremos deixar de sinalar aquí, pola relevancia que ten en relación á temática, a obra *Mulleres imprescindibles. Educadoras na vangarda do século XX*, da Colección Biblioteca de Pedagogía de Kalandraka (2022).



Publicacións sobre movementos feministas, sindicalismo docente e renovación pedagóxica

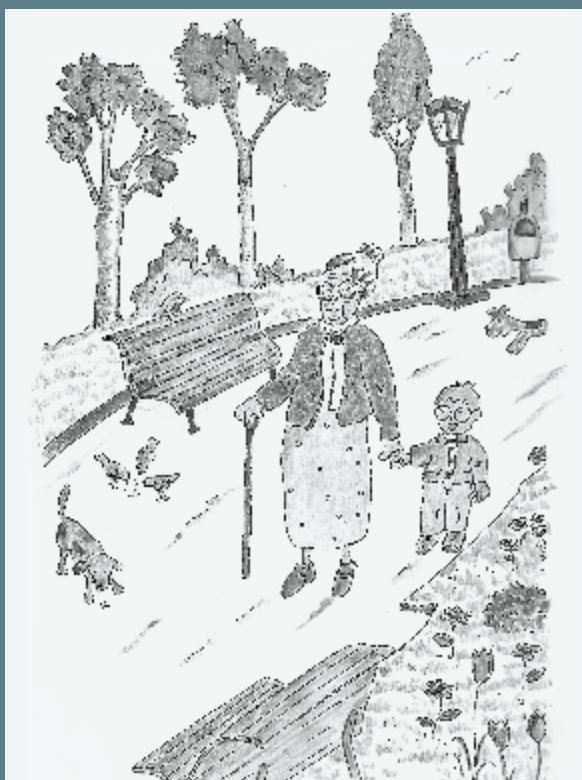
«a educación e a lectura teñen adquirido significados –simbólicos e materiais– impensables ata hai poucas décadas, abrindo o pensamento e o coñecemento a unha variada gama de oportunidades pedagóxicas, culturais, vivenciais... nas que a perspectiva de xénero goza dunha especial relevancia. Sen que poidan obviarse os contextos nos que, historicamente emerxeron e se proxectaron as teorías e prácticas educativas, nin o estimable potencial formativo dos dispositivos que van da creatividade nas palabras ou na ilustración gráfica á súa edición nos textos literarios ou escolares, debe salientarse o importante protagonismo de quen, individual ou colectivamente, ten comprometido o seu quefacer cívico con iniciativas orientadas a mudar as realidades herdadas; e, con elas, a construír valores, actitudes, comportamentos, reivindicacións etc. que alentan un futuro máis democrático, xusto, pacífico, sostible, equitativo, inclusivo... Na súa procura, todas as educacións están chamadas a contribuír decisivamente: dende a infancia ata a vellez, nas escolas e nas familias, nas comunidades rurais e nas cidades, nas aulas universitarias e nas redes dixitais... en congruencia cos principios éticos, cos dereitos e deberes que nos dignifican como seres humanos, sen distinción».

Un convite á esperanza construtiva, tomando en consideración que, tal e como expresa o Comisariado da exposición a través dos diferentes códigos QR e do folleto que acompañan a visita da mesma: «todos e todas temos camiños por andar, sen se deter. Alertar e extremar a conciencia educativa e formativa sobre esta cuestión é a pretensión global da presente exposición, así como das actividades que a complementarán». Avancemos, pois, tendo prendida a luz da memoria histórica para alumear novos tempos que permitan superar as visións estereotipadas e de exclusión que asignan ás mulleres roles sociais secundarios e, con frecuencia, de dependencia do ámbito masculino, alentando á transformación social das consciencias, das actitudes e dos comportamentos para lograr unha sociedade equitativa, inclusiva e con pleno respecto ás diversidades que nos caracterizan. ■

REFERENCIAS

- BALLARÍN DOMINGO, P. (2008). *La Educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Editorial Síntesis.
- COSTA RICO, A. (2004). *Historia da educación e da cultura en Galicia*. Vigo: Xerais.
- VVAA (2022). *Mulleres imprescindibles. Educadoras na vangarda do século XX*. Pontevedra: Kalandraka (edición de A. Costa Rico e Manuela Rodríguez).
- ESCOLANO BENITO, A. (Dir.) (1992). *Leer y escribir en España*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.
- ESCOLANO BENITO, A. (2002). *La educación en la España Contemporánea*. Madrid: Biblioteca Nueva.

O refrán no ensino



Xaime Iglesias González

Xubilado. Último destino IES A Xunqueira II.
Pontevedra

xaime.reicinho@gmail.com

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 84 - 85

Coñecer refráns e empregalos axeitadamente significa que se participa da cultura secular da comunidade e abre a porta a unha maior integración do individuo nela, o que non significa renunciar ao coñecemento doutros saberes de carácter máis amplo. Antes ao contrario, estes serán máis sólidos ao asentarse sobre as bases firmes e fértiles da aprendizaxe concreta e próxima.

(Iglesias, 2019, 23).

Actualmente, os refráns xa non forman parte da fala coa intensidade de antano. O proceso urbanizador e as novas tecnoloxías, entre outras causas, minoraron a súa transmisión xeracional nos ambientes familiar e local, tradicional sistema de aprendizaxe destas xoias que resumen leccións de vida, recollen a filosofía popular e reflicten dalgún xeito o que somos. O seu descoñecemento deixaría incompleta a formación das persoas, privándoas non só do pleno dominio da lingua, senón tamén de descubrir aspectos do medio onde se desenvolven.

Daquela, para non perdelos totalmente, cremos necesario incluílos no sistema educativo, non como unha materia máis do currículo escolar, senón como unha ferramenta de apoio en determinadas áreas xa establecidas, nas que cabería darlles un tratamento imanente (en especial nas clases de Lingua) e outro máis amplo no que os refráns estarían ao servizo da transversalidade, xa fose como centro de interese de certos contidos ou como exemplificación de determinados aspectos de distintas materias.

O valor comunicativo dos refráns permítenos coñecer a lingua a través dunha das súas manifestacións máis enxebres non exentas de fermosura, e garántenos o uso certo dela. Pero, ademais, poden fornecernos datos sobre o modo de vivir e pensar dos nosos antepasados e achegarnos á natureza, á ética, á estética e mesmo á filosofía desde unha óptica nitidamente galega, polo que resultan



singularmente atractivos como recurso docente. Con todo, debemos considerar que algúns refráns, por xurdiren en afastados tempos, transmiten mensaxes hoxe inadmisibles (misóxinas, deterministas, pexorativas, materialistas etc.). Nestes casos debemos obvia-los en especial nos niveis elementais. E de utilizalos, convén actuar cautela: analízalos como reflexo dunha mentalidade pasada, cuestionalos, recícalos e rexeítalos sempre.

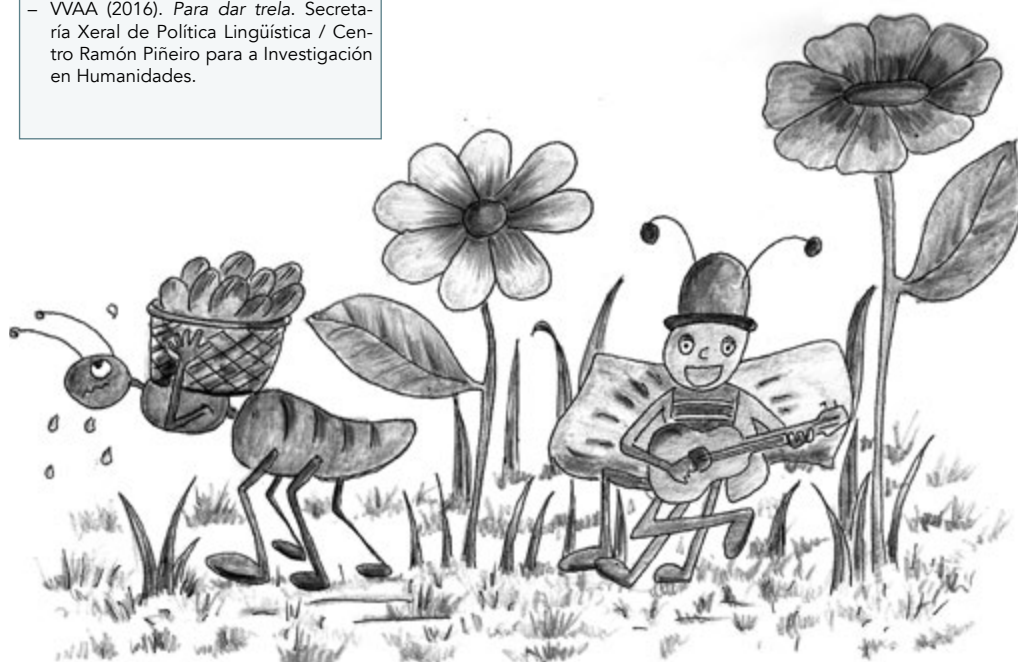
Na aprendizaxe de refráns e a súa utilización como soporte didáctico, son primordiais as actividades de *comprensión* para resolver dúbidas de vocabulario e entender o seu verdadeiro significado, así como as de *aplicación* dirixidas a lograr o seu correcto uso. Mais tamén procuraremos aquelas que contribúan a crear no alumnado unha *actitude positiva* cara ao refraneiro, identificadas polo seu carácter activo, lúdico e creativo (xogos, encrucillados, ilustracións etc.). As publicacións que se citan na bibliografía (dispoñibles de balde nas webs do CIRP e da Librería Institucional da Xunta) ofrecen actividades útiles ás que se pode recorrer, sen es-

quecer que para aprender refráns *non hai mellor manual de fraseoloxía e paremioloxía que a convivencia cos avós e coas avoas* (VV. AA. 2016, 14), polo que debemos aproveitálos á hora de realizar certas actividades, sinaladamente as de recollida refráns. ■

Ilustracións de
José M. Castro Méndez

REFERENCIAS

- IGLESIAS, X. (2019). *Coa palabra na boca*. Secretaría Xeral de Política Lingüística / Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades.
- VVAA (2016). *Para dar trela*. Secretaría Xeral de Política Lingüística / Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades.





Asistentes no auditorio do Museo do Pobo Galego



Congreso de Nova Escola Galega e celebración de 40 anos de vida

Martina Bañobre

Responsable da Secretaría Técnica
de Nova Escola Galega
neg@neg.gal

Baixo o lema *40 anos educando desde a diferenza para o común*, que reflicte a súa filosofía xeral, o movemento de renovación pedagóxica Nova Escola Galega celebrou a finais de xuño no Museo do Pobo Galego os seus 40 anos de vida. A asociación creouse en 1983 mediante a agrupación de diversos impulsos organizativos que se iniciaran en Galicia en 1975. Nesta longa andaina vén sosténdose de xeito exclusivo polas enerxías da súa masa asociativa. Así, Nova Escola Galega non depende nin está conectada con institucións ou organizacións político-sindicais nin eclesiásticas que a sustenten.

Por este motivo, en grande medida, a celebración dos 40 anos de Nova Escola Galega foi principalmente para as súas afiliadas e afiliados, así como para todas aquelas persoas e entidades que veñen acompañando a NEG no seu camiñar. Na xornada inaugural do Congreso, o 30 de xuño, os grupos de traballo que integran NEG expuxeron ante as persoas asistentes as súas principais liñas de actividade. Asistiron ao encontro representantes de Cavila -materiais didácticos-, Coeducando -igualdade-, Educadores/as pola Paz, Memoria Histórica, Normalización Lingüística e Grupo do Rural, así como da Revista Galega de Educación, editada por Nova Escola Galega.

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 86 -88



Foto de grupo durante a xornada do sábado, diante do Museo do Pobo Galego

O carácter institucional marcou a axenda do 1 de xullo, que contou coa presenza de diversas autoridades, tales como representantes do goberno municipal compostelá e de institucións e organizacións de carácter educativo, cultural, lingüístico ou sindical. Unha enriquecedora conferencia de M^a Ángeles Llorente Cortés sobre os desafíos da educación pública no contexto actual abriu o programa do sábado. Compañeira dos MRP na comunidade valenciana, tenente de Alcalde e Concelleira de Educación do municipio de Cheste, Llorente conta cunha dilatada traxectoria en prol da defensa do ensino público.

Seguiulle ao relatorio o nomeamento dos novos socios e socias de honra de NEG, distincións coas que se recoñe-

ce un labor de compromiso cos ideais dunha escola pública, galega e transformadora e que recaeron en Bertila Fernández Pérez, Valentina Formoso Gosende, Sofía Riveiro Olveira, Santiago Veloso Troncoso e Sabela Díaz Regueiro. Cómpre ademais salientar a Mención especial *in memoriam* a Xosé Manuel Rodríguez Abella, quen fora técnico de Educación do Concello de Santiago de Compostela. Recoñecemento tamén por medio dunha Mención especial a Noelia Pillado Fraga, Alejandro González Méndez, Elena Pérez López, Rubén Iglesias Seoane, Benjamín Longarela Pérez e Pablo Gómez Esqueira, mestras/es do rural que están iniciando o seu camiño profesional asumindo un esperanzador compromiso co ensino e co país.

Posteriormente o Secretariado de Nova Escola Galega someteu a avaliación o documento titulado: *NEG ante o tempo presente da educación: retos e propostas, articulado arredor de catro apartados principais*. Son estes, a complexidade do presente, respostas que se dan ante a complexidade, condicións e propostas, e, apostando pola renovación de NEG. Un documento que serviu de base para a aprobación, no seo do propio Congreso, do *Modelo de escola pública que defendemos: a educación como proxecto político e servizo público fundamental, conectada coa vida e co seu pluralismo de manifestacións, para a equidade, a inclusión, a eliminación de discriminacións e a cooperación*. Un modelo educativo que aposte pola racionalidade crítica e o laicismo, con concreción



Actuación musical de A Banda da Loba



Pausa trala presentación dos grupos de traballo

nunha política educativa galega, efectivamente participativa e con constante exercizo de corresponsabilización, autonomía e protagonismo das comunidades escolares, co horizonte da procura do mellor desenvolvemento humano.

Completaban a xornada do 1 de xullo un concerto de A Banda da Loba que conseguiu poñer en pé ás persoas asistentes ao congreso, así como unha emotiva ofrenda floral a Castela -acompañada polo himno galego- no panteón de galegos ilustres de San Domingos de Bonaval. Ademais, as persoas

asistentes puideron intercambiar pareceres e experiencias nun xantar de confraternidade celebrado no Centro Galego de Arte Contemporánea.

O Congreso deu remate coa celebración da Asemblea ordinaria de Nova Escola Galega, na que estaba prevista a renovación do seu Secretariado Nacional. Este órgano directivo mudou a maioría dos seus integrantes. Así, a presidencia de Nova Escola Galega que viña repousando desde o 2019 sobre o compromiso do profesor Xosé Lastra Muruais, pasou a ser desempeñada

desde aquel momento pola educadora social Andrea Mañoñas Bermúdez.

No seo do I Congreso de Nova Escola Galega foi presentada unha ampla memoria que permite facer un percorrido polo conxunto da historia da Asociación. Ao longo dos seus 40 anos de andaina, NEG ten procurado ser un espazo de reflexión e debate sobre asuntos didácticos, organizativos e de política educativa, arredor de principios que desde os anos 80 foron sintetizados como *Modelo de Escola Pública*. Unha escola pública, democrática, galega en lingua e culturalmente galeguizada, inclusiva e laica; isto é, un horizonte de transformación educativa que está aberto, mais que dista de ser o que presidiu/preside a actuación de política educativa da Xunta de Galicia.

Foi, finalmente, ocasión de convivencia interxeracional, de encontros, de ledicia polo camiño andado e polos labores compartidos, así como de novos coñecementos interpersonais e de apostas de futuro. Unha aposta que quere ser unha convocatoria aberta a novas educadoras e educadores para camiñar conxuntamente en prol dun ensino público de calidade. ■

ANPAS, esa xente



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. 89 - 91

Levo dez anos enleado na dirección da Confederación ANPAS GALEGAS, dende o seu nacemento aló en 2013, pero tamén un tanto antes, dende que comezamos a concibila un grupo de persoas que pensamos que este País precisaba unhas asociacións de nais e pais cun discurso de compromiso para o Ensino Público Galego. Xa non era novo no obradoiro, levaba anos presidindo unha Federación, e aínda un tempinho máis presidindo unha Anpa de primaria, que logo foi outra de secundaria, outra nun conservatorio... O caso é que algo levo vivido nas ANPAS, iso non me fai ser infalíbel, certo, pero dáme unha visión que quereda poñer ao servizo de todas.

Sorprendeume sempre, dende o primeiro momento, a simplicidade da idea que a sociedade ten das ANPAS, xa non digo dentro da comunidade educativa, que tamén, senón no propio imaxinario das nais e pais que se van achegando ao ensino público. E penso que realmente non é máis que outra das consecuencias da menor consideración que a vida do fogar tivo sempre na sociedade. Tamén podería dicir que é outra das eivas que nos trouxo o patriarcado, pois queda dito.

No modelo de familia do franquismo, que á fin é no que continúan querendo que vivamos, o fogar era un espazo que se presumía estruturado dende o punto de vista material: limpeza, alimentación, coidado na enfermidade ou educación na submisión aos canons establecidos. Era algo así como unha pensión de calidade onde ademais che deran algo de cariño; pero dende logo na casa non che habían dar alimento intelectual, espiritual si, que o catolicismo tamén entrara neses muros para contaminalos, como fai con todo o que toca, pero diso, se acaso, falamos tamén outro día.

Esa falta de alimento intelectual, que se suplía na escola e na participación nos diferentes foros da vida adulta –se eras un home– ou non se consideraba necesaria –se eras unha muller–, delimitaba o alcance do fogar a unha contorna moi reducida, un espazo no que vivías a felicidade da infancia, e do que xa logo, de xeito natural, marchabas a máis elevados destinos se tiñas certa condición económica e algo de facilidade académica



Nai con filla no colo

(se a condición económica era moi grande, a facilidade académica tampouco era imprescindible, como agora mesmo). E se non tiñas esas facilidades, reproducías outra casa igual, e o mundo seguía xirando.

*Esta consideración
«menor» do fogar
impregnou totalmente
o mundo feminino,
porque era o que se
lle deu como propio,
malia non o pedir.*

Todo o que facían as mulleres era imprescindible, pero non era «importante»; e con semellante despropósito, aquela sociedade torpe meteu no mesmo saco a infancia, a educación inicial, a crianza, o coidado, o cariño necesario, e, por suposto, a relación coa escola... e as ANPAS.

A fin de contas, que era unha Anpa?, tan só un conxunto de nais que ían á escola reproducir os comportamentos «menores» que tamén facían na

casa; eran mulleres preocupadas pola alimentación, a saúde, a calefacción..., mulleres que facían os disfraces que habían levar os cativos no entroido ou no festival de fin de curso, ou os biscoitos do día do aniversario. Pero o traballo de verdade, o de pensar, estaba fóra do fogar, nas rúas e nos cenáculos de importancia, nos xuntoiros do poder grande e pequeno. Nas ANPAS daquela non había homes, malia chamárense APAS, porque as nais onde non estaban era nos nomes das cousas.

Todo iso foi sempre unha inmensa mentira como ben sabemos –de certo sabémolo?– hoxe. Aquelas nais co-ciñeiras e costureiras foron tamén nais educadoras; aquelas mulleres coidadoras eran tamén persoas feitas que sabían ben o que facían e o porqué de facelo. Poucas persoas adultas hai, homes ou mulleres, que non teñamos no noso corazón un lugar senlleiro para aquela nai que foi o soporte vital imprescindible no crecemento e a formación, que certamente facía o bocadillo da

merenda, revisaba contigo os deberes, ou explicaba con coitado o que non comprendías ata espremer o límite dos seus propios coñecementos.

*Quede aquí a miña
rendida homenaxe ás
sufridoras dun mundo
inxusto que roubou
valor a quen máis valor
tiña, que lles roubou
futuro a quen tería
podido crear un espazo
mellor do que temos.*

Volvendo ás ANPAS, o certo é que partimos daquela visión, e, aínda non sei moi ben como, continuamos en moitos casos no mesmo lugar. Hai xa moitos anos que aquelas mulleres non son a norma, nin a pretensión da sociedade, e que xa estamos aquí moitos homes que sabemos que non nos corresponde decidir en solitario; xa hai moito tempo que calquera nai ou pai dun centro de ensino ten a preparación académica, e por suposto a suficiente seguridade intelectual para falar de ti a ti co profesorado, coa administración ou co resto das familias do centro; e aínda así, o tópico continúa.

Pero nisto quizais pase tamén como ocorre nas casas, onde as mulleres conseguiron, en moitas ocasións, librarse do rol convencional para descubrir que ninguén o asumía en troques. Porque cando algo non funciona, non abonda cun cambio parcial, precísase unha remuda absoluta. Que por moito que queiramos modernizarnos, segue a ser necesario lavar a roupa e pasarlle o ferro.

E quizais nos colexios pase algo similar, as familias mudamos, as mulleres xa hai moi-

to tempo que non son aquelas nais cociñeiras e costureiras, os homes, algúns e cada vez máis, sumámonos ao traballo de atención, coidado e cariño das nosas crianzas; e todas demos un paso á fronte na consideración da necesidade de participar na vida educativa das nosas fillas e fillos, na súa etapa escolar, na privada, na familiar, e onde faga falta, tamén, se é necesario, facéndolles un disface ou organizando unha festa.

Porque as familias entendemos que todo é vida, todo é coidado e en todo é necesario que esteamos, entendemos que para ben medrar, unha crianza precisa o cariño da nai e do pai, a atención da mestra e do mestre, e o coidado da sociedade ao completo; e para que iso se produza temos que acompañala en todos os momentos e todas as

circunstancias nas que viva, e facelo á par, xuntas e de acordo, para que o acubillo que lle prestemos sexa completo.

As ANPAS, que semella que me desvío, non somos unha cousa menor que fai festas e actividades, somos as familias participando da vida educativa formal das nosas fillas e fillos, defendéndoas a elas e a súa contorna, porque sabemos que non hai lugar seguro para unha persoa, a seguridade vén do grupo e da defensa mutua, da compañía e a mirada atenta.

As ANPAS xa levamos tempo estando onde sempre quixemos estar, e será que o resto da comunidade educativa aínda non se decatou de que, como aqueles homes de outrora, ten que variar a súa posición porque está a estorbar a imprescindible participación de todas na crian-



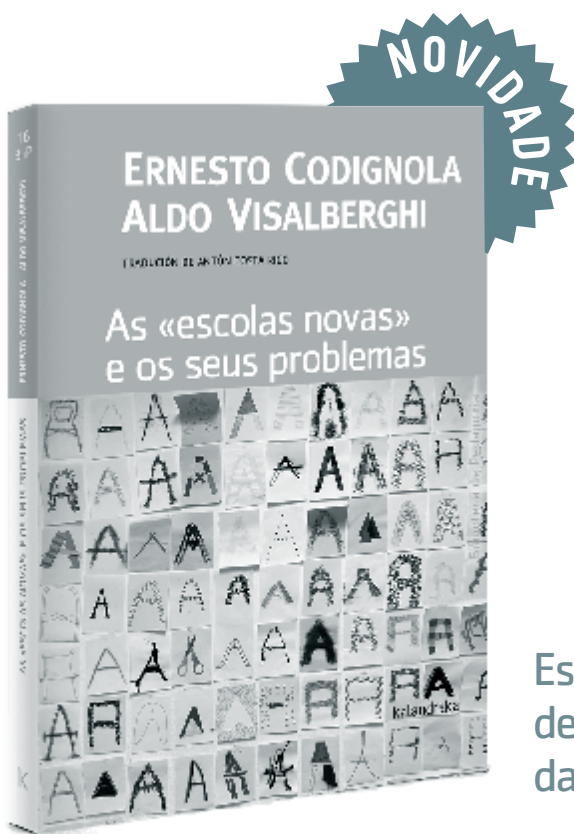
Pai coloreando con filla pequena

za, na educación, no coidado, na atención e no cariño que temos que lle transmitir á xuventude que vén tras de nós?

Ou é que alguén pensa que se pode traballar a educación emocional da xuventude sen que as súas nais e pais esteamos presentes e participando? ■

PUBLICIDADE

Biblioteca de Pedagogía



1	16 p	FRANCESCO TORUCCI	4. INTELLECTUALISMO	K
2	16 p	FRANCESCO TORUCCI	CRONOLOGIA DEL MOVIMIENTO	K
3	16 p	MARIA MONTessori	EL CARIÑO EN LA EDUCACIÓN	K
4	16 p	LEV VIGOTSKI	4. INTELLECTUALISMO	K
5	16 p	PHILIPPE MENIET	EL CARIÑO EN LA EDUCACIÓN	K
6	16 p	JEAN PIAGET	LA PSICOLOGÍA DEL NIÑO	K
7	16 p	PAULO FREUD	PSICOANÁLISIS	K
8	16 p	ESCOLA DE BARCELONA	LA ESCUELA DE BARCELONA	K
9	16 p	CELESTIN FRENET	LA ESCUELA DE BARCELONA	K
10	16 p	VICTOR OCHOA	LA ESCUELA DE BARCELONA	K
11	16 p	JOHN DEWEY	LA ESCUELA DE BARCELONA	K
12	16 p	FRANCESCO TORUCCI	LA ESCUELA DE BARCELONA	K
13	16 p	J. A. FERNÁNDEZ BRAVO	LA ESCUELA DE BARCELONA	K
14	16 p	MUJERES IMPRESCINDIBLES	LA ESCUELA DE BARCELONA	K
15	16 p	MARIO LÓPEZ	LA ESCUELA DE BARCELONA	K

Escritos pedagógicos
de dous grandes promotores
da Nova Educación

PANORAMA

Xosé Ramos Rodríguez
Antón Costa Rico

Nova Escola Galega
jose.ramos.rodriguez@edu.xunta.es
anton.costa@usc.es

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 92 - 97

ACTUALIDADE DA POLÍTICA EDUCATIVA

* Iniciamos novo curso académico 2023-24 cuns 312.000 alumnos/as en todo o sistema educativo de Galicia, nos niveis de infantil, primaria, secundaria e bacharelato, o que significa unha moi alta perda de alumnos/as con respecto ao curso pasado e 59 unidades escolares menos. Aínda dando por boa a información da Consellería de que ao remate da matrícula de FP se superan os 61.000 do curso pasado, con seguridade que non cambiará en gran medida a perda de matrícula do conxunto do sistema.

Un recente estudo da Consellería de Educación feito público no pasado mes de setembro pon de manifesto o profundo **desequilibrio territorial** existente actualmente en canto á escolarización básica. Así, por exemplo, só 12 concellos de toda Galicia (os maiores urbanos) reúnen a metade da matrícula de educación infantil.

Isto é, penuria grave na demografía escolar e desequilibrio territorial na súa presenza, que coexisten con **rateos escolares** en aulas urbanas que son didacticamente por completo inadecuadas, máis cando existen problemáticas sociais e de necesidades especiais que demandan tempos de atención específicos ao alumnado, tal como veñen reclamando as organizacións sindicais do profesorado e as organizacións de ANPAS.

En particular nos espazos urbanos, á beira de circunstancias e demandas sociais e familiares de diversa índole, hai que anotar o crecemento das **poboacións escolares de procedencia migrante** e con diversidade cultural, que é preciso acoller con atención, con equilibrio na repartición de alumnado vulnerable entre os centros públicos e os privados. Galicia ten actualmente unha notable porcentaxe de alumnado con NEAE integrado nos centros escolares, pero é necesario avanzar nas políticas de inclusión efectiva, que son máis esixentes.

* Preguntado o Conselleiro no Consello Escolar de Galicia (CEG) se a diminución da natalidade e da matrícula nos primeiros niveis repercutiría na mellora do rateo

ou no incremento de medios profesionais para a atención á diversidade, non respondeu...

Convén aclarar que por terceiro ano o Conselleiro acude ao CEG para comparecer e explicar como está sendo o inicio de curso. É de valorar esta presenza se serve para aclarar, contrastar e escoitar, pois trátase da representación da Comunidade Educativa. Porén, moito nos tememos que pode ser soamente un acto de propaganda política, neste caso especialmente por tratarse do inicio dun curso no que terán lugar as eleccións ao Parlamento galego.

Posiblemente a principal novidade da lexislación para este curso é o establecemento da figura dunha persoa responsable de benestar e protección nos centros de ensino. Este responsable non foi regulado pola Administración educativa galega ata o pasado día 31 de agosto. Unha novidade que podía supoñer unha gran axuda ao profesorado, para o labor titorial e de orientación para a formación integral do alumnado (abordando aspectos da educación sexual, emocional, para a convivencia, para a igualdade, para a prevención da violencia de xénero etc.) así como unha fórmula para conectar as familias cos centros educativos, pasa a ser responsabilidade dun profesor ou profesora do claustro con dúas horas de dedicación semanais a descontar das lectivas. Non se aproveitou para incorporar persoal con perfil non docente –como os educadores e educadoras sociais– como se ten feito noutras CCAA dende hai anos para funcións similares. Non se reparou, ademais, en que en moitos centros esta función se

lle vai atribuír ás persoas orientadoras, que xa se ocupan de case todas estas funcións, quedando totalmente diluída esta nova figura.

Hai un malestar, máis ou menos clamoroso, entre o profesorado polo incremento do volume de burocracia que hai que abordar cada curso escolar. Non só se incrementa senón que se cambian con frecuencia contidos e formatos. Ás veces mesmo non é uniforme o xeito de facerse, cambiando dun centro a outro, dependendo do organismo de control (Inspección educativa). Preguntado o Conselleiro se é consciente desta situación e se se deu ou vai darse algún paso para mellorar, axudar e facer coherentes estes traballos, toda a resposta foi mostrar o ser sensible e que se creará un grupo de traballo de directoras e directores para abordar o problema, o que suscita interrogantes...

Neste mesmo pleno expúxose a preocupación polo mundo rural e moi concretamente pola educación neste ámbito, que foi ademais o tema dos XXXIII Encontros de MRP do Estado celebrados en Compostela no 2020. Constatamos con pesar que dende o CEG non se lle ten prestado a atención que merece este problema, a pesar da existencia Rede Galega de Educación e Desenvolvemento Rural, que vén traballando arreo para analizar, formular alternativas e incidir na sociedade e nas Administracións. Propúxose que o próximo informe do CEG sexa sobre a Educación no Rural. Estes informes supoñen non só unha aproximación seria e fundamentada aos obxectos de estudo, senón tamén unha toma en conside-

ración de situacións e propostas, así como unha chamada de atención, unha «posta en foco», que tanto se necesita neste ámbito.

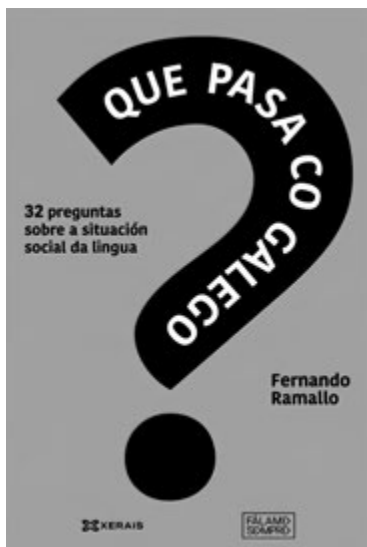
E segue o incremento de partidas económicas aplicadas pola Consellería de Educación para o **apoio aos centros escolares privados concertados**. Unha nova e distinta acción de goberno, tanto a escala estatal como autonómica, deberá revisar esta política, xa que alén de atender determinadas e obxectivas necesidades sociais, está a contribuír á **dualización das poboacións escolares desde criterios de clase social**, como porta de acceso a unha crecente dualización social discriminativa e antidemocrática.

Sobre **comedores e alimentación infantil**: dúas iniciativas a loar. A da **Consellería de Medio rural** que destina un millón de euros en axudas aos centros escolares para a compra de produtos de alimentación de proximidade, e o favorecemento de hábitos alimenticios saudables nos colexios. O **concello de Nigrán** (Pontevedra), pola súa parte, pon en marcha unha ampla coordinación de comedores escolares nos centros públicos do concello. Desde a cociña dun deles e a través dunha empresa concesionaria gañadora do concurso público, orgánizase un sistema de elaboración e de distribución de comidas quentes, con produtos equilibrados e coidando a proximidade de recollida dos produtos a cociñar. Con isto evitan o cátering e a deficiente elaboración de xantares.

ARREDOR DA GALEGUIZACIÓN

Curso novo e nais e pais que levan os seus fillos/as ás paradas dos autobuses escolares ou á porta das escolas e en grande medida as conversas, como se pode escoitar, son en **castelán**. Un castelán que continua nos centros, de non ser nos casos de pleno convencemento na actuación docente e educadora en galego. Un castelán ('a boca chea' poderíamos dicir) que usan os máis poderosos medios de prensa escrita en Galicia tamén nas súas separatas ou caderniños monográficos sobre «Formación» (vid. *La Voz de Galicia* e *Faro de Vigo* do día 13 de setembro pasado). Así vai procesándose a perda patrimonial, con satisfacción dalgúns, dor de bastantes e indiferenza de moitos máis.

Arredor do asunto, o profesor Fernando Ramallo vén de editar o texto titulado: *Que pasa co galego? 32 preguntas sobre a situación social da lingua* (Xerais, 2023), coa vontade de axudar a avanzar no proceso de normalización.



Cuberta de *Que pasa co galego?* de Fernando Ramallo



Crianzas de Ponteareas facendo alfombras

As **escolas Semente**, seis en toda Galicia arestora, conscientes da problemática, están a ollar outras experiencias similares, como as escolas bretoas Diwan ('semente') das que se falou na RGE en 1993, presentadas no Festigal/2023 en Compostela. Neste outono diversos actos están a difundir o centenario de creación das Escolas do Insiño Galego, que Ánxel Casal impulsaba desde A Coruña, que darían lugar á Escola das Irmandades aberta na cidade desde 1924 e ata 1930. Esta difusión acompaña-se dun fermoso documental: «Aprender na lingua propia. Das Escolas do Ensino Galego á Semente (1923-2023)».

O proxecto **Musigálizate**, que acolle os variados estilos musicais que actualmente se poden escoitar e facer en galego, elaborado polo Equipo de Dinamización da Lingua Galega do CPI de Boqueixón (na área de Compostela) liderado polo mestre Santiago Quiroga, vén de ser **premiado** pola Consellería de Educación como acción innovadora no fomento do uso da lingua galega.

EXPERIENCIAS

É feliz a experiencia **Son das Flores** que leva adiante o profesorado de primaria do CEIP Vicente Risco do **barrio vigués das Flores, en Teis**. Con nenos e nenas de catorce nacionalidades chegaron a formar **unha orquestra** con instrumentos musicais de cartón e aramios, desde a que interpretan distintas pezas musicais, sendo un medio de inclusión e de enriquecemento cultural.

Mentres, os colexios de Mos e de Moraña, en distintos puntos da xeografía pontevedresa, participantes no **programa Observa_Acción** entre outros 36 centros educativos de toda Galicia, levan adiante prácticas de observación e de común recoñecemento e análise de prácticas educativas, que os leva a intercomunicarse entre si, tamén presencialmente.

É lindo ver as crianzas de Ponteareas participar na elaboración das alfombras floreadas, que alí é costume. Un modo de renovar un patrimonio local.



Cartel da exposición *A escola nova...*

EXPOSICIÓNS

Tal como se indica nun dos artigos do presente número da RGE, desde o pasado mes de abril segue aberta a exposición «Educación, Xénero e Lectura», que o Grupo de Investigación SEPA-interea da Facultade de Ciencias da Educación da USC impulsa coa colaboración do Museo Pedagóxico de Galicia.

Entre mediados de setembro e ata a fin de outubro o mesmo Grupo de Investigación promove no Colexio de Fonseca en Santiago a exposición «A Escola Nova... tamén entre nós (1921-2021)», baixo o comisariado de Antón Costa Rico e a coordinación xeral da profesora Lucía Iglesias da Cunha. A exposición mostra a riqueza e diversidade de textos editados tamén en español durante as primeiras décadas do século XX e está acompañada por un coidado Libro-catálogo (ao que se pode acceder en <https://www.sepa.gal/proxectos/activos.html>) sobre o itinerario internacional do movemento da Nova Educación, coa súa influencia so-

bre o presente educativo, con mencións particulares ás experiencias de Cataluña e de Galicia. A exposición acompáñase de varias actividades académicas e inclúe a presentación do libro de Codignola e Visalberghi, *As escolas novas e os seus problemas* (Pontevedra: Kalandraka editora, «Biblioteca de Pedagogía», con tradución e edición anotada de ACR).

Estamos no ano do Centenario da creación do **Seminario de Estudos Galegos**. Celébrase unha moi notable exposición aberta ao público na Cidade da Cultura, que vén acompañada por un magnífico libro Catálogo, *SEG. A luz na aterra* (dir. Ramón Villares), no que se abordan numerosos aspectos do que foi a vida do SEG e da súa transcendencia para a historia contemporánea de Galicia. Tamén a faceta educativa do SEG está presente nesta Exposición, que se acompaña doutras iniciativas, como as emprendidas polo Consello da Cultura Galega e polo xornal *Nós*, a través de «Sermos».

RECOÑECEMENTOS

A escritora **Paula Carballeira** vén de recibir o Premio Nacional de Literatura Dramática por parte do Ministerio de Cultura en recoñecemento a súa obra teatral *As alumnas* (2022, Galaxia),

onde se ficcionan percorridos de vida de varias ex-alumnas da grande María Barbeito que se reencontran coa ocasión da morte desta mestra en 1970. A mestra ensínalles o valor de amar a verdade, a solidariedade e a beleza. Parabéns.

O pasado 6 de xuño de 2023 o programa da TVG «**A porta aberta**» dedicaba o seu número 46 a recoñecer a historia, o presente e o significado de **Nova Escola Galega**, que neste ano ademais cumpre os seus 40 anos de vida. O programa construíuse sobre unha considerable base documental e acolleu, ademais, as intervencións de varios dos e das profesoras da Asociación: Xosé Lastra Muruais, naqueles momentos presidente, Mariló Candedo, Camino Pereiro e Uxía Bolaño. Pode visionarse en <https://www.crtvg.es/tvg/a-car-ta/nova-escola-galega-6152744>

O director do Servizo de Normalización Lingüística da USC e escritor de narrativa e de teatro, Manuel Núñez Singala, recibiu o recoñecemento como o autor galego máis lido nos clubs de lectura das bibliotecas escolares de Galicia durante o pasado curso académico, no marco dunha xornada de coordinadoras dos clubs de lectura, que reuniu máis de 400 profesoras e bibliotecarios/as.



Momento do programa *A porta aberta* dedicado a Nova Escola Galega

EDUCACIÓN PARA A PAZ

Manuel Dios Diz, ex-presidente do Seminario Galego de Educación para a Paz e un dos autores de referencia na abordaxe de educación en valores, ante a existencia da guerra en Ucraína (unha profunda agresión rusa e unha resposta occidental baseada na alimentación armamentista da guerra), vén de reunir unha importante nómina española, galega e internacional de educadores/as e líderes sociais destacados no pacifismo activo nun libro colectivo co título *¡Abajo las armas! ¿Dónde está el pacifismo?* (Santiago: Alvallos), con notables reflexións sobre o pacifismo como movemento e como dinámicas de construción social dun mundo máis humano na hora presente.



Cuberta de *Abajo las armas!* coordinado por Manuel Dios Diz



Emilia Ferreiro, imaxe de Rogerio Albuquerque (Nova Escola)

DEIXARON DE ESTAR CON NÓS

Emilia Ferreiro, a destacadísima investigadora e educadora argentina, radicada moitos anos en México a causa da pasada ditadura militar e formada na metodoloxía clínica e no estudo da psicoloxía infantil con Piaget en Xenebra, vén de nos deixar a fins do pasado agosto. Tamén a profesora catalá Ana Teberosky, formada á beira da anterior, sendo con ela autora do importante libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (México, 1979), nos deixou na pasada primavera. As dúas, en primeiro lugar Emilia Ferreiro, abriron camiños novos en relación coa metodoloxía de aprendizaxe da escritura e da lectura; camiños coincidentes co método natural proposto por Freinet e seguido de cerca polos movementos de Pedagogía Freinet, en particular polo Movemento de Cooperazione Educativa, ao promover esta perspectiva para a construción do código escrito. A través dunha intensa investigación examinaron o proceso de adquisición da linguaxe escrita, subliñando a importancia de ter en conta os procesos de indagación infantil para com-



Ana Teberosky, imaxe de Gustavo Lourenção (Nova Escola)

prender mellor as características, o valor e a función da escrita desde o punto de vista do neno que aprende.

E Dorothe Schubarth, a musicóloga suíza que en 1978 viaxou a Galicia como investigadora para estudar a nosa música popular, coa súa diversidade, adentrándose para iso, gravadora en man, nas diversas terras da Galicia rural, con anxeio de ser aceptada polas persoas que a acolleron e lle trasladaron o seu acervo cultural, co acompañamento e bos oficios do profesor Antón Santamarina.

Con ela, os anteriores cancioneros galegos, como o de Casto Sampedro, podían verse enriquecidos ao compoñer agora un denso patrimonio musical composto por 14.000 coplas, o Cancioneiro popular galego (Fundación Barrié, 1984) do que actualmente se alimenta a música popular e tradicional en Galicia.



Dorothe Schubarth gravando a dúas veciñas de Malpica, 1988. Imaxe de A. Santamarina

É do caso sinalar como, en particular, moitas mestras e algúns mestres actuaron de intermediarias no achegamento humano entre Dorothe e a xente. IMAXE 6 Este patrimonio é actualmente accesible dixitalmente a través tanto da Fundación Barrié, como mediante o arquivo APOI do Museo do Pobo Galego.

Na súa homenaxe podemos recordar que na fin dos anos 20 o musicólogo lucense Bal y Gay e o asturiano Eduardo Martínez Torner case terminaran o *Cancioneiro Musical Escolar*, que había intención de que o editase o Seminario de Estudos Galegos. Compuxérono en boa medida contando cos mestres, como Bal deixou escrito nunha crónica de 1928 publicada en *El Pueblo Gallego*:

CANDO NENOS E NENAS CANTABAN EN GALEGO

Mucho tenemos que agradecer Eduardo Martínez Torner y yo al Magisterio gallego. En nuestra excursión de este verano, 1928 –y, con toda seguridad, en las próximas también– la única ayuda que, no movida por la amistad, hemos encontrado ha sido la de los maestros. Ante todo, ellos han sido los únicos que sin excepción comprendieron el objeto de nuestro viaje y el sen-

tido de nuestra labor. Y cómo se daban cuenta de nuestros deseos se veía luego en la eficacia de las presentaciones que de nosotros hacían.

En las aldeas y pueblecitos donde no conocíamos a nadie, hemos optado siempre por visitar al maestro. Otras personas había con autoridad espiritual o temporal que podían habernos ayudado. Pero la experiencia nos demostró una y otra vez que la cultura estaba ausente de aquella fuerza. Hoy desengañado de muchos falsos prestigios y convencido de la buena voluntad de los jóvenes maestros, aconsejo a todo el que tenga que visitar una aldea en misión de cultura, acuda confiadamente al maestro, nada más que al maestro.

Momento delicioso cada vez que entramos en una escuela, cuando comenzamos a oír la alegre polifonía de tanta voz infantil. Estupenda escena cuando los chicos nos ven entrar en el aula. ¡Qué interrogación de silencio nos echan al cuello! Ante tamaña curiosidad como se ve en aquellos ojos, ante el positivo placer de irla saciando, se envidia la deliciosa tarea del maestro! Y luego que conocen el objeto de nuestra visita, cuando se interrumpe la clase porque el maestro quiere que nos canten un maio o unos rei-

ses, ¡con cuanta simpatía nos rodean, con qué buenos pulmones ofrecen su melodía! Y ahora viene un cativo que os dice: «Fulano sabe un cantar, pero non se atreve». Y luego otro que nos aconseja: «Mire, no es así». Y más tarde llega a nuestro lado quien nos promete traernos escrito al día siguiente un cantar muy largo. Cuando, por fin, salimos de la escuela, dejamos en ella tantos buenos amigos como alumnos.

[...]

Jesús Bal y Gay, «Altos en un viaje. Visita de escuelas». *El Pueblo Gallego*, 25.IX.1928 (Recuperou ACR)

ATA XA

Servidor (ACR) remata aquí esta acción comunicativa, que é unha parte significativa do «Panoraula» de cada número da *Revista Galega de Educación*, acción esta que veño compartindo felizmente desde hai cerca de 20 anos co meu compañeiro e amigo Xosé Ramos Rodríguez, pero que eu viñen cultivando desde que en 1978 iniciamos a edición de *As Roladas-2. Revista pedagóxica galega*. Desde 1978 a revista durou ata a primavera do 81, mais seguiu esa acción comunicativa pola miña parte a través do Suplemento de Educación «A Pizarra» de *Faro de Vigo*, para reiniciarse en 1986 coa *Revista Galega de Educación*, con continuidade ata o presente. Ao estar fóra do día a día das aulas e ir 'andando para diante' quizais toque deixar paso. Outras actividades continúan no meu caso. Obrigado, entón, ás lectoras e lectores que tiveron en conta as achegas que aquí se foron dando: moitas e vizo-sas, con frecuencia, e así han seguir sendo. Ademais da escrita física, a dixital colle protagonista crecente.

*Saúde e que cante
a merliña!!!*

EXPERIENCIAS



<https://www.edu.xunta.gal/centros/ceipcaminhoin-gles/node/1172>

• Muller tiña que ser

É un proxecto desenvolto no CEIP Plurilingüe do Camiño Inglés (Oroso) a través da web EDLG do centro educativo. O obxecto da proposta é poñer en valor, a través dunha serie de podcast, a vida, o traballo e a obra de mulleres acaladas ou apenas coñecidas ao longo da historia no ámbito das ciencias e das artes. Ademais, tamén é un espazo para dar voz a todas aquelas que loitan actualmente a prol da igualdade de xénero. Os podcasts versan sobre a traxectoria de referentes femininas como María Barbeito, María Curie, outras menos coñecidas como pode ser Sofía Novoa e tamén actuais, como Carmen Alba, no ámbito da tecnoloxía educativa.



<http://www.edu.xunta.gal/centros/ieseduardopondal/node/494>

• Concurso TikTok: Día Internacional contra o Acoso Escolar

Con motivo da celebración do «Día Internacional contra o Acoso escolar» o día 2 de maio de 2023 o IES Eduardo Pondal de Santiago de Compostela organizou un concurso dirixido a toda a comunidade educativa. A experiencia foi promovida polo departamento de Educación Física e o Equipo de Dinamización da Lingua Galega do centro. O obxecto do concurso foi a creación de vídeos orixinais mediante a plataforma de TikTok empregando a base musical do tema «Figa» das Tanxugueiras, coa finalidade de transmitir unha mensaxe de rexeitamento ao acoso escolar en todas as súas manifestacións. A participación foi individual e grupal, colaborando toda a comunidade educativa, coa única limitación dun vídeo por persoa ou grupo. Ademais algúns dos requisitos foron: etiquetar o vídeo co hashtag #figaeduardopondal; unha duración mínima de 60 segundos e subir o produto final á plataforma. Posteriormente, o día 2 de maio publicáronse na web do IES os gañadores/as, que recibiron premios individuais e grupais.



<https://acortar.link/UuOVAs>

• #SenVandalismo

É un proxecto impulsado pola Asociación para a Prevención e a Educación Social (APES) en colaboración coa Fundación Barrié que se está a desenvolver con alumnado de 5º e 6º de Primaria de 10 centros educativos distribuídos polas catro provincias galegas ao longo do curso académico 2022-2023. O obxectivo que persegue o proxecto é concienciar os preadolescentes acerca de condutas de risco para a súa prevención e o desenvolvemento do compromiso social en idades temperás. A proposta desenvólvese a través da metodoloxía de aprendizaxe-servizo (ApS) coa idea de favorecer unha aprendizaxe activa e significativa sobre o vandalismo, as súas causas, consecuencias e posibles solucións xunto coas familias e o equipo docente.

FERRAMENTAS

- **Guía de actividades para a volta ás aulas do alumnado hospitalizado**

O portal educativo da Xunta de Galicia pon a disposición a comunidade unha «Guía de actividades para a volta ás aulas do alumnado hospitalizado». A finalidade desta guía é servir de axuda para a contorna deste alumnado no seu proceso educativo durante o período de recuperación, en base ás necesidades detectadas por outras persoas que experimentaron a mesma situación en experiencias pasadas. Deste xeito, búscase involucrar toda a comunidade, co obxectivo de minimizar as consecuencias emocionais, psicolóxicas e educativas derivadas desta complexa situación. A guía contén diversas propostas de intervención e nove actividades multi-operativas, adaptadas ás diferentes idades dos destinatarios. Con temáticas asociadas ao auto-coñecemento do alumnado, a concentración, relaxación e proactividade. Ademais inclúe diversos recursos para o seu desenvolvemento.



<http://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/34091>

- **Redeir@s**

É un xornal dixital dirixido e elaborado por nenos, nenas e adolescentes de entre 12 e 17 anos. Nace como iniciativa da Plataforma de Organizacións de Infancia de Galicia, e confórmase como un espazo no que dar voz aos máis novos/as naqueles temas que lles interesan. Neste espazo pódense atopar obradoiros, lecturas, documentos e recursos sobre as realidades que máis preocupan e emocionan os mozos e mozas galegos.



<https://redeiros.org/sobre-nos-redeirs/>

- **Hábitos saudables e robótica**

O Centro de Educación Primaria e Infantil Manuel Luís Acuña impulsa o deseño de novos recursos educativos de natureza lúdica e que involucran o uso das novas tecnoloxías co alumnado. Neste senso, no presente curso, o alumnado de Educación Infantil traballou os hábitos saudables a través da robótica, mediante o emprego dun robot NEXT co que contan nas súas aulas. Co obxectivo de potenciar a creatividade, a aprendizaxe por competencias e o traballo con materiais manipulábeis, dende actividades que integran o uso da robótica.



<http://www.edu.xunta.gal/centros/ceipmanuelacuna/node/439>

NON DEIXES DE CONSULTAR...

- **Proxecto Polos Creativos**

<https://www.edu.xunta.gal/portal/poloscreativos#img-small5>

A Xunta de Galicia pon en marcha no ano 2022 o programa de innovación educativa Polos creativos, no que participarán todos os centros públicos dependentes da consellería. O programa ten un deseño modular e innovador que busca dotar os centros de equipamento tecnolóxico especializado e espazos físicos definidos a partir dos que fomentar a creatividade do alumnado por medio da superación de retos, realización de proxectos, entre outros. A perspectiva que propón é a asunción dun enfoque de aprendizaxe conxunta, colaborativa e comunitaria, dende prácticas de investigación e experimentación do alumnado, traballo coa intelixencia artificial, as tecnoloxías intensivas etc. A súa vez, concréntanse como espazos abertos ás comunidades locais e ás familias, favorecendo o desenvolvemento de competencias dixitais e científico-tecnolóxicas da cidadanía.

- **Orientación en Galicia**

<http://orientaciongal.blogspot.com/>

É un blog sobre Orientación Educativa, contextualizado na realidade galega, con información e recursos de interese en relación coa Audición e Linguaxe, Pedagogía Terapéutica e Atención á Diversidade. Está dirixido a profesorado, familias e persoas interesada nestes eidos. Ademais, conta cun espazo de biblioteca onde se recompilan materiais publicados en blogs anteriores para a súa rápida consulta e utilización.

- **Recursos formativos do Camiño de Santiago**

<https://acortar.link/t2QUHU>

É un espazo dirixido á educación patrimonial para a conservación do Camiño de Santiago. Para iso, dispón de recursos dixitais interactivos que posibilitan o acceso patrimonial deste ben cultural a alumnado de Educación Primaria de todo o país.

RECENSIONES

Los videojuegos en la escuela, la universidad y los contextos sociocomunitarios

Coordinadores: SILVIA LÓPEZ GÓMEZ / JESÚS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

Por Marcos Chavarría Teixeira



A presenza da tecnoloxía nas vidas dos e das docentes e do alumnado vai gañando paulatinamente máis terreo co paso dos anos. Dentro da oferta tecnolóxica podemos destacar de xeito particular aquela dedicada ao lecer e, dentro desta, os videoxogos como un expoñente imprescindible da potencia que teñen as TIC.

Os videoxogos reúnen unha serie de características relacionadas principalmente coa motivación que os fan realmente atractivos para o lecer dunha porcentaxe importante da poboación. No libro *Los videojuegos en la escuela, la universidad y los contextos sociocomunitarios*, editado pola editorial Octaedro e coordinado por Silvia López Gómez e Jesús Rodríguez Rodríguez, podemos ver como é posible empregar estas mesmas contribucións dos videoxogos en ámbitos alén do lecer, concretamente nos eidos educativos e sociocomunitario. Así, o libro conta cun prólogo asinado por Begoña Gros Salvat e Manuel Area Moreira, e con quince experiencias do ámbito iberoamericano divididas en seis capítulos en función do nivel educativo ou ámbito no que enmarcan.

O primeiro dos capítulos, dedicado á Educación Infantil, conta con dous artigos con experiencias nas que se empregan neste nivel educativo tanto videoxogos xa existentes como outros creados polo profesorado.

O capítulo dous contén catro artigos dedicados á Educación Primaria. Neles trátanse aspectos diversos do uso de videoxogos na aula: o uso de realidade virtual e aumentada, a ludificación das aulas e os aspectos cognitivos e emocionais.

No capítulo tres vemos catro experiencias neste casos centradas na Educación Secundaria e na FP. Están realizadas en diferentes materias, tanto con videoxogos educativos como con convencionais. Tamén se narra unha experiencia da creación de videoxogos nunha FP do Brasil.

Dedicado á Educación Superior, no capítulo catro podemos observar o uso de videoxogos na universidade desde dous prismas: o proceso de creación dun videoxogo e a ludificación da propia aula.

No capítulo cinco podemos analizar dúas experiencias relacionadas co ámbito sociocomunitario. Na primeira nárrese a política sobre videoxogos da Mediateka BBK, e na segunda faise unha relación das posibilidades do uso na formación profesional ou con persoas con diversidade funcional.

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 100 - 101



O último capítulo amosa unha proposta de análise de videoxogos reflexionando sobre as diferentes características a ter en conta, así como achegando datos de interese e referencias a outras guías.

En xeral, este libro supón unha mostra amplísima das diferentes aplicacións que se lles pode dar aos videoxogos na aula, en diferentes niveis e dende diferentes perspectivas. Permitiralle ao lector docente replicar estas aplicacións ou deseñar as súas propias e, ao non docente, informarse sobre o estado da cuestión no ámbito iberoamericano. ■

Comezar polo neno. Pontevedra: Kalandraka editora, colección «Biblioteca de Pedagogía»

LODI, MARIO (2023)

Por ACR

Comezar polo neno (tamén *Comezar co neno*), libro publicado por primeira vez en 1977, é, quizais, o texto fundamental da actividade pedagóxica do mestre italiano Mario Lodi, ao que se segue a facer referencia para unha reflexión sobre a relación entre os nenos e a escola, e estas e o contexto social. A súa acción educativa e a súa escrita, ou as súas habituais intervencións públicas formativas e de carácter político, marcaron momentos notables de reflexión sobre o mundo da escola e das nenas e dos nenos a través dun compromiso profundo, concreto e cotián.

Mediante a relación continua co seu alumnado de educación infantil e de primaria, na observación atenta do seu modo de pensar e aprender, Mario Lodi rediseñou o sentido e o valor da escola, propoñendo un cambio de perspectivas e de metodoloxía, a partir da aula como lugar de intercambio e confrontación. A experiencia de Mario Lodi e as súas elaboracións foron fundamentais para facer nacer unha nova conciencia sobre os nenos e sobre o seu ser, portadores dunha verdadeira cultura que hai que respectar e valorar, como Francesco Tonucci ten posto de relevo.

Comenzar por el niño coñeceu unha única edición en español en 1980. Non así outros libros de Lodi. Os seus textos, como o tan citado *El país errado* (Barcelona, Laia, 1973) foron moi lidos polo profesorado renovador entre nós nos pasados setenta e comezo dos 80, acadando importante difusión como parte da influencia lograda polos docentes pertencentes ao Movemento de Coperazione Educativa. En 2022, centenario do seu nacemento, produciuse en Italia un rescate desta figura, tamén autora de textos literarios construídos cos nenos e nenas que formaba. Con esa conciencia procedeuse a realizar a presente edición en galego e en español. Lodi era coñecedor de Nova Escola Galega e con el tivemos a fortuna de soster algunha correspondencia desde 1974. ■



PREMIOS DE INVESTIGACIÓN

CONCELLO DE FERROL

FINALIDADE

Estes premios teñen como finalidade apoiar e impulsar os labores de investigación realizados nalgún dos cinco ámbitos universitarios cos que se relacionan. No ano 2023 convócanse nos seguintes tres ámbitos: Ciencias Sociais e Xurídicas, Artes e Humanidades e Ciencias da Saúde.

Poderanse relacionar xa sexa desde un enfoque estritamente teórico, a partir da análise de experiencias/feitos concretas/os ou como proxectos de futuro, e poderán, polo tanto, ter unha perspectiva histórica, de presente ou como proxección de futuro.

CONVOCATORIA

Prazo de presentación: ata o 28 de novembro de 2023.

PREMIO DE INVESTIGACIÓN	PREMIO DE INVESTIGACIÓN	PREMIO DE INVESTIGACIÓN
CONCEPCIÓN ARENAL	ENXEÑEIRO COMERMA	ANTONIO USERO
Referido ao ámbito das Ciencias Sociais e Xurídicas e ás titulacións universitarias que nel se inclúen	Referido ao ámbito das Artes e Humanidades e ás titulacións universitarias que nel se inclúen	Referido ao ámbito das Ciencias da Saúde e ás titulacións universitarias que nel se inclúen

Cada premio estará dotado con 10.000 €.

PARTICIPACIÓN

Poderán optar a estes premios, con independencia da súa nacionalidade:

- Persoas de xeito individual: con perfil profesional ou con perfil investigador.
- Equipos ou grupos multiprofesionais que poden estar formados só por profesionais, só por investigadoras/es ou ben por ambos (profesionais e investigadoras/es).

A RGE, UNHA PORTA SEMPRE ABERTA A TI

Indicacións para a presentación de orixinais

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

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

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

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

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

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

Na parte final, os datos de localización: enderezo de correo

electrónico e postal, mais teléfono/s de contacto.

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

4. As explicacións correspondentes ás notas, numeradas no texto correlativamente, indicaranse con superíndices, e deben incluírse ao remate do traballo baixo a epígrafe de Notas.

5. As colaboracións de texto deberán acompañarse das ilustracións (fotografías, imaxes, gráficos, cadros...) que se consideren necesarias, en arquivos complementarios e indicados con orde, sinalándose claramente no texto, mediante anotación entre parénteses, o lugar aproximado onde deben reproducirse: (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 comunicarlles 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 forman 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 Tesauro Europeo de Educación (<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/>

[eurydice/tee](http://www.eurydice.org/portal/page/portal/)) o del Tesauro de ERIC (Education Resources Information Center, en www.eric.ed.gov). Los artículos destinados a otras secciones deberán incluir solamente el resumen en gallego.

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

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

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

THE RGE, A DOOR ALWAYS OPEN TO YOU

Guidelines for the submission of manuscripts

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

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

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

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

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

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

Onde podo conseguir a Revista Galega de Educación?

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

neg@neg.gal

Queres subscribirte?

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN

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

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

boletín de subscrición

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

DATOS DO/A SUBSCRITOR/A

Apelidos e nome: _____ NIF: _____

Enderezo: _____

Localidade: _____ Provincia: _____

Teléfono: _____ Correo electrónico: _____

FORMA DE PAGAMENTO (sinalar cun "X" e completar)

☐ Domiciliación bancaria en conta (IBAN)

--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--	--

Titular da conta (se non é a mesma persoa)

☐ Transferencia bancaria contra presentación de factura.

☐ Reembolso (inclúense os gastos).

Sinatura

_____, ____ de _____ de 202__

SEGURO QUE NON
NOS COÑECES?



Aira

A FÁBRICA DOS LIBROS BONITOS

CONCERTA CONNOSCO UNHA VISITA AO TEU CENTRO

CONTACTO@AIRAEDITORIAL.GAL

Todo é
posible
cando nos
poñemos
a ler



 Federación
Librarías
de Galicia

 XUNTA
DE GALICIA