





Construíndo Galiza

CONCELLOS, PARTICIPACIÓN SOCIAL E EDUCACIÓN EN VALORES

No pasado e moi recente 24 de maio celebráronse as eleccións municipais nas que, como sabemos e os analistas políticos teñen apuntado, se presentaron novos actores cidadáns e políticos. Cando é das eleccións municipais, pola súa maior proximidade social, case sempre adoitan presentarse diversas e ás veces curiosas candidaturas municipais, mais desta volta semella que esa maior presenza de candidaturas trae canda si a intensificación da participación social democrática; isto é, o fortalecemento do espazo público. O que é de todos debe ser abordado, examinado e decidido por todos. En pasadas eleccións democráticas e desde hai varias décadas, había unha maior atonía e un menor protagonismo social fóra das forzas políticas consolidadas. Mesmo se chegou a falar de *pasotismo* xuvenil. Mais isto, comezou a mudar.

A crise económica e tan diversos aspectos da crise social; a muda que en tantos aspectos están a dar, tanto a sociedade española no seu conxunto como a sociedade galega en particular; a presenza de demandas e expectativas sociais non atendidas, que teñen que ver coa dignidade, coa xustiza, coas liberdades, coa non discriminación e tamén co traballo; a fenda dixital e a existencia de novos circuítos e redes sociais de actividade e de opinión, sostidas case sempre desde a renovación xeracional; as mensaxes que segue emitindo a memoria viva e produtiva das mobilizacións que se deron por toda a xeografía española arredor do 15M e a forxa de novos actores e actrices que tales mobilizacións permitiron, ou as incertezas que suscita o presente século XXI, están propiciando o que moitos denominan un cambio de ciclo en moitas cousas.

Afortunadamente, ocorre isto contra os designios tecnocráticos do neoliberalismo e do neoconservadorismo. Suscitando, pola contra, non só interrogantes individuais, senón tamén a participación nos debates colectivos, na procura de respostas e ensaios arredor das seguintes cuestións: qué sociedade queremos construír, qué significa espazo público, cal pode ser o lugar das institucións públicas (políticas e de servizos). Todo un exercicio de cidadanía que, á súa volta, esixe pero tamén favorece a fundamental educación democrática. *Democracia e educación* foi o esixente ensaio de filosofía política e educativa que o educador americano John Dewey publicou en 1916, case hai 100 anos, contribuíndo así a orientar unha parte das accións renovadoras do movemento internacional da Escola Nova. Democracia e educación segue a ser hoxe un binomio que debemos seguir afrontando desde os nosos contextos e desde os nosos espazos públicos, que debemos fortalecer.

Á espera da configuración que adquiren os concellos galegos o próximo día 13 de Xuño, sinalaremos aquí que Nova Escola Galega quixo render algún servizo á cidadanía e tamén ás diversas plataformas e partidos políticos democráticos que se presentaban ás eleccións cun breve e nítido documento de "Propostas para a acción política municipal no ámbito educativo"¹, indicando que "Desde a perspectiva de construír *concellos ao servizo das persoas*, a educación da cidadanía nun senso amplo debería ser considerada como un dos eixes centrais da acción política municipal, asumindo, pois, desde a súa acción, o compromiso de desenvolver a potencialidade educadora que se concentra nos espazos locais, consonte cunha visión universalizadora do feito educativo".

Unha acción política municipal que debe converterse no principal axente público inmediato na consecución deste obxectivo de garantir o dereito a unha educación de calidade, apostando por un contorno social que contribúa activamente á educación, afastándose da acomodación da acción municipal ás mínimas competencias que en materia educativa lle son "propias" e superando os modelos de mera oferta de servizos, sen por iso deixar de ser esixente no cumprimento e xestión destas "competencias propias" e das tarefas que por isto se deben levar a cabo a través dun traballo de concertación coas outras Administracións e coa cidadanía.

Equidade e calidade, fortalecemento da cidadanía democrática, dereito de todos e todas á educación e construción social e cultural de Galicia, o noso inmediato espazo de vida, de comunicación e de cooperación, como parte dun mundo diverso, sustentable e habitable para todos.

Retos para os que será precisa moita *mancomún* na vez de cálculos de réditos electorais; moita *mancomún* e sentido do presente, un presente desde o que construír o futuro. Coa consciencia de que as accións e os xestos realizados desde as institucións da Administración local poden ter forza educativa sobre as novas xeracións, pois a educación para a cidadanía non é cousa só de ensinantes e de centros de educación. ■

¹ (http://www.nova-escola-galega.org/almacen/documentos/NEG_Política_educativa_municipal.pdf) (Vid. tamen o n° 49, 2011, da RGE, na sección monográfica sobre "concellos e educación")

6 O tema

8 Resumos / Resúmenes / Abstracts

12 Redes sociais académicas: moda ou innovación? Achegándonos ao concepto e uso

Ana Rodríguez-Groba e Adriana Gewerc Barujel

15 Competencia e identidade dixital na educación primaria

Almudena Alonso Ferreiro

19 Tratamento de datos persoais nas redes sociais: unha análise para o contexto educativo

Fernando Fraga Varela

22 Menores e internet. Capacitación para a superación de riscos

Miguel Ángel Casado del Río, Estefanía Jiménez Iglesias e Maialen Garmendia Larrañaga



26 A rede social educativa Edmodo na Educación Física como ferramenta de integración das TIC na aula Abalar

Eduardo R. Rodríguez Machado

30 Redes sociais educativas nas aulas

Esther Fernández Pérez

33 Edu-AREA: novas redes sociais para a innovación docente

Manuel Caeiro Rodríguez

36 Redes sociais e experiencias na formación universitaria

Carlos López Ardao

40 Adolescentes, internet e redes sociais en Galicia.

Que din os datos actuais e como se pode promover o seu uso responsable?

Antonio Rial Boubeta, Carmen Barreiro Couto e Patricia Gómez Salgado

43 REDEIRAS: a rede social do profesorado

Alejandro González Quintana e Juan Menéndez Rocha

46 Para sabermos algo máis...

Isabel Fernández Menor, Adriana Gewerc Barujel, Fernando Fraga Varela e Ana Rodríguez-Groba

REVISTA
GALEGA
DE EDUCACIÓN

Num. 62
Xullo 2015

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

Deseño: Lois Rodríguez (Acordar)

Maquetación e deseño de cuberta:

Xiana Lastra Pernas

Impresión: Rodi Artes Gráficas

Lugar de edición: Nova Escola Galega
(R/ das Hedras, 4-2ºO. 15895 Ames)

Redacción: rge.redaccion@mundo-r.com

Publicidade: rge.publicidade@mundo-r.com

Subscricións: rge.subscricions@mundo-r.com

Revisión e tradución de textos ao inglés:

Ana Patricia García Varela

Revisión lingüística: Mónica Martínez Baleirón

Apoio fotográfico: Carmen Denébola Álvarez Seoane

Comité Científico:

Joxé Mari Auzmendi (Dtor. Hic Hasi)

Jaume M. Bonafé (Univ. de Valencia)

Jaume Carbonell (Univ. de Vic)

Giancarlo Cavinato (MCE, Italia)

Miquel À. Essomba (Dtor.de
Perspectiva Escolar/UB)

Moacir Gadotti (Univ. de São Paulo)

Francesc Imbernon (Dtor de Guix /
UB)

Philippe Meirieu (Univ. de Lyon-2,
Francia)

Antón Santamarina (USC, RAG)

Mercedes Suárez (UVigo)

Francesco Tonucci (Istituto de
Psicologia do CNR, Roma)

Antoni Zabala (Dtor. Aula de
Innovación Educativa/UB)

Philippe Watrelot (IUFM, Paris)

49 Entrevista

Afonso García

Susana Losada e Paco Veiga

54 A lingua

Poñendo en valor a lingua en Carballo

Nel Vidal Barral

58 Investigación

Educación e participación cidadá na democratización da administración local: realidades e perspectivas de futuro en Galicia

Miguel Ángel Rodríguez Fernández

62 Pensar o ensino

A educación na era de Internet

Eva Garea Traba e Ricardo Rodríguez de Rávena

66 A escola rural

O documental *Unitarias*: cinema sobre o último medio século das nosas escolas rurais

Flavia Núñez Fernández

70 Experiencias

Recursos didácticos na aula de Audición e Linguaxe

Claudia María Pernas Pico

79 As outras escolas

Siria: Os efectos da guerra sobre a infancia e a educación

Nesrin Quis

84 Xoguetainas e brinquetainas

Uno brinco este burro. Xogos e xoguetes tradicionais mexicanos

Gabriel Medrano de Luna

93 Panoraula

Xosé Ramos Rodríguez e Antón Costa Rico

100 Recensións

Jonathan Swift e a aventura moderna. Telémaco, Robinson, Gulliver

Miguel Vázquez Freire

Outras lecturas

Una historia, cuatro historias

Ana Rodríguez Groba e Almudena Alonso Ferreiro

A terra queima

Rosalía Fernández Rial

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

INDEXADA EN:

- *Latindex Catálogo (características cumpridas 26/33)*
- *Latindex Directorio*
- *Dialnet*
- *Rebium*

Director:

Xesús Rodríguez Rodríguez (USC)

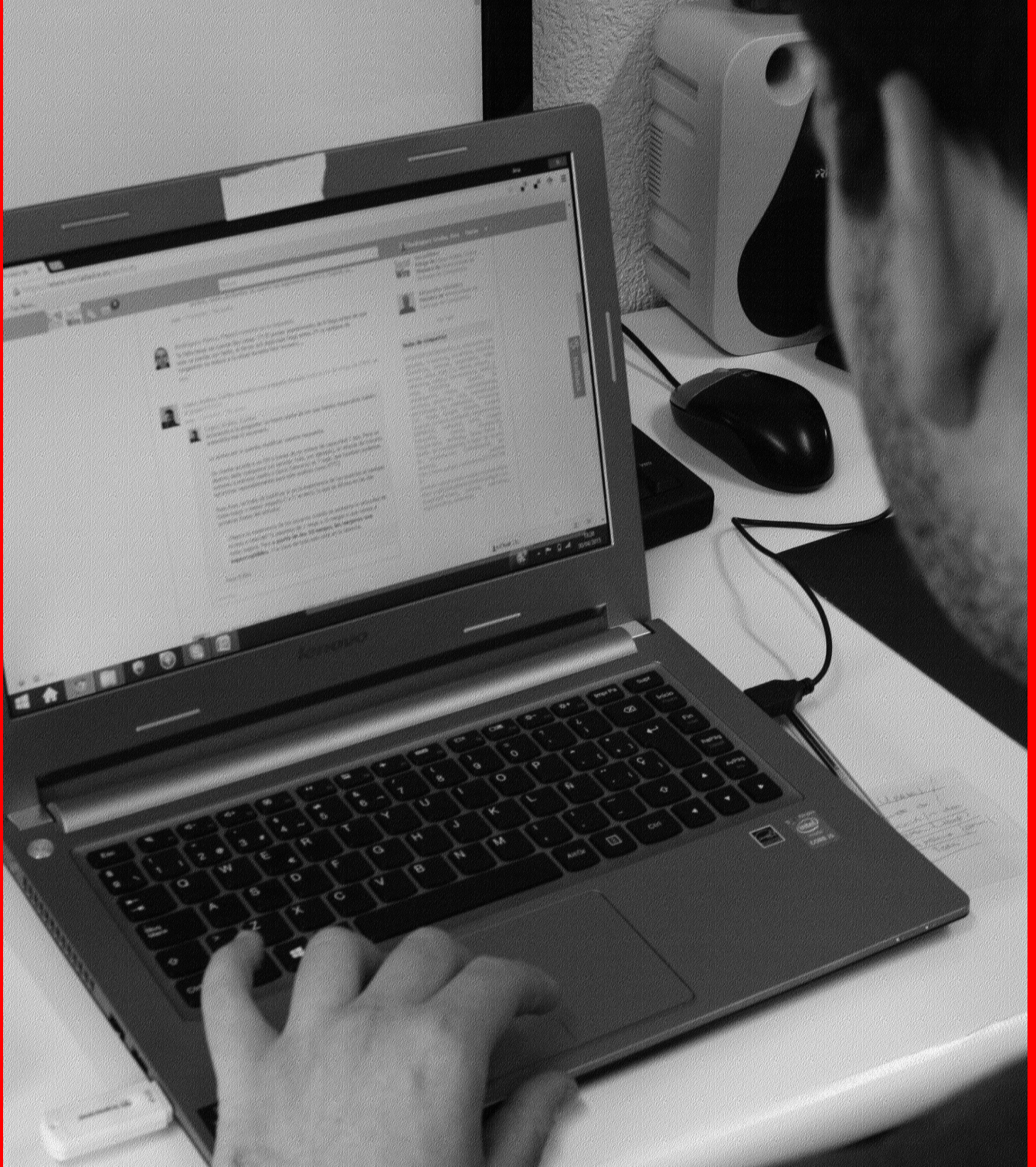
Consello de Redacción:

Antón Costa Rico (USC)
Rosalía Fernández Rial (USC)
Xiana Lastra Pernas (Nova Escola Galega)
Ana Mª Pose Blanco (USC)
Xosé Ramos Rodríguez (UDC)
Miguel Vázquez Freire (IES Eduardo Pondal)
Francisco Veiga García (IES de Melide)
Mª Helena Zapico Barbeito (UDC)

Consello Editorial:

Xosé Álvarez Castro (profesor ensino secundario)
Manuel Bragado Rodríguez (Director Edicións Xerais de Galicia)
María Dolores Candedo Gunturiz (UDC)
Francisco Xosé Candia Durán (USC)
Montserrat Castro Rodríguez (UDC)
Xosé Manuel Cid Fernández (UVigo)
Carmen Díaz Simón (profesora ensino secundario)
Agustín Fernández Paz (escritor)
Lois Ferradás Blanco (USC)
Valentina Formoso Gosende (IES Felix Muriel)
Narciso de Gabriel Fernández (UDC)
Emilio González Legaspi (IES Marqués de Sargadelos)

Xosé Lastra Muruais (mestre)
Laura Lodeiro Enjo (Pontificia Universidad, Rep. Dominicana)
Ramón López Facal (USC)
Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez (UDC)
Xosé M. Rodríguez Abella (Concello Santiago de Compostela)
Belén Rodríguez Silva (Orientadora IES)
Victor Santidrián Arias (profesor IES, USC)
Araceli Serantes Pazos (UDC)
Bieito Silva Valdivia (USC)
Alexandre Sotelino Losada (UVigo)
Yesica Teijeiro Boo (USC)
Mercedes Vázquez Vázquez (Orientadora IES)
Manuel Vieites García (UVigo)



analyzed and presented in this article whose aim is to bring us closer to this new reality.

Resumos

Resúmenes

Abstracts

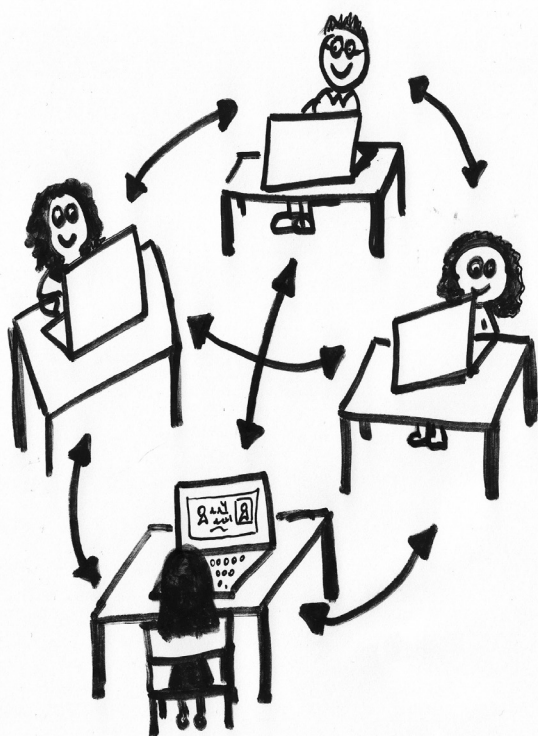
As competencias dixitais vólvense fundamentais no mundo contemporáneo, facendo necesario botar una ollada ao currículo de primaria para ver como se están a ter en conta.

Digital Literacies become fundamental in contemporaneous world, making it necessary to observe the primary curriculum to see how they are being taken into account.

As redes sociais comezan a introducirse no eido educativo. O concepto, as súas características, as posibilidades e limitacións e o compoñente pedagóxico destes espazos son analizados e expostos nun artigo que pretende achegarnos a esta nova realidade.

Abórdase o problema do uso de redes sociais en contextos educativos con alumnado menor de idade e as consecuencias que se derivan da aplicación da regulación existente explorando o que supón tanto para os centros educativos coma para o profesorado.

Social networks have entered the educational field. The concept, its characteristics, possibilities, limitations and the pedagogic component of these spaces are



Redes sociais académicas: moda ou innovación? Achegándonos ao concepto e uso

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 12-14

Ana Rodríguez-Groba
Adriana Gewerc Barujel

Departamento de Didáctica e
Organización Escolar

Universidade de Santiago de Compostela

ana.groba@usc.es

adriana.gewerc@usc.es

Nos últimos tempos as redes sociais fóronse convertendo en espazos onde se desenvolve a vida e pouco a pouco, aparecen experiencias que as utilizan con fins de aprendizaxe. Que obxectivos se perseguen? Que condicións impón a súa utilización? Estamos fronte a unha nova moda pasaxeira ou será unha ventada que nos arrastra impondo o imprescindible cambio metodolóxico no ensino?

QUE SON AS REDES SOCIAIS?

Unha rede social é unha estrutura social formada por persoas ou entidades conectadas entre

si por algún tipo de interese común. Estas redes existen dende séculos atrás, mais cando falamos hoxe deste termo facemos alusión a aquelas ferramentas telemáticas de comunicación que teñen como base a web, que se organizan arredor de perfís persoais ou profesionais dos usuarios e que teñen como obxectivo conectalos.

Cando estas relacións se crean para desenvolver procesos de ensino e aprendizaxe nun contexto de estudos oficialmente recoñecidos, podemos falar de redes sociais académicas. Trátase non só dunha ferramenta utilizada co alumnado, senón dun-

ha forma de entender o ensino e a aprendizaxe como procesos sociais, nos que o intercambio e a colaboración entre suxeitos resulta un apoio fundamental para o desenvolvemento de propostas que favorecen o crecemento individual (Dillenbourg, 1999).

CONECTANDO ESCOLA E SOCIEDADE: A CARA E A CRUZ DAS REDES SOCIAIS

A explosión do uso e aparición do termo vén dada polos cambios da web 1.0 á 2.0, ao pasar dun modelo no que prima a información transmitida a un modelo que prima a información compartida (O'Reilly, 2005) onde o usuario pode xestionar, crear e organizar o contido, superando as barreiras de tempo e espazo que tiñamos ata o momento, posibilitando a interacción tanto entre profesor/a e alumno/a, alumno/a e contido, profesor/a e contido, e entre os tres elementos entre si (Garrison e Anderson, 2005).

O seu maior logro e quizás unha das súas limitacións, consiste en establecer un vínculo entre a educación informal e a formal, onde os alumnos extrapolan parte das estratexias e o manexo de ferramentas que utilizan no seu tempo libre, cara ao ensino formal, aproveitando o coñecemento destes espazos. Posibilítase enlazar, comentar e compartir contidos de carácter multimedia, podendo integrar parte do que acontece fóra da aula, e establecendo un contacto coa realidade nun contorno no que todos/as teñen voz.

Porén, sabemos que as tecnoloxías poden conformar espazos tan excluíntes coma calquera outro da sociedade (Jenkins, 2008) e que aquilo que o alumnado aprende mediante o uso das redes sociais para o ocio non sempre é considerado adecuado para ser trasladado á escola. É necesario pensar profundamente en como debería ser ese cambio xa que hoxe se re-

quiren formas de pensamento e argumentación máis complexas ca o "gústame" das redes sociais. Faise necesario un cambio de perspectiva nos contidos de ensino, cara a argumentacións, linguaxe e coñecementos máis rigorosos no contexto que nos rodea (Dussel, 2012).

CARACTERÍSTICAS E TIPOS DE REDES SOCIAIS. FORTALEZAS E DEBILIDADES

As redes sociais "estritas" son aquelas cuxo foco de atención son as relacións entre as persoas, sen outro propósito engadido. A proposta de ensino debe canalizar a súa flexibilidade, transformándoa para un determinado contexto e aproveitando o potencial educativo que ofrecen os intercambios. Debemos distinguir entre as redes sociais horizontais, aquelas onde o usuario se incorpora a unha gran rede que xa conta con usuarios, ou as verticais, creadas polos propios usuarios, que se poden pechar ao exterior e onde os seus usuarios están unidos por un interese común. Estas últimas adoitan adecuarse en maior medida aos espazos académicos resolvendo algúns dos inconvenientes, como o aloxamento dos datos en servidores propios dos centros educativos. Existen outras clasificacións por temática, por actividade, por contido, etc., que mostran esta realidade de distintos xeitos.

Entre os beneficios das redes sinálase que potencian o desenvolvemento da competencia dixital e as habilidades e aptitudes para o traballo en equipo. Fomentan a aprendizaxe informal baseada na experiencia e a aprendizaxe social do individuo que aprende da comunidade aqueles comportamentos que se consideran positivos ou útiles, e ademais pónense en marcha prácticas de socio-autorregulación das aprendizaxes (Järvelä e Järvenoja, 2011). As

redes ofrécenlles aos estudantes o acceso a un amplo mundo de información, posibilitándolles a súa busca sobre calquera tema impartido na clase, dotándolos dun ámbito creativo con múltiples ferramentas e materiais, cos que poden crear produtos, construír identidades e recibir retroalimentación oportuna.

Algunhas das desvantaxes teñen que ver coa privacidade dos datos e os aspectos legais relativos ao uso destes espazos por parte dos menores de idade. Ademais, o feito de utilizar este espazo no que traballar con outros, non significa que todos participen igual e que todos saiban participar, xa que o coñecemento de regras implícitas é una condición imprescindible para ter voz nestes grupos. A inclusión das redes sociais fai que as prácticas de ensino non poidan anticiparse por completo (Gewerc e Armando, 2010) e pode caer na trivialidade, onde teñen lugar intercambios nos que o inmediato se atopa por riba da reflexión (Dussel, 2012).



MAIS ALÁ DA TECNOLOXÍA, PEDAGOXÍA

É necesario ir máis alá dos usos banais ou superficiais destes espazos. Unha proposta de ensino que os inclúa necesariamente abre o debate sobre o imprescindible cambio metodolóxico e a busca de novos modelos pedagóxicos; como expón Adell (1998): “a nosa tarefa como educadores é explorar as posibilidades do novo medio para mellorar a nosa práctica e non reproducir vellos erros”. Isto require ir mas aló das modas e crear un espazo fóra da aula onde atoparnos cos compañeiros e outras persoas que nos axuden a medrar, abrindo o aula ao mundo exterior. Ir máis alá da moda, asentando os piares fundamentais para o éxito educativo destes espazos e axudar á creación de “intelixencia colectiva” (Lévy, 1997) aproveitando a capacidade das comunidades virtuais de estimular o coñecemento e a pericia dos seus membros. Espazos onde formar “prosumidores”, non só consumidores de contido, e aproveitar as novas canles para utilizar metodoloxías innovado-

ras, facilitando o desenvolvemento de estratexias de aprendizaxe para unha adaptación activa e crítica no século XXI. Isto implica favorecer que os límites entre educación formal e informal se esvaezan, ir alén da moda, asentando os piares fundamentais cara á mellora destes espazos educativos e dando pasos no camiño de aprender, un percorrido que se prolonga, agora máis ca nunca, ao longo das nosas vidas. ■

- ADELL, J. (1998). Redes y educación. En J. de Pablos Pons e J. Jiménez Segura (eds.), Nuevas tecnologías. Comunicación audiovisual y educación. Barcelona: Cedecs.

- DILLENBOURG P. (1999). What do you mean by collaborative learning? En P. Dillenbourg (ed.) Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches. (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.

- DUSSEL, I. (2011). Entrevista a Inés Dussel. En S. Gvirtz e C. Necuzzi, Educación y tecnología. Las voces de los expertos. Conectar Igualdad (37-47). CABA: ANSES. Disponible en <http://www.oei.es/conectarigualdad.pdf>

- GARRISON, D.R., e ANDERSON, T. (2005). *E-Learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.

- GEWERC, A. e ARMANDO, J. (2010). *Las prácticas de enseñanza en entornos virtuales: Algunos elementos para su análisis*. En A. GEWERC (ed.) *El lugar de las TIC en la enseñanza universitaria: estudio de casos en Iberoamérica* (pp. 55-77). Málaga: Ediciones Aljibe.

- JÁRVELA, S. e JÁRVENOJA, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning in collaborative learning groups. *Teachers College Records*, 113,2, pp. 350-374.

- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.

- LÉVY, P. (1997). *Collective Intelligence: Makind's Emerging World in Cyberspace*. USA, Cambridge Mass: Perseus Books.

- O'REILLY, T. (2005). *What Is Web 2.0*. Disponible en: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>

PUBLICIDADE

A túa cultura sempre vai contigo

consellodacultura.gal

álbums

leme **MAPAS**

culturagalega

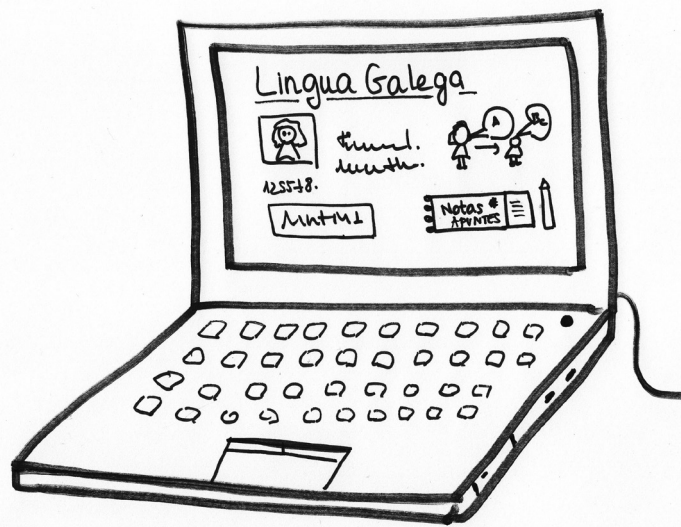
EPISTOLARIOS

GMH Galerías Monumentais Históricas

Publicacións dixitais

Tamén en: **f** **YouTube** **Twitter**

Competencia e identidade dixital na educación primaria



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 15-17

O impacto das tecnoloxías dixitais na sociedade contemporánea está a provocar unha revolución social na que as formas culturais dos séculos XIX e XX, sólidas, estables e aparentemente duradeiras, están dando paso a unha "modernidade líquida" (Bauman, 2007), caracterizada polo continuo cambio, a transformación constante e a inestabilidade.

Ante esta nova cultura dixital, diversos organismos internacionais, como a OCDE, a UNESCO, a ONU e a UE, estanse a manifestar sobre a necesidade de incorporar nos sistemas educativos contidos relacionados co

coñecemento das tecnoloxías e o seu uso. Neste impulso por educar en novas alfabetizacións xorden propostas que xiran arredor das novas competencias e saberes imprescindibles na era dixital.

A Comisión Europea, desde o Instituto para Estudos de Prospectiva Tecnolóxica (IPTS), propiciou así un proxecto para identificar e describir as compoñentes clave da competencia dixital (CD), que sirvan de marco común a nivel europeo, tendo como resultado a *Digital Competence* (DIGCOMP) (Ferrari, 2013). Este proxecto preséntase como un marco de referencia

Almudena Alonso Ferreiro

Departamento de Didáctica e Organización Escolar

Universidade de Santiago de Compostela

almudena.alonso@usc.es

no desenvolvemento da CD en Europa e invita ao debate e á reflexión arredor deste tema. DIGCOMP propón unha definición que trata de ser exhaustiva para recoller a complexidade do termo e pon en evidencia a relevancia desta competencia na sociedade da información na que nos atopamos. Neste estudo enténdese a CD como o conxunto de coñecementos, habilidades e actitudes necesarias para ter una inclusión plena na era dixital (Ferrari, 2013).

Nesta concepción, a CD refírese non só ao manexo instrumental de ferramentas tecnolóxicas, senón que deixa de lado esta visión restrinxida e amplíaa aos diferentes modos de comunicación, recursos e prácticas, incluíndo competencias de pensamento crítico e reflexivo. Ademais DIGCOMP establece cinco áreas competenciais: Información, Comunicación, Creación de contido, Seguridade e Resolución de problemas; todas elas dimensións que deben desenvolver as cidadás e os cidadáns para poder participar plenamente na era dixital.

Nesta proposta a identidade dixital (ID) aparece dividida en dúas competencias en dúas das áreas establecidas. Na área de Comunicación atopamos a competencia "Xestionar a identidade dixital" que fai referencia á creación e xestión da propia identidade en contornos en liña, así como á capacidade de protexer a propia reputación e de facerse cargo de todos os datos que un produce nas diferentes aplicacións e nas súas contas. E na área de Seguridade atopamos a competencia "protección de datos e identidade dixital", que alude á concienciación acerca da protección dos datos persoais e da privacidade dos outros, e a actitudes seguras fronte a posibles fraudes, ameazas e ciberacoso.

A ID está pois estreitamente relacionada coa CD e refírese tanto a experiencias en liña, como a experiencias fóra de liña, pois ambas forman parte do mundo real. É esa imaxe que proxectamos sobre nós mesmos en soportes dixitais e tamén como o perciben os demais, estando di-

rectamente relacionada a identidade coa reputación.

Na literatura especializada atopamos moitas outras definicións da CD, á que se fai alusión tamén con nomenclaturas análogas como alfabetización dixital, multialfabetización ou competencia mediática. Esta diversidade na definición pon de manifesto a súa complexidade e controversia. E é neste contexto no que xorde o proxecto DIGCOMP para tratar de establecer un marco común en Europa para o desenvolvemento da CD e as súas dimensións; e é a proposta que o Goberno español toma como referencia na última reforma educativa, a Lei orgánica de mellora da calidade da educación (LOMCE).

ONDE ESTÁN A CD E A ID NO CURRÍCULO?

No contexto galego e español, a CD aparece por primeira vez na Lei orgánica de educación (LOE, 2006) e nos decretos que a desenvolvían, no ano 2007, como unha das oito competencias básicas. Nesta lei a competencia deuse en chamar "Tratamento da información e competencia dixital" e no seu discurso o foco estaba posto na dimensión informacional. Nestes últimos anos produciuse una "modificación" da LOE dando lugar á controvertida LOMCE, que deu orixe a un novo decreto curricular en 2014, no que se establecen sete competencias clave, unha das cales é a "Competencia dixital".

Estas competencias veñen definidas na Orde ECD/65/2015, do 21 de xaneiro. A competencia que aquí nos atinxe cambiou o seu enfoque emerxendo unha nova definición conceptual baseada na do proxecto DIGCOMP da Comisión Europea. Defínese a CD como o uso seguro, crítico e creativo das TIC para participar na sociedade e lograr os obxectivos que cadaquén se propón. Tómanse

Cadro 1. As cinco áreas da competencia dixital do proxecto DIGCOMP (elaboración propia)





aprender das tecnoloxías, de empregalas como recursos didácticos. Así e todo, para desenvolver a competencia dixital precisase aprender coas TIC, solucionando problemas, producindo creacións, etc. ■

como referencia as cinco categorías propostas (Cadro 1) como dimensións da CD. Entran en xogo outros elementos, aínda que a información segue a manterse como a dimensión principal.

A proposta da LOMCE como unha “modificación” á LOE dificulta a súa lectura e converte en complexa e ardua a tarefa de atopar os elementos do currículo que fan referencia á CD e á ID. Tras esta ardua lectura atopamos que hai un tratamento desigual ao longo das áreas, dos obxectivos, dos contidos e dos criterios de avaliación, con mencións puntuais á competencia nalgúns bloques de contidos. Dos catorce obxectivos para a educación primaria hai un directamente relacionado coa CD, o 3.i., que fai referencia ao uso das tecnoloxías no proceso de ensino e aprendizaxe cun sentido crítico nas mensaxes que se reciben e elaboran. Outro, o 3.j., que contribúe ao seu desenvolvemento, que alude á construción de propostas audiovisuais.

A ID é un dos elementos que configura a dimensión comunicativa da CD. Concretamente no desenvolvemento do currículo só hai unha mención nun contido da área de *valores sociais e cívicos* que fai referencia á aplicación de condutas responsables no uso das TIC, en termos como autonomía, autocontrol, seguridade e sentido ético, e tamén alude á análise da realidade que presentan os medios de comunicación para desenvolver a capacidade de elección crítica e responsable. Isto evidencia

carencias no tratamento da ID no currículo oficial, e especialmente bótase en falta a abordaxe da participación en liña, pois coa aparición da internet, da Web 2.0 e das redes sociais vólvese fundamental expresarse e participar en contornos virtuais, non só consumilos. E, como contrapunto, vólvese fundamental construír a propia ID. Para iso é necesario concienciar sobre os problemas complexos que supón a privacidade, sobre o potencial impacto dos comentarios rexistrados na rede que permanecen para sempre e sobre a dificultade, cada vez maior, de xestionar o privado e o público nestes espazos.

Ademais, na Lei hai un artigo orientado especificamente ás TIC, o 111 bis, no que se observa o desexo dunha orientación cara a un modelo de *dixitalización da escola*, no que o Goberno central tería adxudicadas as decisións sobre os contidos, equipamentos e requisitos referidos as TIC. Enténdense as TIC como ferramentas de aprendizaxe, ou sexa, trataríase de

- BAUMAN, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets Editores.
- FERRARI, A. (2013). *DIGCOMP a framework for developing and understanding digital competence in Europe*. (Y. Punie e B. N. Brečko, eds.). Luxemburgo: Oficina de Publicacións da Unión Europea. Dispoñible en <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>
- Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. BOE do Dispoñible en: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-7899
- Lei orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa. BOE do 10 de decembro. Dispoñible en: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Orde ECD/65/2015, do 21 de xaneiro, pola que se describen as relacións entre as competencias, os contidos e os criterios de avaliación da educación primaria, a educación secundaria obrigatoria e o bacharelato. BOE do 29 de xaneiro. Dispoñible en http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738



UNIVERSIDADE
~~IMPOSIBLE~~
~~INSOSTIBLE~~
~~INACCESIBLE~~
~~INALCANZABLE~~
PÚBLICA
POSIBLE.

1989
2014



UNIVERSIDADE
DA CORUÑA

www.udc.gal

Tratamento de datos persoais nas redes sociais: unha análise para o contexto educativo



REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 19-21

Vivimos un momento no que para as escolas a incorporación de calquera forma de tecnoloxía á docencia supón pensar case de xeito automático na xestión dalgún tipo de conexión á rede. É difícil imaxinar un ordenador usado por un alumno de forma illada, sen acceso a un contido dispoñible en internet sobre o que traballar. Mesmo os materiais educativos máis habituais nas escolas, os libros de texto, ofrecen ligazóns a todo tipo de contidos, materiais complementarios e exercicios. Ao mesmo tempo, dende hai uns anos vivimos unha auténtica revolución debida ao impacto que as redes sociais teñen na

nosa sociedade. A participación nestes espazos fainos partícipes dunha forma diferente de xestionar os procesos de ensino e aprendizaxe rompendo as estruturas de espazo e tempo tradicionais nas aulas. Esváense as fronteiras entre o tempo escolar e o persoal, sendo as ferramentas dispoñibles comúns en ambos os dous.

A NECESIDADE DE PARTICIPAR NAS REDES: A XESTIÓN DA PRIVACIDADE

Ante a repercusión que a nivel global están a ter estes espazos virtuais fórmulasenos unha primeira cuestión: pode permane-

Fernando Fraga Varela

Departamento de Didáctica e Organización Escolar

Universidade de Santiago de Compostela

fernando.fraga@usc.es



cer a escola fóra desta realidade? Abrirse ao exterior a través do uso da rede ofrécenos unha morea de posibilidades máis aló de ser simples usuarios da información e recursos que están dispoñibles. Con todo estas oportunidades lévannos tamén a mostrarnos e ofrecer información persoal que en moitos casos se encontra pública sen que nós sexamos conscientes. A día de hoxe esta perspectiva é clave xa que "publicar voluntariamente contido elaborado por un mesmo como texto, fotos e vídeo converteuse en pedra angular da participación na era da web participativa" (Madden, Fox, Smith e Vitak, 2007: P2). Isto enfróntanos ao reto da administración da información persoal, da nosa pegada dixital: non só nos debera de preocupar o que se mostra sobre nós de forma pública senón tamén a xestión e o control desta información. Estamos ante os elementos constituíntes do que se coñece como identidade dixital: "a expresión electrónica do conxunto de trazos cos que unha persoa, física ou xurídica, se individualiza fronte aos demais" (Fernández Burgueño, 2011: P2). O acceso a esta prodúcese a través dun proceso de recompilación dos datos sobre un determinado

suxeito. Non obstante, a organización destas evidencias non convén deixala ao azar. Faise necesario adquirir un dominio das técnicas de xestión do que entendemos como público e privado para poñelo ao servizo das persoas, xa que estes procesos son os que regulan a construción da nosa identidade dixital. Esta perspectiva sitúanos na necesidade de abordar estes aspectos dende o ámbito escolar xa que cando falamos de redes sociais no ámbito educativo nos estamos a enfrontar a este tipo de cuestións.

ALGUNHAS LIMITACIÓNS EN SERVIZOS DE INTERNET PARA OS MENORES DE IDADE

O uso de calquera servizo dispoñible na internet é tan sinxelo como cubrir un pequeno formulario que en moitos casos non supón ningún tipo de dificultade para o alumnado. Non cabe dúbida: se estivésemos falando de alumnado con maioría de idade non teríamos ningún problema pero con menores encontrámonos con marcos reguladores estritos e definidos.

Temos que ter en conta que formamos parte dunha rede global onde os servizos dispoñibles non sempre se encontran no noso contexto: é habitual que

os provedores teñan a súa sede en calquera punto do globo. Estas plataformas teñen mecanismos de control da idade dos usuarios que se derivan da regulación existente nos países nos que se desenvolven e que limitan ou impiden o seu uso.

E todo comeza por algo tan simple como ter unha conta de correo electrónico. Abrimos contas co alumnado de forma masiva sen máis? Mesmo este paso podería converterse, sen decatarnos, na activación dun conxunto de ferramentas dun mesmo provedor, por exemplo Google ou Yahoo, con todos os servizos integrados (entre outros, correo, redes sociais, vídeos e fotografías). A creación dunha conta xeral neste sentido achegando datos reais en menores de 13 anos, a idade de referencia en moitos países fóra do noso contexto, lévannos a unha anulación do proceso simplemente porque "debes reunir certos requisitos de idade" caso de Google ou porque "non podemos procesar o teu rexistro" no caso de Yahoo.

A REGULACIÓN DAS REDES SOCIAIS

Por que 13 anos? A participación de menores ten regulación na Children's Online Privacy and Protection Act (COPPA) americana que esixe a autorización dos pais, das nais ou dos titores legais para poder recoller no seu servizo información persoal identificable para os menores desta idade. En España a situación é moi semellante. Aquí a idade de referencia é de 14 anos, a mesma que se deriva da lexislación española de protección de datos (LOPD) regulada a través do Real decreto 1720/2007, do 21 de decembro, polo que se aproba o Regulamento de desenvolvemento da Lei orgánica 15/1999, do 13 de decembro, de protección de datos de carácter persoal. No seu artigo 13. que regula o consentimento para o tratamen-

to de datos de menores de idade indícanos que “poderá procederse ao tratamento dos datos dos maiores de catorce anos co seu consentimento, agás naqueles casos nos que a lei esixa para a súa prestación a asistencia dos titulares da patria potestade ou tutela”. Para ter unha visión xeral dos principais servizos e as idades mínimas podemos acceder na web <http://terminosycondiciones.es/edad/> a unha base de datos actualizada con preto de 300 servizos e as súas restricións de idade.

Vexamos un exemplo concreto no caso da rede social Tuenti: seguindo o marco lexislativo actual recoñécese unha limitación explícita ao indicarnos que “o acceso e uso de Tuenti está prohibido aos usuarios menores de 14 anos” permitindo o seu uso “debida autorización parenteral dos seus pais e/ou titores legais”. Non obstante, no rexistro encontramos cunha limitación que é contraditoria con esta autorización: as datas dispoñibles para a creación da conta teñen como límite o ano 2001 para indicar a idade o que deriva en que todos os usuarios deben ter un mínimo de 14 anos para a activación do servizo.

Poderíamos pensar que esta limitación é de doada solución grazas ao uso de servizos que empregan códigos por parte do profesorado para a activación do alumnado. Este é o caso de sistemas como Edmodo ou RedAlumno: este código compártese só co alumnado da nosa clase. Non obstante, a facilidade de utilización deste proceso non nos exime de seguir cumprindo os requisitos da lexislación de protección de datos pero necesitamos ter autorización por escrito dos titores legais do noso alumnado para o uso destes sistemas. Cabe a posibilidade de usar perfís ficticios, alcumes de identificación que en ningún momento supoñan a utilización de datos reais. Así se chega a facer explícito nas



propias páxinas webs dalgúns destes servizos, ofrecendo un uso que aparentemente supera as limitacións da lexislación. Non obstante, quen pode garantir que o alumnado non chegue a ofrecer datos persoais que permitan a súa identificación? Doutra banda, dende un punto de vista educativo, é conveniente traballar publicamente de forma anónima? Tamén temos que ter en conta o dereito, aínda en caso de ter consentimento, da cancelación da información do alumno, e que deberá ser atendida nun prazo de 10 días segundo o artigo 16 da LOPD.

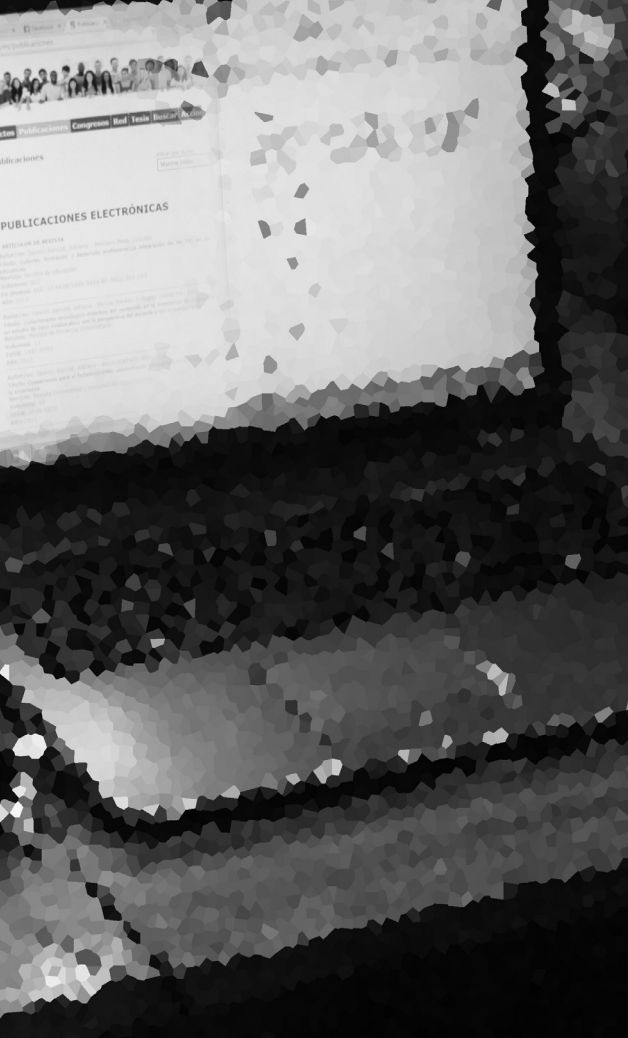
Sen dúbida corremos o risco de que a situación aparente unha esixencia que nos limite no uso de redes sociais, pero isto non ten que supoñer un problema: estamos en condicións de poder garantir todas estas condicións con certa facilidade. Simplemente debemos contar previamente coas autorizacións das familias informando da nosa actividade. ■

- FERNÁNDEZ BURGUENO, P. (2012). Aspectos jurídicos de la identidad digital y la reputación online. *AdComunica*, 0(3), 125-142. doi:10.6035/50

- MADDEN, M., FOS, S., SMITH, A. e VITAK, J. (2007). *Digital Footprints: Online identity management and search in the age of transparency*. Pew Internet & American Life Project. Dispoñible en: http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2007/PIP_Digital_Footprints.pdf.pdf

- Lei orgánica 15/1999, do 13 de decembro, de protección de datos de carácter persoal. BOE do 14 de decembro. Dispoñible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1999-23750>

- Real decreto 1720/2007, do 21 de decembro, polo que se aproba o Regulamento de desenvolvemento da Lei orgánica 15/1999, do 13 de decembro, de protección de datos de carácter persoal. BOE do 19 de xaneiro de 2008. Dispoñible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-979>



Menores e internet. Capacitación para a superación de riscos

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 22-24

Miguel Ángel Casado del Río

Estefanía Jiménez Iglesias

Departamento de Comunicación
Audiovisual e Publicidade

Maialen Garmendia Larrañaga

Departamento de socioloxía

UPV/EHU, Facultade de Ciencias Sociais e
da Comunicación. Campus Leioa, 48940

miguelangel.casado@ehu.es

estefania.jimenez@ehu.es

maialen.garmendia@ehu.es

Os procesos de adopción dunha tecnoloxía a escala social comportan unha notable complexidade. E máis aínda, cando esta tecnoloxía, como ocorre no caso das ferramentas que internet pon a nosa disposición, tamén está ao alcance dos menores. Dende o punto de vista dos adultos, os pequenos non teñen a experiencia requirida para asumir e interpretar as mensaxes que lles chegan a través desta vía, e tense por parte de moitos unha particular precaución respecto dos contidos aos que a navegación, cada vez máis individual, tempera e intensa, os pode expoñer.

Esta formulación, de a cabalo entre a desconfianza e o razoable paternalismo, non é novo. A mediados do século pasado, a implantación da televisión de modo masivo en todas as capas da sociedade supuxo unha gran preocupación. Os supostos efectos que os contidos televisivos puidesen exercer sobre os menores xeraron correntes de preocupación que a día de hoxe, lonxe de superarse, reaparecen de maneira periódica coincidindo sobre todo con episodios puntuais do que se percibe como desviación xuvenil. Aínda que non hai evidencias científicas incontestables e unánimes ao respecto, cando fallan

as explicacións dende outros ámbitos, os medios de comunicación tenden a ser sinalados como responsables da difusión de contidos pouco adecuados, aínda que difusamente influentes na infancia. Con todo, hai tempo que a televisión non é a única ferramenta comunicativa examinada con esa prevención. O desenvolvemento da industria do videoxogo acentuou esa preocupación, en particular en relación cos contidos violentos. Con estas cuestións aínda vixentes, internet deu en facer este panorama máis complexo.

Pero esta complexidade non implica forzosamente un empeoramento das condicións obxectivas nas que as rapazas e os rapaces de hoxe se relacionan coa tecnoloxía e a comunicación. Da man da popularización do acceso á internet aparece tamén un grande abano de posibilidades para a creación e o desenvolvemento persoal, a aprendizaxe e o acceso á información dun modo que as xeracións previas nin soñáramos.

De feito, a incorporación destas posibilidades aparece como unha oportunidade fabulosa para o sistema educativo; porén é necesario reflexionar polo miúdo sobre o modo no que se realiza. Para que sexa útil e produtiva esta incorporación terá que realizarse sobre a certeza dunhas evidencias que avalen a súa implantación e un modelo pedagóxico que o sustente e, por suposto, dotando os centros das ferramentas e da formación necesaria. É importante, pois, subtraerse –especialmente as administracións– das presións comerciais que poden levarnos –como xa o fixeron nun pasado próximo– a importantes investimentos tecnolóxicos de dubidosa efectividade.

O sistema educativo está dando importantes pasos na incorporación da internet e das novas tecnoloxías no currículo escolar e, paralelamente a esa apren-

dizaxe, estase realizando un importante labor de promoción dun uso seguro da internet. É importante recordar que escolas e colexios son a canle máis eficiente e xusta para poder chegar a todos os nenos e nenas, aínda que a limitación dos recursos –tanto técnicos como humanos– fai que non se alcanzase o nivel desexable nas competencias de seguridade dos menores, nin na maioría dos aspectos relevantes da “alfabetización tecnolóxica”. En calquera caso, o papel da escola non ten que limitarse a proporcionarlle ao alumnado coñecementos tecnolóxicos; o obxectivo ten que ser dotalo das capacidades que lle sirvan para alcanzar unha alfabetización crítica que lle permitan comprender en toda a súa complexidade os novos fenómenos de comunicación e formar parte activa deles.

É certo que no camiño cara a esas oportunidades aparecen certos riscos aos que os pequenos internautas poden verse expostos, e algúns deles resultan considerablemente graves. Termos como *grooming*, *sexting* ou *ciberbullying* fixéronse un oco importante nos medios de comunicación alertando das novas realidades que poden supoñer una ameaza para os menores, e nese camiño, tamén abriron un importante debate na sociedade sobre o uso que os menores

deben facer da tecnoloxía. Este debate é positivo, pero para que sexa útil é imprescindible que se leve a cabo lonxe do alarmismo e do sensacionalismo co que xeralmente se presenta.

Pode parecer complicado pedir-lles aos medios que manteñan a calma á hora de informar sobre perigos, acosos, axesos e, en xeral, problemas derivados ou relacionados dalgún modo coa tecnoloxía. Pero resulta igualmente importante recordar que, sobre a base de datos dos estudos empíricos, a maioría dos menores saben e teñen a capacidade de superar os riscos aos que se enfrontan sen chegar a sufrir ningún dano. É dicir, cando ao navegar por internet detectan algo que presumen que pode chegar a ser perigoso evítano sen que isto lles chegue a supoñer problemas de gran relevancia. Esta diferenciación entre o risco e o dano é fundamental para examinar estas cuestións na súa xusta medida.

Co fin de poder contrastar empiricamente a diferenza entre risco e dano, no traballo realizado por *EU Kids Online* (Livingstone et al, 2011) preguntouse aos menores usuarios de internet se encontraran diversos tipos de riscos e, nese caso, se se sentiran “molestos” a causa de tales riscos, definindo esa sensación como algo que “te fixo sentirte incómodo, desgu-



tado, ou sentir que non deberías telo visto". Polo que respecta ás súas experiencias persoais, unha minoría -o 12%, un de cada oito- recoñece terse sentido molesto por algo en internet durante o ano precedente á realización da enquisa. Estes datos poñen en evidencia a necesidade de ter en conta tamén o menor como un suxeito activo na busca da súa seguridade e fortalecer as súas capacidades para dotalo do criterio que lle permita evitar que algunhas situacións de risco que inevitablemente pode, encontrar deriven en dano.

Ante algúns discursos catastrofistas sobre os efectos das novas tecnoloxías ás veces xorde a dúbida sobre se a orixe destes é realmente o temor sobre uns posibles efectos en menores ou a incapacidade e impotencia por adecuarnos e comprender un medio que cambia demasiado rápido e desafia as nosas concepcións do que son as relacións, a comunicación ou a amizade.

En calquera caso isto non limita o papel das familias e dos centros escolares na tarefa de reducir estes riscos todo o que sexa posible. Esta obriga faise especialmente no caso dos centros en canto ao *ciberbullying* (ciberacoso ou acoso a través da rede). Resulta indispensable que se poñan todas as medidas e protocolos necesarios en marcha para a xestión dos casos de acoso que lle poidan axudar ao profesorado a identificar e dar os pasos adecuados para eliminar esa situación.

Na internet como en calquera outra actividade cotiá o risco vai estar presente e é imposible que desapareza por completo. O reto da investigación é buscar fórmulas para que ese risco se minimize na medida do posible e, sobre todo, indagar para coñecer os motivos e as situacións nas que se chega a producir un dano para os menores. Os que traballamos na investigación

destes fenómenos, tanto na rede europea de investigación *EU Kids Online*, como noutros grupos de investigación, temos a obriga de formularmos estas cuestións de forma crítica e transmitir esta información a quen, como o profesorado, traballa en contacto con mozos e mozas e lles transmiten a formación e o coñecemento necesario para facer un uso máis responsable das tecnoloxías. ■

- GARMENDIA LARRAÑAGA, M., CASADO DEL RÍO, M. Á., MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, G., e GARITAONANDIA GARNACHO, C. (2013). Las madres y padres, los menores e Internet. Estrategias de mediación parental en España. *DOXA*, 17, 99-117.

- HADDON, L., e VINCENT, J. (2014). *European children and their carers' understanding of use, risks and safety issues relating to convergent mobile media*. Dispoñible en: http://www.kidsenjongeren.nl/wp-content/uploads/2012/09/NCGM_QualitativeReport_D4.pdf

- HASEBRINK, U., GÖRZIG, A., HADDON, L., KALMUS, V., e LIVINGSTONE, S. (2011). Patterns of risk and safety online: in-depth analyses from the EU Kids Online survey of 9- to 16-year-olds and their parents in 25 European countries. Dispoñible en: <http://eprints.lse.ac.uk/39356/>

- JIMENEZ IGLESIAS, E., GARMENDIA LARRAÑAGA, M., e CASADO DEL RÍO, M. Á. (2015). Percepción de los y las menores de la mediación parental respecto a los riesgos en internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 49-68. doi:10.4185/RLCS-2015-1034

- LAW, D. M., SHAPKA, J. D., e OLSON, B. F. (2010). To control or not to control? Parenting behaviours and adolescent online aggression. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1651-1656. doi:10.1016/j.chb.2010.06.013

- LIVINGSTONE, S., HADDON, L., GÖRZIG, A., e OLAFSSON, K. (2011). *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the their parents in 25 countries*

Risks and safety on the internet The perspective of European children. Londres. Dispoñible en: [http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf](http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf)

- MASCHERONI, G., e ÓLAFSSON, K. (2014). *Risks and opportunities Net Children go Mobile*. Second edition. Dispoñible en: [http://eprints.lse.ac.uk/56986/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_Net%20Children%20Go%20Mobile%20Project_Reports_Net%20children%20go%20mobile%20risks%20and%20opportunities%20\(2nd%20ed.\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/56986/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_Net%20Children%20Go%20Mobile%20Project_Reports_Net%20children%20go%20mobile%20risks%20and%20opportunities%20(2nd%20ed.).pdf)

- SUREDA NÉGRE, J., COMAS FORGAS, R., e MOREY LÓPEZ, M. (2010). Menores y acceso a Internet en el hogar: las normas familiares. *Comunicar*, 17(34), 135-143. doi:10.3916/C34-2010-03-13



COMEDORES ESCOLARES NOS CEIP DO CONCELLO DE FERROL



CURSO 2015-2016

CEIP JUAN DE LÁNGARA Y HUARTE

CEIP CRUCEIRO DE CANIDO

CEIP ESTEIRO

CEIP ISAAC PERAL

CEIP MANUEL MASDÍAS

CEIP DE PAZOS

CEIP DE PONZOS

CEIP REMICIL

CEIP PLURILINGÜE SAN XOAN DA FILGUEIRA

Xestiona: CONCELLO DE FERROL

Empresa adxudicataria: VILLASENÍN, S. A.

En trámite: CEIP A LAXE





A rede social educativa Edmodo na Educación Física como ferramenta de integración das TIC na aula Abalar

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 26-28

Eduardo R. Rodríguez Machado

Mestre do CEIP Raquel Camacho da
Coruña

upa@edu.xunta.es

O noso centro participa no Proxecto Abalar e dende os seus inicios estamos a utilizar diferentes ferramentas para a mellora da calidade educativa. Neste curso participan catro aulas de 5º e 6º de educación primaria, cun total de 92 alumnos e alumnas.

Na utilización das redes sociais decantámonos, en principio, por Edmodo (<http://www.edmodo.com/>) debido a que é unha plataforma social educativa gratuita que permite a comunicación entre o alumnado e o profesorado nun ámbito pechado e privado a xeito de *microblogging*. A súa utilidade

radica en que permite dispoñer dun medio de comunicación alternativo cos alumnos, e entre eles mesmos, privado e seguro. A función das familias tamén resulta fundamental. Para iso, reciben a principio de curso unhas leccións teórico-prácticas que comparten con mestres/as e alumnos/as para que o ordenador sexa considerado un útil máis de estudo. Explícaselles en que consiste o método de traballo que imos utilizar. Pedímoslles a súa implicación. E dámoslles unhas pequenas nocións para que traballen cos seus fillos na casa.

Con respecto a Edmodo, utilízámolo para enviar as tarefas, corrixi-los e cualificar os traballos; os arquivos, enlaces, vídeos ou presentacións que se remiten a través de mensaxes ou asignacións almacénanse automaticamente na biblioteca da plataforma. Dende hai catro cursos xestionamos as nosas "aulas virtuais" nesta plataforma, na que se rexistraron os nosos alumnos co consentimento dos seus pais.

Obxectivos:

- Recoñecer as TIC como un elemento cotián do noso ámbito.
- Fomentar o cambio na metodoloxía no traballo da aula.
- Uso de Edmodo nas programacións de aula e na preparación das clases de Educación Física.
- Coñecer e utilizar as ferramentas para integrarse en redes sociais, achegando as súas competencias ao crecemento destas e adoptando as actitudes de respecto, participación, esforzo e colaboración que posibiliten a

creación de producións colectivas.

ÁMBITOS VIRTUAIS DE ENSINO-APRENDIZAXE NA EDUCACIÓN FÍSICA

A nosa aula Abalar no proceso de ensino-aprendizaxe da Educación Física utilízámola para a explicación teórica de conceptos que estamos a traballar e que logo levaremos á práctica. Para iso servímonos de diferentes ferramentas web 2.0., blogs, o servidor do centro, o espazo Abalar e a rede social Edmodo.

Utilizamos Edmodo porque se pode dispoñer dun espazo virtual seguro e privado onde alumnado e profesorado interactúan no proceso de ensino-aprendizaxe.

Ademais permítenos:

- Asignar tarefas, tanto individuais como a grupos e subgrupos.
- As redes creadas son totalmente invisibles ao exterior. O profesor dispón do control total.

QUE FACEMOS CON EDMODO NA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA?

- Comunicación alumnado/profesorado/familias.
- Explicación de conceptos da materia.
- Enviar traballos que os alumnos poden responder en forma de proba tipo test, texto simple, asignación de tarefas, enquisas...
- Recordar os deberes da clase presencial, saídas, actividades,...

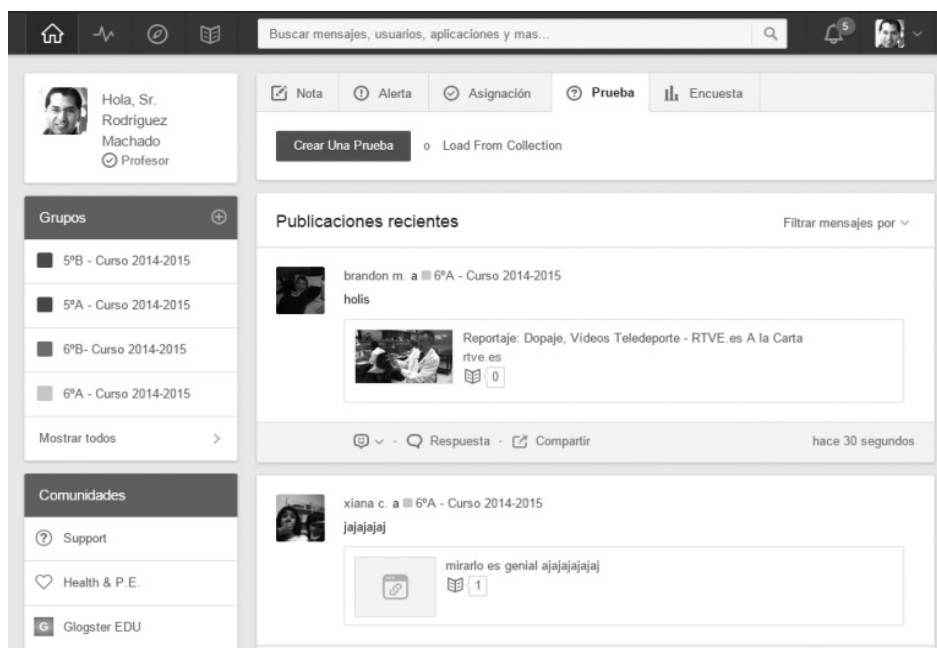
Unha clase práctica duraría uns 20 minutos utilizando os mini-portátiles explicando a teoría. No momento de elaboración deste artigo estamos a traballar os xogos; accedendo á rede de Edmodo podemos traballar actividades de xogos a través de webquest, Edilim, Exe-learning, Hotpotatoes, Ardora...

O alumno participa no proceso de ensino-aprendizaxe nun espazo virtual e asignamos tarefas tanto individuais como en pe-



Figura 1: Estrutura TIC do noso centro





Red Edmodo

queno grupo. Ademais utilizamos outras ferramentas como o libro dixital Edixgal da editorial Netex ou Edebé para completar o contido.

A Educación Física beneficiarase das TIC, pero indubidablemente a "competencia dixital e sobre o tratamento da información" tamén se estimula dende o potencial da actividade física. O alumnado sente curiosidade por verse nos vídeos ou fotografías, manexar programas

que lles serviron ou lle servirán na materia, coñecer resultados, clasificacións, calendarios... O concepto do uso das TIC máis como medio que como fin, encontra na Educación Física un aliado fundamental.

CONCLUSIONES

Se estamos realmente implicados na utilización dos recursos TIC, e usamos diferentes ferramentas informáticas co noso alumnado (sobre todo na internet), o uso dunha rede social

como Edmodo pode contribuír a isto de moitos xeitos:

- Substitúe de xeito efectivo a outros sistemas de comunicación: a dificultade de ter un correo electrónico por alumno/a vese resolto grazas ao uso dunha rede social educativa na que o alumnado pode participar sen deixar datos persoais.
- Permite acceder aos materiais dende fóra do centro.
- Edmodo permite a participación das familias, se fose do seu interese, dándolles acceso unicamente á información do seu fillo ou filla.

- Dispoñen de todas as características de traballo que definen a web 2.0, incluso o uso de recursos multimedia a través de códigos inseridos, o que nos permitirá ter dentro do espazo comunitario os vídeos, imaxes, sons e textos publicados na web sen necesidade de saír da rede social para traballar con eles.

E finalmente, se cadra unha das funcións máis importantes, axuda os nosos alumnos e alumnas a entender a rede a as súas posibilidades comunicativas e de organización da información dun xeito titorizado, no que ademais hai que cumprir unhas normas. Deste xeito estaremos contribuíndo á súa formación non só de cara ao ensino formal senón tamén como persoas do século XXI, usuarios/as actuais ou próximos de redes sociais abertas nas que en moitos casos ninguén os orienta nin axuda a manexar. ■





MESTRADO UNIVERSITARIO EN DIRECCIÓN, XESTIÓN E INNOVACIÓN DE INSTITUCIÓNES ESCOLARES E SOCIOEDUCATIVAS

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN
CURSO 2015 – 2016

1 curso académico (60 ECTS)

23

do 23 de xuño ata o 13 de xullo

do 20 de agosto ao 3 de setembro

INFORMACIÓN

Telf. 98116700/ EXT.4640

http://www.educacion.udc.es/index.php?pagina=table&id_titulacion=600

<http://estudios.udc.es/gl/study/start/4512V01>



MESTRADO UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOXÍA

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN
CURSO 2015 – 2016

1 curso académico (60 ECTS)

23

do 23 de xuño ata o 13 de xullo

do 20 de agosto ao 3 de setembro

INFORMACIÓN

Telf. 98116700/ EXT.4640

http://www.educacion.udc.es/index.php?pagina=table&id_titulacion=500

<http://estudios.udc.es/gl/study/start/4511V01>



MESTRADO UNIVERSITARIO EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN
CURSO 2015 – 2016

1 curso académico (60 ECTS)

23

do 23 de xuño ata o 13 de xullo

do 20 de agosto ao 3 de setembro

INFORMACIÓN

Telf. 98116700/ EXT.4640

http://www.educacion.udc.es/index.php?pagina=table&id_titulacion=700

<http://estudios.udc.es/gl/study/start/4513V01>



Redes sociais educativas nas aulas

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 30-32

Esther Fernández Pérez

Asesora TIC no CAFI
(Centro Autonómico de Formación e Innovación)

cafi.tic.programas@edu.xunta.es

No curso 2011-12 catro profesoras e un profesor do CPI Alfonso VII de Caldas de Reis (Pontevedra) decidimos aventurarnos nun seminario que titulamos “O uso das redes Sociais educativas na aula”. A intención era estudar este tipo de redes especialmente adaptadas ao ámbito educativo xa que, baixo o noso punto de vista, aglutinan o funcionamento xeral dunha rede social típica xunto cun nivel de privacidade e supervisión adecuado ao noso traballo como docentes.

A xustificación para embarcarnos nesta experiencia era que traballabamos aspectos das no-

sas materias a través de blogs, ou usabamos ferramentas da web 2.0, detectando certas carencias sobre todo de necesidade organizativa do material, presentación de tarefas ou traballos do alumnado e comunicación con este.

Poderíamos pensar que estes aspectos os solucionaban as aulas virtuais tipo Moodle, coas que traballa moito profesorado. Pois ben, este tipo de redes coas que experimentamos cumpre, en maior ou menor medida, moitas das funcións dun Moodle pero engaden algo máis: unha interface semellante ás redes sociais coas que os nosos alum-

nos pasan moito tempo de ocio e sobre todo unha facilidade de comunicación, intervención e participación do alumnado que, na miña opinión, as aulas virtuais non dan. Por suposto, todo depende do xeito co que se queira traballar.

QUE REDES USAMOS?

Naquel momento comezamos probando coas redes educativas que posuían plans gratuítos: Edmodo, RedAlumnos, Grouply e Socialgo. Segundo avanzou o curso, Grouply fíxose de pago e Socialgo resultounos pouco ou nada amigable. Finalmente entón analizamos en profundidade Edmodo e RedAlumnos.

As dúas teñen tres perfís de rexistro e entrada na rede: alumno, profesor e titor. Destaco neste punto algo que me parece fundamental: ningunha delas esixe correo electrónico para o rexistro e uso da aula no perfil alumno. Isto aforra moitas preocupacións con respecto á creación de contas de correo para menores.

A interface e o funcionamento en ambas as dúas redes é moi intuitiva, amigable e tremendamente semellante a redes sociais como Facebook e Tuenti (moi de moda entre os alumnos naquel momento). Os grupos ou aulas que se crean son totalmente pechados, ninguén sen código asignado polo profesor pode acceder á aula e, por suposto, os perfís de alumno e titor non poden engadir a novos membros. En realidade aseméllase moito a un grupo pechado de Facebook.

COMO AS USAMOS E PARA QUE?

- Presentar información en distintos formatos (pois pódense subir PDF, DOC, PPT, MP3, WAV), e proporcionar documentación, ligazóns a webs, actividades de reforzo e ampliación, cuestionarios, audios, etc. Como profesora de música que

son neste punto fago fincapé en que posúen o seu propio reprodutor de audio, polo que cando compartes un MP3 non necesitas subilo previamente a un servizo de almacenaxe de audio en rede.

- Establecer comunicación asíncrona co alumnado. Atendemos sobre todo a demanda do propio alumnado con resolución de dúbidas. Este aspecto foi altamente valorado polo alumnado. Observamos que había alumnos e alumnas que non facían preguntas de dúbidas na clase e si a través da rede.
- Facer seguimento do traballo e avance de adquisición de contidos e competencias do alumnado a través do sistema de cualificación propio da plataforma. O alumno ten acceso ás súas cualificacións e ao seu progreso, dende calquera sitio a calquera hora. O noso traballo de corrección e organización da materia viuse mellorado con esta opción.
- Facilitarlles ás familias o seguimento dos progresos e traballos dos seus fillos a través da rede. Os titores do alumno dispoñen dun código de acceso co cal entran no perfil do seu fillo, poden ver as cualificacións recibidas, o estado das tarefas e

comunicarse co profesor. Todo isto o poden facer dende calquera dispositivo ou ordenador con conexión a internet en calquera horario. Esta posibilidade foi moi valorada polas familias do noso alumnado.

- Biblioteca: cada usuario dispón dun lugar de almacenaxe asociado ao seu perfil no cal pode crear cartafolios e subir arquivos. O alumnado pode ter os seus arquivos á súa disposición de xeito online, cousa que agradecen. Dependendo da rede pode ter conexión con outros servizos de almacenaxe, como Google Drive ou Dropbox.
- Uso da mensaxería interna. O sistema de mensaxería permite a comunicación privada entre o profesor e o alumnado nas dúas redes estudadas. Dependendo da rede pode permitir tamén a comunicación privada entre alumnado ou non. Aquí hai que ter en conta as preferencias de cadaquén; podemos pensar que sen posibilidade de mensaxería privada entre os alumnos e alumnas estamos a salvo de conversas inadecuadas pero tamén se lle quita certo carácter social á propia rede.
- Creación de subgrupos e asignación de tarefas. Esta op-





ción é moi útil para a realización de traballos colaborativos entre o alumnado. Pódeselles asignar tarefas diferentes permitindo a creación de agrupamentos variados, atendendo así a necesidades educativas variadas.

- O calendario de eventos facilita a organización individual de cada perfil e a dos grupos, ademais de poder usarse como axenda.
- Finalmente axuda que exista unha App para móbil. Moitos dos nosos alumnos dispoñían de móbil con conexión a internet polo que tamén se conectaban a través da aplicación do móbil.

IMPACTO NA AULA E CONCLUSIÓNS

Como remate e avaliación do seminario recolleemos as opinións do alumnado e das familias así como a nosa propia autoavaliación como docentes. Segundo o alumnado da ESO, o

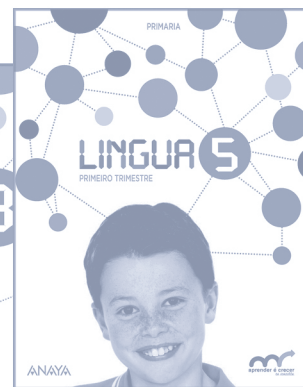
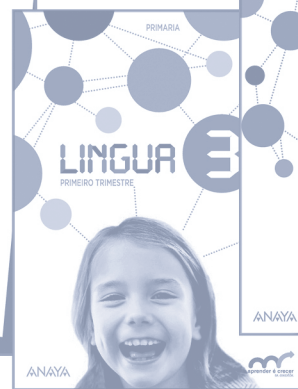
máis valorado foi a posibilidade de consultar dúbidas, ter toda a documentación da materia á man e os traballos colaborativos. O alumnado de PCPI destacou igualmente a posibilidade de comunicarse co profesor nos días da semana nos que estaban no seu lugar de prácticas. As familias establecen como punto forte a motivación que notaron nos seus fillos e fillas para usar este tipo de ferramentas e un cambio de actitude cara a mellor con respecto ao estudo das materias.

Como docentes sacamos moito proveito da experiencia; mellorou a calidade do noso traballo, aumentou a nosa motivación e permitiunos certo cambio metodolóxico dirixido cara a unha aprendizaxe máis competencial. Por último, o alumnado consegue un protagonismo e unha autonomía que axuda a mellorar o ambiente nas aulas. ■

PUBLICIDADE



Que é aprender?



APRENDER É CRECER

- Competencias e estándares de aprendizaxe
- Educación en valores
- Intelixencias múltiples
- Aprendizaxe cooperativa
- Tecnoloxías da información e da comunicación



Edu-AREA: novas redes sociais para a innovación docente



Este traballo está sendo realizado coa axuda do financiamento achegado pola Xunta de Galicia á rede de investigación TELGalicia R2014/029.

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 33-35

Durante os últimos anos estamos a ser testemuñas de moitos cambios tecnolóxicos que teñen un impacto directo nas nosas vidas, tamén no eido educativo. Non é nada estraño atopar nas aulas ordenadores e encerados dixitais, cativos que navegan pola rede con total soltura, blogs de aula cheos de contidos multimedia, etc. As tecnoloxías están vivas e forman parte das nosas vidas. Agora ben, como mestres/as preséntasenos un reto: que facer con elas nas nosas aulas?

En moitas ocasións o reto tecnolóxico para o profesorado abórdase como un problema

de “adopción”. As respostas pasarían entón pola formación e capacitación: materiais, cursos, seminarios, talleres, etc. Con todo, hai dúas compoñentes que sinalan a necesidade doutro tipo de enfoque. En primeiro lugar os cambios que se están producindo non son só tecnolóxicos, senón tamén sociais, culturais e pedagóxicos, polo que é preciso non só empregar as novas tecnoloxías, senón tamén as prácticas. En segundo lugar, a rapidez e a continuidade coa que acontecen os cambios. Ter coñecementos non abonda, dada sempre a súa limitación; no entanto fíxose moi importante ter a capacidade de ad-

Manuel Caeiro Rodríguez

Escola de Enxeñaría de Telecomunicación,
Universidade de Vigo

manuel.caeiro@uvigo.es

quirir novo coñecemento, de aí a importancia da competencia “aprender a aprender”. Neste escenario, como mestres/as, que temos que “adoptar”? As tecnoloxías? As prácticas? Ademais se o importante non é o coñecemento senón aprender a aprender, non debéramos nós empezar por aí?

A “adopción” non resulta suficiente para afrontar o reto tecnolóxico e debemos formular outra aproximación: a “innovación”. Como profesores/as non debemos conformarnos só con “adoptar”; debemos ir máis alá asumindo un papel relevante en relación co que acontece nas nosas aulas, pasando da “pasividade” a unha posición “activa”, mediante a que nos propoñemos introducir cambios e valorar as súas vantaxes. Poñer o foco na “innovación” require ir na procura de solucións que permitan a actualización, a posta en práctica e a mellora continua, contribuíndo a xerar novo

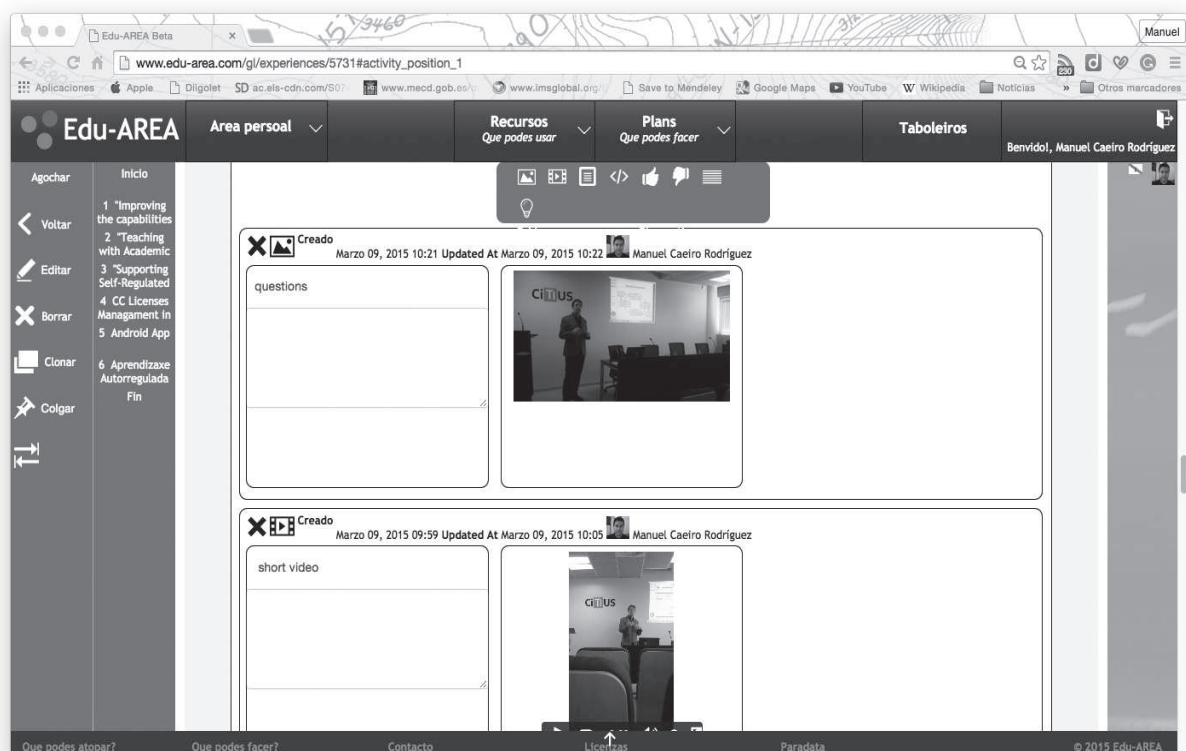
coñecemento e a compartilo con outros.

Este cambio de punto de vista xa comezou en moitos eidos, tamén no educativo. De forma xeral recoñecemos novos conceptos como “Web 2.0”, “prosumidor” ou “curador”, que fan referencia a un rol máis activo dos usuarios. No eido educativo pódense atopar redes sociais nas que se atopan estes conceptos: #Guappis, Redeiras, Tiching, Didactalia, etc. Pero pódese ir un paso máis alá da man dos recursos educativos abertos (REA)¹. Este concepto ten como requisito clave, formulado desde o “movemento aberto” e seguindo o exemplo do software libre, que se proporcionen os ficheiros fonte do recurso de acordo a estándares abertos. A finalidade é que o recurso non só poida ser utilizado na súa forma orixinal, senón que tamén poida ser modificado, permitindo a súa adaptación e localización. A idea principal é

que os mestres/as non son só consumidores/utilizadores de recursos educativos, senón sobre todo que poidan facer as súas achegas a través de modificacións e cambios, participando así na innovación.

O “movemento aberto” baséase en dous aspectos importantes: a dispoñibilidade gratuíta e o menor número posible de restricións sobre o uso dos recursos, sen barreiras técnicas, legais ou de prezo. Neste punto sitúanse as licenzas Creative Commons (CC), que lles permiten aos autores outorgar dereitos a outros usuarios sobre o uso que fagan das súas obras. Durante os últimos anos este modelo de licenzas espalláronse por multitude de sistemas, en particular todos os amosados na táboa que se presenta a continuación. Ademais dos indicados, está dispoñible o buscador CC Search que permite buscar recursos ligados a licenzas CC.

Educación • Open Education Europa • OER Commons • The OrangeGrove	Clases gravadas e tutoriais en vídeo • Open Yale Courses • MIT • UC Berkeley • Khan Academy	Libros de texto abertos • College Open Textbooks • Open Stax College • Siyavula • CK-12 • Boundless
Compoñentes modulares de cursos • Connexions • Curriki • Merlot • WikiEducator • Wikiversity • Jorum	Cursos completos • OpenCourseWare Consortium. • Carnegie Mellon University Open Learning University • Open Course Library • MIT OpenCourseWare. • UK Open University Learning Space • Saylor	Áreas específicas • Encyclopedia of Life • Public Library of Science (PLOS)
Fotos/imaxes • Flickr • Fotopedia • Google Images • Open Clip Art Library • Wikimedia Commons • Pixabay	Vídeos • YouTube • Vimeo • Internet Archive • Ted – Ideas Worth Spreading • Aljazeera	Audio/música • Jamendo. • Mixer. • Free Music Archive. • SoundCloud
Museos, bibliotecas, arquivos • Europeana.	Iconas e símbolos • The Noun Project	Simulacións e animacións • PhET



Segundo esta liña estamos a desenvolver unha aplicación web chamada Edu-AREA no marco da rede TELGalicia. Esta aplicación é unha rede social e un repositorio de recursos educativos promovido a partir do concepto REA. A aplicación céntrase especialmente nos plans realizados polos docentes para desenvolver as súas aulas. Estes plans considéranse como entidades vivas, que se poden preparar en maior ou menor medida antes das aulas, e que poden ir mudando durante o seu desenvolvemento e incluso despois de xa rematadas. En Edu-AREA tentamos dar soporte á innovación docente, como actividade que require o descubrimento de novos recursos e prácticas docentes, pero tamén o traballo do mestre nas súas propias aulas, e despois de rematadas a través da reflexión e o intercambio dos resultados. Inclúense funcionalidades específicas como o control das licenzas CC e información sobre uso dos re-

curso. Tamén estamos a desenvolver apps para Android e iOS, de forma que os docentes poidan empregar a aplicación nas súas aulas aínda que non teñan conexión á internet. Trátase de solucións que van máis alá das dispoñibles no contexto internacional, pero que aínda están en desenvolvemento e que, como calquera innovación, requiren de posta en práctica e valoración por parte do profesorado. ■

- Licenzas Creative Commons: <http://creativecommons.org>
- Buscador segundo a licenza: <http://search.creativecommons.org>
- Web do espazo Edu-AREA: <http://www.edu-area.com>
- Web da rede TELGalicia: <http://www.redetelgalicia.com>



Redes sociais e experiencias na formación universitaria

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 36-38

Carlos López Ardao

Dpto. Enxeñaría Telemática

Universidade de Vigo

jardao@det.uvigo.es

A chegada do Espazo Europeo de Educación Superior (en diante EEES) puxo de relevo a necesidade de incorporar as TIC ao proceso educativo. Iso en si mesmo non representa novidade ningunha, pois xa forman parte habitual do sistema educativo. No entanto, malia a forte evolución das TIC, non parece que as prácticas docentes cambiaran substancialmente (Martín, 2009), pois en moitos casos as TIC incorporáronse á universidade ligadas a prácticas docentes directivas e pouco participativas.

Pero a novidade que suscita o EEES respecto ao uso das TIC na educación reside en lograr que

o emprego destas ferramentas supoña innovación pedagóxica, potenciando a autonomía do alumnado e o desenvolvemento da aprendizaxe informal en rede. Estamos a falar dunha aprendizaxe obtida a través da relación social, máis colectiva e colaborativa, onde se cede o protagonismo ao alumno e á súa rede persoal de aprendizaxe (*Personal Learning Network* – PLN).

Esta aprendizaxe en rede cobra na actualidade unha nova dimensión grazas ás redes sociais e á Web 2.0, e posibilita que as redes persoais de aprendizaxe poidan estar sempre dispoñibles e en calquera lugar, e que

ademais poidan estenderse sen límites xeográficos nin fronteiras. Deste xeito as posibilidades de aprendizaxe e a dispoñibilidade de información ao noso alcance multiplícanse e medran de xeito espectacular, resultando un complemento imprescindible hoxe en día non só para a aprendizaxe regrada, de tipo máis formal, senón tamén para dar un soporte esencial á formación continua ao longo da vida profesional, que está sostida nun 80% por actividades de tipo informal (Cross, 2006).

A isto débenselle engadir as aptitudes innatas que posúen as novas xeracións para afrontar procesos de aprendizaxe informal, que deberían ser aproveitadas ao máximo, tal e como aseguran Small e Vorgan (2009), o primeiro, director do *Memory & Aging Research Center* na UCLA (EUA). Nos últimos números da revista *Horizon Report*, da prestixiosa asociación norteamericana Educause, fálanse das profundas implicacións da aprendizaxe informal, sendo destacada como tendencia clave en varias edicións, e resaltando a necesidade de reformular o papel do profesor que, ademais de provedor de coñecemento, debe xogar un papel crucial como mentor e guía no proceso de aprendizaxe.

Un dos principais atrancos cos que se atopa a aprendizaxe en rede no ámbito educativo en xeral, e no universitario en particular, é precisamente o tipo de plataformas educativas que se atopan á disposición do profesorado e do alumnado, e que ten a súa orixe nun momento ben distinto ao actual. Cando se decide a implantación das primeiras plataformas educativas, alá polos anos 90, óptase por un tipo de plataforma que se viña empregando esencialmente na docencia non presencial (Moodle, maioritariamente en España), denominada xenericamente LMS (sistema de xestión de aprendizaxe; en inglés, *Learning Management Systems*),

cunhas problemáticas e obxectivos claramente distintos aos da docencia presencial, pero sobre todo, deseñadas e desenvolvidas cunha cultura na liña da antiga Web, e moito antes da expansión do fenómeno 2.0 e das redes sociais.

E o problema non estriba naquela elección, xustificada entón, senón en que seguen a ser as únicas plataformas educativas, aínda que sexan versións melloradas, que hai á disposición do profesorado e do alumnado aínda na actualidade. Os LMS non son plataformas aptas para a aprendizaxe informal en rede precisamente porque non posúen tecnoloxía de rede social nin están inspiradas na filosofía da Web 2.0. Trátase de contornos moi pouco flexibles, enfocadas case exclusivamente cara a unha aprendizaxe máis formal, organizada, estruturada e xestionada de forma centralizada por un profesor arredor dunha aula. Debemos recordar que os LMS propoñen un modelo de aula pechada, sen fluxo de contidos nin interacción co exterior.

Unha análise máis detallada do escenario revela algúns paradoxos. Unha porcentaxe moi importante do profesorado universitario (algúns estudos cifran por riba do 90%) só usan estas plataformas na docencia presencial como repositorio de documentos e taboleiro de anuncios. Pola contra, os profesores verdadeiramente concienciados no uso das TIC, en plena expansión do fenómeno 2.0, atópanse cunha plataforma docente institucional máis en liña coa antiga Web 1.0, é dicir, unidireccional, moi vertical, onde o alumno apenas goza de protagonismo. A iso únese o feito de que os alumnos son usuarios tipicamente avanzados nas ferramentas 2.0, e para eles trátase de plataformas obsoletas, con aparencia e prestacións claramente inferiores ás que ha-

bitualmente usan, unha especie de regresión ao pasado na que se debe renunciar á filosofía de aprendizaxe e traballo en rede que se está a implantar no mercado profesional.

No seu brillante traballo, Vassileva (2009) esboza as liñas mestras dun novo tipo de plataformas educativas con tecnoloxía de rede social, que denomina *Social Learning Environments* (SLE). Pouco despois, Jane Hart (2010) definía un SLE como un lugar onde persoas e grupos poden compartir e crear colaborativamente contido e experiencias educativas, aprendendo uns dos outros para mellorar a súa capacidade de aprendizaxe, sendo utilizado para estender o contido formal e favorecer a interacción entre alumnos e docentes.

As diferenzas máis salientables entre ambos tipos de plataformas é que nun SLE podemos establecer relacións e interactuar coa comunidade educativa, tamén fóra das aulas. E dentro da aula, o ambiente e a filosofía posúe ese arrecendo 2.0: páxina de actividade, muro de comentarios, calquera pode compartir, non só o profesor, pódese comentar e votar sobre calquera obxecto ou recurso compartido, no mesmo contexto.

Hai xa certa oferta de SLE dispoñibles, pero en todos os casos trataríase de solucións na nube, que non poden ser depositadas nos servidores propios das institucións educativas, e comerciais. Neste escenario, ante a inexistencia dun SLE con estas características, no Laboratorio de Redes do DET da Universidade de Vigo propuxémonos o deseño e desenvolvemento dun SLE de código aberto. Así naceu hai uns anos *SocialWire*, un SLE dispoñible de balde para calquera profesor en www.socialwire.es. É a plataforma educativa que eu emprego en todas as materias que imparto na Escola de Enxeñería de Telecomunicación na Universidade de Vigo.

The screenshot shows the SocialWire web application. At the top, there's a navigation bar with the SocialWire logo, a search bar, and user information for 'López Ardao, Carlos'. The main content area is titled 'Preguntas de RO1415'. On the left, there's a sidebar with a list of subgroups and group features like 'Muro', 'Panel', 'Archivos del grupo', etc. The main list of questions includes:

- UDP y NAT** by Muhammad Mughal Waheed (2015/04/14 20:22:53). It has 14 visible responses and 3 comments.
- ¿Puede un host funcionar en modo trunk?** by Suárez da Silva, David (2015/04/14 17:56:04). It has 3 visible responses and 0 comments.
- Direcciones MAC de los puertos de un switch** by Rodríguez Pérez, Miguel (2015/04/14 12:53:04). It has 1 visible response and 1 comment.
- FTP vs SSH** by Tasende Remuiñán, Leticia (2015/04/13 22:25:30). It has 0 visible responses and 3 comments.
- Checksum de UDP** by Tasende Remuiñán, Leticia (2015/04/13 22:21:25). It has 1 visible response and 2 comments.
- Anuncios BGP** by Tubío Figueira, Pedro (2015/04/13 21:24:17). It has 0 visible responses and 0 comments.

On the right side, there's a 'Nueva Pregunta' button and a 'Preguntas de grupo' section with links to 'Mis preguntas', 'Preguntas que ya respondí', 'Preguntas que aún no respondí', and 'Pendientes de moderación'.

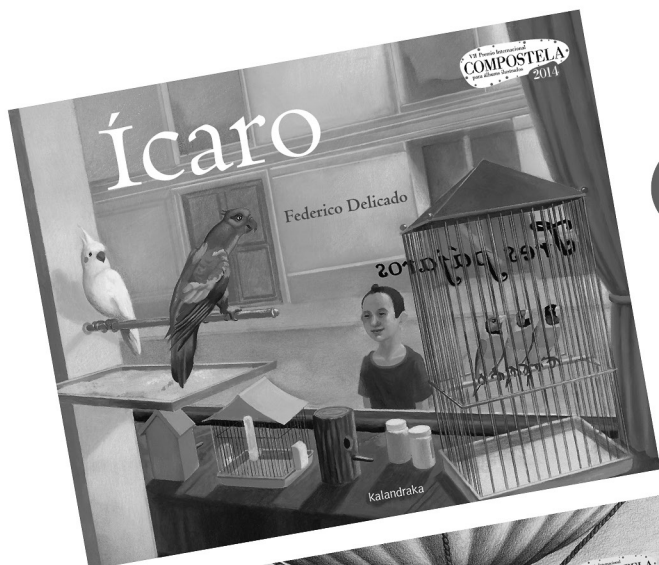
SocialWire é empregada para subir as presentacións usadas nas clases, e nese mesmo contexto, en cada presentación, os alumnos comentan posibles erratas ou dúbidas razoables. Tamén empregamos a plataforma para que calquera poida compartir unha ligazón ou un vídeo interesante co resto da clase, algo que se fai con certa asiduidade. Non falta tampouco a entrega de tarefas en liña, pois a plataforma é empregada para recoller solucións a certos problemas propostos. Por último tamén se utiliza bastante un foro de preguntas e respostas con dúbidas da materia na que a pedra angular da motivación consiste en asignar puntos por preguntar e responder e manter un ránking público.

A experiencia é altamente positiva pola elevada participación lograda e porque os alumnos senten que están permanente conectados nunha comunidade de aprendizaxe disposta a axudalos. Para facilitar máis a interacción, eu emprego tamén Twitter, ademais de SocialWire, para comunicar información

relevante da materia, a través dunha almofada ou *hashtag* proposto ao inicio do curso e arredor do cal tamén se establecen interesantes conversas, críticas, opinións, etc. Non se trata só de mellorar os resultados académicos senón de aprender a empregar unha nova metodoloxía de traballo e aprendizaxe en rede, é dicir, aprender a aprender en rede e asimilar todos os valores (altruismo, colaboración, respecto polo traballo alleo, etc.) que iso leva consigo. ■

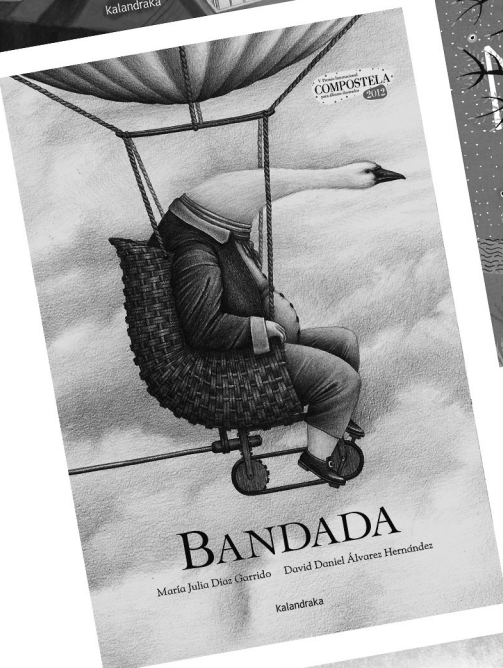
- CROSS, J. (2006). *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- HART, J. (2010). Building a social learning environment. NAA-CE Annual Strategic Conference, Blackpool. Dispoñible en: <http://es.slideshare.net/janehart/building-a-social-learning-environment>
- MARTÍN, O. (2009). Educación 2.0: Horizontes de la innovación en la Escuela. TELOS. *Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 78. Dispoñible en: <http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaterno.asp?idarticulo=1&rev=78.htm>
- SMALL, G. e VORGAN, G. (2009). *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. William Morrow Paperbacks. Nova York: HarperCollins.
- VASSILEVA, J. (2009). Towards Social Learning Environments, *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 1 (4), 199-214.

2014

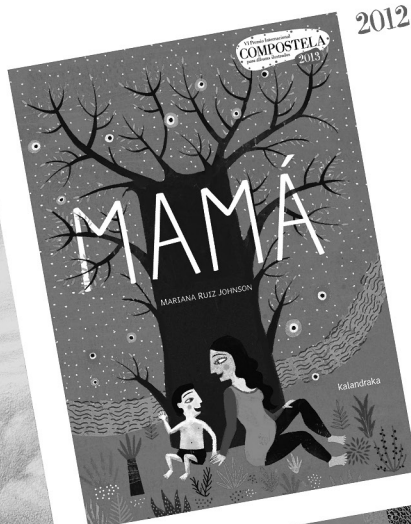


Premio Internacional COMPOSTELA para álbums ilustrados

2013



2012



2010



2011



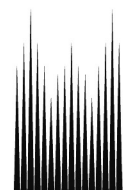
2008



2009



Kalandraka



CONCELLO DE
SANTIAGO
Departamento de Educación



Adolescentes, internet e redes sociais en Galicia. Que din os datos actuais e como se pode promover o seu uso responsable?

Queremos agradecer de maneira sincera a colaboración dos docentes, orientadores e ANPAs dos centros colaboradores, así como á institución do Valedor do Pobo de Galicia, que fixeron posible a realización deste ambicioso proxecto.

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 40-42

Antonio Rial Boubeta

Carmen Barreiro Couto

Patricia Gómez Salgado

Facultade de Psicoloxía

Universidade de Santiago

antonio.rial.boubeta@usc.es

patricia.gomez@usc.es

barreiro.carmen@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Educar aos nosos fillos no uso saudable de internet e das redes sociais pasa por ser quen de entender a realidade que nos toca vivir. Non estamos fronte a unha moda pasaxeira, nin é algo exclusivo dos e das adolescentes, senón un fenómeno social fortemente arraigado en case todos os recunchos do mundo. Tampouco é un tema menor, xa que un uso abusivo ou disfuncional (tanto en mozos/as, como en adultos) pode levar á dependencia, a novas formas de ludopatía, conflitos familiares, conflitos escolares, novas prácticas

de risco e mesmo novos tipos de delito.

Dende 2006 a propia Comisión Europea está a promover un ambicioso proxecto (EU Kids Online) no que participan máis dun cento de investigadores e expertos de 33 países (entre eles, España), que proporcionan regularmente datos dos usos que os menores fan da rede. Froito dunha macroenquisa realizada a máis de 25.000 adolescentes, advertiron hai xa catro anos de que a inmensa maioría dos mozos e das mozas usan regularmente internet e as redes sociais como vehículo de socialización e de interacción social,

con motivacións e prácticas moi variadas, das que polo xeral a metade dos pais/nais non somos conscientes.

Capítulo á parte merece a consideración da adicción á internet coma unha nova patoloxía, non recoñecida ata o de agora pola ortodoxia representada pola Asociación Psiquiátrica Americana (APA) no seu sistema diagnóstico (DSM-5). Tan só o xogo en rede (*Internet Gaming Disorder*) foi incorporado na sección III do manual, como unha entidade que precisa de máis investigación clínica e de máis experiencia para ser considerada como un trastorno propiamente dito.

En Galicia toda esta preocupación tivo resposta institucional no Valedor do Pobo, que iniciou en 2010 unha xeira de traballos supervisados por un equipo multidisciplinario formado por profesionais e investigadores do eido da psicoloxía, a educación, a pediatría, o dereito ou a comunicación. Os resultados foron recollidos en diferentes publicacións (Gómez, Rial, Braña, Varela e Barreiro, 2014; Rial, Golpe, Gómez e Barreiro, 2015; Rial e Gómez, 2014; Rial, Gómez, Braña e Varela, 2014) e trasladados á sociedade galega en diferentes foros. Foi en 2014 cando esta preocupación tivo un novo pulo, materializado no proxecto *Mocidade Online*, que habería de proporcionarnos un *screening* máis completo do uso que os adolescentes da comunidade galega fan da internet e das redes sociais.

METODOLOXÍA

Realizouse unha enquisa en rede entre mozos e mozas que cursaban estudos secundarios en centros da comunidade galega, tanto de titularidade pública como concertada. Contactouse cos 493 centros de ESO, acadando unha participación do 52%, o que derivou nunha mostra de 44.051 adolescentes

(21.130 mulleres e 21.824 homes, con idades comprendidas entre os 12 e os 17 anos; Media = 14,07; Desv. Típica = 1,36). Os datos foron recollidos a través dun cuestionario *ad hoc* que incluía tamén a escala de uso problemático de Rial, Gómez, Isorna, Araujo e Varela (2015).

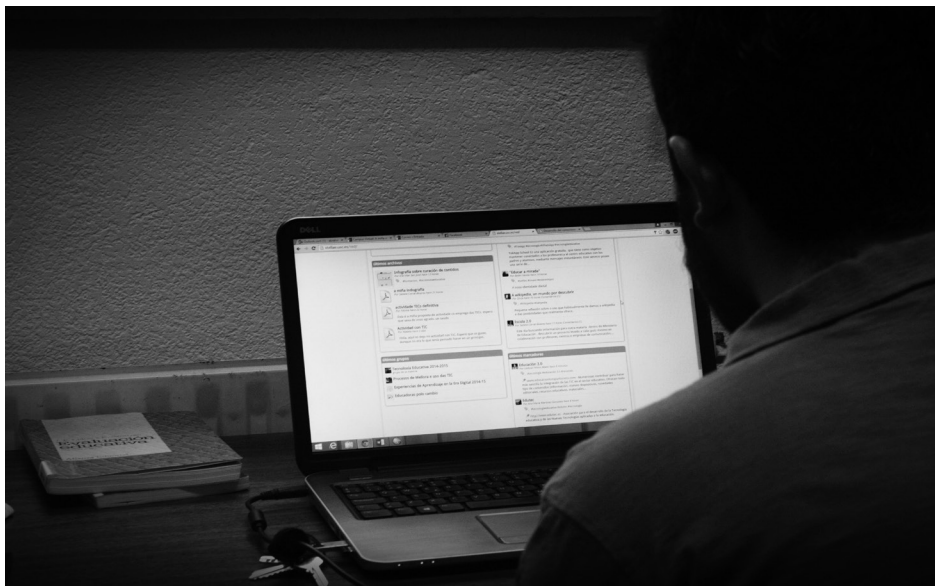
RESULTADOS

Os resultados permiten constatar que o uso da internet entre os adolescentes galegos é un fenómeno absolutamente xeneralizado (o 97,8% utilizan internet de maneira regular), cun 71,2% que se conecta á rede todos os días. O 93% está rexistrado nalgunha rede social e máis da metade (51%) en 4 ou máis. Asemade, 9 de cada 10 teñen teléfono móbil. A idade media de acceso ao primeiro móbil é de 11,1 anos e 1 de cada 3 (33,7%) dispón de móbil antes de cumprir os 11. O 89,2% son usuarios de Whatsapp. Os principais motivos polos que se conectan á internet son dous: o uso de aplicacións de mensaxería instantánea (75,3%) e o uso das redes sociais (66,7%). O móbil é con diferenza o principal dispositivo a través do cal se conectan á internet, dobrando ao portátil (41,5%) e moi por enriba do PC tradicional (26,4%).

O 25,4% conéctase xa a través das populares *tablets*. A maiores destes primeiros resultados de carácter xeral, algúns datos permiten revelar a problemática subxacente:

1. Un 13,5% conéctase á internet máis de 5 h cada día (cifra que ascende a un 22,9% na fin de semana) e tamén un 13,5% adoita conectarse a partir das 12 da noite. Un 63,8% informa de que se conecta dende o seu propio cuarto.
2. Un 17,3% refire discusións frecuentes na casa por mor da internet e un 24,2% polo uso do teléfono móbil. Non obstante, o grao de control que os pais exercen semella realmente reducido, xa que só o 51,1% controlan ou limitan o uso que os seus fillos fan da internet e o 48,1% do uso que fan do móbil.
3. Un 8,9% dos adolescentes afirman que foron humillados/as ou acosados/as na rede no transcurso do último ano, e un 6,8% que recoñece ter humillado ou acosado a outros/as. Asemade o 4% recoñece ter practicado *sexting*, ou o que é o mesmo, ter enviado a outra persoa fotos ou vídeos de si mesmo de contido erótico ou sexual; o 3,9% refire ter sido vítima dunha





posible sextorsión; o 31,4% reconece ter contactado con desconecidos a través da internet e 1 de cada 3 destes casos (10,7% do total) chegou a quedar fisicamente con eles.

4. Estímase que o 14,1% dos adolescentes galegos estarían nunha situación de risco medio-alto de adicción, mentres que o 4% presentaría xa signos manifestos desta. Os niveis de risco son significativamente maiores entre os nenos con pais que non controlan e limitan o uso que fan da internet.

A realización dunha análise por segmentos revela unha problemática particular no caso das mozas, con niveis de ciberacoso sensiblemente maiores, así como de risco de dependencia. Algo semellante pode dicirse do curso ou ciclo de ESO, con niveis maiores entre os alumnos/as de 3º e 4º ca entre os de 1º e 2º, polo que os datos sitúan nos 14-15 anos a idade especialmente problemática. Os niveis de risco foron tamén maiores nos centros concertados e nas grandes áreas urbanas, pero a pesar destas diferenzas, non se pode falar dun claro perfil de risco.

CONCLUSIÓNS

É un feito probado que os adolescentes fan a día de hoxe un uso masivo da internet e das redes sociais, igual ca dos *smartphones* e das *tablets*. O acceso ás novas tecnoloxías é un fenómeno globalizado e practicamente garantido para as mozas e os mozos galegos, máis alá das súas posibilidades económicas ou da súa condición social. Este é un feito importante e claramente positivo en si mesmo, pero os datos advirten tamén de serios niveis de *ciberacoso*, de *sexting* e de *sextorsion*, así como de casos dunha posible adicción. Sorprende que arredor do 50% dos pais sigamos alleos a esta problemática, tal vez porque se trata dun fenómeno social do que aínda non tomamos suficiente conciencia. O uso das novas tecnoloxías estase a converter nun problema non menor e para nada exclusivo dos adolescentes, senón dunha sociedade cada vez máis abafada, onde o urxente non deixa tempo para o realmente importante. Internet e as redes sociais están a mudar a nosa maneira de comunicarnos, de ler, de aprender, de mercar e vender, de iniciar

e pechar relacións e, en definitiva, de vivir. Sen caer no erro da “demonización”, nais, pais, educadores/as e institucións debemos compartir activamente a responsabilidade de establecer normas e lindeiros e de educar en valores as novas xeracións, conscientes de que os patios e parques onde se relacionan os nosos fillos/as, onde aprenden e se socializan, son agora outros. A solución, coma sempre, non é outra que a da EDUCACIÓN, con maiúsculas e dende o minuto 1. ■

- GÓMEZ, P., RIAL, A., BRAÑA, T., VARELA, J., e BARREIRO, C. (2014). Evaluation and early detection of problematic Internet use in adolescents. *Psicothema*, 26, 21-26.

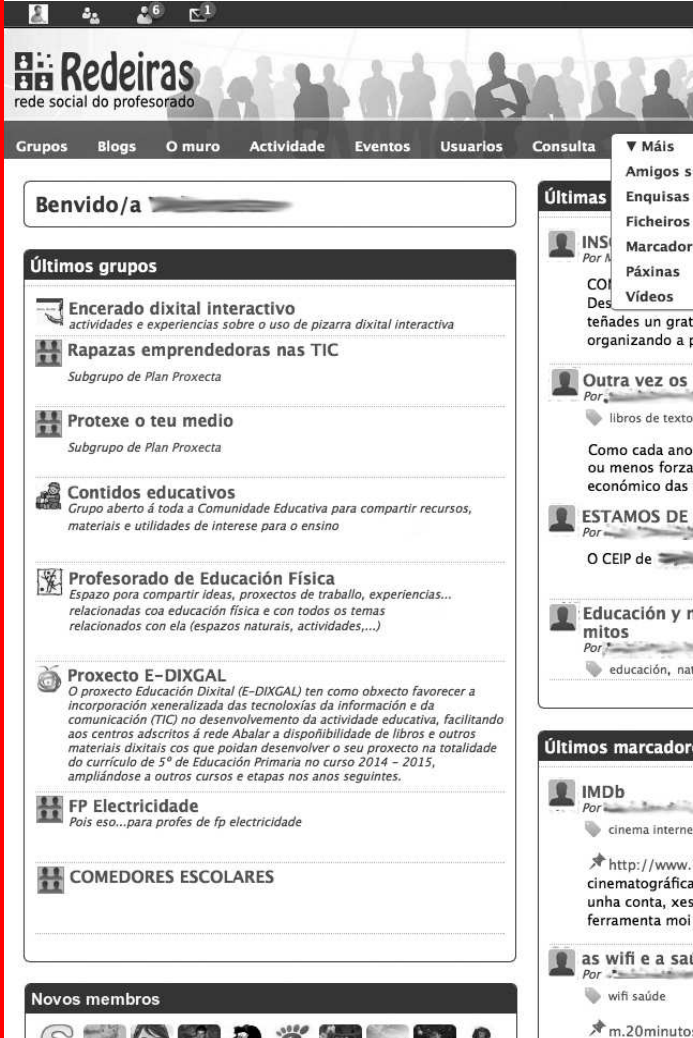
- RIAL, A., GOLPE, S., GÓMEZ, P. e BARREIRO, C. (2015). Variables asociadas al uso problemático de Internet entre adolescentes: recomendaciones para una mejor prevención. *Health and Addictions*, 15, 25-38.

- RIAL, A. e GÓMEZ, P. (2014). O uso de Internet e as Novas Tecnoloxías entre os adolescentes: unha responsabilidade compartida. *Revista Galega de Educación*, 58, 64-66.

- RIAL, A., GÓMEZ, P., BRAÑA, T. e VARELA, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega. *Anales de Psicología*, 30, 642-655.

- RIAL, A., GÓMEZ, P., ISORNA, M., ARAUJO, M. e VARELA, J. (2015). EUPI-a: Escala de Uso Problemático de Internet en adolescentes. Desarrollo y validación psicométrica. *Adicciones*, 27 (no prelo).

REDEIRAS: a rede social do profesorado



REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 43-44

REDEIRAS: A REDE SOCIAL DO PROFESORADO

A finais do ano 2011, na que entón era a Subdirección Xeral de Sistemas Informáticos da Consellería de Educación, comezamos a traballar na creación dunha plataforma en liña onde o profesorado de educación infantil, primaria e secundaria de Galicia puidera dispoñer dun espazo propio para a colaboración e o intercambio de ideas.

O formato da plataforma sería unha rede social nun contorno seguro, estable e fiable, onde os datos persoais non representasen un elemento de preocupación e os únicos usuarios po-

síbles fosen os profesores dos centros educativos de Galicia.

A intención era garantir que os docentes que accedesen a esta nova rede social, puidesen ter a total seguridade de que os únicos usuarios cos que se atoparían na plataforma serían os seus propios compañeiros docentes dos centros educativos galegos.

O software libre era a aposta máis segura para este tipo de proxectos, así que desde o primeiro momento comezamos a traballar con Elgg, unha aplicación de código aberto para a creación de plataformas de redes sociais.

Alejandro González Quintana
Juan Menéndez Rocha

Asesores Abalar

juan.menendez@edu.xunta.es

alexgon@edu.xunta.es

Durante varios meses estivemos experimentando con este software e desenvolvendo *plugins*, adaptacións e módulos propios para crear unha rede social adaptada ás nosas necesidades, aos obxectivos do proxecto e aos requisitos técnicos da infraestrutura tecnolóxica da Consellería de Educación.

Desta maneira, no mes de marzo de 2012, aparece "Redeiras: a rede social do profesorado" (<https://www.edu.xunta.es/redeiras>), unha rede social de carácter profesional dirixida ao profesorado dos centros educativos non universitarios de Galicia sostidos con fondos públicos, que lle proporciona á comunidade docente un espazo de comunicación e colaboración onde intercambiar ideas, propostas, recursos, actividades e iniciativas, promovendo así unha filosofía de coñecemento aberto.

Actualmente continuamos desenvolvendo o proxecto Redeiras desde AMTEGA (Axencia para a Modernización Tecnolóxica de Galicia), incluíndo o soporte técnico e o asesoramento dos usuarios en todas as consultas e dúbidas que nos chegan.

En Redeiras non é necesario rexistrarse nin darse de alta xa que, para acceder, os docentes unicamente deben introducir as súas credenciais corporativas, é dicir, o mesmo nome de usuario e contrasinal que usan para todas as demais aplicacións en liña da Consellería de Educación.

Os únicos usuarios que poden acceder a Redeiras son os docentes dos centros educativos galegos que dispoñan dunha conta de correo corporativa (co formato usuario@edu.xunta.es), polo que non existe a posibilidade de ningún tipo de interferencia que puidera chegar por parte de calquera persoa allea ao sistema educativo galego.

Cada docente dispón do seu propio espazo individual en Redeiras, que consta dun taboleiro persoal, a súa páxina do perfil, un blog persoal, un espazo para o almacenamento de ficheiros, unha ferramenta de creación de páxinas, marcadores, publicación de vídeos, etc. Pero quizais o máis relevante desta rede social sexa a interrelación e o contacto entre os usuarios da plataforma por medio de ferramentas como a mensaxería interna e, sobre todo, a posibilidade de creación de grupos, subgrupos e grupos relacionados.

Na actualidade son máis de 10.000 os usuarios de Redeiras e xa existen máis de 1000 grupos creados. Pódense atopar grupos de moitos tipos e diferentes temáticas, pero os máis numerosos son os grupos creados para a realización de traballos colaborativos entre docentes, xa que esta plataforma pon a disposición dos usuarios todas as ferramentas necesarias para o traballo en grupo e a colaboración entre os docentes.

En Redeiras calquera usuario pode crear un grupo de maneira moi sinxela e dispón de varias opcións para configurar o grupo: grupo aberto, pechado, visible, oculto e/ou con acceso por invitación. Ademais, o creador do grupo tamén pode decidir que ferramentas estarán dispoñibles para os membros do grupo, de maneira que esta gran flexibilidade posibilita a creación de grupos de moitos tipos e dedicados ás máis diversas temáticas educativas.

Os grupos dispoñen, entre outras cousas, de ferramentas específicas como os *Foros de debate*, onde os seus membros poden crear calquera tema para o debate, podendo ademais subscribirse a eles para seguir comodamente todos os debates desde o seu correo electrónico sen necesidade de iniciar sesión en Redeiras cada vez que

haxa unha nova intervención nun foro.

A ferramenta de creación de *Páxinas*, dispoñible tanto para os usuarios individualmente coma para os grupos, posibilita a creación de documentos colaborativos en liña nos que varios usuarios poden traballar de xeito simultáneo.

Os usuarios de Redeiras teñen o control total sobre a privacidade dos seus datos persoais e tamén dos seus propios contidos. Cando un usuario crea un contido (unha páxina, unha entrada de blog, un ficheiro, etc.) pode decidir que usuarios terán acceso a ese contido: os seus amigos dentro da rede, os seus grupos, todos os usuarios ou incluso pode crear contidos privados para uso exclusivamente persoal.

A xestión dos amigos e as relacións de amizade nesta rede social posibilitan o contacto e a colaboración entre os docentes dos distintos centros educativos de Galicia que acceden a Redeiras, de maneira que o intercambio de ideas e experiencias resulta moi enriquecedor para todos.

Redeiras inclúe outras ferramentas como as *Enquisas* ou a *Axenda de Eventos*, que xunto coas xa comentadas fan desta plataforma unha das máis utilizadas actualmente polos docentes de Galicia. ■



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

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN
CURSO 2015 – 2016

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

Licenciados/Diplomados/Graduados en: Psicoloxía, Maxisterio, Logopedia, Terapia Ocupacional, Pedagogía e Psicopedagogía
1 curso académico (60 ECTS)
20 por universidade
do 23 de xuño ata o 13 de xullo do 20 de agosto ao 3 de setembro

INFORMACIÓN

UDC: mduran@udc.es
USC: miguel.perez.pereira@usc.es
<http://mastercyp.es>
<http://estudios.udc.es/gl/study/start/4498V02>



MESTRADO UNIVERSITARIO EN PSICOLOXÍA APLICADA

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN
CURSO 2015 – 2016

1 curso académico (60 ECTS)
30
do 23 de xuño ata o 13 de xullo do 20 de agosto ao 3 de setembro

INFORMACIÓN

Departamento de Psicoloxía
Telf. 98116700/ EXT. 1790
<http://psicologia.udc.es/master/>
<http://estudios.udc.es/gl/study/start/438V01>



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

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN
CURSO 2015 – 2016

1 curso académico (60 ECTS)
195
do 23 de xuño ata o 13 de xullo do 20 de agosto ao 3 de setembro

INFORMACIÓN

Telf. 98116700/ EXT. 4699
EMAIL: practicum.educacion@udc.es
<http://www.educacion.udc.es/masteres/secundaria>



Para sabermos algo máis...

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 46-48

Isabel Fernández Menor

Adriana Gewerc Barujel

Fernando Fraga Varela

Ana Rodríguez-Groba

Departamento de Didáctica e
Organización Escolar

Universidade de Santiago de Compostela

isa.fernandez1209@gmail.com

adriana.gewerc@usc.es

fernando.fraga@usc.es

ana.groba@usc.es

Quen desexe afondar sobre esta realidade ten aquí unha pequena presentación dos aspectos máis relevantes do panorama, clasificando en diferentes apartados a información coa que completar o tema das redes sociais.

PLATAFORMAS PARA CREAR REDES SOCIAIS

Á hora de obter unha infraestrutura desde a que poder soportar as redes sociais existen dúas posibilidades: utilizar unha infraestrutura propia grazas ás iniciativas de software libre dispoñibles ou empregar algúns dos servizos dispoñibles na rede. No primeiro caso podemos ci-

tar como casos de referencia as propostas de:

- Elgg: <http://elgg.org/>
- Mahara: <http://mahara.org/>

Trátase de plataformas de código aberto que ofrecen servizos como blogs, intercambio de arquivos ou traballo en rede grazas á posibilidade de xerar contactos a nivel individual, por amizades, ou a un nivel máis amplo, a través de grupos organizados ao redor dalgún tema ou interese. Estas plataformas están dispoñibles baixo unha licenza tipo GPL, polo que podemos facer adaptacións ás nosas necesidades ou mesmo colabo-

rar no seu desenvolvemento. Os usuarios poden poñelas en marcha cos seus propios servidores ou contratar algún *hosting* específico para estas ferramentas.

De forma máis extensa recolle-mos algúns dos servizos dispoñíbles na rede:

- **Ning:** <http://www.ning.com/>

Plataforma en liña de pago que permite crear redes sociais.

- **Mixxt:** <http://smallcommunities.mixxt.net/>

De orixe alemá, permite escoller entre unha versión gratuíta ou unha de pago. A finais deste ano non terá continuidade e o servizo trasladarase a *tixxt*, pero con moitas limitacións (por exemplo, establece un tope de 10 para o número de usuarios e non soporta correos de provedores como Gmail ou Yahoo).

- **Socialgo:** <http://www.socialgo.com/>

Ofrece dúas modalidades, *Classic* e *Pro* (as dúas, de pago), e diferentes prezos en función do ancho de banda, das ferramentas complementarias, etc.

- **Edmodo:** <http://www.edmodo.com/>

De balde. Está baseada no *microblogging* e permite a comunicación entre docentes e discentes nunha contorna pechada e privada.

- **Redalumnos:** <http://www.redalumnos.com/>

Iniciativa andaluza, moi semellante á proposta de Edmodo. Non ten custo para o ensino público nin para fins divulgativos e científicos sen ánimo de lucro. Permite a creación de cursos en liña e a creación de grupos.

- **Educaneetwork:** <http://educanetwork.org/>

Baséase na idea de aprender e ensinar en grupos. Permite a creación de grupos, conversar, organizar eventos e compartir materiais ou recursos.

EXPERIENCIAS CON REDES SOCIAIS EDUCATIVAS

Na educación primaria o uso das redes sociais é reducido en comparación cos seguintes niveis; con todo, bosquexamos algunhas experiencias nas distintas etapas do sistema educativo.

- **<http://www.edu.xunta.es/agueiro/>:** proxecto baseado en Mahara posto en marcha recentemente no IES Francisco Daviña Rey (Monforte de Lemos) que traballou experimentalmente no curso 2013-14 xunto co CPI Manuel Suárez Marquier (O Rosal).

- **<http://tecnologiadoctorm.ning.com/>:** contorno virtual, creado a partir de *Ning*, serve para o traballo colaborativo entre profesorado e alumnado para o IES Doctor Marañón (Alcalá de Henares).

- **<http://econogargallo.ning.com/>:** rede social do IES Pablo Gargallo (Zaragoza); nela trabállanse aspectos relativos á economía.

- **<http://www.otraeducacion.es/>:** plataforma que ofrece unha estrutura de escola virtual baseada nunha rede social. Deseñada para educación primaria e secundaria tanto para profesorado coma para alumnado.

A NIVEL UNIVERSITARIO

- **<http://web20.us.es/>:** rede social da Universidade de Sevilla para crear artigos universitarios, compartir ligazóns, crear eventos ou usar blogs e foros.

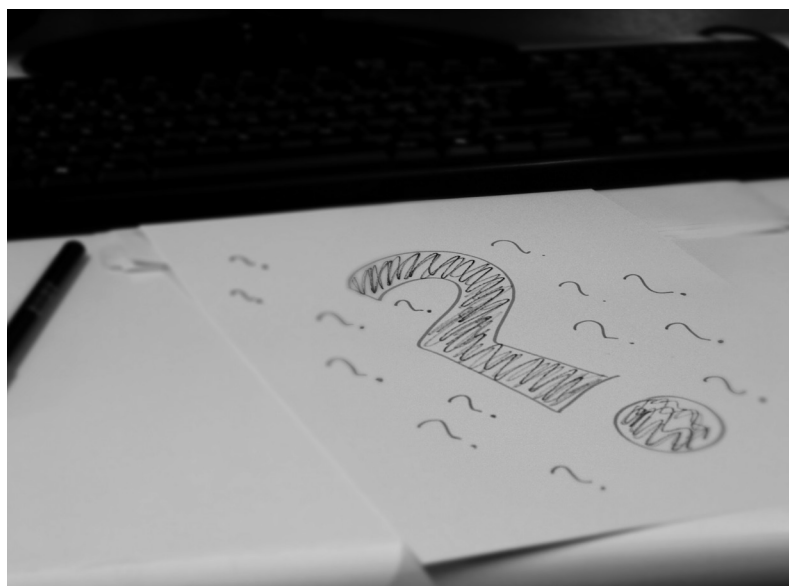
- **<http://stellae.usc.es/red/>:** rede social do Grupo de Investigación Stellae da Universidade de Santiago de Compostela baseada en Elgg. É utilizada dende o ano 2006 para a docencia no Grao de Mestra/e, Psico-pedagogía e Pedagogía. O alumnado desenvolve a súa aprendizaxe en rede de forma aberta á comunidade.

- **<http://www.proyectofacebook.com.ar/>:** Proxecto Facebook, desenvolvido no Taller de Procesamento de datos da Licenciatura de Ciencias da Comunicación, Facultade de Ciencias Sociais, Universidade de Bos Aires, Arxentina (UBA) con 250 alumnos.

PUBLICACIÓNS RELEVANTES PARA SABER MÁIS DAS REDES SOCIAIS EN EDUCACIÓN

- CASTAÑEDA, L. (2010). *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: MAD.

Trátase dun libro que estuda as redes sociais para a aprendizaxe



analizando tanto as posibilidades tecnolóxicas coma os aspectos didácticos. Os distintos capítulos axúdannos a ter unha visión completa destes espazos.

- DAns ÁLVAREZ DE SOTOMAYOR, I. (2014). *Posibilidades educativas de las redes sociales*. Disponible en: http://ruc.udc.es/bitstream/2183/12421/2/DansAlvarezdeSotomayor_Isabel_TD_2014.pdf

Isabel Dans expón nunha tese de doutoramento as posibilidades educativas das redes sociais, nunha investigación que se leva a cabo no contexto galego coa participación das familias, do profesorado e do alumnado.

- DE HARO, J. J. (2010). *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya.

Un libro sobre as redes sociais, as súas características, exemplos e outros aspectos fundamentais para coñecer o panorama destes espazos.

- GEWERC, A. MONTERO, L. e LAMA, M. (2014). Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria. *Comunicar*, nº 42, v. XXI, 2014.

Estes tres docentes da Universidade de Santiago ábrennos as portas a unha experiencia de aprendizaxe que combina o ensino presencial co virtual. Utiliza ferramentas informáticas (*learning analytics*) para identificar o comportamento dos grupos e a súa relación coa aprendizaxe.

- The Education Foundation (2015). *Guía de Facebook para Educadores. Una herramienta para enseñar y aprender*. Disponible en: [http://www.edn-](http://www.edn-foundation.org/wp-content/uploads/Facebookguidespainish.pdf)

[foundation.org/wp-content/uploads/Facebookguidespainish.pdf](http://www.edn-foundation.org/wp-content/uploads/Facebookguidespainish.pdf)

Trátase dunha guía de Facebook na que se exploran as posibilidades na ensinanza desta rede. Permítenos coñecer experiencias, opinións e ideas para desenvolver na aula. ■

PUBLICIDADE



Universidade de Vigo

MASTER OFICIAL UNIVERSITARIO

(Real Decreto 1393/2007)

Intervención Multidisciplinar na Diversidade en Contextos Educativos

Facultade de C. da Educación
Campus Universitario de Ourense

2º prazo de preinscrición do 27 de agosto ao 2 de setembro



ENTREVISTA

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 49-53

Afonso García Penas defínese como amador do teatro, da docencia, da natureza autóctona... Pero sobre todo, gústalle ollar as persoas de igual a igual, escoitar, construír. Mestre e filólogo de formación, o seu labor profesional, e a súa propia vida, non poderían entenderse hoxe sen o teatro. O teatro convertido, a partes iguais, en ferramenta educativa... e en paixón.

Na Estrada, en Vedra, en Laxe, en Muros, en Melide... vanse poñendo a andar paseniñamente grupos de teatro nados nos centros educativos polos que Afonso vai pasando. Curiosamente, ningún deses grupos esmorece. Ao contrario, a pegada da ilusión, dunha concepción nova do teatro educativo antes como camiño de construción que como produto-espectáculo, provocan que cada ano que pasa o noso protagonista teña que percorrer máis quilómetros para estar presente aínda que só sexa de xeito testemuñal –xa que a participación nos ensaios é imposible as máis das veces– en estreos, ensaios xerais, encontros... onde o teatro adopta un formato vivo e natural dificilmente concibible se non se vivencia en directo.

Traballo profesional, activismo social, simple afección... Por que chegaches ao teatro?

Chego ao mundo do teatro por casualidade, por amor. Coursaba COU e o profesor de Literatura española prepara cun grupo de alumnos/as a obra de Molière *Menciñeiro á forza* para presentala o Día das Letras. A dúas semanas da estrea o actor que interpretaba o papel de Leandro abandonou. Pediu voluntarios para substituílo e eu fun porque no grupo estaba a moza máis fermosa que viran os meus ollos, a rapaza pola que o meu corazón suspiraba e que me servía de inspiración lírica. Foron unhas actuacións ateigadas de nervios, plenas de ledicia, con constantes intentos de declaración amorosa... que nunca se produciu por timidez, por vergoña, por turbación; porén a semente do teatro xermolou no meu interior e foi medrando cada día máis. Hoxe sería difícil vivir sen deixarse subxugar pola súa presenza, sen habitar o seu universo, sen transitar pola súa maxia.

Cal é a túa formación teatral e cal a túa traxectoria?

Os cursos que máis influíron na miña concepción teatral foron os recibidos na Escola *Espazo Aberto* de Santiago, impartido o de interpretación por Carlos Neira e o de voz por Cristina Domínguez; os cursos que recibín en Barcelona e Noia a cargo de María Creo, directora que deixou unha fonda pegada na miña traxectoria e coa que veño traballando desde o 2010 ata a actualidade; e, como non, a liña do teatro do oprimido á que me acheguei en Río de Janeiro con Augusto Boal.

Bueno, e entre que os anos van pasando e a ilusión semella non ir a menos, o certo é que me gusta seguir formándome. Gustárame citar entre os que considero os meus mestres, as miñas mestras, por exemplo, a Mónica de Nut (voz); Manuel Lourenzo, Ricardo Solveira, Isabel Úbeda (interpretación); Iván Karpenko (biomecánica); Roberto Vidal Bolaño (iluminación); Cándido Pazó (dramaturxia)...

Como grupo tamén optamos por contratar profesionais para que nos dirixan espectáculos, pois consideramos que esa é unha vía formativa moi com-





Amantani, Perú.

pleta. Exemplos disto foron as obras *Kikla*, presentada en Moscova e *Coma un anano*, estreada en Buenos Aires, e dirixidas respectivamente por Ricardo Solveira, profesor da ESAD, e María Creo.

Sen ánimo de ser exhaustivos, cítanos algúns fitos da túa carreira teatral?

Co teatro sucede un pouco o que lles pasa aos músicos. Nunca vos fixastes en que un músico que está tocando en determinado concerto, ao rematar sae apresuradamente cambiarse de roupa para ir tocar a outro lugar ao mellor un estilo totalmente diferente? Pois co teatro pasa algo similar, sobre todo a medida que vas acumulando experiencia e a medida que vas pasando por diferentes lugares. Eu tiven a honra de ser fundador ou director de *Metátese Teatro*, de *Alentía Teatro*, da Aula de Teatro do Colexio Padre Feixó-Zorrelle de Ourense, do Obradoiro Municipal de Teatro de Palas de Rei, da Escola Municipal de Teatro de Laxe, das Aulas de Teatro do CPI de Touro, do IES As Insuas de Muros, do CPI de Vedra, do IES Antón Losada Dié-

guez *Avelaiñas Teatro*. En fin, traballo de campo puro e duro, pero tremendamente gratificante a un tempo, como vedes.

Sobre outras facetas relacionadas co teatro, podo contarvos que participei en obradoiros en Saraguro (Ecuador), en São Paulo, Río de Janeiro e São Mateus (Brasil), en Jocotenango (Guatemala), en Cuzco (Perú) e en Tecoluca e La Pita (El Salvador). Foron todos proxectos desenvolvidos con organizacións locais ou con ONG, e todos tiñan como obxectivo básico utilizar o teatro para mudar as cousas, claro. Ás veces conseguímo-lo, en parte cando menos, e outras quedamos a medias, como tamén é evidente.

Ai, e gustaríame que non quedase no tinteiro que son o director da vertente teatral de *Son d'aldea*, un proxecto, na súa globalidade, ata certo punto revolucionario, como saben todas as persoas que o vivenciaron algunha vez.

Cando falamos de teatro con Afonso García, e sobre todo da función do teatro desde a óptica educativa, de que estamos falando realmente?

Falamos dunha concepción do teatro como ferramenta imprescindible para a docencia, como eixe vertebrador dun número elevado de disciplinas científicas, humanísticas e técnicas; dun potenciador da creatividade e da singularidade do individuo dentro do grupo.

O teatro fomenta o compañeirismo, permite un enfoque do esforzo individual cara ao traballo en grupo, equilibra a autoestima, desenvolve habilidades para sintetizar, pensar; forma conciencia crítica, aplicando unha visión construtiva ao traballo propio e alleo; fomenta a autoconfianza, o dominio das técnicas da eukinética e coreútica; aumenta o control corporal e as posibilidades creativas e expresivas en todas as linguaxes; favorece a socialización e a autoxestión, o espírito crítico; libera a imaxinación; potencia a creatividade, a autoconfianza e a confianza no grupo; mellora as capacidades de concentración,

observación visual, auditiva... permite explorar as posibilidades do propio corpo, da voz... O teatro é vida e só vida!

Cales son os postulados dos que debe partir un proxecto teatral no ámbito educativo, ou se quixeres, no ámbito estritamente escolar?

Ten que ser aberto a toda a comunidade educativa... alumnado, profesorado, persoal non docente, familias, habitantes da contorna na que se insire o centro de ensino...; debe evitar procesos de selección; NON debe entrar na dinámica da participación en concursos que fomentan a competitividade –tan propios

Non estaremos supeditando en exceso o resultado final do proxecto, entendido este como espectáculo, á participación, á integración á fin?

Neste modelo de teatro, baseado en Jerzy Grotowsky, en Augusto Boal... procúrase a organicidade, a sinxeleza e a vivenciación como estratexias para captar a atención do público; fronte á sobreactuación e á representación ou recargamento. Se desexamos ver enriba do escenario actores e actrices sobreactuar e presentar conflitos artificialmente, este non é o camiño axeitado. Se o que anxeamos é ver un espectáculo

Os teus proxectos sobre o teatro como ferramenta educativa, e revolucionaria, foron levados por ti mesmo por medio mudo, como xa nos dixeches. Sintetízanos as túas experiencias ao respecto.

O teatro sempre foi a actividade que vertebrou a nosa participación en diversos proxectos de cooperación con entidades doutros países. En Ecuador, por exemplo, traballamos conxuntamente coa Fundación Kawsay en comunidades dos indíxenas saraguros en dúas direccións: educación ambiental e nutricional. Tratábase de poñer en valor a comida propia, a que cultivan

“Non me interesa o teatro da alfombra vermella, dos cástings, dos premios, a comedia burguesa de evasión...”

desta sociedade consumista– e non a interrelación e o intercambio puro; debe crear espazos de actividade e adestramento creativo; traballar coa singularidade das capacidades individuais de comunicación, de expresión, de movemento... Propiciar tamén unha actitude de compromiso co grupo e co medio cultural, social e político onde agroma.

Un teatro concibido para todos, para todas?

Para min si! Non me atrae outro tipo de teatro; non me interesa o teatro da alfombra vermella, dos cástings, dos premios, a comedia burguesa de evasión... para min ese é un teatro cuberto coa máscara da artificialidade. Considero que o reto está en metamorfosear esta pregunta nunha afirmación rotunda e ese é o papel dunha directora ou director sobresaíntes. O obxectivo é ser quen de integrar todas as idades, todas as condicións sociais, políticas e culturais...

lo orgánico no que os actores e as actrices VIVENCIAN, este é o noso camiño. Trátase dunha diatriba que cada un debe resolver. Eu escollín o teatro pobre de Grotowsky porque me enche, me permite profundar en min como ser humano e mellorar a todos os niveis: físico, emocional e psíquico, e sobre todo, porque me permite integrar todo tipo de realidades sociais e humanas.

Se poñemos sobre a mesa cuestións como a disciplina escolar, as actividades extraescolares vs. proxectos colectivos nos centros escolares, que papel ten reservado o teatro neste debate?

Un papel esencial, chave, integrador, fornecedor de recursos infinitos para traballar a diferenza desde o respecto e para reencadrar a violencia física e verbal. Como é posible que neste sistema educativo non figure o teatro como unha materia do currículo? Non logro comprenderlo.

os habitantes desta zona de Ecuador, fronte á entrada masiva da que eles denominaban “comida chatarra”.

Co MST (Movemento dos Sem Terra) preparamos unha peza en Apiaí e Itapeva co obxectivo de traballar a violencia. Levámola depois á favela A Rocinha de Rio de Janeiro. Con “Los Patojos”, en Jocotenango, Guatemala, traballamos con rapaces e rapazas da rúa en perigo de caer nas redes das cuadrillas que pasan droga para os Estados Unidos. En Mano de León, aldea perdida na selva guatemalteca á que se chegaba despois dunha hora camiñando, con rapaces e rapazas que nunca tiveran acceso a unha produción artística.

Outros proxectos nos que participamos foron, por exemplo, co orfanato Amantaní e coa organización Aldea Yanapay en Cuzco, Perú, ou con Radio Tehuacán, emisora na que gravamos unha obra radiofónica sobre educación ambiental.

Semella lóxico que o proceso de aprendizaxe en todas estas experiencias, para vós mesmos, foi absolutamente enriquecedor, ou equivocámonos?

É obvio, si. Nós pretendíamos aprender, ser capaces de chegar ao cerne de culturas indíxenas, como por exemplo a dos saraguros, e á realidade cotiá de persoas con escasos recursos económicos. Aconteceu isto cos asentamentos e campamentos do MST, coa favela A Rocinha de Rio de Janeiro, coas nenas e nenos da rúa de Jocotenango, Guatemala... Queríamos achegarnos ás súas singularidades como pobos, compartir e intercambiar experiencias, demostrar que o TEATRO, definido como arte total, pode ser o núcleo aglutinador de denuncia social de inxustizas, voz dos que non a teñen, elemento de socialización, elemento transmisor das inxustizas dos seres humanos... E debo dicir que, como experiencias formativas non as cambiaría por nada.

De que maneira, intrinsecamente, eses obxectivos que buscades foron ou non conseguidos?

Foron conseguidos na medida en que unha manifestación artística chegou por primeira vez a lugares onde nunca o fixera..., a Tunkarta, aldea de Saraguro, Ecuador; Campamentos do MST do Brasil; Mano de León, aldea de Guatemala; La Pita, El Salvador.... Permittiunos crear tecido cultural conxuntamente con persoas de diferentes etnias, traspasar fronteiras físicas e emocionais para comprobar que o teatro servía de camiño, de vía que engarzaba todas estas realidades moi similares.

Forneceunos ás dúas partes, ao mesmo tempo, de recursos para despois empregar eles nas súas asociacións e nós aquí na nosa práctica docente; ademais de propiciar o coñecemento de realidades culturais indíxenas



Mano de León, Guatemala.

nalgúns casos; dunha violencia extrema noutros e..., evidentemente, converteunos en seres humanos máis completos.

Merecen ser referidos tamén algúns aspectos extrínsecos aos propios proxectos, non merecen?

Si. A sensación de abandono cando presentamos na escola de La Pita, en El Salvador, unha obra sobre as maras. Ao rematar o espectáculo vimos como o profesorado e o alumnado desaparecían ante a presenza dun integrante desas maras e quedabamos sós. Teño que recoñecer que o medo se apoderou de nós e que ese momento foi moi tenso. Ao día seguinte, ante o enrarecemento da situación, marchamos para unha zona máis segura. Experimentamos un sentimento de pequenez moi forte, extraño; aínda hoxe, case dous anos despois, inváde-me ese sentimento ao lembrar a situación.

Na parte positiva, destaca o privilexio de abordar realidades de diferentes comunidades desde a perspectiva do teatro e non dun turista tradicional. Iso per-

mittiunos acceder ao verdadeiro modo de vida das persoas e valorar aspectos da túa vida cotiá desde unha perspectiva diferente como, por exemplo, o feito de abrir unha billa e que saia auga, ter un prato de comida todos os días, poder pasear tranquilo e seguro noite e día polas rúas da túa vila, os estragos dun consumismo devastador, a INXUSTIZA...

O teatro como camiño de construción, o teatro para cambiar o mundo... Teatro participativo, vivenciado, antes que teatro espectáculo. Un teatro para formar seres humanos antes que actores e actrices. Quen teña a sorte de poder asistir á presentación dun proxecto dirixido por Afonso García, darase conta de que todo o mundo ten alí o seu papel reservado e de que calquera frase, calquera aceno, parte da profunda concepción educativa e social do proxecto... na procura da construción do camiño.■

Poñendo en valor a lingua en Carballo



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 54-57

Técnico de normalización lingüística do Concello de Carballo

nel.vidal.barral@gmail.com

"Aquí xa facemos practicamente todo en galego", é unha afirmación que lle teño escoitado en numerosas ocasións a responsables políticos/as e tamén técnicos/as para expresar que cumpren –que a administración da que son responsables ou na que traballan cumpre–, co seu papel no proceso de normalización da lingua galega. E, cada vez que escoito tal afirmación, doume conta do moito que nos queda para explicar cal debe ser a función das administracións con respecto á lingua.

É como se para dar conta do cumprimento en políticas de igualdade se dixese algo así como "neste concello xa usamos linguaxe non sexista", ou "nesta administración xa lles pagamos o mesmo ás mulleres que aos homes". Ou "nas nosas oficinas xa reciclamos o papel que usamos", para xustificar o cumprimento en política ambiental.

E é que non, esas actuacións lóxicas e, digamos, exemplarizantes, non son o papel das administracións nin nas políticas de igualdade, nin nas ambientais, só por poñer eses exemplos. Os seus obxectivos teñen que ser procurar cambios positivos na sociedade, non só no seo da administración. Os seus obxectivos teñen que ser acadar a igualdade real das mulleres no conxunto dos ámbitos e contextos sociais, no caso das políticas de igualdade; ou acadar un desenvolvemento sostible, no caso das políticas ambientais. E tanto para un caso como para outro, para acadar os obxectivos, cómpre dedicarlles medios e recursos (para colectores e servizo de recollida de lixo, por exemplo), aprobar plans, criterios ou normas (plans de igualdade, por exemplo), desenvolver accións (campañas informativas e de concienciación, tamén por exemplo), etc. E nas políticas lingüística, o mesmo debería ser.

Quixen facer esta introdución para así intentar explicar mellor cal é a acción dun Servizo de Normalización Lingüística (SNL) nun concello que entende a política lingüística como transversal e como intervención social co obxectivo de poñer en valor o galego e de incrementar o seu uso e prestixio nos distintos ámbitos sociais. Neste caso o Concello de Carballo.

Por un lado, o Concello conta cunha Ordenanza para o impulso social da lingua galega, que é a que fixa a política lingüística municipal e tamén os obxectivos e funcións do Servizo de Normalización Lingüística (SNL). E, por outro lado, conta tamén cunha Concellaría de Normalización Lingüística, que dirixe politicamente ese SNL, e cun orzamento específico para o desenvolvemento das accións desa concellaría e dese servizo. Por tanto, catro elementos estruturais: ordenanza, concellaría, SNL e orzamento.

Así, o Servizo de Normalización Lingüística é o encargado de propor, xestionar, executar e avaliar as accións para o incremento do uso e prestixio do galego, mais sempre tendo en conta que esa acción debe ser transversal. Isto é, non consiste só en desenvolver medidas para os distintos ámbitos ou sectores (deporte, asociacionismo, comercio, infancia, etc.), senón que as accións que desde as distintas áreas municipais se desenvolven neses ámbitos deben tamén cumprir uns criterios mínimos que incidan na posta en valor do galego. Isto é, debe terse en conta a posta en valor da lingua nas campañas de reciclaxe, nas subvencións a asociacións culturais, nas medidas de dinamización comercial, na promoción turística, na programación cultural, nos cursos de formación para a hostalaría ou na política xuvenil, só por poñer algúns exemplos.

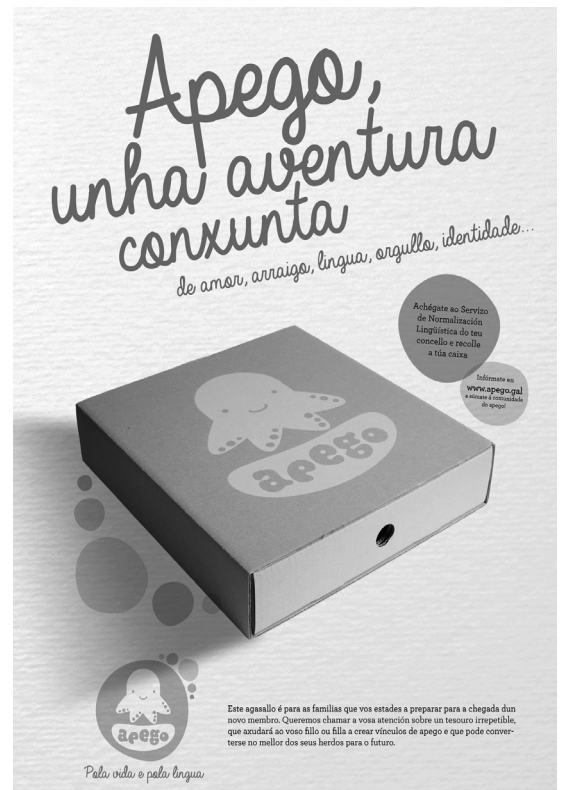
E, indo ao concreto, algunhas das accións que se desenvolven na actualidade desde o Concello de Carballo na procura dese incremento do uso e prestixio do galego máis ou menos vinculadas coa educación son, por poñer algúns exemplos:

PROXECTO APEGO

Este é un proxecto posto en marcha en 2015 e desenvolvido de maneira colaborativa e cooperativa conxuntamente por doce concellos do país para a socialización en galego desde a primeira infancia. Para iso, mantense un contacto directo coas familias que están agardando un fillo ou filla para animalas a que transmitan o galego, para facelles ver a importancia de educar no apego ao propio, ao cariño, á vida, á terra..., e tamén á lingua. Temos que lograr que os pais e nais entendan que a lingua propia é importante para a vida dos seus fillos e fillas e estean orgullosos/as de transmitirllela; conseguir que se coñezan argumentos e razóns fundadas sobre a súa utilidade e importancia e promover reflexións para activar a responsabilidade e o compromiso de todas estas persoas co futuro da lingua e co futuro dos seus fillos e fillas.

E, para iso, por un lado facilítanselles aos futuros nais e pais materiais e recursos de interese, como unha guía de recomendacións para a crianza, propostas de nomes en galego e argumentos para escollelos, un álbum de primeiras experiencias para que vaian facendo seguimento do crecemento do bebé, xogos de dedos, recitados, etc. Materiais, todos eles, para axudar a criar en galego. E, ademais, tamén unha mantiña-apego, para que sexa o símbolo do apego á lingua, a mascota do bebé nos seus primeiros anos.

Despois diso, cando o bebé xa nace, vánselles facilitando recursos e axuda ás familias para esa socialización en galego, como



un disco de música infantil en galego variada, obradoiros de cantos de berce, obradoiros de xogos de dedos, actividades para a socialización en galego e para a creación de redes de apoio entre familias, recursos na rede, etc.

En definitiva, o proxecto Apego é un proxecto para o futuro da lingua.

Pódese consultar máis información en www.apego.gal.

CLUB DE DEBATE

O Club de Debate é outro proxecto cooperativo desenvolvido conxuntamente por diversos concellos do país desde hai catro anos. Un programa dirixido a escolares de 3.º e 4.º de ESO e 1.º de Bacharelato co que se incentiva e valora o falar en público, a oratoria, o pensamento crítico e o uso da lingua oral nos contextos formais e informais. Nel participan mozas e



mozos de diversos institutos do país organizados en equipos, a través dos que debaten en fases de zona e nunha final galega. En cada fase hai un tema, e cada equipo ten que preparar e defender tanto a postura a favor como a postura en contra dese tema.

E cada ano quedamos sorprendidas e sorprendidos coa implicación da mocidade, coa súa preparación e coas súas ideas e argumentacións, e tamén valoramos moi positivamente o efecto que ten no uso público do galego na rapazada participante, e tanto en contextos for-

mais como informais, e na súa posta en valor.

Sobre este programa pódese consultar información a través do Facebook (Club de Debate) ou do Twitter (@mocidadedebate).

FOMENTO DO GALEGO A TRAVÉS DO LIBRO, A LECTURA E A DINAMIZACIÓN CULTURAL

Ao considerarmos a lectura e a creación e difusión cultural como medio fundamental de formación, desenvolvemento e lecer, tamén os consideramos

fundamentais para a posta en valor e para o uso e prestixio do galego, polo que, todos os proxectos de dinamización do libro, a lectura e a cultura, están vinculados en Carballo directamente coa dinamización sociolingüística, procurando que sirvan para facilitar usos lingüísticos, para incrementalos, para unir creatividade e lingua e para ofrecer lecer en galego e de calidade para todas as idades.

É o caso, por poñer algúns exemplos, da Semana do Libro e a Lectura, un programa desenvolvido nos meses de abril ou maio en colaboración coa AS-PG para espertar a creatividade, a curiosidade e o amor pola lectura de toda a comunidade escolar de infantil e primaria. Ou tamén o caso da Praza dos Libros, unha feira da creatividade cultural na rúa, achegada á xente, e convivindo na propia feira de Carballo no mes de agosto. Mais tamén o caso de toda a actividade na biblioteca Rego da Balsa, un espazo vivo e dinámico para o fomento do libro e a lectura, de diversas programacións culturais ao longo do ano de teatro ou música, etc.

OBRADOIROS DE ACOLLEMENTO LINGÜÍSTICO E CULTURAL

Chegan a Carballo desde Colombia, Italia, Venezuela, China, Romanía, Uruguai ou Senegal e queren traballar e integrarse. Xente que non naceu en Galicia, mais á que lle apetece coñecer os nosos costumes ao mesmo tempo que dá a coñecer os seus. Persoas que, para traballar e vivir aquí queren, e necesitan, saber o que é un carballo, o leite, o agarimo, o peixe ou a troula. Mulleres e homes aos que lles gusta coñecer a lingua e cultura galegas para saber máis ou para intentar acceder mellor a un traballo.

Por iso, dende hai xa uns dez anos, cada certo tempo desde o SNL de Carballo organízanse



Obradoiro de arrollos con Xabier Díaz e Guillermo Fernández

obradoiros para o acollemento lingüístico e cultural a través dos que se desenvolven diversas actividades para o coñecemento da lingua escrita e oral, a música, a literatura, a prensa, a xeografía, etc., galegas, bergantiñáns e carballesas. Tamén para a interacción directa coa vila, facendo ás alumnas e alumnos partícipes do mercado, da biblioteca, do Pazo da Cultura, da feira, etc.

Uns obradoiros desenvolvidos sempre con moi boa acollida e con bos resultados, sobre os que se pode ver un exemplo no vídeo "Nov@s galeg@s que queren falar galego", en <http://www.youtube.com/watch?v=3DJ87Hlqtpk>.

PREMIO A ARTIGOS XORNALÍSTICOS NORMALIZADORES

Este é un certame que xa ten once anos de vida e que se organiza en colaboración con dez medios de comunicación escrita cos obxectivos de promover a reflexión sobre a situación social da lingua galega, crear espazos nos xornais para analizar e fomentar o uso e prestixio do idioma galego e promover o seu uso na prensa. O premio, ademais dunha dotación económica, tamén inclúe a publicación dese artigo sobre o fomento do galego en todos



os medios colaboradores, polo que acada unha boa difusión. E, ademais, percibimos ano a ano como moitos dos artigos presentados e non gañadores son publicados nas semanas posteriores en diversos medios, polo que é tamén un resultado deste certame esa transmisión pública de ideas favorables sobre a lingua a través dos medios de comunicación.

CONCLUSIÓNS XERAIS

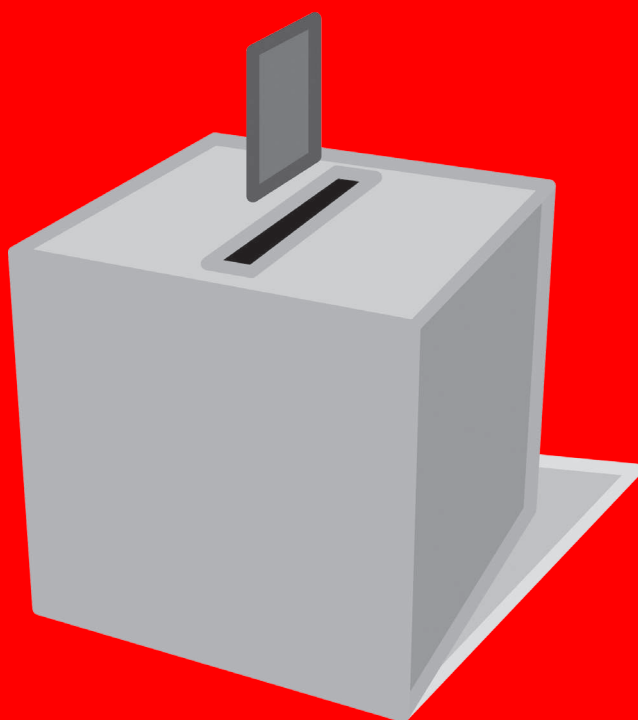
Estas son, en definitiva, algunhas das accións desenvolvidas desde o Concello de Carballo para a posta en valor do galego,

pois a normalización lingüística é un proceso que, para que sexa efectivo, debe ser asumido pola cidadanía, mais as administracións públicas teñen a obriga, legal, e a responsabilidade, social, de apoiar e promover ese proceso, de implicar nel a xente, de facela consciente e partícipe de que deben ser as e os protagonistas do futuro do galego, da lingua que durante séculos se foi creando aquí por parte dos nosos antepasados, e que ese futuro depende de todas e de todos nós.

Para iso é necesaria a política lingüística desde as administracións, para que os galegos e as galegas poidamos manter a visión do mundo desde a óptica que só nos pode dar a lingua propia do noso territorio. É responsabilidade de todos e de todas contribuímos deste xeito a manter a diversidade e a riqueza lingüística e cultural do mundo, para que poidamos manter esas visións e chamarlles ás cousas cos nomes xenuínos que aquí se lles deron, e para que poidamos, ademais, facelo con normalidade. ■



Educación e participación cidadá na democratización da administración local: realidades e perspectivas de futuro en Galicia



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 58-61

Departamento de Teoría da Educación, Historia da
Educación e Pedagogía Social

Universidade de Santiago de Compostela

miguelangel.rodriguez@usc.es

1. INTRODUCCIÓN

As actuais dinámicas tecnolóxicas do século XXI potencian a auxe das mensaxes reducidas, cun limitado número de caracteres e facendo fincapé en ideas concisas e de natureza substantiva. Tales fenómenos gozan dunha das súas manifestacións máis sobranceiras no funcionamento das redes sociais nas que o dito de “o bo, se é breve, é dúas veces bo” ocupa unha centralidade demoledora. Anticipando que a complexidade de resumir o contido de 745 páxinas de Tese de doutoramento en poucos parágrafos resulta extremo, trataremos de seguir a devandita dinámica contemporánea e asumir, de tal xeito, un intenso esforzo de síntese a fin de recollelos aspectos esenciais que marcan a investigación que leva por título “Educación e participación cidadá na democratización da Administración Local: realidades e perspectivas de futuro en Galicia”.

Trátase dun estudio desenvolvido ao abeiro do Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social da Universidade de Santiago de Compostela, que persegue o feito de poñer en valor o papel da participación cidadá como un mecanismo a partires do cal cimentar unha nova forma de entendela calidade de vida, fundamentada nun benestar de natureza relacional e afastada de parámetros de corte materialista (Riechmann, 2007). Esa implicación cívica favorece o sentimento de pertenza e activa o cidadán como suxeito político, acreedor de cotas de responsabilidade no goberno do seu ecosistema social máis achegado, comprometéndoo, de tal xeito, cos seus propios procesos de desenvolvemento (Caride, 2005). Neste senso, reflexiónase en torno ao protagonismo do modelo neoliberal como impulsor de sentimentos estreitamente vencellados coa

competitividade e o individualismo que inhabilitan a cooperación da sociedade civil.

A vertente política da participación cidadá persegue, pois, a depuración dun sistema de goberno excesivamente xerarquizado, que fomenta tratamentos e aproximacións de corte paternalista e que se basea, esencialmente, na delegación de responsabilidades, como é a democracia representativa. Para tal fin, a labor dos movementos sociais, no seu carácter plural, diverso e heteroxéneo, revélase como indispensable, por se constituíren como escolas de participación –papel sobranceiro do feito educativo– e en plataformas que ofrecen un carácter contestatario que favorece a fiscalización do exercicio de goberno, así como a implicación directa da cidadanía na xestión (democracia participativa), dotando a política de densidade e profundidade.

2. DESEÑO METODOLÓXICO DA INVESTIGACIÓN

As modificacións que vimos de demandar en parágrafos precedentes deben ter o seu xermolo nos contextos locais, como viveiros fecundos que permiten o establecemento de dinámicas cooperativas e activan o sentimento de pertenza da veciñanza, á vez que habilitan unha relación de proximidade cos representantes políticos. Por iso, en aras de comprobar o grao de democratización de dita administración en Galicia e propoñer mecanismos de mellora, achegámonos a algúns dos concellos galegos, recollendo as percepcións dos técnicos e políticos que traballan na promoción da participación cidadá e das persoas que se integran en entidades asociativas de carácter veciñal.

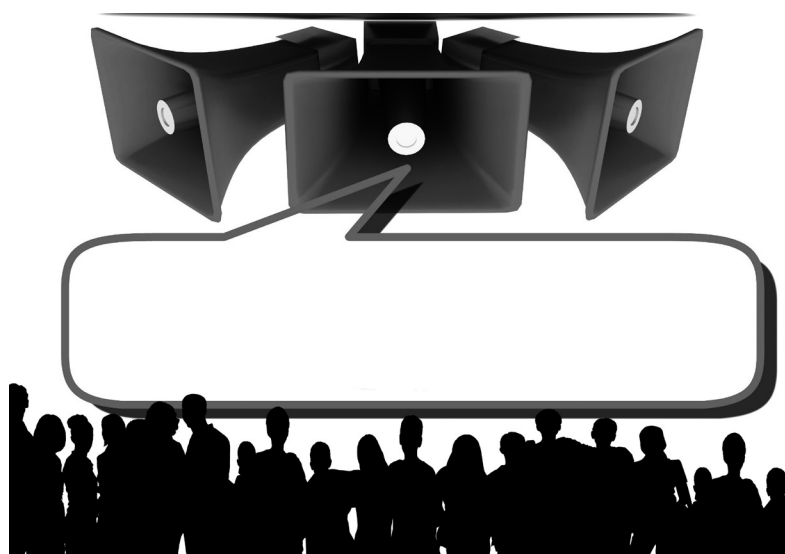
Cómpre salientar que a particular idiosincrasia territorial de Galicia, caracterizada pola

existencia dunha grande cantidade de municipios, a inmensa maioría cun marcado carácter rural e unha máis que notable dispersión poboacional, dificulta tanto a participación cidadá como o acceso das persoas aos servizos públicos que deben ser responsabilidade das administracións. Ante tal problemática, consideramos a posibilidade de incluír un novo factor de análise vinculado co territorio, en concreto cunha división cuxa aplicación práctica e utilidade pública está, ao noso parecer, insuficientemente analizada: a comarca. Desa maneira, a determinación dos concellos que formasen parte da mostra partiría dunha selección comarcal previa, pois trataríamos de definir se tales entidades posúen atribucións propias, ou se esa citada división xera mecanismos de cooperación entre os diversos municipios que integran as diferentes comarcas e se iso, en caso de producirse, ocasiona beneficios para os cidadáns en termos, como dicíamos, de maior accesibilidade aos servizos públicos ou dun protagonismo efectivo na xestión dos seus espazos vitais.

Así pois, e tomando en consideración todo o sinalado con anterioridade, o obxectivo fundamental do noso traballo cen-

trábase en estudar e analizar a realidade dos procesos participativos na democratización da Administración Local galega, identificando problemáticas que dificultan a implicación cidadá, determinando as causas que se atopan na xénese de tales impedimentos e establecendo, ao tempo, posibles solucións que conduzan ao establecemento de sistemas máis democráticos favorecedores da coexistión e a corresponsabilidade cívica.

En canto á aproximación metodolóxica escollida, apostamos decididamente pola triangulación, integrando instrumentos e técnicas de recollida de datos propios dos enfoques cualitativo e cuantitativo, adaptando os mecanismos, na medida do posible, á natureza dos datos aos que pretendíamos ter acceso e tamén ás fontes que nos proporcionarían esas informacións. Do mesmo xeito, o deseño dos mesmos –fundamentalmente no relativo ao seu contido–, seguiu patróns similares adecuándose ás características das fontes de información coas que íamos tomar contacto en cada momento. Deste modo, e na procura da devandita pluralidade de técnicas de recollida de datos, aplicamos un cuestionario ad hoc aos técnicos municipais que desenvolven o seu labor



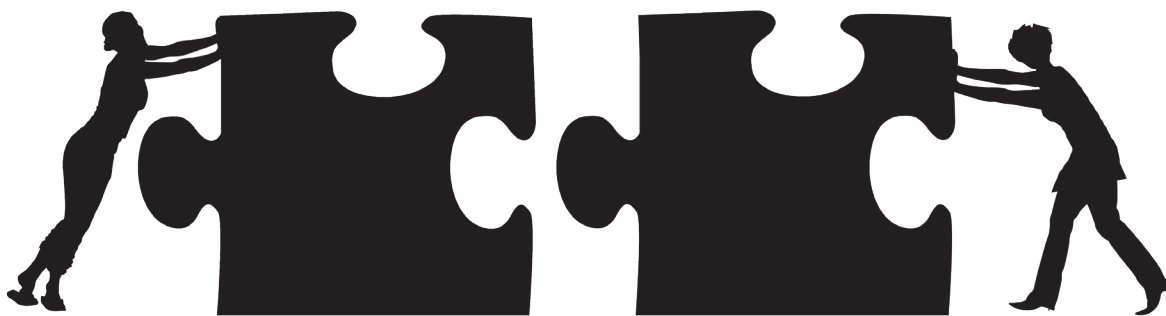
na área consagrada ao estudo e á promoción da participación cidadá; unha entrevista aos responsables políticos municipais da sinalada área; e celebramos grupos de discusión con representantes de asociacións e de movementos cidadáns –dinámicas participativas de carácter veciñal–.

No que se refire ao deseño da mostra, o noso guión inicial apostaba por abordar un estudo por comarcas no marco de Galicia, tratando de dar resposta ao criterio comarcal mencionado con anterioridade. Pretendia-

nos, o 20% do total de concellos da comarca.

- Para evitar desequilibrios en canto a porcentaxe de poboación, establecemos que ese 20% de concellos seleccionados sería válido sempre e cando abarcase, canto menos, o 50% do total de poboación da comarca.
- Do mesmo modo, efectuamos unha análise previa dos concellos das oito comarcas sinaladas con anterioridade a fin de recoller información respecto a quen goberna nos mesmos,

intencións que os responsables políticos din perseguir, con respecto tanto ás actuacións concretas que se poñen en marcha nos diferentes concellos participantes, como en relación aos anhelos que a cidadanía verbaliza de xeito directo. É así que sería preciso iniciar actuacións, de natureza plural e diversa, sempre dun modo coordinado e sostido no tempo, que fixesen fincapé en combater os enfoques paternalistas e xerárquicos que inciden na etiquetaxe dos cidadáns como incapaces á hora de asumir tarefas de goberno



mos alcanzar o equilibrio interprovincial e á vez seleccionar comarcas que permitisen abarcar a totalidade do territorio galego dende o punto de vista xeográfico, buscando outorgar certa pluralidade e heteroxeneidade que a posteriori contribuísen a facer extrapolables e xeneralizables os datos extraídos e as conclusións do estudo. Do mesmo xeito, e dada a multitude de concellos que compoñen as 54 comarcas existentes en Galicia, debiamos seleccionar certos municipios dentro de cada comarca e desbotar, por inabarcable, a posibilidade de estudar cada un dos municipios na totalidade das comarcas escollidas. Para iso, guiámonos polos seguintes criterios:

- O total de municipios seleccionados supoñería, polo me-

tratando de buscar un equilibrio relativo entre as distintas forzas políticas, así como certa pluralidade e heteroxeneidade no estudo, abordando as distintas formas de facer, modelos organizativos, etc.

Así as cousas, a mostra definitiva quedou configurada por 15 concellos integrados en 8 comarcas: Ares, Ferrol e Narón (Ferrolterra); Cee e Fisterra (Fisterra); Ribadeo (A Mariña Oriental); Lugo e O Corgo (Lugo); Allariz, Maceda (Allariz-Maceda); O Barco de Valdeorras (Valdeorras); Cangas e Marín (O Morrazo); Agolada e Lalín (Deza).

3. CONCLUSIÓNS E PROSPECTIVA

Nas reflexións derivadas das informacións facilitadas polos axentes implicados apréciase un abrupto desaxuste entre as

ou participaren, de xeito directo, nelas. Neste senso, cómpre crear as plataformas necesarias para incorporar os veciños aos procesos decisorios impulsando, do mesmo xeito, un cambio de mentalidade por parte dos xestores políticos, abrindo espazos para a coexistión e a corresponsabilidade. Iso non vén significar un menosprezo en canto ás achegas que os partidos políticos fan na articulación da vida social e que posibilitan o feito de concitar no seu seo sensibilidades diversas, ofrecéndolles pulo ás inquiredanzas cívicas e trasladándoas ás institucións de goberno. Máis ben ao contrario; busciábase un contrapeso entre eses instrumentos, tradicionais, pero cunha vixencia e utilidade imprescindibles, e as iniciativas cidadás que vimos de describir ao longo do texto, reclamando,

da mesma maneira, unha maior implicación por parte da cidadanía que parece ter asumido e interiorizado os sinalados parámetros de corte individualista e competitivo que caracterizan o pensamento dominante.

Dun xeito similar, obsérvase que a visión predominante da participación cidadá se basea en concepcións centradas na mera asistencia, esquecendo o compoñente político da implicación cívica, isto é, situar o foco de atención na importancia dos procesos, na toma de conciencia da cidadanía en canto á súa capacidade e ao dereito que lle asiste á hora de tomar partido no goberno do seu territorio, recuperando a configuración das persoas como suxeitos políticos. Así as cousas, as distintas iniciativas socioculturais deberían perseguir esta finalidade, servindo como escusa e pretexto para a configuración dunha orde democrática intensa. É mester que os alicerces de tales procedementos veñan cimentados no desenvolvemento dun tratamento transversal da participación, construíndo, a nivel municipal, un proxecto global con obxectivos compartidos (Brugué e Gomá, 1998), fuxindo da improvisación, o activismo e o curtopracismo.

A inexistencia manifesta do devandito proxecto global ten un efecto directo no protagonismo que se lle concede á educación na participación cidadá, atopándose tal feito totalmente difuso. Isto ocorre, canto menos, nunha dobre vertente. Por unha banda, as actividades non están ideadas de acordo a unha serie de finalidades substantivas (cooperación social, solidariedade, sentimento de pertenza, etc.) relacionadas cunha sorte de cosmovisión, política se se quere, e, por outra, non se configuran de xeito que poidan inducir ao desenvolvemento nos veciños de habilidades de tipo relacional que os capaciten para

participar (empatía, asertividade, saber expresarse, chegar a consensos, etc.). Os camiños a explorar pasarían por potenciar o papel capital das entidades asociativas como viveiros de experiencias participativas que permitan aos veciños activar eses recursos para implicarse que permanecen en estado de latencia. Unhas organizacións veciñais que, dun xeito similar, se poden concibir como un interlocutor ideal á hora de coñecer as necesidades da cidadanía e crear canles de comunicación que faculten para o desenvolvemento dunha equipa de goberno para os cidadáns pero cos cidadáns. Certo é, neste senso, que se perciben notables diferenzas entre os xeitos de facer dos diferentes concellos e, por ende, das distintas agrupacións políticas que gozan do bastón de mando, o cal vén confirmar a hipótese planteada en parágrafos precedentes con respecto á utilidade dos partidos políticos á hora de recoller inclinacións sociais de natureza diversa.

A comarca, por outra banda, non semella ter sido capaz de actuar como factor corrector desas necesidades insatisfeitas ás que nos estamos a referir e, lonxe de establecerse como sustento ou referencia na aplicación de políticas coordinadas entre diferentes concellos, só recolle unha serie de experiencias puntuais e asistemáticas referidas, na meirande parte dos casos, a servizos de pouco calado e escasa relevancia. A aposta a realizar pasaría por entender a comarca como unha estratexia destinada a lograr a igualdade de oportunidades entre os cidadáns, habilitando persoal técnico que puidese realizar labores nese senso naqueles enclaves municipais cuxa morfoloxía o demande.

Así pois, o noso estudo pretende conformarse como unha chamada de atención, case de auxilio, cara á necesidade de poñer

en marcha unha nova forma de facer política, que permita a implicación real da cidadanía e faga de tal cuestión un feito cotián. Ese protagonismo habería de se converter nun dos principais satisfactores persoais da veciñanza, contribuíndo, pois, á configuración dun modelo de vida afastado de parámetros de corte materialista e competitivo e tomando o local e o comunitario como espazos de xénese, (re)creación e referencia. ■

- CARIDE, J. A. (2005): A Animación Sociocultural e o Desenvolvemento Comunitario como Educación Social. *Revista de Educación*, 336, 73-88

- BRUGUÉ, Q. e GOMÁ, R. (1998): *Gobernos Locais e Políticas Públicas. Benestar social, promoción económica e territorio*. Barcelona, Ariel

- RIECHMANN, J. (2007): Oikos & Jaikus. Reflexións sobre a crise ecosocial. En LINZ, M., RIECHMANN, J. e SEMPÈRE, J. (2007): *Vivir (ben) con menos. Sobre suficiencia e sostibilidade*. Barcelona, Icaria, 69- 119

- RODRÍGUEZ, M. A. (2014): *Educación e participación cidadá na democratización da Administración Local: realidades e perspectivas de futuro en Galicia. Tese de doutoramento inédita*. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.

A educación na era de Internet



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 62-65

Grupo NEXOS de Didáctica da Filosofía

egarea@edu.xunta.es

rrravena@edu.xunta.es

A ESCOLA NUN MUNDO MEDIADO POLA REDE

É case un lugar común dicir que non se pode educar no século XXI cunha escola pensada para o século XIX. Os avances das novas tecnoloxías aplicadas á comunicación, ata chegar á xeneralización de internet e a creación das Redes Sociais, constituídos en elementos que teñen impregnado todas as esferas da vida pública e privada, son os factores decisivos nos que se sostén o diagnóstico contido nese lugar común, trocado xa en evidencia, fronte ao cal, agravado polas tendencias inerciais do sistema educativo tradicional (decimonónico, segundo acabamos de constatarafirmar) actúan como un freo que impiden aplicar as necesarias transformacións. Mais, cales deben ser esas transformacións? Hai tamén evidencias sobre a natureza das mesmas, de xeito que fagan posible un consenso en política educativa que permita poñelas en marcha? Ou quizais máis ben existen varias direccións que poden conducir a prácticas moi diferentes, postas ao servizo de obxectivos tamén diversos e tal vez opostos?

De entre as diferentes esixencias que se reclaman da escola nos últimos anos, podemos salientar en especial tres que gardan directa relación co novo contexto comunicacional. Son estas: a superación da fenda dixital, a alfabetización nos novos medios e o uso destes como mecanismo de autoformación e emancipación. Tres esixencias orientadas a potenciar e favorecer os aspectos máis positivos e democratizadores do novo paradigma e á vez contrarrestar os potenciais negativos, que tamén os ten.

En efecto, a xestión da información e acceso aos datos na Rede ten, como é ben sabido, dúas caras. Por unha parte banda está a parte positiva de acceso á información por parte da cidadanía, e por outra a parte

negativa do control que poden exercer (e de feito exercen, segundo se puido constatar a través dos casos Wikileaks e Snowden, entre outros) os Estados e as corporacións privadas sobre os datos dos individuos, patróns de comportamento social e relacións coa administración. E non parece que, desde o seu inicio até agora, a parte positiva fose a predominante na extensión da Rede. Ao contrario, son moitos os autores que teñen advertido, apoiados en numerosas probas, sobre os perigos de control crecente dos usuarios dunha Rede cada vez máis pervasiva, da fragmentación da información que produce e da incapacidade do usuario para distinguir na selva mediática as informacións relevantes.

Cabe afirmar, xa logo, que o modo en que se ten despregado internet e se veñen expandindo ao seu través os diversos sistemas de redes non está orientado maioritariamente cara á realización das potencialidades emancipadoras que aquel e estes encerran. É neste punto xustamente onde a modificación dos procesos educativos deberían desempeñar un papel que polo momento están lonxe de xogar. Coa concorrencia de novos procesos educativos, que a Rede non só permite senón que en certo xeito mesmo esixe, é posible favorecer a constitución de novas subxectividades empoderadas e resistentes á presión das axencias de control e conformación das consciencias. Uns suxeitos, xa que logo, que serían quen de exercer, cunha eficacia descoñecida até o de agora, unha cidadanía que faga efectiva a formalmente recoñecida soberanía democrática, corrixindo o rumbo planetariamente insustentable das actuais sociedades posindustriais.

Porén, máis ben as cousas están a acontecer doutra maneira. A ninguén debería sorprendere que, albiscadas as posibili-

des abertas por unha Rede de redes universal capaz de prover dunha realidade aumentada, isto é, dun vasto ámbito virtual, escalable potencialmente ata o infinito e o infinitesimal, estas posibilidades se estean a utilizar fundamentalmente para novos desenvolvementos do mercado. É así como a Rede ten creado un novo campo de xogo para a mercantilización universal, cunha capacidade case que ilimitada para a realización simultánea e inmediata de operacións (de compra/venda). Un espazo propicio á proliferación de redes sociais nas que liberar as expectativas de participación acumulada nos receptores públicos das últimas xeracións, sometidas ao bombardeo unidireccional dos media, mais reorientándoas en exclusiva cara a pautas consumistas. Un medio que ofrece posibilidades inéditas de explotación das técnicas procedentes do neuromarketing, por mor da disolución na urxencia das decisións requiridas decontino dos tempos necesarios para que poida ter lugar deliberación. Un espazo logo caracterizado por garantir a total redutibilidade dos compostos dixitais a unidades reconstruíbles e reproducibles de información e, por tanto, de asegurar a universal conmensurabilidade de todos os produtos e destes coa propia produción, que por mor desta operación se torna produto en si mesma.

AS DÚAS FASES DE IMPLANTACIÓN DA REDE

Neste contexto, cabe falar de dúas fases no proceso de implantación das redes. Nunha primeira ofrécese unha internet coa máxima desregulación, mínima seguridade e un conxunto de reclamos máis ou menos banais, como os contidos pornográficos, xogos de realidade virtual ou diversas redes sociais e sitios personalizables para compartir imaxes, vídeos, documentos varios, así como web corporativas

para soporte de publicidade e exposición de mercadorías e, por suposto, aplicacións para a compra en liña. A desregulación, os baixos custes aparentes e a infrautilización das posibilidades da Rede constitúen as condicións necesarias para convertela nun laboratorio social en campo aberto no que pór a proba os sistemas, crear novas necesidades, experimentar as condutas dos usuarios e recoller as innovacións producidas polos máis avezados e creativos de entre estes últimos.

Nunha segunda fase, a situación reorganízase constrinxíndose a marxe de actuación para os usuarios libres, empaquetándose e cifrándose as aplicacións máis produtivas, así como o acceso aos contidos máis valiosos e seleccionados, que pasan a se converter en puras mercadorías baixo o control das empresas propietarias. A este momento corresponde así mesmo a fabricación de incompatibilidades artificiais entre sistemas e aplicacións, entre software e hardware, a introdución de código e outros mecanismos para provocar a obsolescencia periódica de todo canto sexa susceptible de intercambio, así como un incremento exponencial da protección da autoría e do dereito de copia. Esta segunda fase correspóndese cunha diseminación do mercado á maneira dunha virose, infectando e colonizando estruturas relativamente ordenadas, estables e autorreguladas, reprogramándose e simplificándose para as converter en medios reprodutores e difusores de novos virus destinados a proseguir a infección. Certamente, a capacidade de mutación e adaptación da economía de mercado vén adiando de continuo o colapso do sistema, coma tamén ocorre con certos virus tan virulentos que sucumben indefectiblemente ao acabaren cos seus posibles anfitrións. Talvez porén agora estean a aparecer sig-

nos de esgotamento das estratexias de externalización/ocultamento dos custes humanos e medioambientais que require a aparencia de racionalidade e lexitimidade do construto e a súa lóxica de funcionamento.

Se tomamos en consideración estas dúas fases de implantación da Rede na sociedade, decatáronos de que as esixencias que se fan á escola teñen relación directa coa evolución desa implantación. Son as esixencias do mercado, orientado a unha maximización na distribución dos novos aparellos, aplicacións e softwares, dedicados á utilización da Rede, as que dirixen as políticas educativas máis recentes. Así a eliminación da fenda dixital, entendida como a creación dun número de usuarios da Rede crecente, e a alfabetización dos usuarios en linguaxes propietarios sen atender, en absoluto, a coñecementos que farían posible o seu empoderamento, amosa o perfil do

alumno-produto que o sistema educativo xera: un usuario das redes que non crea, senón que se converte nun mero usuario-consumidor dos novos produtos xerados pola empresa.

A primeira das fases descritas explicaría a provisión errática de material informático aos centros, a descontinuidade dos plans de innovación, a carencia de contidos educativos adecuados, a ausencia de formación para o profesorado ou a falta de previsión das desigualdades no acceso á Rede. A segunda fase debería aclarar o fenómeno da depreciación do software libre e a súa substitución por software propietario, a oferta privada de contidos e aplicacións educativas pechadas por parte de editoriais e empresas ad hoc, como apoio ou substituto ou mesmo arremedo do libro de texto, entre outros mecanismos de incorporación das novas tecnoloxías que en absoluto aproveitan os seus novos potenciais senón

que máis ben as adaptan aos vellos paradigmas pedagóxicos unidireccionais e autoritarios.

A RENOVACIÓN PEDAGÓXICA DO SÉCULO XXI

Porén, pódese pensar a escola doutro xeito, facendo fincapé no terceiro dos requirimentos que, segundo sinalabamos ao inicio, se lle fan a escola do século XXI: o uso dos novos medios como mecanismo de autoformación. Un requisito que, desde logo, esixe o cumprimento dos outros dous, a eliminación da fenda dixital e a alfabetización nos novos medios. Pero estes dous últimos obxectivos deberían ir dirixidos a acadar como fin o primeiro. Só así poderán adoptarse as políticas adecuadas que a escola require.

A escola non é unha fábrica de consumidores para o mercado, senón o lugar onde a formación intelectual, moral e práctica dos



individuos lles axuda a integrárense na sociedade. No contexto dunha sociedade tan móbil, cambiante e fragmentada como a que suxire o panorama da comunicación e o contorno laboral actual, parece claro que as políticas educativas deberían incidir naquelas reestruturacións do sistema que impliquen unha mellora na autonomía da formación do alumnado e nunha formación do profesorado indispensable para facer posible este cambio pedagóxico.

Porén, malia os preámbulos das leis aprobadas ao longo destes últimos anos en España, as políticas educativas están orientadas a exercer un maior control dos contidos, deixando fóra das súas preocupacións as metodoloxías e a diversidade que precisa unha aprendizaxe autónoma. Así, propóñense reválidas que, ao procurar estandarizar os resultados dunha forma numérica, orientan o traballo do profesor e do alumnado cara a unha transmisión logocéntrica do coñecemento e o establecemento de listas xerarquizadas de centros e alumnados en función dos resultados, que non da excelencia, da creatividade ou da autonomía, que non son o obxecto destas probas.

Se queremos que a escola poida liderar unha terceira fase da implantación do coñecemento a través das Redes sociais, sería preciso:

- A eliminación da fenda dixital, facendo dos centros verdadeiros nós de enlace ao universo dixital dispoñibles para o alumnado. Isto requiriría modelos de acceso á Rede nos centros que permitisen ao alumnado acceder a contas na Rede, das que doutro xeito estaría excluído. A execución dese modelo debería contar cunha apertura dos centros e as súas instalacións e recursos máis aló do horario escolar, facendo deles as estruturas culturais básicas da comunidade, mediante sistemas de

xestión pensados para este uso comunitario e non para o simple soporte burocrático da comunidade educativa, o cal, por outra banda, requirirá un tipo de profesorado e axentes educativos diferente do actual.

- Unha alfabetización mediática que permita aos usuarios empoderarse das redes, proporcionándolles os instrumentos necesarios: acceso ás linguaxes informáticas en niveis superiores ao de mero lector ou usuario e uso de softwares libres que permitan o manexo creativo desas linguaxes.

- Unha formación do profesorado encamiñada a eliminar tamén a fenda dixital que sofre este colectivo e orientada cara á produción de recursos libres, protexidos pero non afogados polos dereitos de autor, cunha lei específica a este respecto para o espazo educativo, que faga do uso educativo de materiais de autor unha excepción. Sen estas tres condicións o sistema educativo verase abocado ao uso de aplicacións informáticas propietarias que tenderán a reproducir o vello modelo do libro de texto nun novo soporte e que, pola súa propia natureza, non responden aos intereses educativos senón aos intereses do mercado.

A fase na que está hoxe o sistema educativo semella levarnos cara a unha situación na que, malia os disfraces que se adopten, os materiais educativos resultan ser, ou ben malas versións ilustradas dos libros de texto, reforzadoras por tanto dos procedementos tradicionais de transmisión de coñecementos, ou ben simulacros que se disolven na trivialidade de presuntas solucións didácticas travestidas á última. En todo caso, aproveitamentos moi afastados do cambio de paradigma educativo que poderían (e deberían) comportar, por estar neles supostos, determinados modos de usar as posibilidades que a

Rede ofrece, pero que en ningún caso esta provoca mecanicamente por si soa.■

O documental *Unitarias*: cinema sobre o último medio século das nosas escolas rurais



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 66-68

Mestra e educadora
bruaovento@hotmail.com

A estrea de *Unitarias: historia dun mestre galego, 1961-1996* (máis información en www.unitarias.es) o pasado 28 de febreiro no Salón Teatro de Compostela resultou ser, para o moito público alí presente que nos dedicamos ao ensino, todo un proceso de memoria e aprendizaxe sobre a educación no rural e a súa significación para o noso país. O filme versa sobre as escolas unitarias, e os cambios que sufriron por mor das diferentes leis educativas, desde o seu momento de máxima expansión ata a actualidade (hoxe sobreviven moitas menos no territorio galego), a través da vida de Alberto Sacido, un mestre que comezou traballando nestas escolas nos anos 60. Conducíndonos polos meandros do noso sistema educativo, o propio Sacido e outras testemuñas docentes invítannos a reflexionar sobre outra escola, reflectindo a realidade dun país onde a desertización humana no medio rural vén anticipada en moitos casos polo peche dunha escola; en verbas deste mestre: “Primeiro péchase unha escola, o seguinte a taberna e, por último, a parroquia”.

O documental, rodado o ano pasado en diferentes parroquias nas que Sacido exerceu como mestre e en escolas unitarias que hoxe seguen a funcionar, implicanos nas experiencias persoais de mestres e mestras que impartiron as súas clases nas escolas do rural galego. Algúns deses docentes, uns en activo e outros xubilados, xunto co protagonista e o seu fillo (de nome tamén Alberto Sacido, profesor de secundaria, co-guionista e condutor do documental), déronse cita na presentación de *Unitarias*.

A cinta, dirixida e co-guionizada por Jorge Algora, non pretende ser unha testemuña audiovisual daquilo que foi noutro; máis ben dedúcese en cada fotograma o espírito dunha escola rural aínda viva, que perdura e é sos-

tible no tempo. No século XXI, e hoxe máis que nunca, a tecnoloxía non loita nunha fronte oposta, senón que camiñan xuntas, da man, rural e innovación. De aí que no documental tamén se amosen cinco escolas unitarias actuais inter-conectadas a través de videoconferencia e da nube. Dun xeito funcional e pouco custoso, as unitarias están abertas ao mundo, a novas posibilidades na procura dun ensino de calidade. A propia produtora confesaba na estrea unha mudanza sobre a súa idea inicial respecto das unitarias, ás que vía como algo triste e pertencente ao pasado; pero o filme remata cun sabor positivo presentando un cambio de paradigma sobre a escola en Galicia cando nos amosa experiencias actuais en escolas do rural dignas de mención.

A mensaxe que nos traslada *Unitarias* vai na liña dun tipo de escola que é o ADN das e dos cativos do rural. Unha afirmación que envolve moitas mensaxes, centrándonos non só no crecemento persoal ou na proximidade física, emocional e cultural, senón tamén no emprego de metodoloxías que hoxe por hoxe se presentan como innovadoras e que na escola rural son e eran obrigatoriamente o fío condutor do proceso de ensino-aprendizaxe. Estamos falando, entre outras, do traballo por proxectos ou da aprendizaxe cooperativa, ferramentas para a inclusión e potenciación dunha atención educativa de calidade ao alumnado de diferentes idades. En verbas de Sacido: "Os maiores botaban unha man aos medianos, e os medianos aos pequenos". Ademais, contábase con outros modos de ensinar a pensar, vinculados ás fortalezas do alumnado que sempre ían en consonancia co medio natural. Alén dese contacto coa natureza, *Unitarias* reflicte o sentimento do alumnado polo respecto ao contorno, os seus bens e a responsabilidade que disto



Proxección de *Unitarias* o día da estrea no Salón Teatro en Compostela.

se desprende como cidadáns e cidadás, porque hai experiencias que unicamente se vivencian neste contexto. Porque as achegas dos libros infantís maioritariamente se relacionan con espazos naturais, porque a fantasía bebe das lendas e das personaxes míticas procedentes dunha cultura campesiña, lonxe dos ambientes urbanos nos que se atopa inmersa a meirande parte do alumnado actual.

As unitarias preséntanse como unha proposta antiga para problemas de hoxe, segundo Sacido, expresando abertamente ademais que "o sinal da morte das unitarias é o sinal da morte do territorio". Nesta idea baséase toda a proxección, trasladándolle ao espectador o desvencellamento do contorno, da familia, da relación mestre/alumno/a que supón a concentración de alumnado en grandes grupos escolares, recalcando a necesidade de ter "unha escola pegada ao pobo", incidindo verdadeiramente na aplicación dun currículo orientado ao lugar onde está inserto, onde se desenvolve. Se nos achegamos á actualidade e reparamos nestas propostas, atendendo á normativa vixente, podemos comprobar a aposta por unha educación en valores que incide

no respecto cara aos animais e o medio natural ao longo de toda a escolarización primaria, premisas moi difíciles de traballar co enfoque competencial que promove a lei actual nos distintos contextos urbanos.

Xiz, pizarriño, pluma, tinta, lapis, goma e un caderno, se cadra tamén un silabario para a iniciación da lectoescritura. Estes eran os instrumentos dos que dispuñan para ensinar. "A tiza comprábao o Estado, facía un esforzo enorme!", foron algunhas das frases coas que nos deleitou Sacido (e o seu fillo) na charla-coloquio que se desenvolveu ao final da presentación de *Unitarias*. Eles, xunto a outros docentes debateron, entre outros aspectos, sobre o sentimento que tiveron moitos mestres e mestras cando se trasladaron das unitarias aos grupos escolares. Na propia cinta reflíctense opinións dispares sobre este tema; todos/as fixeran ese cambio sen preparación nin formación, e o que para algúns supuxo unha liberación (por ter compañeiros/as de profesión cos que compartir as situacións cotiás), para outros semellaba a transición entre dous mundos e dous períodos históricos (onde os que perdían parte da súa liberdade eran os propios nenos

e nenas, que certamente se atoparon con máis iguais cos que socializar pero tamén era precisamente iso o que os afastaba de ter unha relación de calidade co mestre/a, ademais da sensación de moitos deles de sentirse como nun cárcere, entre reixas). O proceso concentrador trouxo consigo a construción de centros máis grandes, comedores escolares, maior gasto no transporte público, e ese aumento do gasto na educación do noso país pode facer pensar que a calidade educativa no rural aumentou, pero non foi así: xa non existía esa familiaridade co alumnado. Neste coloquio final, recapitulando momentos do filme, dialogouse tamén sobre as vivencias na escola rural, cun humor apoiado na esperanza sobre a súa continuidade, e na aposta dunha escola transformadora da sociedade e enraizada no pobo.

Para conseguilo resulta imprescindible percorrer alternativas organizativas e asumir certo cambio metodolóxico nos procesos de ensino-aprendizaxe. Os CRA (colexios rurais agrupados), un modelo de unitaria

establecido xa antes da LOXSE, ofrecen unha fórmula que permite manter o alumnado nas súas localidades de orixe e a fixación de poboación no rural. Como antes dixemos, no propio documental amósase como moitas destas agrupacións de escolas unitarias en Galicia supoñen hoxe un referente no tocante á incorporación tecnolóxica á escola. A través de plataformas informáticas que permiten ter actividades na nube, compartir arquivos e material con outras escolas, promover a inclusión e a participación das familias, preséntanse como un lugar de encontro co mundo. Agora máis que nunca cabe destacar esa frase que di: "Pensa globalmente e actúa localmente".

Con todo, estamos ante o rexurdir da experiencia orixinal, do contacto co/a mestre/a e alumnado de diferentes idades e niveis dentro do seu contorno natural. A pregunta que queda no aire despois de visionar o filme é se este é un modelo de futuro, mais a resposta vénse dando dentro do propio documental a través das experiencias actuais que fan unha achega perfecta-

mente compatible entre a escolarización e o medio rural.

O medio rural polo tanto, non pode nin debe ser obxecto e espazo unicamente para o turismo, senón que é e debe seguir sendo xermolo dunha cultura viva, cuxa persistencia transcorre polas canles da educación e por suposto, da educación no propio rural. O rural hoxe por hoxe non é un núcleo pechado ao exterior, nin constitúe unha burbulla. A escola rural, sen perder esa identidade que a caracteriza, é quen de convivir coa innovación tecnolóxica e de acollela como unha ferramenta máis ao servizo da comunidade educativa. Neste senso, a alfabetización dixital faise máis necesaria no rural ca en ningún outro ámbito, pola súa situación menos favorecida, e pode contribuír a que as xeracións futuras leven sempre consigo a concepción da escola como un lugar próximo, de aprendizaxe, conectada co mundo. Exemplos reais e cunha óptima acollida entre as familias e os propios mestres/as que traballan neles, son os centros dos que nos fala este magnífico documental que convidamos a ver; son escolas de Boqueixón e Vedra, entre outras, que animan a facer unha reflexión sobre a viabilidade da pequena escola e a súa significación.

Como colofón na estrea do documental, Sacido expresou o seu agradecemento a todos os mestres/as que apostan por unha educación de calidade e a súa supervivencia no medio rural, palabras que cremos acaído reproducir aquí: "E grazas a todos aqueles que gastaron ferrados de tiza, sen esquecer que o pequeno é fermoso". É posible.



Alberto Sacido e outras persoas que participaron no documental, o día da estrea.

VISÍTANOS NA REDE

temposdixital.com



Para non perdermos o fío do día a día, reaparece
con moitas novidades a web de Tempos Novos.
Unha proposta creativa de xornalismo interpretativo e diálogos,
intelixentes e plurais, co acontecer.
Que sirva, ademais, para que os amigos/as do ClubeTN
accedan ao que a publicación deu de si en 14 anos.
Multiplicando a súa capacidade operativa para reforzar
e cualificar os niveis de participación cívica.

*

Outra iniciativa de Atlántica de Información e Comunicación de Galicia, S.A.
Editora da revista mensual Tempos Novos, da trimestral de libros ProTexta e do anuario Informe Galicia.



Recursos didácticos na aula de Audición e Linguaxe

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 70-73

CPI Santa Lucía de Moraña, Pontevedra

cppico@edu.xunta.es

Desde que un ten consciencia de escoitar anda a rular o dito de que “cada mestriño ten o seu libriño”, de seguro que moitas veces a afirmación non vai fóra de lugar se reparamos en que os mestres e as mestras precisan de materiais curriculares que lles permitan levar a cabo o seu labor diario. Cadaquén ten a autonomía suficiente para elixir aquel material que máis se axeite para desenvolver, en cada caso, co grupo clase e acadar con éxito o proceso ensinanza-aprendizaxe.

Como mestra especialista en Audición e Linguaxe (AL) pretendo centrar pola miña parte esta reflexión no material curricular que existe nas aulas de calquera centro ordinario público, pois convén recapacitar acoitío no material que se vai usar co alumnado porque vai incidir en varios factores e polo tanto modificar o proceso de ensinanza-aprendizaxe. A este respecto, quero sinalar que a función primordial nosa é a de atender todo o alumnado dun centro –dependendo do tipo de centro, desde a Educación Infantil ata a Educación Secundaria Obligatoria– no ámbito da comunicación e da linguaxe, incluído, claro, aquel alumnado con necesidades específicas de apoio educativo, entendido este alumnado como alumnado con necesidades educativas especiais –derivadas de discapacidade ou de trastornos graves de conduta–, alumnado con altas capacidades intelectuais, ou alumnado con incorporación tardía ao sistema educativo. Como intervén, polo tanto, a mestra de Audición e Linguaxe? Intervén sempre dentro da aula, segundo a Orde do 27 de decembro de 2002 pola que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado de ensino non universitario con necesidades educativas especiais. Aquí mesmo tamén se indica que as intervencións es-

pecíficas que sexan precisas por parte do profesorado especialista en pedagogía terapéutica (PT) ou de audición e linguaxe serán propostas e deseñadas polo departamento de orientación, do que forman parte, en colaboración co titor do grupo ao que pertence o alumno. Tales actuacións levaranse a cabo normalmente dentro da aula, xunto ao resto do alumnado dese grupo, e só poderán levarse fóra dela en casos excepcionais que estean debidamente previstos nas adaptacións curriculares, e durante un tempo que non excederá á terceira parte da xornada escolar.

Un primeiro percorrido mostra que calquera docente ten acceso a moito material: que se pode comprar, que se pode reciclar, ou que se pode pedir a un compañeiro, que se pode sacar da biblioteca do centro; pódese botar man do que hai por alí e improvisar nas sesións e un longuísimos etcétera, sen esquecer internet, que nos amosa todo tipo de páxinas web e bitácoras nas que podemos atopar todo tipo de recursos –case sempre imprimibles, gratuítos e legais–. Hai un abano moi amplo de material no mercado, na man de cadaquén está en dispersarse tanto que acabemos perdidos buscando un libro no sitio dun crebacabezas, que merquemos aquilo que non resolve nada, pero que parecía tan bonito na librería, ou que aquela bitácora que fai aqueles exercicios on line tan motivadores para unha clase de Primaria, non se axeita para o que se quere traballar; a realidade confirma que isto pode pasar a diario e non se debe permitir que pase.

Así pois, os materiais curriculares que seleccionemos deben estar adaptados ao alumnado, xa que de pouco serve ter moito material se non resulta efectivo para acadar altas cotas de rendibilidade con el, dado que debe primar a calidade fronte á can-

tidade. A diversidade das aulas é a nota dominante de calquera centro ordinario, entendida a diversidade como o conxunto de medidas e accións que teñen como finalidade adecuar a resposta educativa ás diferentes características e necesidades, ritmos e estilos de aprendizaxe, motivacións, intereses e situacións sociais e culturais de todo o alumnado.

Sendo así, e tendo cada neno/a necesidades específicas de apoio educativo, será o mestre especialista –de Audición e Linguaxe neste caso– quen teña que dar resposta aos casos concretos dentro da diversidade do grupo aula, e non só ao alumno ou á alumna senón tamén ao seu profesorado e á súa familia. Existe no mercado un amplo abano de materiais –libros, puzzles, lotos fonéticos, imaxes, dominós, xogos de fonemas...– que tamén actualmente forman parte do banco de recursos de case todas as aulas de Audición e Linguaxe.

A pregunta que se presenta é se este material chega para atender o alumnado con necesidades específicas de apoio educativo. Desde o punto de vista da articulista a resposta é un rotundo non. Por que? Porque as necesidades son distintas e aínda sendo similares, cada alumno é único e diferente e vai necesitar un material que se adapte de xeito acorde á problemática á que se vai dar resposta. Véxase un exemplo práctico: Se temos 10 nenos con dislalias, seguramente non podamos usar o mesmo loto fonético nin o mesmo xogo de fonemas porque, dependendo da característica propia desa alteración da fala, teremos que usar un recurso ou outro. Vaíamos un pouco máis alá e pensemos, por exemplo, nunha Síndrome de Down, neste caso o material terá que estar totalmente adaptado ás necesidades; se cadra ten que ser manexable, se cadra hai que fa-

cer un panel comunicador; non chega, polo tanto, o material comercializado que podemos mercar. Así pois, adquirírase unha parte, e a outra irase elaborando para as sesións correspondentes segundo a necesidade que exista.

MATERIAIS ESPECÍFICOS ELABORADOS

Os recursos educativos que responden a estas necesidades, polo tanto, non é doado atopalos nas tendas e tampouco na internet hai un espazo coa receita máxica para cada neno, para cada nena. Nestes espazos atoparanse complementos e ideas que se poderán adaptar para as sesións, pero a base fundamen-

tal vai estar na elaboración de material para o alumnado.

Cando se comeza coa elaboración do banco de recursos materiais hai que ter en conta algúns parámetros básicos: a quen vai dirixido –non é igual unha alumna con Síndrome de Down que un alumno cunha parálise cerebral por exemplo–, con que fin se fai, que materiais convén usar –lavables (pénsese no babeo), plastificados, con velcro, paneis interactivos, encerado dixital...

Vaise deixar constancia nas liñas posteriores dalgún material elaborado nas aulas de Audición e Linguaxe, do proceso seguido para a súa elaboración e dos obxectivos que se perseguiron ao concibilo. Non se trata de

dar coa pauta clave das intervencións, mais si de aportar un caxato que transmita algunhas ideas para elaborar materiais adecuados ás necesidades que se atenden cada día en calquera centro ordinario público.

Non hai moito tempo atopeime nunha aula de primeiro de Educación Primaria nun núcleo rural, onde había arredor de 20 nenos e nenas, case a metade con alteracións da fala, é dicir, dislalías, e a maiores un neno cunha parálise cerebral que tiña unha deficiencia motórica que lle impedía escribir, unha deficiencia visual grave asociada e múltiples dislalías. Este neno usaba case sempre un ordenador cun teclado adaptado e un encerado dixital que lle permitía desenvolver o seu traballo mellor. Cando tiña que facer algo en papel, facíasele ampliando o traballo a A3 e, se se necesitaba, úsase o velcro, pintura de dedos, etc. Seguía currículo ordinario e era partícipe de todas as actividades que se desenvolvían na aula –ben con axuda dos mestres especialistas de PT, AL e de apoio, ou sen axuda–. De xeito que todos os nenos facían ao mesmo tempo as mesmas actividades; isto é algo moi importante cando nos referimos a discapacidade.

A titora traballaba nalgúns materias por proxectos, e traballando as dúas coordinadamente acordamos elaborar dentro do seu proxecto unha parte que incluíse o meu traballo de Audición e Linguaxe. Eu interviría con ela na clase e así poderíamos atender as problemáticas antes mencionadas. Como ao alumnado desa aula lle encantaban os animais, pensouse que era un bo elemento para elaborar material; o que se pretendía era buscar algo que os fixese esquecer as alteracións de pronuncia da fala e facer xogos e actividades que lles axudasen nunha correcta articulación. Traballamos a reo, entre algunhas



das moitas cousas que fixemos destacarei as seguintes.

Fixemos múltiples xogos de linguaxe oral, por grupos imitaron sons de animais, gravámoslos na gravadora e en vídeo para que despois se visen e se escoitasen. Elaboramos entre todos un abecedario en cartolina e despois fomos gravando os sons de cada letra. Como había nenos que non eran quen de pronunciar ben algúns fonemas, agrupámoslos e os que sabían ensinábanlles aos outros onde poñer a lingua para que saíse o fonema. Seguimos coas gravacións. Polo medio traballabamos a combinación da lingua escrita coa lingua oral, fixemos sacos de palabras con sinfóns (/tr/, /br/, /gr/, /fr/, etc.) que lles resultaban moi difíciles. Mentres traballabamos os sons fomos elaborando cos nenos animais. Fixemos monicreques de dedo e de man; axudados de frío, la, tea, gancho e agullas fomos argallando un material elaborado por nós. Como queríamos un monicreque para cada neno e andabamos co tempo xusto, compramos outra parte, o que supuxo algo de litixio entre os nenos porque todos querían os que fixeramos nós e os comprados non eran tan ben vistos. As fins de semana deixabamos que os nenos levasen á casa os macacos para compartilos coa súa familia, e foi tal o éxito que aínda hoxe preguntan polos animais polos corredores da escola.

Con todo este material e o que xa aprenderamos na pronuncia montamos unha obra de teatro que representamos no fin de curso para todo o colexio. Nos ensaios da obra gravámoslos e seguimos completando o noso DVD. Antes de rematar o curso, mandámoslles aos nenos o vídeo para que lles ensinasen na casa todo o que traballamos nas aulas. Os pais viñan felicitarnos polo traballo. Resultou tan ben a experiencia que case todos os nenos e nenas reha-

bilitaron as dislalias, ao mesmo tempo que integramos o neno da parálise cerebral en todas as actividades.

A día de hoxe o DVD forma parte do banco de recursos de Audición e Linguaxe, é un material que uso case a diario con nenos que teñen unha problemática semellante, encántalles traballar coas voces e as caras de compañeiros cos que xogan no recreo. Pequeniñas cousas que se poden ir facendo no día a día e que, por un lado, motivan máis o alumnado, e por outra banda, motivan o profesorado, ambas as dúas cousas de vital importancia. Soamente supón gañas de traballar e de artellar as estratexias para conseguir os obxectivos que se pretenden na aula, adaptándose exactamente ás necesidades que eles teñen.

Para rematar, quero dicir que se precisa innovar nos recursos materiais para desenvolver as sesións de formación. A experiencia confirma que o alumnado responde mellor ante un material que elaborou el mesmo e que usou el coa guía da mestra, que ante un material mercado. Convén, polo tanto, que a cabeza siga traballando na busca doutros materiais dinamizadores e motivadores que favorezan a consecución dos obxectivos propostos na programación de aula e dentro do marco xeral da diversidade que convive nas aulas de calquera centro ordinario. Tendo moi a man os principios da normalización e da inclusión que nos leven a unha igualdade e non discriminación efectiva no sistema educativo. ■

- MARTÍNEZ BONAFÉ, J.(2002). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 8-13.

- PRENDES ESPINOSA, M.P.; SOLANO FERNÁNDEZ, I. M. (2003). *Herramienta de evaluación de material didáctico impreso*. En MARTÍNEZ, F. y TORRICO, M. (coords): *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la aplicación educativa*. Santa Cruz de la Sierra: Universidad NUR.

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

- Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia.

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

- Orde do 27 de decembro de 2002 pola que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado de ensino non universitario con necesidades educativas especiais.

- MÉNDEZ GARRIDO, J.M. (2010). *Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares*. Universidad de Huelva (<http://hdl.handle.net/10272/3451>). Arias Montano. Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva. *Ágora digital* -- N. 02, (2001)

Maimiño: Unha ponte de animación Galicia-Cuba



FICHA TÉCNICA

Título: *Maimiño*

Director e guionista: Ernesto Padrón

Director convidado: Bruno López

Produtores executivos: Esther Hirzel, Julio Casal, Mamen Quintas

Empresas produtoras: Ficción Producciones e ICAIC

Banda sonora orixinal: Silvio Rodríguez

Música: Manuel Riveiro

Espazo patrocinado por:



XUNTA DE GALICIA

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA
Secretaría Xeral de Política Lingüística

“O saber pode máis ca a forza”. Este é o lema de *Maimiño*, unha frase que ben pode resumir tanto a trama da película como a traxectoria na produción dun proxecto de animación infantil en galego que logra competir en salas de cinema comercial cos xigantes norteamericanos e permanecer, grazas ao apoio do público, ata sete semanas en carteleira.

Maimiño (Ficción Producciones e ICAIC La Habana), a única longametraxe de animación infantil galega estreada neste ano 2015 en cines de todo o estado, é o resultado do traballo conxunto dun equipo de profesionais galegos e cubanos, que aspiraron a levar á gran pantalla a historia clásica de *Polgariño*, versionada de maneira libre por un dos máis grandes escritores da literatura cubana e universal, José Martí, e publicada na revista *La Edad de oro* en 1889.

O soño, logo de moitos meses de intenso traballo no que se embarcaron profesionais dos dous países coas máis altas cualificacións e solventes traxectorias, fíxose público por primeira vez na illa caribeña o 20 de xullo de 2014.

Nesa data estreouse *Maimiño* en La Habana, con enorme éxito de público e repercusión mediática e institucional. Tanta que en poucas semanas se converteu nada menos que no filme máis visto da historia nos cines cubanos.

Mentres, en Galicia buscabamos datas adecuadas para chegar ás salas e aos espectadores máis miúdos, e atopamos o noso día, o venres 8 de maio de 2015, cunha saída en máis de 60 salas de todo o estado, 13 delas en Galicia.

Conseguimos estar en todas as grandes cidades e vilas con *Maimiño*, unha historia á que lle poñen as voces en galego algúns dos principais actores e actrices do panorama actual: María Castro, Javier Rey, Carlos

Blanco, Monti Castiñeiras, Antonio Mourelos, Luís Iglesias, María Pujalte, Tacho González, Xosé A. Touriñán, Marcos Pereiro...

Un punto de partida importante e que non podemos esquecer é o selo da brillante banda sonora coa que conta a cinta. Vén asinada nada menos que por Silvio Rodríguez, xunto co compositor galego de música para cine e TV Manu Riveiro. Conta, ademais, para a interpretación dos temas en galego con cantantes do talle de Uxía Senlle e Xoán Curiel.

A día de hoxe *Maimiño* leva xa sete semanas en carteleira, competindo día tras día con superproduccións de enormes orzamentos e xigantescas campañas de promoción, nunha ruta por salas de todo o estado que vén amosar que o pequeno ás veces pode chegar lonxe. Chegado este momento, só podemos dicir que, cando os proxectos están feitos con coidado e amor e son armados e aderezados con todos os medios técnicos e artísticos ao noso alcance, entón podemos aspirar ao máis alto, sen complexos, e acadar metas así no noso idioma e cos nosos magníficos profesionais.

Maimiño cóntanos a historia dun pequeno campesiño que quere

sacar a súa familia da pobreza e se lanza á cidade xunto cos seus irmáns. Alí descubren que un enorme carballo encantado ten o palacio do rei na penumbra e sen auga, e que o soberano prometeu outorgarlle o título de marqués e darlle á súa filla, a princesa Denise, en matrimonio, a quen corte a árbore e abra o pozo.

É un filme divertido, cheo de ritmo e que captará con facilidade a atención dos nenos entre 4 e 11 anos. Pero é que, ademais, ten na súa base unha serie de valores de crucial importancia na primeira infancia, tales como o amor, a amizade, a xustiza social, o esforzo como medio para lograr os obxectivos etc. Así, no público familiar permancerá un pouso de reflexión logo de ver a película, relevante tamén en tempos de historias lixeiras e carentes de mensaxe.

Maimiño logrou xa todos estes éxitos no seu camiño, pero por diante quedan aínda algúns obxectivos marcados desde a produtora galega para que o filme chegue a todos aqueles concellos con afán por levarlle á súa cidadanía unha película in-

fantil de produción galega e no noso idioma.

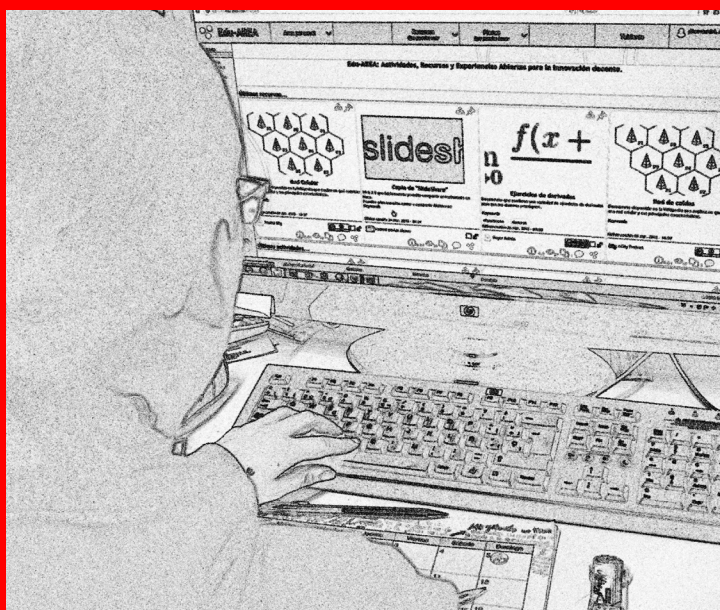
Tamén pensamos no curso escolar 2015/16, e no interese xa amosado por docentes de educación infantil e primaria na que é a única película do ano dirixida a un público infantil en galego. No mes de setembro teremos artelladas unha serie de sinxelas actividades que lles ofreceremos aos profesores das citadas etapas e que parten dos valores didácticos da trama e da esencia lúdica da longametraxe. Estas actividades xirarán arredor da visita á sala de cine máis próxima a cada centro para que alumnos e profesores vexan a película.

Agardamos, pois, que o camiño inédito e de éxito que comezamos nos albores da produción de *Maimiño* teña a continuidade que merece unha animación galega e en galego, realizada cos máis altos estándares de calidade formal e cunha sólida e fortísima base cultural.

Maimiño pretende seguir chegando ao público máis miúdo, que este teña a oportunidade de ver cinema en galego desde que comeza a ver cinema. A normalización é tamén isto.



Bibliotecas virtuais e páxinas web galegas de contido literario



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 76-78

Profesora de Lingua e Literatura

tmportos@gmail.com

Nesta colaboración describimos seis espazos electrónicos que teñen en común a divulgación na Rede do noso patrimonio literario. Os catro primeiros fan referencia ás nosas bibliotecas virtuais, e os dous últimos están relacionados con dous portais web que tratan distintos aspectos do noso sistema literario. A súa inclusión e o seu aproveitamento como material didáctico no ensino-aprendizaxe da nosa literatura é o obxectivo deste traballo.

1. Biblioteca Virtual de Literatura Universal en Galego (Bivir)

<http://tradutoresgalegos.com/bivir.html>

A Asociación de Tradutores Galegos (ATG), creada en 1985 coa finalidade de potenciar a tradución de textos á nosa lingua, puxo en marcha no ano 2000 a Biblioteca Virtual de Literatura Universal en Galego (Bivir). Froito do traballo de diferentes tradutores/as desta asociación xorde este sitio web que permite a lectura na Rede en galego de textos da literatura universal. Entre os tradutores/as figuran nomes pioneiros na tradución galega como, p. ex., Lois Tobío (tradutor da obra *Fausto* de Goethe) ou Valentín Arias (trasladou á nosa lingua o relato "Adeus cordera" de Clarín) á par de tradutoras/es máis actuais, como é o caso do escritor Xavier Queipo (autor da tradución *As singularidades da Francia antártica* de André Thevet) ou de María Raimóndez (tradutora de *A historia de Mary Prince, unha escrava das indias occidentais*). Comentaremos, por outra parte, que o nome de quen traduce é o que ordena o catálogo das obras desta biblioteca virtual: na marxe esquerda do catálogo rexístrase o nome do tradutor/a ao lado da obra traducida e do seu autor. Deste modo, Gracián, Ánxela lévanos á obra *A illa misteriosa* de Jules Verne; Duarte, Silvia ponnos en contacto co texto *Carta ó pai* de

Kafka... No tocante ás linguas orixinais das obras traducidas podemos observar unha ampla variedade: latín (Cicerón), francés (Baudelaire, Verne, Flaubert, Dumas...), inglés (Conrad, Poe, Virginia Wolf...), ruso (Chekhov), castelán (Ruiz de Alarcón), vasco (Bernardo Atxaga), italiano (Boccaccio), alemán (Kafka)...

No momento da redacción desta colaboración, esta Biblioteca conta con 180 obras traducidas ao galego. Todas elas poden descargarse gratuitamente en formato PDF ou poden ser consultadas directamente en liña.

2. Biblioteca Virtual Galega

<http://bvg.udc.es/>

A *Biblioteca Virtual Galega* (BVG) naceu no ano 2002 como resultado dun grupo de traballo multidisciplinar conformado por especialistas en Filoloxía Galego-Portuguesa e Informática da Universidade da Coruña. María Pilar García Negro é a directora do Equipo Filolóxico, e Nieves R. Brisaboa é a responsable do seu Equipo Informático. Este proxecto marcouse como obxectivo fulcral o de se constituír nun dinamizador do noso sistema literario, pretendendo ser un axente máis na normalización da nosa lingua e literatura. A páxina principal desta biblioteca permítenos acceder a distintas seccións:

- Videoteca: pódense visualizar nesta sección audios e vídeos de distintos autores (Manolo Rivas, Marilar Aleixandre, M. X. Queizán, Roberto Vidal Bolaño, Manuel Lourenzo) e xéneros (poesía, narrativa, teatro, ensaio, literatura infantil e xuvenil).
- Catálogo de obras e autores/as: aparece unha listaxe ordenada alfabeticamente na que se amosa información biográfica e bibliográfica sobre distintos autores/as da nosa literatura.

- Obras dispoñíbeis para a lectura: organízase esta sección atendendo á época literaria na

que se inscribe a obra que, nuns casos, se pode ler na súa totalidade (*Cantares Gallegos*, *Follas Novas*, *Aires da miña terra*, *Queixume dos pinos*), e noutros parcialmente (Cabanillas, C.E. Ferreiro, Marica Campo...).

- Sección de novo@s: a través dela podemos ler textos de escritoras e escritores noveis que poden editar nesta plataforma dixital.

- Recursos de lingua: amósase unha selección de obras de consulta (dicionarios de lingua, gramáticas, historias da literatura, dialectoloxía...).

- Patrimonio Cultural Galego: nesta sección podemos acceder, entre outros contidos, a unha Viaxe Virtual por Galiza e ao centro de documentación da Asociación de Escritoras e Escritores en Lingua Galega.

- Sección Especial día das Letras Galegas: tal e como o seu nome indica, desde aquí achegámonos a distintos contidos relacionados coa persoa homenaxeada no Día das Letras.

- Cultura Galega: desde esta sección accédese a enlaces relacionados con páxinas webs institucionais, universidades, editoras...

E por último, comentaremos que nesta páxina hai un enlace ao portal *lg3*, o *soportal da literatura galega* que describiremos noutra parte da nosa colaboración.

3. Portal Real Academia Galega

Na web desta institución intégranse dous recursos encamiñados ao coñecemento e difusión da nosa literatura: *Letras Galegas* (<http://www.realacademiagalega.org/letras-historia>) e a *Biblioteca Virtual da Real Academia Galega* (<http://www.realacademiagalega.org/biblioteca-virtual#MainPage.do>).

A sección *Letras Galegas* estrúcturase en tres apartados: "Historia do Día das Letras", "Figuras

homenaxeadas" e autor/a elixido no ano en curso. Nos dous últimos apartados achamos unha información detallada e ampla de todos os persoeiros homenaxeados desde o inicio desta celebración (1963) ata a data máis recente. De cada un deles amósanos información referida á súa biografía, á súa obra, e, no apartado "ligazóns", accedemos a outras páxinas da Rede que nos achegan información sobre estes persoeiros da nosa cultura. Pola súa parte, a *Biblioteca Virtual da Real Academia Galega* permítenos a lectura completa de 25 obras da nosa historia literaria. Cómpre comentar que se tratan das mesmas obras que podemos visualizar no portal referenciado neste banco de datos, *Biblioteca Virtual Galega*.

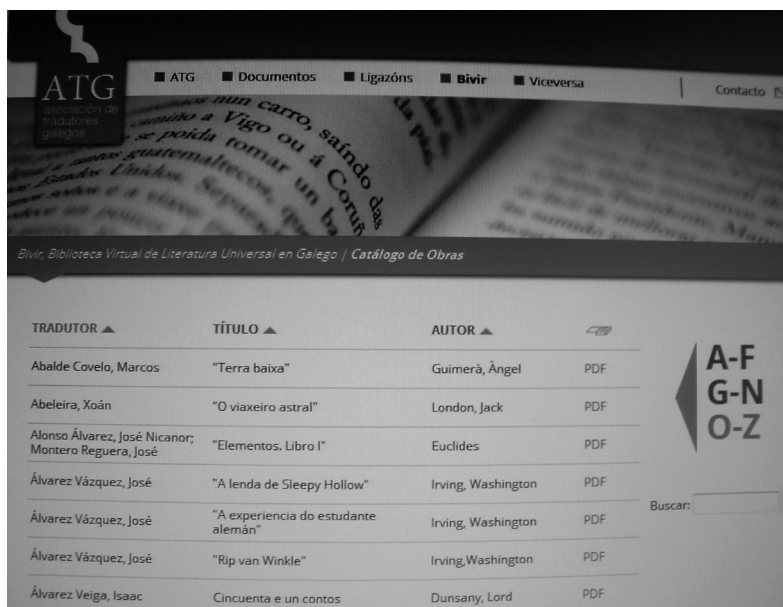
4. Portal Biblioteca das Letras Galegas

<http://www.letrasgalegas.org/>

A principios do ano 2009 presentouse a web *Biblioteca das Letras Galegas*, desenvolvida conxuntamente polo Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades e a Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Anxo Tarrío é o director deste espazo virtual que ten por finalidade "facilitar aos usuarios da rede obras dixitalizadas da literatura galega de todos os tempos, dende as primeiras manifestacións medievais (séculos XIII-XV) até a actualidade". A día de hoxe este obxectivo aínda está lonxe de cumprirse dado que poucas son as obras dixitalizadas correspondentes ao período máis actual da nosa literatura. Cómpre referenciar a sección *Biblioteca de Autores* no que até este momento podemos acceder a distinta información relacionada con Martín Codax e Rosalía de Castro.

5. Portal Asociación de Escritoras e Escritores en Lingua Galega

<http://www.aelg.org>



- FERNÁNDEZ PÉREZ-SANJULIÁN, C. e SA-
AVEDRA PLACES, A. (2004). *As bibliotecas dixitais*. Ames: Laiovento

- NEIRA PEREIRA, H. (2008). *Libros galegos en Internet: Unha guía de recursos en liña*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes; Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades.

Desde o ano 2002 a *Asociación de Escritoras e Escritoras en Lingua Galega (AELG)* conta cunha páxina web, renovada en distintas ocasións, que visibiliza a través da Rede a obra dos máis de 400 autores/as do noso sistema literario actual que neste momento forman parte desta Asociación. A web organízase en distintos apartados:

- Asociación de escritoras e escritores en lingua galega: esta páxina recolle distintos tipos de información: a historia desta entidade, as actividades que realiza, os premios literarios que se convocan, a axenda cultural, outras seccións...

- Espazo didáctico: ofrece unidades didácticas organizadas por niveis educativos (Primaria, Secundaria e Bacharelato) centradas no estudo de distintas obras da nosa literatura (*Lendo Made in Galiza de Séchu Sende*, de Pilar Ponte Patiño; *Díaz Castro, a beleza que fere*, de Armando Requeixo...).

- Centro de documentación: contén información referida á biografía e obra dos autores e autoras que forman parte desta Asociación. Tamén temos acceso desde esta páxina a vídeos, fotos, materiais didácticos e ou-

tros documentos relacionados con eles/as.

6. Ig3, o soportal da literatura galega

<http://www.culturagalega.org/Ig3/>

Esta revista virtual foi creada a finais do ano 2003 polo Consello da Cultura Galega. A finalidade da edición desta revista virtual déixase clara na presentación da web: "En culturagalega.org queremos con LG3 dar un apoio estratéxico á industria e iniciativa cultural do libro e pulo ao avance e introdución nas novas tecnoloxías cunha meirande difusión das noticias e protagonistas do sector e unha maior presenza deles en Internet". Este recurso é especialmente interesante para estarmos ao día das publicacións e do que se acontece no noso tecido literario. Os seus contidos aparecen agrupados en distintos apartados:

- información: noticias, biblioteca, certames e críticas.

- catálogo: catálogo de libros, último mes, autores e editoriais.

- extras: sala de lecturas, ligazóns, faladoiros, vídeos e audios. ■

Siria: Os efectos da guerra sobre a infancia e a educación



REVISTAGA
DE EDUCA
PUBLICACIÓN DE NOVA

ISSN: 1132-8932

Páx. 79-83

Profesora da Universidade de Damasco

nesren695@hotmail.com

UN ESCENARIO DE PROBLEMAS

Siria, que no presente vive un extraordinario conflito social, político e militar que ocasiona moitas vítimas de todo tipo, é considerado un país desenvolvido a nivel educativo, no cal a proporción das persoas alfabetizadas, segundo as estatísticas do ano 2006, é aproximadamente do 83% da poboación. Malia iso, Siria ocupa o noveno lugar do mundo árabe en termos de taxa de analfabetismo. Un presente que agora mesmo está sendo gravemente alterado.

Segundo a Comisión das Nacións Unidas para os Refuxiados (ACNUR) que se reuniu en 2012, xa eran nese momento 800.000 os sirios que fuxiron a países veciños, é dicir, máis de 2.000 refuxiados por día como media. 500.000 desas persoas eran nenos e mozos que nos países veciños aos que fuxiron reciben apenas algún grao de educación.

Falamos dun país que anteriormente tivo un alto nivel de matriculación na escola primaria, superior ao 97% dos alumnos, ata o inicio dos conflitos en 2011. Nos últimos tres anos ademais, máis de 3.878 edificios dedicados á educación foron atacados e, en boa medida, destruídos.

A Comisión Económica e Social para Asia Occidental, a CESP, no seu último informe sinalaba que "a taxa de matriculación en educación primaria se reduciría nun 50% no grupo de idade comprendido entre os 6 e os 11 anos, o que deixará un impacto devastador sobre o futuro do país durante décadas".

Siria é coñecida pola súa crise político-militar, que comezou o 15 de marzo de 2011. Segundo un estudo de UNICEF publicado en decembro de 2013, diminuíuse o ritmo da educación de forma pronunciada nos últimos

tres anos, xa que se obrigou a preto de tres millóns de nenos a deter o seu proceso educativo debido á guerra que destruíu escolas, e moitas familias víronse forzadas a abandonar o país.

Ese estudo indicou que unha de cada cinco escolas en Siria deixou de ser apta para o seu uso, xa sexa porque se danou, se destruíu ou se converteu nun refuxio para persoas desprazadas no interior do país, mentres que entre 500 mil e 600 mil nenos sirios non poden continuar cos seus estudos nos países nos cales se acollen refuxiados sirios. Ademais, sinálase que as zonas máis afectadas no que ao campo da educación se refire, son as que experimentan as batallas máis duras: Homs, Idlib, Alepo, Deir ez-Zor, Hama, Daraa, al-Raqqa e Damasco. En todas elas a taxa de asistencia ás escolas é do 6%. A realidade é moi dura, os incidentes tipo secuestros, ataques militares e asasinatos afectan a un gran número de profesores, ademais da gran cantidade de mortes entre os alumnos e estudantes, como resultado dos bombardeos que tiveron como obxectivo as escolas, xardíns e universidades.

O descenso no nivel de calidade do proceso educativo é debido á baixa asistencia, como resultado do risco que viven os alumnos para ir dende as súas casas ás súas escolas, o aumento da taxa do transporte, o custo do material escolar e o temor aos asasinatos e secuestros.

De acordo cun informe de UNICEF publicado en español baixo o título de *El asedio: los efectos devastadores sobre los niños*, logo de tres anos dende o inicio da crise en Siria, miles de nenos baixaron no seu nivel de instrución e moitos deles perderon a vida. As estatísticas das Nacións Unidas din que morreron máis de dez mil nenos na guerra de Siria, pero o número real de vítimas podería ser moito maior. O número de nenos marcados pola guerra en Siria aumentou a máis do dobre durante o ano pasado, afectando esta crise a máis de 5,5 millóns de nenos sirios, incluíndo preto de tres millóns de persoas desprazadas no interior do país e un millón trescentos mil refuxiados nos países veciños. UNICEF di no seu informe que preto de tres millóns de nenos en Siria e nos países veciños non son capaces

de ir á escola regularmente, e sinalou que esta cifra representa aproximadamente a metade da poboación de Siria, que está na fase de formación. Ademais, estima que un millón de nenos sirios están atrapados ou en áreas de difícil acceso. Perdeuse unha xeración na guerra.

As actuais circunstancias obrigaron a moitos nenos a entrar no mercado de traballo de forma prematura, ata dende os 10 anos. A guerra privou a todos os menores da súa infancia: perderon as súas aulas e os seus profesores, os seus irmáns e irmás, amigos, o coidado da familia e a estabilidade do fogar. Creouse para eles unha nova cultura que queda reflectida nos seus xoguets e no seu perfil psicolóxico. Os xoguets cambiaron, incluso os destinados ás nenas, sendo agora obxectos relacionados coas armas, os rifles de asalto e as granadas.

Xurdiron alternativas á educación nas escolas ante a imposibilidade de asistir de tantos alumnos. Moitos están sendo educados na casa polos seus pais e outros asisten aos semi-





narios educativos recentemente creados polos veciños.

Outros casos alternativos son como o da escola na fronteira turca, que foi creada polas familias nunha gran tenda de campaña. Contén niveis educativos dende o primeiro grao ata sexto de primaria e conta con 90 estudantes. En todo caso, acúsanos de segregación de xénero e de que ensinan aos alumnos plans de estudos diferentes. Non teñen electricidade nin aseos na escola e en moitas ocasións estas escolas-tenda degrádanse polas fortes choivas do inverno. En canto á situación psicolóxica dos nenos: "A miúdo os estudantes de quinto e sexto grao da escola escapan traballar no contrabando de gasoil a Turquía. Ademais, o xogo cambiou. Agora desenvolven xogos bélicos relacionados co exército. Hai un caso no que se dividiu a nenos en dous equipos: un que representaba os combatentes

da oposición e o outro grupo que representaba os combatentes do réxime. Realizaban actividades de fabricación de armas de madeira que recollían do monte".

Aínda que o goberno sirio anunciou que 4,3 millóns de estudantes están matriculados nas escolas do país e que hai 17.000 escolas. E (2014) indican que 1.385 das devanditas escolas foron destruídas en todas as provincias do país, que 4.606 están fóra de servizo, e unhas 680 foron destinadas para a colleita de persoas desprazadas doutras zonas.

REACCIÓNS DOS MINISTERIOS DE EDUCACIÓN E DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En contra dos datos anteriores, o Ministerio de Educación sirio sinalaba que actualmente o 72% dos estudantes asisten ás escolas cunha asistencia de catro

millóns de alumnos, un millón e medio menos que con anterioridade, asistindo o 94% do persoal docente. Fronte ás numerosas perdas sufridas, o Ministerio de Educación Superior emitiu decisións que permitirían aos estudantes seguir os seus estudos e realizar os seus exames en calquera universidade na mesma xurisdición onde estea dispoñible, para que todos os estudantes poidan continuar con todos os medios posibles, incluíndo recursos como o libro electrónico e o proxecto electrónico da escola siria, que pretende chegar a todos os nenos sirios estean onde estean.

Nalgunhas áreas preto de Damasco algúns civís activistas intentan poñer en marcha a escola interactiva en Internet chamada "A Escola en Liña", que pretende albergar todas as materias e os graos da educación básica, que se estende dende o primei-

ro ao noveno grado, de acordo co plan de estudos.

Entre tanto, en Turquía atópanse 104 escolas supervisadas por funcionarios da Educación no Goberno da oposición externa, ademais de 44 escolas no Líbano. Xordania, pola súa banda, non permite establecer escolas especiais para nenos sirios e unha gran parte dos estudantes foron absorbidos por escolas xordanas. Para estas escolas os libros de texto son gratuítos ademais de existir algunhas axudas económicas para os profesores.

Outras das novidades que trouxo o proceso de guerra é que o plan de estudos modificouse

nun 10%, especialmente o libro de historia nacional, baixo a supervisión dun grupo de especialistas e en coordinación con UNICEF.

A SITUACIÓN DOS NENOS SIRIOS NOS PAÍSES VECÍÑOS

Líbano

Os nenos desprazados sofren un desaxuste no nivel de educación ao que son destinados. De acordo co plan de estudos dos libaneses, foron obrigados a inscribirse nas escolas oficiais libanesas con algún ano de atraso.

O Comisionado das Nacións Unidas ofrece dous programas para os estudantes sirios. Estes

están dedicados á educación dos estudantes que se matriculen por primeira vez nas escolas públicas. Ofrécese un programa intensivo dirixido só aos estudantes, co fin de preparalos para o seu ingreso na escola.

Hai constancia de testemuños de nais que levan vivindo no Líbano non máis dun mes que din: "non puiden inscribir á miña filla de 9 anos que está en terceiro grao debido a que o nivel de educación primaria que aquí se ofrece é diferente ao de Siria, e non me aportan outras solucións para atopar outra escola que si o teña".

Abríronse escolas e clases especiais para que os nenos sirios poidan estudar o currículo sirio, podendo elixir incluso o plan de estudos que queren na certificación oficial. O número de estudantes sirios no Líbano é de 300.000 fronte aos 320.000 propios do Líbano. As estatísticas non oficiais indican que o número de nenos sirios no Líbano converteuse en maior ao dos nenos libaneses. Hai pouca oferta de educación especial nas escolas públicas do Líbano. A maioría dos refuxiados non poden permitirse o luxo de inscribir os seus fillos en escolas privadas, debido aos baixos salarios que perciben, duns 70 dólares ao mes. Ademais, os estudantes sirios enfróntanse a un problema de idioma, xa que as materias científicas como as matemáticas impártense en inglés e en francés nas escolas libanesas.

XORDANIA

A situación en Xordania é desesperanzadora. Hai 90 mil nenos sirios sen escolarizar. No informe de UNICEF das Nacións Unidas (Maio, 2014) "noventa mil estudantes sirios perderon anos de escolarización por recorrer a Xordania". O informe segue: "uns 110 mil alumnos dun total de 200 mil refuxiáronse nas escolas públicas de Xordania e os nenos representan ao redor



dun terzo dos refuxiados sirios en Xordania". Este mesmo informe fai alusión á situación das familias, sobre o que sinala: "os nenos de 60 mil familias mantéñense na casa por diversas razóns. A maioría deles xa non poderán elixir volver matricularse debido ao abandono do proceso educativo por longo tempo e necesitarán reeducación urxente antes de que entren na escola de novo".

PROVINCIAS SIRIAS

Damasco (capital)

O desenvolvemento da educación en Damasco é máis estable. As escolas abren as súas portas de forma ininterrompida, e o proceso educativo é exitoso. No entanto, a situación é tensa debido aos bombardeos indiscriminados, dando como resultado nalgúns casos a destrución de escolas.

O Ministerio de Educación facilitou o proceso educativo e publicou varios informes respecto diso, incluíndo a norma de que todas as escolas de Siria deben aceptar estudantes cuxa residencia estea próxima ao centro escolar. Outra das medidas adoptadas apoia as familias de baixa renda financeira, aportándolles recursos de papelería e vestido.

Existen casos de estudantes que son instruídos no domicilio particular, non na escola, sendo os pais e nais a fonte de coñecemento que os forma, dada a complicada situación na que viven moitas familias. Moitas prefiren a seguridade do fogar para educar en lugar de arriscar as vidas dos seus fillos nas escolas. É tamén o caso dunha familia (Um Rami) que alega: "Como resultado do meu medo a enviar o meu fillo de seis anos á escola, decidín ensinarlle na casa diariamente durante cinco horas seguidas. Eu sei o básico de lectura e escritura. Ao final, retomará

a escola para poder examinarse e ter certificado académico".

Aleppo

Aleppo é a segunda cidade máis grande de Siria en termos de prestixio e de poboación. A guerra dividiu a cidade. Como consecuencia dos problemas de mobilidade dentro dela, moitos traballadores non poden atender as súas ocupacións laborais, o cal inflúe negativamente e de forma directa na situación educativa.

Existen áreas na cidade onde é posible ensinar o plan de estudos aprobado polo goberno, pero tamén áreas conservadoras e controladas pola oposición que limitan a educación escolar nalgúns zonas. Eles ensinan o Corán e outras materias nas mezquitas.

Nun dos mercados populares, preto dos edificios antigos, abriuse un centro de educación para os cidadáns, que inclúe a formación de estudantes nas tres etapas do ensino (primaria e secundaria). O director do instituto sinala a cifra de 482 estudantes que acoden en dous seminarios: un de mañá e outro de noite, durante un período de 4 horas cada un. Cóntase con colaboradores, especialmente xente nova, voluntarios con titulacións como graduados universitarios, aínda que se leva a cabo nunha situación de medo aos ataques. Convén sinalar que a maior parte das escolas en Siria segregan por sexo e que nas zonas controladas pola oposición se destruíu un sistema (*madradas*), que non restrinxían o ensino á lingua árabe ou á relixión, como se facía tradicionalmente.

Como na maioría das provincias, na cidade de Aleppo todo cambiou cando as escolas se converteron en aloxamentos improvisados para os desprazados que tiveron que abandonar as súas casas. Ao entrar nestes centros escolares pódese com-

probar como o patio se converteu nunha cociña e as butacas utilízanse como leña para superar o duro inverno.

A sociedade pon da súa parte un gran esforzo na alfabetización para encher o baleiro educativo en Aleppo, como é o caso das leccións que imparten estudantes que tiveron que abandonar os seus estudos. Aténdese tamén a educación das persoas maiores co fin de que enchan o seu tempo e asegurarlles novas fontes de vida, logo de perder os seus traballos.

Dara e Al-Raqqa

O sufrimento que soporta a poboación radica especificamente no desprazamento dunha área a outra. Gran parte das institucións educativas foron destruídas e sométese á poboación a un adestramento militar. Hai que ter en conta que os nenos entre os 10 e 15 anos son "proxectos da yihad" no contexto do Estado Califato en Siria (ISIS), que aplica un enfoque relixioso internacionalista ao alumnado. Trátase de sistemas próximos á ignorancia e ao nomadismo no Islam. A partir dos 10 anos móstraselles como usar armas de destrución, así como o pensamento que acompaña os atentados suicidas e outros.

Baixo esta influencia atópanse máis de 1.400 escolas na provincia da Al-Raqqa.

Nas actuais circunstancias, sirva este artigo para acender unha candea de esperanza e para, de camiño, maldicir a escuridade, esa escuridade que axexa, desapiadada, os nenos e nenas sirios. ■

Uno brinco este burro.

Xogos e xoguetes tradicionais mexicanos



REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 84-92

Gabriel Medrano de Luna

Universidade de Guanajuato, México

gmedranodeluna@hotmail.com

En todos os países e todas as culturas existiron os xoguetes e os xogos, que é precisamente o que lles confire o seu sentido e finalidade. Para o caso mexicano, o xoguete tradicional xogou un papel transcendental porque a través del podemos evidenciar como os artesáns constrúen unha tradición artesanal que fomentou a identidade e cohesión do grupo social ao que pertencen.

Recordo que nas charlas que tiveron coa mestra María Teresa Pomar¹, sempre me dicía que Guanajuato xogaba un papel moi importante como produtor de xoguete artesanal, e que lamentablemente non se lle deu o seu lugar, ademais de que o estado tamén posúe unha gran riqueza en canto á creación de arte popular.

Para internarnos no estudo do xoguete popular, conviría abordar algúns conceptos sobre a arte popular mexicana. Algo sumamente significativo é que tanto na elaboración coma nos deseños, cores e formas da arte popular mexicana, aínda perviven certas tradicións prehistóricas que seguen latentes ata os nosos días, ademais do cal noutros obxectos artesanais se pode advertir diversas raíces culturais, principalmente a mexicana e a española (sen deixar de lado a influencia africana e a asiática); non se trata dun traslape daquilo que existía dende o século XVI tanto do mundo indíxena como do europeo, se trata de obxectos que foron resultado do sincretismo xurdido en ambas as dúas culturas, e que a través do tempo foron axustándose a procesos socioculturais de cambio para seguir vixentes ata os nosos días.

¹ Investigadora e promotora de arte popular mexicana, falecida o 12 de xaneiro de 2010. Sirva este artigo para agradecerlle as numerosas conversacións, acompañadas de tabaco e café, sobre a arte popular mexicana e o xoguete popular guanajuatense (qepd).

É importante resaltar que nese encontro florecido dende o século XVI entre os antigos mexicanos e os españois, ambos os dous mundos fusionaron os seus esquemas de organización política, os seus sistemas de representación e tamén as súas maneiras de vida cotiá; aquel proceso acontecido durante a etapa colonial, é dicir, durante os case tres séculos de mestizaxe, deu lugar a un novo sistema cultural onde o español non se impuxo ao indíxena nin o elemento autóctono ao estranxeiro, máis ben se produciu unha cultura específica, distinta aos seus referentes pero permeada por estes.

A arte popular forma parte desa gran diversidade de manifestacións culturais mexicanas nas que o xoguete tradicional xoga un papel importante. No ensino de diversos “oficios” aos mexicanos durante o século XVI, as autoridades tanto civís como relixiosas xogaron un papel fundamental ao ser eles que os ensinaron a traballar varias técnicas: “por caso temos a introdución da técnica de cerámica de Tlaxcala de la Reina, en Puebla de los Ángeles, ensinada polos dominicos; tamén os agostiños ensinaron os indios de Michoacán, invitando mestres ou mandando os mesmos indíxenas a México para que se capacitasen. Ademais dos relixiosos, as autoridades civís estiveron preocupadas pola educación dos naturais, por exemplo os esforzos de Zumárraga e do vicerrei don Antonio de Mendoza por traer de España oficiais coas súas mulleres e fillos para vivir entre os indios e os españois da colonia”².

Nas crónicas dos españois do século XVI, tamén podemos advertir a gran diversidade de oficios e a habilidade dos antigos

mexicanos, como o sinala Bernal Díaz del Castillo:

*Y hay oficiales de tejer seda, raso y tafetán y hacer paños de lana, aunque sean veinticuatrorenos, hasta firsas y sayal, y mantas y frazadas y son cardadores, pelaires y tejedores, según y de la manera que se hace en Segovia y en Cuenca; y otros son sombrereros y jaboneros; solos dos oficios no han podido entrar en ellos y aunque lo han procurado, que es hacer el vidrio y ser boticarios; mas yo los tengo por de tan buenos ingenios que lo aprenderán muy bien, porque algunos de ellos son cirujanos y herbolarios, y saben jugar de mano y hacer títeres, y hacen viuelas muy buenas, pues labradores, de su naturaleza lo son antes que viniésemos a la Nueva España...*³

Durante a etapa da Nova España, o traballo artesanal tivo por marco os gremios⁴. Os gremios foron asociacións de mercadores ou artesáns dun mesmo oficio, fundadas para protexerse mutuamente e para impulsar a calidade dos produtos que elaboraban. Dentro dun gremio había xerarquías que ían dende os mestres, oficiais e aprendices; na Nova España os gremios tiveron un gran desenvolvemento ao converterse en centros de aprendizaxe para os que iniciaban algún oficio.

A finais do século XVII os gremios foron desaparecendo e o momento clave para a súa abolición polas Cortes de Cádiz o 8 de xuño de 1813 cando as autoridades autorizaron a libre explotación da industria e declararon a liberdade de nacionais e estranxeiros para establecer fábricas sen necesidade de exame ou incorporación a un gremio.

Pero non foi senón ata o 7 de xaneiro de 1814, cando en plena guerra de Independencia,

Félix María Calleja deu a coñecer a todos os concellos o decreto das Cortes de Cádiz, marcando con iso o fin dos gremios na Nova España. O taller artesanal adquiriu unha nova forma de organización produtiva, os artesáns pasaron a ser xornaleiros e traballaban para un empresario ou cos donos das tendas do oficio, recibindo un salario ou cobrando a destallo⁵.

Con este cambio de organización económica dos talleres artesanais, a produción artesanal empezou a chamarse simplemente artesanía. Se tomamos en conta o contexto sociohistórico durante a primeira metade do século XIX, veremos que se dá a loita de independencia e con iso se busca unha identidade nacional; isto é, hai unha revaloración polo pasado indíxena e con iso o goberno pretende incorporar as manifestacións indíxenas á recente nación mexicana.

Xa para o século vinte se deu unha maior revaloración polo artesanal, foron varios os estudosos da arte popular mexicana que nos seus textos poñen de manifesto certas constantes entre as que sobresaen a elaboración manual, o único da peza, o colorido no seu rematado, a sinxeleza, o seu uso cotián e sobre todo o seu particular beleza.

*En el último período revolucionario, de 1915 a 1917, se despertó en toda la República y particularmente en la capital, una tendencia a valorizar las manifestaciones de las artes populares. Ésta se intensificó en 1921, fecha del Centenario de la consumación de la Independencia. Los artistas Jorge Enciso y Roberto Montenegro concibieron en aquel año la idea de hacer una exposición de arte popular. Se trató del más sobresaliente de los festejos del Centenario y sirvió para que a partir de aquel momento, el gobierno reconociera oficialmente el ingenio y la habilidad de los artesanos, hasta entonces relegados.*⁶

³ Bernal Díaz del Castillo, *Historia de la conquista de Nueva España*, México, Editorial Porrúa, 1992, p. 582

⁴ Para afondar máis sobre os gremios mexicanos véxase: Manuel Carrera Stampa, *Los gremios mexicanos*, México. La organización gremial en Nueva España 1521-1861, EDLAPSA, 1951, Colección de Estudios Histórico-Económicos Mexicanos de la Cámara Nacional de la Industria de la Transformación.

² José María Kobayashi, *La educación como conquistista*, en: Diana Isabel Mejía Lozada, *La artesanía de México. Historia, adaptación y mutación de un concepto*, México, El Colegio de Michoacán, 2004, pp. 56-57.

⁵ Diana Isabel Mejía Lozada, op. cit., *La artesanía de México. Historia, adaptación y mutación de un concepto*, México, p. 86.

⁶ Mercedes Iturbe, “Arte popular. Estética y poesía”, en: Carlos Mosiváis, Fernando del Paso, José

Esta exposición foi a nivel internacional e expúxose nas cidades de México e Los Ángeles, California. As exhibicións foron encomendadas a Roberto Montenegro, Jorge Enciso, Javier Guerrero, Adolfo Best Maugard e Gerardo Murillo, coñecido como o Dr. Atl. A inauguración –realizada polo Presidente da República, o Xeneral Álvaro Obregón–, efectuouse durante o mes de setembro de 1921.

Ademais do anterior, en 1940 realizouse na cidade de Pátzcuaro, Mich., o Primeiro Congreso Indigenista Interamericano, no cal México propuxo a protección, fomento e conservación da arte interamericana, convite que foi aprobado. Outra institución importante creada polo goberno mexicano foi o Museo Nacional de Artes e Industrias Populares para o cal se conformou un padroado integrado por “Alfonso Caso como presidente, Daniel F. Rubín de la Borbolla como vogal executivo e director do Museo, Ignacio Marquina como vicepresidente, e como vogais técnicos especializados os señores Miguel Covarrubias, Xavier Guerrero, Roberto Montenegro, Jorge Enciso,

Frederick Davis e Adolfo Best Maugard”⁷.

Algúns destes autores xogaron un papel destacado na posterior investigación e difusión da arte popular mexicana; textos como os de Porfirio Martínez Peñaloza, Isabel Marín de Paalen, Ruth D. Leituga, Daniel F. Rubín de la Borbolla, María Teresa Pomar, Carlos Espejel, Francisco Javier Hernández, Marta Turok e Victoria Novelo, son un claro exemplo do interese que suscitaron as artes populares tanto en México coma no estranxeiro.

Estes autores comezaron a definir a arte popular, por exemplo, Daniel F. Rubín de la Borbolla sinala que “a arte popular é unha expresión de creatividade que impregna e fecunda a vida común... está máis compenetrado con todos os compoñentes e estruturas da cultura e da vida da comunidade, tanto no seu pasado como na súa proxección cara ao futuro, por iso comparte máis directamente os usos diarios aos que se lle destina, sen espirse da súa singularidade en ningún momento”⁸. Para este mesmo autor

*El arte popular es el más auténtico arte universal, tal como lo entiende y lo practica el pueblo anónimamente, desde sus orígenes. Es funcional, utilitario, original, expresivo y autosuficiente, educativa, económica, renovable, artística y técnicamente. Se distingue por su antigüedad, tecnología y valores artísticos, los cuales inspiran perennemente su productividad, de generación en generación.*⁹

Outra achega é a que nos brinda Alfonso Caso, sinala que a arte popular son “aquelas manifestacións estéticas que sexan un produto espontáneo da vida cultural do pobo mexicano, as obras de arte nas que o pobo manifesta pola súa inspiración e pola súa técnica, que é un voceiro do espírito artístico do pobo”¹⁰. Como vemos, os diversos autores van achegando dende a súa óptica certas características relacionadas á arte popular que en conxunto nos brinda un panorama máis completo do que sería a arte popular. Tal é o caso do Dr. Atl, que no seu libro *Las artes populares en México* sinala que na designación de artes populares “están comprendidas todas as manifestacións do enxeño e a habilidade do pobo de México”¹¹.

Porfirio Martínez Peñaloza, citando a Jas Reuter, refire que “a arte popular é o conxunto de obras realizadas por individuos fortemente arraigados á tradición estética da súa comunidade, obras nas que case sempre se une unha finalidade estética -ou sexa, o desexo de satisfacer unha necesidade común de formas, cores, harmonías, expresións- cun obxectivo práctico, utilitario”¹².

Emilio Pacheco, *Belleza y poesía en el arte popular mexicano*, México. 1996, Circuito Artístico Regional, p. 10.

⁷ Daniel F. Rubín de la Borbolla, *Arte popular mexicano*, México, FCE, Archivo del Fondo 19-20, 1974, p. 278.

⁸ *Ibid*, p. 15.



⁹ *Ibid*, p. 16. Véase Porfirio Martínez Peñaloza, *Arte popular de México. La creatividad artística del pueblo mexicano a través de los tiempos*, México, Panorama Editorial, 1981, p. 12.

¹⁰ Alfonso Caso citado por Carlos Monsiváis en: Carlos Monsiváis, “Arte popular: Lo invisible, lo siempre redescubierto, lo perdurable. Una revisión histórica”, en: Carlos Monsiváis, Fernando del Paso, José Emilio Pacheco, op. cit., *Belleza y poesía en el arte popular mexicano*, p. 23.

¹¹ Dr. Atl, *Las Artes Populares en México*, México, Instituto Nacional Indigenista, 1980.

¹² Porfirio Martínez Peñaloza, *Tres notas sobre el arte popular mexicano*, México, Miguel Ángel Porrúa, 1980, p. 68.

Algo significativo é que a produción artesanal está moi relacionada co contexto xeográfico como portador de materias primas naturais; por exemplo, é moi común ver grupos de oleiros onde existen bancos de boas arxilas, téxtiles nos lugares en que se cultiva o algodón ou se dedican á crianza do carneiro, mobles, máscaras e instrumentos musicais en lugares onde a variedade e calidade das madeiras abastecen de materia prima os artesáns.

O XOGUETE POPULAR

Moitos destes materiais tamén serviron para a fabricación de xoguetes; como se dixo dende o principio neste texto, o xoguete tradicional vai moi relacionado coa arte popular mexicana e de igual xeito, tamén pasou por diversos procesos socioculturais de cambio. Sabemos que non é privativo dun país ou dunha cultura específica, sería aventurado afirmar algunha orixe xeográfica deste xa que en todas as culturas do mundo e en todos os tempos existiron os xoguetes. Valería máis sinalar a función lúdica que se lle asignou e que vai moi ligado a outro elemento esencial que é o xogo: habitualmente, para o ser humano, xogo e xoguete teñen a finalidade de xogar, de divertirse; e para o neno, esta dualidade entre o xogo e o xoguete ábrele a posibilidade da imaxinación, formando así unha tríade que permite a creación de obxectos e formas convertidos en xoguetes, os cales adoptan múltiples manifestacións e modalidades.

Hai xoguetes que se encontran en case todo o mundo e proveñen dende tempos remotos como as bonecas, as pelotas, a buxaina (peón). Na actualidade é común ver pasar o tempo os nenos con xoguetes similares, un claro exemplo son as bonecas: "Doll. Puppet. Puppá. Poupeé. Bamboletta. Boneca: palabra máxica, etérea nos labios pasaxeiros da infancia. Compa-



ñeira fiel para nenas de toda raza e época que durante centurias foi o xoguete por excelencia e sen dúbida o máis prezado. Hoxe, a pesar dos constantes cambios que sufriu en aparencia, a boneca, un dos xoguetes máis antigos, continúa sendo do gusto universal"¹³.

As bonecas son un caso peculiar non só polo seu carácter de universalidade sen deixar de mencionar que cada grupo ou cultura lles imprime un selo propio reflectido nos vestidos, materiais, técnicas, cores, etcétera; senón porque serven como medios educativos para que as nenas comecen a instruírse sobre o seu "deber ser", isto é, ser nais, cargar os nenos, coidalos, alimentalos e un sen fin de actividades que son consideradas como femininas, como ben sinala Teresa Pomar:

Las muñecas están consideradas como juguetes para que las niñas ensayen, a través del juego, su futuro maternal. Las muñecas acompañan al hombre desde hace varios milenios y en algunas culturas se relacionan con la fertilidad y sirven como fetiches para ceremonias mágicas, ya sea para causar daños, para curarlos o como ofrendas propiciatorias. [...] Las muñecas adquieren además diferentes funciones: la de reproducir en pequeño

*el vestido de la región de donde provienen, los rasgos físicos de las diferentes razas humanas, o bien conjugan ambas cualidades.*¹⁴

Quizais a boneca máis difundida e vendida na actualidade sexa a "Barbie", unha boneca que representa o ideal de beleza estadounidense, é dicir, muller delgada con corpo estilizado, longa cabeleira loura, ollos azuis e cunha morea de abelorios acorde ás modas. Esta boneca está feita de plástico e fabricada en serie, e desprazou case totalmente a moitas bonecas feitas de xeito tradicional, como sucedeu coas bonecas de cartón confeccionados en Celaya, Gto., e que son as que máis se identifican co estado. Francisco Javier Hernández faínos unha descrición deste tipo de boneca:

Importancia especial tienen las muñecas de cartón que hacen en Celaya, con piernas y brazos móviles, adheridos al cuerpo mediante un cordón anudado. El "color carne" de la cara y de las extremidades, de un rosa intenso mate, contrasta con los tonos azul, verde o amarillo de la vestimenta (especie de traje de baño), con adornos de flores y hojas, sin faltar el nombre de mujer, en blanco, rojo o verde, con aplicaciones de "brillantina". Un par de aretes o arracadas penden de las orejas de estas candorosas muñecas, rubias o morenas, con los ojos azules o verdes. Su principal atracti-

¹³ Alma Rosa Alva de la Selva, Ana Rosa Palma Aragón, "La muñeca, ese juguete universal", en: Comunidad CONACYT, agosto-setembro 1982, año VIII, núm. 140-141, pp. 92-93.

¹⁴ María Teresa Pomar, "El juguete popular mexicano", en: Tierra Adentro, maio-xuño de 1992, Número 59, CNCA-INBA, p. 21.

vo consiste en la impetuosidad del colorido y en ese candor pueblerino que también se lleva con el carácter de la provincia mexicana. Hay en esas muñecas una gracia y sutil puerilidad, a pesar de su aspecto un poco coqueto, que, aunado a la especial textura del cartón con el que están hechas, les da un atractivo incomparable.¹⁵

Esta boneca é unha clara mostra da influencia que nos chega do estranxeiro, aínda que para moitas persoas é “guanajuatense” dende a súa orixe, advertimos que non é así posto que dende hai moitos anos en España xa xogaban tanto cunha boneca similar como con outros xoguetes existentes na actualidade en México, como nolo fai saber Virgilio Fernández del Real, oriúndo de España e que leva moitos anos vivindo en Guanajuato:

Mucho de lo que vemos, el papalote chiquito, o la flor, o el carrusel o todo esto, yo lo conocí en España hace 70 años, como los juguetes que hoy se hacen en madera, que tiene al saltimbanqui, que tiene al boxeador, todo esto se hacía ya hace setenta años, los frailes que vinieron de España enseñaron al artesano mexicano muchos de esos juguetes porque aquí tenían otros que seguramente, los pitos esos que ponen agua y todo esto eran cosas que se hacían ya aquí. La pepona¹⁶ que se hace en Celaya de papel maché también en España se le llama pepona, el papel maché no se usaba aquí, pero lo trajeron los frailes, como la cerámica de Talavera que hoy se le llama mayólica.¹⁷

É preciso sinalar que se ben esta boneca ten a súa orixe en Europa, non é igual á que se fabrica en Guanajuato, a boneca guanajuatense ten as súas características propias que a fan “mexicana”, non só no seu proceso de elaboración senón nos seus acabados. O mesmo sucede cunha infinidade de pezas de

arte popular mexicana como a cerámica, talle en madeira ou os xoguetes tradicionais.

Os artesáns, artífices da elaboración do xoguete popular, aprenden o oficio dende a nenez e a súa aprendizaxe continúa case toda a vida, e en pasar dos anos van explorando novas ideas, deseños e técnicas. De aí que resulte case imposible facer unha completa catalogación do xoguete; non obstante, diversos autores mostraron certas codificacións de acordo ao material, a técnica ou zona xeográfica. Porfirio Martínez Peñaloza distingue dous grandes grupos de xoguetes: os ríxidos e os articulados, ademais de considerar as miniaturas como un grupo próximo ao xoguete xa que unhas se usan para xogar en tanto outras cómpranse para coleccións particulares, o que tamén está a pasar actualmente co xoguete tradicional¹⁸.

Electra López Mompradé alude á capacidade que o neno ten para xogar con calquera obxecto xa que posúe grande imaxinación ao tempo que o xogo lle axuda a desenvolver máis a creatividade e as habilidades psicomotrices, así como tamén o xoguete lle permite coñecer o contexto sociocultural do cal forma parte:

En todas las épocas y culturas tienen un lugar especial e importante los juguetes, esos objetos especialmente creados para el solaz de los niños. Aunque en realidad un niño es capaz de jugar con cualquier utensilio que si imaginación transformen en el vehículo de sus fantasías, no podemos soslayar que el juguete no es un objeto cualquiera. Además de ser una forma de incrementar la creatividad de su mente, se convierte también en el medio a través del cual ve reflejarse el microcosmos de su mundo, con la tecnología y la visión del grupo humano que lo produce, teniendo así mismo el propósito de acostumbrar al niño, en forma progresiva

a participar en las actividades que el contexto social en el que nació espera que ejerza en su edad adulta.¹⁹

Hai períodos en que certos xoguetes teñen unha maior demanda, por exemplo, en semana santa véndense sobre todo os xudas de cartón para ser queimados o Sábado de Gloria; o 2 de novembro elabóranse xoguetes con motivo do Día de Muertos. Con iso demostrase que os xoguetes van acordes a certas épocas do ano.

Entre los juguetes más tradicionales y de producción en casi todo el mundo que no se sujetan a ciclos de uso o de producción se pueden señalar: las pelotas, las muñecas, las sonajas, los silbatos, las perinolas, los animalillos de diversos materiales, los caballitos y los soldaditos de plomo, por citar los más comunes. [...] Por contraste, especialistas en el tema han afirmado que algunos juguetes tradicionales tuvieron desde siempre una temporalidad basada en su origen religioso, por ejemplo: las sonajas que los iniciados daban a los pequeños para caer en estado de trance; o las matracas que fueron usadas desde la Edad Media, para ciertos servicios cristianos durante la Cuaresma; mientras que los títeres y las muñecas se emplearon en rituales religiosos en algunos lugares del mundo. En este grupo se pueden ubicar las matracas hechas de madera, hojalata, marfil y hueso para la Semana Santa, importadas de Europa y Asia durante la época colonial en México. Y aunque casi ninguno de los juguetes mencionados en los ejemplos anteriores ha conservado su sentido religioso original, ya que se convirtieron con el tiempo en objetos de entretenimiento para los niños [...] Puede establecerse un distinguo entre los juguetes que provocan el ejercicio físico del niño (baleros, pelotas, trompos y cuerdas para saltar en el caso de las niñas) y otros juguetes estáticos, cuyo interés se cifra en su valor estético o en su gracia decorativa, como el caso de las figuras para Nacimientos. En todo caso, se vuelve a repetir la condición inelu-

¹⁵ Francisco Javier Hernández, “El juguete popular” en: Cuarenta siglos de arte mexicano. Arte popular, México, Editorial Herrero / PROMESA, 2ª edición 1981, p. 287.

¹⁶ Virgilio sinala que o nome de “Pepona” deuse por ser un nome moi común en España naqueles anos.

¹⁷ Entrevista realizada a Virgilio Fernández del Real en xaneiro de 2006 por Gabriel Medrano de Luna e Rolando Briseño León na Casa Museo Gene Byron, Guanajuato, Gto.

¹⁸ Porfirio Martínez Peñaloza, op. cit., Arte popular de México. La creatividad artística del pueblo mexicano a través de los tiempos, p. 125.

¹⁹ Electra López Mompradé de Gutiérrez, “Juguetería popular”, en: Arte del Pueblo. Manos de Dios. Colección del Museo de Arte Popular, México, Gobierno del Distrito Federal-CONACULTA-INBA-Museo de Arte Popular, 2ª edición 2005, p. 505.

*dible de la vigencia permanente en unos y la temporalidad en otros.*²⁰

Outro factor importante operado no cambio físico dos xoguetes foi a fusión de novas ideas e materiais, tal como sucedeu en México coa chegada dos españois durante o século XVI; o encontro fixo posible a creación de novos xogos e xoguetes.

*Los primeros frailes integraron a su labor evangelizadora cantos y juegos que sirvieran de esparcimiento o que corroboraran la nueva fe. Un buen ejemplo lo encontramos en fray Diego de Soria, prior del convento de San Agustín Acolman que solicitó y obtuvo una bula del Papa Sixto V en donde se autorizan las misas del "Aguinaldo". Se trata de las festividades de los nueve días anteriores a la Navidad y del inicio en México de las piñatas: una diversión de China, que fue llevada a Europa y que en Nueva España entró por los corredores de la religión.*²¹

Os xogos e xoguetes que se coñeceron durante o vicerreinado non precisamente se orixinaron na diversión e o ocio, senón que están asociados tanto coas festas populares como coas cristiás, moitas delas determinadas polo calendario relixioso. Unha das primeiras festividades do ano que daba lugar á permuta de xoguetes e, polo tanto, a xogos entre os nenos, se levaba a cabo o día 6 de xaneiro. Respecto a esa festividade, Guillermo Tovar de Teresa, e Jorge F. Hernández expresan que os Reis Magos traían cascos de cartón e espadas de madeira para os nenos e bonecas de madeira ou trapo para as nenas. Outra data importante sucedía durante a coresma, a cal era motivo para participar en exercicios espirituais, oración e reflexión, e despois do Venres Santo, chegaba o estalido do Sábado de Gloria con carracas de madeira e axóuxeres de lata. Nese día, tamén

pola conxugación de evanxeliación coa diversión, se iniciou a práctica de queimar *Xudas* de cartón. Moí pronto se fixeron populares os demos, bruxas e demais bonecos de papel que se queimaban xunto cos *Xudas*. Por outro lado, coñécese a notable popularidade que tiña entre a sociedade novohispana a celebración do día de San Xoán Bautista, o 24 de xuño, que se celebraba con múltiples recreacións do enfrontamento entre mouros e cristiáns, con turbantes multicolores, máscaras barbadas, corceis de madeira, sombreiros de pico e vistosos disfraces. Ademais destas festividade, había outras dúas que gozaban de notable interese: O Xoves de Corpus e os días de Todos os Santos e de Muertos²².

No deseño e elaboración do xoguete mexicano, non só houbo influencia da cultura española; conforme transcorrían os anos e sucedían diversos acontecementos de transcendencia internacional, era obvio que repercutía dalgunha ou outro xeito en México, podemos constatalo no sucedido durante o século XIX coa Revolución francesa e a Revolución Industrial inglesa. Estas revolucións contribuíron á transformación social, política e

cultural que permeou ata entón a Nova España.

Posterior á Guerra de Independencia e xa no México independente, xerminaron novos legados e postulados do acontecido en Francia e Inglaterra coas revolucións; o valioso foi que ademais da influencia no político, nos chegaron novos entretementos e, polo tanto, novos xoguetes por exemplo xogos de mesa de orixe francesa, ou os soldados que usaban os nenos para recrear as batallas da Guerra de Independencia²³. Nese contexto, a revolución industrial tamén provocou que o xoguete mexicano pasase por un novo proceso de resignificación, chegaban novos xoguetes do estranxeiro pero en México adaptábanse ás formas de diversión dos nenos:

[...] los juguetes de mayor popularidad durante el siglo XIX eran los famosos autómatas. Estos muñecos mecánicos cobraron auge en las cortes europeas de fines del siglo XVIII y pasaron a México con la liberalización del comercio que ya no estaba limitado por la Corona española. Al darles cuerda, estos muñecos llamaban la atención de niños y adultos con sus movimientos que oscilaban entre la fantasía y la novedad: osos, aves, chinos o turcos no sólo agradaban por su libre movimiento, sino que asom-

²² *Ibid*, pp. 54-56.

²³ Jorge F. Hernández, "Entre el Azar y el Vértigo. Juegos y Juguetes en el México del siglo XIX", en: *op. cit.*, *Juegos y juguetes mexicanos*, p. 102.

²⁰ Texto de José Herrera Alcázar. México, 1982, en: <http://www.uv.mx/popularte/esp/>. Consultado o día 17 de outubro de 2005.

²¹ Guillermo Tovar de Teresa, y Jorge F. Hernández, "Juegos y Juguetes en el Virreinato de la Nueva España", en: *Juegos y juguetes mexicanos*, México, DINA, 1993, p. 54.



braban por la técnica que encerraban. Como sucedió con muchos otros aspectos de la vida mexicana del siglo pasado, las técnicas y mecanismos que llegaban de fuera no desplazaban herramientas o materiales locales. Es decir, aunque aparecen en México juguetes de cuerda o muñecos de mecanismo, siguieron siendo populares los muñecos de palma, barro, madera o pasta. En este caso, los juguetes locales se combinaron con los importados a través del juego y las circunstancias del juego. Es decir, los juguetes extranjeros cobran influencia, e incluso auge, pero su asimilación es una adaptación a las formas de recreo y diversión locales. No olvidemos que los juegos y los juguetes de tiempos pasados tenían una relación estrecha no sólo con las festividades autóctonas, sino con las expresiones de lo auténticamente popular.²⁴

²⁴ *Ibid.*, pp. 102-103.



Os xoguetes foron un fiel reflexo da época xa que moitas veces recreaban os sucesos sociohistóricos da época en que se producían; como ben sinala Jorge F. Hernández ao mencionar que “durante case todo o século XIX foron moi populares os xoguetes de inspiración bélica, non por unha invasión mercantil dos produtores senón por ser fiel reflexo da época... Aínda que proliferaron os soldados fundidos en moldes alemáns ou franceses, o carácter das súas batallas imaxinarias reflectía a realidade mexicana. Aquí tamén, os xoguetes estranxeiros non só se adaptaban á ‘pólvora mexicana’, senón que se combinaban con espadas de cartón ou cascos de pasta e cabaliños de madeira feitos con moldes mexicanos e pintados de cores

que non se acostumaban en Europa²⁵.

Como sabemos, a finais do século XIX chega o ferrocarril a México, a súa presenza impactou non só no ámbito político ou económico, tamén influenciou na fabricación de xoguetes e moi pronto a elaboración de “trenecitos” de lámina, madeira ou cartón foi dos preferidos polos nenos. A principios do século vinte mantiñase o uso de xoguetes tanto mexicanos coma importados; a pesar do innovado do xoguete estranxeiro, os nenos continuaban aceptando o xoguete mexicano xa que mantiña certas peculiaridades herdadas dende moitos anos atrás, como o indica Carlos Espejel ao sinalar que “dende hai tempo son famosos os xoguetes populares pola súa variedade, polo seu forte colorido, pola inxenuidade e a beleza das súas formas e polo notable enxeño que denotan os seus sinxelos pero eficaces mecanismos que lles permiten soar de distintos modos ou moverse, brincar e xirar mediante un simple movemento da man”²⁶.

Hoxe en día, o xoguete popular ademais de ser obxecto de diversión nos nenos, recibiu outra función, formar parte dalgún museo ou de coleccións particulares, e enfrontouse a unha industria xogueteira de maior volume, á industria enmarcada polo mundo da electrónica e os xogos individualizados.

Lilian Sacheffler sinala que en Guanajuato, como noutros lugares da República, as expresións da cultura popular infantil diminuíron en popularidade, non obstante non desapareceron, seguen existindo xogos, adiviñas, cancións e contos, ademais de diversos xogos como “la casita, la escuelita e la ofrendita, que xogan despois da fes-

²⁵ *Ibid.*, pp. 103-104.

²⁶ Carlos Espejel, *Artesanía popular mexicana*, México, Editorial Blume, 1ª edición, 1977, p. 198.

ta do Día de Muertos; xogos de saltar cadros pintados no chan, que reciben distintos nomes como: o xigante, o *bebeleche*, o avión ou o aeroplano, o caracol e o *cielito*, segundo a forma e as características da súa execución; e por último, saltar la reata, xogar á pelota, a *matatena* e a *randea*²⁷.

Esta mesma autora refire que entre os xogos de nenos están a pelota, as bólas, a buxaina, os carriños, as resorteras, o ioiío, o bambán e os papalotes que moitas veces fabrican os mesmos nenos con papel de china, carrizo, fío e goma; outros xogos son as carreiras e o salto ao burro do cal Scheffler recolleu unha versión en Romita Guanajuato chamada “Burro dezaseis” na que cada vez que saltan din unha frase diferente:

*Uno, por mulo
dos, patada y coz
tres, cilindro de san Andrés
cuatro, me pongo el saco
cinco, desde aquí te brinco
seis, otra vez
siete, me pongo el bonete
ocho, te doy con el palo mocho
nuevo, copitos de nieve
diez, otra vez
once, caballito tronche
doce, la vieja cose
trece, el rabo te crece
catorce, cajón de bronce
quince, el diablo te trinche
dieciséis, toditos a correr.*²⁸

Cabe sinalar que eu xogaba ao “brinquete burro” en Aguascalientes e algunhas frases diferían, segundo recordo dicía:

*Uno brinco este burro
dos patada y coz
tres hilitos hilitos
cuatro jamón de sapo ¿no quieres una probadita?
cinco desde aquí te brinco
seis otra vez*



*siete te pongo tu chulo bonete
ocho te lo remocho
nueve tu copita de nieve ¿no quieres una probadita?
diez otra vez
once caballito bronce
doce la vieja tose haciendo cajum cajum
trece el rabo se te enverdece
catorce cajón de bronce
quince el diablo con su respetable trinche
dieciséis todos a correr.*

No momento no que o último xogador en brincar, dicindo a frase de número dezaseis, todos tiñamos que correr e o que estaba agachado, “de burro”, tiña que perseguirnos para que no momento de coller alguén, a el lle tocaría poñerse de burro e así reiniciar novamente o xogo ata que en conxunto se decidía rematar con el.

Lilian Scheffler tamén fai alusión aos xogos mixtos, onde participan nenos e nenas, por exemplo as agachadas, os *encantados*, a *roña* e a lotaría de cartóns. Ademais destes xogos, os nenos eran moi dados a dicir adiviñanzas, cancións e diversos xogos que aínda que esta autora os recompilou de Guanajuato se xogaban tamén en distintos estados da república mexicana, tal é o caso que no persoal me tocou xogar todos este tipo de

xogos e outros que inventabamos cando iamos ao campo ou ao rancho do meu avó Santiago; era sorprendente que abundaba unha pedra, ramas ou carrizos e lama para que entre os meus irmáns e min pasásemos horas de amenos xogos, para imaxinar e construír os nosos propios soños.

Sabemos que agora son outros tempos e os medios masivos de comunicación están máis adiantados que anos atrás; na actualidade, o neno dedica moito tempo á televisión ou aos xogos electrónicos, causas que separan o vínculo familiar entre os infantes e os avós como sucedía anos atrás. Sería conveniente fomentar o achegamento entre os nenos e os avós, xa que estes últimos teñen a virtude de transmitir historias como as lendas, os valores tanto familiares coma morais ou relixiosos; ademais do anterior, considero que deberíamos polo menos dar oportunidade aos nenos de coñecer os xogos tradicionais á par dos xogos electrónicos, a sabendas que estes últimos fomentan a violencia e a individualidade. O apego ao xogo tradicional non só se manifesta por un interese romántico, senón para seguir preservando as nosas tradicións e continuar fomentado a creación do xoguete popular, que

²⁷ Lilian Scheffler *La cultura popular de Guanajuato*, México, Ediciones La Rana, Instituto de la Cultura del Estado de Guanajuato, 2ª edición revisada e corrixida, 1ª reimpresión, 1997, p. 33.

²⁸ *Ibid*, pp. 37-38.



como ben sinala Carlos Monsiváis:

Cada vez más apreciado por museógrafos y coleccionistas, el juguete mexicano, de fines del siglo XIX a mediados del siglo XX, se ve también y de manera inevitable, víctima del desdén. Desde los años cincuenta, los niños, acuciados por el cine y la televisión, eligen sin remedio los productos en serie de Norteamérica, los artefactos "bélicos", los tanques y jets y ametralladoras de plástico que, eduquen o no para la violencia, ciertamente se oponen a la originalidad. El diseño industrial avasalla, y desde el éxito de Star Wars y Batman, la macroindustria decide la moda que, en casi todos los países, abruma, no deja huecos visuales... y desaparece a los seis meses para mejor reciclarse. El orbe de la obsolescencia planeada desborda naves intergalácticas, muñecas con repertorio de frases tiernas, robots, androides, superhéroes, supervillanos, Power Rangers, las hazañas tecnológicas cuyo impulso globalizador oculta las maravillas de los artesanos de Oaxaca, Jalisco, Michoacán, Puebla, Tlaxcala, Guerrero [y Guanajuato].²⁹

A mestra Teresa Pomar expón certas características xerais do xoguete tradicional como "a súa honradez intrínseca, o seu gran sentido imaxinativo en formas

e cores alegres comprensibles para o neno, que contribuírán indiscutiblemente a desenvolver a súa imaxinación, a súa habilidade manual e a súa destreza na vida"³⁰.

Ademais do anterior, cabería destacar que algo que teñen en común os artesáns mexicanos é que a través das súas pezas poden dar conta dos seus anhelos, emocións, crenzas, supersticións e historias ao situalos dentro dun contexto específico, principalmente cando se trata dunha tradición familiar onde cada artesán ten unha técnica e un deseño especial que caracteriza as súas pezas e os seus xoguetes.

A XEITO DE CONCLUSIÓN

Non é tarefa doada expoñer unha catalogación moi puntual do que é ou non é arte popular, da orixe das mesmas pezas e sobre todo dos xogos e xoguetes "tradicionais"... ata onde o meu entendemento alcanza, non podo marcar unha fronteira para definir o popular ou os límites das orixes dos xogos e xoguetes; reiteramos o carácter universal de moitos deles.

Non obstante, ao referirnos especificamente ás artesanías, sabemos que no que hoxe son e como poderían definirse, naceu unha serie longa, e a miúdo repetitiva, de conceptos que inciden no manual, o tradicional, a transmisión de oficio no ámbito xeográfico e no parentesco familiar, a inserción nunha economía de autoabastecemento ou a creatividade individual fronte á serie programada³¹.

Na elaboración e adquisición do xoguete popular tamén existen diferenzas sociais, por exemplo, coas bonecas de porcelana xogaban principalmente as nenas das familias ricas e coas bonecas de cartón ou de trapo xogaban as nenas de familias con menos recursos económicos, pero iso non era unha determinante para que as nenas desenvolvesen a súa imaxinación e diversión.

Finalmente, desexo facer palpable a miña esperanza para que este texto sirva a futuras xeracións de cativos, coa esperanza de que cheguen a coñecer e xogar con algúns dos xogos e xoguetes aquí referidos, o que lles permitiría fomentar a creatividade e a imaxinación. Logrando ao mesmo tempo preservar e transmitir estas importantes tradicións mexicanas a novas liñas. ■

²⁹ Carlos Monsiváis, "Arte popular: Lo invisible, lo siempre redescubierto, lo perdurable. Una revisión histórica", en: Carlos Monsiváis, Fernando del Paso, José Emilio Pacheco, op. cit., *Belleza y poesía en el arte popular mexicano*, p. 26.

³⁰ María Teresa Pomar, "El juguete popular mexicano", en: *Tierra Adentro*, maio-xuño de 1992, Número 59, CNCA-INBA, p. 21.

³¹ Pedro Martínez Massa, *Artesanía en Iberoamérica. Un solo mundo*, España, Sociedad Estatal Quinto Centenario - Ministerio de Industria, Comercio y Turismo - Agencia Española de Cooperación Internacional - Lunwerg Editores, pp. 10-11.

Nova Escola Galega

jose.ramos.rodriguez@edu.xunta.es

anton.costa@usc.es



ISSN: 1132-8932

Páx. 93-97

ACTUALIDADE NA POLÍTICA EDUCATIVA

- **Probas de avaliación estandarizada en terceiro de Primaria.** Estas probas de diagnóstico académico, coñecidas asemade como reválidas, tiveron lugar entre as protestas de Federacións de ANPAS e outras entidades sociais, como a “Plataforma galega en defensa do ensino público”, que se manifestaron contrarias á súa realización, e tamén de parte das familias que evitaron a asistencia dos seus fillos á escola no día da súa realización. Pronunciáronse publicamente como contrarios destacados profesores universitarios galegos (Felipe Trillo, Andrés Suárez). Nova Escola Galega apoiou estas iniciativas de oposición e sacou á luz un comunicado http://www.nova-escola-galega.org/almacen/documentos/NEG_avaliacion_3primaria.pdf

- **O currículo de ESO e Bacharelato.** De novo a Consellería vai ditar o Decreto de currículo destas etapas educativas con precipitación, sen consulta efectiva (alén da consulta formal ao Consello Escolar de Galicia) aos sectores profesionais implicados e nuns momentos que impedirán que o alumnado que está rematando 3º poida facer unha elección con coñecemento de causa do seu itinerario formativo futuro. Un Decreto que o Goberno cualifica de obrigado por ter que facer caso do disposto polo Ministerio no seu Decreto que desenvolve a LOMCE, desatendendo posibilidades de actuación autonómicas.

Ocorre así coa materia alternativa que se deberá arbitrar para o alumnado que non supere as reválidas de 4º da ESO e de 2º de Bacharelato, que se atopará cun baleiro e unha indefinición inxustificables; que alternativa pode ter unha persoa que no seu centro se considerou que superou os estudos e nunha proba puntual se lle denega a titulación? Ata agora non se daba esta circunstancia, dado que a única proba similar –as probas de acceso á Universidade (PAAU)– eran posteriores ao título de Bacharelato, e este xa habilitaba para estudos como os do Ciclo Superior de FP.

No Decreto da Xunta a oferta de optatividade está confeccionada de tal xeito que moitos centros non poden máis que facer itinerarios pechados que a imposibilitan; iso si, o aforro de profesorado está garantido.

O nivel de detalle sinalado no currículo obrigatorio significa desconfianza do profesorado e mostra a falacia do Decreto e da propia LOMCE de que se debe propiciar a autonomía tanto do profesorado como dos centros. Sabemos da moi precaria realización deste proxecto de currículo por parte da Consellería, que alcanza ademais á súa propia configuración.

En todo caso, o alumnado terá unha hora máis de matemáticas nos cursos de 1º, 2º e 4º, que se suma

ás ampliacións de tempo desta materia en Primaria e en FP con desaparición ou redución de tempo para outras materias.

- **Proba específica en Cataluña para estudar para mestres/as.** En Cataluña aprobouse unha proba selectiva de idoneidade, non soamente de contidos académicos, para o alumnado que pretenda estudar Maxisterio. As oito Universidades, por iniciativa da Generalitat, aplicarán unha proba de aptitude persoal (PAP) a partir do próximo curso. Intentan así unha selección máis rigorosa do profesorado, que é unha das claves do éxito do sistema educativo en Finlandia.

- Véñense de constituír o **Consello para a Convivencia Escolar de Galicia**, establecido polo último Decreto de Convivencia e despois de non reunir nestes anos o Observatorio para a Convivencia que xa existía no Decreto anterior. Parece como se o que importase non fose a convivencia e como esta se mellora, senón os órganos que a observan e aconsellan para a súa regulación. Curiosamente, os membros das administracións son escandalosamente máis numerosos que os representantes dos diferentes sectores educativos. Polas administracións estarán: o Secretario xeral técnico da Consellería de Educación; o de Universidades; o Director xeral de centros; e os catro Xefes provinciais da Consellería. Ademais, a Xunta de Galicia está representada pola Secretaría xeral técnica da Consellería de Sanidade, a Secretaría xeral de Igualdade; e as Direccións xerais de Relacións Institucionais e Parlamentarias, e de Familia e Inclusión. Se engadimos o funcionario que exerza de Secretario e o representante do Consello Escolar de Galicia que non o elixe o Pleno deste Consello, o representante da Federación Galega de Municipios e Provincias e as "dúas personalidades de recoñecido prestixio"

que elixiu a Administración sen consultar coas organización que viñeron traballando en Galicia a prol da convivencia, suman 15 persoas. Os distintos sectores da comunidade educativa: asociacións de nais e pais, as patronais do ensino privado, asociación de directores e sindicatos con representación, suman nove representantes. Nin Movementos de Renovación Pedagóxica nin organizacións de educación en convivencia, teñen representación. Será, con certeza, un pequeno apéndice formal da Administración. Unha mágoa.

- En datas pasadas un diario de Galicia publicaba unha enquisa na que case o **50% da poboación** entrevistada consideraba que a **educación pública en Galicia era a mellor**, por un 13% que optaba pola privada e un 8% pola concertada, outro 8% pensaba que as tres por un igual. O xornal destacaba tamén os excelentes resultados na equidade do sistema que recolle o informe PISA para Galicia, aínda que non os vinculaba cos resultados da enquisa. Tamén facía referencia á mellor visión que se ten da escola privada nas cidades, aínda que as diferenzas son mínimas. E todo isto a pesar do Goberno que temos...

- **Propostas de NEG para a política local.** Nestes momentos nos que se están articulando os equipos de goberno dos Concellos será oportuno considerar as *"propostas de Nova Escola Galega para a acción política municipal no ámbito educativo"* que NEG fixo co gallo das eleccións municipais, para axudar dende os concellos, coas limitacións que teñen, a conseguir un ensino mais de maior calidade e contextualizado social, cultural e lingüísticamente.

(http://www.nova-escola-galega.org/almacen/documentos/NEG_Pol%C3%ADtica_educativa_municipal.pdf)

- No mes de maio máis de 1600 alumnos de 59 centros galegos de educación secundaria, xunto a tantos outros miles dos países incorporados á OCDE, realizaron as **probos PISA**. As probas centráronse nesta **convocatoria de 2015** nos coñecementos de Ciencias, un ámbito no que o alumnado galego se situou en 2012 lixeiramente por riba da media europea. A novidade desta convocatoria reside na única realización das probas de modos dixital, ao desaparecer as probas de lapis e papel.

- Segundo o estudo da OCDE recentemente presentado, *El ABC de la desigualdad de género en la educación*, as mozas de 15 anos obteñen de media mellores resultados en comprensión lectora ca os varóns, sendo estes de mellores resultados en matemáticas. Len por gusto un 70% delas fronte ao 50% dos mozos; estes, repiten algún curso nun 36.5% fronte ao 29.1% delas. Elas posúen unha mellor actitude ante as tarefas escolares, en particular entre os estudantes (eles e elas) que se sitúan na faixa de peor rendemento de ambos grupos.

- O pasado 10 de marzo o Grupo Parlamentario Popular votou en contra da toma en consideración dunha iniciativa **lexislativa popular impulsada pola CIG**, asinada por 23000 persoas, que esixía un cambio na política educativa en Galicia, fronte ao actual modelo considerado "clasista, mercantilista e españolista".

- **Rendemento escolar.** Segundo datos oficiais dados a coñecer a fin de marzo pasado, o 79% do alumnado de ESO en Galicia termina os estudos coa idade correspondente, fronte ao 75.4% da media estatal; case o 60% dos de Bacharelato acaban en tempo en Galicia, superando a media española de 53.4%. Semellante comportamento se rexistra na FP pero con porcentaxes situados na

faixa do 20-29%, entrando aquí razóns de diversa índole sobre o alumnado afectado.

- **Oposición nas universidades galegas.** O pasado 24 de marzo houbo folga xeneralizada nas tres universidades de Galicia. En concreto, polo Decreto 3+2 aprobado polo Ministerio Wert nun contexto de mercantilización e de privatización das universidades. O financiamento das universidades baixou moi visiblemente; reduciuse en 4400 o nº de docentes en España desde o ano 2000, mentres se incrementou en 4100 nos centros universitarios privados. Neste contexto, os Decanos de Letras e Humanidades aprobaron unha moi crítica Declaración de Salamanca, que foi difundida desde as Reitorías das tres universidades galegas.

ARREDOR DA GALEGUIZACIÓN

- O Tribunal Supremo rexeitou a fins de marzo os argumentos contidos no recurso de casación que a Real Academia Galega presentara en relación co **Decreto de Plurilingüismo** en vigor, confirmando a súa legalidade xurídica, desde unha posición eivada de argumentos psicolingüísticos e socio-lingüísticos, e desde un punto de vista formal, leguleio e españolizador. E Nuno Feixó, como Presidente da Xunta de Galicia, cadrou ben conforme. Ailerelo ribeirana!! A RAG, afirmando que se “perpetúa a situación de inferioridade da lingua galega”, presentará un recurso de amparo ante o Tribunal Constitucional.

- O mesmo Tribunal Supremo ordenou que as **escolas en Cataluña** impartan un **25% das aulas en castelán**, incorporando así non só a lingua castelá senón tamén algunha materia troncal, decisión controvertida e que conta, como tal, co rexeitamento da Generalitat e de moi diversos sectores da sociedade catalá.

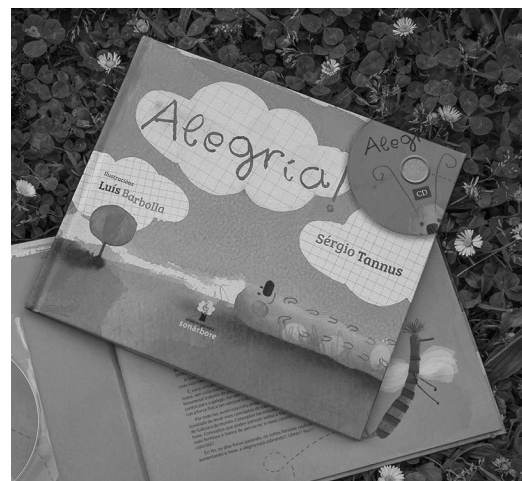
- A Consellería de Educación apadriñará **cinco proxectos de promoción da lingua galega** con achegas de 2000 euros en cada caso, ademais de apoio e asesoramento: a app para móbiles “Palabras de noso. Dicionario de léxico patrimonial da montaña lucense” do CPI de Navia de Suarna; “Labirintos: realidades aumentadas, realidades inclusivas” dos CEIP Frións e Heroínas de Sálvora de Ribeira; “Destapa o galego” do IES Rodeira de Cangas; “Neofalantes iniciais: da alfabetización á fluidez comunicativa” do IES Perdouro de Burela; e “21 días co galego” do IES e Pobra do Caramiñal.

- **Galego, a nosa creación común** foi o lema da XV edición dos *Correlingua*, que se acompañou co certame *Cantalingua*. Unha mobilización dos que serán o futuro da lingua.

- **Ensinas máis do que cres** é o lema dunha campaña que acaba de lanzar a Reitoría da USC, desde o seu atento e valioso Servizo de Normalización Lingüística, dirixida a todo o profesorado universitario. A campaña, apoiada en didácticos textos e imaxes, procura sensibilizar sobre a pertinencia da docencia en lingua galega, coa consciencia de que pouco máis do 20% da docencia se imparte en galego.

RECURSOS E MATERIAIS

- O pasado 26 de marzo, no suplemento *Faro da Cultura de Faro de Vigo* e co título “**Cantar e Xogar. O éxito da música infantil en galego**”, a escritora Montse Dopico facía un interesante percorrido polas producións de música infantil en galego pondo de relevo o bo momento que arestora se está a vivir: *Gatuxo* de Magín Blanco, *Arrolos de salitre* de Xavier Díaz, *A nena e o grilo*, *María Fumaça*, *Rosalía pequeniña* de Uxía, *Alegría* de Sergio Tannus, *Chapeu* de Tatán, *Estamos no Verán* de Xoán Curiel, *Pesdelán*, *Pan de millo*, *Na punta do*



pé, Pelo gato 24, Pitusa Semifusa de Olga Brañas, *Unha viaxe polo mundo* de Maimiña, *Mama Cabra, Brinca Vail, Tic Tac, Toc Toc, Xente miuda moita fartura*. Beleça!!!...e alá na memoria permanecen Suso Vaamonde, Pilocho, Manolo Rico, Fuxan os Ventos, Saraibas ou Na virada, ademais do fenómeno Xabarán.

- O xardín botánico da Fundación Sales en Vigo. Á beiriña da praia de Samil, na Avenida Europa, Vigo dispón dun magnífico xardín botánico. No xardín, que ten unha inesperada variedade de plantas e árbores permite unha intensa actividade didáctica. E, de camiño a Pontevedra, o **bosque do lago Castiñeiras en Vilaboa**. Outro sorprendente espazo botánico con moitas décadas de existencia e con árbores de todo o mundo.

ENCONTROS E XORNADAS

- **XVI Salón do Libro Infantil e Xuvenil de Pontevedra.** Case enteiro o pasado mes de marzo, cheo de actividades e de presentacións de recursos literarios e didácticos. Un tempo de promoción, de debates, de narracións, de escoita. O escenario galego máis relevante referido ao libro infantil e xuvenil. Milloiros de visitantes, incluíndo o público infantil e xuvenil. Longa vida e beizóns.

- **Ler é voar.** XV Campaña municipal de animación á lectura

celebrada en Santiago de Compostela, baixo a organización do Departamento de Educación do Concello. Un completo programa con actividades para os centros de ensino (visitas guiadas á exposición gráfica, contacontos, obradoiros de ilustración e de escrita creativa...), actividades en seis escolas infantís municipais, actividades formativas para educadores, actividades abertas e máis a convocatoria do VIII Premio Internacional Compostela en colaboración coa Editorial Kalandraka.

- **Aprender no rural en Barreiros** (Lugo). A Universidade Rural de Barreiros, unha asociación ao servizo do desenvolvemento cultural e social quixo achegarse ao feito escolar no medio rural, aproveitando as instalacións renovadas do que fora o Grupo Escolar dos Americanos aberto en Reinante desde 1912. Mentres, na Facultade de Ciencias da Educación da USC celebrouse unha Xornada sobre Muller, memoria e comunidade no rural galego.

- **XXIX Encontros GALEGO-PORTUGUÉS de Educadoras/es pola Paz: Convivencia e benestar para o século XXI: Experiencias e recursos**

A cita anual destes encontros organizados desde o grupo de Educadoras pola Paz-NEG, tivo lugar este ano en Chantada.

Trátase dun espazo de convívio, un ano en Portugal e outro en Galicia, no que nos damos cita con crianzas, familias así como persoas vinculadas a ANPAS que participan desta cita por entender que a participación e as reivindicacións desde o activismo colectivo precisan alimentarse, reforzarse tamén desde espazos facilitadores para isto. Como sempre arredor do día da revolución dos cravos, data histórica tanto para o noso país veciño como para moitas de nós por sentirmos tan perto desta terra e da súa historia, celebrouse tamén a primeira asemblea do estudantado de educación social dos tres campus universitarios galegos grazas a AUCE-Asociación Universitaria de Ciencias de Educación.

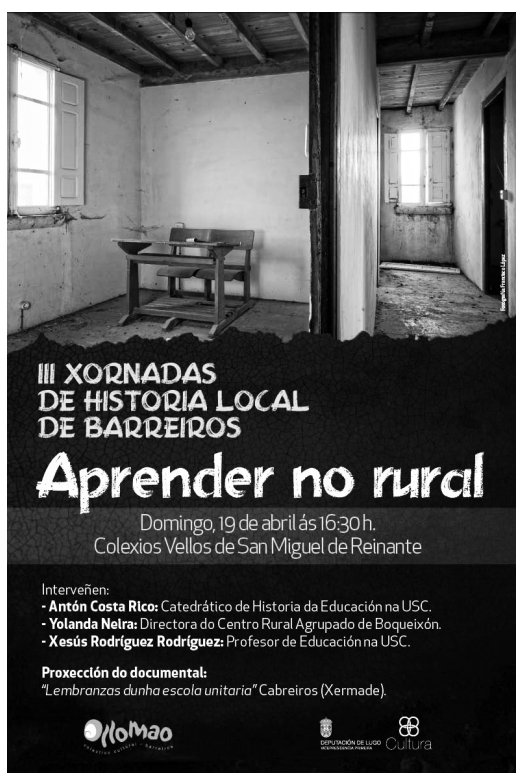
- **VI Seminario sobre a Memoria Histórica de Nova Escola Galega.** Celebrouse unha edición máis, coa presenza dun grupo consolidado de estudosos da Memoria e coa presenza dunha nova fornada de activistas. Visítáronse terras de Ourelo, O Vicedo, Viveiro, Lourenzá e Mondoñedo, á procura das pegadas, nomeadamente, do *Gardarríos*, o guerrilleiro antifranquista da Mariña máis destacado. Presenza tamén de testemuñas directas da represión, xente do común con versións frescas, non mediatizadas, de todo aquilo que, infelizmente, aconteceu. Quico, memoria viva da guerrilla, e Fernanda Cedrón, neta do *Gardarríos*, foron convidados de honra. O ano que vén, unha nova edición... Queda moita Memoria que rescatar.

- **XI Xornadas Interxeracionais Rurais de Cabreiros (Xermade).** Unha edición máis na que tivemos a oportunidade de realizar durante o primeiro día unha lembranza a Anxo Guerreiro (veciño de Xermade). Na segunda xornada tivo lugar o I Encontro das Asociacións do Concello no que expuxeron os seus proxectos e actividades e puideron coñecer dinámicas de traballo interesantes para implantar nas respectivas asociacións. O último día fíxose entrega dos Premios de Investigación "Historia de Xermade" e tivo lugar o X Encontro dos Xogos Populares e Tradicionais da Terra Chá.

EXPERIENCIAS

- **Titoría entre iguais.** Oito centros escolares galegos veñen participando nun programa tamén presente noutros máis de 140 centros de Cataluña, Aragón, Castela-A Mancha e Valencia, segundo o que o alumnado de 3º e 4º da ESO se converte, de modo individual, en titor do de 1º e 2º, procurando evitar faltas de respecto e posibles casos de acoso. A experiencia baséase na aprendizaxe cooperativa e no aproveitamento das capacidades e habilidades do alumnado, cunha significada atención cara ás competencias emocionais. É de salientar que experiencias similares a estas coordinadas desde a Universidade de Barcelona, hai xa máis de dúas décadas que teñen lugar nas cidades de Vigo ou en Lugo, como lugares ambas onde o grupo de Educadores pola Paz, a partir da dinamización impulsada polo profesor Suso Jares, desenvolveron convenios de colaboración cos respectivos concellos con alcance aos distintos centros e institutos. Desde 2013 un grupo de profesionais galegos lanzou un video-xogo contra o acoso traballando no proxecto *Arbax* con docentes de Finlandia, Irlanda e Romanía.

- **Dixitalizamos Tui con QR.** Un proxecto interdisciplinar confor-



mado polo alumnado de 6º de Primaria do CEIP nº 1 de Tui. A primeira guía turística dixitalizada de Tui preparada por este alumnado coa profesora Nuria Garabal; unha guía para escolas de toda Galicia que visiten Tui feita con vídeos, fotografías, textos... á que se pode acceder desde a páxina dixital do Concello de Tui e desde o enlace "Érase unha vez...Tui".

EXPOSICIÓNS E CELEBRACIÓNS

- Longa vida a **A Trabe de Ouro**, instrumento para o exercicio do pensamento e da elaboración ideolóxica. Parabéns polos seus 25 anos de vida e os 100 números editados ao equipo redactor dirixido por Méndez Ferrín e á editorial Sotelo Blanco, sen que falte un recoñecemento ao Ministerio de Cultura que merca de cada número 300 exemplares para a súa distribución en bibliotecas de toda a xeografía española.

- Loanza para a **Editora Laiovento** polos seus 25 anos de vida con máis de 400 títulos editados, expresión igualmente de creatividade e de internacionalidade de pensamento, desde nós. Este ano levan o Pedrón de Ouro. Parabéns para os editores.

- O **Colexio Labaca da Coruña**, tan singular como construción arquitectónica, con arrecendo de *escola manjoniana*, cumpre un século de vida e de labor educativo e o **colexio Santa María do Mar**, escenario de innovacións educativas e de formación do profesorado, nos pasados anos 70, baixo batuta xesuíta, cumpre el tamén 50 anos.

- Alén de nós, a Asociación pedagóxica **Rosa Sensat**, Movemento de Renovación Pedagóxica de fundamental importancia para entender a renovación pedagóxica en España a partir dos pasados anos 70 cumpre 50 anos.



- No Museo de Pontevedra poden contemplarse exposicións sobre a figura do profesor **Filgueira Valverde**, desvelador de grandes e tamén de miúdas historias e sucedidos de Galicia e sobre **Faustino Santalices**. **Tradición musical galega**, onde se poden ver instrumentos musicais, documentos, ferramentas de artesan e outros deste fundamental musicólogo galego, ao que se lle debe homenaxe.

NA REDE

- O blog **Do horto ao prato. O xardín dos sentidos** do CEIP Albino Nuñez de Ourense, baixo a coordinación da profesora Maribel Fernández Cid recibiu o 1º Premio de *Voz Natura* neste curso.

- **Patrimoniogalego.net**, a Web que ten rexistrados xa máis de 6500 bens culturais de noso, baixo o impulso do profesor da Facultade de Ciencias da Información Manuel Gago Mariño. Unha marabilla aberta á colaboración de todos. Mesmo para gustar en conxunción coa obra **Galicia encantada** de Antonio Reigosa (Ed. Xerais de Galicia, 2014).

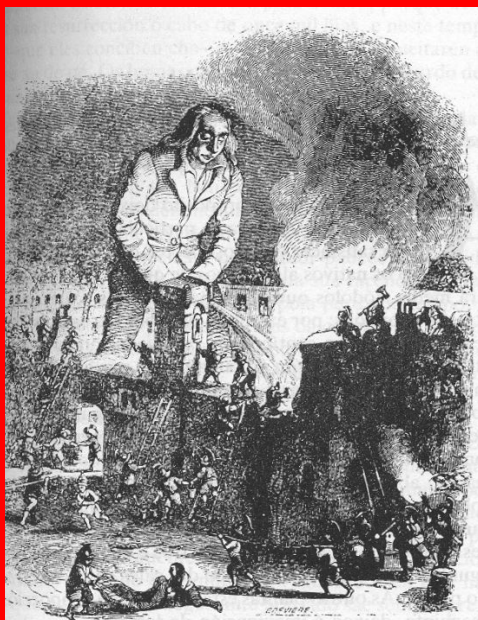
- E falando de historia da educación, www.revistasarmiento.com en Galicia, e máis aló: <http://revistas.uned.es/index.php/HMe>, *Historia y Memoria*

de la Educación, na nova revista dixital da Sociedad Española de Historia de la Educación (SEdHE)

RECOÑECEMENTOS

- A Asociación Galega de Editores decidiu conceder o premio Francisco Fernández del Riego á difusión do ámbito editorial e cultural, correspondente ao ano 2014, ás **Bibliotecas Escolares de Galicia**. A Dirección Xeral de Centros e Recursos Humanos e a Asesoría de bibliotecas escolares son, neste caso, ben merecedores deste recoñecemento.

- O pedagogo **Michael W. Apple** foi nomeado Profesor Honoris Causa da Universidade da Coruña. Así foi recibido no Claustro universitario sendo presentado polo seu padriño, o profesor Jurjo Torres. Nese día, a Presidenta de Nova Escola Galega e o Director da *Revista Galega de Educación* puideron entregarlle unha edición especial da súa longa entrevista publicada anexa ao nº 60 da publicación. ■



Jonathan Swift e a aventura moderna

Telémaco, Robinson, Gulliver

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 100-103

Nova Escola Galega

arno@mun-do-r.com

Hai tres obras esenciais na xénese da novela xuvenil ou, o que é o mesmo, na xénese da novela moderna de aventuras que é, e segue a ser, o xénero dominante nos relatos dirixidos ao público lector adolescente. Son estas, unha novela francesa (*As aventuras de Telémaco*, 1699, de François de Salignac de la Mothe, máis coñecido como François Fénelon) e dúas de autores británicos (*As aventuras de Robinson Crusoe*, 1719, de Daniel Defoe, e *As viaxes de Gulliver*, 1726, de Jonathan Swift). As tres acadaron un éxito practicamente inmediato, sendo traducidas moi rápido á maioría dos idiomas dos países occidentais (aínda que non necesariamente de xeito íntegro, como veremos logo). Curiosamente, das tres a que terá unha menor perdurabilidade nas coleccións especializadas de literatura xuvenil, que non se xeneralizarán ata ben avanzado o século XIX, é a única que foi escrita con explícita intención de dirixirse a un lector adolescente.

En efecto, só *As aventuras de Telémaco* foi escrita para que fose lida especificamente por lectores mozos, concretamente polo fillo do delfín da coroa francesa, de quen Fénelon era preceptor. E xustamente ela foi a que perdeu o favor do público a medida que a novela se consolidaba como xénero de lectura popular. Por que o lectorado mozo lle deu as costas ao mesmo tempo que adoptaba como seus os outros dous relatos, en principio concibidos para un público adulto? Por que ese aparente paradoxo? A resposta ten que ver cun cambio de paradigma nos procesos educativos que repercutirá na concepción dos produtos culturais (e lúdicos) destinados ao seu uso por nenos e nenas, por mozos e mozas. Falamos do que os historiadores da infancia (un ámbito de estudo que ten na obra de Philippe Ariès *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, 1960, o seu fito fundacional) chamarán a "invención" da nenez e da adolescencia como etapas autónomas, con sentido en si mesmas.

Isto quere dicir que "nenos" e "mozos" deixarán de ser concibidos como "homes" en pequeno ou "proxectos de home" (ou "de muller", porque a categoría "home" distaba de ser un xenérico que englobaba nunha unidade uniforme a homes e mulleres), para seren contemplados como individuos

con fins e esixencias propias. É esta autonomía dos intereses da propia infancia e adolescencia, que se irá abrindo paso nas novas ideas educativas (e moito máis lentamente nas prácticas escolares, un vieiro no que aínda andamos!), a que dará lugar ao nacemento dun novo tipo de lector: o neno ou nena, e o adolescente, que decide as súas propias lecturas como escolle os seus propios xoguetes. Será este lector novo o que rexeite as obras que manifestan de xeito en exceso explícito os seus compoñentes didácticos ou moralizantes, así como as que permanecen atadas a valores literarios (e contidos) premodernos, como é o caso da obra de Fénelon.

Do *Robinson* non contamos aínda con versión galega, así que aquí nos centraremos en exclusiva n'As viaxes de *Gulliver* que, por outra banda, mantén con aquela máis dun punto en común: as dúas están protagonizadas por mariñeiros que sofren un naufraxio (*Gulliver* varios), que os conducen a coñecer lugares exóticos (a illa deserta, no caso de *Robinson*, terras ignotas habitadas por individuos e sociedades insólitas no de *Gulliver*). Non esquezamos que estamos no século XVIII, o século de consolidación das grandes vías marítimas pero tamén unha época na que a navegación seguía a ser unha empresa chea de perigos. Á marxe da súa esaxerada tendencia ao naufraxio, que forma parte do carácter caricaturesco do relato, o navegante Lemuel Gulliver (que é ademais médico cirurxián dos barcos nos que se enrola) dá conta en varias ocasións, coa neutralidade de co que se constata un lugar común, das perdas humanas habituais que se producían en calquera singradura. Así, cando regrese do Xapón constatará que "só perdemos" tres mariñeiros por enfermidade máis un cuarto que caeu pola borda.

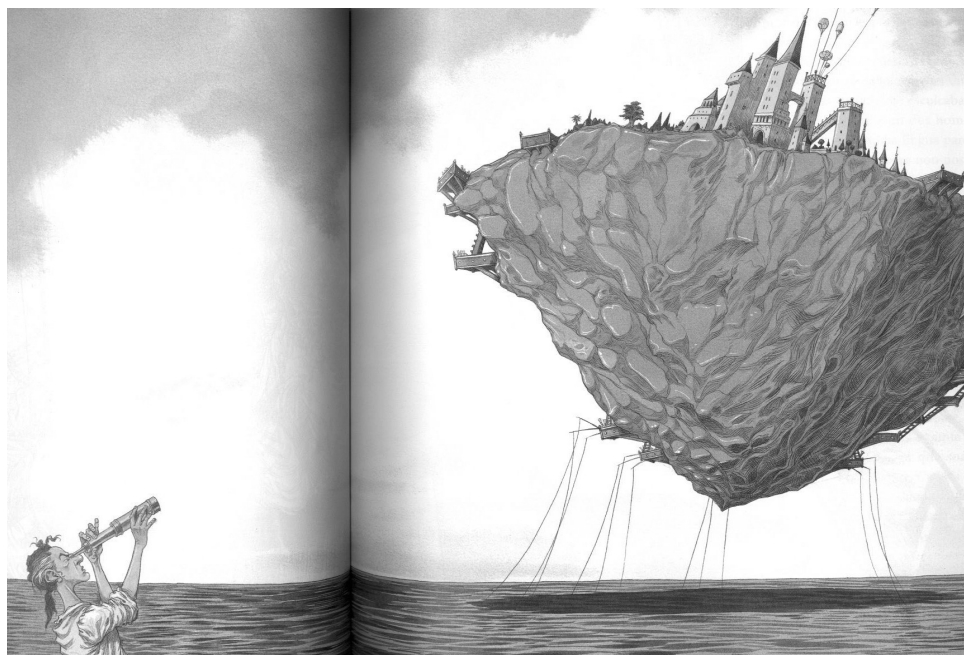
O AUTOR

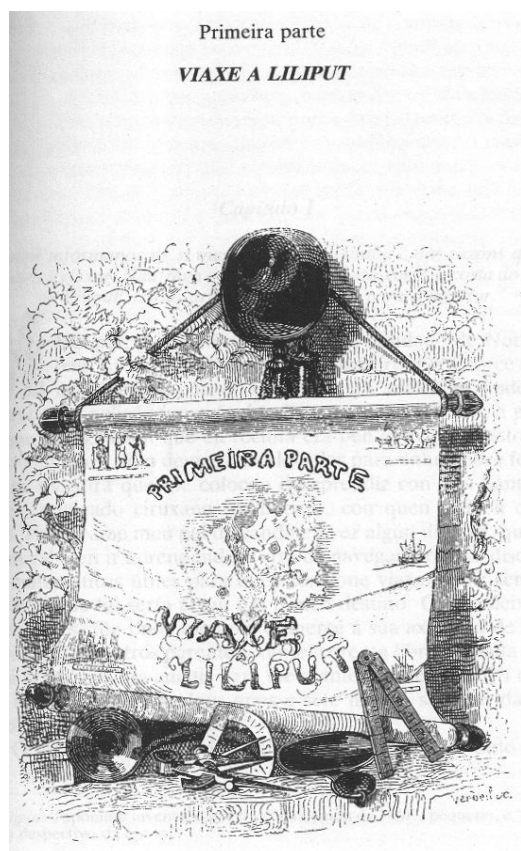
Swift, fillo de pais ingleses, naceu en Irlanda en 1667, daquela sometida á coroa británica. Orfo de pai moi axiña, só a axuda duns familiares lle permitiu estudar nun prestixioso colexio, mais non puido obter a cualificación que desexaba, véndose obrigado a exercer como secretario de lord William Temple e abrazar a carreira de clérigo. A influencia do seu protector, ao que permaneceu unido ata a súa morte (ben que cunha breve fase de distanciamento), permitiulle entrar en contacto cos círculos políticos británicos. Primeiro militou nas ringleiras dos *whigs* para pasarse logo á dos *torys*, probablemente desgustado pola resistencia de aqueles a apoialo na defensa dunha nova lexislación sobre a organización da igrexa anglicana. Mantivo unha estreita amizade con outros grandes autores da época, nomeadamente co poeta Pope, con quen formou un influente grupo literario (o *Scriberius Club*), foi pioneiro do moderno xornalismo político (fundando *The spectator* e dirixindo *The examiner*) e participou en sonadas polémicas.

A perda de poder dos *torys* fixo que tamén el caese en desgraza, véndose obrigado a regresar a Irlanda, onde permanecerá ata a súa morte, en 1745, exercendo como deán do bispado de Dublín. Sorprendentemente, pois non era unha posición previsible nun conservador *tory*, nos seus últimos anos trócase nun defensor do asoballado pobo irlandés, atacando a despótica política colonial da coroa británica con panfletos satíricos publicados anonimamente e que acadan gran éxito popular. Cando falece, tíñase convertido nun auténtico heroe do nacionalismo irlandés. En cambio, en Inglaterra a súa figura é cuestionada, tanto no plano literario como mesmo no persoal. Así, nas *Vidas dos poetas ingleses* de Samuel Johnson, Swift aparece retratado como un home misántropo, resentido e amargado, unha imaxe que perdurará e que desde logo ten certo referendo na visión fondamente pesimista da humanidade que *Gulliver* nos deixa ao remate das súas viaxes.

AS VIAXES

As viaxes de *Gulliver* son catro, narradas en primeira per-





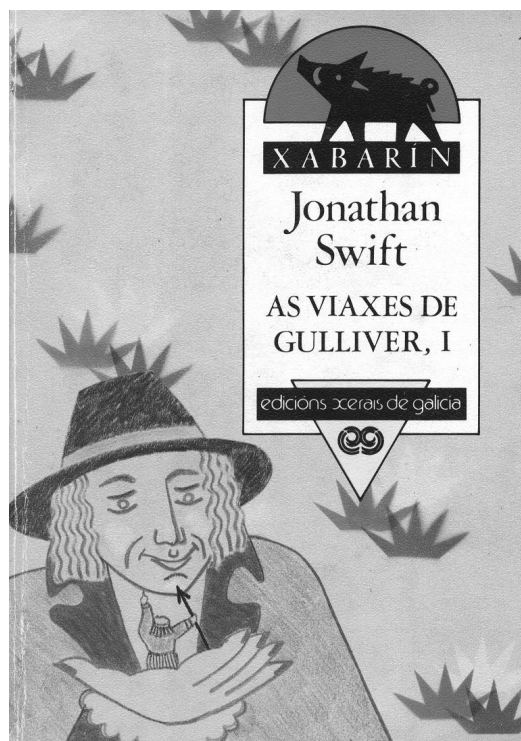
soa polo cirurxián naval Lemuel Gulliver. Swift tiña en mente dous modelos para a súa obra, un máis arredado, o outro moi próximo. Tocante ao primeiro, o referente son as utopías renacentistas, nomeadamente as de Tomás Moro e Francis Bacon. Coma nestas, o protagonista naufraga (ou é abandonado logo dun motín no barco en que navegaba) e chega a unha terra ignota. Pero se os utopistas criticaban os valores sociais e a política vixentes no propio país contrastándoos cos que rexían na sociedade imaxinaria e idealizada que atopaban nesa terra (as "utopías"), no caso de Swift a crítica adoptará a forma dunha parodia satírica. En certo xeito, o novo das terras visitadas non son os modelos sociais, que reproducen os mesmos vicios da sociedade da que procede Gulliver, senón as figuras que as habitan, arremedos caricaturescos da propia Gran Bretaña. Así, nas notas que acompañan a tradución de Xerais indícanse as correspondencias que, xa no seu tempo, se estableceron entre os personaxes das terras visitadas e as figuras políticas que Swift satirizaba.

O máis próximo é o *Robinson* pero de novo modificado de xeito radical. Non compartía Swift a confianza de Defoe no espírito racional e pragmático burgués así que non cabía agardar que o seu Gulliver transformase as terras das sociedades visitadas apoiándose na superioridade dese espírito. Ben ao contrario, será el quen acabe transformado trala derradeira viaxe. Mais non é un modelo utópico de sociedade modernizada o que o seduce senón, ben ao contrario, o país dos *houyhnhnms*, onde os cabalos representan a conduta virtuosa fronte aos "viles" yahoos humanos. Na viaxe precedente, a través dos absurdos experimentos da Academia de Lagados (inspirada na Royal Society de Londres) Swift deixara claro o seu escepticismo sobre

a orientación que se lles estaba a dar aos novos coñecementos científicos e técnicos. Nada máis lonxe da tecnificación que os mundos dos *houyhnhnms*, onde a vida se desenvolve segundo os ciclos naturais, o pudor e a mentira son cousas descoñecidas e as institucións xudiciais son superfluas porque abonda coa razón e o sentido común.

Máis que dunha novela de aventuras cómpre logo falar dunha sátira política. Como puido trocarse en relato favorito dos lectores novos? Son as dúas primeiras viaxes, a Liliput, o país dos ananos, e a Brobdingnag, o dos xigantes, as que gañaron o favor dese público. Así foi visto desde o primeiro momento, ata o punto de que as versións que axiña apareceron noutros idiomas reducíronse moitas veces a esas dúas primeiras partes. Isto ocorreu en España, de tal xeito que en castelán a primeira versión íntegra será a que a editorial Anaya inclúa na súa colección "Tus libros", editada por vez primeira en 1982.

Obviamente, os pequenos lectores permanecen alleos á lectura en clave política que Swift deu á súa obra. O que os seduce é a marabillosa invención deses mundos fantásticos onde primeiro Gulliver é xigante entre ananos para logo invertirse a situación. Como teñen sinalado varios intérpretes, os nenos identifícanse con esta situación de alleamento. Tamén eles, como Gulliver, senten que viven un mundo que non os recoñece como un máis e como Gulliver desexan ser aceptados. Podería pensarse que esa identificación é máis próxima co Gulliver de Brobdingnag, anano entre xigantes, pero o certo é que o favorito habitual dos pequenos lectores é o Gulliver de Liliput, quizais porque neste caso o neno percibe que é o adulto quen está obrigado a se adaptar ao seu pequeno mundo, o que



inconscientemente coincide cos seus desexos.

VERSIONS E ADAPTACIÓNS

A versión editada por Xerais na colección *Xabarl* reproduce o texto íntegro, acompañado polas ilustracións da primeira edición francesa debidas a Grandville, e apareceu en dous volumes, o primeiro dedicado ás viaxes a Liliput e Brobdingnag. Xa logo, o primeiro volume pode ser usado independentemente cos lectores máis pequenos, quen probablemente teñan dificultades para gozar coas restantes viaxes, onde o elemento satírico é máis inseparable do decorrer do relato. O segundo volume require un tipo de lector máis medrado pero non debe presentar maiores dificultades para os adolescentes. Por esta razón son escéptico sobre a estrita necesidade de facer unha versión adaptada. A que presenta Vicens Vives na súa colección Cucaína é moi completa, incluíndo a totalidade das viaxes e os episodios esenciais destas. Con todo, a síntese excesiva do texto orixina ás veces algún problema ao eliminar transicións, o que dá orixe a saltos diexéticos cuestionables. Así, no país dos *houyhnhnms* vemos a Gulliver chamando *yahoos* tanto aos homes besta que viven naquel país como a si mesmo, eliminando o proceso de recoñecemento desa identidade común que se dá na versión orixinal.

O álbum gráfico que nos propoñen Pinto e Chinto en *Bululú* responde a unha concepción completamente diferente. En primeiro lugar diríxese aos primeiros lectores, que de ningún xeito están en condicións de ler o texto completo da obra de Swift. En segundo lugar, como en todo álbum, son as persoais creacións gráficas de Pinto e Chinto as que ocupan o maior espazo, sendo os textos apenas un apoio secundario. Baixo este enfoque, as liberdades co texto acadan plena xustificación.



GULLIVER NO CINE

Como cabía agardar, moi rápido o cine se sentiu atraído polas fantásticas aventuras de Gulliver. Probablemente a primeira versión é a debida a un cineasta español, o pioneiro no cine de animación Segundo de Chomón (*Gulliver no país dos xigantes*, 1903). Tamén recorren á técnica de animación dúas versións moi temperás: *O novo Gulliver* de Aletxander Ptushko (URSS, 1935) con figuras animadas en branco e negro, e a produción de Disney en debuxos animados *As viaxes de Gulliver* (1939), dirixida por Dave Fleischer. Nos dous casos o personaxe de Gulliver é interpretado por un actor, cuxa imaxe é integrada na animación. Cruz Delgado, promotor dun intento de renovación do cine de debuxos animados na España de finais dos setenta, deixou-nos outra versión de *Los viajes de Gulliver* (1983). En 1960 Jack Sher fixera unha adaptación en imaxe real cuxa maior virtude son os efectos especiais do gran Ray Harryhausen (*The 3 Worlds of Gulliver*). A miniserie para televisión dirixida por Charles Sturridge en 1996 déixase ver

pero non está á altura do seu espectacular reparto (Ted Danson, Mary Steenburgen, James Fox, Kristin Scott Thomas, Omar Sharif...). En todo caso, está moi por riba da máis recente adaptación cinematográfica (*Gulliver's Travels*, Rob Letterman, 2010), produto oportunista de penosa comicidade posto ao servizo do irregular actor Jack Black. ■

- Jonathan Swift: *As viaxes de Gulliver*. 2 vol. Trad., introd. e notas de Carme Montegudo Romero e Manuel García Sendón. Col. Xabarl. Edicións Xerais de Galicia, 1987.

- Jonathan Swift: *Ensaio, sátiras e aforismos*. Limiar, trad. do inglés e notas de Abel López Rodríguez. Edicións Laiovento, 2001.

- Pinto e Chinto: *As estrambóticas viaxes de Gulliver*. Texto de Carlos López baseado na obra de Jonathan Swift. Editorial Bululú, 2012.

- Jonathan Swift: *As viaxes de Gulliver*. Adaptación de Martin Jenkins. Ilustracións de Chris Riddell. Notas e actividades de Gabriel Casas. Versión galega de Isabel Soto. Vicens Vives, 2013.

UNA HISTORIA, CUATRO HISTORIAS

Lourdes Montero, Adriana Gewerc (Coords.)

Editorial Graó

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 104



Acompañar proxectos de innovación con TIC é o obxectivo dun libro que busca ser espello do que aconteceu no marco do proxecto PIETIC (Proxecto de Innovación Educativa con Tecnoloxías da Información e a Comunicación) levado a cabo polo Grupo de Investigación Stellae.

Este camiño, que comezou anos antes cun proxecto de análise das características que adoptaba a integración das novas tecnoloxías en centros educativos de Galicia, percorre, neste caso, o proceso de integración coa intención de analizar as innovación que se xeran coas TIC e os obstáculos cos que se atopan. Pártese dun estudo de casos de catro centros: un CRA, un CEIP, un CPI e un IES; onde se propón unha investigación-acción que se desenvolve cun traballo colaborador entre os diferentes casos e o grupo de investigación.

Romper barreiras e entrar a formar parte como amigos <<críticos>>, que intentan acompañar as innovacións que se propoñen e son demandadas dende os diferentes contextos que rodean e emerxen en cada centro, é un dos obxectivos que dirixiu este proxecto e que se mostra nos casos abordados.

A primeira análise mostra o caso dun Centro Rural Agrupado que se topa con profesorado con diferentes experiencias e antigüidade, e onde a falta de comunicación entre as escolas era manifesta. Partindo destas condicións, créase un proxecto que busca a creación de redes que reforcen esa comunicación, que animen e impliquen o profesorado a innovar, compartir e reflexionar, indo máis alá do *software* e *hardware*, superando barreiras como a limitación do tempo

que o profesorado dispón. Reflicítese un camiño longo e por momentos difícil, pero deixa constancia do seu éxito cando se describe como o centro segue dando pasos no sendeiro iniciado conxuntamente.

O seguinte caso recolle as vivencias dun Centro de Educación Infantil e Primaria no que as TIC foron introducidas sen reflexión previa. Neste capítulo sinálase que era un centro con ganas, pero no que o esforzo e tempo que implicaba o proxecto deixaron reducidas as intencións iniciais. A pesar dunha cultura colaboradora extensa, onde o concepto de comunidade se atopaba vivo, e dun equipo directivo democrático que apoiaba estes proxectos, as TIC non eran vistas como unha necesidade, polo que quedaban relegadas a un segundo plano. A viaxe foi neste caso complexa, así e todo, aqueles que se uniron, camiñaron, aínda que só fose uns pasos, no camiño pola integración das TIC.

O terceiro dos casos dá conta do desencontro producido no proceso investigador entre o equipo de investigación e un Centro Público Integrado. Un centro con características singulares condicionantes das posibilidades de éxito da investigación-acción desenvolta: fenda entre os docentes de Primaria e Secundaria, horarios diferenciados e graos de participación e implicación variable. As dificultades do propio centro para o traballo colaborador estendéronse á chegada dos investigadores, que observaron unha gran resistencia ao cambio na institución. Fan referencia a outros aspectos responsables do fracaso da experiencia: poucas persoas involucradas, concepción técnica da innovación, liderado individual por "expertos" e percepción das TIC como simple complemento.

No derradeiro caso preséntase a experiencia desenvolvida nun Instituto de Educación Secundaria, no que a innovación nace e crece fóra dos canons oficiais da innovación proposta pola Administración. Un centro cheo de proxectos, con clima favorable, pero inmerso nun contexto complexo, no que o factor humano maniféstase como elemento incuestionable para a innovación e a súa sustentabilidade.

O libro é capaz de recoller una variedade de situacións que manifestan a importancia dun contexto, dunha realidade que se afasta con frecuencia do que a Administración sinala. As experiencias demostran que o apoio e colaboración entre Universidade e escolas pode ser un camiño beneficioso para ambas institucións, unha vía para repensar o papel das TIC. ■

Ana Rodríguez Groba e Almudena Alonso Ferreiro

Universidade de Santiago de Compostela

A TERRA QUEIMA

Lalo Carnota (música) e Xurxo Souto (texto)

XERAIS

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 105

“O mellor xeito de que o mundo non tolee é que empeces por coñecer a marabilla do mundo que tes diante dos fociños”.

É a lección que se desprende do enigma encerrado en *A terra queima*, un libro-disco co texto e a voz narrada do polifacético Xurxo Souto, a música de Lalo Carnota, as ilustracións de María José Barreiro e as fotografías de Xulio Rey. Catro puntos cardinais, pertencentes a diversas disciplinas, que conflúen nunha mesma dirección: a aventura de Antón para salvar o mundo tras atender a chamada da natureza –“Chíos de paxaros, vento entre as árbores, murmurios nas fontes, nos montes... Cantiga marabillosa!”–. Mais escoitar o medio que nos rodea implica sensibilizarse co seu coidado desde un compromiso activo.

En efecto, a posta en valor da propia identidade –paisaxística e cultural–, así como a responsabilidade do individuo co seu territorio son os contidos transversais presentes na cartografía interartística do universo protagonizado polo pequeno heroe tan coruñés como de Lardeiros. De xeito máis específico, a misión do cativo consiste en evitar os efectos devastadores do cambio climático tras descifrar a adiviña que conforma o conflito central do argumento relatado desde as distintas linguaxes referidas.

De feito, na excelente combinación dos catro códigos descansa un dos maiores logros deste proxecto colectivo. A información e as sensacións vanse conxugando con admirable mestría desde o uso expresivo da fala, as melodías e as dúas opcións plásticas. Norte, sur, este e oeste en perfecta harmonía, sen redundancias, alternándose de forma intelixente e ben distribuída. A forza e o estilo tan poético como directo da palabra de Xurxo; o jazz envolvente e con deixes folk de Lalo; a textura e sensación tridimensional na fotografía de Xulio e o realismo máxico por María José ilustrado. Un cuarteto que, en *A terra queima*, funciona mellor no seu conxunto que por separado. Nese senso, a espiral instrumental tan repetitiva gaña moita forza no intermedio dos textos orais porque nos permite seguila, relacionala co tema que soou uns minutos atrás, tras oír a Xurxo Souto, e continúa na nosa memoria mentres o locutor intervén. Mais fóra de contexto, continuada, podería resultar monótona. Igual que a obra paisaxística captada pola cámara de Xulio Rey, na que situamos os personaxes debuxados por María José Barreiro e que quizais se nos antollarian espidas de non ser por ese nexa gráfico.

Ademais, esa mensaxe interdisciplinar contén diferentes niveis de recepción. Pode ficarse nunha primeira lectura, escoita e visualización pero tamén hai fondura suficiente para ir máis alá e comprender significados ocultos no plano máis superficial. Iso, como de costume, é moi enriquecedor a nivel didáctico porque se adapta á heteroxeneidade de todo grupo-aula. A esa vantaxe súmase tamén a multiplicidade de saberes –de tipo cognitivo, procedimental e actitudinal– susceptibles de tratarse a través do material obxecto de análise. Así, permítenos traballar, por exemplo, a lingua oral e a escrita, a literatura e a dramatización, o coñecemento do medio, a educación en valores, o quecemento global, o coidado da natureza, a xeografía galega, contidos de carácter antropolóxico, as lendas, etc. Prestándose, incluso, para saír visitar os lugares que aparecen no libro –como O Pindo, Fisterra, Carnota ou A Coruña– e adquirir esas aprendizaxes nos escenarios reais, os máis coherentes co discurso do libro-disco ilustrado.

En definitiva, *A terra queima* ofrécenos un excepcional recurso educativo en galego e desde Galicia, evidenciando que “o mellor xeito de que o mundo non tolee é que empeces por coñecer a marabilla do mundo que tes diante dos fociños”. Así, cando subamos ao Olimpo celta que intenta recuperarse dos incendios provocados no mesmo ano en que saíu á luz este proxecto, poderemos entender a sensación do seu personaxe principal: “ás veces non che entra máis luz nos ollos con tanta marabilla. Antón no monte Pindo, ten a mirada chea, abofé” ■



Rosalía Fernández Rial

Nova Escola Galega

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

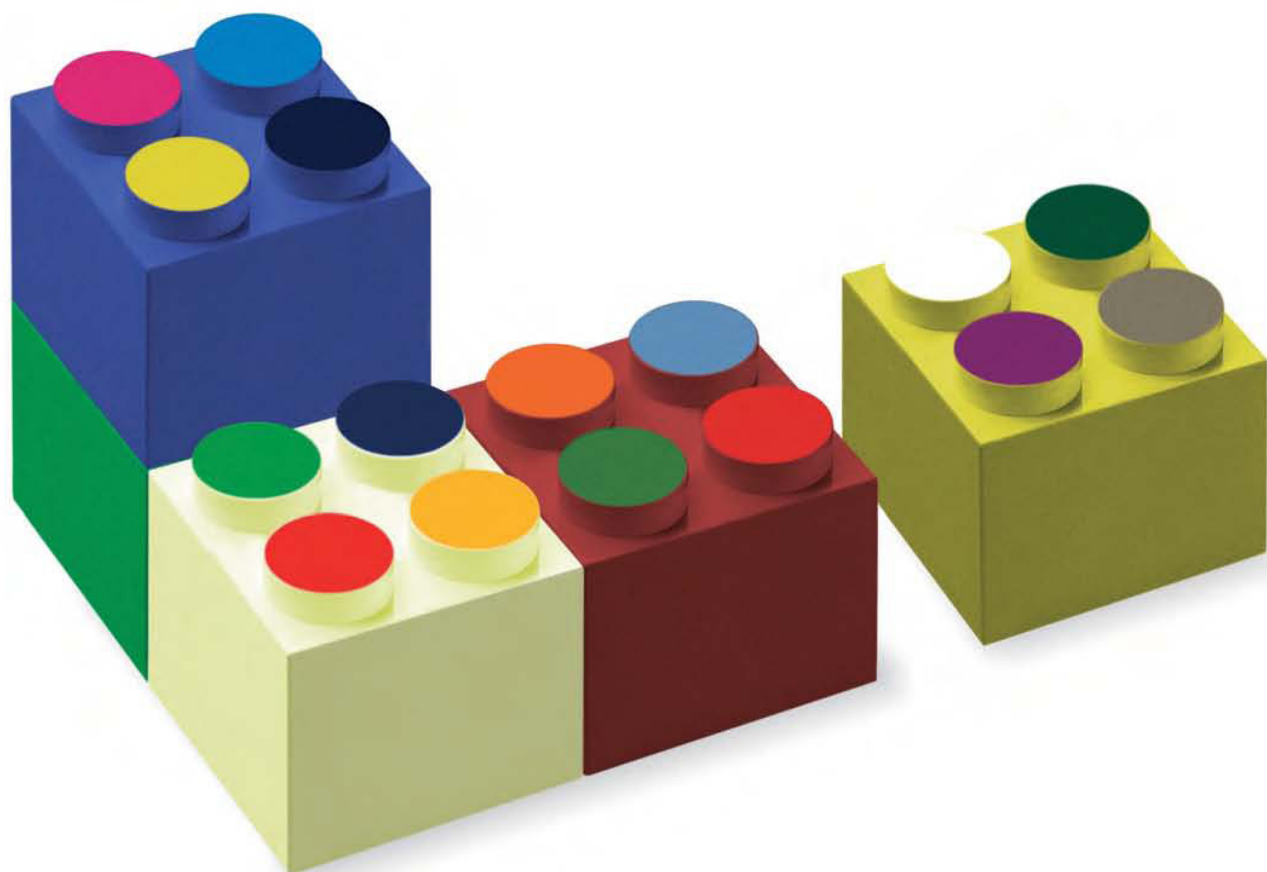
Se desexa subscribirse á Revista Galega de Educación cubra o boletín e envíeo ao seguinte enderezo:

- NOVA ESCOLA GALEGA (Revista Galega de Educación)
Apdo. 586 - 15700 Santiago de Compostela (A Coruña)
- Envíos por fax: 981 562 577
- Subscricións por correo-e: rge.subscricions@mundo-r.com

Se desexa algún número atrasado pode solicitalo da mesma forma.

Sinatura

A N O V A N D O A P R E N D E N D O G A L E G U I Z A N D O



engádeste?

engádeste?
engádeste?
engádeste?



www.nova-escola-galega.org

DOCENTES

por
XOSÉ TOMÁS
www.xosetomas.com



**AS TICs
COMO
FERRAMENTA
DE
MOTIVACIÓN**