

marta somoza medina (coord.)

PAISAXES HABITADAS

talleres de exploración e representación do territorio



O proxecto **paisaxes habitadas** é unha investigación sobre as paisaxes que rodean ás nosas cidades, vilas e aldeas, con especial atención a como son observadas e representadas por nenos e nenas.

É unha obra coral, na que participaron artistas e profesionais que traballan co espazo dende diferentes esferas (artes plásticas, deseño gráfico, ilustración, cinema, teatro, arquitectura, urbanismo, xeografía, arte, historia, arqueoloxía, educación, socioloxía, economía, filoloxía, fotografía, expresión corporal, bioloxía, música, ...).

O proxecto pretende unha dobre finalidade: promover o coñecemento da paisaxe cotiá galega do que poida derivar a súa posta en valor, e achegar este coñecemento aos máis pequenos, para que a gocen e a recoñezan.

A primeira parte da publicación reúne unha serie de artigos que tratan sobre a paisaxe, a súa representación e o seu ensino. A segunda parte incorpora a descrición de vinte e cinco talleres para explorar o territorio, sistematizados en fichas, de modo que poidan ser adaptados e reproducidos en casa e nas aulas. A parte final é un vídeo que recolle fragmentos de algúns talleres, entre os que se intercalan secuencias de paisaxes gravadas en Santa Mariña de Augas Santas e Requeixo de Valverde, Allariz.

Destacar, agradecer e recoñecer o protagonismo de todos os nenos e nenas que participaron nos talleres, que nos regalaron os seus sorrisos e a súa mirada.

marta somoza medina, coord.

PAISAXES HABITADAS

Talleres de exploración e representación do territorio

O proxecto “Paisaxes habitadas” ten recibido o apoio da Deputación Provincial de Ourense, a Universidade de Vigo-Campus de Ourense, o Concello de Ourense, e o Concello de Allariz.

© 2016, Colectivo Re.Creo

Permítese a copia parcial ou total, en papel ou en formato dixital, dos contidos deste libro sempre e cando se respete a autoría dos textos e das imaxes. Para as edicións con ánimo de lucro se require o permiso do titular do copyright.

Edita: Colectivo Re.Creo

colectivo.re.creo.ourense@gmail.com

Coordina: Marta Somoza Medina

Deseño de cuberta e maquetación: Marta Somoza Medina

Traducción ao galego: Marta Somoza Medina

Ilustración de cuberta: Sabela García

Ilustración de cuberta e contracuberta: Xiana Aragonés

Impreso en Galicia.

ISBN 978-84-617-7128-8

Depósito Legal: DL OU 307-2016

CRÉDITOS FOTOGRAFÍAS:

Marta Somoza: p7, p11,p17,p23, p24, p25, p28, p29, p35, p39, p46, p47, p63, p65, p66.1, p66.4, p66.6, p66.7, p70.1,p70.4, p72.1, p72.2, p74.2, p74.4, p74.5, p74.6, p76.1, p76.2, p76.3, p80.1, p80.2, p81, p82, p83, p84.1, p84.2, p84.3, p86.4, p86.5, p87, p90.1, p90.2, p90.3, p92.1, p92.2, p92.3, p92.4, p92.5, p92.6, p93, p96.1, p96.2, p96.3, p96.4, p96.6, p98.1, p98.2, p102.2, p102.3, p102.4, p102.5, p102.6, p112.1, p112.2, p112.3, p112.4, p112.5, p112.6, p112.7, p114.1, p114.2, p116.3, p116.4, p118.3, p128.1, p128.2, p128.3, p128.4, p128.5, p132.1, p132.2, p132.3, p132.4, p132.5, p132.6, p132.7, p138.1, p138.2, p138.3, p138.4, p138.5, p138.6, p138.7, p138.8, p140.1, p140.2, p140.3, p140.4, p140.5, p140.6, p140.7, p140.8, p141.1, p141.2, p141.3, p142.1, p142.2, p142.3, p154.1, p154.2, p154.3, p154.4, p154.5, p154.6, p154.7, p156.1, p156.2, p156.3, p156.4, p156.5, p156.6, p156.7, p156.8, p160.4

Juan A. Aragonés: p16, p34, p70.2, p70.3, p74.1, p74.7, p80.3, p80.4, p86.1, p86.2, p86.3, p96.5, p114.3, p114.4, p116.1, p116.2, p116.5, p118.1, p118.2, p158.1, p158.2, p158.3, p158.4, p159, p160.1, p160.2, p160.3, p164.1, p164.2, p164.3, p168.1, p168.2, p168.3,

Miguel Robledo: p66.2, p66.3, p80.5; Roberto González: p66.5; Marga Somoza: p70.5; Marta Acitores: p39, p74.3; Cruz López: p102.1; Cristina Sabariz: p134.1, p134.2, p134.3, p134.4, p134.5

As imaxes das obras dos nenos e nenas participantes nos diversos talleres, teñen sido recollidas e escaneadas pola coordinadora.

ÍNDICE

Prólogo. Marta Somoza	7
A paisaxe como lugar de (re)encontro e escritura. Vita Martínez Vérez, Javier Abad, Elisa Amigo, Antón Malde	9
Desglosando a paisaxe: o pracer de mirar de cerca. María Goula	13
Sobre a idea do neno paisaxista. Federico L. Silvestre	19
Cartografías sensibles. Ricard Pié	27
Xa non somos a paisaxe que fomos: continuidade, tradición e destrución da paisaxe. Felipe Criado-Boado	31
As paisaxes na vida cotiá. Rubén C. Lois	37
Talleres infantís para transformar o cotián. Cara unha nova narrativa das paisaxes habitadas. María Isabel Doval Ruíz	41
Os talleres na etapa de educación infantil. María Miguélez	49
Paisaxes habitadas. O proxecto. Marta Somoza	57

Fichas dos talleres. Textos Marta Somoza ou autor/a correspondente. Currículo educación infantil: María Miguélez. Currículo educación primaria: Natalia Varela.	65
T1. Fíos. Proposta para unha gramática abstracta do territorio, con Pablo Otero, artista e ilustrador. 2/3-10-2015. Parque botánico de Montealegre, Ourense / Os Invernadoiros, Allariz.	66
T2. Morcegos, con Marta Somoza, arquitecta. 9-10-2015. Sala Emilia Pardo Bazán, Campus de Ourense.	70
T3. Bichos, bichiños e outros seres, con Marga Becerra, bióloga. 16/17-10-2015. Praia fluvial da Antena, Ourense.	74
T4. O Clima, con Marta Somoza, arquitecta. 3-6-2016. Parque botánico de Montealegre, Ourense.	76
T5. Cartografías, con Ricard Pié, arquitecto, catedrático de urbanismo. 22/23-1-2016. I.E.S. Universidade Laboral, Ourense.	80
T6. O fogo na paisaxe, con Roberto González, arquitecto, e Elena Torreiro, educadora. 23/24-10-2015. Centro cívico Colón / Casa da maxia. Ourense.	84
T7. Limites. Paisaxes do subsolo, con Marta Somoza, arquitecta. 6/7-11-2015. Sala Emilia Pardo Bazán, Campus / Casa da maxia. Ourense.	86
T8. Paisaxes mergulladas, con Lele, Uxía e Tegra, realizadoras e actrices de teatro. 13-11-2015. Sala Concepción Ramón Amat, Campus de Ourense.	90
T9. As augas quentes como orixe da cidade, con Eugenia Muñoz, historiadora. 1-4-2016. Parque de interpretación das Burgas, Ourense.	92
T10. Castro de San Tomé, con Marta Somoza, arquitecta. 30-9-2016.	96
T11. Paisaxes de sedimentación, con Adolfo Fernández, arqueólogo. 30-10-2016. Castro de Armea, Allariz.	98
T12. Paisaxes sobre a luz, con Mark Ritchie, fotógrafo. 20/21-11-2015. Biblioteca do Campus / Biblioteca provincial. Ourense.	102
T13. Os usos da terra, con Susana Alberte e Marta Somoza, arquitectas. 11/12-12-2015. Casa da maxia / Parque botánico de Montealegre. Ourense.	112

T14. A vendimia, con Sonia Couso, licenciada en C.C. Económicas e Empresariais. 23-9-2016. Barral, Castrelo de Miño.	116
T15. Sons na paisaxe, con Emilio Álvarez Cid, pianista, e Estela Castro, profesora de expresión corporal. 29/30-1-2016. Teatro Principal / Café cultural El Cercano. Ourense.	118
T16. Olores, con Nuria Celi, diseñadora gráfica e Eva Iglesias. 4/5-12-2015. Biblioteca Campus / Biblioteca provincial.	128
T17. Paisaxes sonoras, con Xavi Font, compositor de música de cine. 20/21-5-2016. Centro de coñecemento La Molinera. Ourense.	132
T18. O espazo baleiro, con Marta Somoza, arquitecta. 6-5-2016. Sala Concepción Ramón Amat. Campus de Ourense.	
A narración do lugar, con Marta Somoza, arquitecta. 10-12-2015. Facultade de ciencias da educación, Campus de Ourense.	134
T19. Limiares, con Cruz López Viso, arquitecta. 8/9-1-2016. Biblioteca do Campus / Centro cívico Colón. Ourense.	142
T20. Os nomes de lugar. Paisaxes cotiás, con M ^a Jesús Gómez, filóloga e Mónica Fernández. 27-11-2015. Casa da maxia. Ourense.	154
T21. Paisaxes urbanas, con Marcos Nine e Otto Roca, directores de cine. Abril e maio de 2016. Diversas localizacións da cidade de Ourense.	156
T22. Paisaxes sagradas, con Ánxeles Cuña, directora de teatro. 11-3-2016. Sala Concepción Ramón Amat, Campus de Ourense.	158
T23. O linde flotante, con Héctor Domínguez-Viguera, director de cine. 19/20-2-2016. Centro cívico de Seixalbo/ A.A.V.V. de Seixalbo, Ourense.	160
T24. O círculo, con Miguel Robledo, ilustrador. 4/5-3-2016. Sala Valente. Ourense.	164
T25. Paisaxes segredas, con Magín Blanco, compositor e cantante. 27-2 2016. Teatro Principal.	168
Biografías autores	172

Prólogo

Presentamos unha serie de reflexións e traballos sobre a paisaxe próxima, a que rodea as nosas cidades, vilas e aldeas, pondo especial atención a como é observada e representada por nenos e nenas.

É unha obra coral, na que cada un e cada unha dos participantes, achegamos ideas, formas de traballar, saberes, ... guiados por unha dobre finalidade: promover o coñecemento da paisaxe cotiá galega do que poida derivar unha necesaria posta en valor, e achegar este coñecemento aos máis pequenos, para que a gocen e a recoñezan.

A primeira parte da publicación reúne unha serie de artigos que tratan sobre a paisaxe, a súa representación e o seu ensino. A segunda parte incorpora a descrición de vinte e cinco talleres para explorar o territorio, sistematizados en fichas, de modo que poidan ser adaptados e reproducidos en casa e nas aulas. A parte final é un vídeo que narra o proxecto intercalando entre fragmentos de talleres, secuencias de paisaxes gravadas en Santa Mariña de Augas Santas e en Requeixo de Valverde, ambas parroquias no Concello de Allariz.

Destacar, agradecer e recoñecer o protagonismo de todos os nenos e nenas que participaron nos talleres, que nos regalaron os seus sorrisos e a súa mirada.

Por último, expresar o noso agradecemento ás institucións que apoiaron este traballo: Universidade de Vigo-Campus de Ourense, Deputación de Ourense, Concello de Allariz e Concello de Ourense, e especialmente ás persoas que traballan nelas e danlles sentido. Tamén damos as grazas a todas aquelas personas que nos abriron as portas dos seus espazos e nos permitiron traballar neles.



A paisaxe como lugar de (re)encontro e escritura

Vita Martínez Vérez, Javier Abad, Elisa Amigo, Antón Malde

*Hai moito tempo, no mundo, existían as palabras, pero estas non se escribían. O texto era a vida. O mundo presentábase ante o home como folio en branco e corpo de escritura sensible. As persoas eran ágrafas, non por falta de sabedoría, senón por elección, soñaban un mundo de sons sen grafía. Crían que os lugares falaban por si mesmos, a través dos paxaros que cantan, do rumor das follas, dos berros do vento, dos fíos da auga, do acento impreso en cada voz (...)*¹

Nacemos enlazados a un lugar, que chamamos propio e dicimos noso. Os seres humanos somos topográficos, necesitamos o espazo para situarnos no ser persoal e colectivo, ao localizarnos facémonos pertenza. O lugar debuxa a cartografía humana do encontro e localízao nunhas coordenadas espazo-temporais que á vez son tamén socio-afectivas. Así, é diferente ocupar un espazo a ter un lugar pois quen ocupa é ubicado. E quen ten, con todo, permanece e é.

A pel do lugar é pel nosa, corpo sensible, poroso, falante e sensorial: a costa fala á gaivota que a sobrevoa e a area ao mar que a escribe, as rocas marmulan o vento na montaña, os grilos cantan os carreiros do verán e os paxaros debuxan o aire e o oído da primavera. O lugar transfórmase polo feminino singular da natureza, á vez que se empodera na masculinidade da topografía. Dicimos que somos dun lugar, pero á vez somos lugar naquelas paisaxes que soñamos e que nos soñan. E ese lugar para Ser, noso e compartido, exprésase a través da linguaxe ágrafa das pedras, os sendeiros, os animais, a herba, as alturas, a marea e a espesura do océano. Así, a linguaxe é a primeira construción territorial humana pois as palabras inventan o mundo que as sente: mundo de árbore, de auga, de océano, de vento, de río, de cidade, de area e roca. Mundo, universo do ser persoal, do dentro e do fóra dos seus habitantes.

A vida é entón texto, agrafía, narración e cosmoloxía do ser. Ten acento propio e voz, explica a orixe, determina o presente e prognostica o devir nos ciclos estacionais, debuxa o cambio que deseña a paisaxe en remolinos de follas no outono, de choiva e máis choiva, de sol e froito.

A paisaxe é entón un relato que é narrado polos poboadores que o habitan... Pel a pel. Corpo a corpo. Entraña a entraña.

¹ Vita Martínez Vérez

Así é como nos habitamos e vivimos o mundo que nos vive por dentro dende o berce que nos arrola ata a terra que nos dorme.

Nacemos a un lugar. Amamos nun lugar. Morremos nun lugar.

Somos, en definitiva, territorio e habitante infinito...

E nese habitar, efémero e permanente á vez, somos prolongación e extensión da paisaxe no diálogo que con ela establecemos ao percorrer, imaxinar, cuantificar, representar e lembrar. Convértese entón en íntima conversa que é posible escoitar e dicir tamén a través dos sentidos. E nese encontro dende o sensorial, somos conscientes da transformación do tempo interior e dos resortes que actúan sobre a emoción, a contemplación e a memoria. Paisaxes tanxibles ou simbólicas que nutren das imaxes e percepcións que nos acompañarán e conformarán ao longo de toda a nosa vida. Así, paisaxe somos no encontro con nós mesmos e con outros e na conciencia de pertencer a un fogar común que é orixe e devir ao mesmo tempo.

Neste ámbito de proximidade e intercambio, false necesaria a acción colaborativa para a comprensión da paisaxe a través das súas posibles representacións cando se escribe, debuxa, pensa, explora e resignifica como construción natural, pero tamén humana con connotacións estéticas, culturais, simbólicas e pedagóxicas. E sen dúbida, un lugar de encontro posible para o traballo interdisciplinar e colaborativo de educadores, arquitectos, arqueólogos, artistas, sociólogos ou antropólogos, pois a cultura da paisaxe vincúlanos a unha historia común dende o existencial e biográfico. Así pois, a paisaxe, entendida como experiencia e imaxinario propio e colectivo, é un feito que toma forma na vivencia compartida do lugar e ten a capacidade de convocar ás persoas para nomear, rexistrar, delimitar e dotar de historia os espazos abertos. E despois, dar cabida ao azar, ao pracer e á deriva do camiñar xuntos que fará que o encontro no lugar sexa unha experiencia vital de relación.

A representación do territorio ou “escritura da paisaxe” será entón metáfora da acción sensible humana como xanela aberta aos procesos de vida que relaciona as partes co todo. E a través desta representación, acción imaxinaria e tamén real, recuperamos a nosa conexión primixenia e creamos conciencia colectiva do necesario coidado dun patrimonio material e inmaterial que nos foi legado como préstamo e non posesión. Por iso, somos paisaxe de encontro cando o habitamos, observamos, modificamos, pensamos e somos xuntos nun relato aberto con outros. Certamente, a paisaxe presente é o resultado da paisaxe construída no pasado e un documento aínda por escribir que o ser humano tatuará coa toponimia dos nomes que designan os lugares e que modelará na súa

necesidade de preservar a súa identidade a través del. E se todo está escrito na paisaxe, as letras invisibles conforman palabras que á súa vez, crearán mensaxes a través do espazo, a forma, a materia e o tempo. Esa é a testemuña pois que a través da educación, debemos facer chegar e comprender a futuras xeracións que re-escribirán a paisaxe nun ciclo infinito e deixarán tamén as súas mensaxes en cada nome, pegada, xesto e trazo. Ecos humanos nos que a natureza terá sempre a última palabra para decidir entre a súa permanencia ou desaparición.

O territorio conta moitas historias, historias de todas aquelas sociedades que nos antecederon, cuxos restos nos legaron en forma de préstamo. Se non valoramos eses vestixios non podemos construír o pasado dunha historia. Si, poderíamos vivir, pero como aqueles que se desfán das vellas fotografías familiares, algo irrecuperable.

A paisaxe é sociedade, e constrúese simbólicamente. Resulta paradoxal que a realidade física sexa realmente unha construción social. Moitas veces, o problema para escoitar as vellas historias radica no seu carácter simbólico e na ausencia de instrumentos próximos para a súa interpretación, como a escritura. Que significan os vellos petróglifos? Qué grandes coñecementos non deixaron por escrito os sabios da Idade do Ferro? Na segunda metade do século XX, a ciencia foi capaz de explorar o espazo profundo. Tan só mediou un cambio epistemolóxico, de concepción e de uso de novos medios. No caso da paisaxe, aínda que falten fisicamente os vellos sabios que nos expliquen os seus valores, podemos tamén escoitalos. A súa voz é amplificada pola ciencia, a través do rexistro e da observación sistemática. Cos procedementos adecuados a terra pode falar. E na terra hai historias escritas.

Pero esta amplificación non pode ser un eco no baleiro, precisa ser de novo socialmente útil. E iso chámase educación, a transmisión transversal deses valores que chamamos coñecemento. Para que haxa transmisión precisamos proxectos colaborativos, nos que se involucre a sociedade. Non enunciarnos expresións tópicas, a sociedade a través das comunidades locais involúcrase na preservación e coñecemento do seu patrimonio como un valor educativo, non soamente como un recurso de lecer. No lecer asígnase a responsabilidade de conservación e mantemento ás administracións públicas, mentres que a sociedade queda nunha mera consumidora, parecida ao que Alois Riegl denominaba “devoradores de museos”. Nós preferimos ser diletantes.



Desglosando a paisaxe: o pracer de mirar de cerca

María Goula

Cada vez máis as disciplinas proxectuais recoñecen que é necesario achegar as linguaxes de construción do ambiente aos cidadáns e cidadás. Linguaxes que se desenvolven sobre un terreo de valores dinámico, composto por procesos complexos que incorporan negociacións colectivas, tal e como nos ensinan os politólogos máis prominentes. Nos últimos anos tense visto un auxe exponencial en enriquecer, ou mesmo reinventar os procesos democráticos, feito que se ve reflectido tamén no terreo da proxectación, mediante publicacións, exposicións, e talleres de participación. E, sobre todo, en proxectos cunha nova actitude profesional mediadora entre diversas ordenacións espaciais actuais e o público².

A paisaxe considérase un concepto fértil e apto para construír estes novos protocolos, como antes, a mediados dos oitenta, foi a disciplina proxectual por excelencia para acoller e poñer en relevo os ensinos da ecoloxía. Temos presenciado un incremento do interese pola paisaxe como a Convención Europea de Paisaxe e a onda de acontecementos que suxeriu a súa sinatura en varias partes de Europa. Tamén, vimos un cambio relevante no instrumental sobre a paisaxe, a través de novas representacións, como os catálogos de paisaxe en varias autonomías, rexións, estados, e á vez, intentos de regulalo e conservalo.

Con todo, hai aínda unha dificultade á hora de falar da paisaxe, ao meu parecer, porque non dispoñemos de miradas híbridas que integren o obxectivo co subxectivo, sendo esta segregación a base do pensamento moderno, que Bruno Latour³ demostrou con clarividencia que xa non pode servir para resolver os problemas críticos de habitar o planeta. É máis, aínda que é evidente que a paisaxe social como terreo e instrumental de actuación incide en entender as necesidades dos distintos colectivos, non ofrece (aínda?) as ferramentas para afrontar temas tan puxantes como o cambio climático. Entón, faise patente a dificultade de falar hoxe

² O aumento de obra de paisaxe e espazo público cun perfil claramente social vese reflectido en congresos, simposios e publicacións como o catálogo da 8ª Bienal Internacional de Paisaxe, *A Landscape for you*, Editore Paysage, 2016, ou como o carto libro xa da selección de Landscape Architecture Foundation, LAE, con título *On the move*, 2015, entre outros.

³ Latour, B., 1993. *We have never been modern*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press

do colectivo diante de tan apremiantes premisas. Filósofos como Michel Serres e, o xa mencionado Bruno Latour⁴, dende mediados dos noventa non deixan de explicitar a necesidade de redefinir as bases morais e éticas da [denominada] “colectividade”. Incluír na conversación a máis habitantes desta terra, a Gaia, di Latour, abrir a argumentación, sobre as nosas prácticas de construír o mundo, a máis puntos de vista, non é rigorosamente atinado, senón a única maneira de operar xa que todos os que habitan este planeta hanse de incluír nesta mesma realidade. É evidente que con esta proposta destápase un novo camiño para tratar a dicotomía entre cultura e natura, omnipresente e insuperable e, faise patente a necesidade de incluír na conversación entes como a terra, o chan, o aire, as plantas e os animais, entre outros. Axentes que neste medio século de ambientalismo activo falan só de boca dos científicos. En su último libro, *Facing Gaia*⁵, unha das accións necesarias que propón como remedio é a acción de visualizar e tamén, da performance para comezar a construír os saberes necesarios que necesitamos os habitantes de planeta, humanos e non humanos, para sobrevivir. Propón unha nova orde das disciplinas, como por exemplo que unha visión holística dunha nova xeo-loxía podería reordenar as xerarquías epistemolóxicas construídas dende o Renacemento e, sobre todo, incentivar a procura de intercambios e ideas para afrontar o futuro.

Nesta dirección paréceme sumamente crucial de xerar un interese xenuíno pola terra e a paisaxe, e utilizar como instrumento a visualización dende uns talleres infantís, baseados na experimentación performativa do debuxo. Pois, é cheo de sentido abrir o colectivo dos humanos, integrando na difícil tarefa de mirar e interpretar as nosas paisaxes, aos nenos. Entender como miran os nenos, como se in-corporan no traballo rigoroso da interpretación, non é só delicioso, senón necesario para interrogar os clichés disciplinares, os modelos existentes de ordenar as miradas e de crear valores con elas.

⁴ Serres, M., 1995 (1ª 1990). *The Natural Contract*, University of Michigan Press, y Latour, B., 2004. *Politics of nature: how to bring the sciences into democracy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, falan de buscar unha nova relación coa natura, e aquí se toman a licencia de considerar que a paisaxe como feito material vivo, podería formar a base para continuar este diálogo.

⁵ Latour, B., 2015. *Face à Gaïa. Huit conférences sur le nouveau régime climatique*, Paris: La Découverte: Les Empêcheurs de penser en rond.

A visualización das paisaxes como instrumento de interpretación é propio da tradición paisaxista. Enténdese dende a súa capacidade reveladora dos pliegues da realidade, e á vez, como poderoso instrumento de construír ou de asignar valor, ou de resaltar a súa falta.

O tema do valor dende o nacemento do termo paisaxe élle implícito. Esta especie de inercia semántica provoca que o estudo da paisaxe con frecuencia se vincule con protocolos de conservación. Cando faltan valores naturais, establecidos por protocolos científicos, o baleiro disciplinar é importante: é dicir, existe unha ausencia de criterios de valor específicos de paisaxe en xeral, a cal se compensa ou ben con creatividade proxectual, valorando a invención, ou ben por unha actitude nostálxica cara aos mesmos ou, finalmente pola extrapolación directa de lecturas xestálticas, é dicir de lectura de figura-fondo, da súa estrutura visual e por cualidades providas da representación pictórica para converterse en valores de paisaxe.

No seu último libro *The Landscape Imagination*, James Corner di no prólogo que a recompilación dos seus artigos escritos ao longo de dúas décadas, ten como ligazón a imaxinación de paisaxe⁶ e fai patente porque é tan difícil e á vez tan importante de incorrer nela con palabras e debuxos de forma reiterada para entender como é e como se foi construíndo. E, é que só podemos imaxinar a súa transformación dende a permanencia do que ten de esencial.

Nos debuxos que contén este libro sentimos o pracer de mirar á paisaxe desglosándoa. A mirada intensa e desinteresada dos nenos propón abstraccións inesperadas, e a través delas, cada concepto utilizado polos

⁶ James Corner, Alison Bick Hirsch, eds, 2016. *The Landscape imagination*, NY: Princeton Architectural Press, pp. 7-8: "In re-reading these essays together after such a long time, there is one apparent theme that unties them all; the landscape imagination. The essays expose and expand the imagination that undergirds all landscape. After all, there is nothing natural about landscape: even though landscape invokes nature and engages natural processes over time, it is first a cultural construct: a product of the imagination. Landscape are initially imagined and represented in images and words, modeled in miniature in gardens, and ultimately encoded in the planning, design and construction of the larger built environment. " Y continua en la p. 9 " So the frustration with landscape is not the appearance per se, or even with naturalization, but more with the fact that it is too easy to simply and habitually reproduce the imagery of landscape as the image as is what is most easily understood and consumed. This is turn, makes it difficult to innovate and chart new possibilities for the medium." [...] "and because its imagery is deeply ingrained in a particular culture's sense of place, it is extremely challenging to imagine or project it differently. Landscape retards its own advancement."

organizadores se [des]debuxa nas súas múltiples situacións. Un verdadeiro novo imaxinario paisaxista.

Os nenos, ao meu parecer, non debuxan tanto para considerar o dominante, o singular, noutras palabras aquilo que se pode xeneralizar ou considerar como representativo, ou mesmo, estruturante. Debuxan libremente, e revelan patróns de visualización, atmosferas, indican espacialidades, e á vez os seus trazos e rasguños parecen como novos horizontes para cada exploración. Os seus debuxos ensinannos como se erosionan concepcións estáticas sobre elementos da paisaxe. Índices eclécticos versus unidades homoxéneas.

Ao final, como se pode mirar a paisaxe galega? Como se pode mirar unha paisaxe húmida, exuberante, que a súa fragmentación e pequena escala suscitou o interese de xeógrafos, ambientalistas, historiadores, urbanistas e paisaxistas, e que con elocuencia trataron de interpretar a pesar da súa resistencia, polo menos para o terreo da proxectación?

A paisaxe sempre se entendeu dende a súa base xeográfica. E dende unha idea de unidades, ou áreas homoxéneas fomos afacéndonos a nós [e aos habitantes das paisaxes] a unha descrición clara, lexible, discutida entre disciplinas e ciencias pero, dende o meu punto de vista pouco operativa, como mínimo para o obxectivo de construír saberes híbridos sobre o mundo baseado no que a terra, e as súas percepcións múltiples pódenos dar.

Faltan pois miradas, aproximacións, clasificacións novas, libres, sensoriais. E se a unidade estúdase con obxectivos de clasificación de paisaxes con certa vocación de buscar o tipo, a actitude de iniciar unha aproximación indexada que se tenta en forma de secuencia de talleres tópicos, lémbreme a Georges Perec e á súa mirada quebradora de estereotipos, cando tenta crear narrativas sorprendentes, poemas visuais case, no seu libro máis que citado, *Especies de espazos*⁷.

O interesante pois da mirada indexada que nos ofrece o libro das Paisaxes habitadas, é que é incompleta; nunca tenta pechar a conversación, sempre pode haber un novo tema. É como a paisaxe mesma, citando a Rosa Barba⁸ ou a Michel Corajoud⁹, xa que as historias e miradas sobre ela,

⁷ Perec, G. 1974. *Espèces d'espaces*, Paris: Galilée

⁸ Barba, R. 1995. "El proyecto de paisaje: argumentos, prácticas y trabajos". Na revista *Geometría*, 20, Paisaje 1.

⁹ CORAJOUD, M., 2010. « Le paysage c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent ». No libro co mesmo título, Actes Sud/ENSP, p13. (Texto tamén, publicado en DADOGNET, F. (dir.) Mort

forman series nas que unha sempre sucede á outra, en narrativas en todo momento novas e por iso vixentes e necesarias.



du paysage ? Philosophie et esthétique du paysage. (actes du colloque de Lyon, décembre 1981), Seyssel: Champ Vallon, 1982.)

"Cette capacité d'isoler puis d'associer les innombrables termes qui composent un paysage permet des explorations et des découvertes infinies. Le paysage est inépuisable en ce sens qu'il offre une multitude d'indices qui nous indiquent ce qu'il est, ce qu'il était et ce qu'il peut devenir" .



Sobre a idea do neno paisaxista

Federico L. Silvestre

A paisaxe é unha noción difícil de acoutar. Nada o pon de manifesto máis claramente que o apuro con que os nenos enfróntanse a ela. Recordo cando lle preguntei ao meu fillo que era a paisaxe. Só tiña cinco anos e estábamos tombados na cama. O pobre tivo que facer un considerable esforzo. Quería quedar ben porque sabía de oídas que o seu papá era «paisaxista». Finalmente, respondeu con relativo acerto. Dixo que unha paisaxe era «un campo con herba». Obviamente, a paisaxe non só é «un campo con herba», pero o neno apostou por esa imaxe porque intuía que se trataba de espazos abertos. Polo demais, só podía acusalo de cometer o mesmo erro que a maioría dos adultos, a saber, o erro de pensar que, cando usamos a palabra paisaxe, sempre nos referimos a un espazo verde. Considerar que a paisaxe é un campo con herba é partir dunha representación cultural. Pode definirse toda representación como o proceso polo que se identifica calquera motivo vivo cun esquema ou imaxe fixa. En todo caso, a complexidade do coñecemento radica no feito de que o mundo non está composto de imaxes fixas. O mundo componse de fenómenos que se encadean e fenómenos que fulguran. As representacións, sexan verbais ou figurativas, tenden a frear tales fluxos. Pero ao facelo encasillan e ata matan aquilo que aspiran a atrapar. Coa paisaxe non ocorre nada distinto. De feito, as últimas teorías que se ocupan do mesmo só afirman que para pensalo convén achegarse á dimensión temporal e á súa dinámica *mouvance*. Mentres, a partir dos cinco anos, o neno aférrase con forza á representación estática. É por isto que a miña hipótese para estas liñas consiste en afirmar que os pequenos abarcan mellor a paisaxe cando aínda non a someten á representación, é dicir, na primeira etapa do seu desenvolvemento artístico. Dalgún modo, é o neno de menos de cinco anos o que capta mellor a *mouvance* pois por entón límitase á pura acción e á xestualidade.

ooo

Para poder demostrar a validez desta hipótese, cabe empezar definindo a paisaxe como tempo salvaxe. Segundo o Berque promotor da *mouvance*, a paisaxe xa non é, nin unha cousa, nin unha idea, pero tampouco unha relación suxeito-objeto calquera. A paisaxe é unha relación que nós, seres en movemento, establecemos cunha contorna que tamén se move.

O francés cifrao do seguinte modo: «A paisaxe nace dunha dinámica na que, nun constante desprazamento, se alían o perceptor e o percibido».

O certo é que, despois da énfase de Alain Roger nesa paisaxe que dependía de representacións artísticas herdadas, a aposta de Berque suxire un cambio notable. Para ambos, a relación que se establece cando se fala de paisaxe é en gran medida afectiva. Pero se Roger insiste en que ese afecto débese a esa memoria e a esa cultura que nos indican o que debemos apreciar, o Berque da *mouvance* afirma que esa relación debe moverse para non naufragar. A conto de que semellante aposta?

Fai anos expliqueino a tenor de «*Mis problemas de atención en Barbizon*». Nese texto recordaba que, se a tese de Roger fose válida, non me pasaría o que me pasou nun dos berces do paisaxismo europeo. Efectivamente, cando, por entón, cheguei a Barbizon, comprobei que todo se conservaba como mandaba a tradición, conformando unha perfecta estampa que, dalgún modo, xa gardaba na miña memoria. Pero o grao de coherencia con esa representación cultural era tal que, contra todo prognóstico, bocexei, e acabei detestando aquel lugar. Efectivamente, só se é afectiva, a nosa relación coa contorna convértese en paisaxe. Pero o certo é que soste tal idea está moi lonxe de apostar pola tese que Roger finalmente adoptaría.

A vida afectiva sempre está en movemento, incluso a que construímos cos nosos seres amados. Dalgún modo, tamén con eles nos reinventamos. Non o facemos porque queiramos, facémolo porque estamos vivos e porque é o vivo o que de verdade amamos. O mesmo ocorre coa paisaxe. Se establecemos relacións afectivas co mesmo é no sentido en que mantemos relacións con todo o vivo e dinámico. Nun planeta mil veces urbanizado, banalizado e representado, nun mundo mil veces repetido, seriado e etiquetado, semellante afirmación ten o seu valor. Sobre todo porque, a día de hoxe, non é que pasásemos a habitar nun gran non-lugar globalizado, é que estamos a empezar a vivir nun non-tempo conxelado.

Agora ben, seguir amando eternamente unha contorna conxelada, sería como conformarnos coas fotos fixas dos nosos seres amados. É por mor desta idea que ultimamente tendo a identificar a paisaxe con todo aquilo que estamos a esquecer: con ese tempo vivo e nada encorsetado que se mostra nos sucios e ruidosos barrios antes que nas contornas patrimonializadas, ou con ese tempo salvaxe e dinámico que emerxe nos xardíns de Gilles Clément antes que nas reservas naturais que se xestionan como réximes ben administrados.

ooo

Unha vez presentada a idea da paisaxe como tempo salvaxe, estamos en condicións de volver á hipótese inicial. Diciamos que, ao noso xuízo, o neno é mellor paisaxista cando, na máis tenra infancia, aínda non somete o mundo á representación. Xa sabemos que non someter o mundo á representación significa achegarse á paisaxe como tempo salvaxe. Sexa como for, de que modo se relaciona isto coa arte da máis tenra infancia? Para responder, convén empezar glosando as etapas do mesmo. Xa en 1925 Bakushinskii inspirouse na distinción de Alois Riegl entre o óptico e o háptico para diferenciar dous procesos e dúas etapas no debuxo da infancia. Na mesma cabía discernir os procesos «dinámico-táctiles» ou «táctiles e motrices» e os procesos de percepción e visión, pois se o neno cos anos tendía a ser máis e máis visual, o neno na súa tenra infancia demorábase no táctil e na motricidade.

Isto demostraríase a continuación nas máis detalladas presentacións da evolución do debuxo infantil de Kerschensteiner e Vigotsky. Ambos desmenuzaron as etapas de Bakushinskii en catro. Ata os catro anos o neno dá renda solta á motricidade do garabato abstracto con serras, espirais e raias soltas. Dos catro aos sete anos, desenvolve a etapa coñecida como preesquemática na que xa aparecen, representados con torpeza, os motivos e figuras simbólicos que gañan entidade na seguinte etapa. Esa terceira etapa é a esquemática que vai dos sete aos nove anos e destaca polos seus autorretratos, as súas persoas, as súas casas, os seus *arco da vella*, as súas árbores e os seus soles. O salto da segunda á terceira etapa resúmese en que, se na etapa preesquemática o habitual é que o neno pinte persoas como cágados, o propio da esquemática é que sexa capaz de dar forma a todos os membros dun corpo, impondo aínda o que sabe ao que ve. Por exemplo, para debuxar unha figura con pantalóns, primeiro traça as pernas, e encima a roupa. Por fin, entre os nove e os doce anos desenvolve a etapa realista, etapa na que se percibe, tanto o salto da arte simbólico do que sabe á arte máis empírica do que ve -introducindo cada vez máis detalles-, como a representación da profundidade e a perspectiva -cos escorzos, a cor aplicada en volume e outros recursos similares-.

Nin que dicir ten que, movidos pola mentalidade figurativa e a idea de progreso no desenvolvemento, case todos os estudosos da creatividade infantil tenderon durante décadas a ningunear a etapa primeira do garabato. Respecto á idea de progreso, resulta paradigmático a formulación de Gombrich que, confundindo o desenvolvemento da ciencia

co que facer artístico, e demonizando todas as derivas «primitivistas» da arte contemporánea, concibiu o avance na arte e o avance da representación na infancia como correlatos do progreso científico. Do mesmo xeito, os especialistas en representación infantil da paisaxe preferiron concentrarse nas etapas máis evolucionadas da mesma. Non cabe dúbida que lendo os resultados das súas investigacións aprendemos moito. Estes ensínanos a fixarnos na aparición do «chan», nas referencias ao «ceo» e mesmo na «liña de montes». Pero, fronte aos prolixos estudos deses desenvolvementos tardíos e dos tránsitos ao realismo, ata os anos cincuenta, a maioría dos especialistas recoñecían que aínda non se atendera á fase do garabato.

Como xa indicara Bakushinskii, estaba claro que eses debuxos primeiros a base de palotes eran moito máis impulsivos e táctiles que os posteriores. Por suposto que nunca se atopou neles o detallismo e a profundidade espacial propios de calquera representación realista posterior da paisaxe. Sexa como for, non facía falta ser Nietzsche para caer na conta de que todo soño de representación realista raíaba a aporía, especialmente, se se trataba da infancia. Unha paisaxe sempre inclúe ceos abertos, elementos que se arrolan e nubes que pululan. Incluso os máis humanizados implican aquilo que, sen querer, móvese. E, posto que toda paisaxe supón esa acumulación vital de fenómenos pululantes, parece absurdo medir os logros dun neno buscando o seu modo de aprehandelos á maneira cosificante da arte realista.

Fronte a tales derivas, algúns pioneiros do estudo do debuxo infantil fixéronse no garabato das primeiras etapas. Viktor Lowenfeld foi un deles, dedicando pronto bastantes páxinas aos «cadros abstractos» que todos pintamos con tres ou catro anos. Grazas aos seus estudos, distinguíranse tres períodos nesa fase temperá: o do garabato sen coordinación, o do garabato controlado e o do garabato con nome. Lendo sobre os mesmas, salta á vista que, aínda que na fase de raias, xestos bruscos e palotes, non se alcanza gran variedade estilística e ningunha ou escasa representación simbólica ou realista, con todo, si arraigan tendencias de gran valor motriz así como condutas que funcionan como indicios do desenvolvemento psicolóxico. É por iso que, cando, a continuación, Rhoda Kellogg dedique quince anos á Análise da expresión plástica no preescolar, acabaría albiscando certas repeticións formais universais vinculadas co uso e os límites do corpo humano, así como a xénese do símbolo, é dicir, a espontaneidade coa que os pequenos asocian as súas formas con certos

motivos no terceiro período do garabato. De feito, cando durante o *naming scribbling* preguntáselles aos pequenos que fan, o seu discurso adoita ser máis rico que a propia estampa. O meu fillo deduciu de dúas raias un plátano, e outros inferen de catro palotes un drama. En todo caso, que ten iso que ver coa nosa idea da paisaxe como tempo salvaxe?.

ooo

O certo é que fai xa moito que paisaxistas consumados como Cézanne déronse conta do absurdo de tentar representar de forma realista unha paisaxe. De aí que caiba preguntarse pola posibilidade dunha arte que, para captalo, lonxe de representalo, deveña ao seu lado. O obxectivo de Richard Long cos seus percorridos non foi outro, e non cabe dúbida que os nenos comprenden mellor a paisaxe cando a percorren. Pero posto que aquí propuxémonos falar de como se representa a paisaxe na infancia, parece máis indicado volver a Cézanne e á plástica.

Hai uns anos, Deleuze e Guattari demoráronse na cuestión a teor da súa «arte nómade». E, cando trataron de definila, lonxe de referirse aos percorridos de Richard Long, fixéronse no debuxo abstracto. Como a primeira etapa da arte infantil localizada por Bakushinskii, o debuxo que lles interesaba era liso ou háptico por oposición a outro estriado ou óptico e, mesmo grandes paisaxistas como Cézanne, terían insistido na importancia do mesmo ao non afastarse do lenzo e incluso pegándose ao mesmo. A xuízo de ambos filósofos, tales representacións da paisaxe facíanse de preto aínda que se visen de lonxe pois, para pintar uns campos de trigo, o creador nunca se situaba «fronte a», senón «en» a base de xestos e xiros. Máis aínda, semellante diversidade raiada, vista de preto e tocada, non se comportaba de forma coherente, senón como suma de mónadas nómades, é dicir, como liñas ou manchas que cambian de dirección e entran en conflito, ao contrario que o espazo profundo e estriado da visión afastada, pensado sempre como conxunto coherente mediante perspectivas máis ou menos centralizadas.

A continuación, Deleuze e Guattari iniciaban unha gran remontada e, fronte á hipotética orixe da liña háptica entre uns exipcios que adoraron o rectilíneo, sostiñan que o debuxo táctil debeu desenvolverse entre uns pobos nómades que preferirían o frenético, curvilíneo e as múltiples raias. Isto sería así porque nos pobos iletrados o debuxo desempeñaría un papel importante e, mentres nos alfabetizados, os nenos xa non saberían debuxar e a liña libre sería destituída en favor dunha figuración representativa e uns textos que quedarían co abstracto, nos pobos

nómades e ágrafos esa liña táctil conservaría un valor que os mozos sempre saberían saborear.

Pois ben, se me demoro en tales teorías é porque nelas descóbrese un raiado como puro acto e contacto que nos permite acceder a outra idea do neno paisaxista que, fronte ás propostas da maioría dos especialistas centradas nas paisaxes figurativas da última infancia, fai posible caer na conta da importancia do garabato.

O neno é mellor paisaxista cando, aínda balbuceando, non somete o mundo á representación e á figuración. Por suposto que a transición cara ao espazo profundo e estriado é case automática. Por suposto que, en canto as pecha ao redor dalgún eixo, ata as súas liñas máis abstractas permiten que emerxa ese espazo de representación que converte, mesmo para un neno de tres anos, simples liñas nun garabato con nome ou nunha paisaxe imaxinada. Pero unha cousa é iso e outra que os pasos subseguintes cara ao simbólico ou a paisaxe realista encaixen, a día de hoxe, coa nosa idea da paisaxe. De feito, mentres a paisaxe se pense en termos de deriva nómade ou salvaxe *mouvance*, calquera amálgama de xestos próximos e prolixos plasmará mellor a súa esencia que ese mundo de representacións «fieis» en proceso de cosificalo.







Cartografías sensibles

Ricard Pié i Ninot

Parecen un xogo, un tramado de xeometrías, unha celosía composta de canas, paus, cunchas e nós feitos con fibras naturais. Non é de estrañar que os primeiros colonizadores pensasen que eran instrumentos de culto, obxectos cerimoniais para conxurar aos deuses.

Unha das historias máis fascinantes da Cartografía é o descubrimento das cartas náuticas que confeccionaban os aborixes das illas Marshall ata a Segunda Guerra Mundial. Estas illas, situadas na Micronesia, na cara Oeste do triángulo que engloba toda a Polinesia, forman parte dun territorio marítimo moi extenso composto por miles de atolóns e algunhas illas.

Os mapas de paus, tal como agora se denominan, son uns obxectos case máxicos, unha construción persoal, confeccionados por e para o uso dos pilotos que dirixen as canoas que se introducirán no Océano durante o período de calma. A navegación pola Micronesia é extremadamente difícil sen os instrumentos de precisión e a cartas actuais. Os atolóns son illas coralinas de moi baixa altura que se desdebuxan no mar e desaparecen no horizonte. Navegar por estes mares sen a axuda do compás e o cuadrante é imposible. As distancias son enormes e as referencias case nulas.

A maneira como os aborixes aprenderon a interpretar o mar está nestas cartas. Os paus marcan as fronteiras da ondada e as súas correntes. Hai doce tipos de paus. As cunchas indican a posición das illas. As fibras curvadas debuxan a refracción da ondada. Segundo a amplitude da área cuberta, as cartas poden ser tipo Mattang, cando cobren a contorna dunha illa, Medo, cando se refiren a un grupo de illas ou Rebbelib, cando representan todo un arquipélago.

Nestas cartas o mar descobre os seus segredos. A cultura marítima dos pobos europeos pasa do coñecemento da costa como liña de referencia sobre a que debuxar a rosa dos ventos- os portulanos- ao compás como instrumento para conectarse coas liñas de forza do Cosmos que nos orientan cara ao Norte esteamos onde esteamos. A cultura marítima dos polinesios pasa pola súa capacidade de ler os xogos que presenta o movemento das ondas, os trazos imperceptibles que marcan a oscilación do manto mariño. As cartas de paus describen os xestos da auga cando o mar se irisa, cando o rizado da superficie parece que estría o veo superficial.

A confección destas cartas era o froito dun proceso de aprendizaxe no que o alumno recollía as ensinanzas do piloto. A sutileza da transmisión de coñecemento era extrema. Para navegar os polinesios tamén se axudaban doutras técnicas, do movemento das estrelas, da formación de nubes ou dos paxaros que deixaban en liberdade en alta mar para que lles indicasen a dirección exacta cara a onde estaban as illas que estaban a buscar.

A pesar de todo, a peza fundamental eran aquelas cartas, uns documentos, case uns manuscritos, nos que o piloto envorcaba toda a súa capacidade de ler e interpretar o mar. Durante gran parte do traxecto a súa atención centrábase en observar as xeometrías da ondada, outras veces, a axitación das ondas, tendéndose boca abaixo no fondo da canoa para estimar o grao de intensidade de cada unha. O valor destas cartas era tan grande que o piloto non as podía levar consigo polo risco de perdelas. Por iso, o piloto debía memorizalas.

Poucas cartografías explican tan ben que é a paisaxe. Noutro momento escribín “Se o noso pensamento é linguaxe, se soamente podemos falar daquilo que pode ser dado como linguaxe, a cartografía deixa de ser un exercicio mecánico de transcrición do pensamento espacial para devir a expresión de como se constrúe. Por iso, a aprendizaxe sobre o saber cartográfico deixa de ser unha tarefa instrumental para converterse nunha reflexión sobre a forma do espazo e o seu proxecto. Unha representación que transcende o signo e busca a beleza, porque estima que máis aló da súa capacidade de representación, o espazo é máis que un feito obxectivo, é un acto creativo que pode ser belo”¹⁰.

Cartografiar a paisaxe dun bosque pódese facer coa mesma sensibilidade que os polinesios aplicaban ás súas cartas. Para iso inventamos un conto e usamos materiais que estivesen a man, como os polinesios fan cos seus paus. O conto serviunos para poñer “o tempo” na paisaxe, as caixas de cartón coas que traballamos, a transescalaridade da mesma. O dito popular avísanos sobre o perigo de que “as árbores non nos deixen ver o bosque”. No noso exercicio recollimos o refrán e o seu oposto. Tentamos representar a paisaxe dende as súas árbores, máis aínda, dende as partes dunha árbore, dividida en tres píxeles, e dende o seu conxunto, o bosque. O dragón fixo de mestre de cerimoniais, de encargado de lembrarnos os

¹⁰ Pié, R. (2005). Currículum Vitae. Ricard Pié i Ninot. Inédito.

A reflexión encádrase no capítulo: *Trabajos de investigación*, dentro do apartado: *Tesis*.

Observando los mapas y planos: Espacio, elementos y punto de vista en la cartografía 1979-88.

cambios que introduce o tempo e certas circunstancias como o lume, e os participantes fixemos de fadas polinesias capaces de interpretar a maxia da paisaxe.





Xa non somos a paisaxe que fomos: continuidade, tradición e destrución da paisaxe

Felipe Criado-Boado

Hai no Castelo de Edinburgo (o mesmo que inspirou á autora de Harry Potter para imaxinar a arquitectura de Hogwarts, mentres escribía as súas primeiras novelas sentada nunha ventá da parte de atrás dunha encantadora *tea-shop* escocesa na que estaba calentita polo prezo dun café no canto de ter que acender en casa unha calefacción que se lle facía difícil pagar naqueles apertados días de toda persoa que se abre camiño), un debuxo panorámico no que se representa a trama urbana que se ve dende a altura do castelo e se identifican os seus principais fitos arquitectónicos. O debuxo inclúe unha significativa nota cautelar que di algo así como: “Esta vista foi debuxada en 2011. A paisaxe sempre cambia e non para de cambiar, así que é posible que a realidade e o debuxo non se correspondan enteiramente”.

Isto vén a conto para falar da continuidade na paisaxe. A paisaxe cambia constantemente e con todo a paisaxe permanece de dúas maneiras: por unha banda as paisaxes anteriores reflíctense nas seguintes, e por outra a paisaxe de cada sitio, de cada sociedade ten un algo que permanece e que lle permite ser identificado como paisaxe galega, ou castelá, ou escocesa, ou inglesa.

A min gústame falar da paisaxe como construción. É en todos os sentidos un produto humano, unha realidade construída por cada sociedade. Non existe paisaxe sen humanos. Non existe tampouco unha “paisaxe natural”. A paisaxe sen persoas, ou iso que tentamos chamar paisaxe natural, é outra cousa, é medio ambiente, é terreo, é *land* en inglés, *chán* en galego. O erro é tan frecuente que ata a moi ilustre Real Academia da Lingua Española define a paisaxe como “espazo natural admirable polo seu aspecto artístico” ou o espazo protexido como “espazo natural que é obxecto de protección legal para garantir a súa conservación”. En realidade os señores da Academia non se equivocan, senón que o problema está no adxectivo “natural”, que ten menos que ver cun suposto estado de natureza (algo non tocado pola man humana) e se refire ao que é propio ou nativo dun certo lugar.

A paisaxe é unha construción, como o é unha casa ou unha estrada. É unha construción que estende sobre o espazo os límites das nosas casas e cons-

trucci3ns parciais.   como unha casa extensa. Cando poñemos a xente sobre o chan, e empezan a facer cousas ou (mesmo aínda que non modifiquen o terreo) a pensalo e entendelo, a poñer nomes aos sitios, a colocar criaturas m ticas que habitan os penedos, as mont as, as fontes, os bosques, os camiños,   cando xorde a paisaxe. Por iso a paisaxe   un produto humano, un produto que fala perfectamente das características de cada sociedade. Di como vives e de qué ( es agricultora, cazadora, mineira, industrial?), e direiche como   a paisaxe que fas.

Cando cambia a forma de vivir e habitar dunha sociedade, cambia a súa paisaxe. Isto expón un problema moi importante para a reflexión actual, pois todas estamos interesadas en protexer a paisaxe, en manter os valores paisaxísticos que a nosa historia produciu. Pero   imposible, porque a paisaxe non se pode meter nun museo. Non hai mellor forma de protexer a paisaxe, que mantelo vivo, e a vida cambiar o. Levar    substitución dunha paisaxe por outra. O que ocorre   que, como a acción humana transcorre sobre unha paisaxe creada polos nosos devanceiros, os trazos da paisaxe destes sobrevivir n nas paisaxes posteriores. Isto foi certo ata unha época recente, na que a escala dos proxectos e tecnoloxías capitalistas   tan vasta, que s  elas na historia son capaces de triturar totalmente as paisaxes anteriores facendo unha nova paisaxe que non ten nada que ver con elas. Aquí convén subliñar que este trazo   propio do capitalismo, pois na historia s  este sistema socio-económico, conducido polo obxectivo de maximizar o rendemento e baseado na explotación dos recursos ata a súa extinción, tivo este carácter destrutor. Dicir que o capitalismo aplanar a paisaxe non   ser un populista de esquerdas,   correlacionar o nivel máis radicalmente contemporáneo da paisaxe actual cun sistema socio-económico concreto sexa na súa versión liberal (europea-americana) ou de estado (ch n s-rusa). E convén dicir isto porque todas mostramos sempre "nostalxia da paisaxe", e protestamos porque os contornos familiares da nosa paisaxe tradicional e ancestral dis lvense. Pero como en tantas outras nostalxias t picas dos humanos,   fr volo, il xico e ineficaz lamentar algo sen recoñecer de paso o sistema socio-cultural que provoca o noso queixume, sen recoñecer que o noso silencio sobre as causas do que lamentamos fainos culpables da súa perda.

As sociedades tradicionais non foron así, mesmo aínda que fosen xa capitalistas. Nelas a capacidade máis moderada de intervención sobre o medio, facía que cada cambio neste realizárase sobre os contornos da paisaxe anterior e herdase as súas características, pois herdaba a súa

estrutura da propiedade, os usos do chan, os límites dos campos, a rede de camiños ou canles, as tecnoloxías de subsistencia, os rituais, as tradicións. Aínda que fose para cambialas máis tarde.

Por iso a paisaxe de cada zona, de cada cultura, adquire co paso do tempo algo que poderíamos chamar “vontade de estilo”. É dicir, a mestura dos procesos naturais propios de cada rexión, coa historia da mesma, combínanse en formas de paisaxe específicas que nos falan de cada pobo.

En Galicia a paisaxe cuxa destrución estamos a culminar agora mesmo (a paisaxe na que a xeración de máis de 35 anos nos creamos e criamos), é o resultado dunha evolución histórica de polo menos 6000 anos.

Hoxe sabemos algunhas cousas sobre a formación da paisaxe galega. Dende un pouco antes do Neolítico (ao redor da 5000 AC), empezouse a facer un uso intensivo do chan para manexar o medio e abrir pastos para os animais que se cazarían despois. Dende o 4000 AC empezáronse a practicar *rozás* (cultivo de cereal con sistema de talla e queima) e pasto extensivo nos espazos que despois conformaron o *monte* galego (e que maioritariamente se seguiron utilizando deste xeito). Nalgún momento a partir do 1000 AC empézase a utilizar unha agricultura de campos permanentes (o *labradío*) para o que foi necesario dispoñer dalgún sistema de abonado (o que será máis tarde o *estrume*), tracción animal e sistemas de drenaxe e xestión do exceso de auga (como en Galicia chove moito, pensamos que a auga non é un problema e que por tanto non existen as paisaxes hidráulicas de irrigación que hai en zonas áridas, pero o problema de Galicia é precisamente o exceso de auga, por iso hai estruturas complexas de *gavías* e presas nos campos). Este cambio caracteriza á cultura castrexa (800 AC-50 DC) que é a responsable doutros dous cambios importantes: a ocupación dos vales que se converten a partir de entón na unidade significativa de organización do territorio (formando unha paisaxe *cóncava*), e o poboamento concentrado en pequenas unidades habitacionais fortificadas diseminadas por toda a xeografía galega (os *castros*). A romanización (100-400 DC) coas súas vías e *vilas* intensifica este sistema territorial, maximiza a produción e incorpóroa a un “sistema-mundo”; ademais abre o poboamento sacándoo das murallas e os castros. A cristianización converte a paisaxe ao cristianismo incorporando a semantización simbólica do espazo das culturas anteriores dentro dunha rede de sentidos e valores cristiáns, e construíndo as igrexas parroquiais que representan a cada comunidade local e unha rede de mosteiros que coloniza e articula a gran escala a paisaxe. Entre o 600 e o

1000 DC se arquitecturiza a paisaxe coa construción masiva de sistemas de bancais e socalcos que articulan mellor o uso dos vales e o labradío. No século XVII incorpórase rapidamente o *millon* americano, facilitando un sistema agrario moi produtivo que os sistemas de propiedade e dominación existentes poñen ao servizo dos señores e reflíctese no esplendor barroco e nos *pazos*, mentres un groso da poboación é arroxada dende entón á emigración e á *fame*, que aliviará máis adiante a *pataca*. A emigración (que provoca despoboamento) e a *fame* (que xeneraliza a agricultura de autosubsistencia) tamén fixeron paisaxe.

O *lume*, o *monte*, o *agro*, os *vales*, os *castros*, as *vilas* romanas, as *aldeas* medievais, as *terrazas*, o *millon*, a *pataca*, o sistema rural tradicional, escríbense na paisaxe que chegou viva aos anos 60 do pasado século. A súa destrución comeza coa forestación, a concentración parcelaria e o abandono do campo nas postrimerías do franquismo, segue desde os 80 coa especialización gandeira e forestal promovidas polo ingreso na Unión Europea, e intensifícase coa desaparición da agricultura como actividade económica viable nos últimos 15 anos, e a substitución por unha paisaxe urbana que non só se ve na extensión das cidades, senón na urbanización masiva do territorio e a reorientación do rural cara ao lecer.

Pasa agora algo moi notable. As persoas de máis de (poñamos) 35 anos, aínda poden recoñecer nas formas da paisaxe rural que vemos ao noso redor, as formas daquela paisaxe histórica-tradicional. Podemos imaxinar onde estaban os campos de trigo, as rozas, as mallas, os ecos das carretas nos camiños (tamén existe unha paisaxe sonora, que forma parte inseparable da paisaxe e ten a forza de facer recoñecible e familiar a paisaxe con todos os sentidos), aínda que nada disto quede xa. Podemos ver o pasado recente a través do que vemos. Pero as persoas de menos de 30 anos, non son xa capaces de figurarse esa imaxe. Calquera mozo que queira estudar a paisaxe e comprendela, debe facer un labor de análise e estudo para poder traspoñerse dende a paisaxe actual á dos seus proxenitores. Terá que ler, ver fotos antigas, revisar fotografías aéreas dos anos 50 e 70, etc.

E isto non vai cambiar. A aceleración da transformación capitalista, a desculpa de promover o desenvolvemento para sacarnos da crise (esquecendo que nós somos a crise -aquí volvo ao masculino non xenérico senón específico porque estas cousas son máis propias dos homes que mandan-, que a crise está no sistema ao que pertencemos), á beira da absoluta falta dunha política de paisaxe (o PP non a ten e fáltame por ver

que, máis aló da nostalxia e a retórica, téñaa a oposición), combinada cunha política forestal, agraria, de patrimonio cultural, de planeamento e ordenación territorial, etc, fará que por primeira vez a paisaxe que herden as nosas fillas non teña nada que ver coas paisaxes anteriores. Iso debe ser o futuro, un tempo libre para o desenvolvemento emancipado de toda atadura coa tradición. Esa debe ser a política de paisaxe realmente existente.





As paisaxes na vida cotiá

Rubén C. Lois González

A paisaxe non é un termo de orixe científica. Se somos precisos, trataríase dunha palabra que en Occidente apareceu na arte e na literatura, precisamente no Renacemento, e que logo foi incorporada por distintas disciplinas académicas, en particular pola Xeografía e tamén pola Arquitectura. Por iso, a súa definición sempre xerou un notable debate entre aqueles que defenden interpretar a paisaxe nun senso máis obxectivo e os que seguen mantendo, a pesar da sistematización do seu estudo, unha defensa da paisaxe como o percibido, o subxectivo, algo único e irrepetible para cada ser humano. Este debate animou moitos tratados, artigos e mesmo ácidos debates até que no ano 2000 o Consello de Europa redactou unha definición inclusiva, que en todo caso subliñaba que a paisaxe é aquela porción de espazo que todos nós ollamos, a unha escala intermedia, e que a partir desa mirada persoal lemos para comprender a configuración (natural e humana) dunha parte da superficie terrestre. Así, a paisaxe pode ser analizada desde as ciencias do territorio, avaliada no que supón de resultado dun determinado proceso de ocupación do espazo, se ben todo isto xurde da nosa percepción e do noso sentir cotián.

Por iso, cando falo ou me preguntan sobre a paisaxe, eu sempre parto de considerar a miña paisaxe. Aquela formada no lugar onde eu vivo, humanizada, moitas veces urbanizada, e que podería evocar con exactitude pechando os ollos. Nas paisaxes vivenciais hai distintas valoracións. Así, a da miña vila de orixe, onde nacín e fun neno, resúltame propia, querida, fixa a miña identidade de pertenza. As actuais paisaxes cotiás onde me movo tamén son diferentes. Contemplo unha periferia urbana, aínda moi verde, desde a miña casa e unha parte bela, monumental, de Santiago desde o meu despacho de traballo. Pero no medio percibo paisaxes con moito menos interese, as que se suceden ao atravesar velozmente unha autovía ou unha autoestrada, ao entrar na cidade e ao circular por rotondas. Ademais, cando viaxo vou coleccionando sensacións, experiencias, sabores, olores, pero tamén lugares diferentes e paisaxes distintas, algunhas exóticas, estranas ou sorprendentes. Poderíamos dicir que vivo, que vivimos, nas paisaxes, e non estaríamos moi errados. Pero todos nós sistematizamos o que ollamos, dámoslle un valor positivo ou,

negativo, asociamos cada espazo, cada paisaxe a un tempo. Percepción, subxectividade, pero á vez uso do intelecto, aplicación do criterio analítico; sendo posible, deste xeito, iniciar en paralelo unha categorización da paisaxe.

Se penso con esa subxectividade e sensacións na miña terra, no meu país, poden enumerar moitas paisaxes ou elementos das mesmas que me gustan, que me identifican. Primeiro, as intensas cores verdes e azuis de lugares da costa e do interior, que por certo evocaron os nosos pintores. Tamén as montañas e outeiros doces, de cumios suaves, que topamos por todas partes, e as casas, as poucas aldeas que aínda manteñen a pedra como material construtivo único. Isto pode ser acusado de tópico, pero unha paisaxe atlántica ben preservada, non agredida, vale moito non só para nós, senón tamén para as persoas que nos visitan. E falamos do rural, pero o urbano dos conxuntos históricos ou de barrios harmoniosos do século XX tamén serven. As veces só pedimos os volumes edificativos pouco esaxerados, que non contrasten por exceso coa anchura das rúas. Todo a partir do cromatismo e dos recursos que nos son propios: pedra, herba, mato, árbores de folla caduca, madeira, etc. No fondo estas palabras significan acollemento, harmonía que unha sociedade desenvolvida e opulenta como a nosa tería que respectar. A paisaxe dun país ordenado sempre nos evocará a idílica cidade xardín que tanto gustaba como idea aos intelectuais da Xeración Nós, e que perdura na memoria colectiva.

Sen embargo, a realidade moitas veces é distinta. Así, un rural que debiera ser fermoso aparece en boa medida, ou abandonado (as terras a campo) ou cada vez máis cuberto por repoboacións forestais de piñeiros e eucaliptos moi densas, a modo de cultivos que afirman novos bosques entendidos como non lugares. Ademais, estas plantacións están na base das ondas incendiarias que nos arrasan, xa que un monte de propietarios absentistas, pouco o coidan, e presenta unha cuberta vexetal máis densa do desexable que acumula posibilidades adicionais de rematar explicando as horribes paisaxes negras despois dun lume na floresta.

Pero as principais aberracións paisaxísticas nosas aparecen nas áreas urbanas. Industrias suxas e pouco coidadas estéticamente, vilas e cidades que medraron desordenadamente con casas altas e baixas xuntas, con medianeiras expresando a proliferación de paisaxes residuais, e con viaductos e rotondas desproporcionadas, que rompen espazos habitados polo medio, e que só se construíron para facilitar unha masiva circulación de coches, que por certo tamén afea moito a visión das nosas cidades. E

todo isto responde en boa medida a unha práctica pública que en Galicia primou o urbanismo (entendido como delimitación de solo urbanizable ou de expectativas de construción) sobre o ordenamento territorial. Un ordenamento que, a escala comarcal ou metropolitana, debería ter fixado observatorios e catálogos da paisaxe para preservar o equilibrio visual do noso territorio.

Precisamente, a palabra equilibrio, xunto a harmonía, deben figurar no comezo deste rápido epílogo. Unhas frases finais que insistirán na necesidade dunha nova cultura do territorio. A mesma debe seguir criterios públicos de ordenación e non de lucro urbanístico privado. Unha ordenación que simplemente delimite o construído, as vías, e os espazos rurais e de protección; que o faga na escala supralocal, metropolitana ou comarcal, que son as propias de organización real do espazo en Galicia. Que introduza instrumentos de observación e de protección da paisaxe, que procure a calidade visual dos nosos campos e cidades. Unhas políticas que insistan na conservación intelixente de materiais edificativos tradicionais, do propio territorio, que preserven elementos como as cercas no rural ou os pavimentados historicistas nas cidades. Que inclúan criterios de calidade visual xunto aos ambientais e das prácticas urbanísticas correctas. En definitiva, que consideren que o dereito á preservación dunha paisaxe harmoniosa e a un territorio equilibrado constitúen auténticos dereitos humanos no século actual.





Talleres infantís para transformar o cotián. Cara unha nova narrativa das paisaxes habitadas polos nenos.

María Isabel Doval Ruiz

O concepto “paisaxe habitada polos nenos” leva implícito un suxeito observador (o neno ou a nena) e un obxecto observado (o terreo), do que se destacan unhas cualidades que adoitan estar case sempre relacionadas coa percepción visoespacial.

Presentamos a continuación unha reflexión que vira ao redor de tres ideas principais: en primeiro lugar, o esquema constante que empregan os nenos nas súas representacións pictóricas da paisaxe; en segundo lugar, a necesidade de romper este esquema para crear unha nova narrativa das paisaxes; finalmente, a idoneidade dos talleres infantís de paisaxes para a co-creación de paisaxes máis inclusivos.

Paisaxes infantís hexemónicos

Un dos primeiros debuxos que fan en canto aprenden a utilizar utensilios para colorear son as paisaxes. E non unha calquera, senón unha moi concreta e singular que case sempre é:

- Rural ou suburbial (representando os límites entre o campo e a cidade)
- humanizada (presenza de persoas e das súas intervencións)
- diúrno (aínda que inclúa lúa e estrelas) e asollado (aínda que inclúa nubes)
- pretendidamente fermoso
- e que contén os seguintes elementos: un val de outeiros suaves e armoniosos; árbores froiteiras non moi altas; flores; un camiño serpenteante; elementos de auga como un río ou lago; unha casa valada con tellado a dúas augas e cheminea fumarenta; animais (can, gato, porcos, vacas, paxaros).

Con todo, se algo caracteriza ás paisaxes, é a súa gran diversidade. Hai paisaxes radicalmente urbanas, nocturnas, sen fauna, sen persoas... Ademais, hai outros elementos que non adoitan representarse nas producións dos escolares, como os cheiros, os sabores, as texturas ou a temperatura. Por que entón os nenos e as nenas empregan nas súas representacións pictóricas e artísticas da paisaxe un esquema que é practicamente idéntico ao doutros menores de procedencia sociocultural similar?.

Hai autores, como Denis Duxton (2014), que consideran que este tipo de paisaxe é o preferido dos nenos porque nel a supervivencia está garantida. Este autor, que une estética da arte e ciencia evolutiva no seu ensaio “O instinto da arte”, afirma que os humanos temos unha percepción da beleza innata, que se atopa no máis profundo das nosas mentes. Así, os nenos e as nenas reproducen este tipo de paisaxes porque o instinto de supervivencia que levan nos xenes maniféstase artisticamente:

- representar pictóricamente unha casa asegúralles poder pasar a noite baixo teito, coa protección extra dun valo
- a cheminea protéxelles do frío
- as árbores son máis ben baixos por se hai que subirse a eles en caso de perigo inminente
- árbores e animais garanten provisións
- o lago ou río abastecen de auga
- as persoas faranlles compañía e protexeránlles
- o camiño ofrece a seguridade dunha ruta marcada, convidando ao paseo ou á fuxida rápida en caso de necesidade

Teorías deste tipo parecen suxerir que ninguén ensina aos nenos e ás nenas a debuxar paisaxes. Pero o certo é que si o facemos. Os educadores tamén debuxamos segundo esa constante (quizais tamén por unha cuestión de supervivencia que non temos desaprendido) e os nenos simplemente imítannos, aínda que non sexamos conscientes diso. Tamén é a paisaxe hexemónica que ensinan os libros de texto, os contos tradicionais infantís e os videoxogos, aquela que evoca experiencias agradables ou tempos máis felices...

A necesidade de romper esa constante

É importante apoiar aos nenos e ás nenas para que reflexionen acerca da diversidade do territorio, e para que sexan capaces de representar outros tipos de paisaxes, máis creativos, variados e inclusivos. Entendemos neste contexto por paisaxe inclusiva aquela que representa a diversidade do mundo e que incorpora a voz xenuína dos máis pequenos. A paisaxe heteroxénea, a paisaxe de todos e todas, con cualidades que teñen que ver coa infancia e coa maneira en que os nenos perciben os espazos que habitan. Os nenos e as nenas son moi visuais, pero tamén especialmente sensuais e olfativos. É importante que os nenos sexan capaces de representar realidades diversas e de facer estas representacións do

territorio dunha maneira auténtica, con interferencias do mundo adulto pero sen imposicións, empregando todo o seu potencial de nenos.

Deberíamos tamén permitir aos nenos recoñecer a beleza e importancia das paisaxes invisibles (ou non-paisaxes), aqueles espazos ordinarios (Busquets, 2010) que adoitan quedar eclipsados para os adultos por aqueles que posúen un carácter máis característico ou singular.

Finalmente, é importante que aos nenos permitámoslles ir máis aló, participando e facendo propostas de intervención sobre o territorio que habitan. Estamos a falar dos nenos como co-investigadores da paisaxe, como co-deseñadores, xunto cos adultos, de plans de mellora para uns espazos que lles son propios. Os nenos son expertos nas cuestións que directamente lles incumben e cando traballamos na planificación dos espazos infantís debemos facelo tamén tendo en conta esa mirada experta.

Talleres infantís de construción de paisaxes colaborativas e inclusivas

Hai países, como Finlandia, onde a “children’s architecture education” conta xa con certa tradición nas escolas e nos centros cívicos (Räsänen, 2014). Dende os anos 90, a educación arquitectónica dos nenos impártese como educación básica en Artes nas escolas de arte visual (dúas delas especializadas en arquitectura), e como parte da educación básica nos centros de ensinanza primaria, secundaria e superior. Como complemento á educación formal, existe outro programa formativo en paralelo nos museos e nos clubs xuvenís. En España, estes contidos están practicamente ausentes do currículo en todos os niveis educativos (Martínez de Pisón, 2012). Con todo, dende a educación non formal están a producirse avances, e así son varios os museos e as entidades públicas e privadas que viñeron organizando actividades sobre arquitectura e paisaxismo con nenos. Existen varias formas de traballar cos nenos para cambiar a narrativa que fan das paisaxes. Unha das máis creativas e que mellores resultados está a ofrecer, é a realización de talleres de co-creación de paisaxes. Os talleres son un espazo de creación de crecemento de suma importancia en Educación Infantil e un dos máis produtivos debido ao seu alto poder motivador, ao seu carácter especificamente metacognitivo (no taller apréndese a aprender) e ao seu potencial para o desenvolvemento de procesos de investigación-acción (Borgui, 2005). Os talleres de arquitectura e paisaxismo constitúen unha proposta de traballo colaborativo que ten xurdido nos últimos anos e que supón a implicación de arquitectos e

artistas na educación integral dos máis pequenos. Adoitan ser proxectos abertos con vocación artístico-creativa para ser desenvolvidos en contextos de educación formal e non formal. Estes talleres demostran o interese crecente en que os nenos e as nenas aprendan que a arquitectura e a educación posibilitan a súa participación na interpretación, mellora e no deseño dos espazos, das paisaxes, da contorna na que viven. Que son instrumentos que a miúdo serven para reproducir a cosmovisión dos adultos, pero tamén para crear a súa propia, con todos os elementos que poidan imaxinarse, de maneira que poidan crear mundos máis adaptados ás súas necesidades e intereses. A formulación destes talleres é con moita frecuencia orixinal e disruptivo, e implica importantes fluxos de comunicación entre dúas ciencias. Por unha banda, a Arquitectura participativa e inclusiva, probablemente a máis comprometida de todas as arquitecturas e que ten en conta á infancia como co-construtora; por outro, a Pedagogía, que abre a súa mirada cara a outros profesionais cos que tradicionalmente o diálogo non era tan fecundo.

Estes talleres son lugares de creación e de coñecemento, que recollen a eferescencia dos proxectos de arquitectura social ligados á infancia. A fusión da arquitectura e a arte como instrumentos dentro dunha educación emancipadora. Os talleres supoñen a escusa perfecta para a creación de paisaxes ou artefactos que reflicten múltiples voces, moitas veces as menos escoitadas: as voces, diciamos, dos nenos e as nenas que habitan esas paisaxes. Un traballo que escoita, que constrúe co material e inmaterial compartido, que facilita que os nenos sexan capaces de xerar o seu gran arquivo do común.

Os condutores destes talleres propoñen unha forma de traballo colectivo moi interesante para os colexios e outras institucións educativas. A partir dos mesmos é posible abordar contidos de interese para os profesores, así como ofrecer ao alumnado unha ferramenta para mellorar as súas competencias básicas e reinterpretar a realidade circundante, experimentando a contorna con novas claves narrativas e estéticas.

Esta formulación aberta sitúa aos participantes no plano da achega, da autonomía e da toma de decisións, outorgando voz ao colectivo de nenos e nenas nun contexto de creación artística e de traballo conxunto. O intercambio e a colaboración entre os diferentes grupos dá lugar a relacións e conexións multidireccionais entre os participantes e entre os elementos construtivos, xerando así unha gran rede de espazos e ideas construídos por todos. Mediante proxectos deste tipo convídase aos nenos

a coñecer a paisaxe e reflexionar sobre o medio en que viven converténdoo en axentes activos da súa contorna. É este por tanto un xerme perfecto para o fomento da participación (Bovet, Pena e Ribas, 2004) e para a xeración de comunidades críticas.

Como vantaxe adicional destes talleres, cada axente educativo (educador/a, paisaxista, arquitecto/a, artista...) pode ampliar e enriquecer a súa práctica, así como desenvolver a súa creatividade, mediante a posta en marcha dun ou varios módulos ou talleres infantís sobre paisaxismo.

Os talleres admiten o emprego de materiais de moi diverso tipo, preferentemente reutilizables ou da contorna próxima. En xeral, son materiais de uso ordinario nos centros educativos, polo que non supoñen un custo adicional e producen un retorno importante. Ademais, as construcións poderíanse completar con obxectos que os propios participantes poderían deseñar nun taller paralelo de creación, ou con ferramentas TIC (como impresora 3D, Scratch, realidade aumentada...), cada vez máis presentes tamén nas nosas escolas. A creatividade é o eixo que vertebra a programación destes talleres para o público infantil. A través do diálogo entre linguaxes artísticas como a plástica, o modelado, as artes escénicas e a música, pódense explorar diversas fórmulas de interpretación e interacción coa contorna, así como de favorecer o encontro interxeracional con adultos participantes.

Sexa cal for a técnica que se siga, as formas paisaxísticas finais que se constrúan están chamadas a converterse en pezas dun todo moito máis complexo, unha especie de topografía ou representación (rural ou urbana) da paisaxe vivida polos nenos e as nenas.

Os talleres realízanse tamén como inicio dunha aprendizaxe que logo poderían continuar na súa vida cotiá, trasladándoa a ela: na súa casa, no espazo urbano, nun parque... Tómanse como referencia lugares e espazos que coñecen, paisaxes que viven, pero deixando lugar á imaxinación.

Os talleres están pensados para que aprendan sobre os espazos onde se desenvolve a súa vida e a importancia dos mesmos, dunha forma lúdica e creativa, e para que sexan conscientes da súa relación con eles. Foméntase a súa creatividade e visión espacial, e introdúcenselles novos conceptos, de forma divertida para eles, experimentando e investigando de maneira autónoma co apoio dos adultos. Dentro dos talleres diferéncianse 4 ideas que se relacionarían entre si porque tamén o están na vida real: arquitectura, paisaxe, educación e medioambiente. Tamén se traballa ao redor das seguintes ideas:

- Aprendizaxe significativa a través de metodoloxías activas, nas que o adulto é un facilitador do proceso e o neno é quen constrúe o seu propio coñecemento.
- Coñecemento da contorna próxima. É necesario que a aproximación á paisaxe se leve a cabo dende a proximidade, sobre todo nos niveis de Infantil e Primaria (Valbuena e Valverde, 2014). Para comprender a paisaxe é necesario interpretar aquela máis próxima ao neno, a denominada “paisaxe vivida” (Liceras, 2013).
- Coñecemento do patrimonio arquitectónico e ambiental.
- Fomento da creatividade e da visión espacial. Téntase traballar a paisaxe dende un punto de vista holístico: as súas formas, cheiros, sabores, texturas, cores, os sentimentos que nos xera, os seus sons (onomatopeyas), os seus volumes (representacións en 3D), a cultura na que está inmersa, elementos sociolóxicos...
- Diferenzas entre paisaxe construída/paisaxe natural, paisaxe exterior/interior.
- Como a paisaxe é un “masaxe”, como afecta á vida dos nenos.
- Perséguese a consecución dunha aprendizaxe por descubrimento.

O seu enfoque é claramente multidisciplinar, pois ten en conta por exemplo as áreas de Ciencias da Natureza, Ciencias Sociais e Educación Artística.

O programa pódese desenvolver en formato taller ou ben como proxecto de aula.

Como clausura dos talleres ou proxectos, adóitase convocar a todos os asistentes para que participen nunha acción conxunta. A intervención consiste nunha instalación colectiva e efémera, dentro ou fóra da escola, que serve para que os grupos de nenos aprópiense por unhas horas do espazo público onde se desenvolve a exposición. Trataríase de que os propios nenos planificasen e desenvolvesen a exposición dos seus propios materiais, e fixéranlo de forma colaborativa.



ooo

Referencias bibliográficas:

- Borghi, B. Q. (2005). Los talleres en Educación Infantil: espacios de crecimiento. Barcelona: Graó.
- Dutton, D. (2014). El instinto del arte. Belleza, placer y evolución humana. Barcelona: Paidós.
- Räsänen, J. M. (2014). Detecting architecture. An overview to the development of children's architecture education in Finland. En Proceedings of the 6th Annual Architectural Research Symposium in Finland 2014 (p. 291).
- Bovet, M. T., Pena, R. y Ribas, J. (2004). El paisaje como recurso educativo en el marco de la educación para la participación. *Didáctica Geográfica* 6, 33-48.
- Busquets, J. (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. *Iber*, 65, 7-16.
- Liceras, A. (2013). Didáctica del paisaje. Lo que es, lo que representa, cómo se vive. *Iber*, 74, 85-93.
- Martínez de Pisón, E. (2012). Sobre la idea y la enseñanza del paisaje. *Nimbus*, 29-30, 373-380.



Os talleres na etapa de educación infantil

María Miguélez Vila

O Decreto 330/2009 do curriculum de infantil é outra historia. A xente que o ideou puxo toda a súa alma e coñecemento para que fora algo realmente diferente e que dera resposta á realidade máxica e multidimensional dos nenos de infantil. Pode dicirse que o noso decreto responde ao que Ranciere¹¹ chama a Tautoloxía da Potencia, dános o poder para partir do interese infantil, de calquera tema ou momento, e crear secuencias didácticas que, con apertura e flexibilidade, nos facilitan unha programación adaptada ás ideas do profesorado e ás necesidades e inquiredanzas dos nenos e nenas de esta etapa. Lexislativamente falando non é algo habitual e facilita ao profesorado de infantil poder levar á aula propostas tan interesantes como as que contén este libro.

O decreto organiza os obxectivos e contidos en tres áreas diferenciadas: coñecemento de si mesmo e autonomía persoal; coñecemento do contorno; e linguaxes, comunicación e representación ¹².

¹¹ Rancière, J. (2008). El maestro ignorante / The Ignorant Teacher. Libros del Zorzal.

¹² Área: coñecemento de si mesmo e autonomía personal. Obxectivos: Progresar na identificación das súas propias características, aceptarse e valorarse, aceptando e valorando a diferenza dos outros. Acadar confianza e destreza para realizar de xeito autónomo as tarefas diarias. Avanzar no coñecemento e na representación do corpo. Progresar na coordinación e no control do xesto e movemento. Saber o que senten, como se senten en cada momento e que lles fai sentirse así e ser quen de expresalo e de entendela e respectalo en outras persoas. Amosar iniciativa, organización e planificación. Tolerar a frustración e empeñarse na superación das dificultades. Pedir axuda cando a necesiten e amosarse atento e disposto a axudar. Implicarse na súa hixiene integral e na protección da saúde (limpeza, orde, coidado, alimentación...)

Área: coñecemento do contorno. Obxectivos: Avanzar na apropiación do seu medio máis próximo, cada vez con máis autonomía, conscientemente e con respecto. Iniciar na observación científica dos fenómenos: causas, efectos, hipóteses, cambios, transformacións, aparencias. Integrar normas, usos sociais e normas básicas para unha convivencia pacífica e positiva tanto cos que comparten a súa cultura como con outros grupos sociais. Valorar e coñecer a nosa cultura galega. Descubrir a importancia do coñecemento matemático para a vida diaria e empregalo para unha interpretación lóxica, cuantificada e ordenada da súa realidade.

Área: linguaxes: comunicación e representación. Obxectivos: Progresar no uso cada vez máis correcto da linguaxe verbal e non verbal e de todas as súas posibilidades. Avanzar na comprensión da simbolización como representación de pensamentos, ideas, persoas... Afianzar o uso das dúas linguas oficiais. Adquirir competencia na tradución e na realización de distintas linguaxes artísticas: música, pintura, escultura, fotografía. Facer un uso lúdico e autónomo de recursos culturais ao seu alcance. Realizar actividades que potencien ao máximo a súa capacidade imaxinativa e creativa. Achegarse ás TIC cunha perspectiva eminentemente práctica, formativa e cultural.

Os contidos curriculares representan a selección dos elementos culturais que se consideran máis relevantes para potenciar o desenvolvemento global dos nenos e nenas e capacitalos para comprender e actuar de forma construtiva na sociedade en que viven; polo tanto, han de ser obxecto de ensinanza e aprendizaxe. Os contidos elaborados no proxecto de “paisaxes habitadas”, adaptados das áreas ou ámbitos de experiencia que establece o Decreto 330/2009 para a etapa de educación infantil, son:

Área de identidade e autonomía personal: fai referencia ao progresivo coñecemento que os nenos/as van adquirindo de si mesmos, a auto-imaxe que a través deste coñecemento van configurando e a capacidade para utilizar os recursos persoais que en cada momento dispoña. Coordinación progresiva das súas habilidades psicomotrices finas e grosas, orientación coordinación, dominio. Identificación das características individuais, Identificación e valoración da diferenza Aceptación e valoración propia e dos compañeiros e compañeras Adquisición de autonomía nas tarefas diarias Planificación secuenciada da acción para resolver tarefas. Coñecemento e representación do corpo. Progreso na coordinación e no control do xesto e movemento. Sentimentos propios e alleos, comprensión, expresión e respecto. Xestión do seu comportamento en función das necesidades das outras persoas e das normas de funcionamento do grupo. Participación autónoma nas tarefas da aula. Fórmulas de petición de axuda. Hábitos de limpeza, orde, coidado, alimentación Colaboración no mantemento de ambientes limpos e ordenados.

Área de coñecemento do contorno: fai mención á ampliación progresiva do medio do neno/a, e o coñecemento da realidade física e social que debe posuír. Este coñecemento implica, ademais dunha determinada representación do mundo (dos obxectos, dos animais, das persoas, dos grupos, dos ambientes, etc.), a esixencia de sentimentos de pertenza (familia, cultura, grupos, etc.), de interese e de valoración de tódolos elementos que o integran. Adquisición progresiva do espazo e do tempo a partir de actividades cotiás. Apropiación do seu medio máis próximo. Observación e toma de conciencia da funcionalidade dos números na vida cotiá. Identificación de formas planas e tridimensionais en elementos do contorno. Curiosidade, respecto e coidado cara aos elementos do medio natural, especialmente animais e plantas. Gozo ao realizar actividades individuais e de grupo en contacto coa natureza. A observación científica dos fenómenos: causas, efectos, hipóteses, cambios, transformacións, aparencias. Usos sociais e normas básicas para unha convivencia. Valoración das relacións afectivas que se establecen na familia e na escola. Trazos da

nosa cultura galega. Coñecemento matemático para a vida diaria para unha interpretación lóxica, cuantificada e ordenada da súa realidade. Colaboración co resto de compañeiros e compañeiras na vida da aula, amosando disposición para compartir e resolver conflitos.

Área de linguaxes: comunicación e representación: o seu sentido é de ser a mediadora nas relacións entre o individuo e o medio. As distintas formas de comunicación e representación (verbal, xestual, musical, etc.), serven de nexo entre o mundo interior e exterior, son instrumentos que posibilitan as interaccións, o coñecemento e tamén a representación, así como a expresión de pensamento, sentimentos e vivencias... O desenvolvemento dos aspectos comunicativos, lingüísticos e expresivos garda, por tanto, unha relación estreita cos considerados nas áreas citadas con anterioridade. Participación en situacións de comunicación con distintos propósitos, aumentando o léxico e a corrección. Representación simbólica da realidade. Trazos cada vez máis precisos e lexibles. Participación creativa en xogos lingüísticos. Escoita e comprensión da lectura en voz alta. Lingua galega, castelá. Potenciación da imaxinación e fantasía do alumnado para enriquecer a actividade creativa. Linguaxes artísticas: música, pintura, escultura, fotografía. Participación en actividades de dramatización, danzas, xogo simbólico e outros xogos de expresión corporal, mimo, marionetas teatro de sombras. Indicacións para un uso lúdico e autónomo da biblioteca. Técnicas plásticas. Descubrimento das posibilidades creativas e plásticas da luz, das sombras e da cor. Valoración crítica dos contidos e da estética das producións audiovisuais. Normas básicas do funcionamento das TIC da aula. Adquisición progresiva da conciencia da necesidade dun uso moderado dos medios audiovisuais e das tecnoloxías da información e da comunicación.

Desenvolvemento das competencias básicas (CC.BB.)

As CC.BB son aqueles coñecementos, destrezas e actitudes necesarios para que os meus alumnos/as alcancen o seu desenvolvemento persoal, escolar e social. Estas competencias alcázanse a través do currículo formal, das actividades non formais e das distintas situacións ás que os nenos/as se enfrontan cada día, tanto na escola, como na casa ou na vida social. Neste proxecto traballaremos tódalas CC.BB. establecidas pola Unión Europea, a LOE (2/2006 do 3 de maio), e as establecidas no Anexo II do Decreto 330/2009 do 4 de xuño. As competencias, pola súa propia natureza, están estreitamente ligadas ao curso da vida e da experiencia, polo que non poden esixirse nun nivel inicial, pretendemos favorecer o desenvolvemento inicial das oito CC.BB. establecidas na nosa comunidades autónoma, a través de distintas situacións didácticas que se enlazan nos 25 talleres.

- 1.Competencia en comunicación lingüística: Traballamos esta competencia na comunicación libre que establecemos, ou cando decidimos como vamos facer unha actividade, ou nas sesións de recapitulación, cando expresan a súa avaliación do feito nese taller.
- 2.Competencia matemática: Os números, as medidas, as distancias, as dimensións, a orde e as cantidades son parte fundamental das actividades dos nosos talleres
- 3.Competencia no coñecemento e a interacción co mundo físico: Nos nosos talleres o contacto coa natureza é fundamental deste contacto xorden a maioría das ideas e como espazo preferente aparece en moitas das nosas propostas.
- 4.Tratamento da información e competencia dixital: Nos nosos talleres sobre todo co uso da cámara dixital.
- 5.Competencia social e cidadá: No coidado que poremos na recepción e adaptación dos nenos e nenas aos grupos e na colaboración con todos e todas nas tarefas relacionadas, na utilización do diálogo e da acción comunicativa mediante dinámicas para resolución de conflitos e a avaliación de sucesos inesperados.
- 6.Competencia cultural e artística: É parte fundamental a realización de obras plásticas en diferentes formatos coa que avanzaremos na comprensión de correntes artísticas e viviremos a arte xurdindo das nosas mans.
- 7.Competencia de aprender a aprender: En todas as actividades que realizamos trataremos de establecer dinámicas de reflexión e de método que permitan a asimilación de esquemas de traballo, de éxito e de fracaso que vaian refinando a forma con que cada un de nos resolve a súa vida cotiá.
- 8.Competencia para a autonomía e iniciativa persoal: A asunción de responsabilidades no apoio a outros compañeiros ou en tarefas, xunto coa aceptación das súas tarefas exprésase na autonomía que demostra, no uso consciente e adecuado do material, na disposición á hora de realizar as tarefas, na implicación que demostra ao facer propostas, ... etc.

Educación en valores

Para potenciar un dos fins da EI (Artigo 3 do D.330) , a transmisión de valores, traballaremos neste proxecto unha serie de contidos que deben estar implícitos no quefacer cotián da aula e do centro educativo. Como formadores temos presente que ditos contidos son a manifestación dun sentimento e unha expresión de valores, asumidos como positivos pola comunidade na que o neno/a vive. Temas coidados especialmente son: a

paz, a saúde, o coidado do medio ambiente, a igualdade, cultura da comunidade na que viven, reflexión sobre o ocio e o tempo libre e educación das emocións.

- Educación para a paz: Supón educar na convivencia, fomentando a solidariedade, a cooperación, a liberdade, a responsabilidade, o respecto e o rexeitamento de todo tipo de discriminación e intolerancia, reflexionar sobre a paz interior e como inflúe na nosa resposta aos conflitos cotiáns. De que nos serve un neno/a capaz, educado, con grandes coñecementos acumulados se non sabe xestionar a súa ira, o seu desencanto.

- Educación para a saúde: Pretendendo fomentar nos nenos/as a adquisición de hábitos de saúde integral: alimentación sa, repouso, coidado e hixiene persoal, prevención de accidentes, etc.

- Educación para a igualdade entre sexos e o respecto a todas as identidades: Tratando de que os nenos/as se formen como persoas que son, en igualdade de condicións e cos mesmos dereitos e obrigas, evitando a asignación de roles en función do sexo.

- Educación ambiental. Tratamos de fomentar nos nenos/as actitudes de respecto e coidado polo medio e que aprendan a valorar a importancia do medio natural para a vida das persoas. Espertar a súa responsabilidade no mantemento dun medio ambiente limpo e seguro para todos os seres vivos que o habitan e co pensamento posto no futuro e en outras xeracións.

- Cultura da comunidade: Fomentando o gusto por coñecer as distintas tradicións e manifestacións culturais propias da comunidade autónoma. O sentimento de pertenza e orgullo ao tempo que aberto á riqueza de outras manifestacións culturais.

- Educación para o ocio e o tempo libre: Traballando sobre xoguetes e xogos populares, e poñendo en valor a vida en contacto coa natureza, para dirixir os seus intereses cara un ocio san, valorando a relación e a actividade por encima do individualismo e o sedentarismo.

- Educación das emocións: Practicando a contención e a análise racional das situacións, fomentando a escoita activa e a expresión libre e razoada dos seus pensamentos, buscando o equilibrio entre a asertividade equilibrada e a empatía non anulante.

Metodoloxía

Nas orientacións Metodolóxicas que fai o Anexo I do Decreto 330/2009 de 4 de xuño aparecen os seguintes aspectos sobre os que reflexionar, que se refieren principalmente ao ambiente de aprendizaxe:

- Espazos: A organización do espazo é un tema a ter en conta á hora de deseñar as actividades propostas. A creatividade, que exige liberdade para o cambio e a experimentación, é segundo Popper, unha necesidade estética fundamental que diminúe paulatinamente polas rixideces impostas. No ámbito da educación, esta situación é máis acusada e preocupante. A cidade, a escola, os espazos arquitectónicos que rodean á infancia non permiten o desenvolvemento da curiosidade, da imaxinación. Nos anos 70, o arquitecto Simon Nicholson (1972), enunciou a teoría das partes soltas : “En calquera contorna, o grao de inventiva, creatividade, e a posibilidade de descubrir, son directamente proporcionais ao número e tipo de variables nel”. Aos nenos/as encántalles interactuar con variables, materiais e formas. A creatividade é fundamental para a resolución de problemas, úneos coa contorna e coas demais persoas, e, segundo Marta Nussbaum (2010), “axúdalles a poñerse no lugar do outro estimulando a empatía”.

- Materiais: Os recursos para utilizar son materiais de xogo libre, non estruturados e variados, que favorezan a expresión, a educación dos sentidos, a observación, a experimentación, a educación artística, e audiovisuais; algúns deles de reciclaxe ou recolleitos directamente durante a saída.

- Tempos: Dí Joan Doménech Francesch que a lentitude é unha calidade da educación. O proceso mesmo é a esencia do traballo, e por iso é fundamental a dedicación e o coidado postos neste percorrido. Os tempos da educación son os que cada neno e cada nena necesitan para realizala. A medida virá do interese que lle esperte, a motivación que reciba para a tarefa, a paciencia para compartir e esperar. É importante establecer no día a día tempos naturais, onde a espera, a paciencia e a tranquilidade sexan o lema, actividades que “dean tempo e non impoñan tempos” como explica Zavalloni, onde se apoie a comprensión da secuencia temporal con rutinas variadas e momentos significativos, achegando seguridade e capacidade de anticipación.

- Apertura ao contorno: En palabras do Decreto 330/2009 “A educación infantil consegue o seu pleno sentido nun marco de colaboración e coordinación entre os elementos que inciden no proceso educativo das nenas e dos nenos: o equipo docente, as familias e a contorna”. A comunidade é a clave dos talleres, e a colaboración e implicación das familias, un aspecto fundamental e prioritario. O obxectivo principal desta programación é o desenvolvemento harmónico da personalidade dos nenos/as, dentro dun ambiente relaxado e feliz, no que as actitudes positivas e cordiais presidan as relacións de todos os membros da sociedade

que interveñen na súa educación. Esta relación harmónica é imprescindible especialmente na etapa infantil, na que os nenos/as aínda teñen unha relación de apego forte aos seus familiares, polo que necesitan velos implicados nas súas actividades para sentirse seguros e motivados.

- Talleres: Foméntase que o neno/a sexa activo e colaborador (principio de actividade). Os nenos e nenas son o punto de partida e a meta, aos que hai que escoitar para coñecer o que lles gusta, aos que mirar para aprender do que fan, e para orientalos cara a onde aínda non fan.

É importante subliñar que o principal modo de aprendizaxe dos nenos/as destas idades é o xogo, o movemento, a observación, a manipulación e a experimentación. Así as actividades dos talleres pretenden ser motivadoras, interesantes, desafiante e xeradoras de conflitos cognitivos, e sobre todo deseñadas para que teñan sentido e funcionalidade para eles e elas.



Referencias bibliográficas:

Nussbaum, M.C. (2006). Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión. Paidós.Barcelona

Zavalloni, G. (2011). La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta. Ed Grao, Barcelona.

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

Lei Orgánica 8/2013, de 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa.

Real Decreto 1630/2006 polo que se establecen as ensinanzas mínimas do 2º ciclo da Educación infantil.

Decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da Educación infantil.



Paisaxes habitadas. O proxecto

Marta Somoza Medina

Mariela camiña polo sendeiro abaixo. Devagar. Vai xogado cos pes descalzos mollándose no regueiro que discorre pola beira. Salta sobre cada pedra tumbada que, simulando pequenas pontes, marcan o paso ás herdades. Logo de percorrer un longo treito de camiño, chega finalmente ao prado, onde a auga o encharca todo e, docemente, os seus pes sumérxense na lama.¹³

O territorio observado transfórmase en paisaxe. Faino a través da mirada (a miña, a túa, a nosa, ...). E nesta mirada reúnense as sensacións, a memoria e a cultura propia.

Certamente o territorio non necesita da paisaxe para existir, pero é grazas a ela onde a suma de factores que o configuran adquire coherencia e profundidade. Dicimos que o territorio se constrúe e que a paisaxe se experimenta, que o territorio son formas, uso e evolución, e que a paisaxe son emocións, recordos e cultura. As cartografías representan o territorio, e as miradas fan a paisaxe. Digamos que a paisaxe converte ao territorio en lugar.

Así, traspasar a delgada liña que separa o territorio da paisaxe, ten o efecto de estender a complexidade do artefacto moldeado e de acentuar a súa significancia como feito colectivo, pero ademais, este pensar a relación entre un e outro, entre o obxecto e a mirada que del se ten, permítenos reflexionar sobre a interdependencia de ambos, indagando a direccionalidade dende a que cada territorio xera unha paisaxe e viceversa, o modo no que cada paisaxe remite a un territorio.

Neste sentido, e posto que a experiencia do lugar rexistra ambientes antes que formas, entendendo a esencia de cada paisaxe poderíamos descubrir as cualidades do territorio que a producen, que non serían xa morfolóxicas senón existenciais.

Que trazos existenciais dos espazos garantirían, entón, a esencia das súas paisaxes? Ou que caracteres das paisaxes dependen ineludiblemente da condición do territorio que as causa?

¹³ Fragmento de uno de los textos de la autora intercalados en el cuaderno que los niños reciben al inicio del módulo de talleres de paisaje.

Certo é que cada territorio xera paisaxes infinitas , pero de entre a miríada de percepcións que se suceden no tempo dun e de todos, poderíamos deternos naquelas paisaxes que son suma e síntese das demais por ser capaces de destacar as cualidades esenciais dos espazos aos que refiren, isto é, aqueles tipos de paisaxe máis relevantes na formulación da identidade do lugar. Para detectar estas paisaxes de referencia podemos definir instrumentos abstractos de análise que nos permitan reflexionar sobre aspectos substanciais na experiencia de percibir un territorio. O límite, o tempo, a atmosfera, a vacuidade ou o mito, son ideas que permiten achegamentos a propiedades xenéricas destas paisaxes, cuxo valor reside precisamente na capacidade de formular patróns que a modo de modelos sintetizen e recollan as súas cualidades distintivas, e derivar delas aqueles trazos existenciais do territorio estudado.

ooo

Como dicíamos, a experiencia de observar o territorio circundante involucra tres esferas do individuo: a percepción do espazo cos sentidos, a memoria pasada que esperta o suceso concreto e a decodificación de signos latentes referentes á cultura apreendida. Cando esta vivencia é expresada, a transmisión da información recibida, elaborada e transformada en paisaxe, convértese en linguaxe.

A paisaxe, entendida como experiencia ou linguaxe, é un feito colectivo. Por unha banda o acto de transitar un lugar únenos a aqueles outros que antes construíron e plasmaron a súa pegada de camiñar ese espazo. A outro nivel, a representación do sitio supón un desexo de diálogo entre o que produce a amálgama de signos que narran a paisaxe e o ser ausente ao que se lle comunica. A vivencia do lugar e a elaboración dun discurso que o reflexiona son actos que teñen a capacidade de reunir.

Dende a apreciación que introduce a intencionalidade de facer partícipe a outro dunha mensaxe, xorde a cuestión que indaga polo conxunto de sinais posibles para transmitir o feito vivido, froito da interrelación daquelas tres esferas do individuo activadas no acontecemento paisaxístico (percepción, memoria e cultura).

Con esta formulación, o primeiro paso para educar na linguaxe da paisaxe pasa por definir aqueles elementos que entretecidos teñen a aptitude de ensamblar un enunciado, achegándonos ao método de aprendizaxe dunha lingua, que centrado na súa práctica continuada, mostra ferramentas e interrelacións, permitindo crear frases ao individuo inmerso nese medio.

A procura diríxese entón en dúas direccións: qué queremos contar -o que identifica o territorio que observamos-, e cómo o contamos -o xesto en que se recoñece a realidade primeira-.

Paisaxes habitadas

O proxecto “paisaxes habitadas” é unha investigación sobre as paisaxes que rodean ás nosas pequenas cidades e aldeas e está plantexado como aproximacións á exploración e representación destes lugares.

Coa colaboración de artistas e profesionais que traballan co espazo dende diferentes esferas (artes plásticas, deseño gráfico, cinema, teatro, cerámica, arquitectura, urbanismo, historia, arqueoloxía, fotografía, expresión corporal, bioloxía, música, ...) deseñamos 25 talleres seguindo un guión que nos permitía estruturar certo método de coñecemento do territorio da Galicia interior.

Trátase dunha rexión que se caracteriza por unha topografía labiríntica, un minucioso moldeado cultural dos lugares e unha alta fragmentación e diversidade das coberturas vexetais. É un territorio de difícil comprensión, sen unha imaxe inmediata que o simbolice, aínda que a pequena escala xera unha miríada de lugares facilmente aprehensibles e acolledores. O máis significativo deste espazo é a xeometría circular que foi asumida e reelaborada polo sistema agrario tradicional, que debuxa formas alveolares sobre terrazas de muros curvilíneos e camiños sinuosos, con puntos nodais en Y aos que chegan tres vías. Esta singularidade da morfoloxía do territorio construído revélase na produción de paisaxes complexas e fráxiles, onde domina a percepción atmosférica que involucra ao corpo, ao sentimento e á memoria: paisaxes entrelazadas que se perciben como recintos entretecidos, paisaxes sensíbles de percepción brumosa, paisaxes inversas protagonizadas polo baleiro modelado, paisaxes de solape de lindes difusos.

Paralelamente á dimensión física e perceptiva que estes espazos presentan, a tese pon o acento na dimensión colectiva destes lugares, entendida como unha das condicións máis significativas da súa esencia, tanto pola cotidianeidade coa que a comunidade os habita, como pola transcendencia simbólica que se mantén nalgúns pasaxes. Aínda que a escala rexional poden parecer paraxes comúns e ordinarias, na proximidade, en base á especificidade e á intensidade de acontecementos que as súas formas conteñen e proxectan, revélanse belas, únicas e necesarios, revalidando o seu papel en calidade de fogar, de espazo vivido e de paisaxe habitada.

O reto ten consistido en propoñer modos de representación de aspectos concretos deste territorio a partir da abstracción de ideas que os fan intelixibles, co uso de diferentes técnicas de expresión: fotografía, debuxo con lapis, acuarelas e témperas, cinema, teatro, música, poesía, escenografía, modelado e maquetación.

No proxecto participaron máis de 100 nenos coas súas familias, asistindo de forma máis ou menos continua aos talleres que se realizaban os venres e sábados, cunha frecuencia de dous ou tres talleres cada mes. As actividades expostas traballan pois a exploración do territorio e a súa representación. Cada unidade didáctica desenvolve un concepto espacial ou de significado, e convida a referir a imaxinación que a idea produce a través de instrumentos relacionados con diferentes linguaxes artísticas.

Deste xeito os talleres propoñen formas para representar o característico dunha paisaxe concreta, local e habitada, non tanto a imaxe dunha vista fotografiable como algunha vaga aproximación á esencia abstracta da súa identidade.

O curso está estruturado en seis capítulos: 1. Elementos, 2. Propiedades, 3. Cosmoxía, 4. Función, 5. Percepción e 6. Rasgos identitarios.¹⁴

Elementos e propiedades (T1 a T8)

Neste bloque de talleres trabállanse os signos que conducen á representación morfolóxica dun lugar e os trazos inmateriais que axudan á súa definición ambiental.

-. Nodos, redes, tecidos: abstrae os compoñentes do territorio en puntos, liñas e superficies que se combinan para crear unha cartografía persoal do lugar, facendo referencia aos obxectos dimensionables do territorio explorado, que quedan filtrados pola memoria selectiva de cada un, e ás vivencias experimentadas durante o seu percorrido.

-. Cheos e baleiros: promove unha maneira de observar o territorio na que a atención se dirixe a percibir o espazo libre como ente propio, con forma e cualidade, moldeado intencionadamente e con límites precisos.

¹⁴ Os contidos e actividades son propostos pola autora en diálogo coa persoa convidada, excepto nos talleres T2, T4, T7, T10, T11, T13, T18, T20 que son elaborados pola autora, e nos talleres T8, T9, T14, T21, que son definidos polos colaboradores unha vez proposto o tema.

- Seres e procesos: introduce os compoñentes dinámicos do lugar: plantas, animais e fases sucesivas de fenómenos naturais que se refiren principalmente a variacións climáticas e estacionais.
- cartografías: explica a formación do lugar a partir da suma dos seus compoñentes, e a introdución do tempo transcorrido como variable que completa a visión integral da paraxe.
- calidades ambientais e emocionais: que se descubren a partir de recreacións de paisaxes inventadas nas que se salientan cualidades do territorio próximo, intensificándoas por encima do real coa idea de subliñar a súa posible presenza nos lugares cotiáns. Desta serie de imaxinacións quedaron resaltadas tres cualidades notorias destas paisaxes galaicas: o dominio de paisaxes formadas por recintos encadeados, con visibilidade predominante de curtas distancias; a idea da lareira como centro gravitatorio múltiple da concepción espacial da rexión habitada; e a presenza constante da auga nas formas construídas do territorio, caracterizadas por unha liquidez fluída dos espazos e por unha acentuada concavidade dos seus volumes.

Cosmoloxía e función (T9 a T14)

Nas actividades expostas para estes capítulos estúdase como o home organiza o espazo dominado en base á relación plantexada co resto do universo (cadrado vs. círculo; contraste vs. harmonía), e cales son os usos que a comunidade practica sobre o territorio.

Así, a orde xerada nas orixes da construción do territorio presenta unha profunda relación co medio, constituíndo a base dun sistema global no que os ritmos vitais de cada pequeno ser queda conectado cos ciclos lunares e solares. As formas redondeadas da malla alveolar que se foi construindo lentamente sobre a rexión, irradiada desde os outeiros nos que se erixían os asentamentos fortificados, alude a unha forma de pensar orixinal e inclusiva. A plasticidade das súas formas remite á fluidez da auga, á concavidade receptora ou á multiplicidade funcional. Actualmente a ligazón do home moderno coa contorna aséntase nunha relación de dominio dende a que exerce un control exhaustivo e interesado sobre o resto de cousas e seres. A implantación do cadrado, a alteración do equilibrio do ecosistema e a indiferenza respecto ás condicións astronómicas constitúen a base das accións exercidas sobre a terra: retículas ortogonais, implantacións a gran escala, saltos bruscos da topografía, uso de materiais procesados, alteracións de cursos de auga,

desconfiguración de hábitats completos, ... Vivimos unha etapa de alteración e contraste.

O seguinte capítulo, que analiza as funcións que asume o territorio, está enfocado á comprensión da pegada do sistema agrícola tradicional e, noutro nivel, á relación do ser individual coa súa contorna, especialmente á capacidade introspectiva da persoa de achar confortamento no mundo natural.

Percepción individual e colectiva, e rasgos identitarios (T15 a T25)

A parte final do módulo adícase ao estudo das percepcións como modo de aproximación ao coñecemento das características esenciais de cada paisaxe. Para iso defínense unha serie de ferramentas de análise que se refiren a: o tempo, o limiar, o clima e a atmosfera, de cuxa combinación xurdirán clasificacións diversas e superpostas. No plano do imaxinario colectivo trátase o tema da microtopografía como o modo de apropiarse unha colectividade dos espazos que se engarzan no territorio, e tamén do espazo sacro, sobre o que o grupo refire certo significado transcendente.

Finalmente, desenvólvense tres características singulares da paisaxe galega interior: o linde extenso, que se refire á indefinición dos límites; a circularidade constante nas mallas alveolares que se despregan sobre o terreo e a percepción brumosa dos espazos semiocultos entre o moldeado laberíntico da rexión.



Requeixo de Valverde. Allariz. 2010



Gemma, 5 años (T4. El clima)

A continuación explícanse os talleres individualizados, expoñendo para cada un deles o contido, a actividade, as fotos do proceso e as imaxes dos traballos resultantes. As fichas foron elaboradas por Marta Somoza, incorporando nalgúns casos textos de autores citados, e coa excepción dalgunha ficha na que se nomea ao autor/a. Ademais incorpórase o encaixe curricular de cada taller no que se refire á educación infantil e primaria. No caso de educación infantil, foi elaborado en base ao decreto 330/2009 do curriculum de infantil por María Miguélez, que comenta: “En todos os talleres debemos organizar estratexias para que todas as áreas estean representadas, así como que se fomenten as competencias básicas e haxa sempre unha reflexión e transmisión activa dos valores sinalados. Como orientación, os comentarios céntranse exclusivamente en obxectivos, facilmente ampliáveis a contidos e relativos a criterios de avaliación”.

A relación dos talleres coa educación de primaria foi elaborada por Natalia Varela, en base ao decreto 105/2014 polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia (LOMCE).

OS TALLERES





T1. Fíos. Proposta para unha gramática abstracta do territorio, con Pablo Otero, artista e ilustrador.

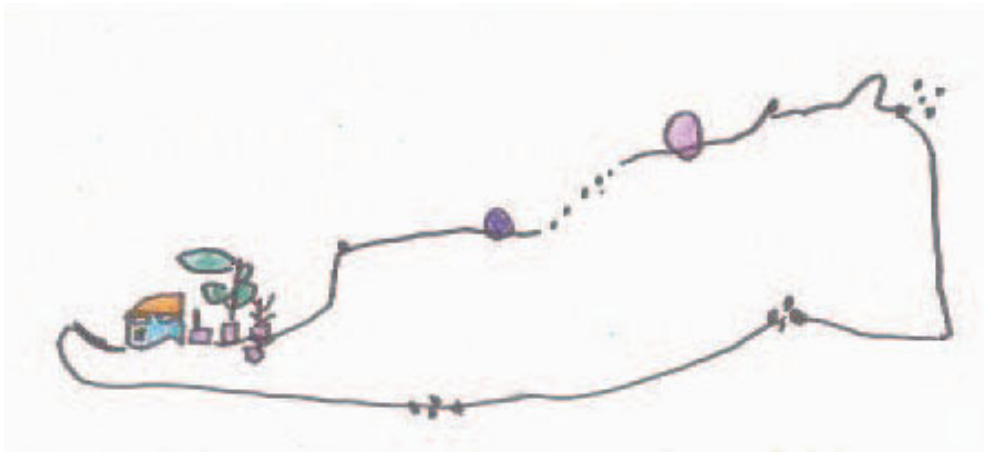
Contido. A representación do territorio válese da abstracción dos seus compoñentes en superficies, liñas e puntos, dando forma a un plano que comprime e recolle a información máis significativa. As superficies son manchas, grandes e pequenas, con cheiro e textura. Representan as plantas e os materiais que cobren o chan: cultivos, bosques, rocas, prados. As liñas son fíos que percorren os terreos; xuntas forman redes que se superpoñen e fragmentan ás coberturas. Son camiños, arroyos, cables, estradas ... Os puntos son enclaves onde se concentran acontecementos ou elementos importantes, como cruces de camiños, pontes, árbores singulares, fontes, ... Son nodos onde conflúen liñas, ou obxectos illados que caracterizan as superficies sobre as que asentan. Normalmente a súa presenza xera un lugar, entendido como un espazo concreto, singular e recoñecible. A asimilación do territorio que percibimos a unha combinación de tecidos, redes e nodos permítenos debuxar o esqueleto (estrutura) das formas que compoñen as súas paisaxes. Pablo propón entender o espazo percorrido como un lenzo en branco que se transforma coa nosa experiencia, onde o xogo enténdese como a ferramenta vital de coñecemento.

Actividade. A primeira parte do taller consiste en explorar un monte seguindo un cordón vermello que debuxa unha traza descontinua que se apoia en camiños, atravesa campos e enrédase en rocas e árbores. Os participantes observan a contorna e interveñen nela de forma simbólica: trazos na area, reordenación de pedras formando montículos, pegadas sobre o camiño, restos vexetais emprazados en sitios escollidos... A segunda parte do taller diríxese a “verter toda esta experiencia nun formato plástico e comunicativo, elaborando unha síntese conceptual da vivencia. Unha nova dimensión gráfica e plástica de todo o asunto. Eis o mapa. Un xeito de gramática abstracta do espazo”. (Otero, 2015)

Currículo E.I.: Identificación das distintas persoas, tarefas e dinámicas; participación nas tarefas iniciais adquirindo paulatinamente autonomía. Observar e apreciar distintas texturas, seleccionar con criterio propio elementos da natureza e clasificalos. Expresión de sentimentos, desexos e expectativas mediante a linguaxe oral e o debuxo libre sobre as súas recoleccións. **Currículo E.P.:** Matemáticas: xeometría (bloque 4); Educación artística: debuxo xeométrico (bloque 3).



Antón, 3 anos



Xiana, 5 anos



Sofia, 9 anos



Maia, 6 anos



Uxia, 6 anos



Carlota, 6 anos



T2. Morcegos, con Marta Somoza, arquitecta.

Contido. A traballada microtopografía destes territorios xera unhas paisaxes ricas no que se refire a diversidade volumétrica, que devén nun acentuado protagonismo do espazo baleiro que se observa como materia esculpida. O taller parte dunha clasificación da materia en dous tipos de entidades: cheos e baleiros, dirixindo a atención ao espazo libre que queda entre os obxectos: a súa volumetría, continuidade e límites. O exercicio subliña a presenza deste aire e pretende facelo material. Observar abultamentos, estreituras e recunchos que dan solidez e textura ao espazo principal. Algo similar a mirar como morcegos, que trazan o seu mapa mental dándolle dimensión ao baleiro.

Actividade. Consiste en facer unha maqueta dun fragmento dunha parroquia. Os volumes de bolsas cheas de aire representan os montes, as caixas de cartón as casas das aldeas e o papel maché constrúe os muros que delimitan os camiños. Sobre un papel de estraza que cobre todo o chan débúxase a rede viaria alveolar. Os camiños xeran no seu percorrido ensanches que remiten ao seu uso intenso e cotián, e ao desexo de dotar de especificidade a cada lugar. Ao terminar, cunha cartolina colocada sobre os muros que forman os cruces do viario que previamente temos marcado con pintura, rexistramos o baleiro coa pegada impresa no papel dos lindes que o encerran, fixándonos especialmente nas figuras a modo de trisquel que se producen nos encontros dos camiños.

Currículo E.I.: Adquirir paulatinamente hábitos de orde na realización das tarefas. Experimentar o cheo e o baleiro, progresar na reprodución física das ideas traballadas. Experimentar coa técnica da impresión.

Currículo E.P.: Matemáticas: procesos, métodos e actitudes en matemáticas (bloque 1). Educación artística: expresión artística (bloque 2).



Traballos do taller con nenos e nenas



Traballos do taller realizado no hospital de día de psiquiatría do C.H.U. de Ourense coa supervisión do coordinador da unidade de psicoxeriatría Dr. A. García Caballero.



Uxía, 6 anos



Antón, 3 anos



Antía, 6 anos

T3. Bichos, bichiños e outros seres, con Marga Becerra, bióloga.

Contido. O territorio que percibimos é un medio vivo e cambiante. Os seres que o habitan integran un conxunto en constante devir e constrúen o escenario no que o observador actúa. Árbores, plantas, animais, insectos e nós mesmos formamos lugar e somos paisaxe. Tamén as nubes que pasan, o ceo despexado, a choiva e o vento. Actores detidos na memoria que os garda e representa.

Actividade. O taller quere producir nos nenos unha actitude observadora da súa contorna. Consta de tres partes:

1. A árbore: calcar a cortiza dunha árbore; recoller as follas; machucalas e con alcol rexistrar clorofila e pigmentos; abrazar unha árbore e escoitala; debuxar a súa silueta armando unha pequena árbore coa sombra da cortiza calcada. Fálase da fotosíntesis.
2. Os seres vivos: buscar moluscos, bivalvos, insectos, ou calquera forma de vida dentro da auga, elixir entre unha serie de cromos presentados cal se refire ao ser que viron; construír un comedero para as aves, con mel e sementes . Fálase do ciclo da auga.
3. Os sentidos: 1 ver: mirar a contorna a través dun pequeno espello, camiñando; mirar as nubes e descifrar as súas formas; recoller follas caídas e algunha flor, comparar as cores e diferentes tons de verde, amarelo e marrón, elaborar cos restos unha roda de cor; 2 cheirar: machucar estes restos vexetais e fabricar un perfume; 3 escoitar e reproducir os sons que oíamos; 4 saborear: noces, améndoas e avelás, 5 tocar: as árbores, o chan e as plantas.

Currículo E.I.: Desenvolver sentimentos de respecto, coidado e protección dos seres vivos da nosa contorna. Diferenciar e clasificar animais, observación do ciclo da vida. Construír obxectos que melloren a nosa relación e comunicación cos animais.

Currículo E.P.: Ciencias da natureza: iniciación á actividade científica (bloque 1), os seres vivos (bloque 3).



Antón, 4 anos



Maia, 7 anos

T4. O Clima, con Marta Somoza, arquitecta.

Contido: O taller traballa a idea de como o clima afecta culturalmente ao sentir de cada individuo na súa experiencia coa contorna. Segundo Watsuji , antropólogo xaponés¹, en Europa Occidental son característicos os prados verdes e tamén certa bruma melancólica. Esta bruma fai que os obxectos non destaquen escultóricamente, quedando os seus contornos difuminados e sendo absorbidos por un espazo infinito que se revela vigorosamente. *"É tamén un indicador que nos remite, ao mesmo tempo, cara a unha profundidade infinita. Espérase aí unha forte tendencia cara ao ensimismamento na interioridade. De aí vén esa acentuación da subxectividade e o espírito"*¹.

Actividade: Móstraselles ás participantes imaxes de obras dun pintor local (neste caso Xaime Quesada) e entre todos coméntanse aspectos relacionados co modo persoal do autor de ver e representar a súa contorna. Logo, no parque de Montealegre, pídeselle aos nenos e nenas que representen o lugar.

Currículo E.I.: Coñecer as vantaxes e desvantaxes que ten para o corpo a exposición aos distintos fenómenos atmosféricos. Progresar na adquisición de hábitos sinxelos de protección do medio ambiente. Experimentar fisicamente conceptos espaciais básicos, dentro fóra. Observar e valorar os cambios na contorna debidos ás estacións. Experimentar esteticamente o medio. **Currículo E.P.:** Ciencias sociais: contidos comúns (bloque 1), as pegadas do tempo (bloque 4).



Xiana, 6 anos

¹ WATSUJI, T. (2006). Antropología del paisaje. Clima, culturas y religiones. Salamanca: Ediciones Sígueme. 1ªed. 1935, Japón.



Miguel, 6 anos



Antón, 4 anos



Xiana, 6 anos



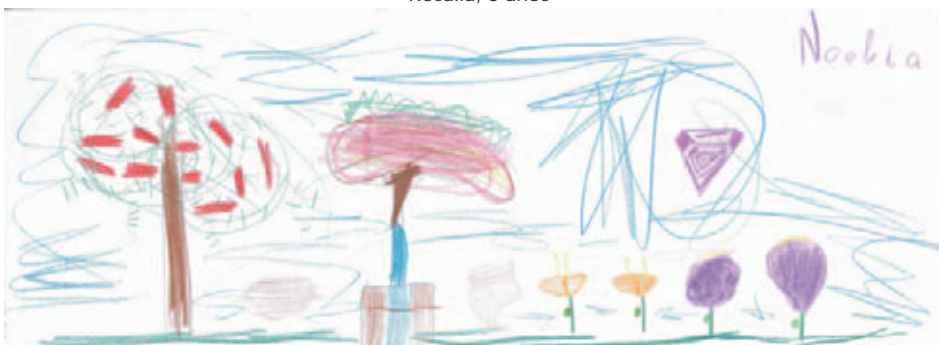
Roque, 3 anos



Iria, 5 anos



Rosalía, 6 anos



Noelia, 7 anos



T5. Cartografías, con Ricard Pié, arquitecto, catedrático de urbanismo.

Contido. A historia dun bosque convértese en cartografía. O bosque está feito de pezas de menor e maior tamaño agrupadas. Un árbol non fai o bosque, senon a suma de moitos deles. Según dende onde o vexamos, a percepción cambia: de cerca vemos moitos matices, se nos alonxamos todavía distínguense algo as cores e se nos afastamos máis só vemos os perfís. A cartografía debuxa o territorio como unha agrupación de elementos mínimos. A técnica de stop-motion introduce o tempo como dimensión de medida, descrición e proxecto.

Actividade. O grupo constrúe un mural con caixas baleiras no que se representa o alzado dun bosque, distinguindo tres estratos: o solo, os troncos e as copas das árbores. Empréganse pinturas, terra e restos vexetais, papel pinocho e cartolinas con seres debuxados. Despois invéntase unha historia que ten lugar nese claro do bosque e represéntase ao tempo que vai narrándose con carteis, rexistrando a actuación con fotos sucesivas que se engarzan nunha breve película de stop-motion.

Currículo E.I.: Participar activamente iniciándose na adquisición de hábitos respectuosos de interacción co medio. Coñecer distintos tipos de árbores, as súas partes e os seus aproveitamentos. Desenvolver a súa creatividade con materiais recollidos na natureza e iniciarse na escenificación de historias.

Currículo E.P.: Educación artística: educación audiovisual (bloque 1), expresión artística (bloque 2).





Hai moito tempo, no bosque vivían fadas que coidaban as cores



e as luces do día.



Unha noite



unha serpe



prendeu lume nas árbores



As fadas chamaron ao neboeiro, que trouxo a chuvia.



As fadas buscaron un tesouro,



e déronllo á serpe, que foi descansar



ao fondo do río.



FIN



T6. O fogo na paisaxe, con Roberto González, arquitecto, e Elena Torreiro, educadora.

Contido. A serie de paisaxes inventadas pretende salientar cualidades do territorio próximo, intensificándoas por encima do real coa idea de subliñar a súa posible presenza nos lugares cotiáns. Así a paisaxe de lume fai referencia ao fogar. A terra seca, as follas que cruxen, as árbores que acollen, conforman un espazo habitable, moldeable e con límites definidos. As cores cálidas (ocres, amarelos, marróns e laranxas) acentúan a capacidade hospitalaria do lugar, do mesmo xeito que as formas redondeadas, a escala aprehensible dos elementos e do propio espazo, a temperatura, o ambiente. A percepción experimentase a través da pel e de certa sensibilidade emocional que ten que ver coa harmonía, a luz, a materia, o son do espazo...

Actividade. Os nenos escoitan un conto no que o protagonista viaxa a unha illa onde viven os monstros, converténdose no seu rei e vivindo con eles ata que bota de menos a súa casa e desexa volver. Os participantes debuxan un personaxe do conto e despois caracterízanse eles mesmos con maquillaxe, converténdose en actores da narración nun escenario dominado por unha construción feita con varas de salgueiro engarzadas a modo de refuxio.

Currículo E.I.: Recoñecer o lugar propio na familia. Coñecer e respectar a diversidade familiar da nosa contorna. Representar gráfica e críticamente os espazos cotiáns. Distinguir distintas formas de fogar e relacionar este aspecto coa familia. Identificar e manifestar os propios sentimentos e vivencias e comprender os das demais persoas. Ampliar o seu vocabulario relacionado co taller. Realizar un uso non sexista da linguaxe.

Currículo E.P.: Área de lingua e literatura: comunicación oral, falar e escoitar (bloque 1), educación literaria (bloque 5). Área de educación artística: expresión artística (bloque 2).



T7. Límites. Paisaxes do subsolo, con Marta Somoza, arquitecta.

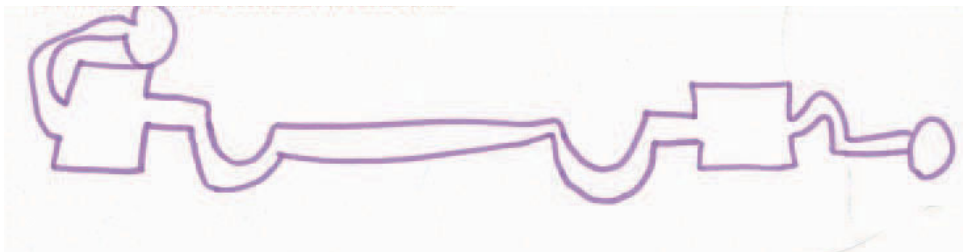
Contido. A terra asimíllase á nai, ao equilibrio, á fertilidade e ás raíces. A paisaxe subterránea reinventa un territorio de cavidades e galerías labirínticas que conducen aos tobos- refuxio protexidos do exterior. O percorrido polos recintos encadeados crea secuencias visuais onde a visibilidade abarca constantemente o primeiro plano, o que se refire á distancia curta na que se perciben os detalles dos obxectos, non sendo visible nin o segundo nin o terceiro campo visual referidos ás distancias media e lonxana. A presenza do límite é intensa.

Actividade. O exercicio consiste na construción de refuxios dende o fogar comunitario, a súa exploración, ocupación e representación posterior. Trabállase coa conectividade das galerías, a luz concentrada en focos e a posible visibilidade do terceiro campo visual (o horizonte).

Currículo E.I.: Valorar os materiais de desfeito como materia prima para as nosas construcións, iniciarse na reciclaxe e a reutilización dos recursos. Coñecer e distinguir as vivendas dos animais, reflexionar sobre as técnicas construtivas. Desenvolver habilidades de creación e produción propias dun proxecto. Expresar plásticamente o concepto de tobo e adaptar as súas posibilidades.

Currículo E.P.: Ciencias da natureza: iniciación á actividade científica (bloque 1). Ciencias sociais: o mundo que nos rodea (bloque 2).





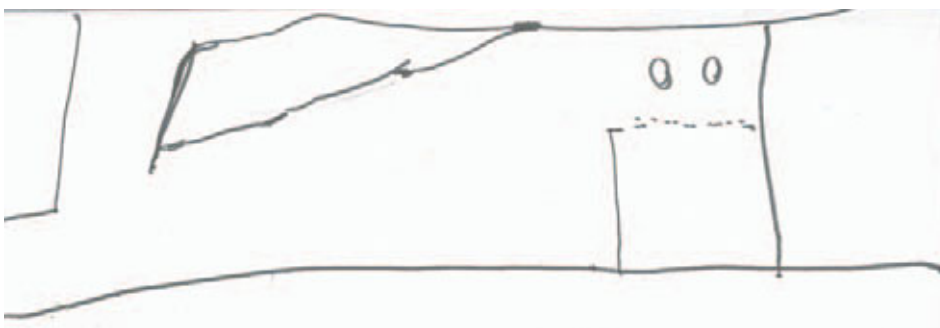
Antela , 9 anos



Xiana , 5 anos



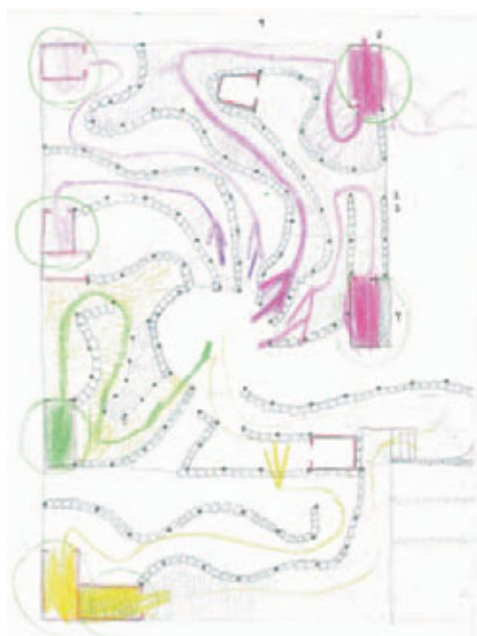
Maia , 6 anos



Lois , 5 anos



Uxia , 6 anos





T8. Paisaxes mergulladas, con Lele, Uxía e Tegra, realizadoras e actrices de teatro.

Contido. Imaxinar unha paisaxe subacuática reflexiona sobre a presenza constante da auga neste territorio. Así, a pretendida ausencia de límites do mundo inventado recrea a infinitude dunha mesta néboa que todo o envolve; a necesaria lentitude do transitar por un espazo líquido lembra o camiñar lento sobre os bulleirais, ou por encima das pedras para cruzar os regatos; a luminosidade na auga reproduce a luz difusa dos días de choiva fina; a materia líquida explica as formas cóncavas das barcas, das cubricións de palla, dos muros redondeados nos chafláns para conducir o paso da auga de escorrentía. A auga está presente nas cores verdes que cobren o territorio e nas manchas brancas do orballo, na humidade do ambiente, no arco da vella, no son oco das fontes, nas pínegas dos estanques. Alí onde miremos, a nosa paisaxe está feita de auga e iso conduce a certa complementariedade dos nosos movementos co medio, a un equilibrio preciso, a un discorrer líquido do baleiro por entre as concavidades do territorio construído.

Actividade. As monitoras guían aos nenos para imaxinarse progresivamente mergullados na auga. Unha vez asumido o medio como ambiente propio, os participantes crean personaxes que o percorren e habitan.

Currículo E.I.: Reflexionar sobre as sensacións que a auga pode proporcionar. Experimentar a sensación lento-rápido, iniciarse en medidas temporais e comprensión de distancias. Gozar coas actividades realizadas, expresión persoal dos seus sentimentos oral e plásticamente, aumento do seu vocabulario con palabras relativas ao taller.

Currículo E.P.: Área de lingua e literatura: comunicación oral, falar e escoitar (bloque 1). Área de educación artística: expresión artística (bloq 2).





T9. As augas quentes como orixe da cidade, con Eugenia Muñoz, historiadora.

Contido. Na evolución da paisaxe diferenciamos dúas fases determinantes na construción do territorio: o tempo en que os moradores despregan o seu hábitat subordinado ao cosmos, xerando redes alveolares, formas globulosas e trazados redondeados (principalmente a cultura castrexa); e o tempo en que o home se converte no centro do mundo, marcado pola implantación da liña recta, mallas reticulares e formas prismáticas.

Actividade. O taller explica a orixe da cidade que se localiza nunha fonte natural de auga quente á que os habitantes de castros e aldeas abertas acudían “para solicitar unha curación ao deus do lume na auga Revve. Máis tarde, cos romanos, construíronse no lugar dous espazos diferentes, un balneario salutar destinado aos habitantes dos castros, e unhas termas ou baños públicos. Tamén se conta a lenda de Ana Manana, unha das ninfas máis destacadas da mitoloxía ourensá, e se fabrica e pinta un exvoto réplica do camafeo que alguén ofreceu á divindade das augas como agradecemento por un favor concedido”. (E. Muñoz)

Currículo E.I.: Avanzar no uso correcto de conceptos temporais, adquirindo paulatinamente control sobre as súas extremidades para acompañar os seus discursos. escoitar con atención e respecto a lenda. Experimentar sensacións térmicas, frío, calor e observar con criterio científico os efectos físicos e químicos amosados. Explicar coas súas palabras a orixe da cidade e a súa relación coas augas quentes.

Currículo E.P.: Área de lingua e literatura: comunicación oral, falar e escoitar (bloque 1). Área de educación artística: expresión artística (bloq 2).





Isidro , 5 anos



Xúia , 6 anos



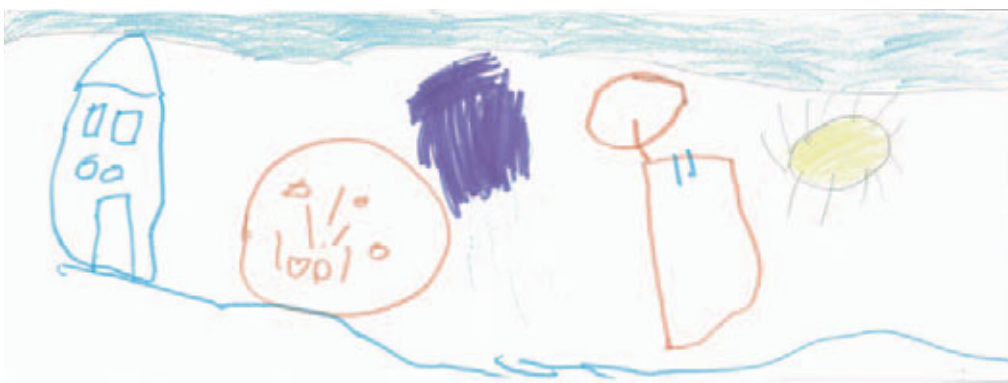
Sancho , 3 anos



Uxia , 6 anos



Alba , 5 anos



Nuno, 4 anos



T10. Castro de San Tomé, con Marta Somoza, arquitecta.

Contido. Para comprender a xénese deste territorio debemos remontarnos á Idade de Ferro, cando as tribos de diferentes etnias fundan asentamentos estables e despregan un intenso control sobre o territorio particular do que se apropián. Os poboados sitúanse en zonas elevadas con gran visibilidade sobre a contorna e protéxense con murallas de pedra, fosos, noiros e terrapléns, xerando un poboamento en continuidade de asentamentos distanciados entre si de forma pautada, conectados por camiños e entre os que se establecen relacións visuais dende os cumes dos seus enclaves. Trátase de poboacións que desenvolven a agricultura e a gandería.

Estas formas da cultura castrexa son asimiladas polo sistema agrícola tradicional da Galicia rural, posibilitando certa continuidade destas paisaxes de sedimentación, sobre as que fiaría a biografía do territorio, que enlazaría períodos de estabilidade, fases de transformación, historias escuras ou dramáticas e tempos de estancamento, aproximándonos á comprensión da complexidade que conteñen, e asumindo a interacción de dinamicidade e persistencia que os caracteriza.

Actividade. Percórrese o camiño antigo que une Mende con Santomé, trazando sobre un plano o itinerario e sinalando elementos significativos atopados polo camiño. Recóllense restos vexetais e froitos (ramas, piñas, noces), pedras, ... Unha vez chegados á plataforma superior do castro, transformamos plásticamente os obxectos recollidos. Finalmente facemos uns minutos de relaxación para gozar da contorna e estar atentos aos seus sons, cheiros, luces, texturas, ...

Currículo E.I.: Progresar na adquisición de hábitos e actitudes relacionadas coa realización de excursións e saídas ao campo. Iniciarse na identificación dos trazos fundamentais da nosa cultura galega, lingua, pasado, monumentos, contorna. Plasmar a realidade natural plásticamente, debuxo, plano, primeiras estratexias, orientación, experimentar con novos soportes de expresión plástica.

Currículo E.P.: Área de ciencias sociais: o mundo que nos rodea (bloque 2). Área de educación artística: expresión artística (bloque 2).



T11. Paisaxes de sedimentación, con Adolfo Fernández, arqueólogo.

Contido. A paisaxe é a maneira de expresarse unha colectividade sobre o territorio que coloniza e constrúe. Así, o territorio observado é un texto escrito en diferentes linguas, parcialmente borrado e sobreescrito, denso en silencios, metáforas, concatenacións, alteracións de orde, acumulacións, antíteses, hipérbolas e paradoxos. Un texto con múltiples lecturas.

No interior ourensán, extensas áreas do territorio mantivéronse libres, en maior ou menor medida ao longo do tempo, superpoñendo capas de historias, abandonos e evolucións, e mantendo en esencia a acción moldeadora orixinal.

Actividade. O taller propón que os participantes se imaxinen habitantes dun tempo pasado, no territorio que rodeaba ao castro de Armea. Faremos un itinerario desde o petróglifo dos tres círculos, ao Monte do Señoríño, Castro de Armea, Atalaia, Monte dos Pendóns, Carballo da Santa, Penedo da Moura e sauna castrexa (Fornos), dando explicacións que interpretan os restos que estamos a visitar de maneira que se poda situar cada actuación no contexto do pasado do lugar. Propoñemos tres xogos: 1. Deseñar un petróglifo onde a imaxe substitúe a unha mensaxe. 2. Crear un plano interpretando os usos das estancias das vilas escavadas no castro. 3. Construír e habitar unha cabana, dando volume ao xacemento con fíos e teas. Finalmente nenos e nenas trazan o percorrido realizado sobre un plano, creando un mapa persoal da experiencia.

Currículo E.I.: Reflexión sobre a identidade persoal e o que somos, sobre o que debemos aos nosos devanceiros. Comparar os modos de construción animal e humano, distinguir algúns aspectos das nosas orixes históricas. Interiorizar conceptos de orientación espacial básicos. Representación plástica do refuxio humano.

Currículo E.P.: Área de ciencias sociais: o mundo que nos rodea (bloque 2). Área de educación artística: expresión artística (bloque 2).

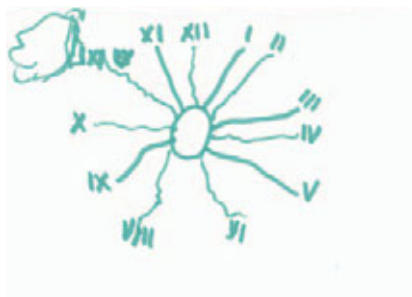




Marta 8 anos. *Unha flor cunha abella*



Daniel 8 anos. *una montaña*



Lola, 10 anos. *As horas*



Xiana, 6 anos. *o sol Del planeta*



Maia, 7 anos. *Ace sol y ¡cuidado con las ortigas!*



Nuno, 5 anos



Xián, 7 anos. *El sol tapa la nube*



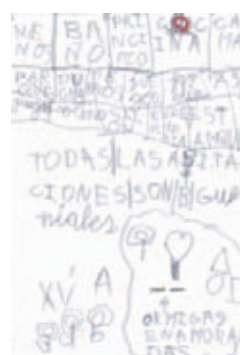
Nico, 8 anos. *Me gustan los animales*



Luis, 5 anos



Alexia, 7 anos



Xúa, 7 anos



Xiana, 6 anos



Sabela, 5 anos



T12. Paisaxes sobre a luz, con Mark Ritchie, fotógrafo.

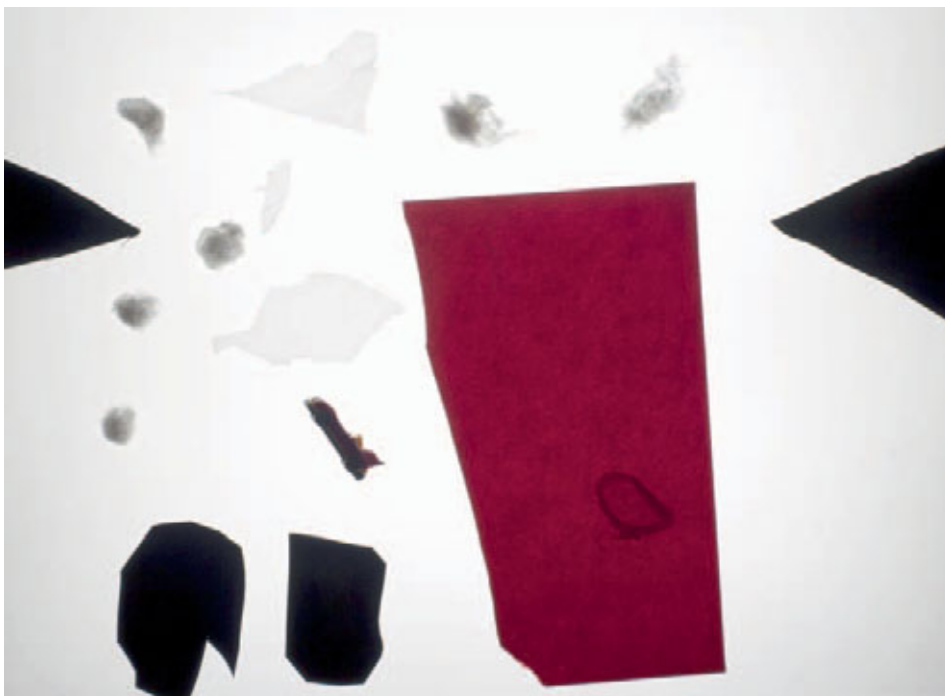
Contido. O taller reflexiona sobre o contraste entre as formas artificiais e as naturais servíndose de tres conceptos: figura-fondo, campo visual e límite. Tamén se traballan as texturas, a cor e as xeometrías fractais nas que as estruturas vexetais reproducense a distintas escalas. A maiores, empregaremos a diversa translucencia de materiais e obxectos para a súa reprodución. Figura-fondo: refírese á mirada do observador que resalta certos obxectos sobre un plano posterior que lle serve de fondo. Os tres campos visuais¹. O límite: Entendido como unha franxa variable que delimita visualmente lugares, formando recintos de certa homoxeneidade formal que percibimos de modo encadeado.

Actividade. O taller consiste na representación dunha paisaxe inventada a partir da súa abstracción como contornos superpostos, co fin de observar as liñas redondeadas e orgánicas do mundo natural en contraposición a obxectos con esquinas e a xeometrías ortogonais creadas polo home. A actividade divídese en varias partes: Proxección de fotografías de paisaxes, con comentarios que inciden en certos aspectos que logo serán traballados. Composición dunha panorámica a partir de perfís recortados sobre papeis de translucencia diversa, restos vexetais colleitados no exterior e pequenos xoguetes e miniaturas. Toma de fotografías dos traballos cunha caixa retroiluminada. Proxección e comentarios das paisaxes inventadas.

Currículo E.I.: Participar activamente en representacións baseadas na luz e o movemento. Diferenciar a contorna urbana e a rural, establecer contrastes e analoxías, discriminar as formas circulares e cónicas na súa contorna próxima. Xogar con luces e sombras. Experimentar coa cámara fotográfica, iniciarse na captación da realidade mediante a fotografía artística.

Currículo E.P.: Área de educación artística: educación audiovisual (bloque 1), expresión artística (bloque 2). Área de matemáticas: xeometría (bloque 4)

¹ BARBA, R. (1987). L'Abstracció del territori. Tesis doctoral. Barcelona. Diferencia o primeiro plano no que se distingue o debuxo das cousas, o detalle das formas (ata 300 m), o segundo plano no que se perde a precisión, pero aínda se recoñecen cores e texturas (ata 6km) e o terceiro plano no que unicamente se perciben as siluetas e contornos dos grandes volumes (de 6 km ata o horizonte).



Carla, 4 anos



Antón, 4 anos



Iria, 5 anos



Alex, 5 anos



Miguel, 3 anos



Xúia, 6 anos



Xaira, 5 anos



Maia, 6 anos



Gemma, 4 anos



Aixa, 8 anos



Antela, 9 anos



Naia, 8 anos



Siro, 5 anos



Alba, 5 anos



Mireia, 7 anos



T13. Os usos da terra, con Susana Alberte e Marta Somoza, arquitectas.

Contido. O medio rural funciona como un organismo autosuficiente, onde cada parte depende do bo comportamento do resto: o monte baixo produce estrume que mesturado co estiércol do gando forma o abono para fertilizar os campos; dos prados córtase a herba para alimentar ao gando no inverno; no verán os cultivos réganse con auga recollida en pozas e logo conducidas ao longo de camiños e terreos; das hortas obtéñense hortalizas e legumes, e das súas árbores, froita; dos soutos recóllense as castañas, das touzas landras e madeira. Todo ten utilidade e cada parte é esencial para as demais.

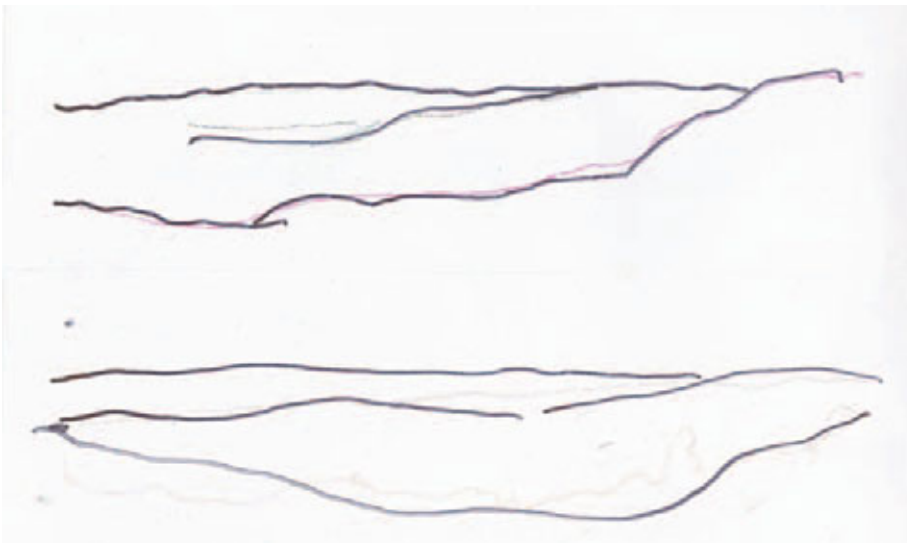
A fragmentación do parcelario responde o uso que o sistema de cultivo demanda, permitindo: a alternancia de colleitas de verán e de inverno, a rotación e o barbecho; a especialización dacordo coas calidades de cada terra; a dimensión axeitada para garantir a posta en produción; a regulación das condicións de soleamento e rega; a rexeneración de humus; o control da erosión por lixivación; e a subministración dunha alimentación básica para toda a comunidade.

O sistema tradicional de explotación do medio favoreceu ademais o mantemento dunha rica biodiversidade de flora e fauna.

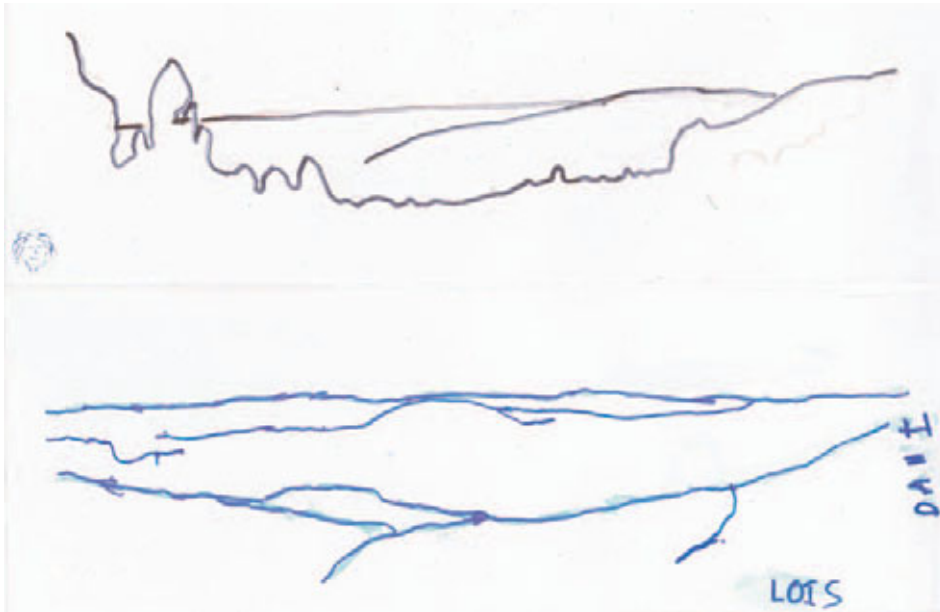
Actividade. Trabállanse tres escalas do territorio: A que abarca os tres planos de visión, incluído o horizonte, para o que se debuxan sobre unha fotografía os perfís e liñas principais que forman a estrutura visual do lugar; a escala da parroquia, distinguindo os tipos de chan necesarios dentro do sistema agrario tradicional, para que a comunidade sexa autosuficiente: horta, cultivo, prado, monte baixo e bosque; e a escala próxima, tomando contacto coa terra plantando varias sementes.

Currículo E.I.: Descubrir novas habilidades persoais, reflexionar sobre hábitos de alimentación e consumo axeitados. Iniciarse na distinción das escalas da paisaxe. Realizar acción con visión de futuro, iniciarse no cultivo da terra. Aproximación material e manipulativa á noción de ano. Ampliar o seu vocabulario con conceptos topográficos básicos e de cultivos.

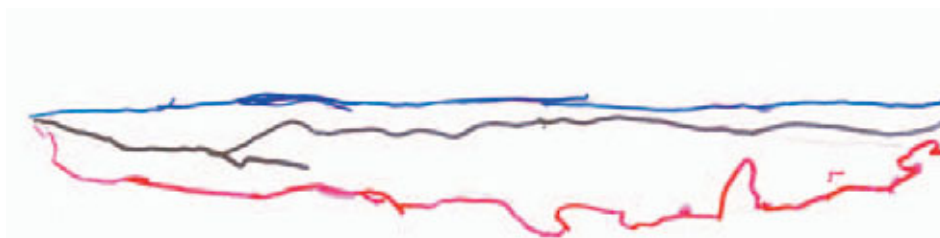
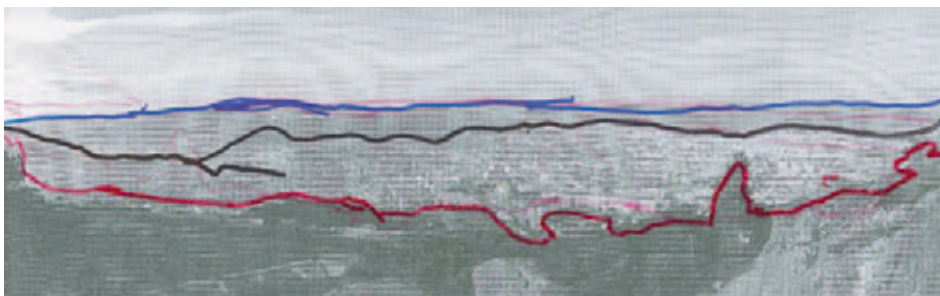
Currículo E.P.: Área de ciencias sociais: o mundo que nos rodea (bloque 2). Área de educación artística: expresión artística (bloque 2).



Xiana, 5 anos



Lois, 5 anos



Rosalía, 6 anos



T14. A vendimia, con Sonia Couso², licenciada en Ciencias Económicas e Empresariais.

Contido. O cultivo do viñado foi sempre a principal fonte de riqueza e a razón de ser da comarca do Ribeiro. Non se coñece con certeza cal foi a orixe das variedades autóctonas do lugar, pero si se sabe por testemuña de Estrabón, que na segunda metade do século II antes de Cristo xa se elaboraba viño. Esta zona pouco afectada pola invasión musulmá tivo continuidade e progresión no cultivo do viñado dende a época romana, logo cos monxes do Císter e de Oseira, para chegar ao seu máximo esplendor nos séculos XV e XVI. No século XIX o viñado viuse afectado por varias pragas. Actualmente o Ribeiro volve ás súas orixes e rexorde con forza apostando polas variedades autóctonas que lle deron nome, a través da recuperación de antigas e a creación de novas plantacións mediante programas de reconversión e reestruturación de viñado.

Actividade. Chegados á adega, Alfredo, o colleiteiro propietario da Adega Pousadoiro (www.pousadoiro.es), explicaranos as labours da vendimia e do proceso de elaboración do viño. Na viña, cortaremos os acios e introducíremolos en cestos. Logo, na adega faremos o pisado da uva, e levarémolo á prensa para sacar o mosto e poder embotellalo; poñeremos o tapón e faremos unha etiqueta que recollerá as sensacións experimentadas durante a actividade. Obxectivos: Coñecer e observar froitos e fenómenos do outono: a uva, a vide, as cores. Observar, explorar e utilizar obxectos relacionados coa vendimia. Coñecer e valorar a labor de adegueiros e colleiteiros. Respetar e coidar a contorna. Explorar as propiedades dos obxectos: peso, forma, tamaño, cor e sabor. Vivenciar a cultura da contorna inmediata. Identificar sensacións táctiles, gustativas, olfativas, auditivas, da vista. Observar cambios na paisaxe de outono. Observar e degustar froitos de outono.

Currículo E.I.: Explorar a temperatura exterior. Observar os traballos da vendimia, entender e vivenciar o ciclo do viño. Identificar texturas, liso, rugoso. Expresar o aprendido nun formato novo: a etiqueta.

Currículo E.P.: Área de ciencias sociais: o mundo que nos rodea (bloque 2). Área de educación artística: expresión artística (bloque 2).

² Actividade ideada e redactada por Sonia Couso.



T15. Sons na paisaxe, con Emilio Álvarez Cid, pianista, e Estela Castro, profesora de expresión corporal.

Contido. O tempo na paisaxe pode facer referencia á experiencia do observador ou ao devir do propio territorio. O acontecemento da percepción sucede en presente, seguindo o transcurso natural da acción, pero a mente conxuga no acto tempos pasados e proxeccións futuras. O tempo do que dispón o territorio entendido como ente que muda, é o dunha biografía sen resolver, con pasado, presente e futuro (ciclos). A análise do tempo produce ritmos, cadencias, compases, silencios.

O taller indaga sobre o tempo como ferramenta para analizar as características da paisaxe.

Actividade. Emilio interpreta, de maneira que resulte comprensible aos nenos, diversos fragmentos de obras de Debussy e Falla onde as pezas evocan territorios diversos a partir de determinados recursos musicais. Faise unha introdución ao primeiro tema, no que unha catedral mergullada emerxe das augas. Explícanse os elementos básicos da composición: campás, canto de monxes e remolinos de auga, e interprétase a partitura con atención ao ritmo no que estes elementos aparecen. Na segunda composición un home camiña por unha paisaxe de neve e os participantes imitan o andar pesaroso, triste e melancólico do personaxe. Na terceira composición situamos espacialmente unha igrexa no val, outras dúas afastadas nas montañas e a posición do grupo, que fluctúa entre unhas e outras segundo a procedencia do son das súas campás.

Currículo E.I.: Discriminar son e silencio, iniciarse na discriminación dos distintos instrumentos e as súas posibilidades sonoras. Utilizar a expresión corporal para transmitir coñecementos, sentimentos, afectos con apoio musical. **Currículo E.P.:** Área de educación musical: a interpretación musical (bloque 2), a música, o movemento e a danza (bloque 3).

ooo

Libro 1ª, Preludio X. "A catedral mergullada". Claude Debussy, 1910³

Obxectivos. Música descritiva; paisaxes de fantasía; a simboloxía musical; experimentación co son; recreación gráfica de experiencias musicais. Guión. Trátase dun relato musical da lenda de Ys, unha cidade que se construíu por

³ As unidades didácticas teñen sido integramente elaboradas por Emilio.

baixo do nivel do mar e cuxas portas debían permanecer pechadas en marea alta. Un santo advirte dos pecados dos seus habitantes, pero estes non o escoitan, e finalmente a cidade é destruída polo mar. Dise que as campás da súa catedral pódense escoitar cando baixa a marea, co abalo das ondas. E quizá, vela emerxer en todo o seu esplendor!

Nesta presentación imos establecer algunhas asociacións extramusicais que, aínda que persoais, resultan bastante claras: 1.- Motivo “da catedral”: 3 sonoridades (insertadas en acordes de formato moi variado segundo o momento musical) que inclúen, melódicamente, un intervalo de 2ª e outro de 4ª ou 5ª. Poden pensarse como resonancias da sonoridade do órgano, imaxinándoo nas profundidades mariñas, ou ben na inmediatez da aparición completa da catedral, así como en situacións diversas.

2.- Campás: aparecen constantemente e tamén de maneiras moi variadas. Obvias nos compases c2, c4; c6-13; c17, c18; c23-27 a modo “carillón”; c28-41 (como nota pedal); c42-46; c66-70; c85-fin. E tamén asociables aos acordes de entrada de c1, c3, c5.

3.- Canto llano-monxes (símbolo de oración): comeza cun intervalo de 3ª descendente e elabórase incluíndo o motivo 1. c7-13; c47-67 nunha mestura con sonoridades ambientais.

4.- Motivos acuáticos: acordes paralelos de c1, c3, c5; e c84, c85; tresillos c16-21; corcheas (en hemiolia) c70-83.

Podemos organizar este preludio en 4 seccións que interpreto de modo descritivo e personal a continuación. Construimos unha versión descritiva para favorecer a escoita e estimular a imaxinación musical.

Sección 1 “sons dende a profundidade”. Compases 1-6: representa un suave descenso da marea. Óense campás afastadas, submarinas, nos acordes iniciais c1, c3, c5 e nos sons graves c2, c4. Tamén se escoita o órgano da catedral, moi apagado, dende o fondo: acordes paralelos c1, c3, c5. Compases 6-13: a marea baixou o suficiente e agora podemos escoitar, aínda que afastado, o canto dos monxes rezando polas almas da cidade perdida, mentres unha gran campá soa claramente once veces (mi). Compases 14, 15: a marea xa baixou bastante e escóitanse de novo as sonoridades de campá e órgano iniciais, aínda que con maior densidade.

Sección 2. A catedral levántase do océano!. Compases 16-21: soan simultaneamente os 3 elementos: o acuático, agora en movemento (tresillos) de remuíños, burbullas, representando o último descenso da marea para deixar visible, finalmente, a catedral!; as campás: disonantes, nos acordes “marque” de c17, 18, (19); o órgano (motivo da “catedral”) envolvido en

sonoridades das campás e do movemento acuático, que se insinúa en c16, 17 e 1ª ligadura de 18. Su repetición en c18 faíno máis evidente. Compases 18-21, é un proceso cara á nitidez: Augmentez progressivamente salienta a monumentalidade da aparición!. Compases 22-27: desaparece o elemento auga: a marea baixou case completamente e escóitase o motivo “catedral” ao órgano, mesturado cun gran carillón (en oitavas)!. Ata a gran culminación na que podemos marabillarnos coa visión da catedral, grandiosa. Sección 3 “Ante a catedral!” e “Os monxes cantan”. Compases 28-40: O órgano impresiona e mostra a aparición plena da catedral, acompañado dunha campá grave (creando unha pedal). Compases 42-46: soan campás, que se van apagando para deixar paso ao seguinte episodio: o canto dos monxes, xa moi claro. Compases 47-70: Canto llano, música do medievo, coro de monxes, plegaria cantada. A oración-canto crece paulatinamente en intensidade (fervor) ata a súa culminación en c61. Os acordes densos dende c62 poden atribuírse ao órgano, a modo de postludio (os intervalos finais deste episodio xogan coa 4º/5ª ascendente/descendente, propia do motivo “catedral” atribuído ao órgano. Desde c66 soan campás que preludian a inmersión final. Sección 4 “A catedral mergúllase”. Compases 68-70: Campás. Compases 70-83: soa o elemento acuático (mi) e o tema “catedral”, envolvido en auga. Compases 84-fin: de novo órgano/campás ... baixo o mar!

Actividades: Breve introducción; Sección 1: Asociamos os elementos de cada episodio (campás/ órgano/ monxes) aos seus sons, seguindo o guión descrito, logo escoitamos a pasaxe. Sección 2: De novo asociamos, por episodios, os elementos cos distintos planos sonoros. Pido axuda para executar os elementos “campás” e “auga”. Sección 3: Explicación da pasaxe c28-46. Execución/explicación de “Os monxes cantan”. Sección 4: Asociacións e realización. Os nenos poden, no rexistro grave en teclas negras, improvisar as campás mergullándose.

ooo

Libro 1ª, Preludio VI. “ pasos sobre a neve”. Claude Debussy, 1910

Obxectivos. Comprender o poder da música para transmitir emocións; practicar a xestualidade e o movemento coa música; recrear corporalmente diferentes estados de ánimo.

Contidos. Música descritiva; simboloxía musical; recreación xestual-corporal de experiencias musicais. Guión. Un personaxe imaxinario camiña só sobre a neve, nunha paisaxe desoladora. A acción musical está situada nun “fondo de paisaxe triste e xeda”. As indicacións interpretativas expresan estados de ánimo: “Triste e lento” é a indicación de tempo principal; logo:

“expresivo e doloroso”, “expresivo e tenro”, e “como un tenro e triste pesar”, mostran instrucións para a manifestación de estados mentais /psíquicos. Podemos entender que a peza oscila entre a melancolía e a nostalgia.

A forma é binaria con coda: A (c1-15) - B (c16-31) - Coda (c32-36)

Os seus elementos principais: 1. motivo condutor (“pasos sobre a neve”): unha figura rítmica característica en intervalos de 2ª. Reflicte o camiñar: un camiñar lento e canso. 2. Deseños melódicos: reflicten oscilacións da mente. En dúas opcións (a)- pensamentos de carácter triste, depresivo, doente (b)-divagacións que en ocasións interrompen o camiñar (cesan os pasos) que podemos asociar á nostalgia e recordos agradables de tempos pasados. 3. Pulso harmónico quedo/móbil: asociables a emocións /pensamentos. 4. Cromatismo, p.ex: c8-11; c26, c27, expresión de “concentración” ou ben de incerteza, medo, inxenuidade.

A continuación describo unha posible interpretación psicolóxica do texto musical, aténdome a algúns elementos da escritura e as sensacións provocadas polas propias pasaxes musicais.

A: c1-4: os “pasos”, que abarcan toda a peza, sitúanse sobre unha nota pedal (re), en valores longos, que potencia unha sensación de monotonía e cansazo. Os c2-6 inclúen os primeiros deseños melódicos: “expresivo e doloroso” evocando, diríamos, tristeza-cansazo-vellez-declinación- ... etc.

Compases 5-7: movemento harmónico: paréntese na situación anímica. Sobre os pasos iníciase un episodio de nostalgia, añoranza, que rompe o estatismo inicial. A melodía en ascenso e a contratempo contribúe coa súa sensación de ruptura rítmica, reflexo dalgún tipo de anhelos, que se interrompe bruscamente na síncopa “mi” (nota culminante) para descender rapidamente á sensación triste inicial (desilusión). A dinámica acentúa este proceso: crescendo apoiando o ascenso melódico ata “mi”/rápido decrescendo. Compases 8-11: aparece o elemento cromático. Voltamos á rutina rítmica/anímica triste, pousada, desoladora, sobre un movemento cromático que enmarca o acto de andar, e pode suxerirnos un despertar da atención como alivio da tristeza, unha aceptación da situación. Ten 2 partes: ascendente c8, c9 e descendente c10, c11. En c11 a nota si^b (interna) rompe a rutina cromática e a lixeira acentuación do baixo e do elemento “paso” (+ forte o fa) abren a unha nova distracción/evocación/añoranza. Compases 12-15: interrómpese o camiñar e a mente evádese, interrompéndose novamente en c14 (brusco despertar á realidade) para retomar a rutina en c16. **B:** Compases 16-19: continúan os “pasos”. Pesadumbre inicial. Os deseños

melódicos son variantes de c2-4, reflectindo un similar estado emocional. O baixo ascendente (por graos) ofrece un matiz de inquietude, suspense, incerteza. Compases 20-25: repetición ampliada/elaborada de c5-7 coas súas mesmas características de movemento harmónico, ascenso melódico, dinámica/agóxica de apoio. De novo unha distracción nostálxica ata un punto de culminación (acorde reb). Dende aquí desenvolve un proceso cromático (baixo) e melódico (en 3ª descendente) ata c25, onde retorna á realidade inicial. Compases 26-28: tras a anterior paréntese lírica, aparece o elemento cromático por aumentación, apoiando a sensación xeral de illamento, desolación, tristeza. Compases 28-31: “como un tenro e triste pesar” como última evasión nostálxica, onde reaparecen os intervalos melódicos de 3ª descendente cun ascenso de acordes que poden suxerir algún tipo de idealismo, de aferramiento á ilusión. Coda: Compases 32-36: o leit-motiv “pasos” aparece reforzado en 8ª. As acotacións do texto son suficientemente obvias: “Máis lento” – “Moi lento” – “morendo”.

Actividades: Breve introdución con instrucións para unha dramatización da música. Descrición e execución, por separado, dos elementos musicais xa citados. Expresión corporal: realizamos os pasos dun personaxe vello, moi canso e triste, que camiña coa esperanza de chegar a algún sitio, pero que no fondo sabe que non hai onde ir. É importante distinguir a alternancia emoción (pesadumbre) - pensamento (nostalxia). Liberdade de movemento para expresar a ilusión ou a tristeza, mentres soa a música. Ver “Almíares” con neve de Monet.

ooo

“Montañesa”. Manuel de Falla, 1908.

Obxetivos. Comprender o poder da música para evocar espazos, impresións paisaxísticas; recoñecer motivos musicais asociados a obxectos /personaxes; estimular a imaxinación visual/musical.

Contidos. Música descritiva; simboloxía musical; localización sonora.

Guión. Trátase dunha peza subtitulada “Paisaxe” e describe unha paisaxe de Cantabria, “montañesa” e cunha gran abundancia de campás. Podemos imaxinar dúas montañas e un val. Pensemos en tres igrexas, unha en cada montaña e outra no val. Hai moito tempo, cando non había teléfonos, os campanarios emitían un código de sons e ritmos que permitían aos pobos dunha zona, separados entre si, emitir sinais de socorro ou algunha información importante e urxente. Esta música é un exemplo de representación espacial. É unha obra en forma ternaria e imos tratar aquí a 1ª parte (ata c28). Podemos articular esta pasaxe en 3 seccións principais. Engado títulos simbólicos para cada unha: A “Campás”(c1-10) -B “Canto do pastor”

(c11-20) - C "Despedida" (c21-28). Os elementos principais que podemos atopar: a) Campanario 1 (montaña 1): intervalos descendentes de campás (xeralmente 2ª); b) Campanario 2 (montaña 2): intervalos ascendentes de campás (xeralmente 2ª ó 3ª); c) Campanario 3 (val): sons graves -usando ás veces superposicións de 5ª; d) Un elemento externo ao cadro: campás que soan de lonxe, provenientes doutra paisaxe, quizá dun pobo. Emprega saltos de 4ª e certa abundancia de sons (gran campanario); e) Canto do pastor.

Sección A "Campás". Compases 1-6: diálogo entre dous campanarios (soando de fondo as campás provenientes do val) - c1, c2 situámonos en campanario 1 e c3, c4 en campanario 2. c5, c6 aparecen sons externos (pobo?). Compases 7-10: c7, c8 de repetición do diálogo anterior, situándonos no campanario 2 (unha das súas campás tense "desafinado" de tanto soar, isto xustifica o intervalo de 3ª); c9, c10 soa o elemento externo de novo (dende outra perspectiva?).

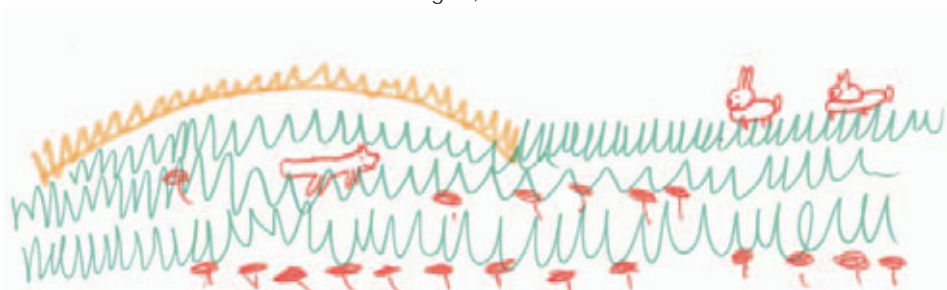
Sección B "Canto do pastor". A indicación "o canto ben atrás" suxire que os motivos de campás seguen dominando a paisaxe sonora. O canto súmase ao ambiente. O canto é móbil. Pódense escoitar os 3 campanarios, comezando por unha mestura de 1 e 2, sincopada e afastada, sobre as campás do val. A localización (a voz do pastor) desprázase ao campanario 1, que se presenta ben marcado (en rexistro medio) . Compases 12-14, o campanario 2 pasa á distancia, sincopado e máis débil. Compases 15-20: o pastor vaise desprazando e o motivo do campanario 1 aparece en posicións diferentes do canto: c15 (si-la); c17, 18 (fa#-mi); c19 (re-do#). Os cromatismos c16 (sib), c17 (re#) e a figuración de corcheas (con cromatismo re#) do final c18 poden evocar o desprazamento da melodía na contorna.

Sección C ."Despedida" c21, c22: situados no campanario 2. c23, 24: o pastor xa se afastou do cadro e soa desde fóra da paisaxe (motivo final do canto). As campás soan moi afastadas (quizá como as percibe agora o pastor). Compases 25-28: repítese a idea anterior.

Actividades: Breve introdución con instrucións para unha recreación dos espazos sonoros. Recoñecemento dos elementos musicais. Separación dos nenos por grupos e recoñecemento do motivo musical asociado ao grupo (p.ex: poñerse de pé/agacharse); representación das diferentes localizacións da música/motivos/elementos. Debuxar/pintar cada sección.



Miguel, 4 anos



Lola, 10 anos



Irene, 6 anos



Martín, 3 anos



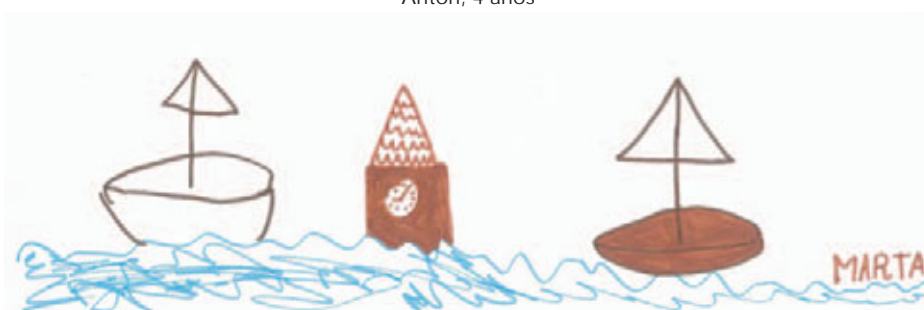
Xúa, 6 anos



Saúl, 4 anos



Antón, 4 anos



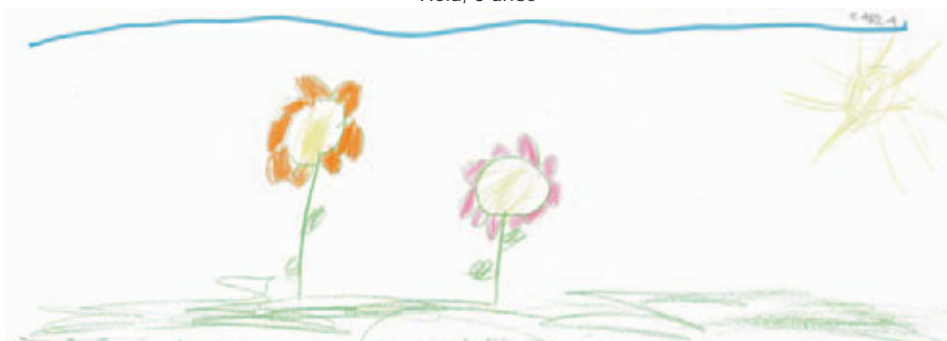
Marta, 8 anos



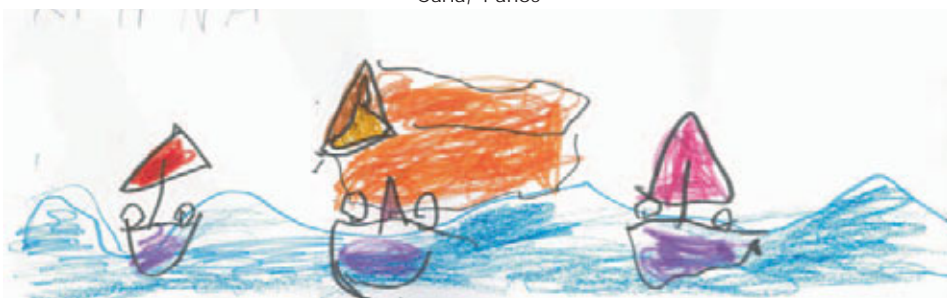
David, 6 anos



Xela, 5 anos



Carla, 4 anos



Xiana, 5 anos



T16. Olores, con Nuria Celi, deseñadora gráfica e Eva Iglesias.

Contido. O sentido do olfacto é o único que está conectado directamente co cerebro (amígdala e hipotálamo), e é a razón pola que os cheiros se gravan na memoria asociados a momentos emocionais do pasado. O cheiro ademais acompaña sempre ao sabor, pois a lingua non ten capacidade máis que para distinguir catro sabores: amargo, doce, ácido e salgado.

Os cheiros son elementos que completan as imaxes coas que identificamos as paisaxes: o ozono formado na atmosfera cando vai chover, a terra mollada, as plantas en floración, o heno seco, o romeu no monte... e é necesario experimentalo con anterioridade para poder imaxinar as sensacións que a imaxe contén.

Actividade. O taller propón idear unha imaxe ou ambiente para determinados cheiros que se presentan illados, construindo unha secuencia de fragmentos sucesivos de cinco cheiros con colaxe, debuxo, cor e palabras. Despois os nenos combinan ingredientes, amasan a pasta, fabrican xabóns e deseñan os seus envoltorios.

Currículo E.I.: Expresar as preferencias en relación coas percepcións sensoriais. Valorar hábitos de hixiene favorecedores dunha vida saudable. Avanzar na discriminación das percepcións tendo en conta a súa fonte. Utilizar os conceptos de medida básicos, cheo, baleiro. Experimentar con mesturas e densidades. Experimentar distintas tinguiduras, mesturas de cores e decoracións ao realizar os xabóns.

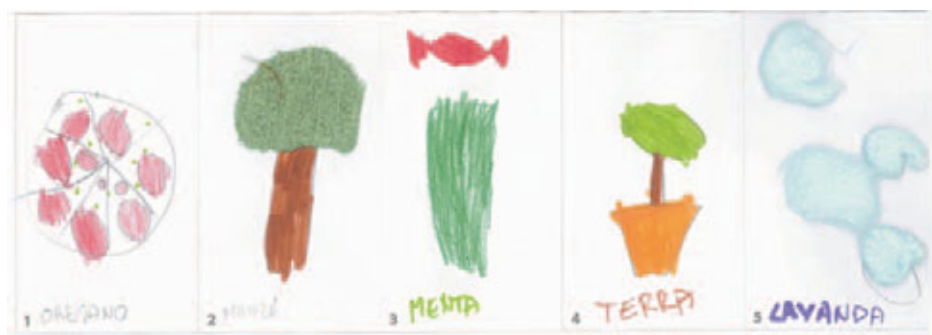
Currículo E.P.: Área de ciencias da natureza: iniciación á actividade científica (bloque 1). Área de educación artística: expresión artística (bloque 2).



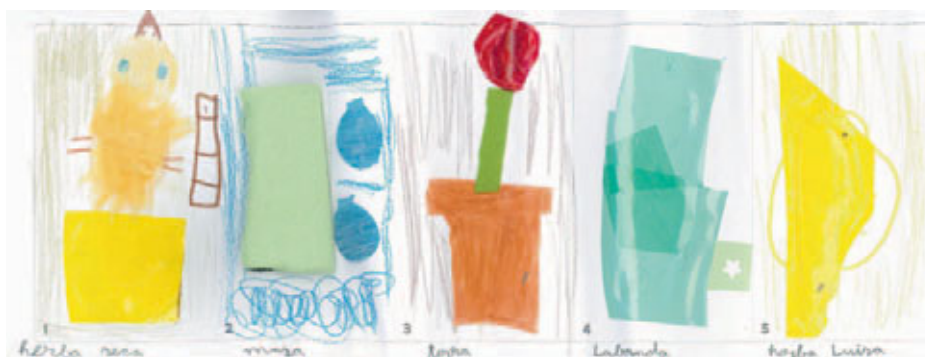
Xiana, 5 anos



Antía, 6 anos



Miguel Breogán, 5 anos



Noelia, 6 anos



Elena, 9 anos



Saül, 4 anos



T17. Paisaxes sonoras, con Xavi Font, compositor de música de cine.

Contido. O lugar experimentase coa vista, co oído, co olfacto e coa pel cuxa sensibilidade involucra integralmente ao corpo do espectador, funcionando como uno todo que reconece o espazo que o envolve. Tamén ten que ver coa luminosidade, as sombras, a auga, a orientación, o misterio que desprende un espazo, provocando unha disposición determinada do observador. As ideas de “leiblicher raum”, “embodied experience”, “atmosfera”¹ fan referencia ao corpo que sente o espazo que o rodea, sen dissociarse do que a persoa tamén é, sentimento e consciencia: eu, aquí, agora. É por iso que a percepción do espazo non se realiza unicamente a través dos órganos sensoriais, senón que ademais o corpo produce unha sensación do lugar que é lida como unha intuición inconsciente que achega información difusa sobre o espazo.

Actividade. O taller explora a sonoridade do espacio, e experimenta as relacións que os sons poden establecer coas imaxes. O taller convidanos a unha viaxe de ida e volta: dos sons ás imaxes, e das imaxes aos sons. A primeira actividade plantexa facer un itinerario que percorre un tramo periurbán e logo adéntrase nun bosque. Gravaremos os sons que espontaneamente se produzan no traxecto e logo ao volver á aula escoitaremos os sons conscientes e inconscientes. A segunda actividade consiste en visualizar un cortometraxe e propoñer entre todos que tipo de música asociaríamos ás imaxes, escoitando finalmente a música coa que o autor acompañou a película.

Currículo E.I.: Asociar os distintos oficios coas súas ferramentas, valorar a importancia de todas as profesións na sociedade. Iniciarse na gravación de sons e na importancia dos mesmos na comunicación e como acompañamento do audiovisual. Adquirir vocabulario relacionado co cinema e a produción musical.

Currículo E.P.: Área de ciencias sociais: contidos comúns (bloque 1), vivir en sociedade (bloque 3). Área de educación musical: a interpretación musical (bloque 2), a música, o movemento e a danza (bloque 3).

¹ Schmitz, H. (1964-1980). System der Philosophie. Bouvier, Bonn.



T18. O espazo baleiro, con Marta Somoza, arquitecta.

Contido. Este taller traballa con dúas ideas:

- O baleiro configurador, que se refire aos ocos encerrados por sólidos construídos que se consideran relevantes na configuración de tipoloxías e morfoloxías diversas caracterizadoras do medio rural.
- A xeometría alveolar, que xenera un parcelario globuloso, muros curvos, encontros de camiños de tres vías (trisquel), e terrazas de altura e pendente variables.

Esta masa corpórea de vaciedade alaga os territorios galegos, xa sexa pola bruma matutina que mergulla os lugares e os borra sutilmente aos ollos, ou polo perfilado volumétrico minucioso que moldea os espazos de cada recinto, construíndo, coma se dun negativo se tratase, lugares entretecidos. Chamámolas paisaxes inversas. Nelas a luz convértese en obxecto, capturada na viscosidade da súa masa gasosa e intensificada pola veladura do espectro cromático circundante.

Actividade. O taller ten tres partes: comprender, a partir da libre disposición de figuras circulares nun plano, o espazo intercalar entre os sólidos; crear espazos baleiros usando estruturas de elementos móbiles (globos); representar os lugares proxectados e construílos.

Currículo E.I.: Mostrar interese na aprendizaxe de novas tarefas motrices, adecuar o noso comportamento ás necesidades dos demais. Asociar os números ás cantidades que representan, iniciarse no cálculo e utilizar adecuadamente os cuantificadores. Utilizar a expresión corporal e o movemento para a expresión de mensaxes.

Currículo E.P.: Área de matemáticas: xeometría (bloque 4), medida (bloque 3). Área de educación artística: debuxo xeométrico (bloque 3)
Área de lingua e literatura: comunicación oral, falar e escoitar (bloque 1).



Gemma, 4 anos



Sancho, 3 anos



Isidro, 6 anos



Antela 9 anos, Noelia 7 anos, Gemma 4 anos, Xiana 6 anos



T18b. Narración do lugar², con Marta Somoza, arquitecta.

Contido. Narración dos lugares dende a mirada do xénero.

Se o que non ten nome non existe, e o que non se cartografía non está, inventemos unha forma de cartografiar o máis sutil, o máis vulnerable, de xeito que queden recoñecidos aqueles lugares difíciles de representar, marxinais, comúns, imprescindibles. A esencia do lugar.

Actividade. O taller plantexa xerar recursos para traballar cos nenos nas aulas, que indaguen o tema da paisaxe, a partir da procura dos signos cos que construír a narración do lugar. Ten 3 partes:

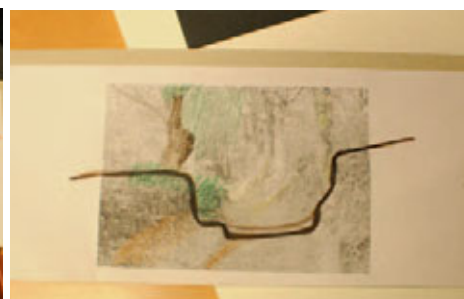
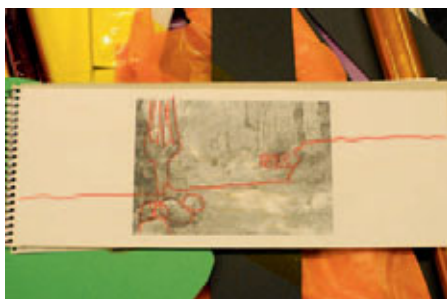
1. Proxectar imaxes. De cada imaxe debuxar nun caderno a estrutura do espazo e os elementos singulares. Introducir palabras de sensacións, cores, creando a secuencia dun percorrido.

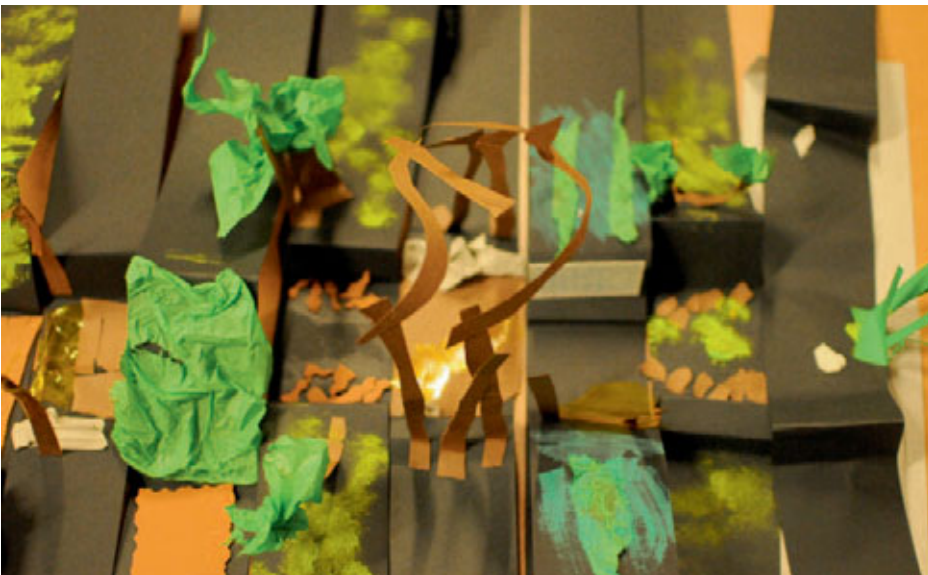
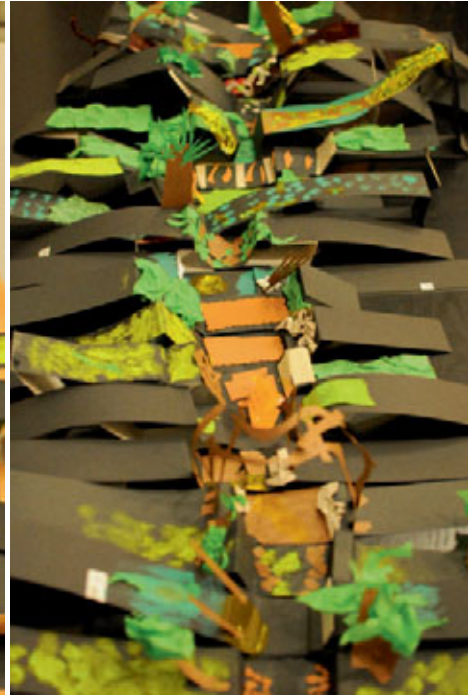
2. A maqueta. Traballar con bandas de papel para materializar o percorrido, recollendo formas e sensacións, a modo de lugares encadeados da paisaxe: puntos, liñas, superficies, cheos e baleiros, procesos naturais, límites, concavidades; a ausencia de límites, a presenza de auga, a plasticidade do terreo. O debuxo das liñas de estrutura da paisaxe. Os tres planos; a figura e o fondo, as xeometrías de fractais, as texturas, as cores.

3. A narración, a suma das pezas. A creación dun texto. Un alfabeto. Un catálogo de signos. Un monte, unha valgada, un prado, unhas hortas, un regato, unha carballeira, un bosque, un baleiro, un muro, un cheiro, un recordo, unha luz difusa, o cruxido das pisadas sobre as follas secas, ...



² Este obradoiro realizouse dentro das xornadas “Mapeos participativos dende unha perspectiva de xénero” o 10 de decembro de 2015, na Facultade de Ciencias da Educación de Ourense.







T 19. Limiares na paisaxe, con Cruz López Viso, arquitecta.

Contido. *Limiares na paisaxe son ámbitos que anticipan e abren un lugar no que experimentamos fenómenos. O límite converte a Natureza en paisaxe. (López Viso, 2016)*

Todo recinto ten un bordo que o limita e un espazo polo que se accede ao seu interior. Con todo na percepción dun territorio, ambos elementos non sempre forman parte da mesma entidade e aínda que o bordo é aquela franxa máis ou menos variable, o limiar convértese nunha entrada incluída neste ou no espazo mesmo, indefinida e inmaterial.

Actividade. *A acuarela como técnica de expresión é unha técnica que dilúe na auga a cor como pigmento. A presenza da auga desvanece os límites, desta forma a cor convértese en espazo e luz. A cor despréndese da súa cualidade primaria para adquirir un gradiente de intensidades que se vai definindo a medida que a auga desaparece. A acuarela é unha técnica veloz, nerviosa, moi fráxil e que non permite a corrección. O movemento xorde dende o peito ata a man e dende a man, a forza emítese radiante coma se os dedos fosen ás e perdesen a súa consistencia material. Dende o epicentro do pincel, a cor transportada pola auga vai conquistando o espazo de forma caprichosa e desigual. Hai zonas onde a cor se coagula e outras onde se expande e debuxa xeografías, vértices, lugares, feridas, traxectorias... O soporte de papel é esencial. É un tecido vivo que se deforma. A liña establece unha cartografía no baleiro do papel, pegadas moi sutís para non perderse. A pintura vai ligada á pel. Xorde da aproximación do noso corpo co mundo. O movemento sempre é tembloroso porque cada paso nace dende o interior. Ese pálpito contido nas fibras corporais descárgase conscientemente na pintura, dende o descoñecido que somos e que ao expresarse nos descifra, encamiña e amansa. (López Viso, 2016)*

Currículo E.I.: Progresar na adquisición de hábitos de observación. Experimentar a sensación de límite, os espazos que están en contacto; discriminar distintos espazos e captar as súas diferenzas. Iniciarse na técnica da acuarela, contacto de cores, difuminar os límites e vivenciar esteticamente a integración.

Currículo E.P.: Área de educación artística: expresión artística (bloque 2).



Aldán, 3 anos



Antela, 9 anos



Antía, 6 anos



Antón, 4 anos



Rosalía, 6 anos



Bruno, 12 anos



Carmen, 4 anos



Cruz



David, 6 anos



Lois, 5 anos



Suré, 6 anos



Marta, 8 anos



Sabela, 4 anos



Lola, 10 anos



Rosalía I. 5 anos



Luis, 5 anos



Sofía, 9 anos



Xaira, 5 anos



Maia, 6 anos



Xiana, 5 años



T20. Os nomes de lugar. Paisaxes cotiás, con M^a Jesús Gómez, filóloga e Mónica Lamela.

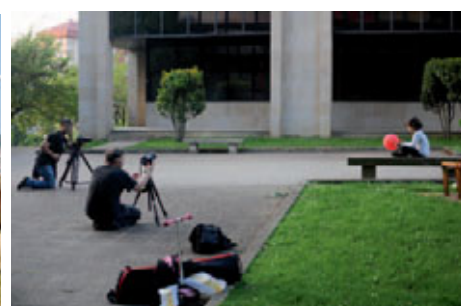
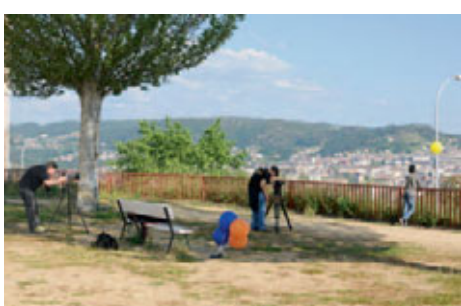
Contido. A percepción dos lugares acompáñase de experiencia vital que se ten deles; así o espazo cotián se aprehende como un mapa de células a través das que se pasa e ás que un se refire cun nome propio que a comunidade reconece, unha sucesión de recintos encadeados, nomeados de maneira concreta, onde a especificidade vén dada pola variabilidade do relevo, a diversidade de coberturas e a intensidade de historias pasadas. Estes lugares non son percibidos por aquel que mira, se non por aquel que coñece, pois non presentan unha clara percepción dos seus lindes, se ben son recoñecidos mentalmente polo grupo con certa contundencia. A esta especificidade dos lugares únese o imaxinario doutros elementos máis xerais que funcionan como referencia de orientación permanente, aínda que non sexan constantemente visibles. É o caso de ríos e regatos, da torre da igrexa, e dos outeiros que emprazados na proximidade actúan como localizadores, distinguidos e nomeados individualmente polos paisanos, conformadores dun bordo protector que abarca o segundo plano do observador.

O nome que recibe cada lugar pódese referir á presenza de certas árbores, a tipos de cultivos, á presenza de auga, a morfoloxías agrarias, a características xeográficas, a construcións, a circunstancias históricas locais, ..

Actividade. Este taller trata sobre a toponimia e a formación das palabras. Pretende que os nenos descubran o mecanismo de creación das palabras e que se interesen pola orixe dos nomes dos lugares.

Currículo E.I.: Reflexionar sobre o propio nome e o que significa, o que somos e o que nos condicionan os símbolos que acompañan ao noso corpo. Iniciarse no coñecemento dos nomes dos lugares da nosa contorna. Realizar unha maqueta de lugares coñecidos, experimentar xogos da linguaxe, cambiando nomes ou ensaiando novos nomes que nos permitan unha apropiación intelectual do espazo baixo os seus propios parámetros.

Currículo E.P.: Área de lingua e literatura: coñecemento da lingua (bloque 4). Área de ciencias sociais: o mundo que nos rodea (bloque 2), as pegadas do tempo (bloque 4).



T21. Paisaxes urbanas. A cidade¹, con Marcos Nine e Otto Roca, directores de cine.

Contido e actividade. A canción "a cidade" fala do ambiente dunha cidade dende a vivencia que se experimenta ao percorrela no día a día, enumerando espazos e actividades urbanas, e transmitindo certa idea de bulicio, diversidade e movemento. As imaxes mostran unha cidade en branco e negro que é contemplada dende a distancia por nenos que portan un globo de cor. No interior, unha nena disgustada recibe un destes globos, e inicia unha viaxe polos barrios, á vez que imos vendo outros nenos e nenas que tamén levan globos de cores, que camiñan, xúntanse e comezan a regalar estes globos. Estes actos provocan que a cidade recupere de novo as cores e finalmente todos os nenos soltan os globos que ascenden ao ceo cara a novas direccións. A obra presenta unha tripla lectura que vén dada pola letra da canción, as imaxes da cidade e a narración simbólica dos nenos portadores das cores. Esta complexidade acentúase na estrutura non lineal do guión, que apoiada na forma compositiva da canción a partir da repetición de estrofas do poema de Manuel María, xenera un tempo suspendido, que rompe o transcorrer natural para adiantar o momento máis intenso do vídeo, cando todos os nenos corren en círculo no corazón da cidade.

Currículo E.I.: Avanzar na autonomía dos nenos e nenas na cidade, Interesarse de forma activa por coñecer e utilizar as TIC. Situar-se a si mesmo e aos obxectos tendo en conta os conceptos espaciais. escoitar as narracións seleccionadas e iniciarse na gravación audiovisual. Ensañar a representación da cidade en formato audiovisual.

Currículo E.P.: Área de lingua e literatura: coñecemento da lingua (bloque 4). Área de ciencias sociais: o mundo que nos rodea (bloque 2).

¹ Vídeo musical do tema "A cidade" composto e interpretado por Magín Blanco e Uxía, con letra de Manuel María (*As rúas do vento ceibe*, 1979). O tema musical pertence ao libro-CD *Canta o cuco*, publicado en decembro de 2015 por Galaxia na colección Sonárbore. O proxecto recibiu o apoio da Xunta de Galicia (Consellería de Cultura. Secretaría Xeral de Política Lingüística), a Universidade de Vigo-Campus de Ourense, a Deputación Provincial de Ourense e a editorial Galaxia.

Dirección: Otto Roca e Marcos Nine; Montaxe: Marcos Nine; Dirección de fotografía: Otto Roca

T22. Paisaxes sagradas, con Ánxeles Cuña, directora de teatro.

Contido. O taller trata o tema, dentro do capítulo sobre a percepción colectiva, da paisaxe sacra, que se refire a aqueles espazos sobre os que a comunidade conferiu certo significado trascendental. Nun principio serían bosques, terras do medio, árbores centenarias (teixos, carballos, acivros). Moitos deles logo cristianizados co emplazamento de capelas, igrexas, santuarios, ... Esta veneración aos elementos localízase en enclaves singulares, onde a grandeza das súas formas revélase mesmo aos non iniciados.

Actividad. O taller traballa a técnica da improvisación. Os nenos son sementes das que brota un bosque especial.

Currículo E.I.: Relacionarse con adultos e compañeiros e compañeiras de forma correcta e positiva, utilizando o diálogo e en convivencia. Reflexionar sobre o que son e o que poden chegar a ser.

Identificar o espazo do bosque, descubrir as súas características e expresar ou vivenciar o aspecto sacro que implica. Comprender o ciclo da árbore, a semente e as súas potencialidades. Expresar por medio da improvisación teatral o crecemento e o desenvolvemento da árbore.

Currículo E.P.: Área de lingua e literatura: educación literaria (bloque 5).
Área de educación artística: expresión artística (bloque 2).





T23. O linde flotante, con Héctor Domínguez-Viguera, director de cine.

Contido. Os espazos teñen un bordo que os delimita identificando un contido de certa homoxeneidade, pero son fronteiras difusas, non traducibles a unha liña, con espesor e certa variabilidade. Son límites que non se materializan necesariamente cun elemento físico, pero que son recoñecidos pola comunidade con claridade: dende o ámbito que contornea á casa, aos lugares traballados que proporcionan a economía de subsistencia, ata a rexión superior á que o grupo sente pertencer.

Actividade. O concepto que indaga este taller é o de linde flotante, entendido como unha das características das paisaxes do interior ourensán. A actividade consiste na narración do linde da aldea de Seixalbo, no perímetro urbán da capital, a partir do descubrimento do territorio e o rexistro daqueles espazos que a envolven e a separan doutras realidades.

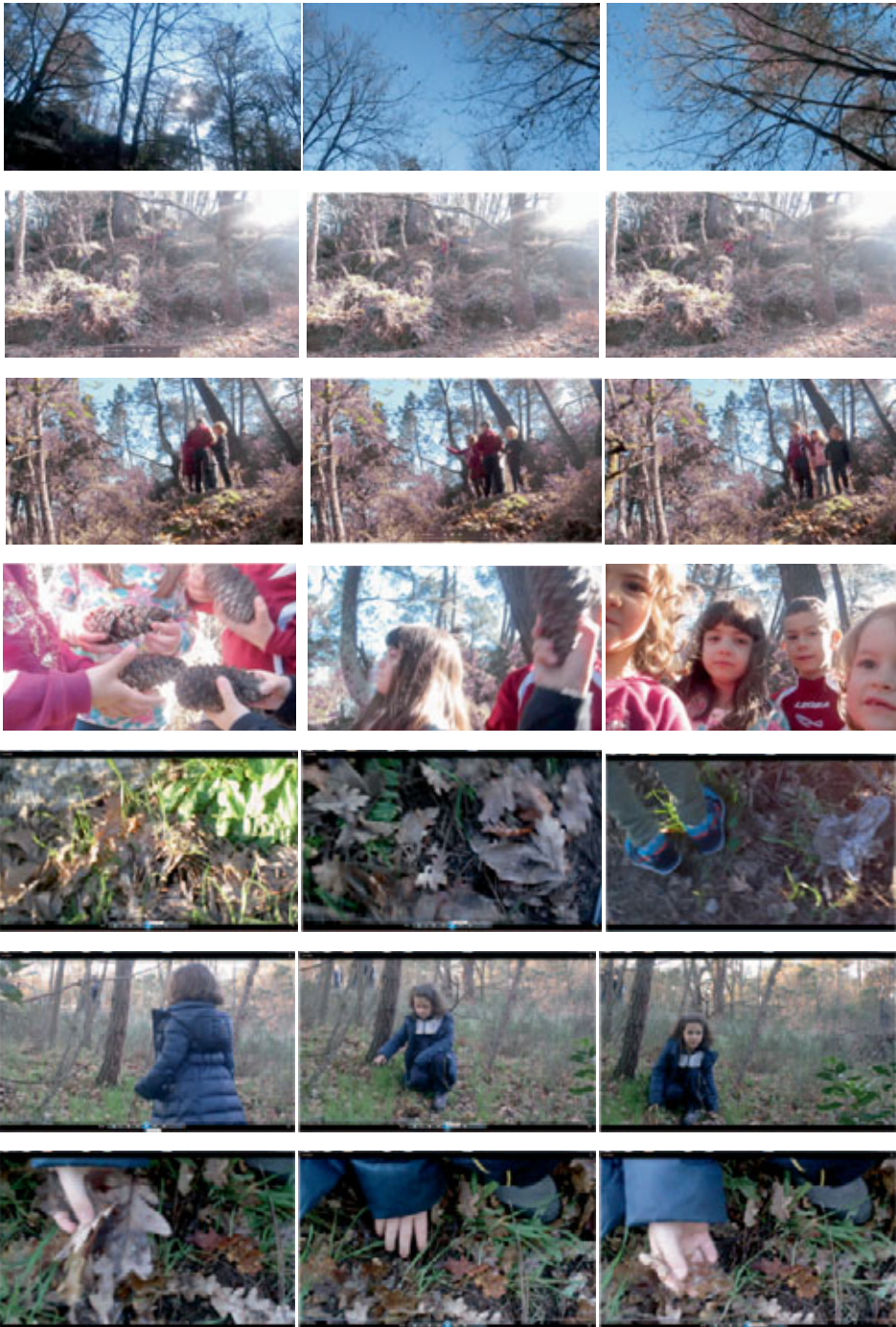
Utilizaremos pequenas cámaras de vídeo ou móbiles e un caderno, para contar o que eles ven, expresando as emocións que a paisaxe produce.

Recursos: plano xeral, plano detalle, plano secuencia, plano móbil; movemento da cámara; as emocións que se relacionan coa escuridade (medo) e a luz (esperanza); primeiro plano, o xesto (ollos-corpo). Encadre (se recorta ou non o espazo); zoom (permite que ao achegarse o observado se convirta noutra realidade); escalas de aproximación, capas. O carácter incontrolado da natureza.

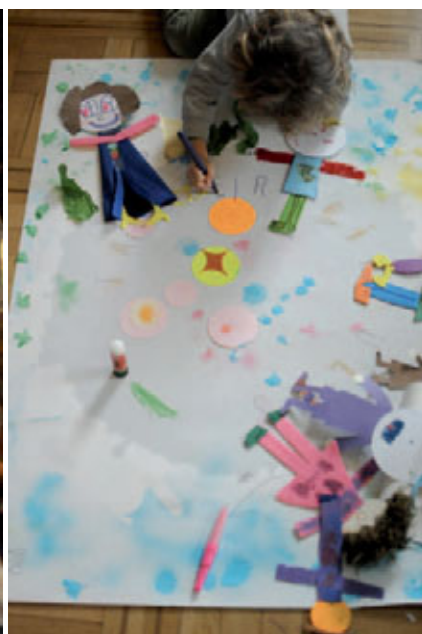
Os nenos forman equipos nos que van rotando con diferentes papeis (director, cámara, actores); cada grupo céntrase nun aspecto da contorna: luz, cor, textura, materiais. Primeiro idéase un guión, con atención aos recursos posibles para crear unha narración coas imaxes; logo grávasen as secuencias; e finalmente visualízanse os traballos, contando cada equipo o que quería describir.

Currículo E.I.: Avanzar na comprensión dos espazos que habitan, crear comparacións entre o rural e o urbano recuperando os coñecementos adquiridos en talleres anteriores. Desprazarse utilizando nocións como adiante e atrás. Explorar traxectorias da luz e da escuridade. Descubrir as posibilidades creativas da luz, as sombras e a cor, ampliar as súas destrezas na gravación do material realizado.

Currículo E.P.: Área de educación artística: educación audiovisual (bloq 1).







T24. O círculo, con Miguel Robledo, ilustrador.

Contido. A seguinte propiedade esencial a este territorio é a da circularidade. Os trazados curvilíneos maniféstanse alí onde o observador dirixe a mirada: camiños sinuosos, socalcos de muros curvos, primeiras fundacións con murallas globulosas, aldeas amendoadas, construcións de planta redondeada... O círculo revélase con persistencia tenaz e remite a unha forma de pensar a organización do territorio allea a morfoloxías reticulares, da que fascina a formalización dun parcelario alveolar e orgánico de racionalidade orixinal.

Actividade. O taller indaga sobre a figura do círculo como obxecto e como baleiro, e experimenta as relacións que estos elementos poden establecer entre si: inclusión, superposición, xustaposición, intersección, ...

Currículo E.I.: Diferenciar e experimentar os distintos espazos, demostrar interese pola participación activa e o goce. Diferenciar os corpos xeométricos máis comúns na contorna cotiá e na historia da arte. Utilizar as figuras xeométricas coñecidas en novas organizacións plásticas.

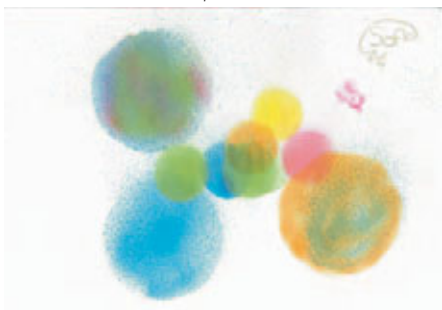
Currículo E.P.: Área de matemáticas: xeometría (bloque 4).



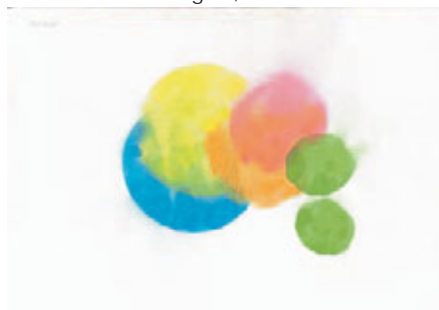
Rosalía, 6 anos



Miguel, 5 anos



Sofía, 9 anos



Roque, 3 anos



Uxía, 6 anos



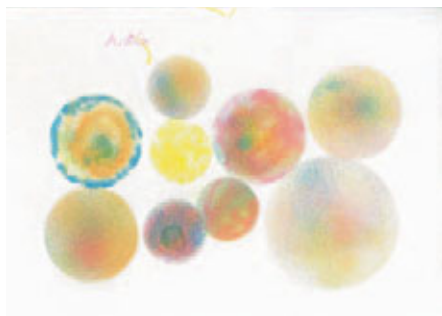
Aldán, 3 anos



Isidro, 5 anos



Antón, 4 anos



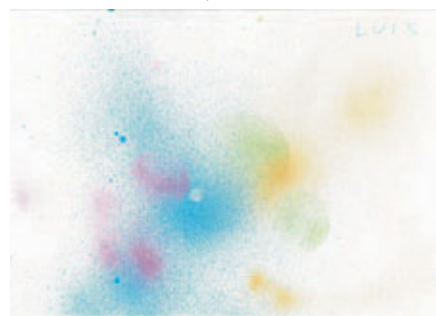
Antía, 6 anos



Sancho, 3 anos



Xiana, 5 anos



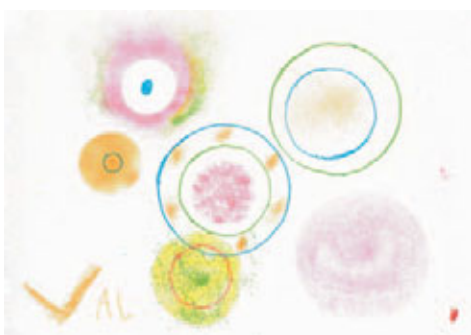
Luis, 5 anos



Nuno, 3 anos



Lois, 5 anos



Valentina, 6 anos



Eugenia, 9 anos



Oslo, 6 anos





T25. Paisaxes segredas, con Magín Blanco, compositor, músico e cantante.

Contido. O terceiro aspecto que afecta a estas paisaxes é o da percepción brumosa. Nestes territorios nada é evidente, un se desorienta con facilidade, os cambios estacionais transforman o seu aspecto, a choiva fainos intransitables e a néboa os borra sutilmente.

O taller é unha aproximación á paisaxe que describe o autor na súa obra. A análise das letras das cancións permiten traballar a percepción do territorio dende a singularidade de cada mirada.

Actividade. O primeiro grupo de cancións falan do medio, observado segundo diferentes aproximacións: o universo visto dende a praia, o territorio que se percorre nunha viaxe, o xardín e a casa. O tempo cíclico, o transcurso das estacións, a repetición. Os nenos fan unha colaxe das catro escalas do lugar, con figuras que representan o máis significativo de cada ámbito, completando a composición con debuxos a lapis. O segundo grupo de líricas falan dos elementos que hai no medio: persoas, animais, insectos, plantas, ... e de como estes seres habitan eses lugares. Nestas cancións os nenos móvense polo escenario seguindo coreografías que fan referencia ao expresado nas cancións. Escenifícanse xestos, desprazamentos, bailes que implican a paulatina colonización do espazo, a modo dunha viaxe cara a algo descoñecido e o seu recoñecemento a forza de transitalo.

Currículo E.I.: Adquirir control de brazos e pernas para realizar movementos globais, sensacións e propiocepción. Aprender modos de comportamento pacíficos e tolerantes e traballar pola resolución pacífica dos conflitos. Aprender por medio de cancións e do baile aspectos fundamentais da paisaxe. Comprender e reproducir cancións. Experimentar coa técnica da colaxe.

Currículo E.P.: Área de lingua e literatura: coñecemento da lingua (bloque 4), educación literaria (bloque 5). Área de educación musical: a interpretación musical (bloque 2), a música, o movemento e a danza (bloque 3). Área de educación artística: expresión artística (bloque 2).



Xúa, 6 anos



Hernán, 3 anos



Olivia, 4 anos



Antón, 4 anos



Miguel, 4 anos



Xan e Breixo, 7 e 3 anos



Sarela, 2 anos



Aldán, 8 anos



Suré, 6 anos



Isidro, 5 anos



Gretel, 6 anos



Xiana, 5 anos



Javier Abad



Vita Martínez Vérez



Federico L. Silvestre



Marta Somoza



Ricard Pié



Rubén C. Lois



María Goula



Mª Isabel Doval



María Miguélez



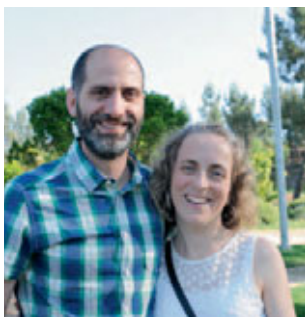
Felipe Criado-Boado



Pablo Otero



Marga Becerra



Roberto González, Elena Torreiro



Lele, Tegra, Uxía



Eugenia Muñoz



Adolfo Fernández



Mark Ritchie



Susana Albarte



Sonia Couso



Emilio Álvarez



Estela Castro



Eva Iglesias, Nuria Celi



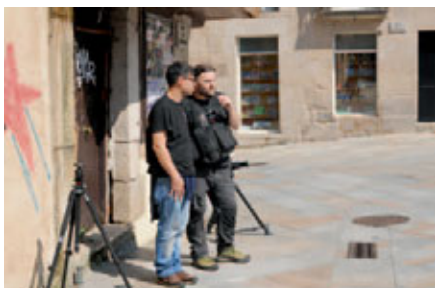
Xavi Font



Cruz López Viso



Mónica Fernández, Mª Jesús Gómez



Marcos Nine, Otto Roca



Ánxeles Cuña Bóveda



Héctor Domínguez-Viguera



Miguel Robledo



Magín Blanco

Vita Martínez Vérez, naceu á luz na Coruña. A súa nai aloumiñouna o 26 de setembro do ano 1974 nun sanatorio que xa non existe. Eran as 9:30 da noite. Chorou. Os abrazos arroupárona, e neles, fíxose nena, moza, muller. Creceu, amou, concibiu... A súa vida é nun lugar xeográfico que lle debuxa a alma. Agora é doutora en socioloxía, e profesora do Centro Asociado UNED A Coruña, así como do Instituto Ánxel Casal, onde traballa, facendo poética da vida e da educación, a través de metáforas para dar un lugar ao seu alumnado.

Javier Abad Molina (Madrid, 1964). Artista Visual e profesor de Educación Artística na Facultade de Ciencias da Educación do Centro Universitario La Salle, Adscrito a UAM (Madrid). Doutor en Belas Artes pola Universidade Complutense de Madrid.

Maria Goula (Salónica, 1965), é arquitecta, traballou no Departamento de urbanismo e ordenación do territorio, DUOT, na Escola de Arquitectura de Barcelona, ETSAB, como profesora de deseño urbano e paisaxismo, participando tamén na dirección do Máster en Arquitectura da Paisaxe dende marzo de 2009 e na dirección do Centro de Investigación e Deseño da Paisaxe de Barcelona, CRPPB. Entre os seus traballos máis recentes cabe resaltar a elaboración do Catálogo da paisaxe das rexións de Lleida e Girona, Cataluña; e tamén o estudo de paisaxe para a identificación e a xestión da “V” verde da cidade de Reus. En 2009 gañou o premio do Doutoramento de investigación en Arquitectura coa súa tese “Otros paisajes: lecturas de la imagen variable”. Actualmente é profesora no departamento de arquitectura da paisaxe na Universidade de Cornell, E.E.U.U.

Federico L. Silvestre, (www.federicolsilvestre.com) é Profesor de Estética e Historia da arte na Universidade de Santiago de Compostela (USC). Autor dos libros: *El paisaje virtual* (2004), *Os límites da paisaxe* (2008), *A emerxencia da paisaxe* (2009), *Micrologías* (2012) e *Los pájaros y el fantasma* (2013); impartiu clases en másteres da Universidade de Sevilla, a Universidade Autónoma de Barcelona, a Universidade das Illas Baleares e a HEPIA de Xenebra. Colabora con «El Estado Mental» e co-dirixe a colección «Paisaje y teoría» da editorial Biblioteca Nueva (Madrid). Co-dirixiu o «Máster de Arte, Museoloxía e Crítica Contemporáneas» da USC (2007-2012) e a colección «Vita aesthetica» da editorial Díaz & Pons (Madrid). Ten realizado estadías de investigación e participado en congresos e seminarios en Europa, América e Oceanía.

Ricard Plé i Ninot (Barcelona, 1946), é doutor arquitecto pola E.T.S.A. de Barcelona (UPC) e catedrático de urbanismo e ordenación do territorio na E.T.S.A. del Vallés (UPC). Tamén foi director desta escola (1999-2002). Entre 2005 e 2008 foi o fundador e primeiro director da escola técnica superior de arquitectura de Málaga (EAM). Ocupou o cargo de director de servizos de planeamento e xestión urbanística do concello de Barcelona entre os anos 1989 e 1992, no período preolímpico. Redactor do plan xeral metropolitano de Barcelona (PGM) entre 1974-1976, así como de diferentes plans ao longo do territorio catalán e español. No ano 2003 foi galardoado co premio Catalunya de urbanismo pola redacción da revisión do plan xeral municipal de ordenación urbana de Torroella de Montgrí. Dirixiu, xunto a J. M. Vilanova, os traballos para o plan territorial sectorial de vivenda de Cataluña para a secretaría da vivenda da Generalitat de Catalunya, aprobado en 2010.

Felipe Criado-Boado (Santiago de Compostela, 1960), é arqueólogo, especialista en arqueoloxía da paisaxe e en Patrimonio. Coautor do libro “Atlas arqueolóxico da paisaxe galega”, publicado por Xerais en 2016. Traballa no Consello Superior de Investigacións Científicas (CSIC), cuxo Instituto de Ciencias do Patrimonio (Incipit, con sede en Santiago de Compostela) dirixe. O ser fillo do pintor Felipe Criado, o interese deste pola paisaxe e a insistencia coa que lle ensinaba a apreciar a paisaxe, detectar formas, cores, efectos luminicos que pasan desapercibidos para a persoa sen sensibilidade artística, o predispuo a interesarse pola paisaxe como tema de estudo. Máis adiante dedicouse a estudar a arquitectura megalítica, primeira arquitectura monumental do Occidente Europeo, o que lle permitiu comprender que a arquitectura é sempre un dispositivo construtor de espazos e descubrir que a megalítica en concreto supón a primeira intervención

humana sobre o medio para construír unha paisaxe domesticada e artificial. Ademais disto que ten directa relevancia con este libro, é autor de moitas publicacións e libros científicos e de divulgación, esfórzase por facer chegar a arqueoloxía ao público e poñer esta disciplina ao servizo da sociedade, e na actualidade é o presidente da European Association of Archaeologists (EAA).

Rubén C. Lois González: (Palas de Rei, 1961), doutor en xeografía, Catedrático de Análise xeográfica rexional e coordinador do grupo ANTE (Análise Territorial) da USC. Entre as liñas de investigación sinalar: xeografía e planeamento urbano, estudos rexionais, planificación rexional e xeografía social. Foi profesor convidado en diversas universidades de Francia, Noruega e Canadá. Investigador principal de varios proxectos internacionais, e autor de numerosas publicacións e artigos en revistas académicas. Entre 2005-2009 foi Director Xeral de Turismo da Xunta de Galicia.

María Isabel Doval Ruiz, profesora da Facultade de Ciencias da Educación na Universidade de Vigo e directora do Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación. Traballa cuestións relacionadas con: TIC e educación; inclusión educativa e social; investigación participativa e métodos visuais; cidadanía europea; urbanismo e participación de nenos, mulleres e maiores. Organizadora de seminarios multidisciplinares, en colaboración coa Unidade de Igualdade da Universidade de Vigo, sobre urbanismo participativo e mapeados participativos (2014 e 2015). Participa nunha investigación nacional sobre boas prácticas en educación infantil e é avaliadora de varios programas e proxectos da UE (Horizon 2020). Ten impartido docencia de grao e posgrao en varias universidades estranxeiras (latinoamericanas, europeas, de Asia Central e do Magreb). Foi subdirectora xeral de Universidades da Xunta de Galicia.

María Miguélez Vila (Ourense, 1971): Licenciada en Filosofía e Mestre de Educación Infantil, especialista en filosofía na infancia, clima escolar e procesos innovadores na aula.

<https://about.me/mariamiguelevila>

Marta Somoza Medina (Ourense, 1971) é arquitecta, desenvolvendo traballos de planeamento a diversas escalas, proxectos urbanos e proxectos de arquitectura e de rehabilitación. No campo da docencia e investigación organizou xornadas, cursos e exposicións, ademais de impartir conferencias en cursos de verán de diversas universidades. Mención do premio Enrique Peña en 2008 polo proxecto de pavimentación e mellora dos espazos libres de Santa Mariña de Augas Santas. Entre 2011 e 2013 participa na exposición Metagénesix: nova arquitectura de Galicia. Actualmente é arquitecta municipal no concello de Allariz e segue desenvolvendo a súa tese doutoral sobre o tema de paisaxe e territorio no medio rural galego.

Pablo Otero (Ourense, 1970), é artista, formado no encontro da plástica tradicional coas artes aplicadas, de certo carácter interdisciplinar e vinculado á cultura infantil e xuvenil dende unha perspectiva diversa. Como autor e ilustrador posúe preto de vinte títulos publicados en rexistros que abarcan dende a primeira axenda escolar, formatos libro de artista e libro obxecto, guías didácticas de teatro, poemarios, álbum ilustrado e coleccións de literatura e ilustración. Colaborador técnico de compañías de teatro profesional realizando escenografías, atrezzo ou eventos puntuais como a gala de peche do Festival de Cinema Independente de Ourense. En 2007 forma parte do equipo redactor do edificio de ampliación da escola infantil de Allariz, xunto con Marta Somoza e Juan A. Aragonés. Recibiu distincións como o Accésit Premio Lazarillo, Mención Especial Mejor Álbum ilustrado de 2000, Premi Llibreter de Catalunya, premio María Casares 1999 de escenografía e premio mellor escenografía FETEN da Feira Internacional de Teatro Infantil de Xixón.

Marga Becerra (Ourense, 1970), é licenciada en bioloxía y ten orientado a súa práctica profesional á educación. Actualmente é profesora de ensinanza secundaria no IES de Bande, onde imparte asignaturas de bioloxía e xeoloxía.

Elena Torreiro (Ourense, 1976) é diplomada en maxisterio na especialidade de educación infantil pola Universidade de Vigo e licenciada en psicopedagogía con premio extraordinario fin de carreira pola mesma universidade. Desde o ano 2002 pertence ao corpo de mestres da Xunta,

exercendo en diferentes colexios como mestra de educación infantil. Traballa coa metodoloxía de proxectos de investigación e continúa formándose en todo o relacionado co enfoque constructivista do ensino.

Roberto González (Ourense, 1976) é arquitecto pola universidade da Coruña na especialidade de urbanismo, titulado en posgrao como especialista en deseño e cálculo de estruturas. Ampliou a súa formación con diversos cursos e seminarios sobre rehabilitación, construción sustentable, urbanismo e infraestruturas urbanas. Foi arquitecto asesor do concello de Xunqueira de Espadañedo e na actualidade é arquitecto coordinador da oficina de rehabilitación do centro histórico de Castro Caldelas. Na práctica profesional é socio fundador do estudo de arquitectura Sen Máis onde desenvolve proxectos de obra nova e rehabilitación. Forma parte tamén da comisión de cultura da delegación de Ourense do Colexio Oficial de Arquitectos de Galicia, realizando, entre outras actividades, talleres de arquitectura para nenos.

Ledicia Álvarez 'lele', Uxía Pérez e Tegra son compoñentes de Trécola Teatro dende hai unha década. Formadas na aula de teatro universitaria de Ourense e en cursos teatrais de diversa índole, teñen experiencia tanto actoral como en postas en escena en diferentes montaxes teatrais, así como en animacións de rúa, escritura dramática, realización de vestiario, atrezzo, escenografía...; tamén teñen experiencia na docencia teatral orientada a pequenos e maiores.

Mª Eugenia Muñoz é Licenciada en Xeografía e Historia. Especialidade Historia Antiga (Universidade Complutense de Madrid) e Licenciada en Filoloxía do Antigo Oriente e Exipto Antigo (Universidade Católica de Lovaina). Realizou estudos de doutoramento (DEA) tanto en Historia Antiga (Universidade Complutense de Madrid) como en Exiptoloxía (EPHE, A Sorbona París). Actualmente comparte a actividade docente, coa investigación, e a xestión e educación patrimonial en *Eugenia Muñoz Cultura*. No marco da xestión cultural formou parte do grupo de traballo de As Burgas dirixido polos arqueólogos Celso R. Cao e Luís Cordeiro.

Adolfo Fernández Fernández (Vigo, 1979) Doutor en Arqueoloxía pola Universidade de Vigo, é arqueólogo-ceramólogo especialista en economía e comercio de época romana. Membro do Laboratorio de Arqueoloxía da Universidade de Vigo (LAUV) dende 2002, participou en diversos proxectos de investigación, entre eles, o da "Escavación e Musealización da vila romana de Toralla (Vigo)" e actualmente co-dirixe o proxecto de investigación "Intervención arqueolóxica no Monte do Señorío-Castro de Armea (Allariz)". Foi bolseiro predoutoral da UVigo e bolseiro de posgraduación da Fundación Pedro Barrié de la Maza no Centre Camille Jullian-CNRS de Aix-en-Provence (Francia) entre 2009 e 2010, do que é investigador asociado dende 2011. Foi bolseiro de pos-doutorado da FCT no Centro de Estudos Clásicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra. Actualmente é contratado posdoutoral Marie Curie Talent no Campus do Mar da Universidade de Vigo. É autor de numerosos libros e artigos publicados en revistas científicas.

Mark Ritchie é fotógrafo. Naceu en Sidney, Australia, e trasladouse a Europa en 1992, residindo actualmente en Ourense. A súa práctica profesional, que asenta nun esixente control das técnicas do revelado, abarca unha ampla variedade de xéneros: arquitectura, foto comercial, estudo, retrato e fotografía documental. A súa obra ofrece unha mirada atenta, sutil e reflexionada, que convida a ver o elemento fotografado en toda a súa complexidade e beleza. A diversidade de texturas, a gradación de grises e o matizado e infinito rexistro de luz natural producen documentos de gran riqueza formal onde as persoas e obxectos adquiren un significado profundo que fai transcendente a súa cotidianidade. www.markritchiefotografo.com

Susana Alberte (Vigo, 1974) é arquitecta de rehabilitación, paisaxe, planeamento e xestión.

Sonia Couso (O Barco de Valdeorras, 1974), é licenciada en Ciencias Económicas e Empresariais UDC, Máster en Xestión do Medio Ambiente e dos Recursos Naturais UPM. Técnica de Recursos Europeos no concello de Ribadavia. Técnica do produto turístico Ruta do viño do Ribeiro. Socia de Amarelante, Sociedade Cooperativa Galega, situada en Manzaneda e que se dedica á recuperación de soutos abandonados para a produción e comercialización de castaña.

Emilio Álvarez Cid (Ourense, 1971) é pianista. Realiza a súa formación académica nos conservatorios profesional de Ourense, con Rosa López de Castro, e superior de música de Madrid, con Luís Izquierdo. Posteriormente, estuda en Oviedo con Olga Semushina, profesora do conservatorio de S. Petersburgo e discípula directa de Natan Perelman. Asistiu a diversos cursos de perfeccionamento con mestres como Vladimir Viardo (Coimbra), A. Ardakov (Trinity College of Music, Londres) ou Charles Rosen, entre outros. A súa actividade concertística, tanto na súa faceta solista como en música de cámara, desenvolveuse dentro do ámbito nacional, realizando diversas gravacións audiovisuais coa colaboración da radio de Galicia. Actualmente é docente do conservatorio profesional de Vigo.

Estela Castro Vila (Ourense, 1978), Dinamizadora Social que dende o ano 2007 vive, experimenta e traballa co movemento dende a creatividade, a improvisación e o xogo. Formada en Expresión Corporal e Danza Espello. O seu interese polo poder curativo da danza lévaa a realizar talleres que traballan dende o corpo e o movemento, como danza creativa, danza contact, meditacións activas, cinco ritmos de Gabrielle Roth, río aberto, Gestalt, movemento orgánico ou movemento auténtico. Cursou outras disciplinas da danza como hip hip, latino, danza oriental ou danza contemporánea. Actualmente imparte clases a grupos en Movemento Creativo no centro Mandala e Zhumbal e en distintas asociacións.

Nuria Cell (Santiago, 1976), é deseñadora gráfica e de interiores. **Eva Iglesias** (Ourense, 1968) é técnica de turismo, realizando cursos de ceramista no seu tempo libre.

Xavi Font (Bellpuig, Lleida, 1972). Con formación en piano, guitarra, composición e orquestración, é especialista na composición de música para cinema, televisión e publicidade. Dende 1986 ata 2002 formou parte de diversas bandas de pop e electrónica como compositor, baixista, pianista e guitarrista. En 2001 iniciou a súa actividade profesional no sector audiovisual, compoñendo música para producións cinematográficas. Actualmente colabora con diferentes produtoras, a nivel nacional e internacional, como compositor e consultor musical, implicándose nos proxectos dende a fase inicial estratéxica ata a entrega da produción final. É membro numerario da *Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas* de España e da Academia Galega do Audiovisual. Foi nomeado aos XXIV Premios Goya, na categoría de 'Mellor Canción Orixinal' por 'Agallas'. En 2013 conseguiu o Premio 'Mestre Mateo' á mellor música orixinal por 'O Apóstolo', onde colaborou con Philip Glass.

Cruz López Viso, arquitecta E.T.S.A.M. 1990. (P.F.C. matrícula de honor). Doutora en arquitectura E.T.S.A.M. 2010, (Tesis: Luis Barragán en su casa de Tacubaya. Naturalezas del límite. Sobresañte cum laude). Exploradora de campos cuxos límites se cruzan.

Mª Jesús Gómez (Ourense, 1971), é licenciada en filoloxía hispánica pola Universidade de Santiago de Compostela e orientou a súa práctica profesional cara á educación. Actualmente traballa como profesora de ensino secundario no IES Otero Pedrayo de Ourense e imparte materias de lingua castelá e literatura, e literatura universal.

Mónica Fernández é licenciada en veterinaria pola Universidade de Santiago de Compostela.

Marcos Nine (Hannover, 1977). Cineasta e guionista que centra o seu traballo nos campos do documental, a experimentación e a música. Gañador de máis dunha vintena de premios, inicia a súa carreira en 2001 como guionista de series de televisión como *Mareas Vivas* e *Terra de Miranda* ata que en 2003 debuta na dirección con *Carcamáns*, á que seguen, *JEDN* (2006), *Radiografía dun autor de cómics* (2010), *La Brecha* (2012), *A viaxe de Leslie* (2014) ..., esta última gañadora, entre outros, do Premio á Mellor Película no Szczecin European Filme Festival entre as máis de 800 películas presentadas ao certame polaco.

Otto Roca (A Coruña, 1976), cineasta, fotógrafo documental, técnico en laboratorio de imaxe. Filmografía: *SANSa SOLEIL* (2105), *Alfa i omega* (2013), *Piedad* (2012), *12 noites con Piedad* (2009).

Ánxeles Cuña Bóveda (Pontevedra, 1957). Dramaturga, pedagoga e directora. Directora de

Sarabela teatro. Licenciada en Ciencias da Educación pola Universidade de Santiago de Compostela. Diplomada pola Escola de Expresión de Barcelona. Impartiu clases de Lingua e Literatura no IES Universidade Laboral e na actualidade compaxina o seu traballo no Departamento de Orientación do mesmo Centro coa súa práctica teatral. Dirixiu máis de cincuenta espectáculos. Relatora en diversas universidades. Publicou numerosos artigos en revistas especializadas. Entre os recoñecementos máis directos, recibiu o Premio FETÉN á mellor dirección, espectáculo e texto orixinal, por Tics. Premios María Casares á mellor dirección, texto adaptado, iluminación e espectáculo pola obra O lapis do carpinteiro. Premio María Casares ao mellor texto adaptado por Segismunda. Premio María Casares á mellor dirección, espectáculo e texto adaptado pola obra Así que pasen cinco anos. Premio Celestina (da crítica de Madrid) por Romance de Micomicón e Adelhala. Fonte: <http://sarabelateatro.com/es/>. Deputada de *En Marea* no parlamento galego dende 2016.

Héctor Domínguez-Viguera Quelja (Ourense, 1984) é cineasta, diplomado na escola Tai de Madrid en dirección de cinema (2008) e guión cinematográfico (2010). Traballou como guionista para diferentes produtoras. Tamén traballou en México DF como guionista para Argos comunicación. Dirixiu varias curtametraxes: *El charco* (producido por escola Tai), proxecto de fin de carreira, nominado por A.C.E (agencia del cortometraje español) ao mellor corto do ano 2008; “El sueño” (2011) <http://www.rtve.es/alacarta/videos/concurso-de-cortos-rne/iii-concurso-cortos-rne-sueno/1104600/>; “Ella y el espejo” (2013) <https://vimeo.com/106530121> ; “La nana” ; y “El pozo” (2015).

Miguel Robledo, (Ourense, 1970) ilustrador freelance (Xerais, La Voz de Galicia, Santillana, McGraw Hill, Kalandraka), autor de cómic (Kalandraka, El Jueves), concept art (grandola nova, films); <http://www.miguel-robledo-illustration.tumblr.com/>. <http://miguelrobledo.blogspot.com/es/>

Magín Blanco (A Rúa, 1960), é compositor, guitarrista e cantante. Comezou a súa carreira musical no grupo ourensán A Rosa co que editou catro discos entre 1988 e 1995; dende o ano 2006, lanzou tres discos en solitario antes de dedicarse á música familiar, campo no que destaca A nena e o grilo (2010), A nena e o grilo nun barquiño (2013), Gatuxo (2014) e Canta o cuco (2015), discos nos que se acompaña da colaboración de diversos artistas.

Colectivo Re.creo é unha asociación que fomenta a educación creativa como complemento ao ensino regrado, e que ten por obxectivo que nenos e nenas coñezan o espazo que habitan, o valoren, o fagan seu, e adquiren tamén certa bagaxe para opinar e ser críticos cos proxectos que crean cidade.

Fotografías colaboradores:

Javier Abad/ Vita Martínez Vérez/ Federico L. Silvestre/ Ricard Pié, Rubén C. Lois: Marta Somoza/ M^a Isabel Doval/ María Miguélez/ Felipe Criado-Boado/ Pablo Otero, Marta Somoza: Miguel Robledo/ Marga Becerra/ Lele, Tegra Uxía: Foto da montaxe Aureanas. Ano 2013/ Eugenia Muñoz/ Mark Ritchie/ Emilio Álvarez/ Estela Castro/ Adolfo Fernández, Susana Alberte, Sonia Couso, Eva Freire y Nuria Celli, Xavi Font, Mónica Fernández y M^a Jesús Gómez, Marcos Nine y Otto Roca, Héctor Domínguez-Viguera: Marta Somoza/ Cruz López Viso/ Ánxeles Cuña, Magin Blanco: Juan A. Aragonés/ Miguel Robledo: Mark Ritchie.

Logo Colectivo Re.Creo diseñado por Miguel Robledo.

Colectivo
RE
CREO

Aixa, Alba, Aldán, Aldán, Alex,
Alexia, André, Antela, Antía,
Antón, Bieito, Breixo, Carla,
Carlota, Carmen, Clara,
Daniel, David, Elena, Eugenia,
Galván, Gemma, Gretel, Hernán,
Hugo, Ibu, Irene, Iria, Iria Mei,
Isidro, Kareli Clarisa, Lara,
Lúa, Luán, Lucas, Lucía, Luís,
Maia, Maimouna, Marta, Martín,
Mateo Jian, Miguel, Miguel,
Miguel Breogán, Mireia,
Naia, Nene, Nerea, Nicolás,
Noelia, Nuno, Nuno, Olivia,
Roque Darío, Rosalía, Rosalía,
Sancho, Sabela, Sarela,
Saül, Siro, Sofía, Suré,
Oslo, Tiago, Unai,
Uxía, Valentina,
Vera, Xaira, Xan, Xela,
Xián, Xiana, Xúa, Zaida,
Vita Martínez Vérez, Javier Abad,
Elisa Amigo, Antón Malde,
María Goula, Federico L. Silvestre,
Ricard Pié, Felipe Criado-Boado,
Rubén C. Lois, María Miguélez,
María Isabel Doval, Pablo Otero,
Natalia Varela, Juan A. Aragonés,
Marta Somoza,
Marga Becerra, Roberto González,
Elena Torreiro, Lele, Uxía, Tegra,
Eugenia Muñoz, Adolfo Fernández,
Mark Ritchie, Susana Alberte,
Sonia Couso, Emilio Álvarez Cid,
Estela Castro, Eva Iglesias,
Nuria Celi, M^a Jesús Gómez,
Cruz López Viso,
Xavi Font, Mónica Fernández,
Marcos Nine, Otto Roca,
Ánxeles Cuña Bóveda
Héctor Domínguez-Viguera,
Miguel Robledo,
Magín Blanco



