

# REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



## O RETO DE APRENDER NOS CÁRCERES

índa resoan os versos de Díaz Castro, pois aínda hai poucos días que celebramos, un ano máis, o Día das Letras.

Hai luces vermellas acendidas referidas ao presente e futuro próximo da lingua e da cultura nosas, mais tamén hai algunhas luces novas de futuro. Así como hai unha sensibilidade crítica e unha conciencia aguda en determinados sectores sociais situados, de común, no campo do nacionalismo ou dun reflexivo galeguismo, non parece que tal conciencia sexa partillada pola actual Xunta de Galicia.

Como querendo apoñerse ao maleficio de “un paso adiante e outro atrás, Galiza” que escribira Díaz Castro recordando o mito de Penélope, o Manifesto que abría o Día dicía: “Un paso adiante e outro máis, Galiza!”. Unha convocatoria a continuar na loita e traballo pola normalización cultural e lingüística desta nación nosa con algún tangaraño, que quere ser loita pola dignidade social. Nese Día, *Faro de Vigo* tiraba do prelo o nº 500 do seu suplemento cultural “Faro da Cultura”, oito páxinas semanais lindas e en lingua galega, baixo a dirección do profesor Xosé Ramón Pena. E nese mesmo Día Galicia accedía ao “.gal” co pulo de diversas entidades. Abeirado á data está tamén o documento do *Foro Reimprímeme* co amplo abano de entidades participantes en defensa da nosa cultura escrita. Son xestos notables e de afirmación.

Un que pode ter singular transcendencia e o “.gal”, similar ao que é o “.cat” para Cataluña. No caso galego hai que salientar que foi moito o esforzo dos impulsores do puntogal, que desenvolveron un labor inxente na procura de man común, conseguindo apoios plurais das institucións, como a propia Xunta de Galicia, e colectivos, como a mesma Nova Escola Galega. Unha iniciativa transversal e unitaria tamén contra os agoiros.

Eses fermosos datos non agochan a gravidade: no recentemente editado Suplemento nº 68 de *Biblos Clube de Lectores* os seus editores dinnos que o suplemento, de excepcional interese, reduce o seu nº de páxinas: “A produción editorial reduciuse e hai un desmantelamento perigoso da nosa cultura; terrible porque bota por terra o esforzo positivo de varias décadas”. Non sei se o leron as autoridades. Neste día 20 de maio escribía no seu “Campo de Granada” de *Faro de Vigo* Manuel Bragado: “A porcentaxe de uso do galego en Internet reduciuse no último ano de forma significativa, colocando a nosa lingua no posto 48 da clasificación mundial, oito veces menos que en catalán (o 0.1%), moi lonxe do 4.6% en castelán e o 2.3% en portugués. Infelizmente, fóra da relevancia internacional. Logo de tres décadas a prol da normalización é desacougante asumir que nos últimos anos sofre un doloroso retroceso, tanto na súa cadea de transmisión interxeracional, coma no seu status e emprego en todos os ámbitos da vida social”.

En todo isto moito teñen que ver a política lingüística, a conciencia crítica e cívica, os medios de comunicación, o mundo económico... e as autoridades da Xunta de Galicia. Non todo nin moito menos depende delas. Nin están concentrados nun punto os malfeitores. Pero hai que recordar unha vez máis que en 2004 se aprobou no Parlamento de Galicia, con consenso, o Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega, arestora desconsiderado. A Xunta ten os maiores e máis capaces instrumentos democráticos para a actuación social neste prezado eido comunal. Cómpre recordalo se queremos ollar para o futuro. Nós desde aquí queremos estar co futuro. É de lei. E por iso pedimos sensibilidade, conciencia e actos de futuro: outro paso máis, Galiza.



6 O tema

8 Resumos / Resúmenes / Abstracts

12 Que debemos saber sobre o sistema penitenciario? Algúns apuntamentos en clave educativa

*Cristina Varela Portela*

15 A educación como eixe vertebrador do tratamento penitenciario

*Francisco José del Pozo Serrano e Fernando Gil Cantero*

18 A escola intramuros: vivencias educativas do profesorado e do alumnado

*José Antonio González Barbeito*

22 Ser universitario nun centro penitenciario: unha análise dende o Espazo Europeo de Educación Superior

*Mar Lorenzo Moledo*

26 Ser estudante a distancia nun centro penitenciario: é un asunto complicado e aínda así paga a pena

*Grupo Universitario de Teixeira*

29 Transicións profesionais. O caso dos educadores do Complexo Penitenciario de Islas Marias

*Margarita Armenta Beltrán, Enrique Ibarra Aguirre e Héctor Manuel Jacobo García*

32 A experiencia dos módulos de respecto: unha alternativa educativa á prisión tradicional

*Dionisio Rodríguez Martínez*

36 A xestión da diversidade cultural en centros penitenciarios. Unha cuestión de saber pedagóxico

*Miguel A. Santos Rego*

42 Existen programas eficaces no medio penitenciario? O caso do PPS

*Concepción Aroca Montolio*

44 Para sabermos algo máis...

*Cristina Varela Portela*

REVISTA  
GALEGA  
DE EDUCACIÓN

Num. 59  
Xuño 2014

**Director:**

Xesús Rodríguez Rodríguez

**Consello de Redacción:**

Antón Costa Rico  
Xiana Lastra Pernas  
Ana Mª Pose Blanco  
Xosé Ramos Rodríguez  
Araceli Serantes Pazos  
Miguel Vázquez Freire  
Francisco Veiga García  
Mª Helena Zapico Barbeito

**Consello Editorial:**

Manuel Bragado Rodríguez  
Mª Dolores Candedo Gunturiz  
Francisco Xosé Candia Durán  
Xosé Manuel Cid Fernández  
Agustín Fernández Paz  
Lois Ferradás Blanco  
Narciso de Gabriel Fernández  
Emilio González Legaspi  
Xosé Lastra Muruais  
Ramón López Facal  
Laura Lodeiro Enjo  
Belén Rodríguez Silva

Xosé Manuel Rodríguez Abella  
Victor Santidrián Arias  
Manuel Veites García  
Xosé Manuel Malheiro  
Xosé Álvarez Castro  
Carmen Díaz Simón  
Valentina Formoso Gosende  
Bieito Silva Valdivia  
Montserrat Castro Rodríguez  
Mercedes Vázquez Vázquez  
Yésica Teijeiro Boo  
Alexandre Sotelino Losada

## 48 A lingua

Ensinar e estudar galego:  
unha aposta polo futuro

*Soraya Suárez Quintás*

## 51 Educación social e escola

Escola e comunidade: A  
experiencia dunha educado-  
ra social en prácticas no IES  
Antonio Fraguas

*Laura Morales*

## 54 A escola rural

Cinema rural en lingua propia

*Grupo de Innovación Educativa Ruralia*

## 58 Investigación

Vicente Risco, mestre de mes-  
tres cos pés na Terra

*Xosé Manuel Cid e Antía Cid*

## 64 Experiencias

Unhas casiñas para os nosos  
paxaros: un achegamento ao  
bosque autóctono desde a  
educación artística

*Lucía Darriba e Marta Fernández*

## 70 Outras escolas

Modelo finlandés de forma-  
ción para todos

*Emilio González Legaspi*

## 76 Novas tecnoloxías

Asia en Quick Response (QR)

*María Albarellos e Julia González*

## 80 Xoguetainas e brinquetainas

O xogo popular tradicional no  
Concello de Xove, unha ollada  
á realidade lúdica

*Rubén Navarro, Marta Álvarez e Silvia  
Basanta*

## 84 Panoraula

*Xosé Ramos Rodríguez e Antón Costa  
Rico*

## 93 Recensións e outras lecturas

30 anos debuxando soños. De  
cando Paco Martín descubriu  
as Cousas do Señor Ramón  
Lamote

*Miguel Vázquez Freire*

Outras lecturas

Na cociña de noite

*Iria Sobrino Freire*

Xoguetes naturais. Argallados dos  
pícaros. Primavera-verán

*Paco Veiga*

### Comité Científico:

Joxé Mari Auzmendi  
Jaume M. Bonafé  
Jaume Carbonell  
Giancarlo Cavinato  
Miquel À. Essomba  
Pilar Fontevedra  
Moacir Gadotti

Francesc Imbernon  
Philippe Meirieu  
Antón Santamarina  
Mercedes Suárez  
Francesco Tonucci  
Philippe Watrelot  
Antoni Zabala

**Deseño:** Lois Rodríguez (Acordar)

**Maquetación e deseño de cuberta:** Xiana Lastra Pernas

**Impresión:** Rodi Artes Gráficas

**Lugar de edición:** Santiago de Compostela

**Redacción:** rge.redaccion@mundo-r.com

**Publicidade:** rge.publicidade@mundo-r.com

**Subscricións:** rge.subscricions@mundo-r.com

**Revisión e tradución de textos ao inglés:** Ana Patricia García Varela

**Revisión lingüística:** Mónica Martínez Baleirón





# Resumos

## Resúmenes

### Abstracts

Unha das institucións sociais máis descoñecidas é, sen dúbida ningunha, o cárcere. Xustamente, o obxectivo deste artigo é proporcionarlle ao lector unhas claves básicas que lle permitan comprender o funcionamento e a acción educativa nun centro penitenciario.

*One of the least known social institutions is, undoubtedly, the prison. The aim of this study is precisely to provide the reader with the basic insight that would help them understand*

*the educational operation and action in a penitentiary.*

Se trata de acentuar la vertiente educativa del tratamiento penitenciario, de cara a la futura reinserción social de las personas internas en las prisiones de nuestro país. Se parte, en todo momento, de las posibilidades de cambio social y personal y, a partir de ello, se propone el diseño de espacios y programas penitenciarios en donde los internos ocupan un lugar trascendental.

*This study is aimed at emphasizing the educational aspect of the correctional treatment, with a view to the future social reintegration of the inmates of our country. We start from the possibilities of personal and social change and, taking all this into account, we suggest the design of specific areas and programs in penitentiaries where inmates could hold a transcendent position.*

Preséntase neste artigo o papel da escola nos cárceres, e máis concretamente a situación e o funcionamento da EPAPU do Centro Penitenciario de Teixeira (Curtis, A Coruña).

*This article presents the role played by school in prisons, particularly the state and operation of EPAPU (Spanish acronym for Public Center for Adult Education and Promotion) in the penitentiary located in Teixeiro (Curtis, A Coruña).*

Neste artigo analízase o desenvolvemento dos estudos superiores nos centros penitenciarios ao carón do Espazo Europeo de Educación Superior. A pesar da existencia de múltiples factores que condicionan a acción educativa nas prisións, estes non poden servir para dar pulo aos argumentos fatalistas, bastante afastados do que moitos estudos teñen apoiado razoablemente a propósito do dereito ao estudo nas institucións penitenciarias.

*This article analyzes the development of higher education in penitentiaries within the framework of the European Higher Education Area. Despite the existence of multiple factors determining the educational activities in prisons, these factors cannot be used to promote fatalistic arguments, quite apart from what*

*many studies have reasonably supported regarding the right to study in penitentiaries.*

Este artigo pretende reflectir a realidade dos alumnos universitarios que desenvolven os seus estudos nun contexto tan complicado como é un centro penitenciario. Dende a súa propia perspectiva contan como, despois de todas as dificultades que se lles presentan no día a día, finalmente paga a pena.

*This study is aimed at reflecting the reality of university students who develop their studies within a complicated context such as a penitentiary. They state, from their own perspective, that despite all the difficulties they face on a day-to-day basis, it is finally worth it.*

Neste artigo relátase a experiencia vivida polos educadores do Complejo Penitenciario de Islas Mariás (México) tipificada como “una transición de alta necesidade de clausura cognitiva” producida pola desorganización a nivel emocional e cognitivo pola que pasan estes educadores ao afrontar o novo contexto. Nos países do Sur apoiando procesos de desenvolvemento endógeno por medio



de proxectos e en Galicia por medio da promoción dunha cultura de dereitos humanos.

*This article is focused on the experience of the educators from the Penitentiary Complex located in the Islas Marías categorized as “a highly needed transition of cognitive closure” caused by the disorganization at emotional and cognitive level that these educators experience when facing the new context.*

Neste artigo repásanse as características dos módulos de respecto que coexisten nas prisións con visións máis tradicionais. Comézase por entender o seu funcionamento, que internos poden ser beneficiarios ou cal é o seu réxime de vida, para rematar cos seus obxectivos, a estrutura ou o equipo de profesionais que o conforman.

*This paper presents the characteristics of the Respect Modules that coexist in more traditional prisons. It begins by understanding their operation, which inmates can benefit from*

*them and what is their detention regime, and closing with their objectives, structure or the professional team which comprise it.*

A diversidade cultural das nosas sociedades vese reflectida, de igual xeito, na poboación dos centros penitenciarios. Neste artigo trátase de proporcionar as claves dun plan de acción para a xestión educativa da diversidade no marco da pedagogía penitenciaria.

*The cultural diversity of our societies is similarly reflected in the prison population. This paper is aimed at providing the key points to an action plan for the education diversity management within the framework for Correctional Education.*

Nas metaanálises que avalían a eficacia de programas en centros penitenciarios atopamos elementos presentes no Programa de pensamento prosocial (PPS). Este programa ten como obxectivo modificar a maneira de pensar e, en consecuencia, de actuar do delincuente aprendendo habilidades cognitivas que facilitan as condutas prosociais para a súa reinserción e non reincidencia.

*the convicts' way of thinking and therefore acting, by learning cognitive skills which would facilitate prosocial behaviors in view of their reintegration and non-recurrence.*

*Within the meta-analysis assessing the effectiveness of penitentiary programs, there are elements which are part of the Prosocial Thinking Program (PPS according to its Spanish acronym). This program is aimed at changing*

Mestres/as Graduados, Diplomados/as e Estudantes de Maxisterio, Técnicos/as en E. I. ou en Xardín de Infancia, Alumnado do Ciclo de Grao Superior en E. I., Auxiliares Coidadores/as de Escolas Infantís, Profesorado de Formación Profesional e de Educación Secundaria, Persoal de SS SS, outros educadores...

20

Oficina de Cursos- Casa do Lagar,  
Campus de Elviña.

Teléfono: 981 167 000 ext. 1963 (de  
luns a venres de 10:00 a 14:00 h.)

Email: [occocc@udc.es](mailto:occocc@udc.es)

Web: <http://www.udc.es/occ>

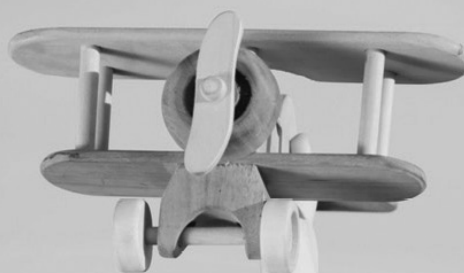
A matrícula realizarase, exclusiva-  
mente, a través da web da UDC.

125

PUBLICIDADE

VIII curso temático de verán  
sobre Educación Infantil da Mariña **2014**

## Educación e animación da infancia en contextos e tempos diversos



**21 e 22 de xuño  
teatro de ribadeo**



# Que debemos saber sobre o sistema penitenciario? Algúns apuntamentos en clave educativa

**Cristina Varela Portela**

Grupo de Investigación Escolca

Universidade de Santiago de Compostela

cristina.varela@usc.es

Se lle preguntamos á cidadanía en xeral sobre distintas institucións e servizos da comunidade, tales como a escola ou un hospital, non terían moitas dúbidas nas súas respostas. Pero non sucede o mesmo se mudamos tales institucións por un centro penitenciario. Quizais a imaxe que teñamos destes centros e dos seus moradores estea, en boa medida, alimentada polos medios de comunicación ou mesmo pola abundante filmografía sobre este particular. Non é a nosa pretensión abundar nas razóns ou nos acertos de tales percepcións, senón proporcionarlle ao lector unhas claves xerais que lle permitan

entender o traballo dos profesionais da educación neste contexto en Galicia.

## COMO SE ORGANIZA O SISTEMA PENITENCIARIO?

A Administración Penitenciaria española conta cunha rede de establecementos penitenciarios, con distintas funcións, repartidos por todas as comunidades autónomas (a excepción de Cataluña, que ten transferidas as competencias nesta materia). Son en total 68 centros penitenciarios, 2 hospitais psiquiátricos penitenciarios, 32 centros de inserción social (CIS), 3 unidades de nais e 56 servizos de xestión

de penas e medidas alternativas (SXPMA).

Cada centro penitenciario e centro de inserción social independente dispón dunha estrutura propia, semellante en todos, composta pola Dirección do centro penitenciario, asistida por cinco Subdireccións: Tratamento, Seguridade, Réxime, Médica e o Administrador; así como un amplo abano de funcionarios que traballan nestas subdireccións. Tamén existe un elevado número de profesionais (funcionarios e persoal laboral) nos centros penitenciarios que traballan na área de tratamento -psicólogos, pedagogos, xuristas, educadores, traballadores sociais, monitores deportivos e ocupacionais etc.-, e na área médica -facultativos, farmacéuticos, enfermeiros, auxiliares de enfermería, etc.-.

### CANTOS INTERNOS E INTERNAS HAI?

Todos estes dispositivos albergan unha poboación de 52.413 internos e 4.413 internas (datos de xaneiro de 2014). Maioritariamente están penados, clasificados en segundo grao e teñen menos de 40 anos. É de destacar a presenza de 16.593 persoas estranxeiras (15.211 homes e 1.382 mulleres). As mulleres están presas, fundamentalmente, por delitos contra a saúde pública mentres que os homes cometen máis delitos contra o patrimonio e a orde socioeconómica (Lorenzo, Aroca e Alba, 2013).

### AS MULLERES EN PRISIÓN

Dos distintos establecementos (salvo as unidades de nais), só 3 son de reclusión para mulleres (Ávila, Sevilla e Madrid), polo que un amplo número ocupa un módulo nunha prisión de homes. Esta é a realidade, por exemplo, das mulleres nos centros penitenciarios radicados en Galicia (Lorenzo, 1997).

### QUE ESTABLECEMENTOS PENITENCIARIOS HAI EN GALICIA?

Concretamente, en Galicia hai cinco centros penitenciarios (dous deles son centros tipo<sup>1</sup>), 2 CIS e 4 SXPMA para unha poboación total de 3.716 persoas (3.494 homes e 222 mulleres) (datos de xaneiro de 2014<sup>2</sup>).

<sup>1</sup> Concretamente os Centros Penitenciarios de Teixeira e da Lama. Teñen unha estrutura urbana modular na que se integran edificios, rúas e prazas. A súa ordenación está baseada na definición de diversos aneis concéntricos de seguridade ao redor dun recinto interior (urbanización interior).

<sup>2</sup> Datos da Secretaría Xeral de Institucións Penitenciarias (<http://www.institucionpenitenciaria.es/>).

Provincias	Establecementos
A Coruña	- CIS "Carmela Arias y Díaz de Rábago"
	- CP Teixeira
	- SXPMA A Coruña
Lugo	- CP Lugo-Bonxe
	- CP Lugo-Monterroso
	- SXPMA Lugo
Ourense	- CP O Pereiro de Aguiar
	- SXPMA Ourense
Pontevedra	- CIS. "Carmen Avendaño"
	- CP A Lama
	- SXPMA Pontevedra

### COMO SON OS CÁRCERES?

Están divididos en distintas unidades, módulos ou departamentos. Tomemos como exemplo un cárcere tipo e un das antigas provinciais:

- O Centro Penitenciario de Teixeira ten unha capacidade para 1.008 internos (944 celas) onde aproximadamente o 14 % das prazas (144) están ocupadas por poboación feminina; as celas distribúense en catorce módulos, ademais do de enfermería, illamento e ingresos: módulo do Programa de inclusión social, 3 módulos de segundo grao, tres módulos de respecto, módulo do Programa terapéutico de deshabitación de drogas, PAIEM (Programa de Atención Integral ao Enfermo Mental), módulo de mulleres (divido en módulo de respecto e ordina-

Por unha banda, nos CIS cúmprense as penas privativas de liberdade en réxime aberto (terceiro grao), faise o seguimento de cantas penas non privativas de liberdade se establezan na lexislación penal e mesmo dos liberados condicionais que teñan adscritos; e por outra, os SXPMA son as unidades administrativas que teñen encomendada a execución das penas e medidas alternativas.

rio), módulo de maiores de 45 anos, 2 módulos de preventivos e módulo de primeiro grao.

- O Centro Penitenciario do Pereiro de Aguiar é o centro máis antigo (construído en 1987) con capacidade para aproximadamente 500 persoas e 243 celas en total, das cales 80 estarán destinadas a mulleres. Neste centro cóntase cunha Comunidade Terapéutica Intrapenitenciaria (CTI), e seis módulos de respecto (4 xerais, un departamento de destino e outro de mulleres).

Os centros contan ademais con distintas instalacións (polideportivo, salón de actos, escola, salas de informática...) e desenvolven programas e actividades. Así, levan a cabo programas específicos de tratamento (agresores sexuais, prevención de recaí-



das etc.), actividades educativas regradas dende as ensinanzas básicas ata a universidade (EPA-PU e UNED), actividades deportivas, culturais, ocupacionais e recreativas, cursos de formación e obradoiros produtivos.

Dentro da ensinanza regrada non universitaria podemos diferenciar unha serie de programas centrados na alfabetización, consolidación de coñecementos, educación secundaria para adultos, ou castelán e galego (no caso dos centros do noso país) para estranxeiros, bacharelato, ciclos formativos e escola oficial de idiomas. A oferta formativa dependerá, en último termo, das demandas presentadas polos internos e polas in-

ternas e as necesidades detectadas polo equipo directivo da escola.

En definitiva, toda esta organización, distribución, instalacións, programas e actividades presentan a prisión como unha institución con dúas funcións fundamentais: unha función educativa, de reeducar e reinserir socialmente; e unha función represora, de retención e custodia de detidos, presos e penados (Lorenzo, 1997).■

- LORENZO, M. (1997). *La delincuencia femenina en Galicia. La intervención pedagógica*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Secretaría Xeral de Presidencia.

- LORENZO, M.; AROCA, C. E ALBA, J.L. (2013). La Pedagogía Penitenciaria en España: luces y sombras. *Revista de Educación*, 360, 119-139.

# A educación como eixe vertebrador do tratamento penitenciario



Neste traballo propoñémos nos presentar unha perspectiva educativa do tratamento penitenciario nas prisións. Como é sabido, calquera preso no noso país está sometido ao mandato constitucional de poñer os medios, por parte da Institución Penitenciaria, necesarios para que alcance a reeducación e reinserción adecuada na súa volta á sociedade. O noso obxectivo é tratar de acentuar o aspecto educativo desa reinserción.

O primeiro que cómpre advertir é que o traballo educativo nas prisións esixe como correlato lóxico ter a convicción das po-

sibilidades de cambio persoal e social nos suxeitos. Do mesmo xeito, hai que ter a esperanza de que a pesar das limitacións intrínsecas e conxunturais que presentan as prisións para o traballo educativo, é posible, non obstante, crear espazos e tempos para que se produza o cambio persoal e social aínda que sexa, por razóns diversas, en moi poucos presos. Se non se cre que os suxeitos poden cambiar e que, a pesar de todo, as nosas institucións penitenciarias pódense ir achegando pouco a pouco a crear contextos de cambio, non pode haber perspectiva educativa ningunha dende a cadea.

Francisco José del Pozo Serrano

Fernando Gil Cantero

Universidad Complutense de Madrid

[f.delpozo@pdi.ucm.es](mailto:f.delpozo@pdi.ucm.es)

[gcantero@edu.ucm.es](mailto:gcantero@edu.ucm.es)

O núcleo das posibilidades educativas desencadéase en función do tipo de relacións humanas que as situacións de ensinanza-aprendizaxe establecen. A dificultade para lograr este tipo de relacións nas prisións reside en que os centros penitenciarios son contextos onde as relacións humanas están fortemente xudicializadas e controladas, é dicir, onde as relacións son humanamente moi superficiais, fóxese das situacións exixentes de aprendizaxe e, polo tanto, das relacións exixentes de cambio; primase o entretemento e o tratamento psicolóxico, fronte á educación, e, por último, sobrevalórase o silencio e a *prisionalización comportamental* das persoas privadas de liberdade.

A intencionalidade educativa tamén nos axuda a recoñecer que a atención á finalidade da vixilancia e custodia non abre necesariamente as posibilidades de

cambio nos suxeitos. Non abonda con satisfacer os dereitos dos internos para rematar deixándoos *tirados* no patio, limitándose a ver pasar o tempo. Máis ben, un exceso de perspectiva xurídica, centrada unicamente na retención e custodia, pode rematar obstruíndo e dificultando a aparición ou a fluidez das relacións humanas baseadas en intencións educativas de cambio persoal (Gil, 2013a). As posibilidades educativas da reinserción pasan por que os suxeitos perciban a perspectiva das súas obrigas e dos seus deberes, e non só o cumprimento de dereitos no ámbito penitenciario.

A perspectiva educativa, cando se ten, estrutúrase en torno a unha intención ética de coidado e desenvolvemento persoal (Gil, 2013b). Esta perspectiva ensínanos, no ámbito penitenciario, o carácter insuficiente do enfoque xurídico para tratar

as posibilidades de cambio nos internos. O que un preso pode esperar de min, dos educadores na cadea, é algo máis ca un mero cumprimento legal das súas obrigas. O que o interno precisa é unha experiencia de acollida, e isto significa iniciar unha relación de interese cara á súa persoa. O que a perspectiva educativa ten que provocar é a presenza do tacto pedagóxico, da mirada educativa que acepta e proxecta, que recoñece e empuxa, que abraza e levanta. En ningún caso, por suposto, se trata de xustificar, explicar ou aprobar o delito cometido. Pola contra, trátase de conseguir que os internos se sintan tratados como persoas, recoñecidos na súa singularidade e nas súas posibilidades, especialmente nas non escritas, no futuro que aínda poden construír variando e modificando o pasado vivido,



axudarlles a construír un futuro afastado da delincuencia.

Se o que pretendemos é modificar o propio suxeito, entón non abonda con humanizar o castigo, nin a estancia na cadea. Será necesario tamén promover o principio de actividade no mesmo preso e estender a visión do cumprimento da condena como un tempo de actividade moi controlado. Estas actividades, en fin, son propostas desde unha perspectiva reeducativa profesional capaz de determinar, para cada caso, que accións poden axudarlles aos presos a seren máis donos de si mesmos, criticando eticamente a súa vida pasada e explicitando os valores axeitados para levar unha vida afastada da delincuencia (Ward e Stewart, 2003).

Esa disposición á transformación pode ser impulsada seguindo pautas diferentes ás máis estendidas na actualidade e que, cando se puxeron en marcha nos cárceres do noso país, como nos módulos de respecto (Monteserín e Galán, 2013) ou nas unidades dependentes e novas unidades externas de nais (Del Pozo, 2010), dan resultados esperanzadores. Trataríase, entre outras cuestións, de abrir espazos illados dentro das propias prisións dirixidos a quen realmente queira avanzar no seu cambio; espazos, por suposto, intencionalmente desenvolvidos cos programas pertinentes en deshabitación e desintoxicación de drogas de acordo cos perfís de adicción, programas de atención ás mulleres máis vulnerables (como as violentadas ou as estranxeiras) (Del Pozo e Mavrou, 2010) ou os imprescindibles programas socioeducativos ou sociolaborais para unha reincorporación proactiva (Del Pozo, Jiménez e Turbi, 2013). É necesario deseñar e promover espazos e programas penitenciarios acompañados nunha parte moi relevante polos propios presos, supervisados

polo corpo técnico, onde prime, baixo normas colectivamente aceptadas e reguladas, unha forte disciplina e orde nos horarios, a limpeza, a hixiene, o trato respectuoso entre os presos e cos funcionarios, a realización de actividades formativas, algunhas obrigatorias, que xeren auténticos cambios desexables nas actitudes, comportamentos e hábitos; espazos, en fin, liderados por educadores vocacionais, moi preparados para xerar relacións exixentes e esperanzadoras, baseadas na autoridade moral e na exemplaridade cotiá, auténticos axentes alentadores do cambio ético persoal (Gil, 2013b). ■

- DEL POZO, F.J. (2010). La evolución histórica y proyección de los contextos penitenciarios materno-filiares como espacios socioeducativos. En F.J. Del Pozo, F.T. Añaños, I. Mavrou e D. Sevilla (coords.), *Educación, Salud y Drogodependencias: Enfoques, programas y experiencias en ámbitos de exclusión* (pp. 245-260). Madrid: Drugfarma.

- DEL POZO, F.J. e MAVROU, I. (2010). Experiencias y Programas Socioeducativos en el Medio Penitenciario cerrado y abierto con Mujeres e Infancia. En F. T. Añaños (coord.), *Las mujeres en las prisiones. Educación social en contextos de riesgo y de conflicto* (pp. 235-260). Barcelona: Gedisa.

- DEL POZO SERRANO, F. J.; JIMÉNEZ BAUTISTA, F. e TURBI PINAZO, Á. M. (2013). Los programas de tratamiento: Actuación socioeducativa y sociolaboral en prisiones, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 55-72.

- GIL CANTERO, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites, *Revista Española de Pedagogía*, 68, 245, xaneiro-abril, 49-64.

--- (2013a). Derechos humanos y reeducación en las prisiones. El derecho a la educación en el modelo "Good lives". *Revista de Educación*, 360, 48-68.

--- (2013b). Educación y cuidado en prisiones. En J.A. Ibáñez-Martín (coord.), *Educación, libertad y cuidado* (pp. 297-314). Madrid: Dykinson.

- MONTESERÍN, E. e GALÁN, D. (2013). El respeto en prisión. *Claves de razón práctica*, 229, 70-79.

- *Revista de Educación* (2013). Número Monográfico "La educación en instituciones penitenciarias. Historia, políticas públicas y buenas prácticas", 360.

- WARD, T. e STEWART, C.A. (2003). Criminogenic needs and human needs: A theoretical model. *Psychology, Crime and Law*, 9, 125-143.





# A escola intramuros: vivencias educativas do profesorado e do alumnado

José Antonio González Barbeito

Director da EPAPU de Teixeira (Curtis, A Coruña)

[jgbarbeito@edu.xunta.es](mailto:jgbarbeito@edu.xunta.es)

Cando nos referimos ao ensino nun medio penitenciario non estamos a falar de algo que comezou recentemente. Xa no franquismo existían docentes que traballaban nos centros. Pero é desde o ano 2000 en adiante cando a competencia educativa pasa das institucións penitenciarias ás correspondentes consellerías de educación.

Un tema previo que podemos ter en conta é por que hai ensino nun medio penitenciario. O tema non está fóra de lugar se pensamos en opinións que acotío podemos escoitar. O artigo 25.2 da Constitución española establece que “as penas priva-

*tivas de liberdade e as medidas de seguridade estarán orientadas cara á reeducación e reinserción social e non poderán consistir en traballos forzados”. Que mellor forma de buscar a reinserción ca coa educación? Do anterior artigo constitucional a Lei orgánica xeral penitenciaria<sup>1</sup> establece que “as institucións penitenciarias teñen como fin primordial a reeducación e a reinserción social dos sentenciados a penas e medidas penais privativas de liberdade”. No artigo 55 da citada lei establécese que nos establecementos exis-*

<sup>1</sup> Lei orgánica 1/1979, do 26 de setembro, xeral penitenciaria. BOE núm. 239, do 5 de outubro de 1979.

tirá unha escola coa finalidade de desenvolver a instrución dos internos, en especial de analfabetos e mozos. Estas escolas estaban, tradicionalmente, atendidas por funcionarios do antigo corpo de docentes de EXB de Institucións Penitenciarias II. PP? ao que eu pertencín ata que o Real decreto 1203/1999, do 9 de xullo<sup>2</sup> estableceu a integración destes funcionarios docentes no corpo de mestres.

Que cambiou de entón ata agora? Cambiou o papel dos docentes. Antes o docente era entendido coma un responsable educativo e o seu traballo abarcaba desde a alfabetización ata a tramitación das matrículas e o seguimento dos alumnos que estaban no ensino universitario. Por poñer un exemplo, cando profesores da Universidade do País Vasco se desprazaban aos centros a realizar titorías con alumnos (normalmente membros de ETA) existía a obrigatoriedade de que estivera presente un profesor de EXB e un funcionario de prisións. Ademais tamén lles estaba encomendada a organización da biblioteca penitenciaria. Por este motivo, no curso de formación que se impartía no concurso-oposición para o acceso ao corpo, unha das materias obrigatorias era a de biblioteconomía.

No ano 2007 foi creada a rede de centros (Decreto 116/2007, do 31 de maio<sup>3</sup>) polo que naceron centros públicos de educación e promoción de adultos con sede nos centros penitenciarios de Galicia. A Orde do 26 de xuño de 2007<sup>4</sup> autorizou a estes novos centros para impartir as ensinanzas de Nivel I, II e ESA así como Lingua Galega e Castelá para inmigrantes.

O profesorado de primaria e secundaria pode acceder a estes

centros mediante o concurso de traslados específico de adultos do mesmo xeito que se accede a calquera outro centro de adultos de Galicia. Para participar neste concurso é necesario ser funcionario de carreira. Para substitucións, interinidades etc. accédese de xeito xeral como a calquera outro centro.

A EPAPU de Teixeira ten as súas instalacións no módulo sociocultural así como unha aula no módulo terapéutico. Contamos con dous grupos de Nivel I así como catro grupos de Nivel II. A ESA conta con tres grupos presenciais: dous de 1º da ESA e un de 3º. Polas disposicións legais referidas ao ensino de adultos, estes grupos de 1º e 3º convértense en 2º e 4º durante o 2º cuatrimestre do curso. Ademais, o centro foi autorizado para impartir as ensinanzas da ESA de xeito semipresencial polo que contamos cun grupo de 1º e de 3º semipresencial (2º e 4º no segundo cuatrimestre) orientado a todos aqueles alumnos que, pola súa situación penitenciaria ou por estaren realizando traballos e destinos para a prisión, non poden asistir ao ensino presencial. O cadro de persoal da EPAPU de Teixeira é, na actualidade, de doce profesores e mestres.

Pola Orde do 20 de agosto de 2012<sup>5</sup> fomos autorizados a impartir ensinanzas de bacharelato semipresencial que ata ese momento se realizaban en estreita colaboración co IES San Clemente (Santiago de Compostela).

Para acceder á "Escola" (nome tradicional que se mantén) os internos deben solicitalo mediante instancia que, unha vez tramitada polo equipo directivo da EPAPU, dá acceso a unha proba de avaliación inicial onde se establece o nivel no que o alumno debe ser integrado. En

ocasións os alumnos presentan titulacións que han de ser tidas en conta.

É obrigatorio facilitarlle á Xunta de Tratamento do establecemento penitenciario a listaxe de internos que diariamente deben incorporarse á actividade docente. Por este motivo, o equipo directivo ten que elaborar unhas listas escolares (que no noso caso son mensuais) e entregarllas á Subdirección de Seguridade para que as autorice e as reparta a cada módulo penitenciario. Ademais, envíase unha notificación persoal a cada alumno para informar do día, da hora e mais do grupo no que queda admitido.

Estas listas mensuais varían debido a que a propia vida penitenciaria vai facendo cambiar o alumnado (liberdades, conducións a outras prisións, baixas voluntarias, etc). O número de baixas mensuais é cuberto cun número igual de altas. Por este motivo o alumnado vai variando ao longo do curso. Nos recentes cursos escolares acudiron ás aulas da EPAPU de Teixeira unha media de setecentos alumnos a razón de máis de douscentos diarios.

Rematado o mes, envíase unha valoración do esforzo, do rendemento e da actitude de cada alumno para que sexa tido en conta á hora de posibles beneficios penitenciarios.

Outra peculiaridade do noso centro é a necesidade de facilitar información educativa sobre o alumnado solicitada ben polas autoridades penitenciarias ou ben polo Xulgado de Vixilancia Penitenciaria.

Para o funcionamento da "escola" é necesario conseguir un bo nivel de coordinación coas autoridades penitenciarias. Isto vaise logrando día a día cun contacto estreito coas autoridades da prisión, en especial coa Subdirección de Tratamento que sería a parte máis vinculada co

<sup>2</sup> Real decreto 1203/1999, do 9 de xullo. BOE núm. 173, do 21 de xullo de 1999.

<sup>3</sup> Decreto 116/2007, do 31 de maio. DOG núm. 115, do 15 de xuño de 2007.

<sup>4</sup> Orde do 26 de xuño de 2007. DOG núm. 144, do 26 de xullo de 2007.

<sup>5</sup> Orde do 20 de agosto de 2012. DOG núm. 165, do 30 de agosto de 2012.



feito educativo. Porén, no propio Real decreto 1203/1999<sup>6</sup> xa queda establecido que *“en cada establecemento penitenciario ten que constituírse un órgano permanente de coordinación e seguimento integrado por catro membros”* (pola parte educativa asisten un representante do Servizo Provincial de Inspección e o titular da Dirección da EPA-PU). Reúnese trimestralmente e é o lugar onde se pon en común calquera controversia referida á actividade educativa e onde se pode tratar de incardinar esta na actividade xeral do centro.

O alumnado é global, cunha orixe diversa. As linguas nas que

falan son variadas (árabe, olof, francés...) De aí a grande importancia que teñen as ensinanzas non regradas de lingua galega e castelá para inmigrantes. Tamén o alumnado doutras partes do Estado é moi numeroso. De feito, o alumnado de orixe galega é, ás veces, minoritario. A integración de todo este alumnado heteroxéneo supón un esforzo extra para o profesorado.

A organización escolar baséase en sesións de 45 minutos con breves descansos entre elas. Os distintos niveis educativos teñen un número de sesións semanais diferente (entre as 10 horas dos grupos de lingua galega/castelá para inmigrantes ás 21 sesións dos grupos de ensino secundario). Ás veces, as circunstancias

persoais e as tensións do cárcere inflúen, e o profesor realiza unha función de confidente e apoio moral. Quixera salientar isto xa que é importante esa *“auctoritas”* que se gaña coa convivencia.

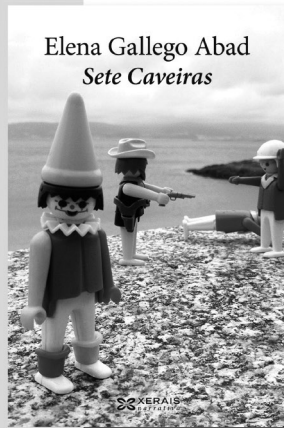
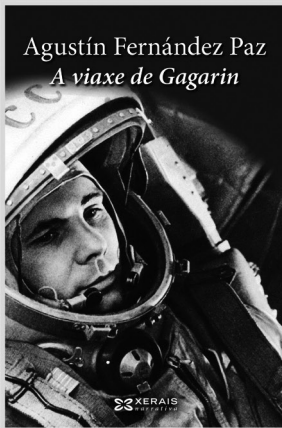
Para lograr un bo funcionamento da unidade educativa búscase lograr un ambiente relaxado onde prime a convivencia entre profesorado e alumnado así como entre os propios alumnos.

As expectativas docentes que se poden ter nun centro coma o noso non son puramente académicas. Non podemos esperar grandes resultados académicos debido á nosa propia identidade como centro. O noso alumnado non se atopa nas condicións vitais máis axeitadas para lograr grandes resultados. Porén sentímonos gratificados noutros aspectos. Persoalmente, sentimos unha gran satisfacción cando recibimos unha petición dalgún centro de adultos da rúa solicitando o traslado de matrícula dalgún antigo alumno noso que se atopa en liberdade e decide proseguir os seus estudos. ■

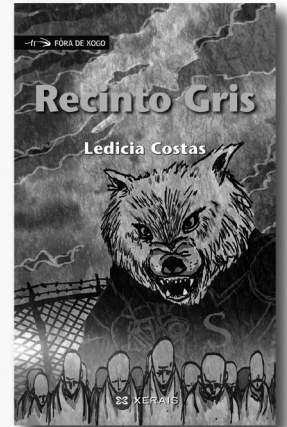
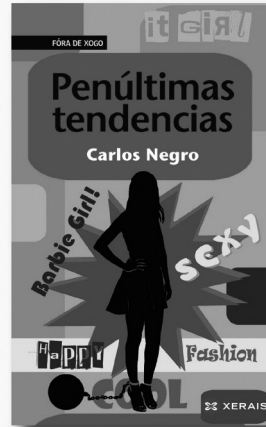
<sup>6</sup> Real decreto 1203/1999, do 9 de xullo. BOE núm. 173, do 21 de xullo de 1999.

# NOVIDADES XERAIS

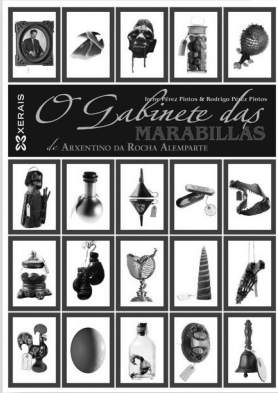
## Narrativa



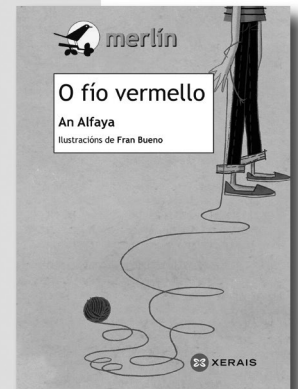
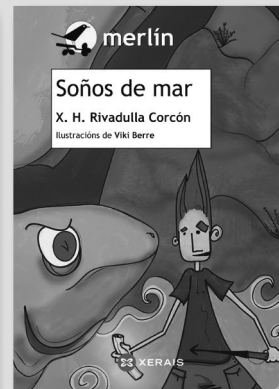
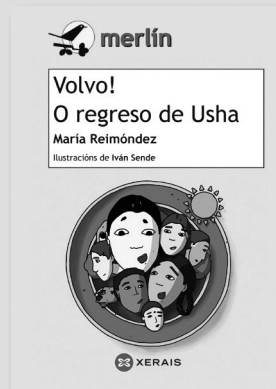
## Fóra de Xogo



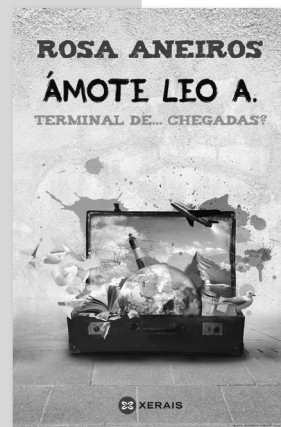
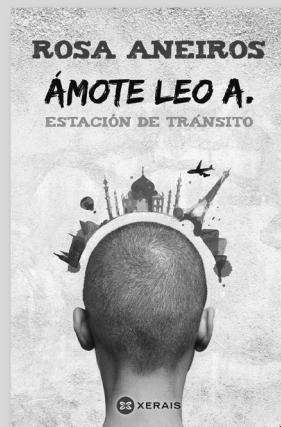
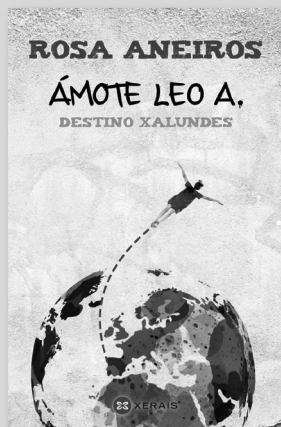
## Edicións singulares



## Merlín



## Serie «Ámote Leo A.»



en galego todo o tempo

 **XERAIS**  
xerais@xerais.es • www.xerais.es



# Ser universitario nun centro penitenciario: unha análise dende o Espazo Europeo de Educación Superior

Mar Lorenzo Moledo

Asesora UNED-Centro Penitenciario de Teixeiro (Curtis, A Coruña)

Grupo de Investigación Esculca

Universidade de Santiago de Compostela

mdelmar.lorenzo@usc.es

Muito se ten falado e escrito sobre o Espazo Europeo de Educación Superior que non deixa indiferente a ninguén. Defendido por uns como unha oportunidade de renovación e innovación educativa e visto por outros como unha subxugación da academia aos mercados, o certo é que tal iniciativa é unha realidade na universidade española. Dende a Declaración de Boloña (1999) as universidades e os universitarios mergullámonos en debates en torno a plans de estudo, competencias, cambios na metodoloxía docente, etc., pero pouco se escribiu sobre este proceso no medio penitenciario e nos alumnos aí situados, o cal non debería tampouco estrañarnos dada a escasa aten-

ción que dende a pedagogía se lle prestou a este ámbito (ver Lorenzo, Aroca e Alba, 2013).

Comecemos por analizar o papel da educación neste contexto. O Regulamento penitenciario<sup>1</sup> no seu artigo 2 explicita que a actividade penitenciaria ten como fin primordial a reeducación e reinserción social dos sentenciados a penas e medidas de seguridade privativas de liberdade, así como a retención e custodia das persoas detidas, presas e penadas e a asistencia social das persoas, das liberadas e dos seus familiares.

<sup>1</sup> O Real decreto 190/1996, do 9 febreiro, (BOE do 15 febreiro) aproba o Regulamento penitenciario de desenvolvemento e execución da Lei orgánica 1/1979, do 26 de setembro, xeral penitenciaria (LOXP), que opera unha reforma completa da normativa regulamentaria penitenciaria de 1981.

O medio para acadar a reeducación (art. 59.1 da LOXP) é o tratamento, que se presenta na lexislación como o eixe vertebrador ou principio regulador da práctica penitenciaria, e non só inclúe as actividades terapéutico-asistenciais, senón tamén as formativas, educativas, laborais, socioculturais, recreativas e deportivas (Lorenzo e Santos Rego, 1997).

Neste senso, ninguén pode dudar da importancia dos estudos universitarios no proceso de reinserción social e profesional das persoas privadas de liberdade, non só como parte esencial do tratamento, senón tamén pola consideración do interno como suxeito de dereito que non está excluído da sociedade (arts. 25.2 e 27.1 da Constitución), xa que continúa formando parte dela (art. 3.3 do RP).

En España a responsabilidade do ensino superior a distancia recae na UNED, que leva desenvolvendo o PECP (Programa de Estudos en Centros Penitenciarios) dende hai tres décadas, implicando alumnos, titores, profesores e responsables de formación das prisións (ver Vázquez Cano, 2013). Esta última figura é clave para o efectivo desenvolvemento do programa (Viedma Rojas, 2003).

Dunha banda, á institución universitaria correspóndelle o procedemento administrativo e académico dos seus estudos, desenvolvendo as actuacións necesarias para garantir que os estudantes poidan alcanzar os coñecementos e as competencias académicas e profesionais programadas en cada ciclo de ensinanzas, incorporando, ademais, aos seus obxectivos formativos a formación persoal e en valores, tal e como se recolle no artigo 5 do Estatuto do estudante universitario<sup>2</sup>. Doutra banda, as institucións penitenciarias

debe sentar as bases do seu desenvolvemento nos centros, tendo en conta que neles se impoñen unhas estritas normas de funcionamento (seguridade, control, etc.) por riba de calquera consideración académica (ver Lorenzo e Santos Rego, 1997).

Xustamente nestes últimos anos, e o carón dos novos estudos de grao, a UNED iniciou un proceso de cambio a través dunha plataforma educativa denominada ALF, que responde a un modelo de educación a distancia e virtualizado. Trátase dunha plataforma para a aprendizaxe e o traballo colaborativo en liña, que permite impartir e recibir formación, xestionar e compartir documentos, crear e participar en comunidades temáticas, ademais de realizar proxectos a través dos distintos contornos virtuais de aprendizaxe que ofrece<sup>3</sup>. As posibilidades que se abren con esta ferramenta son moi amplas e ricas xa que lle permite ao estudante interactuar cos docentes, titores e outros alumnos. Pero, como se reflectiu esta nova ferramenta no Programa de Estudos en Centros Penitenciarios? Tomemos como exemplo o Centro Penitenciario de Teixeira.

<sup>3</sup> Véxase a ligazón [http://portal.uned.es/archivos/ALF-01-HERRAMIENTA\\_PLAN\\_DE\\_TRABAJO\\_PRESENTACION.PDF](http://portal.uned.es/archivos/ALF-01-HERRAMIENTA_PLAN_DE_TRABAJO_PRESENTACION.PDF)

## A UNIVERSIDADE NO CENTRO PENITENCIARIO DE TEIXEIRO

No curso 2010-11 implantouse esta plataforma en cinco centros penitenciarios (Madrid V, Madrid VI, Topas, Teixeira e Huelva). Os alumnos e as alumnas internos teñen o acceso restinxido a ela por motivos de seguridade. Para minorizar estas restricións, facilitar os estudos e a avaliación continua, a Universidade creou a figura do "Asesor UNED" nestes centros, que funciona como un enlace entre o alumno e o docente.

O Centro Penitenciario de Teixeira é un centro tipo sen módulo UNED (só dous centros en España o teñen) que no actual curso académico (2013-14) ten matriculados un total de 31 alumnos e alumnas. Trátase dun grupo moi heteróxico (ver Vázquez Cano, 2013) no que se refire a estudos previos, motivacións para estudar, hábitos de estudo, idades, nacionalidade, curso no que están matriculados, estudos que cursan, etc. Concretamente, o Grupo Universitario de Teixeira está formado por 29 homes e 2 mulleres, 5 deles de nacionalidade estranxeira, que están matriculados en 11 titulacións de grao, aínda que, como podemos ver no cadro, sobresaen o de Dereito.

Titulación	% sobre total	% alumnado de novo ingreso por titulación
Dereito	29,03	55,56
Socioloxía	12,90	50
Psicoloxía	9,67	33,3
Turismo	9,67	33,3
Xeografía e Historia	9,67	33,3
Educación Social	6,45	---
Estudios Ingleses	6,45	---
Economía	6,45	100
Antropoloxía Social e Cultural	3,23	---
Historia da Arte	3,23	100
Ciencia Política e da Administración	3,23	100

<sup>2</sup> Real decreto 1791/2010, do 30 de decembro, polo que se aproba o Estatuto do Estudante Universitario (BOE do 31 de decembro).

A titoría da asesoría é de tres horas semanais (ata este curso foron quincenais) nunha aula con ordenadores que permiten acceder á plataforma. Durante este tempo, os estudantes realizan todas as consultas que precisan, recollen material e entregan traballos. A asesoría convértese, ademais, nun espazo de interacción onde alumno e asesora intercambian ideas, avánzanse distintas actividades, propóñense novos proxectos e tarefas, etc. Fóra deste tempo, o alumnado pode acceder a aula universitaria en horario de mañá e tarde para estudar, preguntarlle dúbidas a algún compañeiro, consultar a plataforma etc.

Así e todo, este non é un proceso doado xa que se presentan múltiples atrancos que teñen que ver co propio alumnado (falta de hábitos de estudo, desmotivación diante das dificultades que se van presentando...), pero sobre todo co campus virtual da UNED e co centro penitenciario. As solucións a tales problemas pasan por diferentes vías non sempre factibles nun centro de reclusión. Entre outras podemos citar as seguintes:

**a) Dificultades referidas ao campus virtual**

- O feito de ter restrinxido o acceso, impide aos alumnos e ás alumnas manexar información vital para o efectivo seguimento da materia, que se fai especialmente máis grave no caso de materias de novas tecnoloxías ou arte (páxinas web, vídeos, foros, bibliografía en liña, etc.). Esta circunstancia non fai doado, nalgunhas ocasións, a realización das PAC (Probas de Avaliación Continua).

- A imposibilidade de interactuar cos profesores, cos tutores do Centro Asociado ou con outros alumnos cos que poder intercambiar información, consultar dúbidas, etc.

- Falta de tempo para realizar as tarefas de avaliación continua. Estas tarefas deben entregarse nunha data determinada e aínda

en ocasións a actividade debe facerse en liña cunha limitación de acceso moi estrita.

**b) Dificultades referidas ao centro penitenciario**

- As condicións ambientais para o estudo non son as máis axeitadas. Os alumnos deben estudar fundamentalmente na cela que adoitan compartir con algún compañeiro, a temperatura, o ruído, os horarios, a denegación, en moitos dos casos, de permiso para ter un portátil persoal para o estudo, etc. Teñamos presente que o alumnado do PECP non ten autonomía para decidir sobre a organización do seu tempo e espazo de estudo (Viedma Rojas, 2003).

- O alumnado universitario está en distintos módulos convivenciais, o que imposibilita o intercambio, a comprensión e o apoio para o estudo, etc.

- Falta de material bibliográfico e de libros básicos de consulta nas bibliotecas dos módulos.

- Traslado do alumnado a outros centros que xa non dispoñen do Programa. Isto aumenta as probabilidades de que o alumno desista e abandone os estudos.

Así as cousas, buscáronse saídas pedagoxicamente factibles neste contexto. Por exemplo, o alumnado universitario de Teixeira pode acceder, a través da asesoría, ao fondo bibliográfico da Universidade de Santiago de Compostela co obxecto de paliar as dificultades bibliográficas.

Do mesmo xeito, preocupados polo desenvolvemento de determinadas competencias cívicas e sociais, consideramos fundamental que o alumnado poida participar activamente na organización de distintas actividades universitarias. Ese é o caso dos cursos de verán, no que os alumnos, ademais de asistir ao curso, deben preparar as presentacións dos relatores, dirixir os debates, e tamén se lles permite interactuar con profesores e alumnos universitarios e mais con outros profesionais.

A nivel organizativo funcionan como unha comunidade de aprendizaxe onde a titoría de iguais desempeña un papel central. Hai alumnos que polo seu perfil educativo, axudan e guían no seu estudo a outros compañeiros, o que lles serve de reforzo motivacional a ambos e ao grupo en xeral, mellorando a autopercepción da súa capacidade no marco universitario. Ademais, inténtase aproveitar o capital humano e social para cubrir determinadas carencias. Falamos, por exemplo, das competencias lingüísticas nun idioma estranxeiro ou das destrezas informacionais. Pero quedan moitos retos por diante que deben irse asumindo. É o caso do desenvolvemento dos Traballos Fin de Grao, do Practicum, ou incluso, porque non, do desenvolvemento dun programa de aprendizaxe-servizo.

Non negamos, pois, a existencia de múltiples factores que condicionan a acción educativa nas prisións. Pero os atrancos non poden servir para darlles pulo aos argumentos fatalistas, bastante afastados do que moitos estudos apoiaron razoablemente a propósito do dereito ao estudo nas institucións penitenciarias. ■

- LORENZO, M. e SANTOS REGO, M.A. (1997). Sentido e posibilidades da intervención educativa nos cárceres. *Revista Xurídica Galega*, 15, 309-327.

- LORENZO, M.; AROCA, C. e ALBA, J.L. (2013). La Pedagogía Penitenciaria en España: luces y sombras. *Revista de Educación*, 360, 119-139.

- VÁZQUEZ CANO, E. (2013). Expectativas, obstáculos y hábitos de estudio del os internos que cursan enseñanzas universitarias en la UNED. Un estudio de caso: centro penitenciario de Madrid VII. *Revista de Educación*, 360, 62-88.

- VIEDMA ROJAS, A. (2003). La educación a distancia en prisión. Estudios de los alumnos de la UNED en centros penitenciarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 6 (2) 97-120.

# #AUNIVERSIDADEPARATI

Creamos un fondo social para que nada che  
impida titularte na Universidade da Coruña







# Ser estudante *a distancia* nun centro penitenciario: é un asunto complicado e aínda así paga a pena

## Grupo Universitario de Teixeira (GUT)

Centro Penitenciario de Teixeira  
(Curtis, A Coruña)

Filipe agardaba sentado no amplo vestíbulo do Aulario II a que Luís, un antigo compañeiro de cela, pasara a recollelo e a axudarlle nalgunhas xestións burocráticas, xa que esa mesma tarde estaba citado, nunha empresa, para unha entrevista de selección. Luís cursara os dous últimos anos de carreira neste mesmo *campus*.

(Deixemos constancia, dende agora mesmo, de que utilizaremos o masculino como xenérico en todo o texto, para aforrarmonos o barullo de alumnos e alumnas, mozos e mozas...). Cos ollos moi abertos Filipe contemplaba o ir e vir, case

sempre correndo, dunha gran cantidade de mozos desbordando entusiasmo; era o primeiro día de clase e todos, e cada un, buscaba o seu sitio, o seu lugar nun mundo novo, descoñecido para todos, aínda que coñecido para o noso home. El graduárase só un ano antes nun centro penal. Perdón, na UNED.

O bulicio era enorme e o ruído enxordecedor. Risas, nervios e centos de ollos escintilando coa ilusión. Que curioso! Mesturados coa turba xuvenil, pais, e incluso avós, rivalizaban en sorrisos: “o meu fillo vai estudar económicas”, óselle a un pai; “pois o meu neto quere ser fi-

sico”, respóndelle outro fachenoso. Ninguén quere perdelo, e unha nova xeración chega á universidade; o relevo xeracional ao asalto da vida. Señoras e señores, aquí da comezo a gran feira dos sonhos!

O primeiro día de universidade, quen non o lembra? Filipe non o lembraba. Para el non existía un primeiro día de universidade. Un compañeiro con destino na Área de Formación do Centro Penal díxerlle que xa estaba matriculado, e preguntáballe como podía facerse cos textos guía da UNED e, cando serían os exames. A partir de aí, que estudase o mellor que puidese. “Soltero y sólo en la vida...”, que di a canción.

Filipe sentiu como un nó na gorxa e enchéronse os ollos de bágoas. Mozos coma el, que ao final terán un título exactamente igual ao seu, e, en troques, dous mundos absolutamente distintos, dúas carreiras oficialmente iguais pero totalmente distintas, dúas titulacións con iguais dereitos e deberes, dúas preparacións radicalmente diferentes, dúas perspectivas opostas, dous mundos paralelos.

Ata aquí non hai grandes diferenzas entre Filipe e calquera outro estudante da UNED de calquera recuncho da nosa xeografía, pero sigamos. Filipe é un home de entre 40 e 50 anos, cuxo pai ten unha formación académica de tipo medio-superior. Así mesmo posúe unha media de 3,4 irmáns, dos cales practicamente o 42 % ten estudos universitarios. Filipe diríanos que pertence a unha clase social media. Por outra parte, decidiu estudar unha carreira estando en prisión e principalmente para ocupar o tempo e ter un título. O medio utilizado para chegar á Universidade foi o Curso de Acceso Directo para maiores. As dificultades máis sobresaíntes que Filipe atopa para render nos seus estudos son a falta de materiais, a dificultade de ac-

ceso aos ordenadores, USB, os horarios, a falta de autonomía, a falta de libros e, sobre todo, a falta de apoio (orientación). Entre as vantaxes destaca o moito tempo, o reforzo que supón, o feito de saír do módulo e de sentirse útil. Cando lle preguntamos, Filipe non tiña nada claro se remataría a carreira na rúa, no suposto de que antes saíse en liberdade, e practicamente está convencido de que non se vai dedicar a esa profesión nin a vivir dela.

Filipe pensa que estudar é unha gran opción para ocupar o tempo en prisión, que as celas deberían ser de ocupación unipersonal para poder estudar cun mínimo de comodidade, que se deberían dar máis facilidades e que as oportunidades fosen máis parecidas ás dos estudantes da UNED que o fan dende a rúa e que, sen as axudas e o material adecuado é moi difícil estudar na cadea.

É certo que en moitas ocasións se lle achacou á UNED o carecer dos valores formativos que caracterizan a ensinanza presencial, como poden ser, entre outros, a interacción entre compañeiros e co profesorado. A UNED, consciente desta importantísima carencia, trata de minimizala mediante o recurso das TIC e, de forma especial, botando man dalgunhas actividades presenciais. Esta limitación tan transcendental no proceso de ensinanza-aprendizaxe faise extrema no caso dos Centros Penais (CP) onde están vetados os foros de debate, as plataformas de participación, as videoconferencias con profesores, e calquera outro mecanismo de conexión coa vida universitaria, limitándose unicamente a unha serie de recomendacións, que ao comezo de cada materia, fai o profesor titular acerca do contido, pautas de estudo, algún exercicio práctico voluntario e procedemento de exame. Nada máis. A isto hai que lle engadir a

presenza, dúas horas e media á semana, dun profesor-titor que resolve dúbidas e facilita recursos, na medida das súas limitadísimas posibilidades, con eloxiable abnegación. Concretando pois, ser estudante universitario nun CP redúcese a: *Busque vos tede o texto cuxa referencia lle damos e memoríceo.*

Neste contexto, máis leva, faise imposible falar de formación universitaria. En todo caso, e facendo un alarde de optimismo, poderíamos referirnos á “información”, e esta, chega de xeito parcial. Como resultado obtemos, no mellor dos casos, unha **aprendizaxe apenas reprodutiva e non significativa.**

Se desolador é este panorama para o estudante, hai que lle engadir a isto o que chamaremos “obstáculos internos”. O principal é o de residir nunha cela compartida, onde, ademais das barreiras que impón a convivencia e a falta de espazo, faise totalmente imposible poder abrir un libro, e non digamos xa caso de se necesitar tomar notas ou estender e abrir máis dun libro. Outros obstáculos que se producen, principalmente nalgúns dos chamados módulos de respecto, ten que ver coa pseudoelite gobernante, desgraciadamente constituída por legos na materia, que impón os seus desaforos, que chegan a impedir que alguén, en vésperas de exames, poida estudar porque, antes ca nada, debe limpar os vidros do módulo; ou ben, a prohibir que na pequena biblioteca exista ningún periódico porque lles impide aos internos ler libros. Son situacións esperpénticas tomadas da realidade diaria. Quizais non sexan de todo alleas a estas situacións as envexas e os celos, que de todo hai. Pero en calquera caso chámamos poderosamente a atención que para o simple feito de pelar patacas se esixa un curso de adestramento (carné de manipulador), e para dirixir a

ou coordinar un grupo de seres humanos non faga falta preparación ningunha, pois para iso serve calquera. Concluindo: as persoas importan menos ca as patacas. Sabemos que isto soa duro pero a realidade é testana e aí está.

Neste contexto, contra vento e marea, fixo a súa carreira universitaria Filipe. Agora tiña que compulsar uns documentos con vistas á entrevista de traballo que tería lugar esa mesma tarde. Era o momento da verdade; serviría para algo tanto esforzo, tantos desgustos, tanta soledade?

- Boas tardes! Filipe? Son o director de Persoas; antes chamábase director de Recursos Hu-

manos, e antes aínda, director de Persoal.

- Moito gusto!

- Sente. Filipe, vexo polo seu certificado de estudos que ten vostede un bo expediente, parabéns!

- Grazas!

- Dígame, en que traballou antes?

- Non traballei.

- Comprendo. Así e todo, cando menos, faría vostede prácticas durante a carreira, nalgunha empresa.

- Non, señor.

- Vaia! Pero...faría algunhas prácticas, nalgunhas materias, na propia Facultade, non si?

- Non señor.

- Ben, Filipe, cónteme: que sabe vostede facer?

- ..... Nada!

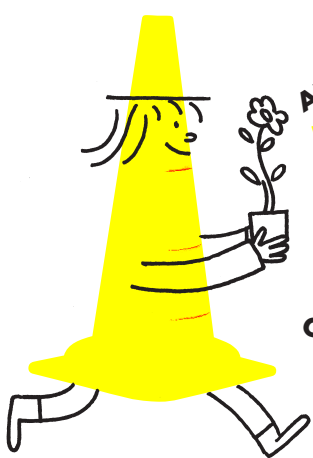
E aínda así, queremos agradecerlle á nosa profesora-titora, ao coordinador de Formación e a cantos cada día se ocupan e preocupan de achandarnos o camiño, que compartan conosco o convencemento de que cun pouco de flexibilidade e un pouco de boa vontade, unha formación de calidade é posible.■

Teixeiro, 19 de marzo de 2014

## PUBLICIDADE



# Que é aprender?



- Abrir os ollos**
- Mirar todo con curiosidade**
- Descubrir o mundo**
- Axudar aos demais**
- Traballar en equipo**
- Levar unha vida saudable**
- Coidar o medio ambiente**



## APRENDER É CRECER

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



# Transicións profesionais. O caso dos educadores do Complexo Penitenciario de Islas Marías



No ámbito da investigación en formación docente atopouse que os acontecementos críticos que experimentan os educadores, importantes e influíntes nas súas actuacións persoais e profesionais, foron tratados con certa frecuencia. Estes traballos documentaron aspectos como o choque coa realidade profesional dos educadores principiantes (Veenman, 1984; Marcelo, 1991; Jacobo, 1997); as estratexias preferentes que utilizan para integrarse á cultura da ensinanza (Lacey, 1977) e as preocupacións no proceso de aprendizaxe da ensinanza (Fuller e Brown, 1975). Con todo, os seus obxectos de investiga-

ción enfocáronse en diversos aspectos problemáticos que se suscitan na aula. Ata agora sábese pouco acerca de estudos sistemáticos sobre as transicións experimentadas polos educadores en contornos distintos dos habituais, sobre todo a aqueles que se caracterizan pola súa alta clausura sociocultural, os cales lle esixen ao educador realizar un esforzo para desencadear respostas de adaptación -orientadas á integración, a asimilación ou a evasión- para manter o sentido de coherencia persoal e profesional. A experiencia vivida polos educadores do Complexo Penitenciario Islas Marías, podería tipificarse como unha

Margarita Armenta Beltrán

Enrique Ibarra Aguirre

Héctor Manuel Jacobo García (coord.)

Universidad Autónoma de Sinaloa (México)

[maggy@uas.edu.mx](mailto:maggy@uas.edu.mx)

[ibagen2629@hotmail.com](mailto:ibagen2629@hotmail.com)

[hmjacob@uas.edu.mx](mailto:hmjacob@uas.edu.mx)

transición de alta necesidade de clausura cognitiva.

Unha transición de alta necesidade de clausura cognitiva refírese ao estado de desorganización emocional e cognitiva que vive o docente ao enfrontar o novo contexto a raíz da perda ambigua (Boss, 2001) dos referentes significativos da vida cotiá. Isto impacta na aplicación con sentido das teorías formais aprendidas na formación profesional, pois a mente se atopa en estado de máxima entropía cognoscitiva. En consecuencia realízase unha reflexión distorsionada –provocada por un patrón imposto mecanicamente, produto do pensamento reactivo (Bohm, 1997)–. Iso reflíctese principalmente nas dificultades que se presentan ao deseñar estratexias de intervención pedagóxica e nas relacións interpersonais que o educador establece co seu contorno, o cal percibe como complicado ou caótico (Snowden e Boone, 2007), incrementando o malestar afectivo que induce ao peche cognitivo (Kosic, 2004), e o chanta por máis tempo no val da depresión (Fisher, 2012).

Neste tipo de transicións os educadores caracterízanse por:

- Peche cognitivo;
- Mantemento dunha identidade fixa para protexerse dun contorno que perciben ameazante;
- Reacción cun desexo de orde definido ante as novas circunstancias;
- Rexeitamento polo caos percibido da nova situación;
- Impaciencia e rexeitamento a visións alternativas:
  - Impulsividade e menos reflexión sobre a nova información;
  - Aversión á ambigüidade e a incerteza; e

- Dificultade para establecer relacións coas personas do seu contorno.

Da experiencia da transición xorden constrinximento e emerxencias que esixen do educador reaccionar con rexeitamento, ameaza ou medo, vinculados estes coa nostalxia, o recordo, a memoria (Bartlett, 1932; Augé, 1998; Mendoza, 2004) e a imaxinación que, igual ca a abstracción empírica, se alimentan da información antiga adquirida pola experiencia básica. Daquela o educador activa o coñecemento emanado da súa experiencia no traxecto como estudante e na formación profesional inicial, de aí que se encapsule no mellor profesor gardado na súa memoria. Isto faillle posible reducir a complexidade e a incerteza ao afrontar un contexto inédito mediante o que Bateson (1998) chama unha Aprendizaxe Cero para a adaptación, utilizando un afrontamento predominantemente emocional.

Para levar a cabo esta investigación, realizamos unha viaxe xunto cos profesores da Escola Primaria Enrique C. Rebsamen e durante dúas semanas tivemos a oportunidade de coñecer por experiencia propia as condicións da súa vida cotiá na Illa María Madre.

Os datos recolléronse en dous obradoiros –un de composición de cartas docentes e outro de reflexión profesional– deseñados a partir dunha estratexia de intervención disposta nun guión pedagóxico que considerou tres fases: preactiva, interactiva e postactiva. Tamén escribimos un diario de observación participante e aplicamos entrevistas en profundidade para facilitar a triangulación da información.

Polo que podemos observar nos resultados obtidos, percibimos que os educadores que viviron a experiencia psicolóxica da transición con alta necesidade de clausura cognitiva, expre-

saron o seu malestar emocional máis intensamente ca o resto dos seus colegas, iniciando a transición cunha ruptura predominantemente complicada ou caótica, o que probablemente os instalou na depresión por máis tempo; superaron o conflito con estratexias de reequilibración compensatorias e utilizaron un afrontamento orientado emocionalmente; tamén se observou que estes profesores perden a esperanza en realizar as súas metas profesionais e persoais no curto prazo, se non é que se fan imposibles de lograr.

Isto pode deberse a que o contexto insular do complexo penitenciario está regulado por un réxime que dirixe por completo as actividades do suxeito –en moitos casos incluídas as do profesor–, de tal modo que xa nada depende del, polo que se perde o control da propia vida; é un contorno pechado e controlado que vai configurando no suxeito un fatalismo ante a irremediable situación e do que os profesores e demais funcionarios non son alleos, pois as condicións do contorno non poden modificarse, intensificando as respostas de afrontamento por evitación e orientadas emocionalmente, ante a percepción de vulnerabilidade que deixa os suxeitos na indefensión, pois a comunicación cara ao continente é escasa e as saídas son metódica e rigorosamente controladas polas autoridades do penal.

Vale destacar que o estudo conta con evidencia empírica para afirmar que os profesores buscaron refuxio emocional e apoio social entre os seus colegas para lograr o seu benestar psicolóxico (Armenta, Castro e Jacobo, 2008; Armenta, 2013), o que favoreceu a relación intragrupo; este é un comportamento común nas relacións que establecen os migrantes para protexerse dun contorno que

perciben ameazador (Arora et al., 2003).

Os resultados mostran que tanto profesores principiantes como de carreira longa experimentan transicións críticas caracterizadas como de alta necesidade de clausura cognitiva, o que redundará nunha reflexión profesional na que predomina a abstracción empírica sobre a reflexionante, un afrontamento emocional e un conflito emocional superado con estratexias de reequilibración compensatoria. Saber estas ideas é fundamental no deseño de programas de formación profesional e de estratexias de acompañamento pedagóxico a educadores principiantes e experimentados que realizan o seu traballo docente por primeira vez en contextos carcerarios como é o caso do Complexo Penitenciario de Islas Marias (Nayarit, México). ■

- ARMENTA-BELTRÁN, M. (2013). *Transiciones de los profesores de educación básica. Pensamiento profesional, conflicto emocional y estrategias de afrontamiento*. Tese de doutoramento inédita. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

- ARMENTA-BELTRÁN, M., CASTRO-MONTOYA, H. e JACOBO-GARCÍA, H. M. (2008). Conflito emocional y migraciones. *Revista Novedades Educativas* 206, 68-75.

- ARORA A. et al. (2003). The cultural adjustment and mental health of Japanese immigrant youth. *Adolescence*. 38, 481-500.

- AUGÉ, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.

- BARTLETT, F.C. (1932). *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Reino Unido: Cambridge University Press.

- BATESON, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Argentina: Editorial Lohlé-Luhmen.

- BOHM, D. (1997). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós.

- BOSS, P. (2001). *Pérdida ambigua. Cómo aprender a vivir con un duelo no terminado*. México: Paidós.

- FISHER, J. (2012). The Process of Transition. Recuperado de HYPERLINK "[http://www.businessballs.com/freepdfmaterials/](http://www.businessballs.com/freepdfmaterials/fisher-transition-curve-2012bb.pdf)fisher-transition-curve-2012bb.pdf"[http://www.businessballs.com/freepdfmaterials/](http://www.businessballs.com/freepdfmaterials/fisher-transition-curve-2012bb.pdf)fisher-transition-curve-2012bb.pdf

- FULLER, F. e BROWN, D. (1975). Becoming a teacher. In Ryan, K. (ed.) *Teacher Education: The Seventy-fourth Yearbook of the National for the Study of Education* (pp. 25-51). Chicago: National Society for the Study of Education.

- JACOBO-GARCÍA, H.M. (1997). *La Exploración del pensamiento pedagógico de los profesores de educación básica: una contrastación con los pedagogos clásicos del primer tercio del presente siglo (XX)*. Tese de doutoramento inédita: Universidad Autónoma de Madrid.

- KOSIC, A. (2004). Acculturation strategies, coping process and immigrants' adaptation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 269-278.

- LACEY, C. (1977). *The socialization of teachers*. Londres: Methuen and Co.

- MARCELO, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.

- MENDOZA-GARCÍA, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. *Athenea Digital*, 6.

- SNOWDEN, D.J. e BOONE, M.E. (2007). A Leader's Framework for Decision Making. *Harvard Business Review*, 85 (11), 68-76.

- VEENMAN, S. (1984). Percibied the problems the beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.

DOI: 10.3102/00346543054002143

PUBLICIDADE

«Hai que gardar.  
Hai que debullar.  
Logo moer e peneirar...»

**LIBROS  
CON  
MÚSICA**

«En galego todo podo facer,  
en galego estou no mundo...  
Meu o mundo é!»



# A experiencia dos módulos de respecto: unha alternativa educativa á prisión tradicional

Dionisio Rodríguez Martínez

Centro Penitenciario de Teixeiro

(Curtis, A Coruña)

## ORIXE DOS MÓDULOS DE RESPECTO

Os módulos de respecto teñen a súa orixe no Centro Penitenciario de Mansilla de las Mulas (León) no ano 2001, cando un Equipo Directivo propuxo implantar un sistema de organización que axudase a rematar coa idea de que “os presos son persoas que están encerradas e que botan horas sen facer nada”; en definitiva, o que se intentou, foi aplicar ata onde fose posible o espírito da LOXP<sup>1</sup>, que establece que os cárceres teñen como

fin primordial a reeducación e a reinserción dos sentenciados a cumprir as penas privativas de liberdade. A partir de finais do ano 2005 e de forma continua pasaron polo dito Centro Penitenciario de Mansilla de las Mulas (León) infindade de visitas de grupos de funcionarios e equipos multidisciplinares para ver o seu funcionamento, xa que foi o centro piloto de todos eles.

## QUE É UN MÓDULO DE RESPECTO?

É aquel en que se trata de levar unha vida o máis digna posible, creando un ambiente de convivencia que se sustenta sobre uns piares básicos que

<sup>1</sup> Lei orgánica 1/1979, do 26 de setembro, xeral penitenciaria. BOE núm. 239, do 5 de outubro de 1979.

servan para manter unha orde e un nivel óptimo de habitabilidade co fin de poder conseguir os obxectivos tratamentais dos que residen nel. É un sistema de organización da vida na prisión, que ata o día de hoxe, nos centros que levaron a cabo esta experiencia, está demostrando ser útil, realista e xeneralizable para a consecución dos obxectivos terapéuticos, formativos, educativos e de convivencia da institución penitenciaria.

### QUEN PODE IR DESTINADO A ESTES MÓDULOS?

Calquera interno que estea en réxime ordinario, é dicir 2º grao, e incluso internos preventivos. Para seren aceptados, estes internos só teñen que comprometerse por escrito a cumprir unhas normas moi esixentes. De aí que o sistema rompa desta forma coa tradición penitenciaria que clasificaba aos presos polo que fixeran, o seu delito ou como eran, aquí invértese a tendencia ao adoptar como criterio principal o que os internos queren facer ou ser a partir de agora, é dicir, atopar un novo camiño.

### O SEU BENEFICIO PRINCIPAL, É VIVIR NUN AMBIENTE MELLOR

Ninguén podería imaxinar que neste tipo de módulos poderían habitar internos de diferentes etnias, cunha ampla variedade de perfís, xente que ingresou por primeira vez nunha prisión, que pode convivir en paz con internos multirreincidentes, delinquentes de "guante branco", con homicidas, narcotraficantes de primeiro nivel, ou con simples *camellos*, onde reina o respecto, non hai liortas, nin roubos; en definitiva, que se cumpran as normas de convivencia. A principal característica é que o que vaia a este tipo de módulos debe ir de forma VOLUNTARIA, deben asinar un Compromiso de Conduta no que van detalladas unha serie de normas e compromisos que

adquire nese momento e que debe de cumprir sempre. O non cumprimento destas supón a expulsión inmediata do dito módulo.

### RÉXIME DE VIDA NESTES MÓDULOS

Susténtase principalmente en valores, hábitos de vida e actitudes socialmente normalizadas, onde é fundamental a atención ás seguintes áreas:

- Autoimaxe, área persoal: hixiene, aspecto, vestuario e coidado da cela.
- Coidado do ambiente e espazos de convivencia: inclúe, sobre todo, as tarefas do módulo e mantemento dos aspectos comúns.

- Relacións interpersoais, respecto e educación: trato cos seus compañeiros, funcionarios, terapeutas e persoal do exterior.

- Asunción de responsabilidades e implicación: cada un ten que asumir responsabilidades e outros internos ocuparán unha serie de cargos elixidos de forma democrática polos seus propios compañeiros.

- Capacidade de autoorganización: cunha estrutura de participación de todos os internos.

- Integración de grupos: cada interno pasa a formar parte dun grupo, cun responsable, e asume unha serie de tarefas, compartidas por todos os residentes.





- Programa de actividades: independentemente das tarefas do módulo, que lle correspondan durante a semana, debe realizar outras en cada momento, de tal forma que ten planificados os tempos do día.

Todo isto estrutúrase sobre os seguintes eixes:

1. Un sistema de organización de grupos.
2. Un procedemento inmediato de avaliación.
3. Unha estrutura de participación de todos os internos.

As tarefas do módulo distribúense entre grupos fixos conformados segundo criterios específicos de organización e

tratamento. En cada un destes grupos existe un responsable, con funcións de representación, organización, distribución de tarefas e mediación entre os seus membros. Todos os residentes son avaliados diariamente polo funcionario do módulo en canto ao cumprimento de normas, de aí que nun momento determinado o funcionario que presta servizo ese día, indícalle ao interno que non está onde debe e ao momento xa lle di que ten un negativo, ou ben un positivo se o está facendo ben ou colaborando en algo determinado. Igualmente, os internos son avaliados semanalmente polo equipo técnico do módulo, que realiza unha avaliación global

relativa á evolución do interno no seu programa específico de tratamento.

### OBXECTIVOS FUNDAMENTAIS

Ao falar de calquera grupo social, sabemos que teñen as súas propias dinámicas, as súas estruturas, pautas de desenvolvemento e evolución, e que obedecen a leis internas independentes dos seus integrantes. Neste sentido, o colectivo de internos pódese explicar cos mesmos parámetros que utilizan as ciencias sociais e de conduta para describir os grupos sociais. No grupo de internos de calquera prisión, imos atopar unha serie de valores, actitudes, hábitos de comportamento e estruturas que xorden de maneira sistemática e que podemos xeneralizar ou sintetizar no seguinte:

1. Xerarquización, baseada no prestixio que outorgan a certos elementos, como poden ser o tipo de delitos cometidos (atracadador, asasino, *tironero*, narcotraficante, etc.).
2. Asignación de roles (hai líderes, informadores, cobradores, *pringaos*, etc.).
3. Un sistema de valores complexo, que inclúe aspectos como solidariedade entre os seus membros, repartición de beneficios, oposición ao sistema ou tamén hai unha estigmatización dalgunhas condutas (como pode ser cos violadores, un delito moi mal visto por calquera interno).
4. Actitude, cara ao funcionario e cara a todo o institucional, de vitimización e manipulación con aparente sumisión; con todo, se hai un trato excesivo co funcionario, considérase como traición e enchufismo, etc. Así poderíamos ir valorando outro tipo de estruturas que xorden a diario.

En definitiva, cando como profesionais nos formulamos a intervención cun interno ou cun grupo determinado, o habitual



é que se parta da constatación de que o interno vai estar inmerso neste clima social que a prisión xera per se, dando por feito que isto ten que ser así, aceptándoo e intentando construír a partir desa realidade que podemos chamar carceraria. O modelo dos módulos de respecto procura romper esa realidade e intervir no núcleo mesmo do grupo, utilizando os recursos que este xera para a consecución duns obxectivos terapéuticos. Do que se trata é de crear un ambiente mellor e cun custo menor; isto é, crear, "Un novo tipo de prisión" alternativo ao cárcere tradicional e á mitificada subcultura penitenciaria que choca cos obxectivos de reinserción. O obxectivo do módulo de respecto é conseguir un clima de convivencia homologable en canto a normas, valores, hábitos e formas de interacción ao de calquera colectivo social normalizado.

### ESTRUTURA DO MÓDULO

Nestes módulos existen polo menos as seguintes estruturas de participación dos internos:

- Reunión diaria ou asemblea xeral de todos os internos cun membro do Equipo de Tratamento que é o educador, na súa ausencia farao outro membro do Equipo ou o funcionario que presta servizo no módulo.
- Asemblea de responsables; reúnese polo menos unha vez á semana.
- A Comisión de Acollida.
- A Comisión de Convivencia.
- A Comisión de Hixiene.
- A Comisión de Cultura e Deporte.
- A Comisión de Axuda Legal.

Unha característica destes módulos é que as celas permanecen abertas durante todo o horario de actividades. Os internos teñen todo o seu tempo programado, incluso os tempos de lecer, e aínda que teñen sempre

a cela aberta non poden permanecer nela nas horas de actividades. Pola complexidade que supón todo isto, é imprescindible contar coa implicación directa, comezando pola Dirección do centro, xunto co Equipo Técnico do módulo, que estea motivado e dedicado ao seu desenvolvemento, cunha implicación constante por parte dos profesionais para a súa consecución. Os módulos de respecto non son sistemas de autoxestión, nin permiten a asunción de responsabilidades directivas nin de estruturación por parte dos internos, nin tan sequera son sistemas democráticos no sentido amplo. As comisións e os órganos de participación buscan a implicación dos internos. Son instrumentos que poden axudar os profesionais a dirixir e xestionar os módulos co fin de conseguir os seus obxectivos e, son ademais, instrumentos de posta en práctica e aprendizaxe de hábitos, aptitudes, actitudes e valores, pero a responsabilidade e, por tanto, a última palabra téñena sempre os profesionais.

### EQUIPO DE PROFESIONAIS

Este módulo estará xestionado por un equipo de profesionais penitenciarios, de carácter multidisciplinario, que actuará como Equipo Técnico. Os profesionais de entidades ou asociacións colaboradoras en actividades ou programas específicos, poderán participar nalgunhas deliberacións do Equipo. No Centro Penitenciario de Teixeiro está formado por: subdirector/a de tratamento, psicólogo/a, xurista, traballador/a social, educador, todos os funcionarios que prestan servizo no dito módulo e un/ha xefe/a de servizo.

Noutros centros engaden, en función de distintos criterios, outros profesionais como poden ser un/ha médico/a, un/ha coordinador/a de obradoiros, encargado/a do departamento do grupo de funcionarios que prestan servizo no módulo, etc.

Os membros do equipo manterán reunións informais diariamente.

Semanalmente realízase unha reunión formal, da que se levanta unha acta onde se formalizan as decisións sobre o funcionamento do módulo e se avalía os internos.

### A VOLUNTARIEDADE E A PARTICIPACIÓN SON O TALÓN DE AQUILES

Creo que do que se trata é de que a ningún interno o condenemos por segunda vez; moitas veces quizais non sexa o peor a condena que lle impoñen por sentenza, senón a convivencia entre eles, sobre todo a calidade de vida que se lle ofrece, que se sinta seguro no módulo, que poida facer a súa vida sen problemas cos seus compañeiros. En moitos centros este tipo de módulos foron un auténtico balón de osíxeno para a prisión, xa que o funcionario traballa moito máis a gusto. Con todo, téñense que implicar á vez nos problemas que van xurdindo no día a día e non dicir que isto xa está feito. Trátase de que os aproveiten de cheo para reforzar valores, como a convivencia, a responsabilidade, a disciplina e o respecto cara a un mesmo e cara aos demais, algo que seguramente lles será de utilidade cando volvan regresar á sociedade; como todo isto é de carácter VOLUNTARIO, a elección é de cada persoa.■



# A xestión da diversidade cultural en centros penitenciarios. Unha cuestión de saber pedagógico

Miguel A. Santos Rego

Grupo de Investigación Esculca

Universidade de Santiago de Compostela

miguelangel.santos@usc.es

## INTRODUCCIÓN

Ao longo do último cuarto de século, a diversidade cultural convertiuse en tema de notorio predicamento público nas sociedades abertas, democráticamente asentadas en modelos liberais de convivencia política, grazas á confluencia de distintos factores en auxe, entre eles, a pluralidade relixiosa, o recoñecemento de dereitos a territorios e colectivos, os feitos lingüísticos diferenciais, ou o significativo incremento dos fluxos migratorios de entrada.

Estas e outras variables influíron no panorama español pero, sen dúbida, a que máis impac-

to exerceu sobre o modo típico de representar a diversidade humana ao noso redor é a inmigración. Non pode estrañar demasiado xa que se algún estado europeo experimentou un crecemento espectacular de persoas chegadas doutras latitudes ese foi España. Aínda hoxe, logo de transcorrido máis dun lustro desde o estoupido da profunda crise económica que sufrimos, o número de inmigrantes pasa a barreira dos cinco millóns de individuos.

Como non podía ser doutra forma, o tema convertiuse en pedra de toque para a análise e a discusión acerca dos cambios

acaecidos nun país clasicamente afeito á saída dos seus nacionais e moito menos á entrada de foráneos. Tal mutación do tecido social fíxose rapidamente visible nas distintas contornas da vida comunitaria, e produciu alteracións no marco perceptivo e actitudinal dos autóctonos que se han ir modulando ao compás das circunstancias. Máis en negativo, obviamente, a medida que a conxuntura socio-laboral se deteriora e se enxerga un imaxinario que tende a criminalizar a imaxe do inmigrante pobre. Sen que iso oculte datos obxectivos dunha realidade social na que se incrementaron notablemente os delitos cometidos por inmigrantes.

Desde unha perspectiva institucional, as dúas axencias que máis claramente habían de quedar afectadas polo fenómeno son a escola (case un 10% do total dos alumnos non universitarios teñen esta orixe) e os centros penitenciarios (Santos Rego e Lorenzo, 2003, 2012). Por motivos estratéxicos no ámbito das políticas públicas, a atención á diversidade cultural no sistema educativo prevaleceu amplamente sobre o que tamén era previsible que acontecese nas prisións, a saber: a expansión da orixe étnica e procedencia cultural dos seus moradores. Dada a asimetría existente na literatura específica sobre ambos os campos, formulámonos nesta breve achega algunhas das súas consecuencias para un reenfoque das posibilidades educativas nun medio tan complexo como é o cárcere (cfr. Lorenzo e Santos Rego, 1997).

A consideración das prisións como instancias de natureza (re) educativa non conta por estes eidos cun balance esplendoroso (por máis que o artigo 25 da Constitución española establece que as penas privativas de liberdade e as medidas de seguridade deban estar orientadas cara á reeducación e a reinserción

social). Iso non basta para admitir tímidos progresos nas últimas décadas como resposta ante a demanda de programas formais e non só dos condcentes a títulos ou acreditacións básicas. Só un dato: os técnicos en educación non aumentaron en termos absolutos e convocatorias que outrora eran periódicas (é o caso dos postos de “pedagogo”) deixaron de existir.

Tampouco sería de recibo admitir a consistencia ética e a validez pedagóxica do concepto de “reeducación” á marxe da súa depuración axiolóxica nun determinado contexto sociopolítico. O seu sentido moral e o significado práctico da súa aplicación nun escenario (léase, para o caso, o que ocorre coa disidencia na República Popular China) apenas se compadece co seu edificante uso noutro onde o control democrático das decisións é norma consuetudinaria.

### INMIGRACIÓN E DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL NAS PRISIÓNS

Segundo datos da Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (xaneiro de 2013), os estranxeiros nos cárceres españois alcanzaban a cifra de 22.754 persoas, o que representaba un 33.16% do conxunto da poboación recluída nese momento (68.614). En tamaño cantidade de internos non españois, un 92,2% son homes, mentres que as mulleres só chegan ao 7,8%, co que se reproduce, de modo case parello, a distribución de xénero para o total rexistrado. O dato é ben expresivo da relevancia que cómpre outorgar á diversidade étnico-cultural nas prisións, máxime ante a variedade de orixes e procedencias (en 2012 só catro nacionalidades superaban o 50% do cómputo absoluto: Marrocos, cun 26,8%; Colombia, cun 10,9%; Romanía, cun 7,2%; e Alxeria, cun 6,4%).

O considerable caudal de investigación realizado, máis desde a socioloxía que desde as ciencias da educación, á mantenta da inmigración en España, puxo ao descuberto a súa contribución ao noso desenvolvemento económico e á dilatación dun marco de identificación cultural no concerto europeo e global. Agora ben, na medida en que a inmigración chega con forza a un territorio, o que cómpre esperar son dinámicas de aculturación e non de inercia cultural nos escenarios da esfera pública e da sociedade civil (cfr. García Roca e Lacomba, 2008).

Do mesmo xeito que fóra, no interior dos cárceres a diversidade non só se fai presente na anatomía de corpos e rostros senón, máis cualitativamente, baixo patróns antropolóxicos, signíca e simbólicamente propicios a unha representación identitaria que, en xeral, correlacionan con esquemas de vida e costumes singulares (crenzas relixiosas, linguas de uso, pautas de crianza dos fillos, rituais de transición xeracional, formas, en suma, de pensar e sentir).

Os individuos somos seres históricos e culturais, portadores de trazos biolóxicos que nos fan únicos, pero estamos tamén atravesados de referentes culturais que inciden na construción dun eu e un nós. E iso vale para unha persoa con liberdade de circulación e para outra recluída nun correccional, porque ambas merecen ser tratadas con dignidade e con escrupuloso respecto aos dereitos fundamentais.

Por conseguinte, se no medio penitenciario hai diversidade étnico-cultural, o razoable é que haxa tamén en quen proceda, administrativamente falando, pensamento e acción para a súa adecuada xestión. Isto pasa por escoitar a voz dos “encerrados” e moderar, cando menos, a institucionalización do silencio. A estratexia de encauzamento condutual non debe renunciar

ao diálogo ou ao estímulo da reflexión por quen protagoniza a vida nun cárcere, independientemente de que neste, como apuntaba Foucault (2002), conflúan todos os dispositivos disciplinares.

### **DIVERSIDADE CULTURAL E ECOLOXÍA DO DESENVOLVEMENTO HUMANO**

Toda xestión da diversidade nun contorno ha de ter, necesaria e responsablemente, un compoñente ecolóxico. Xa nos ocupemos dun medio natural, dun medio cultural ou de ambos, será sempre tema substantivo e eticamente relevante o do "coidado", isto é, a atención cara a aquelas condicións ou trazos que favorecen un proceso de identificación cando somos capaces de representar unha forma de vida e facemos o posible non só por respectala senón tamén por optimizar as canles da súa evolución e progreso sostible.

Recordemos que a semántica da sustentabilidade non se clausura nas súas referentes ambientais. A ecoloxía do planeta inclúe o eixe cultural da vida sen o que as persoas apenas se recoñecen como tales. E hoxe a identidade volveuse máis proteica ca nunca, aínda que o auxe das migracións e os soportes tecnolóxicos tinguírona de complexidade (ver Santos Rego, 2011).

Tal digresión intenta avanzar as bases dun punto de vista acerca do sentido outorgable a un discurso práctico centrado na xestión educativa da diversidade cultural nun centro penitenciario. Respecto diso, o primeiro será aclarar que nos referimos a unha prisión do sistema público cuxa poboación está constituída por varios centos de internos e que conta con recursos humanos adecuadamente formados e seleccionados, e cos medios materiais que garanten a seguridade

de todos e o normal mantemento do centro.

O que se quere dicir é que á marxe duns mínimos na caracterización funcional dun cárcere en sociedades que temos por civilizadas e democráticas non sería posible garantir a dignidade semántica dos termos que acompañan o exame da diversidade en establecementos sempre complexos e con tarefas e cometidos que han de someterse ao control propio da súa misión social (ver Machado, 2012).

En poucas palabras, falar de "xestión educativa" obriga á exploración e ao recoñecemento dese tipo de actividade nun plan de traballo intencional que se deseñou e concertado dentro de límites regulamentarios, pero tamén aberto a ideas e iniciativas que, sen contravilos, alentan melloras en benestar e calidade de vida en quen está xa privado de liberdade.

De todos os xeitos, a xestión educativa da diversidade cultural que, acreditadamente, conforma o panorama humano deste tipo de institucións, non é concibible segundo patróns comúns cando xustificamos percorridos programáticos para escolas ou centros formais de ensino-aprendizaxe, independentemente de que tamén formen parte da oferta formativa nas mesmas prisións, xunto a outros que a ensanchan e complementan (escolas taller, cursos a distancia...).

Sen desdeñar as vías de soporte, de titoría -e aínda de mentoría- que poden articularse desde o mesmo interior das prisións, o máis importante será a visión ou perspectiva sistémica do equipo de dirección a propósito da poboación recluída ao seu cargo que, máis aló dos delitos cometidos, das penas que teñen que cumprir, e da restrición dos seus dereitos cívicos, seguen sendo individuos que atesouran identidades e proxectos, á beira de

expectativas e motivos que poden manexarse segundo plans de acción susceptibles de beneficiar a convivencia cara a dentro e o logro de competencias para cando deixen atrás a súa experiencia carceraria.

### **XESTIÓN DA DIVERSIDADE CULTURAL E ACCIÓN PEDAGÓXICA EN MEDIO PENITENCIARIO**

Esta é a tese na que ancoramos o noso argumentario: a mobilización dos recursos culturais nunha prisión ha de corresponderse co activo protagonismo de internos dispostos á participación en programas de ampla factura, na que proxectar os seus intereses e sacar vantaxe formativa das dinámicas que poidan elevar o seu capital cultural e aínda a obtención de credenciais susceptibles de mellorar a súa autoestima e capacitación. Nos centros penitenciarios conviven autóctonos e inmigrantes con niveis educativos dispares pero en bastantes casos son dábondo como para participar e ata liderar accións e iniciativas.

Así pois, na acción e non só na reflexión, baseamos a idea principal que desexamos expoñer. Referimos, por suposto, a acción educativa como eixe impulsor da acción cultural, que ha de funcionar en sintonía cun modelo de rehabilitación no que poder humanizar, como afirma Gil (2013), o propio suxeito en traxectorias de vida non delituosas. A percepción do tempo nun cárcere refai a subxectividade das persoas e pode axudar a entrever outras posibilidades ocupacionais se estas se perfilan como tales desde plans abertos nas mesmas institucións.

Xa que logo, pensamos que a xestión da que falamos nestas páxinas ha de formar parte, ou polo menos, vincularse, aos plans de acción (pedagogía penitenciaria) a medio e longo prazo. É de suma importancia que a definición dos procesos e di-

námicas inherentes ao marco da xestión proposta estea a cargo de técnicos e profesionais que saiban da relación entre diversidade étnico-cultural e a construción de proxectos de integración e cohesión social. Admitido que o tratamento proactivo da diversidade cultural pode incorporarse a un plan de acción pedagóxica, convirá traballar desde un modelo de intervención educativo-comunitario, baixo a premisa de que a prisión -independentemente dos tópicos- pode ser unha institución de axuda educativa (Garrido, 1988; Gil, 2010; Lorenzo, Aroca e Alba, 2013).

Desde logo, na xestión da diversidade cultural nos cárceres hai que contar con experiencias ou actuacións educativas de éxito, transferibles desde outras instancias. Sería perfectamente o caso dos faladoiros literarios pedagóxicos, iniciados en programas de educación de adultos, postas en valor recentemente por Flecha, García e Gómez (2013), dada a significativa mellora da aprendizaxe instrumental e da convivencia en contextos de diversidade. A virtualidade do estudo é que se trata dun esforzo lonxitudinal (2001-2012) nun centro penitenciario.

Ponse de relevo como os relatos dos que participan impactaron positivamente nas súas vidas e nas súas traxectorias de inclusión social. O faladoiro literario dialóxico, dicían os autores (2013: 143), foi unha vía de acceso á aprendizaxe, á solidariedade e á esperanza dun futuro mellor. Non habería de faltar, polo tanto, en calquera prontuario de actividade que poidamos suscitar, nunha perspectiva de empoderamento e desenvolvemento socio-cultural. Teñamos presente que os relatos, ben seleccionados, serviron, e poden seguir servindo, para construír comunidades de aprendizaxe xa que axudan a dialogar en torno



á experiencia propia e á doutros seres humanos en condicións de todo tipo (Racionero, Ortega e Flecha, 2012).

Non habemos de esquecer tampouco a potencial conexión entre o desenvolvemento de competencias sociais (condutual e cognitivamente falando) e as habilidades de comunicación (inter)cultural entre persoas de distinta procedencia que coinciden en situación de reclusión durante meses ou anos. De acordo con non poucos estudos experimentais (Lorenzo, Aroca e Alba, 2013), o éxito reside no uso de técnicas capaces de mellorar as destrezas cognitivas e na súa capacidade para promover o cambio de valores nos suxeitos delinquentes.

### PARA CONCLUÍR

Dito coa brevidade que esixe esta entrega, mentar a xestión da diversidade cultural nunha institución carceraria non é traer a colación nin unha quimera, tampouco unha ilusión, nin sequera unha simple utopía. O único que implica é sentido e sensibilidade adaptados ás especiais condicións de vida nunha prisión, lugar no que os regulamentos son expresión de normatividade, pero tamén garantía de dereitos que veñen dados pola condición de persoas alí retidas, ou pola de suxeitos con identidade e pertenza de grupo que pode expresarse segundo hábitos (alimentación), crenzas (relixión) e actitudes ou *patterns* motivacionais.

Agora ben, unha razoable xestión da diversidade cultural neste contexto precisa de espazos de convivencia e apoio concreto a iniciativas dos internos que impliquen actividades prácticas nas que sexa posible expresar sentimentos e emocións (diálogos literarios, teatro, exposicións, expresión artística, música...), ou dar conta de capacidades relacionais entrecruzando aprendizaxes e expectativas, achega de metas cuxo logro quede condicionado a avances mensurables en comportamento prosocial e en comprensión dos dispositivos simbólicos propios de cada individuo. Os módulos de respecto representan unha vía interesante na actual realidade dos cárceres españois, aínda que non dispoñemos de moitos datos ou estudos acerca da súa efectividade.

A cuestión de fondo pasa por entender que a diversidade cultural nun cárcere é un feito (de aí o rótulo de "multiculturalismo descriptivo" empregado en ocasións) e que, como tal, debe saber aproveitarse en termos dunha educación amplamente ligada a procesos de comunicación, a destrezas dialóxicas articuladas segundo proxectos en cuxo inicio, implementación e avaliación, a interacción cooperativa sexa unha constante procedemental e axiolóxica.

Non bastará, naturalmente, con describir o que hai. Haberá que escudriñar o que pode haber se nos move unha vocación transformadora das persoas, a propósito de que non resultará máis ca nalgúnhas, ás que seguramente poderemos facer conscientes de que a súa experiencia de "acción comunicativa" dentro dun cárcere pode beneficiar o seu grao de rehabilitación cando se achegue a súa saída da institución e haxa de manexarse nun medio onde a acreditación dalgún ben educativo marca unha parte substantiva da diferenza entre saír adiante ou

apalancarse en inercias regresivas. Cremos, pois, que unha intelixente xestión da diversidade cultural no medio penitenciario podería converterse en fonte de enerxía para os seus protagonistas e para a institución na súa totalidade.

Pero nada disto vén dado ou cae polo seu propio peso. Importará, entón, prever a avaliación periódica das políticas penitenciarias no concerto das políticas públicas. Evitando os discursos demasiado correctos, que enmascaran a falta de ideas ou a vontade de intervir para optimizar a imaxe das nosas prisións. Porque son as mesmas autoridades, dicía Coyle (2008: 226), as que lles deben proporcionar aos prisioneiros oportunidades de cambio e crecemento.

Nos cárceres ha de ser factible atopar programas con actividades construtivas que axuden aos internos a mellorar a súa situación nas distintas dimensións dunha existencia á que, *hic et nunc*, non pode virlle mal unha boa dose de capital intercultural. Sen deixar de lado a posibilidade real de levar a cabo un traballo en rede, amparado en programas específicos ou en iniciativas conxuntas autorizadas, a fin de explorar vías que permitan compartir as cousas boas que tamén podemos atopar nunha prisión. ■

- COYLE, A. (2008). The treatment of prisoners: International standards and case law. *Legal and Criminological Psychology*, 13, 219-230.
- FLECHA, R.; GARCÍA, R. e GÓMEZ, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a institucións penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 140-161.
- FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GARCÍA ROCA, J. e LACOMBA, J. (2008). *La inmigración en la sociedad española. Una radiografía multidisciplinar*. Barcelona: Bellaterra.
- GARRIDO, V. (1988). La prisión como institución de ayuda educativa. *Bordón*, 40(4) 639-648.
- GIL, F. (2010). La perspectiva pedagógica en las prisiones. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 49-66.
- GIL, F. (2013). Derechos humanos y reeducación en las prisiones. El derecho a la educación en el modelo good lives. *Revista de Educación*, 360, 48-68.
- LORENZO, M.; AROCA, C. e ALBA, J.L. (2013). La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras. *Revista de Educación*, 360, 119-139.
- LORENZO, M. e SANTOS REGO, M. (1997). Sentido e posibilidades da intervención educativa nos cárceres. *Revista Xurídica Galega*, 15, 309-327.
- MACHADO, M. (2012). Educación en contextos de encierro: problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto de aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 125-142.
- RACIONERO, S.; ORTEGA, S. e FLECHA, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- SANTOS REGO, M. A. e LORENZO, M. (2003). Immigrants in spanish prisons: searching for an educational way out. *Intercultural Education*, 14 (4), 435-447.
- SANTOS REGO, M. A. (2011). Sostenibilidad y educación intercultural. El cambio de perspectiva. *Bordón*, 63 (4), 123-135.
- SANTOS REGO, M. A. e LORENZO, M. (eds.) (2012). *Estudios de pedagogía intercultural*. Barcelona: Octaedro.



# Actividades Extraescolares Municipais nos CEIP de Ferrol

## PARTICIPANTES

Nenas e nenos que se atopan cursando segundo ciclo de Educación Infantil ou calquera curso do Ensino Primario nun Centro Publico do Concello de Ferrol

## OBXECTIVOS

- \* Favorecer o acceso a todas as nenas e nenos dos centros publicos de Educación Infantil e Primaria do Concello de Ferrol cando menos a unha actividade extraescolar de carácter gratuito.
- \* Traballar de xeito transversal en todas as actividades a creatividade, as habilidades sociais, a solidariedade, o respecto, a comunicación e a relación con persoas doutras linguas e culturas, posta en valor a practica da nosa propia lingua e cultura nas súas diversas manifestacións, integración e valoración do propio entorno.
- \* Descubrir e fomentar a capacidade creativa e de disfrute do alumnado, a partir da participación en actividades culturais, artísticas, deportivas e creativas, desenvolvidas no centro escolar fora do horario lectivo obrigatorio.

PATINAXE

XIMNASIA RÍTMICA

INICIACIÓN A MÚSICA

CONTACONTOS

FUTBOL

BALONCESTO

JUDO

INFORMÁTICA E INTERNET

XOCOS COOPERATIVOS E TRADICIONAIS

BALE GALEGO

MANUALIDADES

BALE MODERNO

GUIARRA

DEBUXO E PINTURA

FOTOGRAFÍA

INFORMÁTICA, INTERNET, BLOGS E REDES SOCIAIS

HORTOS E SEMILLEROS ESCOLARES

CAPOEIRA

TEATRO

KARATE

CEIP RECIMIL

CEIP PONZOS

CEIP PÁZOS

CEIP CRUCEIRO DE CANTIDO

CEIP JOAN DE LANGARA

CEIP A'LAXE

CEIP ESTEIRO

CEIP PLURILINGÜE SAN XOAN DE FILGUEIRA

CEIP MANUEL MASDIAS

CEIP ISAAC PERAL

# FERROL







# Existen programas eficaces no medio penitenciario? O caso do PPS

Concepción Aroca Montolío

Universidade de Valencia

concepcion.aroca@uv.es

## INTRODUCCIÓN

Existe fundamentación empírica sólida dabondo de cales son as características presentes nos programas de tratamento máis eficaces con poboación reclusa ou en liberdade condicional (adultos e mozos, homes e mulleres) en numerosas metaanálises (Andrews et al., 2006; Motink e Serin, 2001) entre as que destacan a ensinanza de *habilidades cognitivas* ademais da intervención para lograr o axuste social, familiar, laboral e institucional dos delincuentes (McGuire, 2002).

Con todo, nos nosos centros penais seguen a prevalecer cri-

terios como cantidade e improvisación fronte ao de calidade e utilización de programas de consistente fundamentación teórica, que requiren unha intervención especializada e metodoloxicamente rigorosa. Ao mesmo tempo, non se asume plenamente o modelo de responsabilización e especialización necesario dos profesionais en centros penitenciarios, aínda quedando amplamente recollido no marco legal (Lorenzo, Aroca e Alba, 2013).

De feito seguimos sen asumir que cando se fala de programas de tratamento para internos non só, aínda que tamén, deben

ter en conta as súas familias, os seus hábitos laborais, a súa conduta ou os seus sentimentos senón tamén, e quizais con máis importancia, a súa maneira de pensar, razoar, comprenderse e comprender como pensan ou como senten os outros; é dicir, o seu funcionamento cognitivo. Ademais cómpre ter meridianamente claro que o modo en que queremos cambiar a conduta delituosa debería ser a base teórica, amplamente consensuada por especialistas en condutas delituosas, dende a cal establecer obxectivos para lograr coa intervención.

### AS HABILIDADES COGNITIVAS NOS DELINCUENTES

Podemos iniciar este apartado formulando a xa clásica pregunta de se os delinquentes presentan un funcionamento cognitivo igual ca os non-delinquentes. A resposta é negativa. Existe unha extensa evidencia empiricamente irrefutable que o confirma dende os anos 70 (Garrido Genovés, 1987): a maioría dos delinquentes presentan déficits nalgunhas habilidades cognitivas imprescindibles para lograr o axuste psicosocial. Por iso, a intervención con internos, cuxos obxectivos sexan a reinserción e redución da reincidencia, débense constituír dende o modelo cognitivo procurando a aprendizaxe de habilidades cognitivas que correlacionan positiva e significativamente coas condutas prosociais.

Sen dúbida ningunha, un dos programas correccionais que inteveñen nas habilidades cognitivas, ben para desenvolvelas, ben para modificalas (a saber: rixidez cognitiva, pensamento concreto e/ou egocéntrico ou insuficiente capacidade crítica), é o Programa de Pensamento Prosocial (PPS), extensamente avaliado, reformulado e readaptado dende a primeira edición en 1986 de Ross, Fabiano e Ross. De feito, a súa base teóri-

ca parte de que os delinquentes pensan de maneira diferente, particularmente en canto ás súas expectativas persoais, comprensión e valoración do mundo, autoavaliación ou razonamento (Lorenzo, Aroca e Alba, 2013). Para modificar estes déficits cognitivos, o PPS ensina, principalmente, meta-cognición, razoamento crítico, pensamento alternativo, causal, creativo, consecuente e de medios-fins, toma de perspectiva social e, resolución de problemas, pero sen deixar á marxe destrezas esenciais para a reinserción, como habilidades sociais, empatía versus egocentrismo ou autocontrol-impulsividade.

### RESULTADOS DA EFICACIA DO PPS

A partir da revisión realizada por Garrido Genovés e López-Latorre (2005: 43-49) da aplicación e avaliación do PPS con internos (na cadea ou en liberdade condicional) de alto risco e multirreincidentes do Canadá, do Reino Unido e dos EUA, conclúese que apareceu unha notable diminución na reincidencia (nalgúns casos ata do 70 %) entre 9 e 23 meses despois da súa aplicación.

No noso país, o PPS foi amplamente aplicado en centros penitenciarios (homes e mulleres) e de reforma (ver Garrido Genovés e López-Latorre, 2005). Das súas avaliacións conclúese que os reclusos adquiriron unha maior capacidade no pensamento alternativo, consecuente, creativo e de medios-fins; na toma de perspectiva social; na resolución de problemas e autocontrol emocional. Ademais, a poboación tratada presentou menor reincidencia, maior integración socio-familiar e laboral ou mellora académica. Así pois, queda demostrada a súa eficacia en internos.

### PARA REMATAR

Numerosos estudos establecen unha correlación positiva

entre cognición e delito, o que nos leva a aceptar que se debe intervenir nesta dirección. Ademais, o tratamento eficaz con poboación reclusa require de programas cuxos modelos explicativos estean contrastados empiricamente, como ocorre co PPS; ademais, con el cubrimos a necesidade do tratamento en habilidades cognitivas e sociais, para adquirir pensamentos e condutas prosociais vinculadas con dous principios fundamentais: reinserción e non reincidencia.■

- ANDREWS, D.A.; BRYAN, J.; DAVEY, L. e CASEY, S. (2006). The process of change in offender rehabilitation programmes. *Psychology, Crime & Law*, 12 (5), 473-487.
- GARRIDO GENOVÉS, V. e LÓPEZ-LATORRE, M<sup>a</sup> J. (eds.) (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol. 2: Los programas de pensamiento prosocial*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GARRIDO GENOVÉS, V. (1987). *Delincuencia juvenil*. Madrid: Alhambra.
- LORENZO, M.; AROCA MONTOLÍO, C. e ALBA ROBLES, J.L. (2013). La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras. *Revista de Educación*, 360, 119-139.
- MCGUIRE, J. (2002). *Offender Rehabilitation and Treatment: Effective Practice and Policies to Reoffending*. Chichester, U.K.: John Wiley and Sons.
- MOTINK, L.L. e SERIN, R.C. (eds.) (2001). *Compendium 2000 in effective correctional programming*. Ottawa: Correctional Service of Canada.



# Para sabermos algo máis...

**Cristina Varela Portela**

Grupo de Investigación Esculca

Universidade de Santiago de Compostela

## **TÉCNICAS DE TRATAMIENTO PARA DELINCUENTES**

Garrido Genovés, V.

Editorial Universitaria Ramón Areces, 1993, 448 páxinas

Esta obra ten dous obxectivos. Por unha banda, analizar e comprender o complexo contexto subxectivo e interpersonal do infractor, a súa percepción da realidade, os seus valores, crenzas e actitudes; por outra, deseñar programas de intervención (tratamento) que doten a aquel de recursos e medios para convivir positivamente cos demais, a través da aprendizaxe de no-

vos modos de actuar e de resolver o seus conflitos.

## **LA DELINCUENCIA FEMENINA EN GALICIA. LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

Lorenzo Moledo, M. M.

Xunta de Galicia. Secretaría Xeral de Presidencia, 1997, 616 páxinas

Neste estudo abórdase a situación da muller nos centros penitenciarios no noso país; a autora presenta as características da natureza da delincuencia feminina para establecer o deseño de intervencións que atendan a súa problemática. Céntrase na aplicación do Programa de Pen-

samento Prosocial no módulo de mulleres do Centro Penitenciario do Pereiro de Aguiar (O Pereiro de Aguiar, Ourense), co fin de comprobar a súa efectividade.

### EDUCACIÓN SOCIAL PARA DELINCUENTES

Garrido Genovés, V. e Martínez Francés, M<sup>a</sup>.D. (eds.)

Tirant Lo Blanch, 1998, 450 páxinas

O libro conforma unha mirada comprensiva cara ao delincuente xuvenil e adulto dende a intervención. Trátase de responder a qué facer cos suxeitos que cometen delitos decote, baseándose na idea de que a conduta delituosa é un construto estable que reflicte un carácter, pero que se pode modificar cambiando as claves de interpretación que emprega o individuo para relacionarse co seu medio. O libro supón un esforzo por unir os intereses da educación e da ciencia aplicada á prevención e corrección da delincuencia; sen renunciar a unha visión ampla do delito, dos delinquentes e das súas vítimas, propóñense medidas que son susceptibles de ensinarse e de influír sobre a aprendizaxe do ser humano, tanto nun contexto institucional coma na relación formalizada da comunidade.

### LA MUJER EN LA CÁRCEL: HISTORIA JURÍDICA Y POLÍTICAS PENITENCIARIAS EN ESPAÑA

Ramos Vázquez, I. e Blázquez Vilaplana, B.

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, en coedición coa Diputación de Córdoba, 2002, 152 páxinas

Os autores céntranse na situación xurídica da muller no cárcere e realizan un percorrido pola historia das mulleres nas institucións penitenciarias e polas políticas que acompañaron ás diferentes decisións tomadas ao longo dos anos neste ámbito.

### DERECHO PENAL JUVENIL

Higuera Guimera, J.F.

BOSCH, 2003, 536 páxinas

Esta obra expón sistematicamente as institucións do dereito penal xuvenil español, contido na Lei orgánica 5/2000, do 12 de xaneiro, reguladora da responsabilidade penal dos menores. Analízanse tamén os conceptos de delincuencia e violencia xuvenil e estúdanse as disposicións xurídicas internacionais e a súa recepción no ordenamento xurídico español.

### MENORES INADAPTADOS. INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN

Marzoa Puga, J.A.; Romero, E. e Sobral, J.

Fundación Diagrama, 2003, 284 páxinas

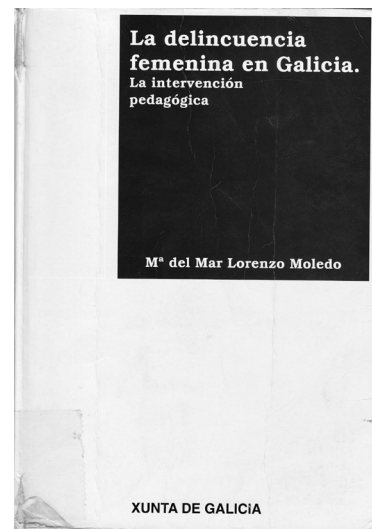
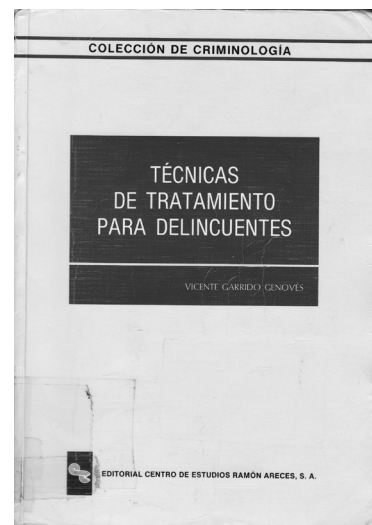
O traballo que se presenta avallía un programa de intervención psicosocial nunha mostra de menores con problemas de conduta internados no Centro de Adolescentes con problemas de conduta situado en Guadarrama (Madrid). Deste xeito, trátase de coñecer en que medida os contidos, os materiais e as actividades do programa son axeitados para esta poboación e neste contexto.

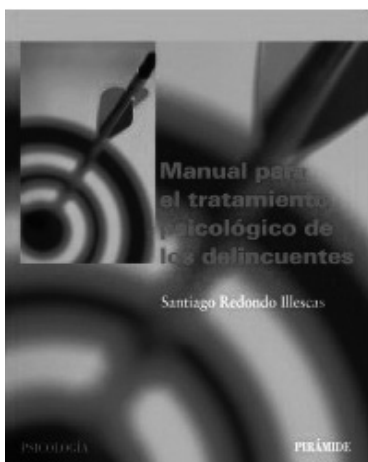
### LA DELINCUENCIA Y SU CIRCUNSTANCIA. SOCIOLOGÍA DEL CRIMEN Y LA DESVIACIÓN

Gil Villa, F.

Tirant Lo Blanch, 2004, 275 páxinas

O texto divídese en dúas partes; na primeira, expóñense distintas teorías sobre as causas da delincuencia e da desviación; a segunda, céntrase nos enfoques circunstanciais, partindo da premisa de que a infracción das normas non se debe tanto ao carácter do delincente coma





ao contexto que rodea a súa actuación.

### LA PRESÓ A L'ENTORN FAMILIAR

García-Borés, J.M. (coord.)

Critèria, 2005, 206 páxinas

Preséntasenos un estudo realizado polo Observatori del Sistema Penal i els Drets Humans da Universitat de Barcelona coa colaboración da Regidoria de Dona i Drets Civils do Ayuntamiento de Barcelona, no que o obxecto principal é darlle voz ás mulleres que asumen o apoio e o acompañamento das persoas encarceradas, ben sexan mulleres ou homes.

### MANUAL PARA EL TRATAMIENTO PSICOLÓGICO DE LOS DELINCUENTES

Redondo Illescas, S.

Pirámide, 2007, 279 páxinas

Neste caso analízanse os tratamentos que se desenvolveron nas prisións, en institucións xuvenís e na comunidade, a través de diversos casos e experiencias baseados en feitos reais. Así mesmo, avalíase en que grao o tratamento pode lograr reducir o risco delituoso futuro.

### REINSERCIÓN, DERECHOS Y TRATAMIENTO EN LOS CENTROS PENITENCIARIOS

Carcedo González, R. J. e Reviriego Picón, F. (dirs.)

Amarú Ediciones, 2007, 185 páxinas

Esta obra achega unha visión holística da situación dos internos nos centros penitenciarios. Esta perspectiva enfócase desde tres puntos de vista distintos: por un lado, psicolóxico; por outro, xurídico e criminolóxico. O enfoque psicolóxico céntrase nos diferentes tratamentos que se desenvolven, atende tamén a reeducación e a reinserción dos internos e das internas con discapacidade intelectual que cumpren penas de cadea, e con-

tinúa coa exposición do efecto que ten o ingreso en prisión sobre as relacións interpersoais.

### REVISTA DE EDUCACIÓN. LA EDUCACIÓN EN INSTITUCIONES PENITENCIARIAS. HISTORIA, POLÍTICAS PÚBLICAS Y BUENAS PRÁCTICAS

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Nº 360, xaneiro-abril de 2013, 744 páxinas.

Este monográfico recolle as contribucións de diferentes autores que tratan de reflexionar acerca da educación nas institucións penitenciarias. Nun primeiro momento repásanse os fundamentos teóricos para continuar coa presentación de diferentes investigacións e estudos que se realizaron ou que se están levando a cabo na actualidade.

### PEDAGOGÍA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA. EDUCACIÓN SOCIAL EN PRISIONES.

Sociedad Latinoamericana de Pedagogía Social. Nº 22, xullo-dembro de 2013, 200 páxinas

Este monográfico preséntanos propostas de intervención educativa dentro dos centros penitenciarios de cara a reinserción social. Logo de xustificar a importancia da educación neste contexto trátase de expoñer diferentes investigacións que se están a realizar nos últimos anos co fin de analizar e identificar boas prácticas.■



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



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

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN  
CURSO 2014 – 2015

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

Licenciados/Diplomados/Graduados en: Psicoloxía, Maxisterio, Logopedia, Terapia Ocupacional, Pedagogía e Psicopedagogía  
1 curso académico (60 ECTS)  
20 por universidade  
do 23 de xuño ata o 8 de xullo

### INFORMACIÓN

UDC: [mduran@udc.es](mailto:mduran@udc.es)  
USC: [miguel.perez.pereira@usc.es](mailto:miguel.perez.pereira@usc.es)  
<http://masterclyp.es>  
<http://estudios.udc.es/gl/study/start/4498V01>

UNIVERSIDADE DA CORUÑA



## MESTRADO UNIVERSITARIO EN PSICOLOXÍA APLICADA

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN  
CURSO 2014 – 2015

1 curso académico (60 ECTS)  
30  
do 23 de xuño ata o 8 de xullo

### INFORMACIÓN

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

UNIVERSIDADE DA CORUÑA



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

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN  
CURSO 2014 – 2015

1 curso académico (60 ECTS)  
195  
do 23 de xuño ata o 8 de xullo

### INFORMACIÓN

Telf. 98116700/ EXT. 4699  
EMAIL: [practicum.educacion@udc.es](mailto:practicum.educacion@udc.es)  
<http://www.educacion.udc.es/masteres/secundaria>

# Ensinar e estudar galego: unha aposta polo futuro

Reflexións sobre as xornadas  
"Repensando o currículo educativo en lingua e literatura galegas nun contexto social en mudanza"

21 / 22 de febreiro de 2014 Facultade de Filoloxía,  
Universidade de Santiago de Compostela



Filóloga

ayaros\_xinzo@hotmail.com

*"Para dicir eu ámote, primeiro hai que saber dicir Eu" – Ayn Rand*

As rápidas e intensas mudanzas que experimentou a nosa sociedade nas últimas décadas esixiron (e continúan esixindo) un cambio na mentalidade educativa e nos enfoques pedagóxicos. Os modelos tradicionais xa hai tempo quedaron obsoletos, os preceptos antigos non teñen vixencia e as prácticas docentes pretéritas réndense ante as que chegan para usurpalas no futuro. No terreo das linguas, as repercusións destas transformacións tiveron unha magnitude extraordinaria.

O capital lingüístico aumentou nas últimas décadas a consideración de ferramenta necesaria para a intercomunicación, ao tempo que se converteu nun símbolo de autonomía persoal e nun requisito imprescindible para o ascenso económico e social. O mundo globalizado no que estamos inmersos esíxenos cada vez con máis imperiosidade o dominio de varias linguas e o ensino regrado converteuse nun pilar fundamental para a consecución deste obxectivo.

Inserida no interior da conxuntura lingüística occidental atópase a lingua galega, cun estatus e cunha situación sociopolítica concretas que condicionan en boa medida a súa presenza no ámbito escolar e que contribúen a que, na especie de "competición entre linguas" presente na sociedade en xeral e nas escolas en particular, non resulte beneficiada. Tendo en conta este cúmulo de circunstancias, é lóxico que entre os especialistas neste idioma emerxan sensacións de incerteza e desconcerto.

A posta en marcha dunhas xornadas que reúnen os docentes do ensino secundario e universitario evidencia que a vontade de atallar os problemas que afectan á situación escolar da nosa lingua é común para am-

bos os colectivos. O espírito desta aliaxe proclama a apertura dunha ponte de diálogo entre os dous niveis educativos, co gallo de debullar polo miúdo os problemas que xorden nos dous escenarios e acadar a unión dun par de forzas que camiñan na mesma dirección cara á consecución de obxectivos idénticos.

Na actualidade, ser profesor de galego non é equiparable a ser profesor de matemáticas, non ten as mesmas implicacións, non goza do mesmo prestixio nin posúe o mesmo valor social; pero a situación podería chegar a normalizarse. Esta é, probablemente, a idea vertebradora a partir da cal xirou o discurso en torno á problemática do ensino da nosa lingua en secundaria, e constitúe unha das principais eivas coas que se atopa o profesorado de lingua e literatura galega. A raíz disto, xorden as contrariedades nas aulas, os problemas de escasa valoración da súa especialidade ou as crises de autoestima profesional. Neste contexto cobra especial relevancia a celebración dun encontro que promove o intercambio das opinións, coñecementos e experiencias do profesorado, que permite expresar publicamente os medos e esperanzas individuais para confrontalos cos dos demais e que propicia a tarefa de “repensar” conxuntamente a profesión.

Tendo en mente o panorama sociolingüístico da nosa comunidade, resulta evidente que dous ámbitos tan diferentes e tan connotados como son o galego e as matemáticas non se atopan no mesmo chanzo na escala dos coñecementos socialmente relevantes. Os condicionantes sociais, políticos e culturais que rodean a nosa lingua provocan que o profesorado de galego, especialmente na ensinanza secundaria, asuma que a súa tarefa como docente leva aparellada unha carga adicional relacionada coa valoración do

idioma e coa súa transmisión e mantemento. Isto, que xeralmente tende a ser considerado como un lastre identificador da ausencia de normalización da lingua, podería converterse nunha vantaxe se temos en conta as posibilidades de actuación do profesorado no tocante á creación de actitudes favorables cara á lingua.

Segundo declaran os docentes de secundaria, as principais pexas coas que batan de fronte nas aulas arremuíñanse en torno a dous eixos fundamentais: a escasa valoración da lingua e a presenza de prexuízos ante o idioma. Neste senso, e tendo en conta o escenario multilingüe no que habitamos, parece que o reto para o ensino lingüístico na Galicia actual consiste na instauración dun modelo plurilingüe que, amparado nunha defensa férrea do idioma propio, da diversidade e da igualdade das linguas, asegure a supervivencia do galego. Debe tratarse, en todo caso, dun ensino que escape da exclusión a favor da integración, que garanta a aprendizaxe da variedade estándar ao mesmo tempo que potencia e dignifica as variedades dialectais, que favoreza o traballo para atallar os prexuízos lingüísticos nas aulas e que contribúa a visualizar as opcións de futuro da nosa lingua e dos que se deciden polo seu estudo. Para que isto ocorra é imprescindible que creamos en nós mesmos, na nosa profesión e no poder de actuación que temos nas mans. A escritora estadounidense Ayn Rand afirmaba que a liberdade plena xorde do individuo, que cada un debe defender a súa personalidade fronte ao mundo e que todos temos a capacidade de construír o noso propio futuro. A cita que abre esta reflexión eríxese ao mesmo tempo como base e como síntese do que a escritora denominaba “egoísmo razoable”; a necesidade de que, de cando en vez, centremos o noso albo de preocupacións na

autocomprensión propia para conseguir o equilibrio persoal, a necesidade de facernos valer para que os demais nos valoren. Á luz dos comentarios que foron xurdindo ao longo das xornadas é inevitable que veñan á miña mente estas reflexións, xa que, aínda que na súa orixe foron aplicadas á esfera íntima e persoal do individuo, adquiren un novo sentido se as extrapolamos ao terreo do ensino de lingua e literatura galegas.

Retomando as ideas de Ayn Rand e parafraseando a súa cita célebre atévome a postular unha máxima imprescindible para o conxunto dos docentes de galego: *para dicir valórame, primeiro hai que poder dicir valórome*. Isto é, se desexamos equiparar o nivel social da nosa profesión ao estatus doutras materias, é necesario e indispensable partir dunha autovaloración propia para, con base nela, potenciar a valoración allea. É incuestionable que o traballo coas actitudes negativas e os prexuízos lingüísticos que se asentaron secularmente en Galicia é de extrema importancia dentro das aulas; especialmente porque, se non se leva a cabo, non será infrecuente que se reproduzan noutras esferas sociais e que se lle atribúan á nosa titulación niveis de prestixio máis baixos que a outras. Porén, esta tarefa debe partir do convencemento de que o labor que estamos desenvolvendo é tan relevante e válido como calquera outro. Temos nas nosas mans un importante instrumento para promover o cambio e poida que debamos aprobeitalo.

Tan só un ano despois de ter rematado os meus estudos de Filoloxía Galega e sendo agora alumna do Mestrado en profesorado de secundaria, penso na docencia e intúo as enormes dificultades que leva aparellada, pero tamén observo o entusiasmo e a ilusión coa que afrontan o día a día educativo a maior



parte dos profesionais que coñezo. A transmisión nas aulas da paixón que sentimos pola profesión é, probablemente, unha das bazas máis importantes coas que debe xogar un docente. Se o alumnado percibe seriedade e unha certa emoción ante o que intentamos transmitirles, será moito máis doado que o valore. Ese entusiasmo e ese profundo convencemento pola docencia do galego reflectíase nos rostros dos asistentes ás xornadas.

Debemos ser conscientes de que hai cousas que se poden mellorar, pero tamén cómpre recoñecer que hai moitas que se fixeron e que se están facen-

do ben. Non é por acaso que moitos nos teñamos embarcado no estudo da lingua e da literatura galegas motivados polo influxo dun ou dunha docente. Isto implica que podemos ser modelos a seguir e que temos nas nosas mans un rol de suma importancia para o futuro da lingua. Se o profesorado en conxunto concorda nunha vontade de cambio, a forza da súa unión permitiralle levar a cabo múltiples avances. Se, como dicía Ayn Rand, temos a capacidade de construír o noso futuro, os docentes de galego temos nas nosas mans moito por facer. Porque se algo quedou claro despois destas xornadas é que

ensinar e estudar galego é unha opción con futuro pero, ademais, é unha aposta polo futuro. Polo futuro da lingua, de Galicia e da nosa identidade propia. ■

## PUBLICIDADE



Universidade de Vigo

# MASTER OFICIAL UNIVERSITARIO

(Real Decreto 1393/2007)

# Intervención Multidisciplinar na Diversidade en Contextos Educativos

Facultade de C. da Educación  
Campus Universitario de Ourense

# Escola e comunidade:

## A experiencia dunha educadora social en prácticas no IES Antonio Fraguas



Alumna do Grao en Educación Social  
Universidade de Santiago de Compostela

[laura.morales@rai.usc.es](mailto:laura.morales@rai.usc.es)

*Todos nos sabemos algo.*

*Todos nos ignoramos algo.*

*Por iso, aprendemos sempre...*

Paulo Freire

### 1. PEGADAS INTRODUTORIAS

Ten cabida a Educación Social na Escola? É máis, ten sentido a figura profesional dos educadores ou educadoras sociais na escola sen estar en consonancia coa súa comunidade? Estas, entre outras, son algunhas das preguntas ás que intentei dar resposta hai uns meses durante o meu período de prácticas. Contextualicemos pois, a que me estou a referir no caso que aquí se vai expoñer.

Como estudante da II promoción de graduados e graduadas en Educación Social da USC, tiven a oportunidade de desenvolver o meu Practicum II nalgún dos eidos de acción que esta profesión ofrece. No meu caso, decidín realizalas no Departamento de Orientación do Instituto de Ensinanza Secundaria "Antonio Fraguas", situado no barrio das Fontiñas de Santiago de Compostela.

Gustaríame destacar que son poucas –por non dicir que case ningunha– as persoas que solicitan centros educativos para o desenvolvemento desta etapa formativa. Debido, ao meu parecer, a varios motivos. Por unha banda, ao descoñecemento das funcións que como Educadoras/es Sociais se levan a cabo nestas institucións; por outra, a escasa presenza coñecida e recoñecida desta figura profesional nos centros escolares; e por último, a invisibilidade das accións que se están a desenvolver en Galicia por parte da Educación Social nos colexios e/ou institutos -e por ende- na comunidade, por parte do alumnado universitario.



Porén, existen moitas iniciativas dunha potente calidade socioeducativa nas que a presenza desta nova –aínda que cada vez menos– profesión vai gañando espazo, reputación e xerando coñecementos e experiencias.

Era recoñecida esta profesión nesta comunidade e neste instituto? Si, e moito. A pesar de que actualmente non teñen ningún profesional deste eido traballando alí, si o tiveron no pasado con varios programas como o de Educación de Rúa que actuaba “entre paredes” e “fóra das paredes”, rompendo así os muros da educación formal e atopando espazos nos

que educar e mellorar a calidade de vida desta comunidade.

É con esta filosofía de traballo grazas á cal segue a fomentarse o sentimento de pertenza do barrio, a través de interaccións estables e da creación de organizacións de relacións sociais baseadas nas necesidades e intereses de todas as persoas que conforman a comunidade, aproveitando os recursos existentes, optimizándoos e sen solapar servizos.

Así pois, tiven a oportunidade de vivir toda unha experiencia na que reafirmei a miña crenza sobre a posibilidade da Educa-

ción Social traballando nunha comunidade en consonancia cos centros educativos.

Antes de expoñer as funcións concretas que desempeñei, gustárame destacar que estamos a falar dun barrio que ten unha traxectoria de traballo en rede xa consolidada. Comezando a súa andaina –aproximadamente– no 2000, e pretendendo dende os inicios considerar a gran diversidade do barrio como potencialidade. Por iso, a meirande parte das accións que se desenvolven teñen este ítem de transversalidade comunitaria que é inseparábel dos outros obxectivos marcados.

## 2. A EXPERIENCIA: UTOPIA, CARREIRA DE FONDO

Agora si, que fixo unha alumna en prácticas de Educación Social nun barrio con esta realidade? Primeiramente, concretar os coñecementos adquiridos teoricamente nunha experiencia práctica que, aínda que parecera utópica, é real.

Seguidamente, participar en todas as xuntanzas do barrio que foron convocadas neste período; así como desenvolver de xeito autónomo e con total liberdade –dende as primeiras ideas de detección de necesidades e deseño, ata a avaliación– diferentes iniciativas cos rapa-



ces e rapazas do IES, así como involucrame nas dinámicas xa existentes.

*Xuntanzas de barrio: que é iso?* Coa consolidación da rede do barrio, estableceuse unha dinámica de traballo participativo e cooperativo na que todos os axentes están inmersos e representados dalgún xeito. Así pois, nestas xuntanzas participaba a Educadora Familiar do Concello, as Traballadoras Sociais da UTS de Fontiñas, a Cruz Vermella, a Asemblea de Cooperación pola Paz, os representantes (a través das orientadoras) dos centros de primaria e do instituto, *Arela*, o Centro de Día *Abeiro*, Cáritas Parroquial..., e demais entidades/persoal representativo do barrio.

Grazas a estas xuntanzas, puiden integrarme na dinámica do barrio para coñecer dende dentro as principais necesidades, as liñas de acción que estaban en marcha, o tecido asociativo existente, a metodoloxía de traballo, etc.

*Accións no instituto: de que estamos a falar?* Como futura educadora social dentro do IES tamén participei en varias actividades –ao meu parecer– competentes desta profesión e con gran potencialidade a nivel socioeducativo.

Por unha banda, integreime no Equipo de Mediación Escolar e Convivencia que dende hai catro anos traballa na resolución pacífica de conflitos entre iguais, desenvolve accións dentro dun plan de convivencia e tece relacións coa comunidade para a inclusión de todas as persoas no barrio.

Este proxecto foi iniciado entre a Xefa do Departamento de Orientación: mestra, pedagoga e psicopedagoga, entre outras moitas outras formacións e experiencias; e unha educadora social e psicopedagoga que traballa en *Atalaia Social*.

Deseñouse un plan de formación lonxitudinal en materia de mediación escolar no que o alumnado é o protagonista. Actualmente, teñen varias formacións ao ano impartidas pola traballadora de *Atalaia Social* mentres o seguimento o desenvolve a orientadora do IES e no meu período de prácticas, eu con ela.

Formouse polo tanto un equipo de aproximadamente vinte alumnos e alumnas de todos os cursos, dende 1º ESO ata Bacharelato onde todos aprenden de todos, interveñen ante conflitos coma mediadores escolares entre iguais, e desenvolven accións de prevención para mellorar a convivencia e reducir así as situacións de conflito.

Dentro destas accións, en colaboración coa comunidade e como xa se está a preparar dende as xuntanzas da rede, estase argallando a II Edición do Mercadiño Solidario *Trócame-Roque* do Barrio de As Fontiñas.

O ano pasado, tiña como un dos obxectivos recadar fondos para a rehabilitación dun fogar dunha familia en risco de exclusión social do barrio. Para iso, nenos e nenas dos colexios, alumnado do IES, mozos e mozas de *Arela*, do Centro de día *Abeiro*, de Cruz Vermella... montaron un mercadiño no cal se vendían cousas elaboradas por eles mesmos para a recadación dos fondos.

Este ano, o obxectivo é a recadación para a compra de materiais escolares para todas aquelas familias que así o precisen, e –de novo– colaborarán dende os inicios todas as persoas do barrio que así o desexen. Dende os locais, as UTS do barrio, os centros escolares..., un traballo en comunidade para a comunidade.

Por outra banda, tiven a oportunidade de desenvolver con alumnado do IES diferentes accións en relación a dúas te-

máticas: “Xénero, igualdade e coeducación” e “Educación Emocional e intelixencia emocional”. Unha oportunidade de aprendizaxe tanto para o alumnado, coma para o profesorado e –evidentemente– para min.

Xa por último cabe destacar que levei a cabo un programa alternativo ás expulsións para nenos e nenas que, cun determinado perfil disruptivo, ía ser expulsado. Así, con previo consentimento tanto do neno implicado como da familia e do equipo directivo do centro, encargábame dunha atención individualizada que pretendía –entre outras cousas– superar a metodoloxía da “expulsión á casa” e substituíla por unha acción dotada de sentido e contido a nivel socioeducativo e que servise, verdadeiramente, ao alumnado beneficiario deste programa.

### 3. CONCLUÍNDO A EXPERIENCIA

Este barrio e este IES non deixan de ser un exemplo de boas prácticas en materia de desenvolvemento comunitario – polo menos– a pequena escala. Con algo moi importante o meu parecer: entendendo, comprendendo e querendo que a *educación social* forme parte deste movemento comunitario no que cal a énfase está nos procesos, nas metodoloxías, na filosofía de base que se ten, para –en definitiva– mellorar a calidade de vida das persoas. Un instituto cuxa comunidade educativa é un medio fundamental nesta tarefa colectiva de educación e socialización. ■

# Cinema rural en lingua propia

Ciclo de cinema rural en v.o. no campus de Lugo



Arraianos de E. Enciso (2012)

Universidade de Santiago de Compostela  
ruralia.lugo@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

Charles Patin, viaxeiro francés do s. XVII, empregou o termo *art trompeur* (“arte enganosa”) para referirse á lanterna máxica, precursora do cinematógrafo (Alonso, 2009). No cinema nada é realidade senón creación e *trompe-l’oeil*. Acreditamos nas películas do mesmo xeito ca nas aulas, marcos ficcionais ambos os dous que permiten non obstante comprender e aprehender o mundo. Nado como espectáculo para o lecer, o cinema dispón dun gran potencial intrínseco desde ópticas diversas, como a antropolóxica, a científica ou a didáctica. Nos lindes entre o real e a ficción, o filme actualiza e contextualiza acontecementos e espazos comunicativos, achegándolle ao ámbito docente un sucedáneo válido do contorno. Convértese así nunha ferramenta pedagóxica eficaz e suxestiva para a comprensión de temas diversos, autóctonos ou universais, e nun motor de coñecemento e recoñecemento, de reflexión e debate.

O feito de incluír documentos fílmicos no proceso de ensino-aprendizaxe responde en última instancia a unha posta en práctica da teoría das intelixencias múltiples (Gardner, 1983). Nas actividades organizadas en torno a aqueles téñense en conta e incentívanse habilidades ligadas á imaxe e ao espazo, pero tamén outras de tipo inter e intrapersonal, nas que se sitúan as aprendizaxes vinculadas á motivación e práctica para a reflexión e o debate a partir dun estímulo que debería levar á comparación coa propia experiencia. Multiplicar o tipo de intelixencias motivadas significa multiplicar as vías para aprehender, peneirar e asumir contidos de maneira axeitada a cada individuo e integrada na colectividade.

Transformar o cinema nun material efectivo no ámbito docente precisa de motivación e for-

mación, a vontade de ver non abonda. Cómpre un adestramento que conduza á creación dun hábito. Analizar o que se ve e escoita precisa de actividades previas e posteriores que permitan contextualizar cada documento fílmico empregado e vinculalo aos contidos curriculares.

### DESCRICIÓN DA ACTIVIDADE: NO CAMPUS, VERSIÓN ORIXINAL RIMA CON RURAL

A proposta dun ciclo de cinema rural no ámbito universitario xorde do desexo de contar cunha ferramenta capaz de levar a realidade do rural á aula de xeito atractivo, sinxelo e eficaz. No caso do campus de Lugo a iniciativa desenvólvese nun ambiente disciplinario plural no que achegas dispares conflúen e tentan harmonizarse. O discurso fílmico como medio de expresión complexo está integrado por varias linguaxes, entre elas a lingua e a súas realizacións na fala. Pola súa banda os espazos rurais van ligados ás linguas que lles son propias ás persoas que os ocupan. Resulta, polo tanto, natural optar pola proxección en versión orixinal para respectar a concepción inicial de cada filme e permitir ao mesmo tempo un coñecemento o máis completo posible das realidades representadas nel.

As linguas tampouco son alleas ao campus urbano no que desenvolven un rol activo na achega, comprensión, análise, expresión e elaboración de todo tipo de contidos incluídos aqueles que configuran as titulacións vinculadas ao medio rural. Deste xeito, o ámbito da formación en linguas súmase a outros oficialmente integrados no currículo dos estudos en torno ao rural. De xeito lóxico, a actividade implicou na súa programación e realización a profesorado de materias moi diversas (incluídas as linguas) e dirixiuse especialmente a alumnado da EPS (Escola Politécnica Superior) e do



*A farm for the future* de Rebecca Hosking (2009)

CLM (Centro de Linguas Modernas) da USC neste campus.

De xeito práctico, e para darlle cabida ao traballo anterior e posterior na aula que arroupou cada proxección, o ciclo programouse finalmente cunha periodicidade mensual e prolongouse ao longo de todo un curso académico.

A idea inicial dun ciclo de filmes ficcionais *stricto sensu* ampliouse en función dos obxectivos propostos e do acceso e interese dos documentos atopados. Mantivéronse no cartel exemplos inspirados dunha realidade histórica vista de esguello desde a ficción. Tal é o caso de *Das weisse band* (Michael Haneke, 2009) ou *Une hirondelle a fait le printemps* (Carion, 2001). Non obstante, o documental ocupou, por méritos propios, o maior espazo. Este xénero responde a unha visión filtrada da realidade na que a perspectiva emisora elixe, encadra, selecciona e manipula. Suxeito a miúdo a regras próximas da ficción, o documental permite unha reflexión e unha ollada diferenciadas. Xorde así un cinema de expresión directa, “urxente e conciso que atrapa a realidade” (Viñas, 2010) e no que a cámara é ferramenta que dota de voz, presenza e imaxe a protagonistas e espazos concretos. O ciclo programado enriqueceuse con obras enraizadas na realidade

cunha certa vontade política, descritiva, reivindicativa ou de denuncia: *O monte é noso* de Llorenç Soler (1978), *El campo para el hombre* do Colectivo de Cine de Clase (1975), *Stop al expolio de los bienes comunales do 15M* León (2013), *A farm for the futur* de R. Hosking (2008) e *Terra para Rose* de Tetê Moraes (1987). A listaxe, lonxe de esgotarse, deixou un remanente de propostas para vindeiras edicións nas que terían cabida filmes de natureza variada, como *Winstanley* de K. Brownlow (1975), *Herederos* de E. Polgovsky (2008), *Arraianos* de E. Enciso (2012), *Bovines* de E. Gras (2012) ou *La Plaga* de Neus Ballús (2013).

### SIGNIFICADOS DA ACTIVIDADE: A MODO DE CONCLUSIÓN

No momento de revisar este artigo o “I Ciclo de cinema rural en lingua propia” está a piques de rematar e pronto será momento de avaliacións. Polo de agora a pretensión dun segundo ciclo está no ar. Antes das conclusións que lle seguirán á finalización da actividade, ábrese camiño varias reflexións xerais.

A vinculación do mundo rural co ensino-aprendizaxe a través do cinema non é en absoluto algo innovador. A sociedade actual é consumidora e construtora



O monte é noso de Llorenç Soler (1978)

de imaxes como vía de explicación e entendemento propio e da contorna. Analizar as imaxes que xeramos e fagocitamos resulta necesario porque nelas está contada a nosa historia e o noso presente. Ser suxeitos activos neste proceso implica crear nos a conciencia de ollar.

A conformación social do imaxinario rural, como de calquera outro, vai ligada ás imaxes, reais ou creadas, fixadas na comunidade. Na formación colectiva das representacións poden intervir varios factores: o saber especializado, a propia experiencia, o que os clichés perpetúan e o que os medios e as pantallas

transmiten. A proxección de filmes de temática rural e o traballo en torno a eles axuda a crear un hábito de interpretación crítica do documento audiovisual e permite un mellor coñecemento e comprensión do medio na súa diversidade. O ambiente académico permite, por outra banda, abordar filmes que non resulta doado atopar nos circuítos comerciais e pon en práctica outras maneiras de recoñecer e ver cinema que son perfectamente posibles e desexables.

Para tomar conciencia dunha identidade é preciso antes de nada identificarse e identificar a "outredade", as outras identi-

dades. O medio rural é un gran crisol cultural, e o seu pluralismo é unha das súas maiores riquezas. Afrontar a través da pantalla os retos deste medio (do actual, do recente e do herdado) permite unha observación pausada sobre ambientes vivos con características propias, entre outras, as lingüísticas. Achegarse a iniciativas emprendedoras, a descrições e a narracións de medios complexos, así como as redes de axentes que os xestionan, contribúe á construción/reconstrución dunha identidade territorial coa que posicionarse nun mundo globalizado (Rosell, 2013).

A diversidade do medio rural é efectivamente accesible desde o espazo urbano do campus a través da ferramenta cinematográfica que o actualiza. Unha actividade consciente e traballada en torno á proxección de filmes multiplica os xeitos de ver cinema, reforza de modo transversal a formación en linguas e afina a capacidade crítica e de autoaprendizaxe fronte á pantalla. Afinar a consecución de tales obxectivos, mellorar a experiencia, pasa pola avaliación pendente e por ollar cara a un segundo ciclo de cinema rural en lingua propia.■

- ALONSO, LUIS (2009). *Lenguaje del cine, praxis del filme: una introducción al cinematógrafo*. Madrid: Plaza y Valdés Editores – col. Estudios de comunicación

- ROSELL, JORDI (2013). "Los retos del mundo rural" <<http://www.espacioterricolas.com/los-retos-del-mundo-rural-por-jordi-rosell>> Data de consulta: 30/setembro/2013.

- VIÑAS, XAN G. (2010) "El cinematógrafo clandestino" en *I Ciclo de cine agrario en Marinaleda*, 16 e 17 de agosto 2010, <<http://cineclubedecompostela.blogaliza.org/files/2010/08/marinaleda-a5.pdf>> Data de consulta: 30/setembro/2013

# VISÍTANOS NA REDE

temposdixital.com



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

\*

**Outra iniciativa de Atlántica de Información e Comunicación de Galicia, S.A.**

**Editora da revista mensual Tempos Novos, da trimestral de libros ProTexta e do anuario Informe Galicia.**



# Vicente Risco, mestre de mestres con pés na Terra



Profesor da Universidade de Vigo

Fundación Vicente Risco

xcid@uvigo.es

Investigadora da Universidade da Coruña

Cando se cumpren cen anos do seu ingreso na Escola de Estudos Superiores do Maxisterio (1913-2013), cincuenta anos do seu falecemento (30 de abril de 1963), e camiñamos cara ao centenario de Nós (2020), Vicente Risco non deixa de sorprendernos con novas evidencias do seu labor pedagóxico.

Agora son os traballos de Folclore de diversas parroquias galegas, que facían os estudantes nos anos vinte e trinta –custodiados na Fundación na súa sede de Allariz– os que reforzan esa tese do profesor entregado a formar mestres no coñecemento e estima da realidade galega, capaces de levar ese saber e ese amor pola terra aos escolares desde os primeiros anos de escolarización. Por iso na Facultade de Ciencias da Educación de Ourense queremos avivar a memoria do que foi director da Escola Normal durante moitos anos, poñendo o seu nome ao salón de graos e abrindo no museo pedagóxico unha exposición con estes traballos de estudantes.

Na Escola Superior do Maxisterio tivo os primeiros contactos coa etnografía, por influencia de Luís de Hoyos. Non menos importante para o seu contacto coa historia local foron os traballos que elaborou baixo a supervisión do profesor Ricardo Beltrán y Rózpide, entre os que se atopan os seus clásicos estudos sobre Terra de Caldelas<sup>1</sup>. Tardaría uns anos en ter novamente a etnografía entre as súas ocupacións. Coa volta a Ourense en 1916, como catedrático de Historia da Escola Normal, comeza a participar na xestión da que será denominada “xeración Nós” e na elaboración teórica das teses do nacionalismo galego.

O estudo das cousas da terra, contadas no idioma propio, era

<sup>1</sup> Ver José Fernández (2009): *Vicente Risco e a educación*. Tese de doutoramento inédita. Universidade de Vigo.

unha das preocupacións desta xeración de galeguistas. “A Terra”, con Risco, pasa a ser o elemento definitorio básico da nación. “Para el, o problema máis grave de Galicia, o que pon en perigo a súa propia existencia, é a crecente desgaleguización, a perda progresiva das nosas tradicións, dos nosos costumes, da nosa fala, da nosa liberdade”<sup>2</sup>.

Esa desgaleguización tiña moito que ver co modelo educativo centralista, polo que o nacionalismo formula como unha das súas liñas de actuación a da galeguización educativa. Na construción da escola galega os nacionalistas apuntan dúas vertentes: “as materias, pedíndose a introdución nos planos de estudos de asignaturas referentes a Galicia, fundamentalmente de xeografía e historia, literatura, arte e economía; o vehículo pedagóxico, que implica o uso do galego, xunto co do castelán”<sup>3</sup>. Resulta difícil definir o posicionamento de Risco con respecto ao modelo lingüístico (por veces máis claro a favor do bilingüismo), pero como xa deixou dito Antón Costa hai anos: “Mediante este programa Risco sitúase, xunto con Viqueira, Toba Fernández e o texto do Estatuto de Autonomía de 1932, como un dos importantes definidores dun programa galeguista para a escola en Galicia”<sup>4</sup>.

No tocante ás materias, o plan pedagóxico de 1921 deixa sentadas as bases do pensamento pedagóxico de Risco. Sen que esteamos a falar dun educador próximo ás teses da Escola Nova, si que se aprecia no “plan” unha proposta das teses da pedagogía activa cunha importante presenza do xogo



Vicente Risco guiando unha excursión familiar

didáctico. “Fala de potenciar ‘o amor á terra’, o que implica ensinar as distintas disciplinas, tomando como referencia o entorno próximo: a xeografía, a botánica, a zooloxía e a zootecnia, a agricultura, a meteoroloxía, a astronomía, as contas, os traballos de mau, ‘hastra se pode pintar cos dedos na terra as primeiras letras’”<sup>5</sup>.

A galeguización abrangue tamén: “contarlles contos, lendas, e tradicións do pasado de Galiza”; “o folclore galego oférce-nos un verdadeiro tesouro de xogos educativos que os escolantes deben estudar e coñecer para aproveitálos e aplicálos na escola”<sup>6</sup>. Eran os momentos dun Risco que facía unha simbiose entre algunhas das novas tendencias pedagóxicas coñecidas na Escola Superior do Maxisterio e os ideais nacionalistas. O medio próximo era o principal referente, non só o mais inmediato, senón Galiza no seu conxunto.

En 1928, no monográfico sobre *Elementos de Metodología de la Historia*, e especialmente no *Ensaio dun programa pr’o estudo da literatura popular gale-*

ga, retoma con forza o interese por unha pedagogía próxima á etnografía e ao estudo integral do propio medio. Nesta aposta pedagóxica enmárcanse os traballos dos estudantes que se están inventariando no arquivo da Fundación. Polo de agora tivemos acceso a 14 traballos elaborados entre o curso 1928/29 e o 1931/32. Os traballos céntranse no Folclore, que segundo o autor, vén ser como a parte espiritual da etnografía, estudos completos do patrimonio inmaterial de cada parroquia de procedencia do alumnado. Certo que desde unha cátedra universitaria non se consegue o efecto pedagóxico que pode ter un movemento colectivo de ensinantes, como é o caso recente de Ponte... nas Ondas!<sup>7</sup>, pero serve para sentar as bases científicas de como proceder para a catalogación deste patrimonio.

No primeiro ensaio lamentábase de que “a historia rexional non se ensina en ningunha parte, nin sequera por iniciativa particular”. As escolas sostidas por galegos emigrados a América son escolas preparatorias para a emigración, e case sempre ignoran a historia de Galicia. Nas Normais e na Universidade re-

<sup>2</sup> Recollido por J. G. Beramendi, “Vicente Risco. Noticia biográfica. Teoría y práctica del nacionalismo gallego”, en *Gran Enciclopedia Gallega*. XXVII, (Gijón: Silverio Cañada editor, 1974): 15. O mesmo autor publicara en 1981, *Vicente Risco no nacionalismo galego*. 2 volumes. Santiago: Edicións do Cerne.

<sup>3</sup> Ver o traballo de Xavier Castro: *O galeguismo na segunda República*. (Ourense, Deputación Provincial, 1985): 444.

<sup>4</sup> Ver o apartado de Antón Costa sobre “Galeguización do Ensino e Identidade Cultural”, no seu libro *Escolas e mestres. A educación en Galicia: da restauración á II República*. Santiago: Consellería da Presidencia, 1989. Pax 342.

<sup>5</sup> Reflexións de X. M. Cid “O pedagogo”, na obra colectiva *Vicente Risco, o mestre sempre vivo*. (Coruña: La Voz de Galicia, 2003): 69

<sup>6</sup> Vicente Risco, “Plan Pedagóxico pr’a Galeguización das Escolas,” *Nós*, nº 6, (1921): 5-7 e nº 7 (1921): 10-12.

<sup>7</sup> O seu último traballo recopilatorio da experiencia dos 20 anos é o libro+Cd+DVD PNO! Na Ponte. *Unha historia de Ponte... nas Ondas!*. (Gondomar: PAI edicións, 2012).

pítese o mesmo desprezo pola historia propia<sup>8</sup>.

Entre 1945 e 1948, Risco trasladouse á Normal de Madrid, e alí volve mostrar un gran interese pola Etnografía, incorporándose ao Centro de Estudos de Etnología Peninsular. De volta en Ourense, dirixe novamente a Escola Normal de Mestres, traballa a prol da cultura galega cos amigos de sempre, e despois da súa xubilación en 1954, centra preferentemente o seu labor investigador no eido etnográfico ata a súa morte en 1963. Ese traballo sintetízase na súa colaboración no tomo *I da Historia de Galiza* (1962), dirixida por Otero Pedrayo. Risco define a cultura popular –nome galego do que por aí adiante chaman folclore– como “o conxunto daquelas crenzas, coñecencias, ritos, usanzas sociás, métodos de traballo e produccións útiles, literarias e artísticas, que un pobo determinado posee en común, e que non deprende na escola nin nos libros, sinón que os recibeu unha xeneración de outra por tradición, calquera que sexa a camada, clás ou estamento social en que se atopan”<sup>9</sup>.

Risco xa daquela reclamaba o interese deste campo científico: “o estudo da cultura popular constitui unha ciencia de carácter histórico que, a un tempo, é unha das ciencias auxiliares da Historia, e unha disciplina independente”<sup>10</sup>.

Do convencemento de que o ensino debe incorporar materias relativas á realidade galega, por un lado, e de que a investigación debe afondar nesta realidade para situarnos coa nosa propia identidade no mapa cultural europeo, por outro, xorde esta implicación do alumnado no coñecemento da propia pa-

rrouquia, como elemento motivador para a súa formación como Mestres cos pés na TERRA.

Os traballos custodiados na sé da Fundación Vicente Risco, corresponden a estudantes<sup>11</sup> das comarcas lindantes con Ourense, das provincias de Pontevedra e Lugo; hai traballos de alumnos e alumnas, pois don Vicente ensinaba na Normal masculina (no Centro Provincial de Instrución) e na Feminina (da rúa do Progreso, ao lado da prisión provincial). A introdución da propia realidade como contido educativo é evidente, mentres que a expresión en galego aínda tería que agardar. Teremos que ver traballos do 1936, cando xa fervía o debate do Estatuto, e o exemplo de Catalunya invitaba á normalización lingüística. O galego só é utilizado en todo o traballo por dous alumnos, mentres que nos outros textos hai moito vocabulario galego, pero unha redacción en castelán. Chama especialmente a atención a castelanización dos topónimos, e o feito de que o profesor non fixese ningunha corrección dos mesmos: Santa Marina del Monte, Puebla del Brollón (curiosamente é un dos traballos que están en galego), Carballino, Irijo.

Os traballos parten dun esquema moi detallado, elaborado polo profesor, e con maior ou menor rigor tentan responder, o que supón para o alumnado de maxisterio, un contacto coa cultura popular, que de non ser pola aposta de don Vicente Risco, nunca este patrimonio cultural tería entrado nas aulas, e moito menos nas aulas do ensino superior, tendo en conta a época da que estamos a falar. A República trouxo aires

novos, pero o profesorado da Normal seguía a ser o mesmo, e o compromiso coa “terra”, co medio lindante, só podemos encontralo en Vicente Risco e Jacinto Santiago (didáctica das Ciencias) que sería asasinado en novembro de 1936. Algunha semana pedagóxica ou curso de perfeccionamento introducía estes contidos na formación permanente de mestres, pero os relatores neses casos eran os mesmos galeguistas, Risco, Couceiro Freijomil, Cuevillas, Otero Pedrayo, Amadeo López Bello (tamén asasinado no 36)<sup>12</sup> (ver cadro1).

Difícilmente un estudante pode completar todas as cuestións formuladas neste guión exhaustivo, pero o feito de preguntar, ese diálogo cos maiores do lugar, a posta en valor do saber popular, supón un traballo de extraordinario valor educativo, pois significa que os futuros mestres toman conciencia da importancia da cultura popular, do saber dos maiores, da súa posibilidade de incorporación ao currículo, da necesidade pedagóxica de partir do próximo para encontrar sentido ao coñecemento. Non entramos no contido de cada traballo, pois excede a extensión deste artigo, pero pode verse unha mostra na exposición que acolle o Museo de Historia da Educación de Ourense, no terceiro andar da Facultade.

Varias xeracións de mestres concienciados desta nova pedagogía son un garante para a preservación da cultura popular, e a estima da mesma por parte da infancia e de toda a comunidade, desempeñando un papel non só de escolarización de nenos e nenas, senón de educación permanente e desenvolvemento comunitario. Certo que isto non sería achacable en exclusiva á acción dun profesor, como é o caso de Vicente Risco,

<sup>8</sup> Vicente Risco, *Elementos de metodología de la historia*. (A Cruña: Nós, Publicacións Galegas e Imprenta, 1928): 157

<sup>9</sup> Vicente Risco, “Etnografía. Cultura espiritual”, en *Historia de Galiza*. Tomo I, ed. Ramón Otero Pedrayo (Buenos Aires: Editorial Nós, 1962): 255.

<sup>10</sup> Vicente Risco, “Etnografía. Cultura espiritual”, en *Historia de Galiza*. Tomo I, ed. Ramón Otero Pedrayo (Buenos Aires: Editorial Nós, 1962): 256.

<sup>11</sup> Amadeo Varela (Rodeiro); Luísa Rodríguez (Pantón); Manuel Pallares López (Paradela-Lugo); Angel López (Reimón-dez - Sarria); Macario González (Outara - Pobra do Brollón); Erundina Rodríguez (Parada de Labiote - Irijo); Emilio Nogueira (Cusanco - O Irijo); Ramona Pérez (Paramios - Carballiño); Rosa Pérez (Trasariz - Cenlle); Eduardo Gómez Palao (Santa Mariña do Monte); Elvira Coello (Parada de Sil); Purificación González (Penosiños - Ramirás); Delfín González (Chaos de Poulo - Gomezedo); José Álvarez (Calvos de Randín).

<sup>12</sup> X. M. Cid, *Educación e ideoloxía en Ourense na IIª República*. Santiago: Andavira, (2010):29-34

senón en boa medida á extraordinaria formación política da xeración de mestres da República, envoltos con frecuencia en foros de debate, tanto de orientación galeguista, como republicana ou marxista.

Cónstanos por investigacións anteriores que durante a República moitos mestres puxeron en práctica estas ensinanzas. Es-

tablecer bo clima de entendemento coa comunidade era un principio para moitos mestres da A.T.E.O. que foron desenvolvendo unha nova pedagogía nos anos trinta. Armando Fernández Mazas, entre outros, situaba como centro de interese para motivar os nenos de Vilariño (Pereiro de Aguiar) a elabo-

ración da Xeografía Parroquial<sup>13</sup>, unha xeografía que abrangía todo ese estudo integral da vida comunitaria, desde os aspectos físicos, aos culturais, económicos e sociais.

A procedencia do mundo rural dos futuros mestres facía que

<sup>13</sup> Ver a referencia biográfica que facemos na Revista Galega de Educación, núm. 3 (1986).

## CADRO1. GUIÓN PARA O ESTUDO DO FOLKLORE DA LOCALIDADE

### Sección I: A Terra, a xente e a historia

1. Nomes e particularidades dos montes, ríos, penedos, camiños, aldeas e caseiros, barrios, leiras, terreos, etc. Que conta a xente acerca deles.
2. Ditos, refráns, contos e coplas referentes ao termo ou país de que se trate.
3. A xente é alta ou baixa? Robusta ou enfermiza? De que cor teñen a pel, os ollos, o pelo?
4. Nomes e apelidos máis frecuentes.
5. Ditos, refráns, contos e coplas referentes á xente do país de que se trate ou dos próximos.
6. Antigos habitantes do país. Quen foron? Que se conta dos mouros, etc. Feitos históricos que aconteceron no país ou nos lindes.

### Sección II: Idioma e literatura popular.

7. Maneira de falar o galego.
8. Modismos, frases, locucións, ditos especiais, etc.
9. Refráns, chascos, pegotas, pullas, adiviñas, burlas, insultos, etc.
10. Cantigas e coplas ou romances que teñan historias de santos, princesas, condes, cabaleiros, cativos, pelegríns, mouros, ladróns, etc.
11. Contos orixinais do pobo, contos de bruxas, lobos, curas, xastres, etc.

### Sección III: Os costumes da xente

12. Comidas. A que hora se come? Nomes das comidas e das cousas que se comen. Comidas especiais dos días de festa.
13. Traxes e vestidos que se levan a diario e para as festas. Que recorda a xente dos que se levaban antes.
14. As casas. Como son? Partes e habitacións de que se compoñen e os seus nomes. De que son os pisos e os tellados? Anexos da casa. Como son e os seus nomes.
15. Mobles, alaxes e trebellos. Cales son e como son os seus nomes? As roupas da casa e os seus nomes.
16. A voda, o bautizo, o funeral. Cerimonias, costumes e xeitos de celebralos na igrexa e na casa.
17. Ciclo festivo. Días de ano novo, entroido ou carnaval, natal, etc Como se celebran e que costumes hai eses días.
18. Xogos infantís e dos grandes.
19. Réxime de propiedade da terra e dos bens. Viven na familia os fillos casados e os xenros cos pais, e fanse as partillas en vida destes? Emigración. O diñeiro que envían das Américas é prestado ou regalado? Teñen dereito a que llo devolvan?

### Sección IV: Relixión

20. Santos a que hai máis devoción. De que son avogados. Oracións que se lle din e que hai que facer para acadar os seus favores.
21. Contos sobre Deus e os Santos. Contos sobre noso Señor cando andaba polo mundo e sobre San Pedro e outros santos.
22. Milagres que se contan dos santos.
23. Romarías. Ofrecementos e promesas que se fan e como se cumpren. Santuarios que teñen fama no país. Hai algunha festa importante? Costumes que hai nela. Confrarías ou Irmandades.
24. Benditas ánimas do purgatorio. Sufraxios que se lle ofrecen. Aparécense aos vivos? Para que? Costumes os días de defuntos.
25. O demo. Aparicións e tentacións.

### Sección V: Superstición

26. Bruxas, sabias, feitiцеiras. Que fan e como se pode un defender delas?
27. Maneiras de adiviñar o que vai suceder. Onde están as cousas perdidas ou roubadas? Quen foi o que cometeu un delito.
28. O pacto co demo. Quen o fai e como o fai. Historias que se contan do demo.
29. O mal de ollo. Maneiras de coñecelo e remedios contra el.
30. As fadas e as maldicións. Os seus efectos e maneiras de curalos.
31. Trasnos, tangomandos, o encanto, enganado, meigallo, etc. Os nubiños, tronantes e escolares. Outros espíritos e aparicións. Os mouros encantados, damas, moios, doncelas, señoras, etc. Historias que se contan de todo isto.
32. Tesouros e o libro chamado Ciprianillo. As lendas e gacetas. Modos de desencantar os tesouros.
33. Talimáns, amuletos e preservativos contra o mal de ollo, o demo, o meigallo, etc.
34. Oracións para curar enfermidades.

### Sección VI: Medicina popular

35. Enfermidades, as clases e de que proveñen.
36. Remedios caseiros, plantas medicinais, nomes e virtudes. Outras substancias que serven para curar sen chamar o médico.
37. Curandeiros e os seus remedios. Compoñedores de membros rotos. Atadores.

### Sección VII: Ciencia popular

38. Estrelas do ceo. Nomes e propiedades. Efectos dos cometas, eclipses e aerólitos.
39. Prognósticos e maneira de predicir se vai facer bo tempo ou malo. Choiva, neve, tempestade, etc.
40. Repertorios ou almanaques máis usados. O mentirán. O Gaiteiro. O Zaragozano.



Xosé Manuel Cid con dona Erundina Rodríguez Tigrás, ex-alumna de Risco, nunha entrevista recente, con 99 anos.

esta aposta pedagóxica lles reforzase a súa autoestima, e sen dúbida moitos contribuíron a esa pervivencia da cultura rural. Os tempos non foron fáciles nas décadas seguintes, pola negación da lingua e cultura diferenciais dentro do Estado. Non obstante, o recordo das ensinanzas de don Vicente fixo que moitos profesionais do maxisterio se achegasen á realidade rural con oficio, obviando as consignas oficiais. Na miña escola de Bouzas, durante 35 anos, cando nos estaba o libro e a doutrina oficial polo medio, o natural era falar galego cos nenos e cos pais cando acudían á escola ou os encontrabas pola rúa<sup>14</sup>.

Un dos traballos manexados nos fondos da Fundación Risco –o que nos permitiu reconstruír con

certo rigor o guión de traballo de campo– é o de dona Erundina Rodríguez Trigrás, mestra en San Silvestre (San Xoán de Río) en 1934, que quixo estar presente na homenaxe a Antonio Caneda en 2007, en San Xoán de Río, polo seu centenario, e hoxe con 99 anos, aínda lembra as súas aulas con don Vicente Risco e a súa traxectoria profesional. “O rigor académico das clases –Risco sabía moito e falaba moi ben de pé no medio con todos nós de arredor – non quitaba que tivese bo humor e nos gastase bromas a miúdo. Repetía moito: home casado muller é, que nos facía moita graza”. “Deste traballo eu non me acordaba, non me parece a miña letra, que eu tiña letra inglesa, pero fixéronme cambiar cando estiven interna nas Carmelitas... Agora que recordo, facíanos traballar moito e preguntarlle á xente vella da parroquia. Sabían moitas historias”. Non facían estes traballos nas escolas, pois os tempos non foron moi favora-

bles; constantemente interrompía a conversa para lembrar os mestres asasinados, en especial a Antonio Caneda e Jacinto Santiago: ‘Non fixeran mal ningún. Eran moi boas persoas’... “Algo si faciamos pero eran redaccións en castelán, que era no que estaba permitido; unha alumna miña foi premiada unha vez nun concurso de toda a comarca de Carballiño”<sup>15</sup>. ■

<sup>14</sup> Testemuño persoal de Luís Taboada, interlocutor de referencia para falar de educación e cultura en Ourense nos últimos anos. Xa escribimos algo acerca del con motivo do seu pasamento, e con anterioridade en X. M. Cid: “Tres xeracións de laicismo escolar a través de nove biografías”, en Suárez, M.; Cid, X. M. e Benso, C. *Memoria da Escola*. Vigo: Edicións Xerais, 2006.

<sup>15</sup> Testemuño persoal a finais de novembro de 2013 na Coruña, durante unha visita na casa de seu fillo Xan Carballo.

UNIVERSIDADE DA CORUÑA



## MESTRADO UNIVERSITARIO EN DIRECCIÓN, XESTIÓN E INNOVACIÓN DE INSTITUCIÓNS ESCOLARES E SOCIOEDUCATIVAS

FACULDADE DE C. DA EDUCACIÓN  
CURSO 2014 – 2015

1 curso académico (60 ECTS)  
23  
do 23 de xuño ata o 8 de xullo

### INFORMACIÓN

Telf. 98116700/ EXT.4640/ EMAIL: [eduvicescalidad@udc.es](mailto:eduvicescalidad@udc.es)  
<http://www.educacion.udc.es/index.php?pagina=masteres>  
<http://estudios.udc.es/gl/study/start/4512V01>

UNIVERSIDADE DA CORUÑA



## MESTRADO UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOXÍA

FACULDADE DE C. DA EDUCACIÓN  
CURSO 2014 – 2015

1 curso académico (60 ECTS)  
23  
do 23 de xuño ata o 8 de xullo

### INFORMACIÓN

Telf. 98116700/ EXT.4640/ EMAIL: [eduvicescalidad@udc.es](mailto:eduvicescalidad@udc.es)  
<http://estudios.udc.es/gl/study/start/4511V01>  
<http://www.educacion.udc.es/index.php?pagina=masteres>

UNIVERSIDADE DA CORUÑA



## MESTRADO UNIVERSITARIO EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

FACULDADE DE C. DA EDUCACIÓN  
CURSO 2014 – 2015

1 curso académico (60 ECTS)  
23  
do 23 de xuño ata o 8 de xullo

### INFORMACIÓN

Telf. 98116700/ EXT.4640/ EMAIL: [eduvicescalidad@udc.es](mailto:eduvicescalidad@udc.es)  
<http://estudios.udc.es/gl/study/detail/4513V01>  
<http://www.educacion.udc.es/index.php?pagina=masteres>

# EXPERIENCIAS

**Unhas casiñas para os nosos paxaros:  
un achegamento ao bosque  
autóctono desde a educación artística**

Mestras de Educación Primaria

[luciadarr@gmail.com](mailto:luciadarr@gmail.com)

## A LAGOA DE COSPEITO DENDE UNHA PERSPECTIVA DIDÁCTICA

Vivimos nunha sociedade na que moitos nenos e nenas viven afastados do medio natural, xa que pasan a maior parte da súa infancia nas súas casas 'pegados' ás novas tecnoloxías, o que provoca un modelo de vida que traerá canda si unha falta de conciencia ecolóxica cando sexan maiores. Así pois, a proposta didáctica que nós fixemos xorde da necesidade de poñer en contacto os nenos e nenas co patrimonio natural que os rodea, para que se acheguen a el e aprendan a valoralo.

Dentro da área de educación artística consideramos útil e precisa a incorporación da educación ambiental, aproveitando para isto as numerosas posibilidades que a natureza ofrece para a creación e a expresión artística. Deste xeito, baseándonos nun espazo natural protexido, como é a lagoa de Cospeito, afondaremos no bosque autóctono e nas especies que fan deste un lugar único e con numerosas posibilidades educativas e didácticas.

Este espazo situado na paisaxe chairga do concello de Cospeito, integrado na Rede Natura 2000 e pertencente á Reserva da Biosfera Terras do Miño, destaca por ser unha das zonas húmidas máis importantes de Galicia. Desde calquera dos miradoiros que rodean a lagoa podemos observar unha grande cantidade de especies animais, aínda que o que verdadeiramente outorga importancia a este lugar son as aves acuáticas migratorias, que aquí podemos analizar e estudar directamente.

Para o noso caso, o que máis nos interesa desta reserva son os bosques que a rodean. Son bosques caducifolios nos cales podemos atopar unha gran variedade de especies, como poden ser os salgueiros, amenei-

ros, bidueiros e carballos que crean a extensión idónea para a súa contemplación e estudo; aínda que debido á acción antrópica se están a introducir especies foráneas como os piñeiros e os eucaliptos, que contra ser máis rendibles economicamente, porén, destrúen o noso patrimonio natural. Trátase, polo tanto, dun lugar excelente para levar a cabo este proxecto.

Tendo en conta que o alumnado ao que vai dirixida esta proposta pertence á provincia de Lugo e que mesmo a lagoa non está lonxe da capital provincial, isto fai que este lugar sexa visitado e coñecido por numerosos alumnos. O proxecto específico que presentamos está destinado ao alumnado do terceiro ciclo de Educación Primaria e traballárase dentro da parte plástica da educación artística, aínda que de xeito interdisciplinar engloba outras áreas. Terá como actividade central a construción de niños para paxaros, cuxa elaboración e colocación será levada a cabo polos nenos.

### RECICLANDO E CONSTRUÍNDO: AS CASIÑAS DE PAXAROS

Comezaremos visitando a lagoa para unha primeira toma de contacto co medio no que imos traballar, para que o alumnado poida coñecer as características propias do bosque autóctono galego no que se refire ás diferentes tonalidades de cores que amosan os montes nas varias épocas do ano, as texturas que presentan as diversas árbores, etc. Polo tanto, a intención desta proposta é educar os sentidos dos nenos, ensinalles a observar os pequenos detalles do medio e a apreciar todo o que nos rodea e que a miúdo non sabemos valorar. Así, coñecerán as diferentes especies vexetais e animais do bosque autóctono galego, ao mesmo tempo que os nenos e as nenas toman conciencia sobre a importancia de conservar a biodiversidade.

Despois deste primeiro contacto, levaremos a cabo a actividade principal do proxecto, que será a construción dunhas casiñas, a modo de niños para paxaros. O obxectivo principal da mesma é aprender a construír niños para paxaros con material de refugallo, permitíndonos ser máis conscientes sobre a necesidade de aproveitar os recursos que obtemos da natureza, ao mesmo tempo que se coñecen a fauna e flora do bosque autóctono.

Para a elaboración das casiñas empregaremos material moi diverso, aínda que o principal material que os nenos e nenas teñen que empregar é a madeira para crear a estrutura. Esa madeira obterémola a través da reciclaxe, concretamente das táboas de caixas da froita. Esta elección non é casual. Por unha parte, esta madeira é moi lixeira e moi pouco grosa, co cal é ideal para que os nenos traballen. Pero, ademais, existen outras cuestións de fondo que nos animaron a decantarnos por este material; trátase da reciclaxe.





Uns dos valores fundamentais que se queren transmitir neste proxecto é o respecto polo medio, o civismo na natureza e a protección do noso medio, e por iso consideramos esencial que a nosa actividade faga especial fincapé neses valores. A maior parte do que as persoas empregamos na nosa vida cotiá provén da natureza e nós non lle devolvemos máis que residuos. As caixas que nós empregamos para esta actividade, concretamente a súa madeira, vén do bosque, das árbores, e sendo así, o que os nenos e as nenas van facer é devolver ao bosque o que era del. A madeira que lle quitamos estamos, dalgunha forma, devolvéndolla, reutilizándoa e entregándoa en forma de casiñas para os seus paxaros.

### COMO O FACEMOS?

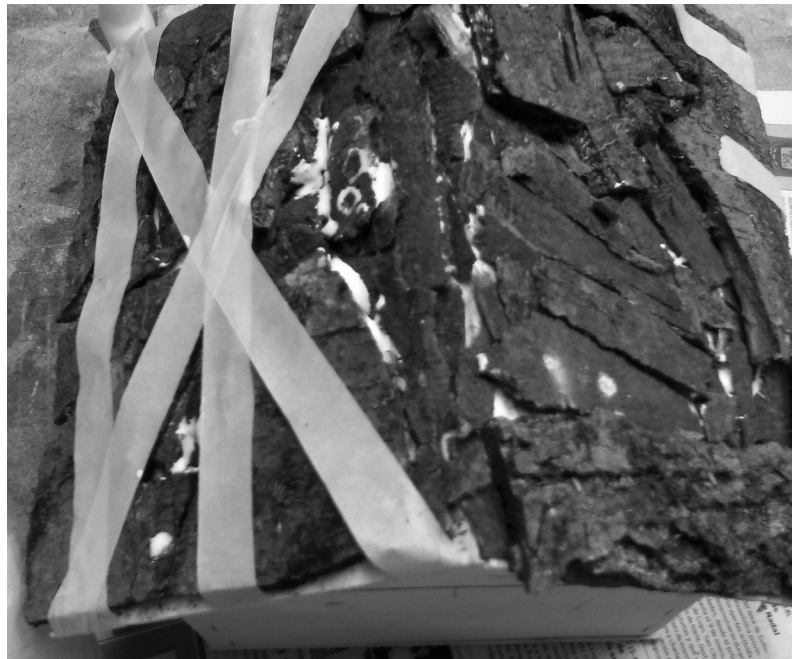
Antes de comezar a actividade, os nenos e nenas deben colocarse en grupos. A continuación amosarémolles exemplos de casiñas, incluso poderíamos amosar páxinas web nas que haxa máis exemplos, pero insistindo sempre en que só se poderán facer casiñas distintas e diferentes por parte de cada grupo, co deseño ou a decoración que máis lle guste a cada grupo, coas medidas que crean máis convenientes, etc. Trátase dunha produción propia e persoal, que sexa significativa para eles.

Antes de comezar a construír cadansúa casiña, cada grupo terá que facer un debuxo do que van realizar, da súa forma e das medidas que vai ter, para logo poder coller a madeira. As caixas estarán xa desmontadas por nós para evitar que se fagan dano. Entón, irán construíndo a casiña paso a paso. Collerán a madeira que lles vaia facendo falta e coa regra, escuadra e un metro irán pasando as medidas á táboa, marcando cun lapis por onde hai que cortar.

Logo cortarán con coidado coas serras de marquetería, pero farano eles xa que consideramos que o alumnado desa idade pode manexalas perfectamente. Nós estaremos vixiando en todo momento por se vemos que hai algunha situación ou maneira de proceder que poida resultar perigosa ou por se non saben como empregar as ferramentas, pero nada máis.

Unha vez que teñan todas as partes, a montaxe resulta sinxela. Ao traballar con esa madeira tan fina, tan só necesitamos grampas. Ademais, as unións asegúranse con cola branca, e os nenos poden facer todo isto eles sós.

Cos pasos anteriores a casiña xa estaría construída; agora é o momento de decorala. Para isto poderán empregar pintu-





ra, elementos naturais ou outras cousas que se lles ocorran. Como vemos, a construción é complexa, pero non complicada nin difícil, e gozarán moito deixando voar a súa imaxinación e creatividade plasmándoa na súa obra.

A metodoloxía que se levará a cabo nesta proposta será completamente activa, onde o alumnado xogue un papel importante á hora de construír o seu propio coñecemento. O docente límitase, neste caso, a ser un guía que acompaña o neno, que lle proporciona as indicacións necesarias e o incentivo e motiva. Tamén lle aporta experiencias, técnicas, formas de expresión, etc, de xeito que axuda a que cada un se exprese e constrúa coñecementos significativos para el. Este tipo de metodoloxía, de carácter produtivo e non reprodutivo, debe estar guiada pola observación, a curiosidade, o descubrimento, a análise, a diversidade, o ensaio-erro e, en definitiva, a experiencia.

Todo isto quere dicir que esta actividade non ten unha única posibilidade ou solución, senón

que cada neno desenvolvera de acordo coa súa personalidade. Deste xeito, en vez de obter resultados únicos e idénticos, teremos diferentes posibilidades. Prima a diversidade, do mesmo xeito que a diversidade de flora e fauna caracteriza ao noso bosque autóctono.

### CON ISTO CONSEGUIMOS...

Que os nenos e nenas se sintan satisfeitos e realizados, xa que despois da ilusión de facer unha obra súa, poder colocala é unha culminación da mesma. O alumnado sentirase orgulloso de que coa súa creación se contribúa a preservar o seu medio natural, cando ao final desta experiencia comprobemos que os paxaros aniñaron nas súas casiñas. ■

- EISNER, E. W. (1995). *Educación artística*. Barcelona: Paidós.
- MARIN VIADEL, R. (Coord.) (2003) *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson.
- TOLOSA, J. L. (2005). *Mirar haciendo, hacer creando*. Madrid: H. Blume.

# O labor de dinamización lingüística do CPI de Navia de Suarna: a máis e mellor



Espazo patrocinado por:



Navia de Suarna ou A Proba, como prefiren chamarlle os máis vellos, está situada ao norte dos Ancares galegos, nunha zona limítrofe co Principado de Asturias e coa provincia de León. O tradicional illamento destas terras montañosas lucenses e a súa situación xeográfica estremeira non supón hoxe ningún obstáculo para que a súa identidade se poida reforzar con achegas doutras linguas e culturas de procedencia moi distinta.

Precisamente, a reafirmación no seu constitúe a prioridade do traballo no ámbito da dinamización que desenvolve o Equipo de Dinamización da Lingua Galega (EDLG) do CPI de Navia de Suarna, un centro con preto de cincuenta alumnos e ducia e media de mestres.

A pesar de que, *a priori*, a realidade lingüística podería considerarse óptima posto que case o 100% do alumnado e do resto da comunidade educativa ten o galego como lingua habitual, o EDLG constatou outra realidade moi distinta: "a maioría consideraba que as súas competencias comunicativas no ámbito da lecto-escritura eran superiores en castelán que en galego".

A partir deste feito, os membros do equipo puxeron todo o seu empeño en inverter esta situación de baixa autoestima cara á nosa lingua a través dunha serie de actuacións orientadas nun dobre sentido.

Por unha banda, poñer en valor a realidade intrínseca cultural e lingüística dos Ancares e, pola outra, abrirse a realidades diferentes dende a óptica dun falante da montaña lucense.

Estas consideracións teóricas traducíronse nunha serie de actividades moi diversas. Velaquí algunhas das máis significativas, que xa realizaron e se están a realizar neste momento.

**PUBLICACIÓNS**

- *Unha imaxe... mil recordos. Historia gráfica de Navia de Suarna.* Compilación de case mil fotos editadas en libro e CD.



Navia de Suarna



Construción da ponte nova de Navia.



Vilares de Vilarentón - 1955

- *Fardelo de tradición. Refrás, cantigas, lendas, contos.* Un exemplo magnífico de recolla da tradición oral de Navia.

- *Toma castañas. Vai de cocho.* Dous libros de receitas de cociña co cocho e a castaña como protagonistas. Un esforzo por conservar e trasladar todo o legado gastronómico e etnográfico desta parte do oriente.

- *Unha historia para un futuro. Orgullos@s do noso orgullos@s do galego.*

- *Os adeuses. A emigración vista por nós.* Relatos do alumnado a partir da exposición fotográfica "Os adeuses" de Alberto Martí.

- *Sendiñela.*



**PRESENZA NAS REDES**

- Palabras de noso: <https://www.facebook.com/groups/117035061642556/?fref=ts>  
Grupo aberto en facebook no que se amosa e se comenta a recollida periódica de palabras da zona feita polos alumnos. Termos como "amaxado" "estartamelar" "aculumbrar" suscitan entusiasmo nos debates lingüísticos dos foros.

- Blog do EDLG: <https://www.facebook.com/endl.desuarna>  
todo unha mostra das actividades e das inquedanzas dun EDLG extraordinariamente dinámico.

- Colaboración coa Asociación de Escritores en Lingua Galega achegando termos ao seu espazo web "Palabras con memoria" <http://www.aelg.org/GoToWordsWithMemory.do>

**CELEBRANDO A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA E CULTURAL**

O EDLG entendeu, dende o primeiro momento que a recuperación e a transmisión da identidade propia é tan necesaria como o recoñecemento de realidades novas e alleas. Con esta finalidade decidiron dedicar cada semestre á divulgación doutras linguas e culturas, prestándolles unha atención especial ás linguas minoritarias.

Resultou ben de proveito.



O alumnado, por medio de exposicións, paneis informativos sobre cultura, lingua e música, vídeos, coloquios, e mesmo xornadas gastronómicas e reproducións artísticas, é quen de percorrer os países celtas, analizar o papel dos emigrantes galegos nos países latinos, aproximarse ás culturas indíxenas norteamericanas, entre outras moitas experiencias.

Estas iniciativas complementáanse con intercambios virtuais na rede e, ás veces, con encontros presenciais intercentros. Entre estes últimos, pódese destacar a visita de alumnos e alumnas cataláns do Proxecto Galauda ou a viaxe do alumnado do CPI de Navia ao IES Cañada Blanch de Londres. Comprobar que os estudantes de galego deste centro inglés falan con normalidade ata catro idiomas provocou, ademais da sorpresa inicial, reflexións sociolingüísticas moi positivas cara ao galego.

**A XEITO DE CONCLUSIÓN**

Isto é só a punta do iceberg do labor deste EDLG. Poderíamolle sumar os obradoiros, curtas, microtoponimia, palestras, banda deseñada levados a cabo.

Trátase pois dunha maneira de entender a dinamización lingüística dende o recoñecemento e a empatía co distinto que serve, asemade, para sentir orgullo do propio.

Unha lección, sen dúbida, de como o bo facer cos rapaces sempre obtén unha resposta xenerosa e de como, ás veces, con poucos recursos humanos e materiais se pode ir a máis e mellor.

# Modelo finlandés de formación para todos

Experiencia dunha visita de estudos



Orientador no IES Marqués de Sargadelos,  
Cervo (Lugo)

[eglegaspi@edu.xunta.es](mailto:eglegaspi@edu.xunta.es)

Había tempo que tiña interese por participar nunha Visita de Estudos dos Programas Educativos Europeos, pero botábame para atrás de medo a non dominar a lingua de relación, neste caso o inglés, que é o idioma no que se desenvolven a maioría dos programas europeos. Así, despois de dous cursos de actualización, decidínme a facer a solicitude para este ano e solicitei, en primeiro lugar, as actividades de querendo coñecer en particular o caso de Finlandia levado pola curiosidade de coñecer os segredos dos éxitos educativos deste país a nivel mundial. Tiven sorte e concedéronme a visita de estudos na cidade de Turku co título de *Training Guarantee for Everybody* (Garantía de formación para todos).

Turku é a cidade máis antiga de Finlandia. Foi a capital do país durante o reinado sueco e deixou de selo baixo o dominio dos rusos. É un cidade moderna na que habitan uns 180.000 habitantes. Ten varias universidades, facultades universitarias, escolas técnicas e destaca no campo educativo a todos os niveis pola oferta de educación vocacional, aprendizaxe de idiomas, formación de profesores e atención á diversidade. Presumen de ter unha economía versátil con industrias de biotécnica, marítima, loxística e creatividade.

A visita consistiu nunha estancia de cinco días, de luns a venres, en horario de 9 a 14 horas coa tarde para actividades lúdicas, culturais e persoais. A maior parte dos participantes chegamos o domingo anterior e fomos recibidos por un grupo de cinco persoas que nos agasallou coa cea e un paseo polo río para ver os fogos artificiais que sinalaban o remate do verán. Neste primeiro encontro, a moitos chamounos a atención que se presentasen como un equipo e sorprendeunos a coordinación

e o reparto de tarefas que tiñan asumidas para o éxito da actividade.

A entidade organizadora era o *Turku Vocational Institute*, que tiña varios edificios e seccións espallados pola cidade. O noso centro base foi a *Aninkainen School House*, un instituto no que se impartían ensinanzas de hostalería, turismo e confección téxtil.

O primeiro día saímos do hotel acompañados por alumnas do curso de turismo, que deste xeito facían prácticas reais dos seus estudos. Cada día era un grupo de alumnos diferentes para guiarnos nas distintas actividades que se foron desenvolvendo durante a estadia. No centro fomos recibidos polo director e por un representante do concello, quen nos fixo unha exposición da cidade, do seu goberno e da súa implicación na educación. Explicounos que a educación é responsabilidade dos concellos, que son incentivados economicamente polo goberno central para a mellora continua da calidade do ensino. Tamén nos informou de como se financian os concellos e deunos os datos dos orzamentos do ano 2011, feito que foi percibido como unha mostra de transparencia das contas públicas, que nos fixo sentir envexa cando o comparamos coas actitudes escurantistas e falta de transparencia dos nosos representantes públicos.

## O SISTEMA EDUCATIVO

Nas seguintes sesións explicáronnos o esquema e o funcionamento do Sistema Educativo Finlandés e observamos que o esquema e a súa concepción é moi semellante ao noso; e entón xorde a pregunta de todos os participantes: sendo tan parecidos, por que a eles lles funciona e acadan bos resultados e a nós non? Dende o meu punto de vista porque existe unha coherencia entre a teoría e prác-



Grupo dos participantes na Visita de estudos, procedentes de toda Europa.

tica, porque todos traballan na mesma dirección e no mesmo sistema, porque comprobamos e valoramos o proceso e poñemos as medidas correctoras cando se necesitan, porque a metodoloxía é consecuente cos obxectivos.

A clave do seu éxito pode estar nas seguintes características:

- Practicamente todo o sistema educativo é público dende a educación básica ata a universidade. A porcentaxe de colexios privado-relixiosos é insignificante.
- Todo é gratis, incluso os libros en Bacharelato e FP. Para os finlandeses a educación non é un gasto, senón que consideran que *“investir en educación a longo prazo sae barato e aumenta os ingresos do Estado”*.
- Os alumnos empezan a escola básica aos sete anos, cando xa teñen adquirida a suficiente madurez psicomotriz, social e emocional para aprender a ler e escribir. Non repiten en primaria porque *“resulta demasiado caro para a sociedade e para o individuo”*.
- Os niveis de Bacharelato e FP son moi similares e existe unha grande flexibilidade para que o alumnado poida pasar dun-

ha vía a outra segundo os seus intereses e as necesidades de adaptación ao mundo laboral.

- As ratios por aula son moi semellantes ás nosas, pero pódense facer grupos segundo as necesidades do alumnado, ademais de existiren medios humanos e materiais para a atención especializada fóra das aulas e cursos e programas específicos para posibilitar que todos poidan acadar o máximo desenvolvemento das súas capacidades. Afirman que *“debe haber tanto profesorado como necesidades a atender”*.
- Consideran a familia como un pilar fundamental para a educación. Participan no goberno dos centros e teñen moita influencia nos programas educativos. Os pais poden escoller a escola que queiran dentro da área educativa. Os centros comprométese e relaciónanse cos pais a través de reunións, comidas e actos sociais, festivais, comunicación sobre a evolución e incidencias dos fillos, enviándolles un periódico e *newsletter* (carta resumo de actividades na escola ou na materia).
- O transporte do alumnado é gratuito, pero en transporte público ordinario, pois consideran que deste xeito o alumno



Aulas de cociña no centro Turku Vocational Institute, destinadas a alumnado con necesidades específicas.

aprende a moverse na vida real, mellora a súa autonomía e responsabilidade e aumenta a súa conciencia como individuo social. Os nenos saen da escola e van sós para as casas, andando ou collendo os autobuses públicos e incluso os barcos para pasar ás illas.

- Formación docente específica para o ensino. Quen queira exercer a profesión docente deberá estudar especificamente esta carreira, especializándose nas áreas e materias que logo vaian ensinar. O acceso á carreira de ensinante é o máis duro de todas as carreiras que se ensinan en Finlandia; necesitan as mellores notas e pasar unhas probas de aptitude moi esixentes. Durante os estudos para profesor fanse prácticas con alumnos reais en escolas reais e moitos estudantes de profesor non rematan, porque nas prácticas danse conta de se serven ou non para o oficio. Os profesores son avaliados polos seus logros e dedicación entre todos: director, pais e alumnos. Os salarios dependen dos proxectos e da implicación. En xeral teñen a moral alta e consideran o seu labor e o seu papel social como transcendente, afirmando que *“pode cambiar o goberno, pero non cambian os profesores”* e explican que *“o*

*ensino depende máis do traballo e da actitude do profesorado que de ningunha outra cousa”*. Consecuentemente a sociedade respecta moito o profesorado.

- Departamentos de orientación multisectoriais formados por psicólogo, traballadores sociais, orientadores de estudos, representantes do sindicato do alumnado, representantes do concello e das familias, que poden atender varios centros. A súa misión e coordinar a tutoría do alumnado e atender o benestar deste dende a escola infantil. Procuran centrarse na prevención, facendo os diagnósticos da educación primaria e facendo logo un labor de axuda e acompañamento, nunca de terapia. Desenvolven cursos específicos de habilidades básicas, como técnicas de estudo, planificación da vida e habilidades sociais, coa intención de crear un bo ambiente educativo, porque *“si se senten ben, aprenden mellor”*. Tamén atenden problemas familiares, pois *“a familia e un pilar fundamental para a boa educación”*.

### OS VALORES

Para que o sistema funcione consideran imprescindible ter claros os valores nos que se debe fundamentar o sistema educativo e os que deben trans-

mitir á sociedade para a formación de persoas responsables, solidarias e comprometidas co país. Entenden os valores como guía e fin da educación e da formación de cidadáns.

Parten de analizar a súa historia e reflexionar como puideron pasar dunha sociedade empobrecida e violenta a principios do século XX a converterse en exemplo cívico e mesmo de de civilización e competitividade económica, grazas ás políticas públicas eficientes e solidarias.

O valor principal é a **igualdade de oportunidades** e para facelo efectivo débese ter en conta o xénero, a procedencia étnica e social, a idade, a orientación sexual e a diversidade en xeral. Consoante con isto existen procesos de integración para inmigrantes nos que se respecta a súa cultura de orixe e se lles ofrecen posibilidades de seguir estudando e mantendo a súa lingua materna. En Finlandia existe unha minoría de poboación con cultura e lingua sueca con todos os seus dereitos educativos e administrativos. As familias poden optar por educar os seus fillos en sueco ou en finés, sabendo que ao remate da escolarización serán competentes para expresarse nas dúas linguas do país e tamén en inglés. A maio-

ría dos finlandeses dominan o inglés como lingua de comunicación internacional e os nenos e nenas están en contacto con esta lingua dende pequenos a través da televisión, onde os programas estranxeiros se emiten en versión orixinal.

Para analizar e reflexionar sobre os valores de cada sistema educativo enfrontáronnos a estas tres preguntas, sobre as que cadaquén debe responder sobre a súa realidade social, profesional e individual:

- O sistema educativo do meu país é igualitario e xusto?
- Son os profesores e autoridades un bo modelo para os mozos?
- Fago cada día o mellor para que a miña escola represente os valores europeos de democracia, antirracismo, igualdade, etc.?

Evidentemente, para que os valores sexan realidade e se practiquen deben ser asumidos pola maioría social dun país e apartalos da ideoloxía partidaria e de intereses de clase ou corporativos. Situación ben difícil de atopar no noso país. entre nós, como sabemos.

## MODELO FINLANDÉS DE GARANTÍA DE FORMACIÓN

Hai un consenso en Finlandia sobre a necesidade de garantía de formación para todos. **Garantía de formación significa que cada mozo que remate o ensino obrigatorio debería ter a oportunidade de continuar formándose.** O goberno ten o obxectivo de que polo menos o 96% dos mozos que rematan a educación básica poidan continuar escolarizados un ano máis. Por que consideran tan importante que continúen os seus estudos? As súas respostas son claras e contundentes:

**A exclusión social é extremadamente cara para a sociedade.** Segundo os seus estudos, unha persoa marxinalizada ou excluída do mundo laboral custaralle á sociedade aproximadamente un millón de euros antes de cumprir 60 anos, e os gastos totais poderían acadar miles de millóns de euros. Polo tanto é evidente que investir en previr a exclusión social tan axiña como sexa posible é o camiño máis efectivo para cortar os gastos do Estado neste eido.

Por outra banda, segundo o Ministerio de Emprego e Economía, **Finlandia necesitará durante esta década uns 60.000 novos traballadores por ano,**

que deberán estar formados para as novas necesidades laborais. A garantía de formación é unha parte do modelo social finlandés, no que dar igualdade de oportunidades para todos e coidar os membros máis débiles da sociedade é considerado como un valor en si mesmo. A garantía de formación é un dos dereitos individuais básicos nunha sociedade democrática. *“Para unha persoa, a diferenza entre o fracaso e a garantía de mellorar a súa formación pode ser a diferenza entre unha vida boa e a traxedia”.*

Segundo ao *Finnish National Board of Education*, *“as palabras clave na política educativa en Finlandia son: calidade, eficiencia, equidade e globalización”* e a educación debe entenderse como un factor de competitividade.

O colega británico pregunta pola atención á excelencia do alumnado e a resposta que atopou foi que *“o importante son todos, a maioría, non os excelentes. PISA mide a media, non a excelencia. Hai escolas privadas para os excelentes e teñen toda a vida para seren brillantes, os outros só teñen a escola para seren algo na vida”.* Evidentemente todos quedamos calados un bo anaco, meditando.



Taller de cerámica para inmigrantes e mozos en risco de exclusión no Youth Guiding Center.





One year training programs. Aula para alumnos inmigrantes que teñen que aprender o idioma e para poder pasar a cursos de VE. Son alumnos inmigrantes adultos, menores de 25 anos

## EXEMPLOS DE BOAS PRÁCTICAS

### a) ORIENTACIÓN XUVENIL

O *Youth Guiding Center* son unhas instalacións dependentes do concello e coordinadas cos centros educativos onde se atenden nenos e mozos en risco de exclusión social ou que non teñen a atención familiar necesaria e están moito tempo na rúa. Conta cun equipo multiprofesional de profesores, psicólogos, asistentes sociais e cuidadores que teñen como obxectivo sacar os rapaces da rúa e convencelos para que aprendan algún oficio e se integren nalgún programa educativo.

A maioría dos asistentes eran inmigrantes menores de 25 anos que estaban aprendendo o idioma e traballando en diferentes talleres de música, teatro, estampados, cerámica.. Tamén había nenos e nenas máis pequenos que estaban facendo os seus deberes escolares guiados por unha profesora-coidadora.

### b) CLASES FLEXIBLES PARA A EDUCACIÓN BÁSICA

Visitamos un centro onde se aplica un proxecto educativo chamado JOPO de **educación básica flexible**. As instalacións

foran unha antiga fábrica química que estaba acondicionada para impartir este programa educativo. O programa está destinado a alumnado desmotivado, con baixo rendemento escolar, con problemas familiares ou psicolóxicos e que non acadaron o certificado escolar básico.

Trátase dun proxecto iniciado polo goberno no ano 2003 co propósito de utilizar novos métodos de ensino pra reducir o abandono escolar. O método consiste nunha atención individualizada, ensinanza en pequenos grupos e aprendizaxe en postos de traballo e utilizando métodos de aprendizaxe cooperativo e traballo por proxectos.

As actividades están organizadas en pequenos grupos dirixidos por un profesor especialista en atender alumnos con dificultades e outro profesional ou axudante, que pode ser un instrutor, un pedagogo ou a asistente social. As actividades están enfocadas para atender as fortalezas e intereses dos alumnos, coa intención de reforzar a súa seguridade e autoestima; e as tarefas céntranse na aprendizaxe de habilidades básicas para a xestión da súa vida.

O coordinador do proxecto, un descendente de españois, amósanos as instalacións e explícanos como traballan. Existe un plan individualizado. Cada alumno estuda o que quere dentro do seu programa e dos temas que ten que aprender. Ao profesor ou axudante pídenlle axuda cando a necesitan, pero estes non lle explican a lección a todo o grupo, porque son alumnos con pouca capacidade de concentración e "*sería un perda de tempo*". Procuran que os rapaces se sintan como na casa, respectando as normas sociais, pero poden oír música, descalzarse, levar a capucha posta... Teñen un sistema de avaliación específico no que non existen os exames, senón que o alumno ten que demostrar o que vai aprendendo e van anotando o progreso e os temas aprendidos nunhas gráficas. Cando acadan o nivel requirido, teñen aprobada a materia. Afirmán que o 90% acada o diploma e pode acceder a estudos de FP.

### c) ATENCIÓN ÁS NECESIDADES ESPECIAIS

Dependente do *Turku Vocational Institute*, ensínanos unhas instalacións nas que se imparten unhas clases adaptadas para alumnos con necesidades de

atención específica. Son alumnos que presentan problemas de aprendizaxe debido a baixas capacidades intelectivas ou derivadas de ambientes desfavorecidos e que fracasaron na educación básica. O obxectivo é poder incorporalos a algún curso de Formación Profesional.

É un programa de dous anos e aprenden o seguinte:

- Habilidades para a vida: cocinar, limpar, hixiene persoal, coller o bus, comprar, pedir unha bolsa, facer unha reclamación, etc.
- Habilidades matemáticas e lingüísticas básicas, enfocadas a cousas útiles e necesarias, que deben saber aplicar nas actividades prácticas indicadas no punto anterior. Os alumnos fan a súa comida e comen no instituto, tamén poden lavar a súa roupa e a de empresas ou particulares, das que sacan rendementos económicos para o alumnado.
- Habilidades sociais: facer cousas xuntos, interactuar en grupo, saber relacionarse.
- Aprender para o futuro: explorar diferentes ramas profesionais, revisar os estudos básicos, dedicarse a ser bo no seu oficio.
- A avaliación realízase comprobando a capacidade de utilizar o aprendido nos traballos dos talleres. Os exames son prácticos. O alumno ten que demostrar o que sabe facer. Mírase como progresa partindo da súa realidade.

Indicánnos que o profesorado ten que estar moi coordinado e deben planificar os programas, actividades e metodoloxía xuntos para poder conseguir os obxectivos no menos tempo posible. A idea é ensinar e avaliar en equipo.

#### d) IDIOMA PARA INMIGRANTES

Unha das experiencias máis emotivas foi a visita a unha aula na que se ensinaba a lingua finlandesa a alumnado inmigrante menor de 25 anos co obxectivo de incorporalo a cursos de formación profesional.

Tiñan preparada a sesión para que os alumnos nos ensinasen algunhas palabras e expresións básicas en finlandés, utilizando o método que a profesora empregaba con eles. Un método baseado na oralidade e na comunicación activa, aprendendo vocabulario e expresión útiles para a comunicación diaria. Os propios alumnos recoñecen que en dous meses xa son capaces de manter unha conversa en situación reais da vida na rúa.

Vimos uns alumnos moi motivados con ilusión de aprender e coñecer. Todos eles xa se comunicaban en inglés. Un dos alumnos do meu grupo, que tiña 16 anos, procedía de Somalia; sempre cun sorriso na boca, contounos que chegara había catro anos e non sabía falar máis que o seu idioma. Agora xa aprendeu a falar o inglés el só, na rúa, e agora está aprendendo a falar o finés porque *"teño claro o meu futuro e quero ser albanel para formar unha familia e vivir en paz"*. Outro dos alumnos era de Afganistán. Falaba perfectamente o inglés e só leva dous anos. Tivo que saír do seu país con varios tiros dos talibáns nunha perna e nun brazo. Está só e pensa sempre na súa familia, pero sabe que non pode volver. Considera que sería suficiente con saber inglés, xa que todo o mundo o fala na rúa, pero sabe que non pode atopar un traballo sen o finés. Por outra banda, na escola é onde mellor está -dinos- *"na rúa non teño nada que facer"*. Coméntanos a profesora que algúns destes alumnos pásano mal cando non hai escola e non queren vacacións.

#### CHOCANDO COA REALIDADE

Foi unha boa inxección de moral e motivación para explicar no noso país que as cousas poden funcionar doutra maneira e que os problemas e deficiencias do noso sistema educativos teñen solucións reais, que podemos aplicar axeitándoas ás nosas peculiaridades culturais. O que fan outros pobos veciños podémolo facer nós, se quixésemos e considerásemos que a educación é a base imprescindible para un futuro mellor.

Pero pasoume como o conto da leiteira que soñaba; todo o meu leite de fantasía e ilusión quedou derramado no aeroporto de Barajas, cando comprei o xornal do día e me decatei que xa se aprobara o novo decreto para modificar a lei de educación adaptándoa á ideoloxía do PP e do seu ministro Eduardo Wert. Apunta a unha lexislación segregadora e inxusta que beneficia os moi ricos e prexudica os máis pobres. É a antítese do que acabo de ver en Finlandia. A motivación que traía cáeme aos pés e penso que cada pobo ten o que quere ter e que a vida e futuro de cada país é a consecuencia das actuacións sociais e políticas dos seus habitantes.■

# Asia en Quick Response (QR)



CEIP López Ferreiro

mariaa.alba@gmail.com

juliagonzalezperez@gmail.com

## CONTEXTO E XUSTIFICACIÓN DO PROXECTO

Un código QR é un sistema para almacenar información e ofrece-la, de forma rápida, ás persoas que o visualizan. As siglas QR responden, precisamente ao acrónimo *Quick Response*, en clara referencia á inmediatez da resposta unha vez consultado.

*Os códigos QR vinculan o mundo físico co virtual, ofrecendo acceso a recursos en liña para os obxectos e lugares. Deste xeito, os códigos ofrecen apoio á aprendizaxe vivencial, podendo brindar experiencia física á aprendizaxe (Bayonet, 2010).*

Cando falamos desta tecnoloxía debemos encadrala dentro do amplo concepto de "Realidade Aumentada" que, segundo a wikipedia, podemos definir como *unha visión directa ou indirecta dunha contorna física do mundo real, cuxos elementos se combinan con elementos virtuais para a creación dunha realidade mixta en tempo real. Consiste nun conxunto de dispositivos que engaden información virtual á información física xa existente. Esta é a principal diferenza coa realidade virtual, posto que non substitúe a realidade física, senón que sobreimprime os datos informáticos ao mundo real (Wikipedia, 19/05/2012).*

A Realidade Aumentada (RA) combina elementos virtuais coa contorna física real, dando como resultado unha realidade mixta. Poderíamos dicir que a realidade aumentada consiste en ampliar a realidade que podemos percibir con imaxes, vídeos ou información dixital axudándonos dun ordenador ou móbil de última xeración. Deste xeito, a información vólvese dixital e interactiva.

A partir da asistencia a un congreso sobre boas prácticas con TIC, descubrimos a posibilidade do traballo con Realidade Aumentada nas nosas aulas, algo

do que xa oíramos falar, aínda que a percibísemos como impensable.

Desde ese momento, comezamos a esbozar unha actividade para os nosos alumnos, de 6º de EP, enmarcada na proposta dun proxecto da biblioteca do centro "Coñecemos o mundo" coa que se pretende dinamizar e promocionar os recursos da biblioteca integrándoos no tratamento do currículo, de modo que contribúan ao desenvolvemento das competencias básicas do alumnado.

A partir deste proxecto cada ciclo ou nivel traballa sobre un continente. Unha vez que se nos asignou o continente asiático, decidimos organizar o desenvolvemento da experiencia en tres bloques: investigación, recollida e organización da información, e transformación da información en dixital e interactiva mediante o uso de QR. Finalmente compartiremos, co apoio destes códigos, os resultados das investigacións do noso alumnado con toda a comunidade educativa.

Sen ningunha dúbida, traballar con códigos QR na aula permite xerar un tipo de actividades diferentes que enganchan o alumno. E isto decidimos aproveitarlo, sen esquecer nunca que a tecnoloxía non é o fin, senón un medio máis para educar, e que sempre debe ir acompañada dunha boa metodoloxía e dos contidos necesarios para lograr que o alumnado consiga os obxectivos desexados.

A Realidade Aumentada ten un gran potencial no ámbito educativo. O noso deber como docentes é analizar estas tecnoloxías e aproveitar as súas fortalezas para o desenvolvemento de procesos de innovación educativa.

## DESENVOLVEMENTO DA EXPERIENCIA

### Obxectivos

- Utilizar as novas tecnoloxías como recurso didáctico.
- Orientar o alumnado na busca e selección de información.
- Orientar o alumnado na presentación da información.
- Fomentar o traballo cooperativo e colaborativo, a autoaprendizaxe e o autorreforzo.
- Atender a diversidade empregando as posibilidades que nos brindan as TIC.
- Procurar que o alumnado acadese a competencia dixital da que se fai fincapé nos novos Decretos de Infantil e Primaria.
- Comunicar as investigacións a través da xeración dun código QR que permita o acceso a través de *smartphones* e *tabletas*.

### Proceso

Como dixemos, a experiencia enmárcase no proxecto da biblioteca do centro "Coñecemos o mundo", no que participa o alumnado de todos os niveis.

Ao noso nivel, 6º EP, asígnanlle o continente asiático.

Para comezar, as titoras de 6º creamos un blog, *Descubriendo Asia*, onde se publicarán entradas que permitan aos alumnos e alumnas empezar a coñecer o continente asiático (mapas interactivos, curiosidades, contos, idiomas...) e que, así mesmo, servirá como espazo de posta en común da información, os recursos e os traballos realizados.

Como inicio do proxecto, acceden ao blog desde a aula e van tomando contacto co mundo asiático. Para afondar máis decidimos que cada alumno traballase sobre un país e fixemos un sorteo para adxudicar os 48 países do continente, que coinciden en número co total de alumnos e alumnas.

Xa teñen un país adxudicado e agora, que queremos saber? Facemos unha chuvia de ideas. Van enumerando que datos lles parecen máis relevantes para coñecer un país e, unha vez recollidas as súas ideas, elaboramos un formato de ficha de investigación que cada un terá

The image shows a screenshot of a blog titled "Descubriendo Asia" with the subtitle "Blog de 6º de EP". The main article is dated "domingo, 9 de diciembre de 2013" and is titled "O Nadal no continente asiático". The text describes how Christmas is celebrated in various parts of Asia, mentioning China, Japan, North Korea, South Korea, and Vietnam, where people light up their homes with paper lanterns and decorate Christmas trees. A large image shows several illuminated Christmas trees. Below it, a smaller image shows a man in traditional Chinese attire, identified as Dun Che Lao Ren. The right sidebar contains a "Recomendamos" section with links to "ISSUU, publicación pdf" and "UNTAGLIVE, creación de QR". There is also a "Para leer: Contos populares asiáticos" section with links to "Contos asiáticos", "Contos populares chinos", and "Contos populares indios". A "Wikipedia" widget is visible, along with a "Algo de Asia" section featuring a "SEMÁFORO DIDÁCTICO" and a "Un puzzle difícil...atrévete?" section with a map of Asia.

que completar coa información do seu país, nome, capital, bandeira, coordenadas, superficie, idioma, relixión, poboación...

Despois de organizar a información que recolleron, elaboran un documento de texto e imaxes que responden á ficha de investigación, e gardan o arquivo en formato pdf. Ata aquí a primeira parte da experiencia.

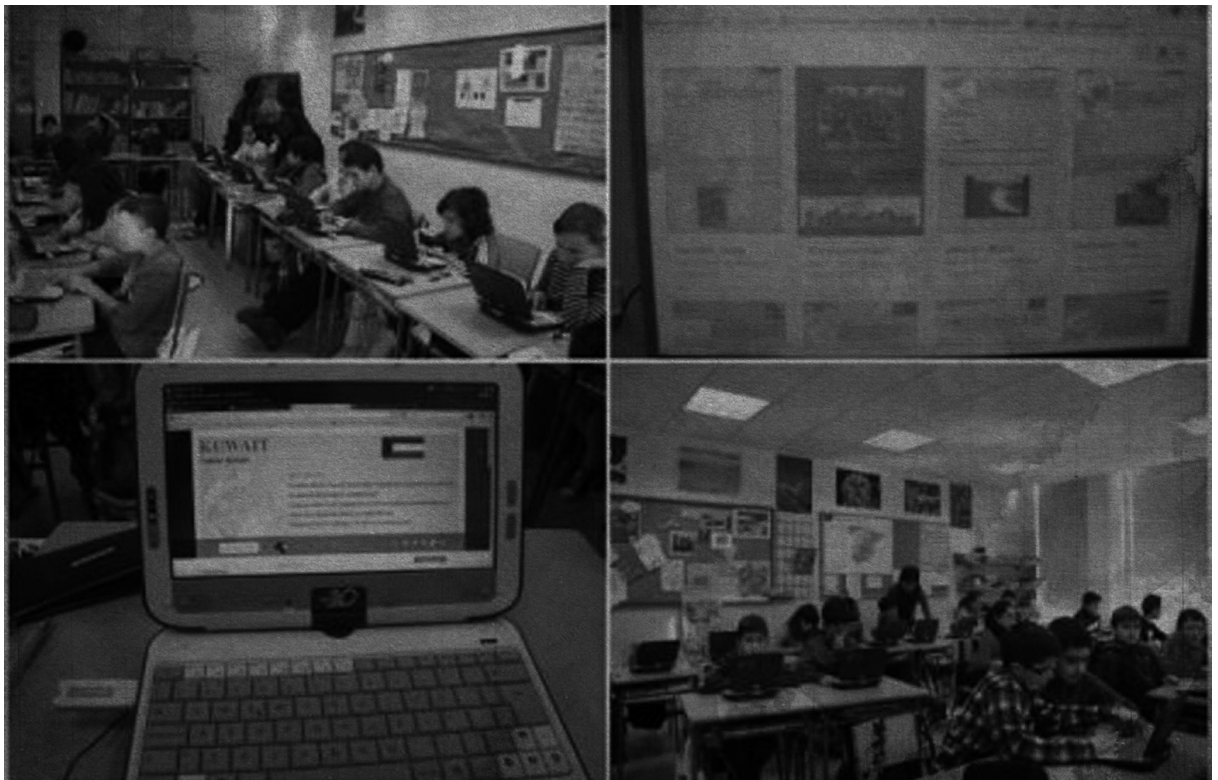
Agora queremos compartir a información, tanto cos compañeiros como coa comunidade educativa, convertendo esa información en dixital e interactiva. É aquí cando aparecen os código QR.

compañeiros; para iso van crear un código QR desde a páxina <http://www.unitaglive.es/qrcode>, que lles permite personalizalos, e así cada alumno crea o seu código coa imaxe da bandeira do país sobre o que traballou e as cores correspondentes.

Os códigos descárganos como imaxes, que logo imprimimos e plastificamos e, xunto co mapa de Asia e as bandeiras elaboradas en papel e cartolinas de cores polos alumnos, conforman a exposición que titulamos *Asia en QR*, e que compartimos con toda a comunidade educativa para que poida achegarse a tra-

activo na construción do coñecemento. Non é sinxelo facelo só, posto que é complexo asumir novas destrezas e aceptar unha formación sempre en proceso, e por iso é aconsellable establecer un modo de traballo colaborativo con outros compañeiros. No noso caso somos dúas titoras do 3º ciclo de EP, compañeiras de nivel, cunhas inquietudes semellantes, o que nos facilita a posibilidade de ter asumido proxectos deste tipo.

Proxectos como este potencian a comunicación entre as diferentes materias e favorecen a aprendizaxe cooperativa. Os nosos alumnos e alumnas inves-



Para iso precisamos aloxar as fichas dos países, que temos en pdf, nunha ferramenta que nos ofrezca unha URL para inserir nos QR. Rexistrámonos coa conta de correo da aula en ISSUU, e son os propios alumnos, guiados por nós, os que se encargan de facelo.

Xa queda menos para que todos poidan ver o traballo dos

vés de dispositivos móbiles ao continente asiático e descubriro a través da información que nós recolleemos..

### AVALIACIÓN E CONCLUSIÓN

Cada vez somos máis os docentes que queremos traballar en contornas virtuais onde o alumnado ten un papel moito máis

tigaron, crearon e compartiron ideas e experiencias colectivamente, o que fixo que construísen coñecementos.

Este proxecto foi máis alá da aula, dinamizando á comunidade educativa, e traspasou os muros da escola xa que algúns alumnos fixeron os seus propios QR para amigos e familiares, co que lograron unha aprendizaxe



propia e autónoma e, por extensión, unha posta en práctica dos coñecementos adquiridos no mundo real.

As ferramentas ligadas ás novas tecnoloxías da información vanse abrindo paso nas nosas aulas co fin de mellorar os procesos educativos, aumentar a motivación e o interese do alumnado, así como achegar ao ámbito cotián do noso alumnado aquelas ferramentas que están presentes na sociedade, e esta foi e seguirá sendo a nosa pretensión.

Con este proxecto fomos capaces de vincular o mundo físico co virtual. Cando comezamos, a nosa pretensión era a de utilizar unha nova ferramenta, aproveitando un proxecto de traballo no que estabamos inmersos, para motivar e ilusionar os alumnos. Co traballo iniciado, fómonos dando conta de que, a cada paso que dabamos os nenos perdían máis e, sobre a marcha ás veces, intentabamos dar resposta ás súas inquiredanzas. O resultado está á vista, nin eles nin nós pensamos en chegar ata aquí.

Como proceso final e de avaliación, decidimos recompilar todo o traballo nun escritorio de Netvibes <http://www.netvibes.com/abalar>.

En resumo, o resultado da experiencia foi altamente positivo,

para nós como docentes e para o alumnado que participou con especial entusiasmo e interese tanto no desenvolvemento da experiencia como na súa difusión. Esperamos poder seguir avanzando por este camiño no que a escola sexa un lugar onde crecer e aprender a vivir grazas a converter as dificultades en posibilidades.

Rematamos compartindo e asumindo a seguinte cita de Manuel Area (Universidade da Laguna):

*Na escola do século XXI debemos potenciar a aprendizaxe significativa, experiencial, autónoma e colaborativa do alumno con metodoloxías didácticas innovadoras que aposten pola aprendizaxe a través do desenvolvemento de proxectos de investigación potenciando ou facilitando que o alumno sexa protagonista da súa aprendizaxe. ■*

- AREA, M.(2012). *Introducción a la tecnología educativa*, documento en Internet, dispoñible en: <http://www.slideshare.net/fae25/tecnologia-educativa-7241304>

- ARAGUZ, A. *Informática móvil y realidad aumentada: uso de los códigos QR en educación*, dispoñible en: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/equipamiento-tecnologico/didactica-de-la-tecnologia/1072-informatica-movil-y-realidad-aumentada-uso-de-los-codigos-qr-en-educacion>

- Aumenta.me. *Tipos de realidad aumentada*, dispoñible en <http://aumenta.me/node/36>

- MORALES, G. *TIC-TAC: Aplicaciones educativas de los códigos QR*, dispoñible en <http://www.grao.com/recursos/aplicacions-qr>

- BAYONET CARBALLOS, LUIS E. (2010). *Aprendizaxe Móvil Aplicado na Educación. Usos prácticos QR Code*, [http://www.academia.edu/1051416/Aprendizaje\\_Movil\\_Aplicado\\_en\\_la\\_Educacion\\_Usos\\_practicos\\_QR\\_Code](http://www.academia.edu/1051416/Aprendizaje_Movil_Aplicado_en_la_Educacion_Usos_practicos_QR_Code)

Data da consulta: 23/xaneiro/2014

# O xogo popular tradicional no concello de Xove, unha ollada á realidade lúdica



Facultade de Formación do Profesorado (USC – Lugo)

ruben.navarro.patón@usc.es

marta.alvarez.fernandez@hotmail.es

silbasanta@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

A presenza que ten o xogo, e por extensión o xogo popular tradicional, no ámbito científico é universal, se ben é certo que a pesar disto estes últimos están a desaparecer das nosas vidas ata o punto de non ser recoñecidos, ou ser mesmo ignorados (Lavega, 2005). Un descoído posiblemente “xustificado” pola dimensión motriz e lúdica destas manifestacións en confrontación cunha sociedade na que a nivel académico se exalta a mente e se desprestixia o corpo. Por iso nós, a través desta investigación, o que pretendiamos era poñer de manifesto as palabras de autores como Batenson e Ruersch (1984), que postulan que o xogo é o mellor medio de comunicación entre as diferentes especies, así como o mellor medio de comunicación entre persoas de xeracións, clases ou culturas diferentes. Neste sentido, coincidimos con estes autores, e por este motivo decidimos realizar esta investigación co fin de estimular e impulsar novos estudos sobre os comportamentos lúdicos e as prácticas xogadas populares tradicionais.

A achega que queriamos facer era a de determinar as posibles causas que poden orixinar esta problemática, e consecuentemente tratar de atopar solucións para que poidan volver ser practicados. Poderíamos dicir que o tema desta investigación se xustifica principalmente no aspecto social, e máis concretamente na identificación dos coñecementos sobre os xogos populares que os escolares posúen, as propostas didácticas que fan os docentes no desempeño da súa profesión e as iniciativas da administración, representada polo concello, así como as propostas presentadas polas diferentes asociacións e clubs do municipio no referente a este eido. Pero tamén poñer en valor a memoria dos maiores do lugar.

Para a recollida de información decidimos empregar dous métodos distintos: cuestionarios e enquisas para os escolares, e entrevistas para os docentes e os maiores. E os resultados non nos deixaron indiferentes, pois os mesmos demostran que se está a producir una desvalorización e perda progresiva da práctica dos xogos populares tradicionais na natureza no tempo de ocio de cativos e mozos, provocada principalmente pola rápida industrialización do municipio, o crecente desenvolvemento do urbanismo na capitalidade do concello e a recente aparición das novas tecnoloxías, así como outros factores e cuestións derivados dos anteriores. Unha achega que nos permitiría concluír esta breve introdución afirmando que “a forma de vida da sociedade condiciona claramente a forma na que as persoas xogan e se relacionan coa natureza” (Álvarez, Navarro e Basanta, 2013).

### CONTEXTUALIZACIÓN

Nos últimos anos xurdiron en Galicia numerosos movementos a prol da recuperación dos xogos e xoguetes populares e tradicionais existentes na nosa comarca, mais a inmensa maioría deles amosan unha visión do xoguete e do xogo desde unha perspectiva ou enfoque a nivel autonómico, ou incluso a nivel nacional e internacional, cando o que realmente os caracteriza é o seu carácter rexional ou local.

Todos eles son considerados movementos moi importantes neste eido porque, tal e como citan os seus autores, non só serven para catalogar e poñer de manifesto os distintos xogos populares existentes na nosa comunidade, evitando deste xeito que sexan alentados ao esquecemento, senón tamén para coñecer a cultura e a forma de vida do lugar que nun pasado non moi afastado serviu de berce e impulso para o nacemento dos propios xogos e xoguetes.

Tamén para comprender os cambios acontecidos co paso do tempo na sociedade que os viu nacer.

Mais o xurdir dos xogos tampouco está claro. Hai quen establece que se trata dun simple xeito de liberar a enerxía sobranante, de facer unha recreación do mundo adulto, de demostrar a necesidade dun cambio constante de actividade ou incluso como medio de autoexpresión: como maneira que ten o neno de expresar, de amosar o seu valor, os seus problemas, os seus intereses ou, dito de xeito resumiendo, a súa personalidade. Incluso hai quen o sitúa como medio para procurar novas experiencias e recibir nova información, para satisfacer a curiosidade ou como mecanismo de evasión dos problemas e de busca do pracer que no mundo real non somos quen de atopar (Veiga, 2001). Se ben semella que o xurdir dos xogos populares tradicionais non pode ser clarificado, a aparición dos mesmos semella estar ligada ao medio natural que os rodea (Parlebas, 2003) e ao traballo no campo, que se foi transformado en xogo a medida que o ser humano lle foi atopando divertimento, un

aspecto moi condicionado pola climatoloxía e as diferentes estacións do ano (Veiga, 2007).

Dende a nosa perspectiva, o recoñecemento e a comprensión do xogo popular tradicional como fenómeno social e cultural poderá basearse en primeiro lugar no coñecemento e a práctica dos xogos populares tradicionais e autóctonos da comarca en xeral. Mais esta práctica deberá ir acompañada da posterior busca de información sobre o patrimonio lúdico do contorno por parte do alumnado (necesidade de integrar os pais, avós e a comunidade en xeral) e, xa por último, da investigación de campo ou recompilación de información sobre os xogos populares tradicionais da localidade á que pertencen, para a posterior iniciación práctica no medio próximo. Un proceso que, de realizarse correctamente, remataría por completarse coa descrición oral, gráfica e escrita dos mesmos.

E para tratar de afinar un pouco mais na temática na que se centra esta investigación, falaremos dos termos *popular* e *tradicional* como sinónimos e tratarémolos ao longo do texto como *xogos populares tradicionais* atendendo







do ás achegas feitas por Lavega (2000) e Annicchiarico e Barreiro (2004); xogos creados por un pobo nunha determinada zona e levados á practica nun determinado espazo de tempo, podendo ser este último variable. Deste xeito, consideraremos tamén como xogos populares tradicionais aqueles xogos que xurdiron no pasado e que hoxe en día desapareceron da práctica.

### DESENVOLVEMENTO DO ESTUDO

Para tratar de dar resposta á finalidade que nos formulamos nun primeiro momento, procedemos a unha análise do pasado e do estado actual dos xogos, deportes e outras actividades tradicionais de ocio, así como do proceso de cambio sufrido polos mesmos co paso dos anos no ámbito dun municipio concreto, o concello de Xove. A metodoloxía desenvólta centrouse no estudo e análise das situacións prácticas e directas que gardaban unha estreita relación co tema do estudo mediante un traballo de campo, como xa deixamos entrever antes, realizado a través de cuestionarios e entrevistas descritivas de tipo cuantitativo realizadas aos dis-

tintos colectivos da poboación, así como a súa posterior análise e descrición.

A mostra considerada para a realización do noso estudo está constituída polos alumnos e alumnas dos dous centros educativos do concello, o CEIP *Pedro Caselles Rollán* (n=140) e o IES *Illa de Sarón* (n=59), así como un número elevado de persoas maiores de diferentes idades (n=80) das diferentes parroquias que conforman o municipio: Lago, Monte, Morás, Portocelo, A Rigueira, Sumoas, Xove e Xuances.

Durante a elaboración deste documento atopamos con diferentes trabas que dificultaron a realización do mesmo. Estas estiveron presentes ao longo de todo o traballo, tanto na fase referente ao estudo teórico como na fase dedicada á investigación e análise do cambio existente nos xogos, deportes e actividades tradicionais de ocio na natureza presentes no municipio obxecto de estudo, o concello de Xove.

No tocante á análise de documentos poderíamos citar como principal traba o feito de que a inmensa maioría da bibliografía existente sobre os xogos populares tradicionais en Galicia estivese escrita da man de só tres ou catro autores distintos. Do mesmo xeito, parte dos documentos atopados dirixían o seu estudo case exclusivamente centrado na recolleita dos xogos e xoguetes existentes e deixaban relegados a un segundo plano outros aspectos ou cuestións de maior interese para o noso traballo, tales como a súa evolución, as modificacións sufridas co paso dos anos, a súa orixe, etcétera.

Mais foron as trabas atopadas durante a realización do traballo de campo as que máis condicionaron o noso quefacer. Cada método de recollida de información tiña algunha que outra difi-

cultade engadida, sobre todo as entrevistas feitas aos maiores. A desconfianza ou a vergoña foron o principal problema no referente ás entrevistas realizadas ás persoas maiores, sobre todo ás de máis avanzada idade. Había xente que non accedía a facer a entrevista e escapaba, e moitas persoas desconfiaban da nosa palabra aínda despois de explicarlles os motivos do estudo e expoñer o seu carácter anónimo; incluso había quen nos pechaba a porta sen deixar nin sequera que comezásemos a falar. A ruptura interxeracional acontecida nos últimos anos, así como a falta de contacto entre a xente residente na capitalidade do concello e nas distintas parroquias, interpúñanse no noso camiño.

### ACHEGAS DA INVESTIGACIÓN

Froito da análise e discusión dos resultados obtidos da investigación, realizada en torno ao coñecemento dos xogos populares tradicionais como reflexo da sociedade do concello de Xove, cómpre destacar que se observa unha crecente tendencia, entre o alumnado de Educación Primaria, no coñecemento e a comprensión do concepto de xogo popular tradicional a medida que vai aumentando o curso onde está escolarizado, posiblemente debido ao maior fincapé que se fai sobre estes contidos no currículo educativo a medida que se pasa de ciclo. Ademais, nesta etapa educativa o lugar onde se adoitan practicar este tipo de xogos é no recreo, non na casa nin no tempo libre como se podería pensar nun primeiro momento, sendo pola contra a familia a principal transmisora dos valores e tradicións da cultura popular nesta etapa educativa, significativamente por enriba da escola.

Respecto do alumnado de Secundaria, e proseguindo coa tendencia seguida polos alumnos e alumnas de Educación

Primaria no tocante ao coñecemento dos xogos populares e tradicionais, o nivel de entendemento e/ou nivel de consciencia sobre os xogos populares tradicionais chega nesta etapa educativa a superar o 90% do total. Porén, a familia perde peso nesta etapa educativa constituíndo deste xeito a escola o principal eixe transmisor, aínda que cabería destacar tamén que é neste momento cando a práctica dos xogos populares tradicionais comeza a perder unha maior importancia progresivamente.

Respecto das entrevistas realizadas aos maiores, consideramos importante destacar que todos eles coincidiron na considerable perda que a práctica dos xogos populares e tradicionais está a sufrir, achacando a mesma a factores como o exceso de tecnoloxía e de xogos e xoguetes manufacturados, así como outras causas derivadas da progresiva industrialización do municipio: o progresivo transvasamento de xente das aldeas á vila, a falta de espazos libres para xogar ou a ruptura da transmisión do acervo cultural interxeracionalmente.

## CONCLUSIÓNS

Sen esquecer en ningún momento que os resultados acadados durante o desenvolvemento da investigación teñen certas limitacións, xa que dependen da tradición popular e están condicionados pola forma de ser e de pensar de cada un, consideramos que estas testemuñas nos serviron de grande axuda para contrastar as ideas coas que nun principio partiamos para a realización deste traballo. Por iso mesmo nos gustaría destacar en primeiro lugar que se tratou dunha fermosa e grata experiencia, feita realidade grazas á participación activa e desinteresada de todos e cada un dos habitantes do concello de Xove que nos brindaron a súa axuda. Todas esas persoas que dun xeito ou doutro cola-

boraron de maneira altruísta na realización da investigación e a fixeron posible, e a quen de novo lles enviamos os nosos agradecementos posto que sen a súa participación este traballo non tería sentido.

Como era de esperar, o compendio de xogos populares tradicionais propios do Concello de Xove sufriu un notable cambio desde a década dos anos 20 do século pasado ata a actualidade. Unha transformación sufrida a consecuencia dos cambios producidos na forma de vida da sociedade. Todos estes xogos tiñan que enfrontarse a diversas dificultades para sobrevivir ao paso do tempo, principalmente a temporalidade e a fragilidade e caducidade dos materiais, de aí que algúns se perdesen e outros fosen trocados polos seus sucesores máis industrializados e modernos. Esta última tendencia foi máis pronunciada a medida que as melloras económicas se facían notar, deixando entrever un salto significativo coa chegada da revolución industrial e a conseguinte mecanización das tarefas do campo, así como o progresivo afastamento da natureza. Un momento a partir do cal a vida comezou a coller un ritmo cada vez máis acelerado ata desencadear na realidade na que hoxe en día nos atopamos: un modelo de crecemento ilimitado e consumista onde as chamadas novas tecnoloxías serían consideradas como imprescindibles para as nosas vidas.

Unha realidade onde os nenos e nenas seguen a xogar, mais dunha maneira moi distinta a como o facían no pasado. Os tempos cambiaron e tamén o fixo a forma de brincar, condicionada pola propia evolución da sociedade, así como pola consecvente ruptura no elo da cadea de transmisión interxeracional do acervo lúdico cultural. As novas tecnoloxías tiveron un gran peso neste asunto,

pero non poderían establecerse como a única causa, pois só serían o punto e seguido a un longo camiño que viña de moito antes, caracterizado ademais de polos xa citados aspectos, pola excesiva cantidade de xoguetes, a falta de tempo e espazos libres para xogar e o transvasamento de xente das aldeas á vila tal e como xa deixamos entrever con anterioridade.■

- ÁLVAREZ, M.; NAVARRO, R. e BASANTA, S. (2013). Análisis del conocimiento y práctica de actividades lúdicas populares tradicionales en la naturaleza de la población escolar en el ayuntamiento de Xove. *Trances*, 5(6), 539-560.

- ANNICCHIARICO, R. J. e BARREIRO, P. (2004). *Los juegos populares tradicionales gallegos aplicados a las clases de Educación Física en Primaria*. Accesible a través da rede na seguinte dirección web: [http://www.docjax.com/document/view.shtml?id=250408&title=LOS%20JUEGOS%20POPULARES%20TRADICIONALES%20GALLEGOS%20\(24/05/2013\)](http://www.docjax.com/document/view.shtml?id=250408&title=LOS%20JUEGOS%20POPULARES%20TRADICIONALES%20GALLEGOS%20(24/05/2013))

- BATESON, G. e RUESCH, J. (1984). *La nueva comunicación*. Paidós: Barcelona.

- LAVEGA, P. (2000). *Juegos y deportes populares y tradicionales*. Barcelona: Inde.

- LAVEGA, P. (2005). El valor pedagógico del joc tradicional. En *Jocs i Esports tradicionals, Tradicionari, Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya*. Vol. 3. (pp. 164-168). Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

- PARLEBAS, P. (2003). Une rupture culturelle: des jeux traditionnels au sport. *Le sport à corps et à cris, Revue internationale de psychosociologie*, vol. 9, 20, 9-36.

- VEIGA, P. (2001). *Xogo popular galego, educación e identificación cultural*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.

- VEIGA, P. (2007). O patrimonio lúdico galego. *Revista Galega de Educación*, 37, 28-31.

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

## ARREDOR DA POLÍTICA EDUCATIVA

### DECRETO DE CONVIVENCIA

O pasado día 16 de xaneiro tivo lugar o debate no Pleno do Consello Escolar de Galicia sobre o novo e innecesario Decreto de convivencia de Galicia. Chegou sen o consenso que tivera o anterior Plan Integral de Mellora da Convivencia Escolar de Galicia do 2007, asinado previamente por 35 entidades e institucións galegas –NEG e Educadores e Educadoras pola paz, entre elas– que nesta ocasión nin tan sequera mereceron unha chamada á consulta. Aprobáronse unha chea de emendas que desnaturalizaban o fondo autoritario, e retrógrado en moitos aspectos, deste novo decreto.

En concreto, aprobáronse as seguintes emendas: non incluír a aula de convivencia como recurso obrigatorio en todos os centros; reforzar a colexialidade das decisións sobre convivencia; dotar de recursos (materiais e humanos) as iniciativas que se regulan no Decreto, incluír os Departamentos de Orientación nas Comisións de Convivencia dos centros e diminuír o peso de representantes da administración no Consello para a Convivencia Escolar da Comunidade Autónoma de Galicia.

A pesar de que Nova Escola Galega lamenta o escaso debate propiciado pola Administración nun tema tan necesitado de consenso, agardamos, así e todo, que estes acordos do máximo órgano de participación dos diferentes sectores educativos en Galicia non sexan esquecidos pola Consellería de Educación cando redacte definitivamente o Decreto.

### LOMCE: IMPLANTACIÓN E RECURSOS DE INCONSTITUCIONALIDADE

O Goberno español segue teimudo coa súa imposición dun calendario de aplicación da LOMCE, que resulta incómodo mesmo ás Comunidades Autónomas que, como a galega, son gobernadas polo Partido Popular.

A implantación o próximo curso escolar de 1º, 3º e 4º de Primaria, supón o cambio curricular coa necesidade da elaboración dun novo currículo pola Consellería, que terá que facerse ás presas e sen diálogo –que é un exercicio descoñecido por este Goberno– senón mesmo sen tempo a unha reflexión sería para os propios redactores e organismos a consultar. Outra tanto pasará co inicio da Formación Profesional Básica (FPB) –que sendo a única reforma estrutural de calado, pretende maquillar os datos estatísticos do fracaso educativo en España– que terá que ser adaptada ás especificidades do tecido empresarial galego e da rede de centros; tamén con todas as presas e sen tempo para acometer modificacións nos centros.

Improvisación, precipitación e incerteza para profesorado, alumnado e familias; marcarán o final deste curso e o inicio do seguinte; nin se fose a LOMCE unha boa lei se soporaría esta situación. E todo por que? Polo interese do PP en evitar un novo fracaso nesta lei como coa LOCE de 2002, que foi derogada sen practicamente entrar en vigor, interese polo tanto exclusivamente partidista e non social. Inaceptable. Entre tanto, cómpre anotar que as forzas parlamentarias de oposición presentaron diversos recursos de inconstitucionalidade, debendo destacar o laborioso e magnífico documento de recurso presentado (90 páxinas de texto) polo Grupo Parlamentario Socialista arredor de cinco cuestións básicas en defensa dunha educación pública coeducativa, inclusiva, laica, e panca a favor da igualdade. De modo similar se expresaron outros textos (desde as CCAA de Andalucía, Asturias, Canarias...), mentres que os Grupos Catalán e Vasco reclaman, pola súa parte, a salvagarda precisa das súas capacidades de elaboración e decisión política fronte ao intento de crecente recentralización da política educativa que tenta afirmar o grupo do PP. A invasión de competencias, o tratamento das linguas nacionais distintas do castelán, as subvencións, os itinerarios, as reválidas, a retirada de educación para a cidadanía e os dereitos humanos... están en debate.

#### LOMCE: TOMAS DE POSICIÓN; CONSELLERÍA, LIBROS DE TEXTO, MAREA VERDE...

No anterior sentido de implantación interveu o Conselleiro de educación, Xesús Vázquez, diante do Parlamento de Galicia en sesión do día 25 de Marzo pasado, e nesa dirección a mesma Consellería ditou a nova Orde para nomeamento das Direccións unipersoais dos centros educativos públicos, que pon a última palabra en mans da Ad-

ministración, diante do que a CIG expresou o desexo de que os candidatos só se presenten no caso de acadar previamente un aval, tanto do Claustro como do Consello Escolar.

Mentres, continúan realizándose diversas actividades sociais e profesionais a prol da educación pública democrática. As plataformas existentes en Galicia e tamén as Asociacións de Pais e Nais do Ensino Público reclaman o mantemento dos libros de texto, así como a continuidade dos 'bancos de libros usados', o que non impide, por outra parte, levar a cabo o proxecto piloto tendente á incorporación dos libros e materiais de texto dixitais, que a propia Consellería quere iniciar co alumnado de 5º de Ed. Primaria no próximo curso. Un exemplo destas iniciativas cívicas podería ser a creación da Marea Verde do Ensino na comarca de Vigo.

#### A AVALIACIÓN DO PROFESORADO

Se existe un tema espiñento e incómodo para as Administracións, os sindicatos e o profesorado este é o da súa avaliación. Vai para 30 anos que se fixeron intentos, máis ou menos serios, pero nunca se abordou. O proxecto de estatuto docente contéplaa, pero de non abrir a debate político esta cuestión, é probable que sigamos un tempo na mesma situación. Aínda que, con todo, a valoración social non deixa de facerse dun modo ou outro. A partir do novo curso, no que haberá unha avaliación ao finalizar 3º de Primaria, estas avaliacións finais – no seguinte farase tamén a de 6º de Primaria– serán os únicos elementos dos que disporá a sociedade para valorar o noso traballo, e o goberno que lexislou a necesidade de comparar os resultados encargárase de 'meter presión', obviando que unha situación puntual de exame, sen ter en conta os puntos de partida, non debe utilizarse

como termómetro da calidade do traballo dos centros e do profesorado. Ocorrerá que haberá un sometemento xeralizado aos contidos e prioridades que marquen as probas, que serán a verdadeira base agochada do currículo escolar, tratando de acurrallar os que se atreven a empregar metodoloxías diverxentes ou os que introduzan contidos que lles parezan acaídos para situacións concretas, tomando decisións autónomas, como dende os Movementos de Renovación sempre propugnamos e practicamos.

#### COMPETENCIAS PARA A VIDA PRÁCTICA

Parecería que para cada número da RGE, e polo tanto para cada *Panoraula*, temos unha nova avaliación internacional que comentar. Ademais o esquema sempre é o mesmo:

1. Mala situación de España na avaliación.
2. Críticas do goberno á situación, por suposto xerada pola LOXSE ou a LOE, e tamén ao profesorado.
3. Conclusión tamén do goberno, de que a LOMCE é a lei necesaria para reconducir esta situación.
4. Evidencia de que as medidas da LOMCE van xusto na dirección contraria.

Todo moi previsible. Nesta ocasión trátase dunha nova modalidade do PISA: avaliación de competencias en canto á resolución de problemas para a vida práctica, que segundo o propio informe mide o seguinte:

- A capacidade do individuo para comprender e resolver situacións nas que a solución non resulta obvia de forma inmediata.
- A disposición do alumno para alcanzar o propio potencial como cidadán construtivo e reflexivo.

- A capacidade para explorar e comprender un problema, así como para representalo e formulalo.
- A capacidade para planificar, executar, controlar e reflexionar para dar coa solución ao problema formulado.

As puntuacións medias obtidas polos alumnos españois sitúanse por debaixo da media da OCDE. Este resultado explícase pola gran porcentaxe de alumnado (28%) que se sitúa nos niveis máis baixos de competencia (frente ao 20% da OCDE), xa que a porcentaxe que alcanza os niveis máis elevados (5 e 6) é moi similar ao da media OCDE. Nesta ocasión os resultados son mais contundentes que noutras competencias, como podemos ver no resumo gráfico que se achega.

relación coa práctica. Como é posible que se diga que a LOMCE o vai solucionar, cando sabemos que incrementa notablemente estes aspectos do noso currículo?.

Como queremos, con contidos de funcións e trigonometría na educación obrigatoria, que se resolvan problemas da vida cotiá? Pensamos en serio que cun traballo exhaustivo sobre os conceptos e metodoloxía da análise sintáctica dende Primaria, van mellorar os alumnos a súa capacidade discursiva ou de comprensión de textos para seguir unhas instrucións? Non sabemos todos poñer exemplos noutras áreas de coñecemento neste sentido? Por que se lle chama na LOMCE a 4º de ESO curso itinerario aplicado o que leva á Formación Profesional e

Dato curioso deste informe: Se se analizan os resultados segundo o status socioeconómico a través do nivel educativo dos pais, distinguindo tres posibles niveis (estudos universitarios, estudos de educación secundaria postobrigatoria e estudos de secundaria obrigatoria ou inferiores), pódese observar que as diferenzas rexistradas en España entre os alumnos cuxos pais se sitúan no nivel alto e os que están no nivel baixo son só de 43 puntos no caso da resolución de problemas, mentres que no conxunto de países da OCDE esta diferenza alcanza os 69 puntos. Quere dicir este dato, que está sendo moi comentado, que na resolución de problemas da vida cotiá o alumnado procedente de status menos favorecido ten un rendemento menos desigual que

## EL RÁNKING DE LOS PAÍSES POR RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS



FUENTE: INFORME PISA 2012, OCDE | INFOGRAFÍA: JESÚS ESCUDERO

El Confidencial

Nada novo se revisamos o que durante tanto tempo se vén criticando –e vimos criticando– do sistema educativo español: enciclopédico, memorístico e sen

itinerario académico o que leva ao Bacharelato? Estase recoñecendo que o académico non pode ser aplicado? Estas contradicións son a mellor demostración de que ese non é o camiño.

noutros países, o que fala tanto da xa reiterada función igualadora do noso sistema, como de que as expectativas familiares e de futuro inciden máis no ren-

demento nas competencias de carácter claramente académico que nas da vida práctica.

Gráfico e datos extraídos do *Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa* nº 31 de abril de 2014.

### NENOS EN RISCO DE POBREZA E DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Distintos informes sociolóxicos, e singularmente os moi recoñecidos de Cáritas, poñen de manifesto o que moitos ensinantes de centros públicos, en particular de barriada urbana, tamén recoñecen. Falamos do aumento da pobreza e da exclusión social, con manifestacións inmediatas na alimentación e nos modos como o alumnado pode incorporarse no día a día ás tarefas e aprendizaxes escolares. Fálase de arredor de 30.000 nenos en situación de risco en Galicia, correspondendo, por outra parte, a outras tantas familias que nestes momentos non dispoñen de ingresos económicos mensuais recoñecibles. As estimacións estatísticas en todo o Estado español a este respecto son gravísimas: unha expresión central do empobrecemento de todo tipo dos amplos sectores populares á beira dos visíbel incremento das desigualdades sociais. A Memoria Anual de 2013 do Valedor do Pobo en Galicia presentada no pasado mes de febreiro non deixa tampouco lugar a dúbidas. Demasiadas luces vermellas, como para estar calados e así o asunto tamén chegou ao Parlamento de Galicia. A seu carón, as tristes e mesmo arrepiantes imaxes dos inmigrantes desesperados e saltando os valados cara ao 'primeiro mundo'.

### AS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUP: ENSEÑANZA UNIVERSITARIA?

É xa unha demanda longamente expresada. As ensinanzas artísticas superiores deben gozar de equivalencia plena como graos universitarios e como é orienta-

ción xeral no conxunto da Unión Europea. A este respecto, o pasado 15 de marzo aprobouse a declaración do Milladoiro (á beira de Compostela) poñendo en concordancia as reivindicacións expresadas por todos os centros educativos e as diversas comunidades afectadas en Galicia.

### ARREDOR DA NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Logo de moitos anos de actividade e de entrega aos diversos traballos e actividades programadas desde a **Mesa pola Normalización Lingüística**, ou a través de plataformas cívicas próximas, o profesor **Carlos Callón** pasou o relevo da presidencia da Mesa. En tantos anos, é probábel que a Mesa non sempre acertase no ritmo, no ton e na concordancia das accións e das reivindicacións; porén, dito, non empece, en asunto social tan delicado e mesmo conflitivo, salienta a relevancia dos seus emprendementos. Felicitações, pois. O profesor **Marcos Maceira**, integrante da actual comisión directiva, asumiu o relevo. Co desexo dos mellores acertados.

### A CULTURA GALEGA, A NOSA ANGUEIRA

Co gallo do Día de Rosalía, o pasado 24 de febreiro a AELG, a Asociación Galega de Editores e Gáliz deron á luz un Manifesto a propósito dos actuais problemas da cultura escrita e da lingua galega, do que nos facemos eco mediante o seguinte e breve extracto:

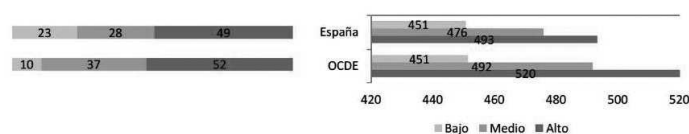
"Entendemos a cultura galega como tecido creador de cidadad-

nía cohesionada con valores democráticos, depositaria e defensora da nosa identidade como pobo, humus irrenunciábeis para conseguirmos maiores espazos de decisión propios, que permitan o desenvolvemento cultural e social en función unicamente dos intereses do pobo galego e que doten Galiza da vacina protectora para non sermos varridos polo mal vento da globalización, que pretende unha homoxeneización e uniformización dos valores culturais e lingüísticos dos pobos a conta de amolecer e engulir toda diversidade cultural e plural".

### CONFLITO EN COMPOSTELA, APUPADO POR GALICIA BILINGÜE, ARREDOR DA NORMATIVA

A Equipa de "Normalização da Língua Galega (EDLG) do Conservatório Profesional" de Santiago de Compostela saíu na defensa da profesora Isabel Rei Sanmartín sinalando: "Que esta EDLG desenvolve o seu labor de normalización da lingua galega no conservatório en consonancia con as diversas normas ortográficas válidas para a nosa lingua, sem imposicións e conscientes de que non existe obrigação alguna por que umas ortografías tenham de ser discriminadas em favor de outras", instando por iso á Consellería de Educación a que desestime os escritos de acusación "especialmente se provenientes de entidades que non respetam nem cultivam a lingua galega".

Figura 7. Diferencias en rendimiento según el nivel educativo de los padres



**RECURSOS E MATERIAIS**

Quede constancia dos seguintes recursos:

- Fernández- Martínez, M. A. (2014): *As leis do xadrez*. Vigo: Estela. Trátase do regulamento en galego da Federación Internacional que regula este xogo. É un material valioso, por canto contribúe a codificar en galego os termos en uso nestes xogos de tanta importancia formativa.
- Beloso Neira, L. (2014): *Isaac Díaz Pardo para as nenas e os nenos galegos*. Santiago: Finis Terrae.
- Casal Nuñez, P. (2014): *Didáctica da Serra do Galiñeiro (Val Miñor)*. Gondomar: CADERNOS Pedagóxicos do Instituto de estudos Miñoranos. Un fermoso e didáctico achegamento para nenos e grandes sobre a serra do Galiñeiro de tanta importancia arqueolóxica e natural.
- Caínzos Rodríguez, M<sup>a</sup> P. (2012): *Cara a unha cidadanía inclusiva no ámbito rural galego. Diagnóstico sobre xénero elaborado polo profesorado das bisbarras de Mondoñedo e Via-*

*na do Bolo*. Santiago de Compostela: Interred Galicia.

Un exame da cuestión de xénero en dúas bisbarras galegas a través dos resultados de enquisas sometidas ao alumnado de catorce centros (xénero na comunidade educativa, nos materiais didácticos, no patio de xogos e na linguaxe).

**XORNADAS E ENCONTROS**

- **Recursos. Respirando alegría**
- **A LOMCE: Reformar o sistema educativo, para que?** Os días 12, 13 e 17 de Febreiro tiveron lugar na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade da Coruña. Nelas tiveron lugar conferencias e mesas redondas para dar pé a coñecer a lei e a contrastar as ideas que se estiveron barallando neste tempo de críticas e contestación, sobre a influencia da ideoloxía neoliberal na súa redacción, sobre a inclusión da relixión confesional, os cambios en Primaria, Secundaria e FP, as avaliacións externas, a autonomía dos centros, e mesmo unha visión sobre as inercias e os cambios na institución educativa. As Xornadas, organizadas por Nova Escola Galega en colaboración coa Facultade de Educación da Coruña, tiveron una asistencia dunhas cento cincuenta persoas.

- **VI Xornadas de Materiais Didácticos**
- **I Xornadas de Música nas Artes**
- **III Jornadas de análise para o ensino popular: "Um percurso histórico polas propostas de ensino à margem do Estado"**. Xornadas celebradas en Compostela a comezos de marzo baixo organización da asociación cívica A Gentalla do Pichel, cun programa de intervencións a cargo de historiadores e historiadoras da educación en Galicia.

**- Encontro Galego de Educación Ambiental**

O Grupo de Investigación Pedagogía Social e Educación Ambiental da USC, a Federación Ecoloxista Galega e a Sociedade Galega de Educación Ambiental celebraron un novo encontro de traballo en Compostela no pasado mes de febreiro coa intención tanto de revisar o estado actual da cuestión en Galicia, como de coñecer novas experiencias e metodoloxías, novas modalidades organizativas e novos espazos e estratexias para a educación ambiental. O Encontro permitiu coñecer o novo impulso das actividades que vén desenvolvendo o Centro de Interpretación Ambiental de Compostela, situado no Parque de Belvís.

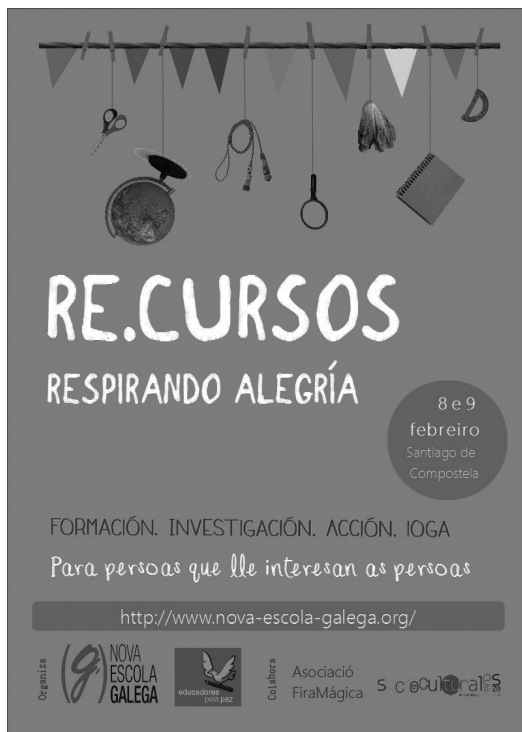
**- Congreso "A educación, compromiso social"**

Convocado por Escola Viva-FE-TE/UGT celebrouse en Pontevedra ao longo de oito días do pasado mes de marzo de sesións e intervención de recoñecidos profesionais e parlamentarios no campo da educación. Como pano de fondo a LOMCE e o Recurso de Inconstitucionalidade presentado polo Grupo Parlamentario Socialista.

Nos primeiros días de Maio celébrase en Gondomar a II edición do Festival internacional **Ponte...na escena**, que organiza Ponte...nas Ondas, coa presenza de grupos de Galicia, Portugal, Francia e Brasil.

**INICIATIVAS E PROXECTOS**

- A construción dun conto viaxeiro como relato colectivo, arredor dunha serea, co título **Polo correo do vento**, por parte de escolares das dúas beiras do Miño/Minho; outra iniciativa educativa fermosa e transfronteiriza.
- No pasado 23 de abril constitúise o **Foro Reimprímeme** para reivindicar a importancia do soporte impreso na industria do



libro. Vinte importantes organizacións empresariais e profesionais avalan esta iniciativa impulsada polo Clúster do Produto Gráfico e do Libro Galego e a Asociación Galega de Editores. Reimprímete nace nunha data especial, o Día Mundial do Libro. Os que os escriben, editan, imprimen, deseñan, traducen, distribúen e publicitan, uniron hoxe as súas forzas para crear este foro e alzar conxuntamente a voz en defensa do produto imprimido e do libro.

- A viaxe aos xoguetes da infancia que nos propón o **Museo do Brinquedo de Ponte de Lima**, situado na Casa do Arnado e no Parque do mesmo nome. O centro acolle máis de dous milleiros de pezas, que presentan por orde cronolóxica a fabricación dos xoguetes en Portugal desde finais do século XIX ata a fin dos pasados anos oitenta. O principal doador e coleccionista, Carlos Anjos, comezou xuntando asubíos de barro.

- Sete editoriais galegas participaron recentemente na **feira do Libro Infantil e Xuvenil de Bolonia** (Baía, OOO, Nova Galicia, Galaxia, Xerais, Biblos Clube e Kalandraka, que ademais o fixo cun posto propio). Foi ocasión para a presentación dun novo catálogo conxunto deste sector da produción editorial en Galicia.

- O IES A Sangriña de Tui como un exemplo máis da participación en proxectos internacionais. Neste caso, o centro, o único español, participa con outros de Alemaña, Gran Bretaña e Turquía nun **proxecto europeo de cartografía**, apoiado na plataforma Open Street Map.

- O proxecto de divulgación científica "Unha cebra na auga" pretende divulgar a experimentación e a **estimulación de vocacións científicas** entre o estudantado galego da ESO. Promovido polo Laboratorio de Peixes Cebra da USC, co apoio



A editorial Kalandraka na Feira do libro de Bolonia.

da empresa Ointelixencia Visual, o proxecto está sendo levado a cabo en preto de 60 centros de toda Galicia.

- O Colexio María Auxiliadora/Salesiano de Vigo organizou unha nova xornada de **Bocata Solidario** en colaboración coas ONG Mans Unidas e Intermón. Un día de sensibilización tamén arredor do que é o Comercio Xusto e aínda de recadación económica, desde os xestos solidarios, para contribuír á construción dun centro social para afectados SIDA en Malawi.

### EXPERIENCIAS

- O CIPF **A Granxa de Ponteareas**, que participa nos programas *Erasmus*, *Leonardo Europa Next Station II* e *Leonardo Training abroad*, envía todos os cursos un bo continxente de alumnos e alumnas a centros e empresas de Italia, Reino Unido, Francia, Hungría e Portugal. No presente curso 23 alumnos, profesores e persoal laboral.

- O alumnado de 3º da ESO do **Instituto Celso Emilio Ferreiro de Celanova** da materia de educación plástica e visual desenvolve unha viva experiencia como pintores, ilustradores, humoristas gráficos, escultores e fotógrafos, tratando de estimular o espírito creativo.

- Máis de 200 alumnos **das Neves (Pontevedra)** participaron na plantación de 100 carballos, ao tempo de poder coñecer o arboredo máis frecuente na zona e os seus beneficios de todo tipo, mediante unha experiencia na que colaborou a comunidade de montes. De modo similar, o alumnado do CRA do concello de Tomiño está a participar en varios obradoiros de educación ambiental. Neste curso andan á volta cos ríos e regos do arredor.

### CON NOME PROPIO

- A Academia Galega do Audiovisual outorgoulle o seu premio honorífico "a unha das persoas máis relevantes do audiovisual galego", **Manolo González**, na gala de entrega dos XII Premios Mestre Mateo, o 12 de abril. Poucos galardóns tan merecidos coma este, que vén recoñecer unha traxectoria longa e fundamental para a historia recente do audiovisual en Galicia.

A traxectoria profesional de Manolo González desenvólvese en boa parte no ensino, formando parte da creación, desenvolvemento e impulso da Escola de Imaxe e Son da Coruña. A Academia destaca "a paixón e compromiso de Manolo González pola profesión", e a súa atención preferente "ás novas





Manolo González

xeracións e os novos talentos". De igual xeito, valórase de xeito especial a súa xestión "vanguardista en políticas culturais" no seu paso pola Axencia Galega do Audiovisual. No presente, a súa canle de youtube (*Cliphistoria*), centrada na difusión de contidos didácticos sobre historia para o seu uso por estudantes, superou os tres millóns de reproducións e conta con ao redor de catro mil suscritores.

Nacido na Rúa, foi director do IFP Allariz (1979-83), onde realiza as primeiras experiencias de vídeo na escola en Galicia. En 1984 foi responsable da Área de cine e vídeo da Dirección Xeral de Cultura, organizando as primeiras axudas públicas ao cinema e vídeo galegos. Coordinou o programa *A imaxe na escola* (curso 1984-85) e foi responsable da Videoteca de Galicia (1984-85), xermolo do que será posteriormente o CGAI. Ademais, foi organizador da sección de vídeo e das actividades paralelas de XOCIVIGA (1984-1989).

Participou na investigación e catalogación da memoria audiovisual da emigración galega. A súa tese de doutoramento en historia versa sobre *A emigración no cinema español*. En 1988 entrou a traballar na produtora Vídeo-voz TV, desenvolvendo funcións de arquivo, produción, guión e

realización en diversos programas e series para TVG como *Encontros*, *Galicia no cine*, *A mellor TV do mundo* ou *Extramuros* entre outros.

Foi creador e director da Escola de Imaxe e Son da Coruña (1990-1998). Dende esta dirección colaborou durante nove anos, como vicepresidente, no Congreso Internacional de Pedagogía da Imaxe "Pé de Imaxe" organizado por Nova Escola Galega. Foi ademais profesor no Máster de produción e xestión audiovisual da Universidade de Coruña (1998-2013) e profesor asociado na Facultade de Comunicación Audiovisual da Universidade de Vigo (2004-2007). Nos anos 2004-2005 foi o director de desenvolvemento da produtora Dygra Filmes. Dende o ano 2006 ao 2009 tamén dirixiu a Axencia Audiovisual Galega da Xunta de Galicia.

• **Carmen Fariña**, de 71 anos, nada en Nova York, filla de pais de Sada, é desde xaneiro a directora do sistema educativo neiorquino, que conta cun millón de alumnos. Ten unha longa experiencia como mestra e directora de escolas do ensino público na mesma gran cidade. É netamente defensora do ensino público e dunha educación integradora. En NY coincide con Dolores Fernández, outra filla

de galegos, que dirixe unha das escolas universitarias da universidade da cidade de NY.

• **Mario Lodi**. Aos 90 anos deixounos o mestre e educador italiano Mario Lodi, unha das figuras de maior relevo na pedagogía da segunda metade do século XX. Un extraordinario mestre desde unha escola de parroquia, a de Vho de Piadena, mais sempre entendendo a escola como parte da comunidade e da vida e sempre a reflexionar sobre a maduración dos nenos e a súa responsabilidade como mestre. Unha parte dos seus textos están traducidos en España, en particular nos anos setenta. Quédense cun título: *El país errado*.

• **Frei Rosendo Salvado**. O frade e bispo beneditino de Tui que, despois da exclaustación de San Martiño Pinarío en 1835, decidiu continuar nun mosteiro bieito de Italia, de onde saíu para terra de misións en Australia, continente no que fundou a misión de Nova Nursia, onde realizou un admirábel labor social, cultural e educativo, á beira do propiamente relixioso, aprendendo a dialogar coas culturas nativas, se cadra por ser galego e de familia popular. O profesor Díaz-Fierros Viqueira, vicepresidente do Consello da Cultura Galega, vén reivindicando a súa figura como o terceiro gran bieito galego, xunto cos Padres Feixó e Sarmiento. Arestora percorre Galicia unha magnífica exposición que tanto nos di sobre esta figura, quizais inxustamente asociada á presenza dos eucaliptos en Galicia desde o século XIX.

• **Juan Manuel Escudero Muñoz**. O catedrático de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Murcia Juan Manuel Escudero Muñoz, que foi profesor na Facultade de CC. da Educación de Santiago a comezos dos anos 80, foi investido doutor honoris causa pola USC o pasado 4 de abril. As investiga-



Juan Manuel Escudero Muñoz

cións e os estudos máis relevantes desenvolvidos por Escudero Muñoz céntranse no currículo e as reformas escolares, o profesorado e o desenvolvemento profesional, o desenvolvemento dos centros como comunidades profesionais de aprendizaxe, a inclusión e a exclusión educativa, o asesoramento pedagóxico e a avaliación de programas con propósitos de comprensión e mellora dos mesmos.

## RECOÑECIMENTOS E PREMIOS

- O **Museo do Pobo Galego** recibe neste ano o Pedrón de Ouro. Con extraordinario recoñecemento. Manaia sexa o Padroado do Pedrón.
- A Asociación de Editores de Galicia recoñeceu como obra editorial máxima de 2013 a que luíu o profesor Antón Cortizas, **Tastarabás. Enciclopedia de brinquedados tradicionais**, e editou con todo mimo Edicións Xe-

Antón Cortizas, autor de *Tastarabás. Enciclopedia de brinquedados tradicionais*.

rais e Galicia. Tamén ben de recibir o premio Losada Diéguez. Manaia sexa.

- Os alumnos e alumnas de 2º de Bacharelato do **IES Davi-de Buxán de Cambre** foron recoñecidos co primeiro premio de estudos ambientais Virtual Science Hub, pola súa guía xeolóxica para a identificación de minerais, utilizando códigos QR e plataformas VISH.

- O **Colexio Público dos Dices-Rois** vén de ser recoñecido co primeiro premio do Ministerio de Educación francés pola escritura e gravación dunha obra de teatro en francés arredor das palabras e da loucura. A profesora directamente concernida é Celine Benmessaoud.

- A Universidade de Vigo vén de recoñecer o traballo formativo das profesoras **Purificación Mayobre e Beatriz Suárez Briones** polo seu compromiso coa igualdade e por impulsar a institucionalización dos estudos de xénero en dita Universidade.

- O filme-documental **Las Maestras de la República**, dirixido por Pilar P. Solano, baixo o impulso da FETE Ensino, que se sostivo na documentación aportada por varias profesoras universitarias de historia da educación, mereceu o premio como mellor película documental nos premios Goya concedidos nesta primavera de 2014. Con todo recoñecemento.

Cartel de *Las Maestras de la República*.

- O Concello de **Redondela** convoca por vez primeira o **premio Jules Verne** sobre ciencia e innovación para escolares dos centros da localidade, tendo na memoria o que Verne escribiu sobre a ría de Vigo e de Redondela nas súas *20.000 leguas de viaxe submarino*.
- Co recoñecemento da *Revista Galega de Educación* aos 30 anos de **Greenpeace**. Tantas cousas se poderían dicir... Escolmemos unha: a súa axuda na loita dos galegos, co *Xurelo* e outros medios, contra os depósitos de residuos nucleares no fondo do mar no Atlántico, fronte ás costas da nación nosa. Os parabéns sinceros non nos deben impedir ser xustos e ecuanímes para lembrar, non obstante, que ecoloxía, lingua e cultura son almas xemelgas e que, ao noso entender, deben ser pólas, inseparables, dun mesmo proxecto.■

A *Revista Galega de Educación* (RGE) ten as súas páxinas abertas a todas aquelas persoas que desexen publicar as súas colaboracións.

AS COLABORACIÓNS deberán axustarse, **obrigadamente**, ás normas seguintes:

**1. Características das colaboracións.** Deben ser orixinais e inéditas. As achegas poderán estar dirixidas ás seguintes seccións da RGE e deberán axustarse á extensión sinalada (sempre con espaciado incluído). (na páxina Web aparece detallada a extensión de cada sección).

**2. Criterios formais.** Os artigos que non cumpran os criterios formais de edición poderán ser rexeitados ou, no seu caso, devoltos ao autor de contacto para seren corrixidos.

**3. Texto.** Todas as achegas deberán ser redactadas na fonte de letra Times New Roman, tamaño 12, con interliñado simple, aliñamento xustificado, e remitidas, en soporte informático físico (cd, dvd, lapis electrónico...) ou por correo electrónico (con adecuada identificación do arquivo electrónico) ao enderezo [rge.redaccion@mundo-r.com](mailto:rge.redaccion@mundo-r.com). O programa e a versión do procesador de textos empregado será preferibelmente o Openoffice ou o Microsoft Word.

**4. Identificación do autor.** Na cabeceira do artigo figurarán: o título, o nome do autor/a ou autores/as, a profesión e o lugar ou centro de traballo. E ó final do mesmo, o enderezo postal, o/s teléfono/s de contacto e o enderezo de correo electrónico.

**5. Referencias.** Nas referencias e citas bibliográficas procederase de acordo coas normas da APA ([www.apastyle.org](http://www.apastyle.org)). (Na páxina Web aparece detallada a extensión de cada sección).

**6. Notas ao texto.** As explicacións correspondentes ás notas, numeradas no texto correlativamente, indícanse con *sobreíndices*, e deben incluírse ao remate do traballo baixo o epígrafe de **Notas**. Deseguida das notas pode facerse unha lista bibliográfica limitada e ordenada alfabeticamente, seguindo os criterios anteriores.

**7. Redacción.** Cada autor faise responsable do contido do seu traballo como corresponde aos dereitos do autor. Evítase no posible o uso de abreviaturas e do etcétera marxinal. Cando dentro do corpo do artigo se citen frases textuais, estas irán en cursiva.

**8. Ilustracións, táboas, cadros, gráficos.** As colaboracións de texto poderanse acompañar de ilustracións (fotografías, imaxes, gráficos, cadros...) que se consideren necesarias, en arquivos complementarios e indicados con orde, sinalándose claramente no texto, mediante anotación entre parénteses, o lugar onde deben reproducirse:

(INSERTAR IMAXE (ilustración, cadro, ou gráfico nº...): "aula\_natureza.jpg").

Cómpre, dado o caso, que todas as colaboracións achegadas estean acompañadas de material gráfico ilustrativo do artigo. Pode ser oportuno, sobre todo nos casos de táboas, cadros e gráficos, a inclusión dun texto esquemático de título, e/ou dun pé.

Enviaranse as fotografías ou outras imaxes e gráficos en formato dixital cunha resolución mínima de 300 ppp (puntos por pulgada), en formato JPG, TIF, PNG ou PDF.

**9. Publicación de Experiencias.** No caso de dar conta dunha proposta ou experiencia pedagóxica pódese empregar o seguinte esquema referencial (coas adaptacións precisas):

- Contexto do centro e da experiencia.
- Nivel educativo.
- Obxectivos da experiencia.
- Formulación e desenvolvemento concreto.
- Comentarios sobre o seu desenvolvemento.
- Avaliación por parte do alumnado e do profesorado e reflexión sobre o realizado.
- Perspectivas abertas a partir da experiencia realizada.
- Referencias bibliográficas.

**10. Achegas Monográfico.** As achegas que formen parte dun monográfico da Revista, deberán ir acompañadas por un resumo de 5 liñas en galego, inglés e noutra das linguas españolas. É recomendábel a incorporación de 5 palabras chave, que na medida do posible serán extraídas do Tesouro Europeo de Educación (<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/TEE>) ou do Tesouro de ERIC (Education Resources Information Center), en [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov).

**11. Panoraula.** Agradecemos o envío de información e documentos para esta sección.

**12. Lingua de publicación.** Os traballos deberán estar escritos en lingua galega, segundo a normativa vixente aprobada pola Real Academia galega ([http://www.edu.xunta.es/diccionarios/index\\_rag.html](http://www.edu.xunta.es/diccionarios/index_rag.html)). A Redacción resérvase o dereito de elixir os títulos e subtítulos que considere máis oportunos para a publicación da colaboración, como tamén o de facer pequenas correccións para manter o estilo da RGE. Acéptanse tamén orixinais en catalán, portugués, castelán, francés e inglés. Os artigos en castelán, francés e inglés serán publicados en galego.

**13. Envío exemplares.** Por cada colaboración o autor/a recibirá un exemplar do número da RGE onde apareza o seu traballo.

**14. Comunicación cos autores.** A RGE comunicará a cada un dos autores ou autoras a recepción do seu traballo e, no seu momento, a súa aceptación, ou non, para a publicación. No caso de devolución dun artigo ós seus autores para a súa corrección dispoñeráse de 15 días para o seu reenvío á Redacción.

Para calquera suxestión, comentario, ou proposta cara ó Consello de Redacción dirixirse a:

[rge.redaccion@mundo-r.com](mailto:rge.redaccion@mundo-r.com).

**15. Valoración dos artigos.** Os artigos enviados á *Revista Galega de Educación* serán valorados por dous revisores externos (membros do Comité Científico e outros) de forma confidencial e anónima, segundo o sistema usual de revisión por pares, quen emitirán un breve informe (mediante un protocolo de avaliación xeral) sobre a conveniencia ou non da publicación, que será tomado en consideración polo Consello de Redacción. (na páxina Web aparece detallada a extensión de cada sección).

**16. Devolucións.** Os artigos orixinais enviados á Redacción non serán devoltos.

**17. Envío de Artigos.** Os autores farán os seus envíos por correo postal a atención de:

Xesús Rodríguez Rodríguez

Director da Revista Galega de Educación

Nova Escola Galega

San Clemente, 18, baixo.

15705

Santiago de Compostela

(A Coruña)

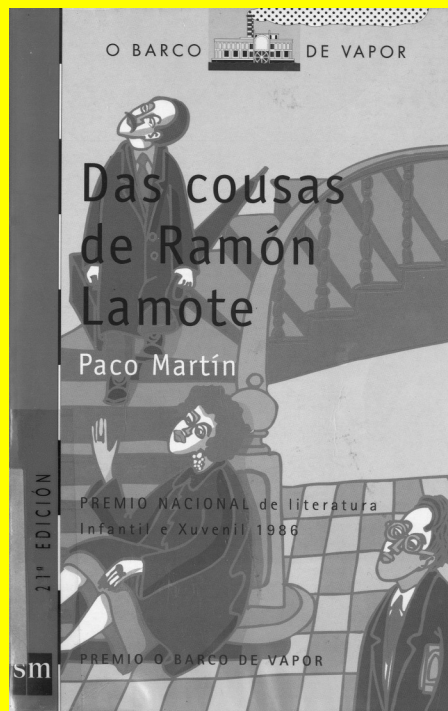
Ou ben en soporte electrónico a través do correo electrónico á seguinte dirección:

[rge.redaccion@mundo-r.com](mailto:rge.redaccion@mundo-r.com).

O director poñerá en coñecemento do Consello de Redacción para a súa posíbel publicación.

Para un coñecemento ampliado das normas visítese a seguinte ligazón:

<http://www.nova-escola-galega.org/almacen/documentos/NORMASPUBLICACIONRGE.pdf>



30 anos  
debuxando  
soños

De cando Paco  
Martín descubriu  
as Cousas do  
señor Ramón  
Lamote

Nova Escola Galega  
arno@ mundo-r.com

Esta sección está dedicada en exclusiva a comentar clásicos da literatura infantil e xuvenil publicados na nosa lingua. Que é un clásico? Non hai unha definición unánime pero poderíamos dicir que si hai unha nota constante na maioría das diferentes definicións, a idea de que é o tempo o xuíz decisivo encargado da emisión do título. Textos que conseguiran unha recepción masiva nun determinado período, pasan logo a ser esquecidos, trocados en moda pasaxeira. Clásicos son só os que conseguen saltar os límites do momento en que foron concibidos e demostran que a súa voz continúa a dicir cousas a xentes moi distintas de aquelas que a escoitaron por vez primeira, indicio esencial de que estamos diante dun texto que se eleva por riba do fenómeno superficial da moda.

A literatura concibida para lectores nenos e mozos e escrita en lingua galega ten aínda unha vida tan curta –só en 1983, trala aprobación polo Parlamento autonómico do Decreto de Normalización Lingüística, comezou a xeneralizarse a edición de libros dirixidos a ese público– que mesmo pode discutirse se o lapso é abondo para falarmos xa de clásicos. Nestas páxinas, ata o de agora só me atrevín a atribuír esa condición ás *Memorias dun neno labrego* de Xosé Neira Vilas e a dúas obras de Carlos Casares (*A galiña azul* e *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas*), todas elas aparecidas antes da instauración das institucións autonómicas.

Este ano 2014 cúmprense trinta da concesión do Premio Barco de Vapor a *Das cousas de Ramón Lamote* de Paco Martín. Un título que mereceu tamén o primeiro Premio Nacional de Literatura Infantil concedido a un autor galego por unha obra escrita na nosa lingua (en 1980 obtivérao pola obra en castelán *Algunos niños, tres perros y más cosas*, Juan Farias, escritor nado en Ferrol, e non podo asegurar que non houbera algún outro precedente). Ramón Lamote é xa, coma o neno Balbino e a galiña azul, máis ca un personaxe literario, a ficción inventada pola mente creadora dun escritor; son arquetipos que concentran a forza simbólica dun tempo e dunha paisaxe que se resisten a desaparecer porque, para alén dos riscos singulares que pertencen a eses limitados ámbitos, encerran dimensións

que os transcenden. Non sei se esa transcendencia chegará a acadar a forza do universal, aínda que as traducións a outras linguas así o apuntan, pero en calquera caso do que non hai dúbida é da capacidade de se trocar en figuras identificadoras para os lectores galegos.

Paco Martín pertence a unha xeración de escritores lucenses, de obra por outra banda de características ben diferenciadas, que coincidiron na común profesión de mestres e no compromiso cos movementos de renovación pedagóxica. Un de entre eles, o vilalbés Agustín Fernández Paz (o terceiro que non se pode deixar de nomear é Xabier P. Docampo), ten confesado expresamente que foi a inexistencia de textos en lingua galega especialmente escritos para rapaces o que o empurrou a el a facelo. Ben puidera ser tamén o caso de Paco Martín, quen se dera a coñecer cun libro de relatos (*Muxicas no espello*)

en 1971, gañou o Premio O Faño para contos infantís en 1973 con *Sabeliña e o rato*, e dirixiu a primeira publicación periódica para nenos aparecida na nosa lingua trala guerra civil, a revista *Axóuxere*, que ve a luz pouco antes da morte do ditador (case coincidindo no tempo aparecerá tamén *Vagalume*). Estamos a falar, logo, ademais dun escritor, dun animador cultural, un home comprometido coa mellora educativa e que ve a esta inseparable do apoio á lingua de noso.

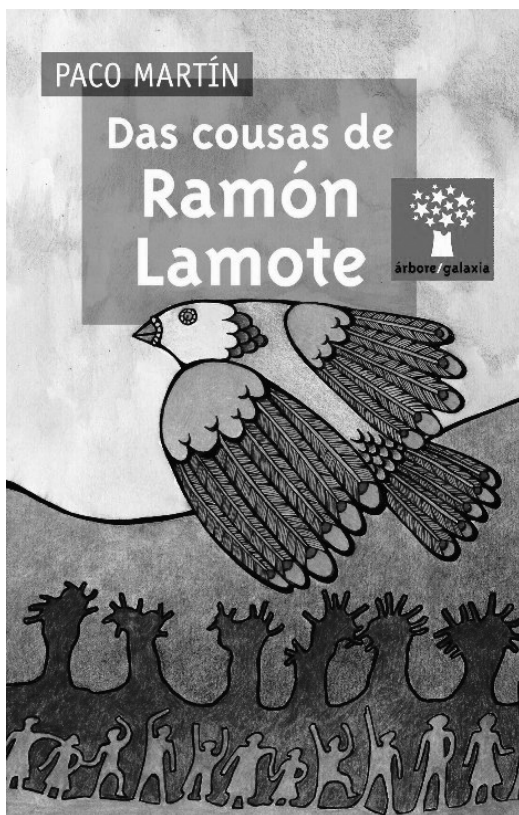
Non vou tratar aquí de facer unha análise da extensa obra literaria de Paco Martín, quen non deixou de cultivar a literatura para adultos, e que está xustamente recoñecido coma un dos nosos mestres no relato curto, na senda marcada por outro lucense, Ánxel Fole, cuxa amizade tivo oportunidade de cultivar. E que polo seu uso singular do humor e a fantasía ten sido xustamente asociado co gran Álvaro Cunqueiro, a quen homenaxea expresamente en *Lembranza nova de vellos mestres*. Limitareime aquí a analizar en especial a construción e o significado da figura de Ramón Lamote, a quen dedicou dous textos separados en máis de vinte anos, pero que gardan unha evidente continuidade e unidade estilística. Así, en efecto, os dous, máis que novelas cun desenvolvemento diexético continuo, están construídas como a suma de relatos, máis ou menos independentes, nos que é a figura do personaxe protagonista o vínculo que os dota de unidade.

Ramón Lamote vive, como o autor que o ten creado, nunha pequena vila que moi ben podería ser a mesma Lugo. Nas dúas obras vémosto vivindo só, celoso da súa soidade, probablemente célibe pero en absoluto misántropo. Ao contrario, advertiremos que é unha persoa especialmente sociable e coida-

dosa no trato. O cal non sempre se pode dicir das outras persoas coas que se relaciona. O choque entre a civilizada conduta de Lamote e a grosería egoísta de algúns dos seus veciños é un dos mecanismos humorísticos que o autor manexa con habelencia, como na estupenda escena da señora gorda que interrompe a escaleira e non lle permite acceder ao andar onde o agardan para a clase de chairego.

Porque Ramón Lamote é profesor de chairego, vella lingua ao parecer non demasiado apreciada e que non lle proporciona grandes ingresos, polo que debe completalos co traballo de debuxante de soños. Na elección da singular dobre profesión do seu personaxe, Paco Martín marca xa os riscos definitivos, non só del, senón de todo o universo en que o sitúa. Lamote é coma un Don Quixote idealista que se enfrenta, non mediante a loucura deformante do cabaleiro manchego, senón coa sensata racionalidade dun sentido común que se nega a expulsar a fantasía, ás agresións dun tempo que ameaza con destruír, nunha arroutada de falso progreso, algúns dos valores máis prezados que a humanidade fora lentamente construíndo e que as pequenas cidades aínda manteñen vivos.

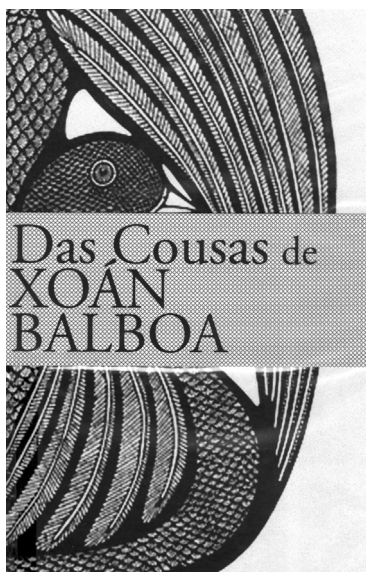
O principal elemento que deturpa eses valores é a noxenta fachendería do valor económico e a preeminencia das aparencias. Vémosto desde o primeiro relato co que se abre *Das cousas...*, con esa señora de casa rica (de novos ricos) que xulga as persoas pola súa estatura e a importancia dos libros polo lugar que ocupan na decoración do salón. Verémolo, máis adiante, na xenial conferencia sobre os *entomodelfos* para o esperpéntico auditorio a Asociación de Mulleres da súa Casa que fan un Gasto Considerable en Pescada Fresca (AMCFGCPF). A figura que encarna moi en



especial esta falsa moral das aparencias é a do Rexedor, o alcalde corrupto que manexa con mentiras e ameazas o poder municipal.

Na segunda entrega das aventuras de Ramón Lamote reaparecerán varios dos personaxes da primeira, incluído o Rexedor que seica (coma ten ocorrido con tantos no noso país) se ten aferrado á cadeira durante todos os anos transcorridos. Mais hai unha nova figura que parece disputar ao Rexedor o papel de vilán maior: o empresario don Manuel Antonino, por mal nome o Cágado. Con todo, na miña opinión, a incuria ignorancia deste, cos seus acólitos lambecús, sae mellor parada ca a groseira fachenda do Rexedor, sempre incapaz de recoñecer os méritos de ninguén que non sexa el mesmo.

O final desta segunda parte concentra de maneira expresa o conflito que move o universo de Lamote. A cidade de Urbscras, epítome da urbe funcional, "onde todo está calculado ao milímetro e nada pode quedar fóra de control", onde os afectos, a comunicación directa entre as persoas, a poesía e a imaxinación son excluídas por superfluas, porque todo debe estar estritamente orientado ao "rendemento práctico", convida



ao debuxante de soños, xunto a outras persoas igualmente dedicadas a tarefas aparentemente improdutivas, a un Congreso que ten como obxecto demostrar o sen sentido de toda "Inutilidade, Trapallada" ou calquera outra "Necidade Improdutivo". Mais será o profesor de chairego, xa xubilado, e debuxante de soños, quen vence coa súa bonhomía, humor e idealismo o estreito materialismo pragmatista dos nosos tempos, nun final feliz que, ai!, nos custa crer que poida darse tamén fóra do espazo ficcional creado polo escritor.

A reivindicación do papel da fantasía fronte ao avance do funcionalismo practicista que caracteriza a contemporaneidade é case un lugar común na literatura para a infancia e a mocidade. O singular da obra de Paco Martín é ter encarnado esa reivindicación na figura dun home maior, vello xa na segunda entrega, que *a priori* poderíamos pensar que non sabería conectar cos lectores novos. Pero, tal e como nas páxinas das dúas obras Ramón Lamote atopa nunha nena, e logo nuns rapaces mozos, os seus mellores aliados, sabemos que os seus textos teñen probado que non é imprescindible conceder o papel protagonista a un neno ou a un mozo (ou a unha nena ou unha moza) para que un relato comunique cos lectores desas idades.

Mención á parte merecería o papel que as persoais ilustracións de Xoán Balboa xogan na construción icónica do personaxe, complemento perfecto da parte textual. Pero este artigo xa ten superado as marxes habituais que a revista lle reserva, así que a glosa da obra do artista, tamén lucense, que acompañou cos seus traballos boa parte das obras do seu amigo Paco Martín, deberá quedar para outra ocasión. ■

Obras de literatura infantil e xuvenil escritas por Paco Martín (selección):

1985: *Das cousas de Ramón Lamote*. Con ilustracións de Xoán Balboa. Ed. SM – Galaxia. (Gañadora do Premio Barco de Vapor para novelas en lingua galega do ano 1984).

1988: *Lembranza nova de vellos mesteres*. Con ilustracións de Xoán Balboa. Galaxia.

1990: *Servando l rei do mundo enteiro*. Xerais.

1991: *Un robot pequeno*. Xerais.

1994: *Andanzas e amizades dun robot pequeno*. Xerais.

2000: *Medio burato*. SM.

2002: *Auga para encher un cesto*. Tambre.

2008: *Das novas cousas de Ramón Lamote*. Con ilustracións de Xoán Balboa. Galaxia.

2008: *Sabeliña e os ratos*. Galaxia (Premio de conto infantil O Facho 1973).

- NEIRA CRUZ, XA (2007): "A prensa infantil e xuvenil galega e as súas relacións..." En Helena González e M<sup>a</sup> Xesús Lama (ed.): *Actas do VII Congreso Internacional de Estudos Galegos*. Barcelona 28 ó 31 de maio de 2003. Sada, Edicións do Castro.

- Varios autores (2012): *Das cousas de Xoán Balboa*. Catálogo da exposición homenaxe a Xoán Balboa, organizada pola Deputación de Lugo. Deputación de Lugo, Área de Cultura e Turismo.

## NA COCIÑA DE NOITE

Maurice Sendak

KALANDRAKA



No ámbito do álbum ilustrado clásico a colleita de 2014 promete grandes alegrías. A razón: o anuncio de Kalandraka dun plan editorial para este ano consagrado á tradución ás linguas peninsulares da obra de Maurice Sendak. O primeiro froito deste proxecto é a publicación de *Na cociña de noite*, un dos seus títulos máis emblemáticos.

A historia comeza no momento en que un ruído fai acordar a Miguel, que de súpeto cae espido nun cunco cheo de masa, na cociña de noite. Tres pasteleiros tentan enfornar o pastel co neno dentro, até que este berra: “Eu non son leite nin son un pastel, eu son Miguel”. Salvado da devoración, como un moderno Hansel, Miguel lánzase a unha viaxe dos sentidos por un espazo de liberdade e pracer. Amasa unha avioneta, voa até os confíns da Vía Láctea, mergúllase no leite e vértelo heroicamente por riba da masa dos pasteleiros. A aventura remata ao amañecer, co pastel cocido e o quiquiriquí triunfal do neno, que volve para a cama coma quen que non fixo nada.

Aquí a ollada infantil redimensiona os obxectos cotiáns nun acto surrealista, pois na paisaxe da cociña de noite as embalaxes e os utensilios de pastelería confúndense cos rañaceos de Nova York, nunha estética marcadamente pop. Neste universo onírico non estraña atopar uns tolos pasteleiros trixéminos co rostro de Oliver Hardy, a quen asociamos con memorábeis, absurdas, batallas de tortas. A compoñente ilóxica apóiase ademais no texto, rimado ao modo dunha nursery rhyme. A tradución de Xosé Manuel González recupera os elementos irracionais e ensaia novas rimas, mais o ritmo dos monosílabos ingleses, enfiado de xeito maxistral coas ilustracións, pérdese inevitablemente nesta versión.

A diferenza dos heroes dos contos de tradición oral, Sendak permite que o seu protagonista experimente a transgresión sen recibir castigo ningún: escapar da casa, espreitar nun mundo nocturno e prohibido, entregarse á sensualidade dos sabores, olores e texturas. De feito, Miguel non só non é xulgado senón que se presenta na ilus-

tración final como o heroe grazas ao cal podemos gozar cada mañá dun pastel fresco para o almorzo. Así pois, a fantasía do paraíso de doce, chámese *casiña de chocolate* ou *cociña de noite*, aparece liberada de toda connotación moralista.

O puritanismo da crítica fixo que no seu momento o libro fose censurado. Corría o ano de 1970, e era a primeira vez que un ilustrador ousaba representar un neno espido nunha obra infantil nos Estados Unidos. Tras a censura inicial sucedéronse os recoñecementos, como o prestixioso Caldecott Honor Book.

Aínda que hoxe en día os libros de Maurice Sendak forman parte indiscutíbel do canon, os tempos neoconservadores que vivimos perigosamente fan que o debate de fondo continúe vivo. Que é un libro infantil? Que temas se poden ou deben tratar neles? Sendak tíñao claro: é unha forma moi simple, moi esencial, na que un autor é quen de se expresar absolutamente. Que se lles pode contar aos nenos? “Tell them anything you want”, como titularon Lance Bangs e Spike Jonze o seu documental de 2009 sobre Maurice Sendak. Cóntalles o que che pete, sempre que sexa verdade, sempre que sexa arte. ■

Iria Sobrino Freire

## XOGUETES NATURAIS. ARGALLADAS DOS PÍCAROS. PRIMAVERA-VERÁN

José Manuel García Fernández e  
Xosé López González

OUVIRMOS, 2014



Podemos datar o comezo dunha etapa nova –complexa e con iniciativas moi plurais– de recuperación do patrimonio lúdico galego nos albores do terceiro milenio, cando saen desde as universidades algúns traballos de investigación sobre os xogos tradicionais e cando, ademais do labor de recuperación levado a cabo historicamente por clubs, centros educativos, asociacións de base e mesmo concellos, se detecta a aparición dos necesarios contrapuntos a ese esforzo de décadas: a publicación de traballos recompilatorios decididamente ambiciosos, ou a creación dunha estrutura máis ou menos estable de articulación das iniciativas que se desenvolven sobre os xogos ao longo de todo o país, entre outros.

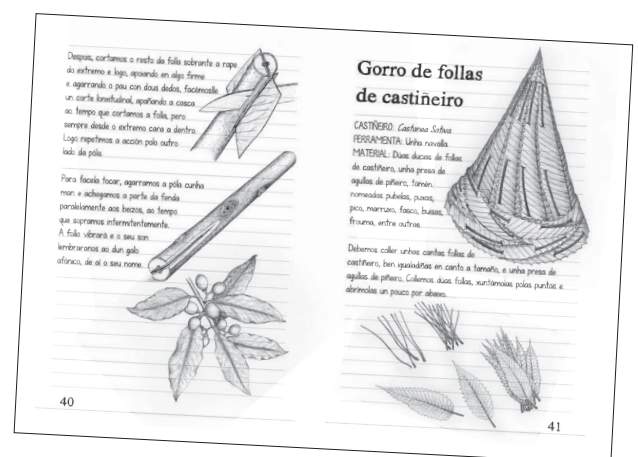
Un fito importante desta nova etapa foi, sen dúbida, a publicación do *Chirlosmirlos* e do *Tastarabás* (ambos volumes da autoría de Antón Cortizas e publicados por Xerais), dous auténticos compendios, respectivamente, dos xogos e dos xoguetes tradicionais. Con estes dous traballos referidos, e con outros moitos igualmente meritorios que non son citados aquí por falta de espazo, o certo é que por primeira vez na historia semellou, con todas as limitacións que se queira, que o noso patrimonio lúdico quedaba resgardado para a eternidade.

José Manuel García e Xosé López tomaron –toman– parte activa neste proceso, con infinidade de propostas –exposicións, obradoiros, documentais, publicacións...– entre as que poderían ser destacados os dous volumes sobre *Os xoguetes esquecidos* (A Nosa Terra) que, certamente, iniciaron unha nova vía: a publicación de produtos sobre o patrimonio lúdico susceptibles de servir de agasallo –un agasallo precioso, se se nos permite o subxectivismo–.

Pois ben, García e López achégannos nestes días unha nova vía de divulgación dos xoguetes tradicionais. Non se trata xa de que os teñamos posto a recado, protexidos da memoria feble e da modernidade mal entendida, senón de descubrir camiños para que os xoguetes de sempre poidan ser restituídos ao lugar de onde nunca deberon saír: a cadea de produción cultural.

Na publicación que nos ocupa –á que seguirán outras– a persoa interesada na recuperación do noso patrimonio lúdico –un dos máis ricos da Península Ibérica e de Europa– poderá atopar un feixe de *argalladas*, tal e como as definen os autores, realizadas con materiais da natureza; 30 xoguetes propios da primavera e do verán, con 202 debuxos a lapis e os seus correspondentes textos explicativos de como realizar cada un deles, paso a paso.

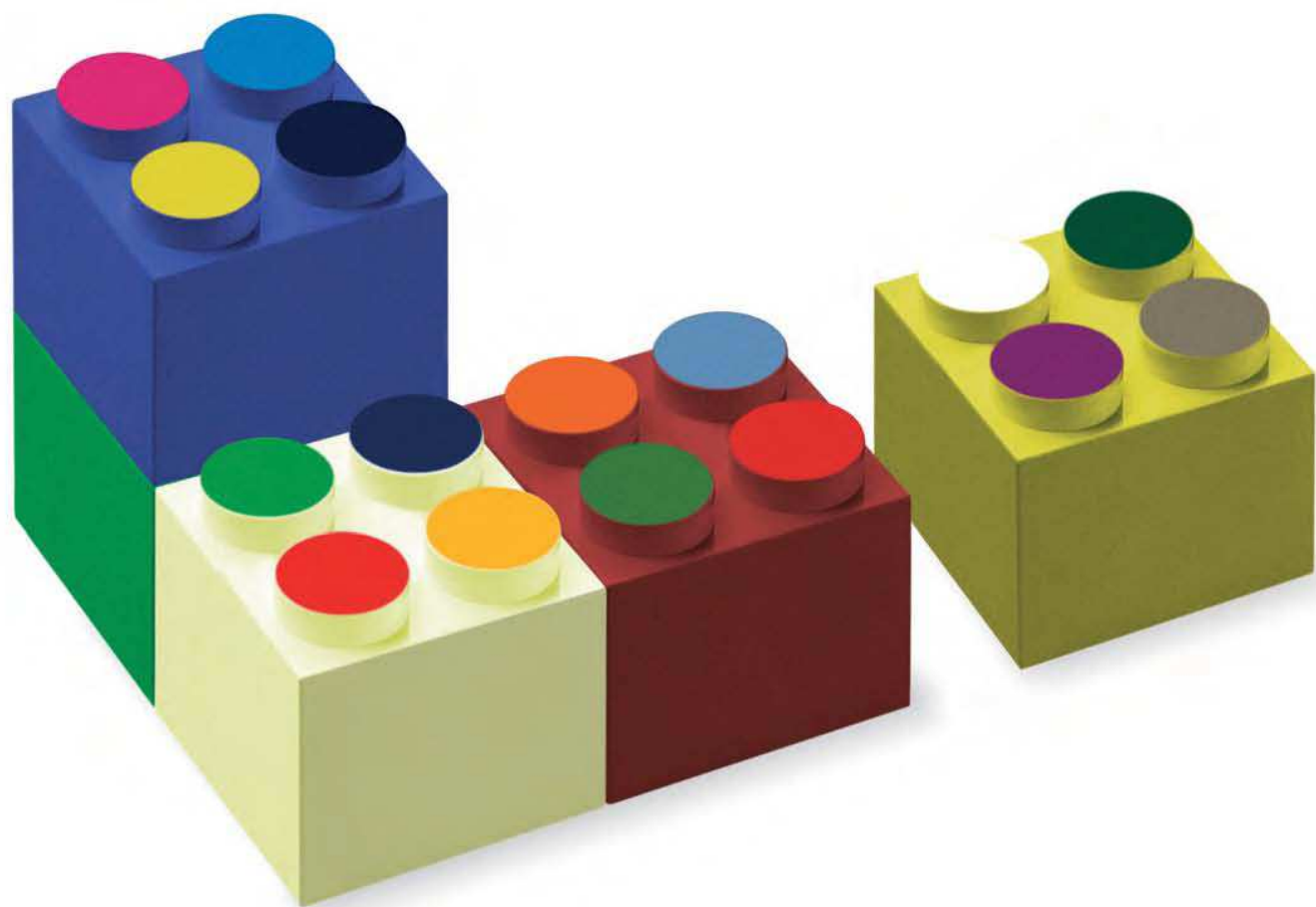
O obxectivo da publicación, e das posteriores, é ofrecer un material sinxelo e manexable que permita construír realmente os xoguetes, restituíndoos, como dixemos, ao lugar de onde nunca deberon saír. E todo iso cunha coadivánsima edición que provoca que teñamos na man un libro realmente atractivo, unha vez máis perfectamente válido para servir de feroso agasallo. Nin que dicir ten que, á parte da súa función didáctica, a publicación busca tamén a posta en valor do xoguete tradicional e popular, nuns tempos nos que, de xeito paradoxal, se fai máis necesaria que nunca a súa presenza. ■



Paco Veiga







**engádeste?**  
engádeste?  
engádeste?  
engádeste?