

# REVISTA GALEGA DE

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA





# “O rastro que deixamos”

Homenaxe a *Agustín Fernández Paz*  
*Ferrolterra, Eume e Ortegal*

O 17 de febreiro no Auditorio de Ferrol

triumfo electoral do PP, que permite a renovación do encargo de goberno na Xunta de Galicia aos conservadores, coas súas políticas neo-liberais tamén no ensino, suscita desacougo e frustración de por parte dos sectores políticos progresistas, que contan, ademais, entre as súas fileiras con aqueles que con máis preocupación e intensidade soñaron e se mobilizaron como cidadáns pola autonomía política ou mesmo pola federalización do Estado español.

Desacougo e frustración por non ver que nas políticas conservadoras se plasmen os programas de actuación con capacidade para afrontar os problemas do país, desde a demografía ata a ordenación do territorio, desde a articulación dunha política xeral e equilibrada de desenvolvemento económico innovador e sustentable ata a recuperación dos milleiros de mozos e mozas, ben formados, que nestes pasados anos marcharon de Galicia como emigrantes por ausencia de oportunidades laborais, desde o medio ambiente ata a posta en valor do noso rico e diverso patrimonio... e desde... ata a normalización da lingua galega sometida a lingüicidio ('plurilingüe'), entre algúns hipócritas panos quentes, nunha contorna de complexa globalización.

Desacougo e frustración que teñen que ver co asentamento, irregular, da LOMCE con todos os seus significados neoliberais; coa probable intensificación da privatización contraria á observación da educación como espazo público favorable á efectiva igualdade de oportunidades; co 'esquecemento' da educación nas contornas rurais da educación; coa non xeración de instrumentos técnicos adecuados para a elaboración e revisión dos currículos do noso sistema educativo; coa osixenación democrática da Administración e das instancias de participación social como pode ser o Consello Escolar de Galicia, ou co mantemento do primado inspectorial e burocrático chuchando as enerxías de transformación que seguen a non mobilizarse, en ben das mellores experiencias pedagóxicas, que haberían de ser signos de vida intensa, como quereía Johán Vicente Viqueira, de quen nos acordamos neste ano memorativo das Irmandades da Fala.

O desacougo ten que ver con outras múltiples posibilidades presentes nas Propostas electorais presentadas máis nitidamente por parte das posicións progresistas. Aínda sendo conscientes de que nalgúns casos podería haber falta de reflexión bastante. "Terán que agardar a outra conxuntura". Unha das cousas que non pode agardar ten que ver coa lingua galega e coa alarmante redución canto ao seu uso ordinario por parte do alumnado presente desde a Infantil ata o remate dos estudos universitarios.

Que facer? Preguntou Lenín nunha que se fixo famosa frase. Sen dubida, hai demasiados aspectos estruturais e problemáticos que son de difícil calibramento e que exercen unha extraordinaria presión sobre as intelixencias e as vontades da cidadanía. Asuntos ligados ao día a día e as súas vicisitudes. Asuntos de complexa resolución, tamén polo seu alcance internacional. Pero, sería mouco e irresponsable pensar na imposibilidade de facer alternativamente.

Polo contrario, hai por diante un tempo político para manifestar e convencer socialmente sobre o que cómpre facer na transformación educativa de Galicia, como noutros ámbitos. Con algunhas posibles condicións: articulación, estabilidade organizativa e de relación, concordancia e diálogo entre os varios sectores políticos progresistas; evitación de prácticas cainitas; converxencia bastante nas propostas trasladadas con convicción e capacidade de convencemento á cidadanía; menor investimento de tempo no ataque retórico e maior investimento na construción de alternativas cribles e con pouso; responsabilidade educadora nos exercicios de comunicación socio-política; isto é, todo un exercicio continuado, militante e empático de pedagogía política. Para chegar a tempo cos deberes feitos, o que moi probablemente non ocorreu desta volta.

Nun exercicio groseiro de diglosia institucional, se entramos nos museos da Catedral de Compostela, poderemos observar en varios lugares como á hora de sinalar textos da Realeza, que foron concibidos en latín, só aparecen escritos en castelán... como dándolles prosapia. E así tamén os 'ennobrecen' en castelán o conxunto de libros e prensa de papel. Vén isto a conto da próxima gran exposición sobre o Mestre Mateu a realizar en Madrid. Xa apareceron as indicacións sobre os textos de época que a el se referían. Eran textos latinos, que agora aparecen (só) en castelán... como dando a entender que en 'castelán' se escribiron. Esta é outra expulsión do galego, co silencio da Xunta.



O tema

Resumos / Resúmenes /  
Abstracts

*O sistema (integral) de protección á infancia e á adolescencia: U-la educación?*

Laura Cruz López e Ana Iglesias Galdo

*A desigualdade de oportunidades educativas de nenos, nenas e adolescentes no sistema de protección: Propostas para a educación social*

Carme Montserrat

*Os servizos sociais comunitarios e especializados desde unha mirada pedagóxica*

*A educación social nos servizos sociais comunitarios*

Eva Moldes Casal

*A protección á infancia e á adolescencia desde os equipos técnicos*

Soledad Hernández Hernández

*Acción socioeducativa en diferentes recursos de protección*

*O Centro de Día de Menores de Ferrol: unha aposta pola prevención*

Jara Echarren Pérez e Cristina Fernández Cabarcos

*Acollemento residencial como resposta á desprotección: O Centro de Menores Ferrol I*

Otilia Baltar Monteagudo

*O carácter educativo das medidas de medio aberto: O CIEMA da Coruña*

Inés Currais Recarey e Duarte Crestar Pena

*A escolaridade no Centro de Reeduación Monteledo*

Ana Belén Peleteiro Prieto

*Para sabermos algo máis...*

Laura Cruz López e Ana Iglesias Galdo

REVISTA  
GALEGA  
DE EDUCACIÓN

Num. 66  
Novembro 2016

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

**Deseño:** Lois Rodríguez (Acordar)

**Maquetación e deseño de cuberta:**

Xiana Lastra Pernas

**Impresión:** Rodi Artes Gráficas

**Lugar de edición:** Nova Escola Galega

(R/ das Hedras, 4-2ºO. 15895 Ames)

**Redacción:** rge.redaccion@neg.gal

**Publicidade:** rge.publicidade@neg.gal

**Subscripcións:** rge.subscripciones@neg.gal

**Revisión e tradución de textos ao inglés:** Rebeca García Murias

**Revisión lingüística:** Mónica Martínez Baleirón

**Apoio fotográfico:** Carmen Denébola Álvarez Seoane

**Comité Científico:**

## Entrevista

Conversa con José Antonio Caride Gómez

Laura Cruz López e Ana Iglesias Galdo

## Educación social e escola

*A educación social escolar en Alemaña*

Carolina Borges Veloso

## A lingua

*CTNL: 20 anos non é pouco, 20 anos non é nada!*

Valentina Formoso Gosende

## Experiencias

*Descubriendo o noso máximo patrimonio natural*

M<sup>a</sup> José García García

## Pensar o ensino

Unha opinión sobre o borrador para a elaboración do Estatuto Docente

Eva Garea Mato

## A escola rural

*Aprender a partir da experiencia: obradoiro arredor dos labores do rural*

Fátima Iglesias Núñez

## As outras escolas

*Indire, a investigación a carón das escolas*

Alessandra Anichini

## Investigación

*Análise de formación continua en medianas e grandes empresas: investigación na comunidade galega*

Eva M. Barreira Cerqueiras

## Lembrando a Agustín Fernández Paz

Manuel Bragado, Xosé Lastra, Leticia Costas, Miguel Vázquez Freire e Antón Costa

## Panoraula

Xosé Ramos e Antón Costa

## Recensións

*A favor da infancia e en contra e case todo no centenario de Roald Dahl*

Miguel Vázquez Freire

## Outras lecturas

*A investigación educativa en Galicia (2002-2014)*

*Todos somos Ulises. Por unha educación democrática e humanista*  
*Machismos: de micro nada*

Narciso de Gabriel, Antón Costa e Sofía Riveiro

Revista Galega de Educación (RGE) é desde 1986 unha publicación pedagóxica de carácter teórico-práctico, tamén atenta á actualidade educativa, escrita en galego e dirixida ao profesorado dos diferentes niveis educativos.

De periodicidade cuatrimestral, a revista admite e presenta traballos orixinais de investigación, temáticas monográficas, experiencias de aula, textos de ensaio, reportaxes, entrevistas, notas bibliográficas e de actualidade. Os traballos de investigación e os que compoñen as temáticas monográficas son avaliados de modo anónimo por revisores externos especializados.

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

### Director:

Xesús Rodríguez Rodríguez (USC)

### Consello de Redacción:

Antón Costa Rico (USC)

Rosalía Fernández Rial (USC)

Xiana Lastra Pernas (Nova Escola Galega)

Xosé Ramos Rodríguez (UDC)

Miguel Vázquez Freire (IES Eduardo Pondal)

Francisco Veiga García (IES de Melide)

M<sup>a</sup> Helena Zapico Barbeito (UDC)

### Consello Editorial:

Xosé Álvarez Castro (profesor ensino secundario)

Manuel Bragado Rodríguez (Director Edicións Xerais de Galicia)

María Dolores Candedo Gunturiz (UDC)

Francisco Xosé Candia Durán (USC)

Monserrat Castro Rodríguez (UDC)

Xose Manuel Cid Fernández (UVigo)

Carmen Díaz Simón (profesora ensino secundario)

Agustín Fernández Paz (escritor)

Lois Ferradás Blanco (USC)

Valentina Formoso Gosende (IES Felix Muriel)

Narciso de Gabriel Fernández (UDC)

Emilio González Legaspi (IES Marqués de Sargadelos)

Xosé Lastra Muruais (mestre)

Laura Lodeiro Enjo (Pontificia Universidad, Rep. Dominicana)

Ramón López Facal (USC)

Xose Manuel Malheiro Gutiérrez (UDC)

Ana M<sup>a</sup> Pose Blanco (USC)

Xosé M. Rodríguez Abella (Concello Santiago de Compostela)

Belén Rodríguez Silva (Orientadora IES)

Víctor Santidrián Arias (profesor IES, USC)

Araceli Serantes Pazos (UDC)

Bieito Silva Valdivia (USC)

Alexandre Sotelino Losada (UVigo)

Yesica Teijeiro Boo (USC)

Mercedes Vázquez Vázquez (Orientadora IES)

Manuel Vieites García (UVigo)

*oncíbese a atención educativa á diversidade como o conxunto de medidas e accións deseñadas coa finalidade de adecuar a resposta educativa ás diferentes características, potencialidades, ritmos e estilos de aprendizaxe, motivacións, intereses e situacións sociais e culturais de todo o alumnado. Estas medidas e accións implican a toda a comunidade educativa e deben concretarse en propostas curriculares e organizativas que contemplan a pluralidade de todas e cada unha das alumnas e alumnos<sup>1</sup>.*

Unha das características que define o chispazo que se produce ao entrar en contacto o campo da escolaridade obrigatoria co ámbito da (des)protección de menores é a descrición do primeiro en forma de fracaso, aínda que adoptando diferentes formas: repetición, indisciplina, abandono ou transicións rotas cara ao mundo adulto. Pero hai outro efecto que ten un impacto especial sobre as súas identidades: todos e todas parecen aprender o mesmo: que os suspensos, ademais de indicar un nivel inferior ao desexado e ao marcado como mínimo para a etapa escolar, significan tamén veredictos sobre a falta de valía para os estudos; é na escola onde aprenden que 'non valen', que carecen dos recursos, das destrezas e mesmo das actitudes necesarias para poderen ser competentes neste sistema.

Velaí unha das ficcións máis eficaces e máis comúns para lexitimar o principio de igualdade, tal e como brillantemente explicou o recoñecido sociólogo da educación François Dubet (2005: 33):

*“facer coma se os resultados escolares do alumnado fosen a consecuencia directa do seu traballo, da súa coraxe, da súa atención; en resumo, de todo o que realizan libremente no seu traballo escolar. ‘Falta de traballo’, ‘falta de atención’, ‘falta de seriedade’ son as explicacións que se lle dán ao alumnado. Explicacións que afirman constantemente que ‘se se quere, pódese’”.*

Este xeito de ver as cousas metamorfosea as desigualdades sociais nunha exclusiva clave individual, e está de fachendosa actualidade. Foi deste xeito como o goberno do Partido Popular nos impuxo a LOMCE, xustificando a súa necesidade -como toda reforma lexislativa- co propósito de mellorar a educación, pero que se distingue, entre outras, polas seguintes notas: rompe definitivamente co principio da comprensividade, conceptualiza o fracaso escolar coma se dependese exclusivamente das (in)accións do alumnado ('que fracasa'), transforma as desigualdades sociais en diversidade natural, aposta polo control do (non) aprendido fronte ao pracer de aprender e polo liderado individual fronte ao colexiado, inventa novas formas de selección e clasificación, reduce drasticamente os recursos... Son indicadores contundentes de que estamos a asistir a un importante cambio de paradigma que afecta á medula do sistema educativo, isto é, ás súas finalidades, ás razóns que o lexitiman como institución obrigatoria para todas as infancia.

Baixo esta lóxica neoliberal, as funcións da escolaridade obrigatoria son redefinidas, situando nun primeiro plano a produtividade e a eficiencia; ao tempo que as funcións relacionadas coa igualdade de logro e de trato, coa xustiza e co dereito educativo, son diluídas. Contaxiadas das lúcidas reflexións de Zygmunt Bauman, o compromiso da parella formada pola Educación e a Xustiza tórnase líquido. Deixa de ser sólido.

Desde esta visión do sistema educativo, as infancia máis vulnerables son especialmente invisibilizadas, derivándoas a outros servizos e/ou itinerarios, pois

*“a escola do capitalismo é a escola da ignorancia, entendida esta como a incapacidade de coñecer os problemas dos seres humanos para non comprometerse con eles e así non ter en conta os problemas dos excluídos do éxito” (Julio Rogero, 2014: 44).*

Compatibilizar a educación coas condicións vitais das infancia a quen se dirixe, supón unha vontade política que aposte por garantir o dereito á educación e non confundir este co acceso nin coa asistencia. Neste sentido, como reflexionou

<sup>1</sup> Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación.

Terry Wrigley (2007), cando a aprendizaxe escolar non convence a estes adolescentes, cando o que teñen que estudar lles parece irrelevante para as súas vidas, non se pode dar un novo rumbo á educación, simplemente aumentando os controis. Coincidimos coa proposta da autora cando afirma: "a transformación da cultura educativa implica dar un novo rumbo á escola en relación coa xuventude" (2007: 105).

Quen son as infancias con máis posibilidades de desenvolver unha experiencia escolar en negativo? Como é a súa vida? Onde e con quen viven?

As persoas convidadas a participar neste monográfico, son profesionais que coñecen a fondo as vidas das rapazas e dos rapaces que sofren desprotección social. Desde diferentes espazos, e afastados de modelos tecnócratas e unicamente asistenciais, comparten un forte compromiso na defensa dun modelo de educación social crítico e evidencian como as desigualdades reais son o resultado da acumulación de pequenas desigualdades, sendo a formación das desigualdades escolares un claro exemplo. Ás autoras e aos autores, pola súa contribución nesta reflexión colectiva e interdisciplinar, GRAZAS.

Estamos convencidas de que cun maior coñecemento sobre o sistema de protección de menores, o profesorado pode elaborar unha visión renovada, e polo tanto contribuír a seguir innovando no argumentario para desenvolver modos de educación realmente inclusivos; agradecemos a Nova Escola Galega a oportunidade de xuntar a Educación e a Xustiza Social -esta vez concretada nas infancias en desprotección social-; dous asuntos que a actual lóxica neoliberal se empeña en esgallar, coma se pertencesen a consellerías diferentes e mesmo afrontadas.



Fotografía de Sam Carpenter.

- DUBET, FRANÇOIS (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- ROGERO, JULIO (2014). Éxito escolar-éxito social y los excluidos del éxito. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 36-52.
- WRIGLEY, TERRY (2007). *Escuelas para la esperanza: una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.

*Adopting critical social education as perspective, legislative reforms to modify the system for protecting childhood and adolescence (Organic Law 8/2015 and Law 28/2015) are analysed, showing the restricted and partial vision of protection, as well as the absence of an inclusive educational proposal in their articles.*

A partir dos resultados de tres proxectos de investigación, amósanse os indicadores de clara desvantaxe educativa que presentan rapaces e rapazas do sistema de protección e fórmulanse retos importantes tanto para a educación social coma para o sistema escolar.

*From the results of three research projects, clear indicators of educational disadvantage for boys and girls in the protection system are presented and major challenges for both social education and the school system are formulated.*

Adoptando como perspectiva a educación social crítica, analízanse as reformas lexislativas de modificación do sistema de protección á infancia e á adolescencia (Lei orgánica 8/2015 e Lei 28/2015), evidenciando a visión restrinxida e parcial da protección, así como a ausencia dunha proposta educativa inclusiva no seu articulado.

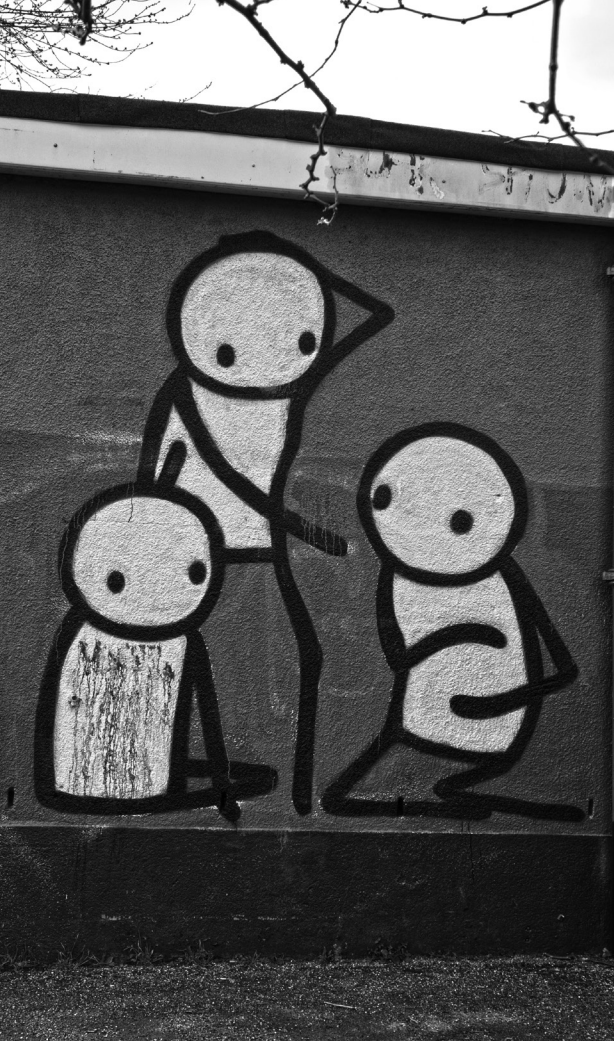


O Servizo de Educación e Apoio Familiar, integrado nos servizos sociais comunitarios, ten entre os seus obxectivos previr, detectar e superar situacións de risco na infancia e na adolescencia e mellorar a súa autonomía e inclusión social, incidindo na participación social. Pola súa parte, os Equipos Técnicos do Menor, dentro dos servizos públicos especializados, interveñen cando a actuación do nivel anterior non é suficiente para garantir a protección da infancia e adolescencia. Explicanse as funcións de ambos niveis, defendendo unha maior presenza da educación, en tanto elemento indispensable na integración social.

The Department of Education and Family Support, integrated in the community social services has, among its objectives, to prevent, detect and overcome situations of risk in the childhood and adolescence, improve their autonomy and social inclusion, focusing on social participation. On the other hand, the Technical Teams for Minors, within the specialised public services, intervene when the performance of the previous level is not enough to ensure the protection of children and adolescents. The paper illustrates functions at both levels, advocating for a greater presence of education as an indispensable element for social integration.

Reflexiónase sobre o traballo educativo desenvolvido en catro recursos: un centro de día, entendido como recurso preventivo de apoio ás familias; un equipamento residencial e educativo, de acción especializada que implica unha separación temporal dos/as nenos/as do contexto familiar; un recurso para o desenvolvemento de medidas xudiciais de medio aberto, no que se intenta dar resposta ás situacións de vulnerabilidade para promover a inclusión social dos mozos e mozas; e un centro de reeducación, reflexionándose principalmente sobre a escolaridade nestes recursos e os obstáculos e principais retos para garantir este dereito educativo.

*This article is based on educational work carried out in four resources: a day centre, understood as a preventive resource to support families; a residential and educational facility, of specialised action, which involves a temporary separation of children from their family context; a resource for the development of judicial measures in open environment, which attempts to respond to situations of vulnerability to promote the social inclusion of boys and girls; and a re-education center. It reflects mainly on schooling in these resources, highlighting some of the obstacles and key challenges to ensure the educational right.*



Fotografía de Berit Watkin.

REVISTAGALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx.10-12

Facultade de Ciencias da Educación  
Universidade da Coruña

[laura.cruz@udc.es](mailto:laura.cruz@udc.es)

[ana.iglesias@udc.es](mailto:ana.iglesias@udc.es)

ivemos que esperar case vinte anos a que se aprobara no 2015 unha reforma lexislativa de rango estatal que actualizara o sistema de protección á infancia e á adolescencia<sup>1</sup>, atendendo ás novas realidades e desigualdades sociais, e que garantira a unificación normativa en todo o territorio, sen facer depender a especial protección da poboación menor de idade das políticas autonómicas ou mesmo da xestión dos seus orzamentos.

Aprobáronse dúas reformas, unha orgánica (Lei orgánica 8/2015, do 22 de xullo) e outra ordinaria (Lei 26/2015, do 28 de xullo), ambas de modificación do Sistema de Protección á Infancia e á Adolescencia, é dicir, da Lei 1/1996 de protección xurídica do menor.

Desde unha mirada da educación social crítica, entendemos que unha reforma desta categoría debe apostar por unha perspectiva integral que non se limite a intervir sobre as consecuencias das situacións de desprotección, senón que atenda a raíz dos problemas, as fontes das desigualdades, sendo estas de índole económica, social e educativa. Por outra banda, tal reforma debe situar a educación nun lugar relevante, e dar contido ao principio reitor da actuación dos poderes públicos que demanda o carácter educativo das medidas, recoñecido xa

na lexislación anterior<sup>2</sup>. Despois dunha coidadosa análise, comprobamos que, unha vez máis, se perdeu nesta ocasión de 2015 a oportunidade de acometer unha reforma nesta liña.

A perspectiva integral da protección, recoñecida no artigo 39 da Constitución española de 1978, require dunha visión ampla que non limite a actuación ao desenvolvemento de medidas tendentes a corrixir situacións de desprotección (risco ou desamparo) que afectan ás infancias e ás adolescencias. Neste sentido, precisa da contextualización dos procesos de vulnerabilidade, que sirva como marco para promover accións de prevención orientadas a superar as condicións de pobreza, desigualdade e exclusión social, por ser aquí onde emerxen, en maior medida, as situacións de desprotección. Así e todo, nas reformas aprobadas segue a primar unha visión restrinxida e, polo tanto, parcial da protección.

En primeiro lugar, o risco está descontextualizado<sup>3</sup>; apenas unha vez se fai referencia ás desigualdades sociais (artigo 11.1) e á pobreza -que non se poderá ter en conta para a valoración dunha situación de desamparo (artigo 18.2), co obxecto de non castigar dobremente as familias-. Derivado do anterior, non se integran medidas efectivas para incidir nas causas sociais da desprotección, polo que o sistema seguirá sen ser garante. Fálase de impulsar políticas compensatorias dirixidas a corrixir as desigualdades sociais (artigo 11.1), de garantir a adop-

ción de medidas de protección familiares (artigo 11.2), e de diminuír os indicadores de risco e dificultade que incidan na situación persoal, familiar e social (artigo 17.2), pero estes propósitos non se concretan en accións nin se clarifican responsabilidades, polo que, dado o nulo impacto orzamentario destas leis, é doado interpretar que todo isto puidera quedar como unha mera declaración de intencións<sup>4</sup>.

As situacións de conflito social tampouco están contextualizadas, nin se definen medidas para previr problemas de comportamento na infancia e na adolescencia, que incidan na súa xénese social. Chama poderosamente a atención a ausencia total de debate sobre o diagnóstico dos menores con problemas de conduta (LO 8/2015), presentándose coma se existise un consenso previo. Apenas se pon en cuestión o papel das institucións sociais na creación desta categoría: que determinados profesionais consideren inaceptables certas formas de comportamento pasa a ser un criterio fundamental para definir o que se considera problemático, concedéndolle un seu aquel de autoridade e credibilidade incuestionable, que pasa a formar parte do sentido común e a asumirse tamén polas propias infancias. Sabemos que variables como a clase social, o nivel sociocultural e o xénero, entre outras, teñen un rango específico na identificación destas infancias; isto é, corren maior risco de recibir un diagnóstico que os signifique como problema os varóns que proceden de familias cun baixo capital sociocultural.

Respecto do carácter educativo das medidas de protección, apenas hai referencias á educación no conxunto do articulado, agás para aludir ao sistema

O resumo executivo das reformas de lei, orgánica e ordinaria, recoñece que carecen de impacto económico e orzamentario.

educativo, quedando, polo tanto, sen desenvolver o principio reitor. Por que modelo educativo se aposta? Cales son as finalidades educativas? Que perfil ou perfís profesionais aseguran ese carácter educativo? Que medidas e instrumentos permiten desenvolvelo? Son preguntas sen responder, polo menos de maneira explícita. Unha lectura sosegada das reformas permite desvelar un modelo disciplinario que asocia educación a control.

Cualifícanse de educativas accións que non o son en si mesmas, aínda que sexan necesarias no conxunto do proceso -como a limitación das saídas do centro-; iso si, non poderán atentar contra a dignidade dos menores e deberán exercerse de forma inmediata e proporcional á súa conduta (artigo 21.6). Esta asociación entre educación e sancións contribúe a desvirtuar e contaminar o educativo, remitindo un modelo correctivo que reduce as persoas a obxectos de intervención pasivos que hai que someter. Termo explicitamente indicado para referirse ao traballo coas familias, sendo necesario o seu compromiso de someterse á intervención profesional (artigo 19.1). A súa participación está condicionada a evitar a adopción de medidas máis invasoras; por exemplo, deberán colaborar ou do contrario declararase situación de risco (artigo 17.5).

Onde mellor se aprecia este modelo é na regulación dos centros de protección de menores con problemas de conduta (LO 8/2015), resultando incluso difícil separar estas medidas, definidas como protectoras, daquelas reguladas para esixir responsabilidade penal aos e ás menores. Tamén aquí a educación pasa a ser recollida coa expresión "tratamento educativo" (artigo 26.2), tamén aquí o seu campo semántico está asociado á supervisión e control (ar-

<sup>2</sup> O carácter educativo das medidas relegouse do artigo 2 na Lei 1/996 ao artigo 11.2 f) na Lei 26/2015.

<sup>3</sup> De feito, as propostas de modificación do sistema de protección non se fundamentaron nunha análise en profundidade da realidade social; na *Memoria de análise do impacto normativo dos anteproxectos* tan só se recolle información relativa ao número de menores en garda e tutela, xunto coa porcentaxe de mulleres vítimas de violencia de xénero con fillos/as e o número de menores vítimas de delitos contra a liberdade sexual.



Fotografía de David Maddison.

tigos 30 e 32), á segregación (artigo 29), á disciplina férrea (artigo 31), á contención (artigo 27), que limitan gravemente as características dun modelo de educación inclusiva<sup>5</sup>. De querer facer énfase na educación, propoñemos caracterizar esta infancia facendo énfase nas súas necesidades específicas de apoio educativo.

A única referencia a unha educación integral e inclusiva atopámola asociada ás medidas de acollemento residencial (artigo 21.1) e vinculada a outros principios educativos como: a atención individualizada -que se concretará nun plan individual de protección e nun proxecto socioeducativo individual-

De feito, a única referencia ao termo "educador/a" emprégase para indicar que a medida de illamento deberá ser supervisada e acompañada por un educador (artigo 29.2, LO 8/2015).

á integración normalizada nos servizos e actividades de lecer, culturais e educativas da contorna comunitaria; e á participación nas decisións que lles afecten, incluída a propia xestión do centro, e asunción progresiva de responsabilidades. Educación inclusiva que parece non ter cabida nos centros de protección específicos de menores con problemas de conduta, nos que se liga a educación unicamente ao control e castigo.

O dereito pode ser un elemento que contribúa a lexitimar as desigualdades de clase, xénero, etnia (por mencionar algunhas das estruturas de opresión das nosas sociedades) ou optar por constituírse nun instrumento para a transformación social que contribúa e encher de significado a democracia. Ogallá, nas futuras reformas lexislativas, consigamos unha vontade común

para traballar nesta segunda opción, que pasa necesariamente por dar conta da dimensión política e social da desprotección; por mellorar as accións de apoio ás familias, garantindo os seus dereitos; por clarificar a delimitación de responsabilidades entre os diferentes niveis de intervención (comunitario e especializado); por desenvolver o carácter educativo da protección, imprescindible para promover as aprendizaxes e os cambios necesarios para o exercicio dos dereitos e a asunción de responsabilidades, que son ingredientes fundamentais para exercer a cidadanía; e por garantir un orzamento suficiente para avanzar, así, cara a un sistema de protección integral.



Fotografía de Han Lee.

REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 13-17

o contexto actual, non ter título de graduado en educación secundaria obrigatoria é para moitos mozos e mozas sinónimo de exclusión social. Os menores tutelados teñen máis probabilidades de abandonar o instituto sen esta titulación, con importantes dificultades académicas, emocionais e sen apoio familiar; todo iso relacionado cunha situación de enorme desigualdade de oportunidades educativas. Un baixo nivel de formación comporta, xeralmente, unha baixa cualificación profesional nun mercado laboral moi competitivo e, en consecuencia, un alto risco de exclusión social.

Pese a iso, a situación escolar de nenos, nenas e adolescentes en acollemento familiar ou residencial non foi un tema central nin nas políticas de infancia nin tampouco por parte da investigación científica (Casas e Montserrat, 2009; Jackson e Cameron, 2014). Outros colectivos, dentro do sistema educativo, foron obxecto de máis atención, identificándose como alumnos/as con necesidades específicas de apoio escolar; pero no caso de nenos e nenas tutelados, os departamentos de Educación e de Benestar Social tenderon a atribuír a responsabilidade sobre a escolarización desta poboación a outro departamento, quedan-

Facultat d'Educació i Psicologia

Universitat de Girona

carme.montserrat@udg.edu

do a miúdo este tema desatendido.

Este fenómeno de invisibilidade estatística, e polo tanto de falta de conciencia de problema e consecuentemente de programas (Casas, 1998), contrasta co discurso de organismos internacionais sobre o papel chave da educación nos procesos de inclusión social (UE, 2012), e que, paradoxalmente, non aplicamos á poboación tutelada. Ademais, entre investigadores e profesionais prevaleceu a convicción de que primeiro se debían tratar os aspectos familiares e emocionais e despois xa se verían os temas escolares, percibindo que a escola era un problema máis na súa traxectoria de vida, en vez dunha oportunidade; así é entendido máis recentemente (Höjer e Johansson, 2013; Montserrat et al., 2015), como un factor clave para a inclusión social destes mozos (Jackson e Cameron, 2014).

Con todo, unha das cuestións que melloraron o noso sistema de protección foi o peche das aulas escolares dos centros residenciais, co obxectivo de conseguir que a maioría de nenos

e nenas acollidos neles gozaran dunha escolarización semellante á de quen vivía coas súas familias. Pero, pese a que estas actuacións foron levadas a cabo baixo o paradigma da normalización (Casas, 1998), non se dotou este proceso de escolarización de ningunha medida de apoio nas escolas nin nos centros. Mestres e profesores, educadores sociais e acolledores encontráronse sós afrontado estas situacións de gran dificultade para a inclusión escolar, tratadas a miúdo como casos illados.

O estudo europeo YIPPEE (Montserrat et al. 2011), co propósito de coñecer as traxectorias formativas de mozos que viviran a súa infancia nos sistemas de protección, contribuíu a visibilizar esta grave situación. Un dos primeiros retos que formulaba esta investigación era dispoñer de máis datos sobre a situación escolar da poboación tutelada, que puideran ser utilizados como base para monitorizar cambios a partir da identificación dos factores que dificultan ou facilitan o alcance dos seus obxectivos formativos.

A falta total destes datos ao inicio do proxecto motivou unha colaboración interdepartamental en Cataluña entre Benestar Social e Educación e a Universitat de Girona, para obter información dunha maneira sistemática entre o 2008 e o 2013 (Montserrat et al., 2015). Recolléronse datos durante cinco cursos escolares consecutivos sobre a situación escolar de adolescentes tutelados, relativos á asistencia e o comportamento na clase, os resultados académicos, a obtención do graduado e a orientación á educación postobrigatoria. Ademais, en 2012, levouse a cabo un proxecto piloto para favorecer as aprendizaxes escolares de rapaces e rapazas en acollemento residencial.

Os resultados destes proxectos de investigación amosan os indicadores de desvantaxe formativa que presentan os rapaces e as rapazas tutelados, comparados coa media da poboación da mesma idade en Cataluña (táboa 1); o que formula importantes retos políticos, sociais e profesionais (Montserrat et al., 2015).

Comparación da situación escolar entre poboación xeral e tutelada en Cataluña.

Poboación xeral	Poboación tutelada				
	2012-13	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13
Taxa idoneidade 15/16 anos	73,5%	31,7%	26,1%	38,9%	38,6%
Taxa idoneidade 11/12 anos	92,7%	---	66,7%	63,4%	57,4%
Educación especial 15 anos	1,1%	10,6%	9,2%	9%	12,2%
Postobrigatoria	Orientación a				
Taxa graduación					
PCPI	5,6%	51,5%	55,4%	50,5%	50,0%
CFGM	20,2%	25,8%	31,1%	34,1%	31,4%
Bacharelato	46,9%	22,7%	13,5%	15,4%	18,6%

Taxa bruta de escolarización en PCPI, taxa bruta de graduación en CFGM e en bacharelato en Cataluña durante o curso 2011-12 (Martínez e Albaigés, 2013).

En definitiva, os sistemas de protección e de educación, e os seus profesionais, deberían poder compensar as dificultades destes rapaces e rapazas, favorecer os procesos de aprendizaxe escolar e, sobre todo, evitar que o acceso ao sistema de protección lles supoña a entrada, ou a continuación, na cultura do fracaso escolar (Colon et al., 2004).

Por un lado, temos a achega de estudos centrados nas habilidades e competencias de educadores sociais que traballan con infancia e xuventude en risco social (Melendro et al., 2014), nos que se destacan as estratexias relacionadas co acompañamento, o establecemento do vínculo, o apoio, a escoita activa, a empatía, a implicación, a confianza e a paciencia. Estas estratexias teñen que estar presentes no eixes de intervención e propostas que se presentan a continuación.

As seguintes actuacións están baseadas nos proxectos de investigación (Montserrat et al., 2015) para combater a desigualdade de oportunidades educativas deste colectivo:

conxuntas co fin de situar a escolaridade de rapaces e rapazas acollidos en familias e centros residenciais no centro de atención de todos os axentes sociais implicados. Isto supón asumir responsabilidades compartidas e definir conxuntamente os obxectivos e procedementos; establecer un traballo en rede, compartindo a información necesaria co outro, coa confianza de que se trata dunha colaboración entre profesionais que se recoñecen reciprocamente.

- A educación social pode impulsar en gran parte esta tarefa, pero para iso é necesario asumir que "o social" inclúe tamén "o escolar", que non son dous monólitos estancos, empezando xa polos programas de formación dos educadores, onde sería aconsellable ofrecer máis coñecementos acerca do "mundo escolar".

- Unha proposta inspirada no Reino Unido é a de asignar profesionais que sexan os responsables do seguimento escolar de alumnado tutelado por parte dos departamentos de Educación e de Benestar Social para velar, ter o conxunto da información e aconsellar, debendo tamén informar periodicamente sobre o proceso de cada rapaz ou rapaza.

Isto supón reorganizar parte dos servizos de protección e especialmente a intervención no centros residenciais.

- Estes rapaces e rapazas son os que menos deberían faltar á clase e, polo tanto, é necesario evitar as faltas de asistencia escolar por motivos sobreimpostos a eles/as, como son: as visitas supervisadas coas súas familias de orixe en horario escolar, as visitas médicas, aos servizos sociais ou de protección, aos servizos de saúde mental, etc., que tamén se realizan a miúdo en horario lectivo nalgunhas comunidades. É urxente corrixir completamente esta situación.

- Asegurar que rapaces e rapazas teñan un espazo e apoio adecuados para realizar as tarefas escolares encomendadas, xa que en moitas ocasións nos centros residenciais as realizan nun espazo común mentres uns xogan, outros merendan e outros intentan estudar. Os problemas de concentración e motivación que teñen algúns deles fai necesario dispor de espazos e apoios adecuados.

- Asegurar un seguimento directo e eficaz das súas tarefas escolares, conseguindo que o seu educador sexa a persoa implicada directamente no seu proceso escolar e o seu único referente. Referímonos a actuacións como ler a súa axenda escolar, axudarlle co material que teñen que levar ao día seguinte, asistir ás reunións co seu mestre, participar das actividades festivas que organiza a escola, ou potenciar que se reúna cos seus compañeiros de clase para estudar. É dicir, que o seu educador o apoie e se implique en todo o concernente ao escolar, como parte da acción educativa que desempeña, semellante ao que fan as familias. Polo tanto, os modelos organizativos onde o tema escolar está moi fragmentado ou é competencia dun profesional que non é o seu titor non son os máis óptimos.

- Articular un reforzo individualizado para as tarefas escolares, cando o precise, posto que os educadores non poden ser expertos en todas as materias e niveis formativos, semellante tamén á opción que toman moitas familias.

Encamiñar todas as actuacións a conseguir unha

de centros residenciais, acollementos e escolas.

- Cambiar a miúdo de colexio supón perda de amigos, problemas para seguir o ritmo das aprendizaxes, desmotivación por todo o referente ao escolar, falta de control sobre a súa vida, cambios nas actividades extraescolares e de tempo libre, e favorécese unha situación de incerteza ante o seu futuro e de perda de confianza. A inclusión nun grupo de amigos do contexto escolar é un factor facilitador así como a participación en actividades de tempo libre que sexan do seu agrado.



Fotografía de Chris Devers (Banksy in Boston).

- Os cambios de centros residenciais, os reingresos ao sistema a causa dunha reunificación familiar falida, os fracasos dos acollementos familiares, ou incluso os cambios de referentes dentro do mesmo centro, teñen un impacto moi negativo no seu benestar e na súa situación escolar. Evitar isto require mellorar a valoración diagnóstica e o plan de caso, así como mellorar os aspectos organizativos dos centros polo que se refire á asignación de titores referentes dos nenos/as.

que acostuman a ser baixas no que se refire aos seus logros formativos, e a súa posterior inserción cualificada no mundo laboral.

- Elevar as expectativas e as aspiracións con respecto aos nenos e nenas en acollemento

residencial e familiar supón traballar desde e para a resiliencia.

- Supón tamén non só conseguir o graduado de ESO, senón traballar a súa inclusión na formación secundaria postobligatoria e superior.

Potenciar desde a educación social

que representa a poboación do sistema de protección á infancia e pensar un amplo abanico de mecanismos de apoio social e educativo.

baseados na evidencia de todas as actuacións emprendidas para mellorar os itinerarios educativos dos nenos e nenas tutelados. Esta é unha materia pendente entre os profesionais do campo socioeducativo. Diseñar e avaliar programas, obxectivar o seu rendemento e difundilos.

Intensificar accións orientadas a analizar e afondar no coñecemento dos obstáculos e as oportunidades nas traxectorias educativas de rapaces e rapazas tutelados, *favorecendo a información e a formación* de educadores, de mestres e do resto dos profesionais da rede.

Pensando no ámbito escolar, sería aconsellable:

- Recoñecer estes rapaces e rapazas como colectivo con necesidades específicas de apoio educativo, debido ás situacións familiares e afectivas vividas.

- Crear un protocolo de actuación por parte dos centros escolares pensado para este colectivo: tipo de información que deben recibir, tipo de acollida e posta en marcha de apoios específicos, estratexias para evitar dobres etiquetaxes e vitimización secundaria, evitar repeticións de curso, expulsións



e outras propostas que, pola súa situación vital, poden repercutir aínda máis negativamente no seu desenvolvemento.

Finalmente, é necesario que os mozos e as mozas sintan que se escoita a súa opinión e que os teñen en conta, particularmente en temas relacionados coa súa escolaridade e estabilidade. Que sintan que son importantes para alguén, que se sintan coidados e, sobre todo, que se sintan protagonistas das súas vidas, satisfeitos delas e con aspiracións de futuro. Desde a educación social pódese contribuír a isto.

- CASAS, F. (1998). *Infancia: Perspectivas Psicosociales*. Barcelona: Paidós.

- CASAS, F. e MONTERRAT, C. (2009). Sistema educativo e igualdade de oportunidades entre os xóvenes tutelados: estudos recentes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21, 4, 543-547.

- COLTON, M., PITHOUSE, A., ROBERTS, S. e WARD, H. (2004). *What Works in Practice: A Review of Research Evidence*. Cardiff: National Assembly for Wales.

- HÖJER, I. e JOHANSSON, E. (2013). School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. *European Journal of Social Work*, 15(4), 581-595.

- JACKSON, S. e CAMERON, C. (ed.) (2014). *Improving access to further and higher education for young people in public care. European policy and practice*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

- MELENDRO, M., CRUZ, L., IGLESIAS, A. e MONTERRAT, C. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. Madrid: UNED

- MARTÍNEZ, M. e ALBAIGÉS, B. (dir.) (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Bofill.

- MONTERRAT, C., CASAS, F. e BAENA, M. (2015). *La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección ¿Un problema o una oportunidad?* Girona: Documenta Universitaria.

- MONTERRAT, C., CASAS, F., MALO, S. e BERTRAN, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

- OCDE (2010). *The high cost of low educational performance: The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. París: OCDE. .



# 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**



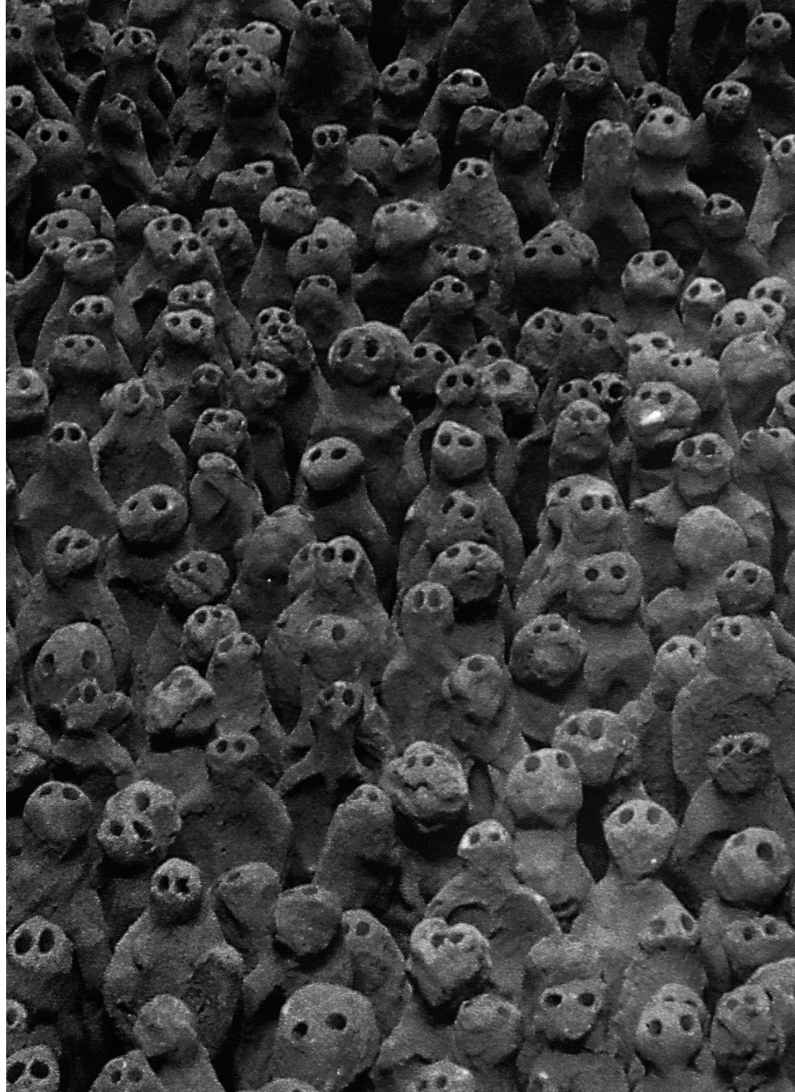
## APRENDER É CRECER

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





Ilustración de LeRoi.



Fotografía de Gareth.

REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 19-20

urante os estudos de Educación Social coñecín a existencia dos Programas de Educación Familiar, competencia das administracións locais de Galicia, nos que, o noso, era un dos perfís profesionais contemplados para desenvolvelos. Como exemplo dunha das funcións que caracterizan a nosa profesión (busca de recursos educativos, sociais, formativos, laborais, etc.), puxémonos a indagar a oferta deste programa nos concellos próximos do alumnado que acudiamos á clase, comprobando unha realidade que aínda persiste hoxe en día: a Educación Social non ten a presenza que lle debera co-

rresponder nas administracións públicas (máxime tendo en conta a existencia da Diplomatura na nosa Comunidade Autónoma desde o curso 94/95<sup>1</sup>).

En 1994 regúlase, por primeira vez, o denominado "Programa de educadores familiares e de asistencia domiciliaria aos nenos", mediante unha orde publicada e renovada anualmente dirixida a subvencionar a contratación de persoal técnico de diverso perfil. De forma dispar, os concellos comezaron a ofer-

Segundo datos facilitados polo Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (Ceessg), para o ano 2016 haberá arredor de 3.500 persoas que adquiriron a súa titulación en Galicia.

Educadora social en Servizos Sociais  
Concello de Ponte Caldelas (Pontevedra)  
[eva.moldes.pontecaldelas@eidolocal.es](mailto:eva.moldes.pontecaldelas@eidolocal.es)

tar este programa desde os servizos sociais que, coa aprobación do Decreto 99/2012, do 16 de marzo, polo que se regulan os servizos sociais comunitarios e o seu financiamento, se transformou no “Servizo de Educación e Apoio Familiar”. A día de hoxe, non todos os concellos de Galicia contan con este recurso educativo, aínda recoñecéndose como un servizo social comunitario básico (artigo 9, Decreto 99/2012), é dicir, de obrigado cumprimento.

O Servizo de Educación e Apoio Familiar ten por obxectivo “detectar, previr e superar as situacións de dificultade, especialmente as eventuais situacións de maltrato infantil ou calquera outra desprotección, así como promover procesos de cambio que favorezan un adecuado exercicio das responsabilidades familiares, a mellora da autonomía, da integración e da participación social das familias e unidades de convivencia” (artigo 9, Decreto 99/2012). Remárcase, así, a súa importancia como recurso de protección, dirixido a mellorar o benestar das familias dende unha perspectiva preventiva e integradora que vai máis aló de evitar a separación do neno/a do seu núcleo familiar.

Está dirixido, con carácter xeral, ás familias da comunidade, con atención prioritaria ás que se atopan en situación de maior vulnerabilidade, con menores en risco de desatención, de exclusión social ou de padecer pobreza infantil (artigo 20). Acceden ao servizo de forma diversa: por iniciativa da propia familia, pola detección realizada nos servizos sociais comunitarios, derivadas desde os Equipos Técnicos do Menor ou doutros sistemas e institucións da comunidade (centros educativos, sistema sanitario, forzas de seguridade e protección cidadá, etc.). En calquera caso, o acceso virá precedido da valoración por parte do persoal técnico.

A educadora social, co seu labor mediador e de traballo colaborativo coa comunidade, trata de mellorar a inclusión social das familias e diminuír as desigualdades educativas e sociais, a través de accións en dúas vertentes: por unha parte, trabállase coas unidades familiares mediante proxectos de acción socioeducativa nos que se abordan diferentes áreas (convivencia, económico/laboral, saúde, educativa e sociocomunitaria), onde se integra tamén a coordinación cos centros escolares, centros de saúde, recursos sociais, etc.; e, por outra banda, promóvense espazos de encontro e traballo comunitario a través de escolas de nais e pais, proxectos socioeducativos en centros escolares, centros comunitarios e proxectos sociais. Con estas accións preténdense acadar os obxectivos sinalados no artigo 19 do Decreto 99/2012: promover a adquisición de competencias e habilidades para o desenvolvemento das funcións educativas, fomentando a educación en igualdade e a corresponsabilidade; pór á disposición das familias alternativas, recursos e itinerarios socioeducativos en relación coas posibilidades da contorna; favorecer a integración, promoción e participación en todos os ámbitos da vida comunitaria; previr e atender situacións que provoquen vulnerabilidade ou risco social ás familias ou unidades de convivencia.

Entre as técnicas de intervención, quixera destacar a construción da relación coa familia, a coordinación profesional e a recollida e manexo de información. Respecto do traballo coa comunidade, é cos centros educativos con quen maior relación se establece, por ser unha institución de carácter obrigatorio para toda a infancia, fundamental no seu desenvolvemento integral; ademais dun recurso idóneo para contactar coas familias. O traballo colaborativo entre os

tres sistemas (social, educativo e familiar) resulta imprescindible para acadar os obxectivos educativos propostos, axudando a diminuír os riscos de desprotección e vulnerabilidade. Neste sentido, a participación da educadora social/familiar nos centros escolares (plans de convivencia, consellos escolares, actividades formativas de prevención, etc.), é, ao meu parecer, chave para afianzar a relación da rede profesional. Unha tarefa pendente dos concellos é acercar os servizos sociais comunitarios á comunidade educativa; traballar dende a proximidade axudaría na detección temperá de posibles situacións de desprotección.



Fotografía de Troels Johannesen (Bansky)

REVISTAGALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 21-23

lexislación vixente delega nos proxenitores o coidados fillos e outórgalles unha serie de dereitos e deberes regulados nos artigos 154 e 156 do Código civil, e que conforman a patria potestade. Pola súa parte, o Estado é o encargado de velar e garantir que se cumpran estas obrigas. Intervén, a través da Entidade Pública, cando se detecta unha situación que limita o benestar e a protección da nenez, mediante medidas de apoio ou a través do exercicio da garda, dirixidas a previr situacións de risco, ou asumindo a tutela, ante situacións de desamparo. En calquera caso, a actuación debe manterse no ni-

vel máis próximo ao neno e, na toma de decisións, deberán prevalecer os seus intereses e dereitos fundamentais, así como os dereitos das familias, non xerando situacións de indefensión. Debemos ter en conta que a propia intervención implica, de por si, un risco para nenos e nenas, sendo preciso ponderar: "toda acción protectora debe supoñer unha alternativa mellor á ausencia de protección". Neste sentido, a principal finalidade da protección é "promover o bo trato á infancia, incrementando o uso de recursos protecto-

Pedagoga e educadora social

Centro Educativo Santo Anxo da Garda  
(Rábade, Lugo)

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

res contextualizados na familia e na comunidade”<sup>1</sup>.

Desde este marco, a protección á infancia e á adolescencia pode establecerse en tres niveis. O primeiro nivel estaría representado polas familias; no segundo integraríanse os servizos sociais comunitarios, servizos públicos de saúde e servizos educativos; e no terceiro, situaríanse os Equipos Técnicos do Menor (ETM) que, formando parte dos servizos públicos especializados, interveñen cando a actuación dos niveis anteriores non é suficiente para garantir a protección dos nenos, das nenas e das adolescentes. Será neste nivel no que sitúemos a nosa reflexión.

Os ETM créanse en Galicia en decembro de 1988 con carácter provincial. Tal como se recolle no *Protocolo de Intervención dos Equipos Técnicos do Menor*<sup>2</sup>, a súa actuación ven marcada polo disposto en dúas leis básicas: a Lei orgánica 1/1996 de protección xurídica do menor e a Lei 3/2011 de apoio á familia e á convivencia de Galicia, ás que se incorporan as modificacións e mandatos establecidos por dúas leis de recente aprobación: a Lei orgánica 8/2015 e a Lei 26/2015, ambas de modificación do Sistema de Protección á Infancia e Adolescencia. De corte multidisciplinar, integran profesionais de diferentes titulacións universitarias, entre as que destacan: dereito, psicoloxía, traballo social e, en moito menor medida, pedagogía; incorporándose hai pouco os educadoras e as educadores sociais. Organízanse de xeito similar en todo o territorio galego, con algunha diferenza segundo as necesidades e peculiaridades de cada provincia. Por exemplo, o Servizo de Familia e Menores

na provincia da Coruña artículáse nos seguintes equipos:

- Equipo de urxencia: recibe as chamadas do teléfono da Infancia (116111) e das urxencias recibidas no servizo ou a través dos servizos sociais comunitarios.
- Equipo de adopción.
- Tres equipos de intervención divididos territorialmente por zonas para dar cobertura a toda a provincia. Teñen encomendada a investigación, valoración e proposta de medidas de protección e dos diferentes recursos, incluído o acollemento familiar.

Ata hai uns anos contábase ademais con outros dous equipos: o Equipo de Nenos Maltratados e Abusados (ENMA), con competencias na valoración e traballo en situacións de abuso; e o Equipo de Medio Aberto, encargado de realizar seguimento e asesoramento educativo a rapaces e rapazas con medidas xudiciais en medio aberto; pero prescindíuse desta modalidade de equipo ao introducir convenios con entidades privadas.

A intervención dos ETM deberá realizarse desde un marco de colaboración entre o nivel comunitario e o especializado e con servizos afíns (escolar, sanitario e xudicial), de forma que se evite o tratamento fragmentado das intervencións, se promova a atención integral dos nenos e nenas e se garanta, no posible, a homoxeneización das actuacións por parte dos servizos especializados de protección. Quizais sexa esta, unha das cuestións máis complexas de conseguir, pois en ocasións demándanse respostas urxentes ante asuntos que requirirían tempos e recursos suficientes para garantir a busca da resposta máis xusta.

En relación ao procedemento de actuación, cómpre explicar que a notificación dunha posible situación de desamparo

pode chegar a través dun particular de forma directa, ou ben a través doutro tipo de recursos, entre os que cómpre destacar os seguintes: Liña de Atención á Infancia, Forzas e Corpos de Seguridade, Servizos de Saúde, Servizos Educativos, Servizos Sociais de Atención Primaria, etc. A demanda é recibida polo Equipo de Urxencia ou o Equipo que atende a zona territorial na que se orixina. Concretamos, seguindo o exposto no protocolo citado, as fases do proceso de intervención:

- Recibir e estudar a información contida na notificación por parte dos/as técnicos aos que se lles asigna o expediente. Recoller información sobre a situación do neno, nena ou adolescente e a familia (mediante os métodos que sexan necesarios: visitas domiciliarias, entrevistas persoais, consulta de expedientes, etc.) e valorar a situación de risco na que se poida atopar.
- Analizar conxuntamente, en equipo, a situación, elaborar a proposta de Plan de Caso, e, no seu caso, propoñer con carácter prioritario as medidas de protección que se estimen oportunas.
- Informar á familia e ao neno, nena ou adolescente (segundo o seu nivel de comprensión e grao de madurez) de forma clara e razoada das decisións adoptadas, promovendo a súa colaboración e implicación.
- Xestionar a provisión dos recursos e servizos acordados no Plan de Caso.
- Dirixir, apoiar tecnicamente e coordinar a actuación dos recursos e servizos postos en marcha.
- Recoller información permanente sobre a evolución, valo-

<sup>1</sup> Principios recollidos no Plan Estratégico Galego da Infancia e a Adolescencia (2007-2010).

<sup>2</sup> Documento que, pola súa relevancia, tere-mos como referente ó longo desta reflexión.

rar periodicamente co Equipo e o Coordinador Técnico a evolución e resultados da intervención.

- Propoñer os cambios pertinentes no Plan de Caso, e acordar ditas modificacións cos axentes implicados na intervención (nenos, nenas ou adolescentes, familia, outros profesionais e servizos).

Presentar ante o Equipo unha proposta de medida definitiva para cada neno, nena ou adolescente nos prazos establecidos para elo.

- Manter o expediente do caso completo e actualizado (protocolos, informes, contactos, visitas, entrevistas, revisións de caso, acordos, etc.).
- Elaborar informes de seguimento semestrais sobre a situación do neno, nena ou adolescente e a evolución da intervención e remitir estes informes á Fiscalía.
- Elaborar informes específicos sobre o caso cando así sexa requirido polo Coordinador Técnico, o Xefe ou Xefa de Servizo, instancias xudiciais ou Fiscalía.
- Comunicación de calquera incidente grave de forma inmediata ao Coordinador Técnico ou o Xefe/a de Servizo.

5. Peche do Expediente: se desaparecen as causas que xeraron desprotección realízase o peche do expediente. Se a evolución é positiva, e aínda que non se aprecie situación de desprotección, se precisa apoio por parte doutro servizo, derivarase ao servizo correspondente. O arquivo do expediente será comunicado á familia, aos Servizos Sociais de Atención Primaria se participaron na intervención e á Fiscalía.

Resulta certamente inexplicable que en pleno século XXI teñamos que seguir defendendo o lugar da educación nos eidos da inclusión e a protección, isto é, en ámbitos onde se atopan as infancias máis vulnerables. Sorprende que socialmente non se esixa como elemento indispensable na integración social.

A escasa presenza de profesionais da educación neste contexto especializado contrasta coa frecuencia coa que se apela á pedagogía no discurso público como estratexia para dar resposta a calquera problema de inclusión social. A lexislación vixente, así como os plans estratéxicos, falan do “carácter eminentemente educativo e socializador de todas as medidas”; logo estas quedan invalidadas se non hai educación. Todas elas deberán tomarse a partir do *interese superior do menor*, que ten como finalidade “asegurar o respecto completo e efectivo de todos os seus dereitos, favorecendo o seu desenvolvemento integral” (Preámbulo II, LO 8/2015), outra vez volvemos á educación.

Tal vez, a pouca presenza da educación se deba ao modelo médico do que, en parte, partimos en todo o relacionado coa protección e os menores; se ben a figura do médico e a da traballadora social (primeiro visitadora) estiveron presentes desde un principio e logo o médico deu paso ao psicólogo/a, a do educador tardou moito tempo en ser recoñecida, e a do pedagogo/a... que dicir!, xa que aínda hoxe se cuestiona ou segue sen facerse visible. Os avances proporcionados pola psicoloxía son innegables e irrefutables, igual cós da socioloxía, pero a educación achega unha parte fundamental que non pode ser relegada: unha perspectiva holística, comprensiva e global; parte das situacións e non

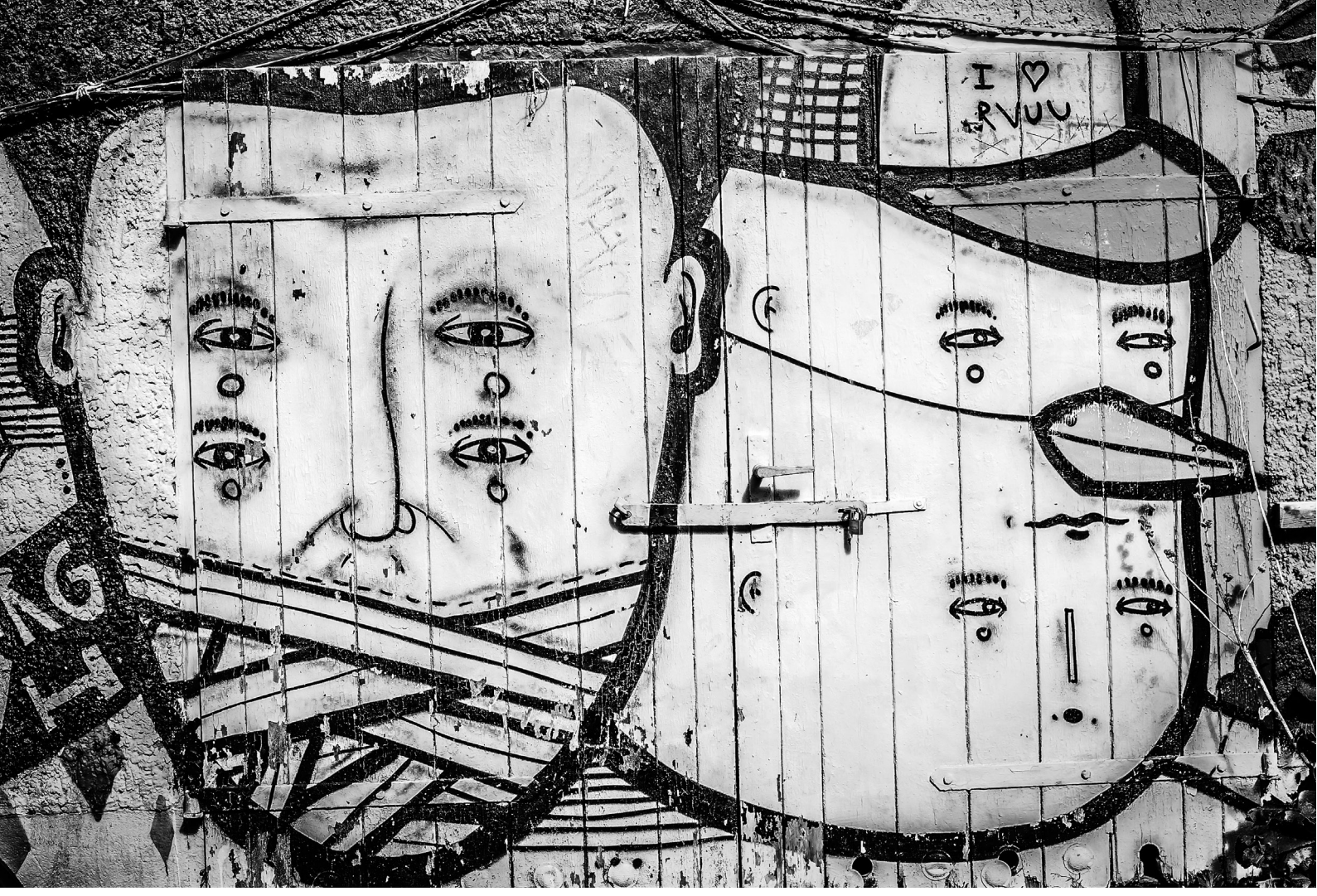
dos problemas, porque partindo das situacións abrimos ocos para as persoas, incorporámo-las ás análises, á apertura de alternativas, á coparticipación; acompañámo-las na súa incorporación ao mundo, que diría Meirieu (2001).

Así pois, é desde o seu pensamento, o seu sentir e a súa vivencia desde onde temos que construír en conxunto, con respecto, con prudencia e con equidade e aceptando como profesionais que temos límites, que chegaremos onde o outro ou a outra nos deixen, porque estamos compartindo a súa vida, a súa historia, que non é a nosa, pero esta é unha aventura conxunta; especialmente nun momento incerto, opaco e colapsado por unha, máis ben varias crises, que afogan todos os intentos de cambio e poñen en perigo os lentos pero importantes avances conseguidos.

Se alguén ten que ter presente este debate, esta obriga, esta débeda cara aos máis vulnerables, ás persoas negadas e excluídas, e moi especialmente ás máis pequenas, somos as persoas que traballamos no ámbito da protección, por ser os máis achegados ao coñecemento desta realidade e pola obriga administrativa que adquirimos co noso traballo, e sobre todo pola obriga ética que como profesionais compartimos. E todo este pensamento xérase desde unha óptica ás veces silenciada e outras relegada, desde a educación, desde a posibilidade, desde o compartido; desde o que nos inclúe non desde o que nos separa.

- GALÁN, A. (2011). *La Protección a la Infancia. El desafío del Rey Salomón*. Madrid: Eos.

- MEIRIEU, P. (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.



Fotografía de Margie Savage (Beedie).





Bansky.

REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 25-27

s Centros de Atención de Día defínense na normativa galega<sup>1</sup> como “equipamentos que lles proporcionan durante o día a menores en situación de risco, desamparo ou conflito social, unha serie de servizos de apoio socioeducativo e familiar, co obxecto de favorecer o seu proceso de normalización”. Estes equipamentos, independentemente de se están integrados ou non en centros de acollemento residencial, poden ser de dous tipos: de atención básica ou de atención integral. Ambas as tipoloxías difiren

<sup>1</sup> Decreto 329/2005 polo que se regulan os centros de menores e os centros de atención á infancia

nas prestacións que ofrecen (de alimentación, hixiene, vestido, apoio escolar, transporte...) e nos tempos de estancia (períodos lectivos ou fins de semana e vacacións, horarios flexibles ou fixos...).

As familias acceden derivadas principalmente polos equipos técnicos do menor. Son estes equipos quen, en función das necesidades detectadas, establecen horarios, prestacións e uns obxectivos iniciais de traballo co/a menor e coa familia. Polo mero feito de asistir ao recurso, unha vez adoptada a medida, algunhas das necesidades son resoltas. Por exemplo, casos

Educadoras sociais

Centro de Día de Menores de Ferrol

[centrodediademenoresdeferrol@dicoruna.es](mailto:centrodediademenoresdeferrol@dicoruna.es)

de conciliación laboral ou cando unicamente existen dificultades económicas puntuais. Situacións que, ás veces, poderían ser cubertas tamén con outros recursos (comedores escolares, ludotecas, actividades extraescolares...). Con todo, a función principal da atención de día é de carácter fundamentalmente educativo e radica na adquisición de hábitos e habilidades básicas por parte das infancia, así como en propiciar cambios na dinámica familiar que permanezan máis aló da súa estancia ou relación co centro de día. A reflexión que propoñemos céntrase neste punto, no labor educativo realizado no Centro de Día de Menores de Ferrol (CDMF).

A diferenza doutros centros da mesma natureza, no CDMF as familias son derivadas principalmente dende os servizos sociais municipais e asisten de forma voluntaria, é dicir, no caso de que decidan prescindir deste recurso, teñen a plena liberdade para facelo. Dispoñemos de 75 prazas para nenos/as de entre 0 e 12 anos que presentan unha gran diversidade de características (culturas, relixións, necesidades educativas especiais...). En canto ás prestacións, podería ser clasificado como de atención básica, con prestacións complementarias propias da atención integral: atención en períodos vacacionais (agás domingos e festivos) e amplo horario de apertura (de 08:00 a 22:00).

Respecto ao traballo educativo, para sistematizar a intervención, os centros de menores contan con distintos niveis de planificación (grupal e individual) que veñen determinados pola lexislación<sup>2</sup>. Nos últimos anos implantáronse tamén protocolos de actuación comúns a todas as tipoloxías, nos que se

<sup>2</sup> Orde do 1 de agosto de 1996 pola que regulan os contidos mínimos do Regulamento de réxime interior e o Proxecto educativo dos centros de atención a menores.

específica o contido dos documentos e rexistros de obrigado cumprimento<sup>3</sup>. Estas ferramentas de xestión axudaron a unificar o traballo realizado nos distintos equipamentos. Ademais, en moitos centros, entre eles o noso, implementáronse sistemas de xestión de calidade. Concretamente, a intervención socioeducativa pódese dividir en tres momentos ou procesos:

As actuacións previas ao ingreso van encamiñadas a coñecer a situación familiar (unidade de convivencia, contexto social, historia familiar, características do menor, outros recursos implicados...) e sentar as bases da relación familia-centro e menor-centro. Para conseguir este obxectivo séguese un procedemento que inclúe entrevistas onde participan a familia, a dirección e a educadora-titora, nas que se explica a forma de traballo (seguintes, rutinas, normas...). É de ter en conta que cada familia e cada menor achégase cunhas expectativas determinadas, axustadas á realidade ou non, que poden condicionar a intervención e que son o punto de partida da mesma. De cara ao neno/a é importante que coñeza con antelación o motivo da súa asistencia a este centro, ser flexíbeis no cumprimento de normas das diferentes rutinas e acompañalo durante o tempo que precise para a súa adaptación.

A intervención grupal vertébrase a través da or-

<sup>3</sup> Os documentos e rexistros de obrigado cumprimento son: o Proxecto Educativo de Centro (PEC), que define e describe a identidade do mesmo e a forma de traballo concreta en cada un deles. A Programación Anual (PA), que recolle a análise da situación actual tanto no referente á xestión xeral do centro como nas características da poboación atendida e establece os programas educativos, obxectivos concretos de traballo para ese ano e as actuacións correspondentes. A Memoria Anual (MA), na que se rexistra a avaliación dos obxectivos educativos e da xestión feita. Por último, nos Proxectos Educativos Individuais (PEI) e Informes de seguimento, cunha temporalización máxima de carácter semestral, determináanse e avalíanse as necesidades de cada un dos/as menores e establécense obxectivos de traballo personalizados e as actuacións precisas para logralos.

ganización de diferentes programas estables que se corresponden coas rutinas diarias: hixiene, alimentación, apoio escolar e ocio e tempo libre. Os obxectivos fundamentais son a aprendizaxe de hábitos axeitados e o desenvolvemento da autonomía e responsabilidade na súa realización. Aspectos transversais como a coeducación, a aprendizaxe de resolución de conflitos e habilidades sociais son traballadas tamén a este nivel. Deste xeito abórdanse moitas das dificultades individuais compartidas por gran parte das infancia atendidas.

Mais esta perspectiva non é suficiente para dar resposta a moitas situacións que comprenderían dificultades específicas en calquera das áreas de desenvolvemento (intelectual, emocional, actitudinal...) e nas que sería necesario establecer obxectivos e actuacións personalizadas e mesmo coordinados con outros recursos (escola, centros de educación especial, saúde mental infanto-xuvenil...).

O traballo coa familia nestes equipamentos é tamén outro eixo fundamental. Preténdese que non sexan meros espectadores, algo común ás veces. Obxectivo ambicioso pero imprescindible que pasa por aumentar a súa activa implicación no desenvolvemento do/a menor. Para conseguir este traballo conxunto, mantense coas familias un contacto case diario, ademais de reunións periódicas nas que son informadas da evolución do neno ou da nena (adaptación, consecución de obxectivos, dificultades e a súa abordaxe). Nalgúns casos márcanse obxectivos concretos de traballo con elas. Son aqueles nos que a dinámica familiar, os estilos parentais e outras problemáticas dificultan un desenvolvemento axeitado do menor.

O papel da educadora, polo tanto, non é substituír a pais/nais ou titores asumindo a toma

de decisións por eles, senón atender as súas necesidades e dificultades na crianza mediante a orientación e o apoio. Por exemplo, dende o CDMF, é habitual orientar cara ao establecemento de límites e reforzos, pautas de hixiene, alimentación, recomendar actividades de ocio en familia e incluso acordar con eles cando acudir ao pediatra ou a titorías escolares. No caso de que interveñan coa familia outros profesionais dos servizos de protección, todas estas actuacións faríanse dun xeito coordinado. Tamén forma parte do labor do educador/a recoñecer cando a atención de día non é suficiente para a protección do/a menor ou cando non é necesaria para o funcionamento da familia.

A baixa dunha ou dun menor pode vir motivada polo cumprimento da idade máxima, por vontade da familia ou por decisión dos servizos sociais, no caso en que a derivación se tramitara desde este nivel de intervención. Na medida do posible intentamos preparala sempre. Como en todo proceso de intervención, a variabilidade de situa-

cións fai que non se poda establecer unha pauta común. Non obstante, cando se produce por motivo de idade e cando coñecemos con antelación a saída, sempre que sexa posible, redúcese o horario, días de asistencia, oriéntase á familia e ao pequeno/a cara a outras actividades do contorno, facilítase que o neno/a poda ir ou vir só, etc.

Outra situación a destacar é cando se adoptan outras medidas de protección (separación da familia). Nestes casos, non habituais, acompáñase ao menor no proceso de separación (facilítase que poda expresar os seus sentimentos, aclarar dúbidas ou medos...). Coidar este momento é básico pero soamente é posible facelo coñecendo a medida adoptada con algunha antelación.

Non é tarefa sinxela reflectir en tan poucas liñas o labor desenvolvido en calquera programa ou servizo de protección ao menor. Labor ao que os profesionais nos enfrontamos diariamente, cada vez máis, con escasos recursos e sen persoal técnico suficiente. No CDMF un

dos principais retos é a profesionalización do seu persoal educativo, imprescindible para que o servizo perdure e para que o traballo desenvolvido coas familias poda ser maior e de calidade.

Queremos concluír facendo unha aposta clara pola atención de día e a nosa forma de entendela, na que as familias son o principal recurso de protección e na que a variedade de situacións (conciliación, vulnerabilidade, risco, desamparo) e de características (culturais, NEE, relixións...) posibilitan a aprendizaxe e o enriquecemento de todos/as nós (menores, familias e profesionais).

## Achegas imprescindibles

tanto no campo teórico  
como nas prácticas educativas  
do noso tempo

Colección dirixida por

**Antón Costa Rico**

Catedrático de Historia da Educación da USC



**Kalandraka**



Fotografía de Maureen Barlin.

REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 28-30

Pedagoga e directora

Centro de Menores Ferrol I

[otilia.baltar.monteagudo@xunta.es](mailto:otilia.baltar.monteagudo@xunta.es)

Complexo de Atención a Menores de Ferrol está composto por dous centros independentes, centro de menores Ferrol I e Centro de Menores Ferrol II, que na actualidade está cedido á UDC para o seu uso como residencia universitaria. O Centro Ferrol I é un equipamento dedicado ao acollemento residencial infanto-xuvenil (de 3 a 18 anos) de carácter educativo e asistencial. A titularidade e xestión é pública e a súa dependencia administrativa corresponde nestes momentos á Consellería de Política Social.

A nosa área de intervención desenvólvese nos servizos so-

ciais especializados dentro do sector da protección á infancia. Trátase dun servizo esencial, e consecuentemente, para acceder ao mesmo, é necesaria unha avaliación técnica realizada polos Equipos Técnicos do Menor (ETM), situados en cada provincia. Unha vez feita a proposta por parte do ETM, emítese unha Resolución administrativa pola que se declara o desamparo do menor, que implica a asunción da tutela, ou se asume a garda, que pode ser administrativa ou xudicial. Entre as medidas que se poden tomar estarían o acollemento familiar, como prioritaria, e o internamento en centro de protección (acollemento resi-

dencial), cando se precisa desta medida polas circunstancias específicas de cada caso.

O noso traballo aséntase na busca de técnicas e formas de organización e de vida que permitan o desenvolvemento integral das infancias atendidas. Neste proceso de crecemento persoal estamos implicadas as infancias, as familias e as persoas de referencia coas que poidan contar, e os traballadores/as que compoñemos esta comunidade<sup>1</sup>. Trátase, en definitiva, de materializar e facer efectivo o benestar persoal e social desta poboación mediante un labor educativo e de prevención da discriminación e da exclusión. Para esta meta, contamos con modelos organizativos baseados na participación dos menores, das familias e persoas significativas na vida dos nenos e das nenas.

O complexo dispón para a atención destes nenos/as co seguinte persoal: 1 directora, 21 educadores/as, 8 camareiras-limpadoras, 3 oficiais de coziña, 2 axudantes de coziña, un peón de mantemento e 2 ordenanzas.

A intervención parte dun estudo detallado e individualizado das necesidades de cada neno/a e da súa contorna, co que deseñar un Programa Educativo Individualizado (P.E.I.) que contemple obxectivos para todos os ámbitos: escolar, familiar, persoal, lecer, saúde, etc. Mediante informes semestrais, avalíanse os progresos e modifícanse os obxectivos de intervención se é preciso. Estes informes remítense ao ETM que, á súa vez, informa á Fiscalía de Menores para a súa supervisión.

A organización en unidades de convivencia<sup>2</sup> (desde 5 a 12 prazas) permite desenvolver experiencias grupais que favorecen o desenvolvemento de habilidades sociais a través de dinámicas naturais de vida cotiá. Paralelamente, pódense desenvolver diferentes programas cando se detectan necesidades específicas nun determina-

O centro conta con 39 para internamento e de 10 para atención de día integral. Estas prazas están distribuídas en 5 fogares independentes, con habitacións individuais e dobres con cuarto de baño.

do grupo de convivencia ou temáticas de divulgación para un determinado grupo de idade: saúde e consumo, redes sociais, acoso escolar, etc.

Damos prioridade a que os e as rapazas do centro participen plenamente nas actividades que se organizan no contorno escolar e social, tratando de que cada un deles acuda a colexios e institutos diferentes para favorecer a integración. Neste senso, asisten a diversos centros formativos da cidade, onde cursan diferentes estudos dependendo da idade e características: escolaridade obrigatoria, formación profesional, educación especial, etc. Así mesmo, acoden a clubs da cidade para practicar deporte: fútbol, remo, natación, waterpolo, etc. Fóra do horario escolar reciben diariamente no centro apoio nas tarefas escolares. E mesmo quen o precisa acode a terapias a cargo da Unidade de Intervención Familiar da UDC e da Unidade Infanto-Xuvenil do Sergas, en con-



venio con ASPANEPS. Ao longo da semana van despregándose as diferentes actividades grupais e individuais atendendo ás propostas, demandas e necesidades de cada persoa deixando espazo, así mesmo, para o lecer na compañía dos amigos/as.

Como calquera institución pertencente a este sector, pese a desempeñar un papel fundamental á hora de dar resposta ás necesidades infantís en situación de desprotección, recibimos críticas polos efectos negativos que o internamento pode producir no desenvolvemento de quen vive nestes recursos (Palacios, 2003). Con respecto a isto, debemos sinalar que dende o centro subscribimos totalmente que o acollemento familiar en familia extensa ou allea debe constituír a medida prioritaria; pero, a falta de estudos rigorosos actuais, a referencia a modelos institucionais que, aínda que se manteñen nalgúns casos, non responden ao modelo existente actualmente na maioría dos recursos, unido á falta de visibilidade do noso traballo, fai que o discurso imperante nos medios de comunicación e, consecuentemente, na maioría da poboación, sexa negativo respecto ao traballo e ao impacto do internamento nos rapaces e nas rapazas que se ven na obriga de permanecer nestes recursos, xa que para eles non se atoparon as “solucións ideais” que figuran en todos os manuais sobre as boas prácticas na protección á infancia.

As e os profesionais dos centros sabemos que o acollemento é unha opción deseñada para aquel colectivo infantil que sofre na súa persoa a falta de dereitos básicos; seguimos a crer no noso traballo, consideramos que non é excluínte das propostas “ideais” mencionadas anteriormente e que ademais tampouco somos o último recurso. Lonxe disto, consideramos que somos “complementarios” e

“facilitadores” de todos eles. Ás veces somos os primeiros en intervir (no caso de ingresos de urxencia), noutras ocasións somos o respiro nas situacións de tensión que se producen durante a adaptación aos acollementos familiares, e tamén, por desgraza, somos o último recurso que o neno ou nena atopan, logo dun historial de desencontros: familias de acollida ou adopcións que non están dispostos a seguir coa convivencia, ou menores que por diversas causas non atopan o seu sitio.

En definitiva, e utilizando un símil fácil de entender, somos como un hospital ao que ninguén evidentemente quere ir, pero que cando é preciso se ingresa para resolver un tema de saúde; este internamento ten un límite temporal e os primeiros interesados en que o problema se solucione positivamente e axiña son os propios profesionais, porque, precisamente, o tempo de internamento é unha variable fundamental a ter en conta, así como o despregamento eficaz de todas as técnicas e recursos ao noso alcance.

Afortunadamente, nestes últimos anos comezan a aparecer traballos que teñen por obxectivo a avaliación dos programas de acollemento residencial e que demostran que, na actualidade, a experiencia de vivir en fogares de protección non ten que ser necesariamente negativa, e incluso chega a ser benéfica para moitos menores (Bravo e Fernández del Valle, 2001; Fernández del Valle, Álvarez, e Bravo, 2003; Martín, Rodríguez, e Torbay, 2007). Outros traballos amosan a importancia que teñen as relacións que o menor establece cos educadores dos centros e os identifican como un factor de calidade dos servizos de acollemento residencial (Martín e González, 2007). No traballo realizado por Martín e Dávila (2008) amósase a importancia que ten o apoio

social que os menores poidan recibir dos adultos nos contextos extrafamiliares, converténdose nun indicador básico da calidade dos dispositivos de acollemento residencial.

Os esforzos das e dos profesionais que están a traballar nos centros de protección en Galicia, para avanzar e progresar na xestión e no conxunto da nosa intervención, diríxense de xeito claro a mellorar a calidade na prestación do servizo, a fomentar a participación dos nenos e nenas e as súas familias e a reforzar a coordinación dos diferentes actores que se atopan implicados neste proceso.

- BRAVO, A. e FERNÁNDEZ, J. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*, 13(2), 197-204.
- FERNÁNDEZ, J., ÁLVAREZ, E. e BRAVO, A. (2003). Evaluación de resultados a largo plazo en acogimiento residencial de protección a la infancia. *Infancia y aprendizaje*, 26(2), 235-249.
- MARTÍN, E. e DÁVILA, L. M. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial. *Psicothema*, 20(2), 229-235.
- MARTÍN, E. e GONZÁLEZ, M. S. (2007). La calidad del acogimiento residencial desde la perspectiva de los menores. *Infancia y aprendizaje*, 30(1), 25-38.
- MARTÍN, E., RODRÍGUEZ, T. e TORBAY, A. (2007). Evaluación diferencial de los programas de acogimiento residencial desde la perspectiva de los menores. *Psicothema*, 19(3), 406-412.
- PALACIOS, J. (2003). Instituciones para niños ¿protección o riesgo? *Infancia y aprendizaje*, 26(3), 353-363.



REVISTAGALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 31-33

s medidas alternativas ao internamento de mozos/as sancionados polos Xulgados de Menores, veñen establecidas na Lei orgánica 5/2000, do 12 de xaneiro, reguladora da responsabilidade penal do menor e no regulamento que a desenvolve, así como na súa posterior reforma 8/2006 do 4 de decembro. Estas son: a) tratamento ambulatorio; b) asistencia a centro de día; c) permanencia de fin de semana no seu domicilio; d) liberdade vixiada; e) convivencia con outra persoa, familia ou grupo educativo; f) prestacións en beneficio da comunidade; g) realización de tarefas socioeducativas.

A execución destas medidas é responsabilidade da Administración autonómica que, no caso de Galicia, e asina un convenio con entidades sen ánimo de lucro para a xestión dos CIE-MA<sup>1</sup> (acrónimo que reciben os recursos que teñen como cometido desenvolver estas actuacións) mediante convenio con entidades sen ánimo de lucro. O da provincia da Coruña recae na Fundación Camiña Social que conta cun centro de día integral na cidade herculina e dous locais en Ferrol e Santiago de Compostela, xunto con dife-

Centro de Intervención Educativa no Medio Aberto.

Traballadora social e director  
CIEMA (A Coruña)

[ciemmacoruna@caminasocial.net](mailto:ciemmacoruna@caminasocial.net)

rentes cesións de locais noutros concellos, para despregar a súa actividade. Nestes equipamentos traballamos un total de 10 educadores/as, 1 traballadora social, 1 psicóloga e 1 director.

De acordo ao seu proxecto educativo (2014) e cunha clara finalidade educativa, fundamentada no principio básico e inspirador da lei<sup>2</sup>, o CIEMA intenta dar resposta ás diversas situacións de dificultade social que presentan os mozos e mozas que atende, removendo, a través da acción socioeducativa, os recursos persoais, familiares e da propia comunidade en prol da integra-

Para ter unha idea da importancia que nestas actuacións se lle concede á educación social, cómpre sinalar que a propia lei indica que toda medida ha de ter un educador/a responsábel a todos os efectos.

ción axustada destes mozos/as na contorna. De modo xeral, podemos indicar que se trata de rapaces (algo menos dun terzo delas son rapazas) que cando chegan derivados dos Xulgados de Menores teñen entre os 17 anos e os 18 anos, arrastran un importante atraso escolar e, malia iso, a metade deles están nalgún centro de estudos cando inician a medida, frecuentemente cursando ESO e FPB<sup>3</sup>.

Entre os que non estudan, moitos encóntranse sen actividade. Por outra banda, en algo máis da metade destas mozas e mozos detéctase unha problemática familiar relevante. Destacan as derivadas de grupo mono-

1/5 dos mozos e mozas cursaba Ciclos de Formación Profesional ou Bacharelato no ano 2015.

parental sen apoio e de separación/divorcio problemático dos proxenitores, pero tamén as relacionadas con consumos abusivos de drogas, dificultades económicas e situacións de desemprego, malos tratos e tamén antecedentes delituosos nos adultos responsábeis.

A abordaxe socioeducativa incide sobre as áreas de desenvolvemento persoal e de relacións sociais (reforzo da autoestima, habilidades sociais e comportamento prosocial, favorecemento da igualdade de xénero, etc.), familiar (abordaxe de límites, clarificación de roles, mellora da comunicación, etc.), de orientación e inserción laboral; de saúde (detección e tratamento adecuado para problemas de saúde





mental, para evitar os consumos abusivos de drogas, etc.), escolar (control do absentismo, actividades de apoio ao estudo, labores de orientación, apoio á función docente, etc.), e de estruturación de tempo de lecer e deporte.

En que consiste máis concretamente a actividade socioeducativa que desenvolve o CIEMA? Encontramos aquí todo o relacionado coa valoración, deseño e avaliación de cada intervención, incluída a elaboración de informes periódicos; entrevistas cos mozos e/ou cos seus adultos a cargo ou outras persoas significativas; visitas domiciliarias; derivacións activas, acompañamentos a recursos; que poden ser escolares, sociais, laborais, de saúde mental, deportivos ou calquera outro de interese para a situación concreta do rapaz; realización de cursos e dinámicas de grupo en determinadas materias directamente relacionadas co ámbito das necesidades (resolución de conflitos e comportamento prosocial, educación viaria, inserción laboral...); actividades de apoio (para a preparación de determinadas probas por libre); xestión de recursos para realización de servizos en beneficio da comunidade en determinados casos. Sen ánimo exhaustivo, todas estas accións forman parte do quefacer diario do persoal do CIEMA, que, no que resulte posible, ha de realizarse na contorna na que se desenvolva habitualmente a vida do mozo ou da moza.

As principais particularidades destas intervencións socioeducativas proveñen da súa orixe xudicial: existen na medida en que hai unha resolución por parte dun xulgado. O que significa que han de ser dialogadas cunha institución, que se substancia nunha orde distinta da formativa, a xurídica. É o Xulgado de Menores quen determina o tipo de medida a executar, e por

tanto define o que é posible e o que non dentro de cada actuación. E tamén é quen determina a duración da actuación, que non sempre se corresponde co tempo necesario de intervención. Finalmente, configúranse como actuacións que se realizan con individuos obrigados a someterse ás medidas, o que lle confire trazos singulares ao traballo a realizar; medidas que se inician cando conclúe o procedemento xudicial, o que forzadamente nos leva, no mellor dos casos, a varios meses despois a respecto de cando o rapaz ou rapaza cometeu a infracción, co que se perde a eficacia que pode proceder da inmediatez na resposta socioeducativa.

A un nivel máis metodolóxico vimos apreciando como unha boa parte das nosas actuacións fanse desde a palabra, desde a cognición e en formatos máis ben clásicos de ensino-aprendizaxe. Desde esa constatación, vimos tentando desde hai un tempo outras formas de abordar a nosa acción, procurando unha actitude máis activa, máis protagonista, por parte das mozas e mozos e ollando desde supostos socio-afectivos.

Foron, así, varios os proxectos nos que participamos, como o "Xpres-arte", que se puxo en marcha coa UMAD de Santiago de Compostela, no que a través da música e do vídeo se foi traballando na elaboración dun vídeo clip através do que os rapaces participantes plasmaron algunhas das súas inxerencias, gustos e preocupacións; tamén o Proxecto Ars<sup>4</sup>, da Fundación Camiña Social; e outros, cos que na actualidade podemos subliñar as liñas abertas de traballo en colaboración con organizacións sociais e entidades públicas, de cara a que os mozos e mozas que atendemos se incorporen a realizar actividades, como as que habitualmente se

efectúan baixo programas de voluntariado social, dirixidas e supervisadas polo CIEMA, como parte das aprendizaxes que han de adquirir estes adolescentes para mellorar a súa vida e o seu compromiso e funcionamento social, mellorando a súa autoestima e autoeficacia.

<sup>4</sup> Pódese consultar en <http://proyectoars.tumblr.com/>



Banksy.

REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 34-36

Mestra de Pedagogía Terapéutica

Centro de Reeduación Monteledo (Ourense)

centromonteledo@caminasocial.net

raballar como mestra no Centro de Reeduación Monteledo é unha experiencia emocionante, gratificante e sorprendente porque, día a día, a escola evoluciona e cambia adaptándose ás necesidades que xorden, pero sen perder a súa esencia como espazo de motivación e recuperación da autoconfianza, moitas veces esquecida nas aulas do sistema educativo ordinario.

A titularidade do centro pertence á Xunta de Galicia, sendo xestionada pola Fundación Camiña Social. Ten capacidade para 36 prazas e están internados 14 menores e mozos que

cometeron algún tipo de delito entre os 14 e os 17 anos; polo tanto, están sometidos a medidas xudiciais impostas polos Xulgados de Menores de Galicia. As medidas desenvolvidas no centro, de menor a maior gravidade, poden ser de internamento en réxime aberto, semiaberto ou pechado: os que se atopan en réxime pechado non poden saír do centro a facer actividades fóra, e os que se atopan en réxime semiaberto, dependendo de factores como a duración da medida ou o comportamento no centro, entre outros, poderán saír ou non.

Para a atención dos menores cóntase cun equipo directivo e educativo formado por un director, un subdirector, catro coordinadores (tres homes e unha muller), vinte e oito educadores (dezaseis homes e doce mulleres), e un Equipo Técnico (formado por dúas traballadoras sociais, un psicólogo e unha psicóloga). Como se pode observar, o persoal é maioritariamente masculino. Ademais, para a atención escolar obrigatoria dos menores de 16 anos, ou para os maiores de 16 que voluntariamente queiran cursar os estudos da ESO, estableceuse un acordo de colaboración no ano 2007, entre a daquela Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar e a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, en materia de ensino non-universitario en centros de reeducación de menores.

Desde entón o Centro de Reeducación Monteledo conta cunha mestra de pedagogía terapéutica, pertencente ao Corpo de mestres, e con profesorado da EPA (educación permanente de adultos) para impartir a ESA na modalidade semipresencial. Esta modalidade educativa organízase en catro módulos, cunha duración cuadrimestral e distribuídos en tres ámbitos: ámbito de comunicación, ámbito científico-tecnolóxico e ámbito social. Polo tanto, estas ensinanzas poden realizarse, con carácter xeral, en dous cursos académicos podendo permanecer nelas o tempo que o seu ritmo de aprendizaxe precise.

O noso alumnado atende a distintas tipoloxías, podendo diferenciarse dous grandes grupos: rapaces e rapazas menores de dezaseis anos que deben escolarizarse por imperativo legal (sendo asignados no nivel da ESO que corresponda a través da EPA de Ourense), e demais rapaces e rapazas maiores de dezaseis anos que xa non están obrigados por Lei a se-

guir no ensino regrado. En xeral, polas súas condicións persoais ou de historia escolar, o tipo de alumnado co que traballamos require, de maneira temporal, de apoios ou provisións educativas diferentes ás ordinarias, considerándose alumnado con necesidades específicas de apoio educativo.

Os principais obstáculos que caracterizan a escolarización neste tipo de centros son, entre outros, a heteroxeneidade do alumnado en canto ao nivel de competencia curricular, estilos e ritmos de aprendizaxe, e niveis académicos; e, por outra banda, as distintas medidas xudiciais en relación á duración e á modalidade de internamento (réxime aberto, semiaberto ou pechado). Pero tamén, á chegada a Monteledo, os menores/mozos amosan características comúns; entre as que destacamos unha baixa motivación cara á formación regrada, baixa autoestima e autoconcepto negativo, en parte, derivados, dunha traxectoria escolar negativa. A isto hai que engadirlle que, en moitos casos, a duración da medida non permite rematar o curso académico, sendo decisivo o papel da mestra e do persoal educativo implicado, para sensibilizalos da oportunidade que se lles presenta, expresando a nosa confianza neles, cando eles mesmos o dan todo por perdido.

Coa nosa intervención educativa preténdese conseguir que acaden o máximo desenvolvemento persoal e social posible, o que require unha adaptación da educación ás súas singularidades, que lles garanta unha igualdade efectiva de oportunidades e que se lles ofrezan os recursos necesarios. Fixamos como obxectivos prioritarios o aumento da autoconfianza e seguridade en si mesmos, o afán de superación, a diminución do nivel de frustración e a potencia-

ción da motivación como motor da intelixencia.

Ante cada novo ingreso dun menor/mozo realízase a avaliación inicial para determinar o nivel académico concreto. De acordo con esta, elabórase o itinerario académico máis axeitado ás súas características e necesidades. Para este proceso de coñecemento da historia e nivel escolar dos rapaces e posterior matriculación ou asignación a un grupo concreto, lévanse a cabo as seguintes actuacións:

- Entrevista inicial co menor/mozo susceptible de ser matriculado e sensibilización da importancia de formarse para o futuro.
- Revisión dos informes xudiciais (área escolar) e, nalgúns casos, entrevista coa traballadora social para intercambiar información relevante.
- Toma de contacto cos centro/s nos que estivo matriculado por última vez solicitando certificación académica e informe psicopedagóxico dos respectivos Departamentos de Orientación, co obxecto de coñecer o nivel académico e o nivel de competencia curricular real, as necesidades educativas específicas que presente e as medidas adoptadas anteriormente.
- Se non posúe Título de Graduado en ESO: determinar a pertinencia de formalizar matrícula no Centro EPA na modalidade semipresencial (o 1º ciclo de ESA<sup>1</sup> impartido pola mestra de Pedagogía Terapéutica e a especialista en Lingua Estranxeira da EPA e o 2º ciclo impartido polo profesorado da EPA asistindo á aula de Monteledo unha hora semanal por materia), ou asignalo ao grupo de alfabetización, reforzo académico de contidos mínimos de educación primaria ou cursar ensinanzas de formación profesional básica.

Educación secundaria de adultos.



do en conta a duración da medida e as características de cada menor ou mozo.

A clave do éxito da nosa intervención será, polo tanto, promover a motivación intrínseca, o afán de superación e a confianza e seguridade nun mesmo en cada un dos menores e mozos que se incorporan ao noso centro.

- Se posúe Título de Graduado en ESO: orientarase cara ao itinerario académico que máis se adecúe ás súas preferencias e capacidades.

Formar parte do proceso de escolarización de menores con medidas xudiciais de internamento supón un reto persoal e profesional enriquecedor. Destacan como principais retos educativos os seguintes: realizar a avaliación inicial dos alumnos e das alumnas para axustar ao máximo o seu nivel de competencia curricular co curso de

matriculación; adaptar a metodoloxía e os recursos do centro ás necesidades e características particulares de cada menor; conseguir unha integración real do alumnado no grupo-clase promovendo un clima de aula favorecedor do proceso educativo, así como a recuperación da autoconfianza do noso alumnado; lograr a optimización das súas capacidades, aproveitando o máximo posible a súa estancia no centro en canto á mellora da súa formación regrada e, en definitiva, tentar acadar o Título de Graduado en ESA ou o maior número de cursos posibles ten-

37 graos / 8 programas de simultaneidade / 54 mestrados /  
títulos internacionais / clases en inglés / estadias no estranxeiro

**PRETO DO 90%  
DOS NOSOS TITULADOS  
VOLVERÍA ESTUDAR  
NA UNIVERSIDADE  
DA CORUÑA**

Universidade pública posible





Fotografía de Kalidoskopica (Bansky monkey)

REVISTAGALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 38-39

Coordinadoras do monográfico

- BRULLET, Cristina (2008): *Malestares: infancia, adolescencia y familias*. Barcelona: Graó.
- CARIDE, José A. (2005): *Las fronteras de la pedagogía social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- FUNES, Jaume (2008). *El Lugar de la infancia: criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy*. Barcelona: Graó.
- GAITÁN, Lourdes (2014). *Sociología de la infancia. Análisis e intervención social*. Madrid: Síntesis
- MELENDRO, Miguel (coord.) (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. Madrid: UNED.
- MONTSERRAT, Carme, CASAS, Ferrán e BAENA, Mireia (2015). *La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección ¿Un problema o una oportunidad?* Girona: Documenta Universitaria.
- VÉLAZ, Consuelo (coord.) (2009). *Educación y protección de menores en riesgo. Un enfoque comunitario*. Barcelona: Graó.

- DUBET, François (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Madrid: Siglo XXI.

- NÚÑEZ MAYÁN, Teresa (2008). *Da segregación á inclusión educativa*. Ames: Laiovento.

- TORRES, Jurjo (2011). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

- ZEICHNER, Kenneth (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

- ÁLVAREZ-URÍA, Fernando e VARELA, Julia (2009). *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid: Morata.

- BAUMAN, Zygmunt (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.

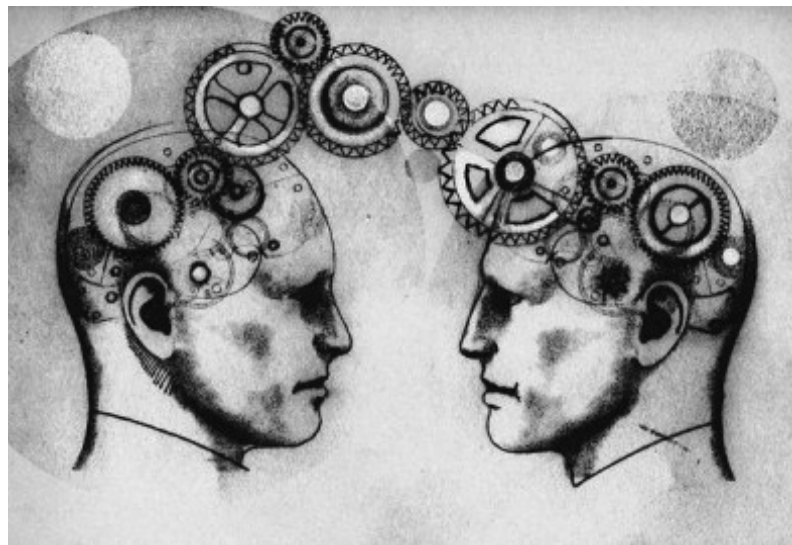
- BECK, Ulrich (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

- CASTEL, Robert (2010). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protección, estatuto del individuo*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.

- FOUCAULT, Michel (1996). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

- NUSSBAUM, Martha, C. (2012). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.

- *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*.



- (2010). La migración de menores no acompañados en España, 45.

- (2010). Infancias pobres, 46.

- (2011). El trabajo socioeducativo con familias, 49.

- *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*.

- (2010). Infancia y adolescencia en dificultad social, 17.

- (2013). Programas eficaces de trabajo con familias, 21.

- *Cuadernos de Pedagogía*.

- (2010). La infancia hoy, 407.

- (2012). Nuevas y viejas desigualdades educativas, 425.

- (2015). Desigualdad, no diversidad, 461.

- Instituto de Infancia y Mundo Urbano (CIIMU) <http://institutinfancia.cat/>

- Observatorio de la Infancia. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad <http://www.observatoriodelainfancia.mssi.gob.es/>

- UNICEF Informes del Estado mundial de la Infancia. <http://www.unicef.org/spanish/sowc/>

- Documento de bases para una nueva ley de educación. Acuerdo social y político educativo. <https://porotrapoliticaeducativa.org/project-type/documento-de-bases-para-una-nueva-ley-de-educacion-acuerdo-social-y-politico-educativo/>



REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 40-43



*omear a infancia, a adolescencia, os menores... en dificultade/difíciles, en conflito social/conflictivos, en perigo/perigosos... lonxe de xerar consenso, derivado de ter un significado unívoco, remite a ideoloxías diferentes. Como considera que se deberían designar estas realidades hoxe?*

Coa linguaxe construímos boa parte das nosas identidades individuais e colectivas, máis aló da bioloxía, en clave biográfica mais tamén antropolóxica e histórica; o que comporta –implícita ou explicitamente– ideoloxías, códigos éticos, valores...

É no conxunto destas circunstancias onde temos que situar os diferentes modos que tivemos e temos de nomear a infancia e a adolescencia, sexan cales sexan as derivacións que acaben tendo os “apelidos” que os diagnostican e tipifican: menores, difíciles, en risco, vulnerables, inadaptados, perigosos... expresións que no proceder xurídico, psicolóxico, administrativo, sociolóxico, pedagóxico, psicopedagóxico, mediático ou informativo... conflúen xerando una variada gama de “etiquetas” coas que os nenos e as nenas son *calificados e clasificados* socialmente, deixando unha pegada indeleble nas súas vidas. As ideoloxías que alentan estas actuacións quedan invisibilizadas, mentres que para eles, mozos e mozas, se fai cada vez máis notoria –ao seu pesar– esta condición de cidadanía menor.

Sen incorrer na escolla dunhas respecto doutras, quedaría con todas aquelas palabras que, no plural e atendendo á diversidade que os/as caracteriza, máis respecten as identidades de cada neno ou nena: na singularidade de quen son, as que invocan os seus nomes e apelidos... que é como a miúdo nos nomean aos adultos; e no colectivo, sempre que sexa

posible, infancia, adolescencia, mocidade, etc. Dunha banda, porque se trata de evitar as que poidan ter un sentido pexorativo (menores, difíciles, inadaptados/as, perigosos/as...); doutra, porque será un xeito de contribuír, tamén coas palabras, a xerar discursos e a promover prácticas nas que todas as persoas –sexa cal sexa a súa idade– se sintan plenamente recoñecidas e integradas na sociedade da que son parte.

***Cales son hoxe, na denominada sociedade-rede, as principais institucións socializadoras da infancia e adolescencia?***

A que damos en chamar “sociedade rede”, que eu insisto en denominar como “sociedade de redes”, e que por extensión asociamos a outras denominacións (da información, do coñecemento, dixital, globalizada), mudou significativamente os espazos-tempos das que ata agora consideramos como as principais instancias –primarias, secundarias ou terciarias– procesos de socialización; fundamentalmente as que aluden á familia e á escola. Sendo importantes para a infancia e a adolescencia, xa que continúan estando no cerne do desenvolvemento individual e colectivo de calquera neno ou nena, cada vez teñen máis limitado ou condicionado o seu labor. No caso das familias, por todo o que está representando –especialmente no mundo urbano– a configuración dunha nova arquitectura familiar (en Galicia, pouco máis dun 33% son “familias” convencionais formadas por unha parella con un ou máis fillos); no caso das institucións escolares, porque a pesar da súa omnipresencia como “pre-escola” (educación infantil) e, máis tarde, como educación primaria, secundaria, etc., o seu rol relativizouse, dando paso ao “poder” socializador que median os teclados, os telemandos e as pantallas.

Neste sentido, como se está a constatar desde os anos setenta do pasado século, os medios de comunicación social e as súas emisións televisivas xa ocupan máis tempo ao longo dun ano natural ca os tempos curriculares dun neno ou dunha nena, contabilizando as fins de semana, os períodos vacacionais, as tardes-noites, a post-xornada lectiva, etc.

Hoxe en día representan unha das canles socializadoras máis salientables e, con frecuencia, “de libre disposición” para un importante número de nenos e nenas da nosa contorna, decaendo a súa orientación recreativa ou de mero pasatempo, para acrecentar a súa relevancia como un novo xeito de “amaestramento cívico”: nas condutas, comportamentos, actitudes, valores, etc. que invitan á pasividade, ao consumismo e á competitividade.

As que chamamos “redes sociais” creo que son unha boa mostra do que digo; neste caso, entrando máis en competencia coa misión das escolas e das familias ca coa televisión, á que reforzan e que as reforza. Deste xeito, a “palabra” e a comunicación (tempo atrás substanciais na convivencia familiar e nos procesos de ensino-aprendizaxe das escolas), acompañada polos xestos e as miradas, queda minorada pola contemplación unidireccional do que seleccionan previamente os programadores mediáticos, ou pola interacción compulsiva (en calquera tempo e lugar) que conecta a nenos e nenas a través do móbil, as *tablets*, e o amplo conxunto de artefactos aos que teñen acceso, libre ou condicionado polos seus pais, nais, etc.

Sendo así, diría que as institucións, vellas e novas, da socialización infantil e xuvenil están reconfigurando o seu cometido e, consecuentemente, o seu grao de incidencia na vida cotiá da

infancia-adolescencia, sen que se poida xeneralizar a súa verdadeira natureza e alcance tan só desde unha perspectiva estrutural, xa que é preciso ter en con-

Falamos non só do “dereito á educación”, recoñecido e proclamado na Declaración Universal dos Dereitos Humanos de 1948, que acabou sendo asimi-

to de vida, sendo respectuoso e tolerante coas diversidades que alentan a humanidade de todas as persoas, coas que –preto ou lonxe– compartimos a vida

ta –sen incorrer en visións deterministas– a capacidade que ten cada familia, escola, comunidade ou grupo de iguais para darlle un xiro idiosincrático ao que semella incontestable –e imparabile– nas tendencias globalizadoras da sociedade rede e/ou de redes.

*Nós entendemos, e intuimos que vostede tamén, que a Educación Social ou é crítica ou non é Educación Social. Hai sitio para este modo de educación?*

Afirmar que a Educación Social ten que ser crítica, reflexiva, liberadora... xunto con outras “identidades” que a caracterizan (nos planos teórico-conceptual, metodolóxico, técnico...) ten, ao meu xuízo, unha dobre connotación: dunha banda, afirmar a súa caracterización como unha práctica política e non só meramente pedagóxica, educativa e/ou formativa; doutra, reivindicar a súa congruencia como un modo de educar e de educarse na sociedade e coa sociedade, non só para ela. Unha educación de amplas miras, que ademais de aceptar o desafío de ampliar as imaxes e as prácticas que temos/facemos cando se nomea a educación, tamén as compromete e responsabiliza cun modelo de ser e de estar na sociedade no que os dereitos das persoas –todos os dereitos e todas as persoas– sexan a principal prioridade.

lado ao “dereito á escolarización”... senón o dereito a unha educación que –ademais de facernos partícipes de saberes, valores, destrezas e actitudes– nos lembre quen somos -ou debemos ser- como humanidade, posibilitando que cada persoa sexa consciente, libre, responsable, democrática... Xusto o que os medios de comunicación están inhibindo e condicionando... acaso como o primeiro obstáculo que distancia, sen que necesariamente teñan que contraponerse, a información da formación; ou, dito noutras palabras, a (con)formación da (trans)formación.

A sociedade dos consumos en todo tempo e lugar convidanos moito máis á primeira ca á segunda, polo que sempre será preciso posicionarse a favor de que e de quen estamos, sabendo que neste posicionamento tamén asumimos o reto de construír unha convivencia alternativa, integradora, cohesionadora e inclusiva, na que a pluralidade nos modos de ser e de estar –política, cultural ou eticamente– sempre son relevantes.

De aí que alentar unha mellor sociedade requira dunha educación sustentada nos principios e valores da democracia, dos dereitos humanos, da razón crítica e da sensibilidade emocional... que permitan a cada quen construír o seu propio proxec-

to de vida, sendo respectuoso e tolerante coas diversidades que alentan a humanidade de todas as persoas, coas que –preto ou lonxe– compartimos a vida

*Unha gran parte da súa investigación xira arredor de elementos que enchen de contido este carácter político da educación: cidadanía, participación, dereitos humanos, xustiza... Que desafíos ten pendente a Educación Social para potenciar o exercicio dunha cidadanía activa, solidaria, culta, especialmente na infancia e adolescencia en risco social?*

Os desafíos da Educación Social na procura dunha cidadanía alternativa, solidaria, tolerante, culta... na que se poida entender e atender de xeito prioritario a infancia e a adolescencia en risco social... son todos aqueles que, esencialmente, e desde unha mirada pedagóxica-social, permitan intermediar entre as circunstancias adversas nas que se desenvolven as súas vidas e as que lles capaciten para imaxinar e construír un futuro esperanzado, cheo de oportunidades para a súa realización persoal e colectiva; a educación que, como diría Francisco Giner de los Ríos, os sitúe ante a posibilidade de dirixir con sentido a propia vida. Un quefacer que, ao meu xuízo, ten –cando me-



nos– unha dobre connotación socioeducativa:

a) Dunha banda, a que posibilite que cada neno/a e adolescente poña en valor (hoxe diríamos “empoderar”) as potencialidades, capacidades, expectativas, e o seu protagonismo como un suxeito libre, responsable e consciente de todos os os percorridos que se asocien ao desenvolvemento dun proxecto de vida propio; isto é, de autorrealización e afirmación dunha identidade diferenciada na interacción con outros, sentíndose partícipe do proxecto colectivo que encarnan os grupos, comunidades, etc. nos que se insire.

b) Doutra, a que faga da sociedade, unha verdadeira comunidade educadora, dotando a cada persoa, na súa condición de cidadán (desde a infancia ata

a vellez), dos mecanismos que se precisan para o máis pleno exercicio dos dereitos á inclusión. Isto é, dunha convivencia baseada nun sistema de valores e conviccións morais que salienten o ben común, no local e no global, contribuíndo a cambiar os nosos máis convencionais modos de pensar, actuar e desenvolvernos. Polo tanto, unha educación que non se contradiga a si mesma, nin nos seus propósitos crítico-reflexivos nin nas súas metodoloxías liberadoras.

Non deberá esquecerse, como tiveren a oportunidade de testemuñar no prólogo a un libro do educador uruguaio Jorge Camors, que estamos nomeando desafíos ante os que non caben nin inhibicións nin desaparegos, xa que aínda que só fose por estes nenos e nenas, ado-

lescentes, mozos ou maiores, a Educación Social sempre terá sentido; que o debe ter ao amparo dunha vida digna, comezando pola de quen, estando marcados pola pobreza, a exclusión ou a marxinação, dificilmente poderán camiñar sós. De aí que educar para a autonomía, a participación, a convivencia ou a cohesión social estea entre os principais referentes dos educadores e das educadoras sociais... dándose e dándonos, xunto con outros profesionais da educación e do social, a posibilidade de idear, proxectar e desenvolver a educación que reivindicamos e necesitamos, procurando non quedar atrapados nas insuficiencias, carencias ou limitacións da educación que temos.

Mentres que en España asistimos á lenta pero progresiva incorporación dos e das profesionais da educación social á escola, en Alemaña están presentes de forma bastante uniforme nos diferentes niveis educativos dende hai máis de 30 anos. Neste texto analízase esta experiencia co obxectivo de promover a reflexión para que axude a construír no noso país unha educación social escolar eficaz.



Alemaña é un estado federal e como tal, cada un dos seus deza-seis Länder ten unha lexislación propia en materia educativa, pero existen moitos mecanismos de coordinación entre eles debido á intervención das autoridades e da administración federal. O sistema educativo predominante, a diferenza do que ocorre no Estado español, é o que clasifica o alumnado en función dos resultados académicos dende unha idade moi temperá. A educación social escolar (ESE) neste sistema é concibida como un axente educativo máis que traballa conxuntamente co profesorado para conseguir que esa clasificación do alumnado sexa axeitada aos criterios curriculares oficialmente establecidos. A ESE foi tradicionalmente vencellada ás *Haupt* e *Realschule*, que son as modalidades escolares que acollen a maior parte do alumnado despois do ciclo primario, onde a diversidade e a conflictividade son maiores. Só recentemente se está a introducir nos *Gymnasium*, os centros (selectivos) de educación secundaria de maior rendemento.

REVISTAGALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 44-46

Investigadora e doutoranda da Universidade de Vigo

lacborges9@hotmail.com

A literatura especializada sitúa o inicio dos primeiros proxectos de ESE nos anos 70. Foi a

conflitividade existente nos centros educativos a que levou á inclusión desta figura profesional. Pero a súa implantación inicial foi un fracaso e, como consecuencia, nos 80 a ESE sufriu un claro estancamento. O fracaso non se debeu en exclusividade ás altas expectativas, senón tamén á precariedade e á temporalidade dos proxectos realizados.

Nos anos 90 houbo, porén, unha nova expansión a nivel teórico, investigador e práctico. Foi o momento no que os centros escolares se abriron a outros colectivos e institucións. E isto foi acompañado dun gran avance en canto á defensa teórica da necesidade de incorporar estes profesionais nos centros, ao destacar o carácter preventivo da súa intervención. Por outra parte, fronte á idea do rol de experto, optouse por un modelo máis ben cooperativo en canto ás estratexias de intervención.

Na actualidade asistimos á clara expansión dos e das educadoras nos centros educativos en canto a número e tamén en canto a tipo de centros. Por outro lado, a cara menos favorable represéntana os conflitos abertos en varios Länder en canto a que administración debe responsabilizarse do financiamento destes programas. Destacan tamén, como aspectos netamente deficientes, a temporalidade dos proxectos e a contratación precaria dos educadores.

En Alemaña e en Austria está normalizado o termo de *Educación social escolar*, *Schulsozialarbeit*, que ten un carácter declaradamente integrador e que describe con precisión que a educación social é unha parte inherente á escola, lonxe do concepto de "educación social

na escola", cun matiz máis aditivo e opcional.

Os grandes principios que rexen a intervención son o *carácter preventivo* da súa praxe; o *traballo conxunto coa comunidade*; a *orientación diaria*; a *integración e normalización* de todo o alumnado e especialmente daquel que presenta dificultades; a *participación* por parte dos destinatarios para que sexan parte implicada dos procesos educativos, principio básico da educación social; e a *axuda e control*. Neste principio expónse o difícil equilibrio que deben manter entre transformación e integración.

Os ESE son definidos como os "avogados defensores do alumnado" nas escolas. Parten da premisa de que o profesorado e a dirección de centro non sempre están sensibilizados ante as problemáticas de tipo social e de que lle outorgan prioridade na súa práctica diaria á consecución de obxectivos de tipo instrutivo. Os educadores sociais encárganse de velar polo cumprimento da lexislación de servizos sociais de infancia e xuventude (SGBVIII) nas escolas, con obxectivos máis enfocados cara ao desenvolvemento persoal e á mellora das condicións de vida.

En Alemaña a organización destes proxectos segue principalmente tres modelos. Nos tres o seu lugar de traballo é a escola, e as diferenzas estriban en canto á coordinación, dependencia e financiamento. A literatura especializada indica que é necesario realizar máis investigacións ao respecto para avaliar as vantaxes e desvantaxes de cada sistema. Nós imos basearnos na interesante análise que fai Speck (2014) sobre este asunto.

Por un lado, estarían os educadores sociais escolares, que dependen da dirección do centro. Para Speck, este modelo ten como principais vantaxes que os

proxectos soen ser a longo prazo e os educadores contan cun elevado recoñecemento institucional ao depender da dirección dun centro. Unha das maiores críticas a este modelo é que cuestiona a independencia das decisións do educador con respecto á escola e á falta de sensibilidade e experiencia en intervención social que poida haber desde a dirección.

Por outra banda, están os proxectos que se realizan desde entidades externas, como as ONG. Os aspectos máis favorables son a independencia, o estreito contacto cos servizos sociais e coa comunidade e a ampla experiencia na intervención social. As súas principais debilidades son a falta de autoridade nos centros con respecto ao profesorado, a precariedade e temporalidade dos seus proxectos e a pluralidade das súas propias estruturas internas.

O modelo mellor valorado e máis defendido tende a ser aquel no que os proxectos se coordinan dende os servizos sociais. As súas principais fortalezas son a alta lexitimidade e recoñecemento da súa intervención, a relación directa cos servizos sociais, a estabilidade dos proxectos e a ampla experiencia en intervención social. As críticas a este modelo veñen dadas pola distancia existente entre o profesorado/dirección de centro e os educadores sociais escolares, e pola estigmatización do alumnado e das familias que empregan os seus servizos.

A concreción do seu traballo en centros escolares é moi simple. Lonxe de interminables listas de funcións que rexen a súa práctica, estas redúcense á descrición de 3-4 obxectivos. Do mesmo xeito, non hai establecido un protocolo uniforme de intervención, senón que queda nas mans da entidade que o xestione ou na dos profesionais que o desenvolven.



A distribución dos educadores por centro varía, e determínase en función do número de alumnos/as, o contexto educativo no que se atopa o centro e o número e tipo de problemas escolares existentes. As actividades varían en función do centro pero as máis habituais son a orientación individual, o fomento das habilidades sociais e a mediación en conflitos.

Para concluír, imos empregar unha investigación realizada no estado de Rheinland-Pflaz no 2013. Unha das conclusións máis importantes desta investigación é o elevado grao de aceptación dos educadores por parte do profesorado e do alumnado co que teñen ou tiveron contacto. Os e as educadores sociais escolares son valorados polos estudantes como o terceiro adulto relevante co que falar dos seus problemas e solicitar axuda. Nesta investigación o alumnado destaca a dispoñibilidade e accesibilidade dos educadores sociais á hora de atender as súas necesidades, así como a ampla variedade de problemáticas que tratan. A mocidade salienta o carácter da intervención destes profesionais; en particular que a comunicación e o rol que xogan é diferente ao do profesorado.

A través do seu desenvolvemento histórico podemos observar como evolucionou o concepto do traballo das educadores nos centros escolares, pasando dunha perspectiva clínica ou de experto a unha concepción moito máis holística e cooperativa da intervención. Pese a isto na práctica conviven os dous modelos.

A figura do educador social foi tradicionalmente vencellada á intervención reactiva, con suxeitos que xa presentaban problemática escolar en centros onde a conflictividade era moito maior. Esta é unha das funcións tradicionalmente asignadas a esta profesión, que ten na educación social especializada, entendida como a integración social de persoas e colectivos en desadaptación e en risco social, unha das súas características definitorias. Non obstante, non se pode nin se debe reducir a educación social a este tipo de intervención, pois esta é unha visión nesgada. A pesar da súa longa traxectoria, só aínda recentemente se comezou a introducir a figura dos educadores en centros de primaria e nos mencionados Gymnasiums, aínda que de forma experimental e a tempo parcial, e non en todos os estados.

En canto ao modelo de intervención, podemos afirmar que en Alemaña predomina a modalidade *counseling* mentres que en España se tende máis ao modelo de intervención por programas. En canto á organización do traballo nos centros, observamos que en Alemaña os educadores dispoñen de moita máis autonomía, e que o seu traballo está moito menos burocratizado. Os resultados parecen ser moi positivos. Esta figura profesional configúrase como un dos principais orientadores e adultos relevantes tanto para o alumnado, como para a mocidade e o propio profesorado, que demanda a súa presenza nos centros para reforzar as habilidades dos educandos.

- CASTRO, M, MALHEIRO, X.M. e RODRIGUEZ, X. (coords.) (2006). *A Escola, Punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?*. Nova Escola Galega e Ceesg.

- FREY, A. Bericht zur Beratung und wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts: "Soziale Arbeit an Schulen-Steuerung im Dialog" im Landkreis Bad Kreuznach 2012-2013. Fachschule Köln

- GALÁN, D. (2015). Educadores sociais en contextos escolares: un exemplo de acción en Extremadura. *Revista Galega de Educación*, Nº, 62-65.

- GASTIER, S. e LCHAT, B. (2012). *Schulsozialarbeit-Soziale Arbeit am Lebensort Schule*. Lambertus Verlag: Freiburg.

- PÖTTER, N. (coords.) (2014). *Schulsozialarbeit am Übergang Schule-Beruf. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen*. Springer VS: Ebook.

- SPECK, K. (2014). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. GmbH&Co KG: München.



# PROGRAMAS EDUCATIVOS MUNICIPAIS - 2016/2017

# ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES MUNICIPAIS NOS CEIP DE FERROL

## OBXECTIVOS

\* Favorecer o acceso a todas as nenas e nenos dos centros publicos de Educacion Infantil e Primaria do Concello de Ferrol cando menos a unha actividade extraescolar de caracter gratuito.

\* Traballar de xeito transversal en todas as actividades a creatividade, as habilidades sociais, a solidariedade, o respecto, a comunicacion e a relacion con persoas doutras linguas e culturas, posta en valor a practica da nosa propia lingua e cultura nas suas diversas manifestacions, integracion e valoracion do propio entorno.

\* Descubrir e fomentar a capacidade creativa e de disfrute do alumnado, a partires da participacion en actividades culturais, artisticas, deportivas e creativas, desenvolvidas no centro escolar fóra do horario lectivo obrigatorio.

## PARTICIPANTES

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

## CENTROS

CEIP A Laxe, San Xoán de Filgueira, Cruceiro de Canido, Isaac Peral, Recimil, Pazos, Manuel Masdias, Ponzos, Esteiro, Juan de Lángara



**FERROL**  
Cidade Educadora



### INFORMACIÓN

No propio Centro escolar e na web <http://www.ferrol.es/educacion/>

ORGANIZAN: Concello de Ferrol e CEIP do Concello de Ferrol  
CONTRATA: Concello de Ferrol FINANCIAN: Concillería de Educación do Concello de Ferrol  
EMPRESA ADXUDICATARIA: SEDEGA S.L.



aixo o lema que recollín como título do artigo, a Coordinadora de Traballadores/as pola normalización Lingüística (CTNL) celebrou as súas dúas décadas o pasado 20 de febreiro. Dúas décadas intensas que a redacción desta revista me encargou resumir, procurando a ollada de quen é socia desde 1996, pero non forma parte da súa directiva, mesmo leva xa moitos anos fóra dun Servizo lingüístico.

A CTNL é unha organización modesta en canto a número de socios, e moi modesta en canto a medios (non conta con local nin persoal administrativo contratado), mais é moi grande tanto pola cantidade de accións realizadas en vinte anos, como pola calidade e repercusión que estas tiveron e teñen para a normalización da lingua.

O Proxecto Apego, que se está a desenvolver na actualidade, a organización dun recente Encontro de política lingüística municipal ou actuacións como LGX15 só son posibles pola existencia de dinámicas de traballo colaborativo, formación sólida, capacidade de análise e adaptación aos tempos.

O motor da CTNL arrancou co esforzo voluntarista dun grupo de profesionais, autodidactas na súa formación, e engraxouse co entusiasmo e as ganas de avanzar no proceso de normalización de xente nova, creando unha organización unida que leva vinte anos funcionando ininterrompidamente.

O xermolo estivo na vontade e no traballo do persoal técnico duns Servizos de normalización que foron necendo a finais dos 80 e principios dos 90 do século XX, tras a aprobación de Ordenanzas para regular o uso do galego nalgúns concellos e o nacemento das primeiras Concellarías do ramo. Desde os Servizos pioneiros de



REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 48-50

IES Félix Muriel de Rianxo

vformoso@gmail.com



Redondela e Fene foron xurdindo outros en concellos grandes: Vigo e Santiago, seguidos de Ferrol e Moaña. Estes xuntáronse aos que tamén naceron na universidades. Logo sumáronse algúns de sindicatos, deputacións ou asociacións empresariais. Un incremento de diñeiro destinado á normalización nos anos noventa derivou na creación de máis servizos, boa parte deles duraban o que duraba a subvención, eran os "Servizos Guadiana" que non axudaban a consolidar o proceso nin a dignificar a profesión. Alén diso, a ausencia dunha planificación do proceso normalizador por parte da administración tiña desaproveitado todo o potencial humano que funcionaba nos diferentes SNL, ao estar descoordinado, non contar con formación específica nin posibilidade de facer oír as súas propostas e carecer, en moitos casos, de follas de ruta para avanzar no seu traballo.

Corría decembro de 1995 cando un grupo de traballadores e traballadoras de Servizos lingüísticos se organizaron para formar o que aínda hoxe é a CTNL. Viñan de constatar, no marco das Xornadas de Dinamización e Normalización Lingüística organizadas polo Servizo de Normalización Lingüística (SNL) da Universidade de Vigo, a cantidade de carencias que tiñan e ás que cumpría darlle solución. As ganas de comezar algo novo e a necesidade de buscar modelos fóra das nosas fronteiras, levou a que cinco das nove persoas que logo integraron a primeira directiva da CTNL viaxaran a Cataluña para ver de primeira man a organización e funcionamento do mundo normalizador naquela comunidade. Volveron con materiais, ideas, ilusión e co convencemento de que era urxente e imprescindible organizárense. Así puxeron en marcha un motor que continuou funcionando vinte anos.

O nacemento da CTNL supuxo darlle voz aos Servizos de Normalización e a todo o seu persoal. Desde a necesaria creación de órganos de información periódica, como foi nos inicios o *Novas CTNL*, substituído pola web e o Boletín informativo dixital, ata a realización de campañas, pasando pola elaboración de propostas de cara a mellorar o traballo dos servizos e do seu persoal e o traballo en lingua en xeral, moveron estes vinte anos da organización.

Trasladar as inxerencias dos Servizos aos órganos correspondentes na administración, redactar propostas de solución, reclamar melloras de condicións do persoal técnico, denunciar cuestións concretas que afectan a todo o ámbito normalizador foron tarefas da organización durante estas dúas décadas.

Reunións coa antes chamada Dirección Xeral de Política lingüística (DXPL), con representantes da FEGAMP, de TERMIGAL ou co CCG para presentarles propostas de mellora para o funcionamento dos servizos, tiveron éxito desigual. O *Informe-proposta sobre a organización dos servizos lingüísticos municipais* de 1998 buscaba un novo modelo organizativo que provocase un avance significativo na normalización do galego no ámbito local. A idea derivou na proposta de creación dun *Consorcio de Planificación Lingüística*, que ningún dos sucesivos gobernos autonómicos chegou a implantar.

Mellor sorte tivo a que fora a primeira proposta dirixida ao CCG, na que se pedía a creación dun centro de documentación no que se recolliesen todas as iniciativas normalizadoras, creándose xa en 1996 o que hoxe é o *Centro de Documentación Sociolingüística de Galicia*.

Durante estes anos a CTNL realizou moitas outras propostas, todas imprescindibles para un bo desenvolvemento do traballo do persoal técnico. Son mostras tanto a elaboración da definición do perfil profesional que debería ser requisito nas convocatorias de postos de traballo para os SNL, como o comunicado *En defensa do traballo xusto e ilusionante dos SNL* que impulsou a CTNL e asinaron múltiples organismos.

Ao lado das propostas están tamén unha serie de iniciativas exitosas. A creación dun *Viveiro de propostas normalizadoras* só podía xurdir dunha organización con ilusión e ilusionante que é quen de buscar a intervención en positivo con campañas que respiran modernidade e estar cos tempos, por exemplo o Photocall de *Gústame o galego* ou o *LGX15*. Atenderon ademais aos diferentes ámbitos, desde o comercial coa promoción dos produtos en galego a través de *Agasallo.eu*, ata o dos medios de comunicación aos que se lles reivindica que respecten os usos dos galegofalantes con *Como cho digo*, pasando polo educativo co *Club de debate*.

Vinte son xa moitos anos de percorrido formativo e intenso no que queda patente como o esforzo realizado neste eido, derivou no que hoxe en día é a CTNL e o éxito das súas actividades.

O labor de formación foi fundamental sobre todo nos primeiros anos, xa que se partía da urxencia de completar unha ensinanza universitaria, excesivamente academicista, que non preparaba os e as profesionais para desenvolver o seu traballo. Precisábanse coñecementos específicos que non estaban nos currículos de filoloxía e outros que xa pertencían a ámbitos da socioloxía ou da psicoloxía social. E tamén aprender de experien-

The screenshot shows the website of the Coordinadora de Traballadores/as de Normalización da Lingua (CTNL). The main article is titled "Doce concellos procurarán mellorar a socialización en galego na infancia co proxecto Apego" and is dated 23-03-2015. The article text reads: "Ante a preocupante situación da adquisición, socialización e uso do galego nas idades máis temperás, doce concellos queren mudar as cousas e toman a iniciativa a través do proxecto Apego. Son A Baña, Carballo, Carnota, Ferrol, Naron, Negreira, Ourense, Pontevedra, Redondela, Rois, Santiago de Compostela e Vigo". Below the article, there is a definition: "Apego é afección, inclinación ou amor por algo ou alguén. Apego é vínculo. Apego é sintonía, empatía. O apego é necesario para o desenvolvemento social e emocional. E o apego é fundamental para a lingua." The website also features a sidebar with navigation links, a calendar for March 2015, and a "Próximos eventos" section listing "Remate prazo Premio artigos normalizadores Concello de Carballo" and "Remate prazo Premio Rosalia".

pero tamén colaborou a CTNL con outras experiencias formativas de interese, que van desde os Encontros para a normalización lingüística organizados polo CCG ata os Cursos de verán en dinamización da Universidade da Coruña, pasando polos Encontros de política lingüística desde as administracións locais.

Neste curto espazo quedan apenas plasmadas algunhas das accións desenvolvidas nestes vinte anos, que xa non son poucos de traballo ben feito e ilusionante. Mais 20 anos non son nada nun periplo normalizador que leva séculos e ao que lle queda un camiño máis curto grazas ao esforzo e entusiasmo da CTNL.

cias e dinámicas tanto de dentro como de fóra da nosa comunidade. Arrancouse coas *Xornadas de Dinamización lingüística* nas que persoas que tiñan xa unha experiencia no ámbito local, educativo ou social en Galicia, ao lado dos representantes cataláns do *Consorti per a la Normalització Lingüística* abriren o camiño cara o concepto, aínda non constituído, da dinamización lingüística e que debía superar o modelo de servizos de tradución que, naquel 1997, era o que imperaba. Nese mesmo ano atendeuse xa a necesidade urxente de aprender a planificar o traballo normalizador, aspecto imprescindible para avanzar. Logo, coas ideas da directiva e as suxestións das persoas asociadas fóronse elaborando os sucesivos programas formativos que abordaron, no ano 1998, tres temáticas en tres cursos diferentes: o coñecemento da realidade sociolingüística, os procesos de implantación lingüística e a lexislación lingüística de Gali-

cia. Este último foi o primeiro en contar cunha axuda da daquela DXPL, tras o primeiro contacto que se establecera uns meses antes e que levou á sinatura de convenios anuais que deron cobertura á formación vindeira. Comezaron en 1999 xornadas de varios días como o Curso de "Marketing lingüístico" que guiaba a normalización cara a intervención social, ou un de "Iniciación á terminoloxía".

Continuouse no novo século con outros cursos presenciais, algúns deles imprescindibles para que técnicos e técnicas se adaptasen a uns novos tempos que requirían novas ferramentas. Desde a iniciación a internet nos albores do novo século chegouse en 2006 a celebrar o primeiro curso en liña que era precisamente un curso de "creación de cursos en liña e utilidade da formación virtual para a normalización lingüística. Seguiuse con cursos na rede, presenciais e combinados,

# AULA DE PATRIMONIO

Programa pedagógico para centros de educación primaria de Santiago de Compostela

CURSO ACADÉMICO 2016-2017

O programa AULA DE PATRIMONIO do Grupo de Cidades Patrimonio da Humanidade pretende que o alumnado que vive e estuda en calquera das quince que posúen esta distinción aprenda a coñecer e valorar o que significa este título outorgado pola UNESCO a través de actividades didácticas arredor de cadansúa localidade e da organización de viaxes culturais de grupos de escolares a outras cidades patrimonio.

As quince cidades membros do Grupo de Cidades Patrimonio da Humanidade de España (Alcalá de Henares, Ávila, Baeza, Cáceres, Córdoba, Cuenca, Eivisa, Mérida, Salamanca, San Cristóbal da Laguna, Santiago de Compostela, Segovia, Tarragona, Toledo e Úbeda), a través dos seus concellos, cumpren unha función promotora deste programa ofrecendo actividades educativas baseadas nos seus propios recursos que perseguen o descubrimento de novos conceptos e capacidades do alumnado, involucrando a outros axentes sociais e membros da comunidade e aproveitando os espazos físicos e as infraestruturas propias (bibliotecas, parques, transporte público, centros educativos, museos...)





REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 52-55

A memoria desta experiencia recibiu a primeira Mención Honorífica do IV Premio á Innovación Escola Viva na presente convocatoria de 2016.

Psicopedagoga e mestra no CPI de Castroverde  
(Lugo)

[mariajo\\_03@yahoo.es](mailto:mariajo_03@yahoo.es)

[www.convocaciondocente.blogspot.com](http://www.convocaciondocente.blogspot.com)

*escubriendo o noso máximo patrimonio natural* é un proxecto de educación medioambiental realizado con alumnado de 2º de Educación Primaria no CPI de Castroverde, Lugo, nos cursos 2010-11, 2012-13 y 2014-15. O seu obxectivo é salienta o valor do patrimonio natural deste municipio e favorecer entre o alumnado a toma de conciencia sobre a influencia positiva e negativa da actividade humana no mesmo.

Na súa realización foméntase a participación de familias e veciños mediante a colaboración na realización dalgunhas tarefas, buscando vincular os coñecementos científicos e os valores traballados na aula coa actuación do alumnado no seu medio, e estimular a reflexión e o debate sobre este asunto entre os adultos da contorna.

O proxecto, realizado na primavera de cada un dos cursos indicados, toma en consideración as seguintes áreas temáticas: a paisaxe, as plantas, os ecosistemas e os espazos naturais.

O CPI de Castroverde está situado na localidade do mesmo nome, cabeceira municipal, a 25 km da cidade de Lugo, e acolle alumnado do citado municipio. Castroverde é un dos 26 municipios que integran a Reserva da Biosfera Terras do Miño, a primeira declarada en Galicia (2002) e a segunda máis grande da Península. Trátase dun territorio que atesoura unha grande riqueza natural, un entorno no que conviven diferentes ecosistemas e que destaca pola súa grande diversidade biolóxica.

Aínda que a zona non ten graves problemas ambientais, nos últimos anos poden constatare pequenos cambios susceptibles de interpretarse como signos de alarma. Unha parte importante da poboación traballa no sector primario, en explotacións gan-

deiras dedicadas á produción de carne e lácteos que tenden ao modelo de gandería e agricultura intensivas, transformando zonas de bosque autóctono en pasto e abusando do monocultivo. Outra parte da poboación foi abandonando este sector e converteu os antigos terreos de cultivo en plantacións de árbores de crecemento rápido, como o eucalipto.

A este respecto, diversos traballos realizados polo alumnado de 2º de Primaria nestes últimos anos, coa axuda de avós e veciños maiores coñecedores das características do lugar, salientan a práctica desaparición dalgunhas especies de flora e fauna, xunto cun notable descenso dos caudais en ríos e mananciais. E foi partindo do coñecemento desta problemática, como deseñamos un proxecto didáctico para 2º de Educación Primaria que xa foi posto en práctica con tres grupos diferentes de alumnos nos cursos 2010-11, 2012-13 e 2014-15. A continuación descríbese o traballo realizado no curso 2014-15 co alumnado do citado nivel durante o último trimestre escolar.

Malia que o proxecto xira arredor da **competencia no coñecemento e a interacción co mundo físico**, o proceso de ensino-aprendizaxe levado a cabo contribúe ó desenvolvemento doutras competencias. Do mesmo xeito, aínda que o núcleo central de contidos emana da área de "Coñecemento do Medio", na práctica vincula coñecementos de varias áreas dende un enfoque interdisciplinar.

Con todo, a base do proxecto constitúea a **Teoría das Intelixencias Múltiples**, que proporciona un modelo dende o que é factible avaliar e comprender as diferenzas individuais do grupo, detectar as potencialidades de

cada alumno/a e ofrecer, en resposta ás mesmas, un conxunto rico e variado de materiais, interaccións e tarefas contextualizadas.

A nivel metodolóxico, o proxecto caracterízase por:

- Diseñar actividades e situacións de aprendizaxe que lle permiten ao alumnado participar de forma activa na construción do seu propio coñecemento, ao tempo que desenvolven habilidades de observación, escoita, busca, selección e análise da información.
- Fomentar o diálogo e a interacción con diferentes axentes (compañeiros, familia, veciños, mestra ...) creando un fluxo constante de intercambio de experiencias e ideas.
- Contextualizar o coñecemento, establecendo conexións entre os contidos curriculares e as vivencias do alumnado no seu entorno, convertendo a este nun recurso didáctico de primeiro orden.
- Desenvolver un sistema de aprendizaxe sostido ou en cadea, de forma que as aprendizaxes que van xurdindo das experiencias e observacións se utilizan para dar sentido a outras novas que modifican as anteriores enriquecéndoas.
- Introducir procedementos e conceptos científicos vinculados ó desenvolvemento dos valores ambientais necesarios para crear no alumnado unha conciencia ecolóxica.
- Buscar o impacto no entorno mediante a participación de familias e veciños no proceso.
- A avaliación intégrase no propio proceso de ensino - aprendizaxe e lévase a cabo mediante a observación do traballo en grupo e a análise das tarefas individuais.



No outono, coincidindo coa recollida dos seus froitos, preparamos un viveiro de castiñeiros e carballos, dúas das árbores da zona máis castigadas polas talas e as enfermidades nas últimas décadas. Durante os seguintes meses, os propios alumnos asumiron o seu coidado na clase e observaron o seu crecemento. Así foron desenvolvendo vínculos afectivos cun elemento que forma parte da súa paisaxe e no que apenas repararan. E a *final de curso, cada alumno levou á casa un exemplar para seguir coidándoo ata que poida ser transplantado no terreo axeitado. Desta última labor fanse cargo as familias.*

Para observar con certo rigor o medio é necesario posuír coñecemento conceptual e procedimental sobre o relevo e a súa representación, tipos de paisaxes e a súa dependencia do clima e doutros elementos e fenómenos naturais ... e chegar a ser conscientes da súa constante trans-

formación, diferenciando a que pode atribuírse a causas naturais daquela que depende da actividade humana.

Dedicámoslle pois varias sesións á adquisición destes coñecementos. A partir do traballo con ilustracións, fotografías, vídeos, mapas e algunhas ferramentas que ofrece Internet, como Google Maps e Google Earth, o alumnado foi familiarizándose con conceptos básicos sobre o relevo ata ser quen de recoñecelos no seu propio ámbito xeográfico, interpretar, a grandes trazos, mapas físicos e topográficos e realizar representacións sinxelas, tanto en tres dimensións como no plano.

O mesmo modelo de tarefas serviu para introducirmos no estudo da paisaxe, tipos, elementos, a súa relación co clima, o tipo de solo ... vinculando o traballo na aula con tarefas de observación do entorno que o alumnado realizaba fóra de horario escolar coa colaboración das súas familias, de forma que os novos coñecementos podían ser utilizados para interpretar o que nos rodea dotándoo de sentido:

- Efectuamos un inventario de elementos naturais e artificiais e

describimos pequenos cambios no entorno próximo debidos á acción humana (Exemplos: "Onde agora está a corte, antes había un prado"; "No monte que se ve desde a miña casa hai un parque eólico que antes no estaba")

- Tomamos fotografías das nosas paisaxes favoritas, comentamos o por qué da elección, redactamos descrições obxectivas das mesmas e finalmente realizamos un álbum colectivo.

- Recollemos mostras de tres tipos de solo: arxiloso, areoso e terra negra e, na aula, puxemos a proba o seu comportamento coa auga e a súa idoneidade para o cultivo, relacionando os resultados co tipo de vexetación que atopamos nos terreos de procedencia das mostras.

Pouco a pouco, a paisaxe deixou de ser o mero marco estético das nosas actividades para converterse nunha realidade tanxible coa que nos unen relacións de interdependencia.

O paso seguinte foi internarnos nunha visión máis profunda da nosa paisaxe natural que é a que nos aporta a súa análise como ecosistema. Abordar a idea de ecosistema resultou relativamente doado. O alumnado posuía xa algúns coñecementos previos sobre o medio físico e os seres vivos. Ademais, tiña adquirida certa consciencia das complexas interaccións que teñen lugar entre os elementos que conforman un determinado espazo.

A partir destes coñecementos e por medio de explicacións, xogos, documentais, consulta de libros ... traballamos na aula o concepto de ecosistema e outros conceptos xerais sobre o ciclo da materia (organismos produtores, consumidores e

descompoñedores, pirámide e cadea trófica).

A continuación realizamos un sinxelo traballo de campo. Desprazámonos ata un espazo próximo ao colexio escasamente modificado pola actividade humana, un bosque de carballos, castiñeiros e bidueiros polo que cruza un pequeno manancial. Unha vez alí, dividímonos en equipos e coa colaboración de tres nais exploramos catro pequenas áreas, duns 4 m<sup>2</sup> cada unha, en diferentes zonas do bosque.

Empregando unha ficha de observación, cada equipo realizou un inventario dos organismos que encontrou no seu "pequeno ecosistema", recolleu mostras de plantas, cortizas, liques ... e tomou fotografías. Posteriormente, na aula, puxemos en común os achados, identificamos e clasificamos algúns dos seres vivos dos que tomáramos mostras ou fotografías e, finalmente, tiramos conclusións sobre a cohesión entre todos os elementos do ecosistema explorado.

A realización desta actividade permitiulle ao alumnado decatarse da variedade de seres vivos cos que a diario convive no seu entorno natural e adquirir o coñecemento científico necesario para comprender de forma reflexiva e crítica as relacións de interdependencia que se dan no seu seo, desenvolvendo, ó mesmo tempo, actitudes de valoración e respecto cara o mesmo. Todo isto conforma a base da conciencia ecolóxica.

O percorrido feito permitíanos enfrontarnos con suficiente motivación e curiosidade á última fase do proxecto.

Para levar a cabo esta fase elaboramos un "caderno de cam-

po" que consta de 12 fichas con fotografías de 12 árbores, entre especies autóctonas e foráneas, que se poden atopar nas masas boscosas da zona, xunto cun apartado para a recollida de datos sobre cada unha delas: nome, localización –hábitat, aproveitamento e uso das súas diferentes partes (madeira, follas, flores ou froito), si había máis, menos ou igual "cando os avós eran nenos", xunto coa explicación das causas do seu aumento ou diminución.

Cada alumno, coa axuda de familiares e/ou veciños maiores, localizou as árbores na súa contorna, cubriu a ficha de datos e recolleu follas para aprender a diferencialas. Na aula puxemos en común esta información, contrastámola coa aportada polo alumnado de cursos anteriores, recollida no libro e no xogo "A maxia das árbores", e completámola mediante a consulta doutras fontes. Finalmente, cada alumno recolleu nun caderno a información básica sobre cada unha das árbores estudadas.

En canto á parte do traballo destinada a recoller información sobre a tendencia na evolución das masas boscosas (a partir das preguntas incluídas no caderno sobre cada unha das árbores estudadas), os resultados, malia carecer do rigor necesario dada a técnica usada e a idade do alumnado, coinciden cos de anos anteriores e sinalan a progresiva substitución de especies autóctonas de grande valor ecolóxico, como o castiñeiro e o carballo, por outras foráneas de crecemento rápido como o eucalipto, ademais da diminución dos bosques de ameneiros en zonas de ribeira. Coinciden, tamén, as explicacións dadas polos adultos informantes acerca das causas destas transformacións.

Este proceso permitiulle ao alumnado:

- Coñecer usos tradicionais, como a fabricación de calzado e apeiros de labranza ou remedios curativos, que se foron perdendo por mor do desenvolvemento tecnolóxico e dos cambios nos sistemas de produción agrícola e gandeira.
- Entender as diferentes funcións das árbores dentro dun ecosistema e os beneficios da biodiversidade.
- Apreciar a utilidade medioambiental de conservar as especies autóctonas.
- Descubrir o impacto medioambiental negativo dalgunhas especies invasoras como o eucalipto ou a mimosa.
- Tomar conciencia do impacto da actividade humana sobre a natureza.
- Acadar unha visión máis científica da realidade.
- Medrar en sensibilidade cara os valiosos recursos naturais do seu entorno.

Non está ao noso alcance, como educadores, pór en funcionamento un modelo de desenvolvemento económico respectuoso co medio ambiente; porén, podemos contribuír a que o noso alumnado aprecie o patrimonio natural que o rodea e desenvolva comportamentos responsables co mesmo. Ademais, buscando a implicación doutros membros da comunidade, como familiares e veciños, na realización de actividades centradas no medio natural, podemos fomentar de forma indirecta que reflexionen sobre a influencia positiva e negativa que eles mesmos exercen sobre o medio, contribuíndo deste xeito a crear a conciencia colectiva necesaria para un desenvolvemento sostible.



REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 56-59

Mestra de Educación Primaria

Universidade de Santiago

eva17111986@hotmail.com

primeira impresión, despois da lectura do Borrador presentado por José Antonio Marina e o seu grupo de estudos, é a sensación de que non se sabe que é un Estatuto Docente. Un estatuto dos traballadores é, nada máis e nada menos, unha lei que recolle e regulamenta os dereitos e deberes dos traballadores e, xa que logo, un estatuto docente sería a lei que regulamente os dereitos e obrigas do docente e da administración, unha regulamentación por escrito que permita aos docentes levar a cabo as súas accións laborais nun marco de seguridade xurídica e eficacia didáctica. Partindo desta definición, a lectura do borrador para a elaboración do estatuto docente obriga a chegar á conclusión de que, ou ben non se trataba no borrador de establecer tal cousa, ou ben de que o docente non era un "traballador", polo menos no sentido que esta palabra ten para todos os que realizan un traballo asalariado. Vexamos por que:

Queda claro neste borrador, xa desde a introdución, que non se contempla o docente coma un traballador máis, senón como un axente cuxa actividade vai máis aló do profesional para esixirle unha calidade case heroica. Así, xa desde a introdución, insístese niso:

*Para facer isto posible, precisamos reactivar o pulo ético que debe rexer a actividade do docente. Sen el, de pouco servirán regulamentos, incentivos ou sancións. (...) Non queremos dicir que a profesión de mestre teña que ser heroica, mais todo bo docente debe conmoveuse ao contemplar esa figura.*

Por suposto, un podería pensar que, a partir desta negación da utilidade de regulamentos, a intención de producir un Estatuto docente está xa de máis.



No comezo da introdución advírtese de que non se trata de mellorar a escola, senón de falar do profesorado:

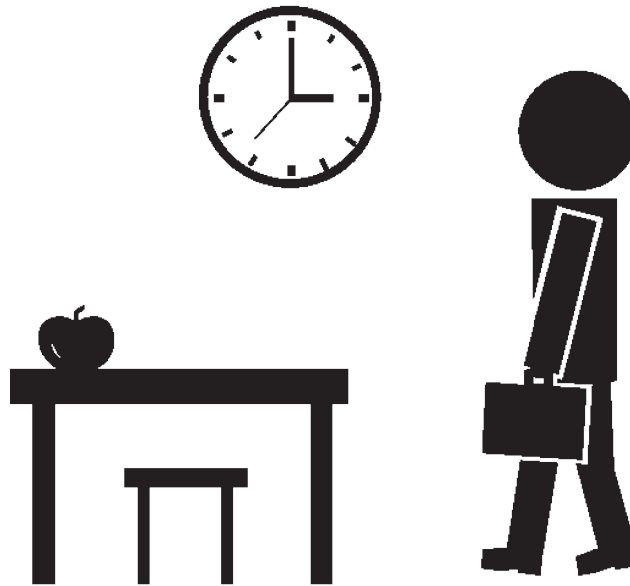
*O presente estudo ocúpase da profesión docente, sen tratar outros temas esenciais para a mellora da escola.*

Mais, polo contrario, dedícase toda a primeira parte a falar do éxito educativo, da mellor forma de introducir os contidos e das necesidades do alumnado. Nalgúns momentos da lectura, un chega a sospeitar que o docente é o menos relevante en todo este proceso, unha peza do sistema que precisa un cambio, mais que non é o verdadeiro axente do proceso e, coma tal peza, é *perfectamente substituíble*:

*"(...) aínda que a acción dun mestre illado poida ser decisiva para unha persoa concreta, a eficacia educadora é acumulativa, e debe conseguirse a través dunha sucesión de bos profesores e da colaboración entre moitos bos profesores. Para que a educación sexa eficaz, coherente e sostida debemos considerar que o Centro educativo é o axente esencial.*

Ademais, nesa busca da mellora da escola, este borrador insiste nunha serie de propostas alleas ás preocupacións docentes. A forma en que se cualifica e define o éxito educativo é todo un programa ideolóxico no que a intelixencia vén sendo a "capacidade de buscar a vida e ser o máis flexible e adaptable posible sen pedir recompensas polo teu traballo":

*(...) manexar a información necesaria, xestionar as emocións e exercer as virtudes da acción (emprendemento, tenacidade, flexibilidade, aprazamento da recompensa) e as virtudes éticas (valentía, xustiza, solidariedade, sabedoría).*



Así que, cando se remata de ler a introdución e a primeira parte do Borrador temos claro que esta é unha proposta de "mellora da educación" e non un verdadeiro documento que sirva de base para un pacto sobre as competencias profesionais. Semella máis ben unha extensión da Lei Orgánica para a Mellora da Educación. Mais, un Estatuto Docente debería ser un marco legal que puidese sobrevivir ás sucesivas reformas educativas, que xurdirán se temos en conta a historia recente do noso país. O profesorado leva anos buscando un marco legal para as súas accións que teñen pouco que ver coas do conxunto de funcionarios do país, e que teñen, coma todas as profesións, problemas específicos, cuestións prácticas e nada teóricas relativas a como desenvolver as súas actividades na aula, o marco de responsabilidade que se lle pode esixir, horarios de traballo e dedicación fóra da aula, formas e marcos de relación cos demais axentes, dereitos relacionados coa saúde laboral específicos para os docentes, marco de promoción profesional, duración da vida profesional...

O que propón este Borrador respecto a estas preocupacións profesionais dos docentes resúmese en 5 propostas xerais e algunhas propostas executivas:

**1. No que respecta ás propostas xerais** podemos atopar reflexións sobre o que a escola debe ser e leves alusións á función do profesorado, estendida máis aló da escola, eludindo fixar marcos e delimitar funcións (obxectivos de calquera regulamento) e reclamando unha indefinición de fronteiras que deixará o profesorado sen coñecer realmente a súas obrigas laborais. Segundo estas propostas, a escola deberá ser unha institución cultural e educativa transversal, de alto rendemento e cunha organización xerárquica altamente eficaz. A única alusión ao profesorado nestas propostas é a seguinte:

*...cada docente, sexa cal sexa o seu nivel, teña unha visión completa do futuro educativo dos seus alumnos, e sexa consciente de que a súa función educadora realízase por dous camiños diferentes: unha acción directa cos alumnos, e unha acción indirecta*

*a través do medio escolar no que o alumno vive.*

Por suposto, esta visión do docente que transcende os muros da escola ao mesmo tempo que está limitado por ela, fai imposible fixar un marco legal que fixe accións e responsabilidades e reclama só un compromiso ético persoal que excede completamente o marco profesional.

Porén, non deixa de ser curioso que como remate final desta parte a proposta final sexa a creación dun “Consello Pedagóxico do Estado”, obviando a xa existencia dun Consello Escolar do Estado no que teñen representacións todos os axentes educativos. As funcións deste Consello pouco teñen que ver co exercicio da profesión docente nas aulas, e semella estar dedicado á investigación e selección de propostas educativas que terían máis que ver coa proposta dunha lei da Educación ca cun Estatuto Docente.

**2. No que respecta ás propostas executivas** podemos atopar como recomendacións tarefas que xa se están facendo, cousas que se facían e deixaron de facerse, cousas que poden facerse pero que son imposibles no marco social e laboral actual. Tamén podemos atopar algunhas realmente novas e aí é

onde podemos ver a verdadeira intención que puidese ter un futuro Estatuto do Docente:

**a. Vendendo como novo algo que xa estamos facendo**, como a proposta de Centros de Formación do profesorado (que xa existen e funcionan bastante ben, xestionados e dirixidos, iso si, por profesorado), ou a proposta das horas de formación presencial para o profesorado que xa está en vigor, ou a elección de Directores entre os docentes con experiencia e formación, algo que xa está funcionando sen ter demostrado que sexa a pedra de toque do sistema.

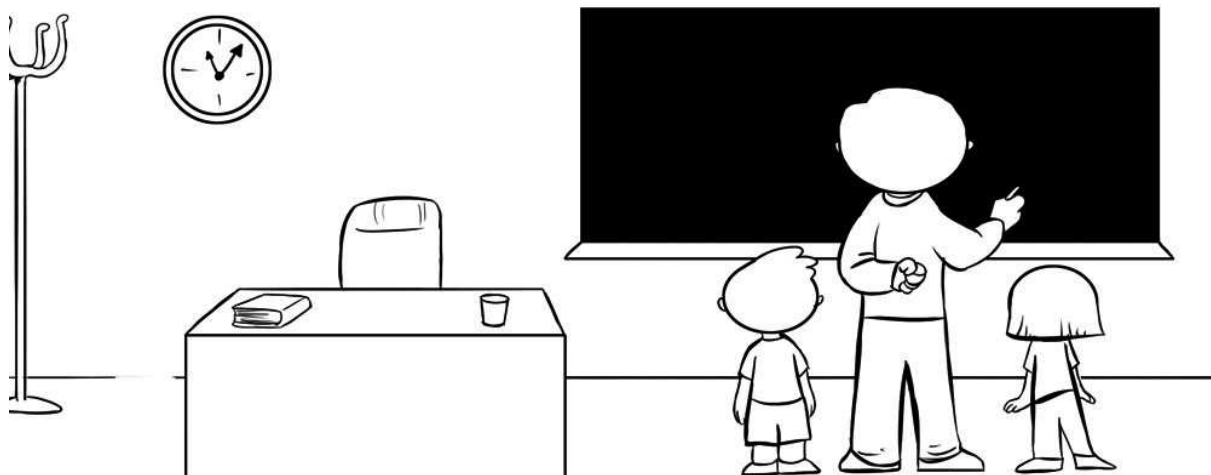
**b. Cousas que xa se facían e deixaron de facerse**, principalmente por cuestión de rendibilidade das horas do profesorado, como a constitución e recoñecemento de equipos docentes, que funcionaron algúns anos con recoñecemento horario, ou unha inspección formativa que require inspectores especialistas, figura que desapareceu hai algúns anos para rendibilizar o corpo de inspectores.

**c. Cousas que poden facerse pero que non dependen da escola**, como favorecer a investigación a partir da práctica docente (imposible na práctica pola independencia educativa

das universidades), a flexibilidade do currículo (imposible coa nova lei de Mellora Educativa), intentar novas metodoloxías (dificultado pola aparición de currículos sobrecargados de contidos cognitivos e estándares limitados), mudar o proceso de avaliación cara a procesos continuos (sobre o papel xa se fai, pero as *ratios* actuais e as probas estandarizadas externas vinculan os procesos de avaliación) e ofrecer formación para as familias ou o fomento de iniciativas de ocio e tempo libre, propostas que inciden nunha extensión da xornada laboral do profesorado para a que non hai, nin parece razoable que haxa marco legislativo.

**d. Achegas realmente novas.** Neste apartado, todas as achegas que podemos atopar teñen que ver cunha limitación dos actuais dereitos do profesorado:

- **A mobilidade docente** quedará restrinxida polas necesidades do centro educativo e do alumnado, de forma que o profesorado que non se adapte ao centro será penalizado nas súas posibilidades de traslado, por exemplo, e os seus dereitos estarán sempre supeditados aos do alumnado, nunha relación asimétrica.



*Nun Centro educativo, como en todas as situacións da vida, poden entrar en colisión intereses lexítimos. Propomos que o ben do alumnado, o seu progreso educativo, sexa o último criterio que rexa toda a normativa do sistema escolar, incluído o futuro Estatuto da Función Docente.*

- **Mir docente** concibido como un conxunto de probas de selección que terá unha extensión de case tres anos (entre máster e período de prácticas) e cunha selección final que non garante o acceso á función docente, a cargo de "Centros educativos" especificamente recoñecidos e que exercerán o control sobre ese acceso.
- **A avaliación do profesorado**, baseada en múltiples instrumentos e vinculada nunha grande medida á evolución dos resultados do Centro, a opinión do alumnado ou a observación do docente na aula, criterios todos eles independentes da actividade individual do docente e sobre os que non terá, xa que logo, ningún control. Na práctica o docente será avaliado en función, non da súa competencia e dedicación profesional senón a través da competencia profesional dos seus compañeiros ou do equipo directivo que xestione o centro. Esta forma de entender a avaliación do docente pode deixalo indefenso fronte ás expectativas do centro e con capacidade nula de investigación persoal ou innovación. Outros elementos como a avaliación por parte do Claustro só poderán referirse aos elementos comúns ou as capacidades de relación social ou comunicación que dependen de factores emocionais e, en moitos casos, subxectivos.
- **Carreira profesional.** Propóñense varias vías de desenvolvemento, a primeira relacionada co progreso académico, a segunda relacionada coa xestión

docente, a terceira co posto de traballo.

No que toca á primeira, está na actualidade funcionando nalgunha medida, agás no tocante aos graos de Inspección, profesor universitario. Os dous últimos graos propostos pertencen a corpos ou institucións diferentes da Administración educativa, con acceso específico, o que os sitúa, de facto, fóra desa carreira profesional, a non ser que o Estatuto fíxese desaparecer o corpo de Inspectores e revogase a independencia da Universidade (cuestión que non pode resolver o Ministerio de Educación cun Estatuto do Docente)

No que terían que ver coa xestión docente; os ascensos á dirección e centros de formación do profesorado existen actualmente. Pola contra, os postos de inspector de xestión ou asesor técnico nas administracións educativas ou o de profesor de xestión educativa na Universidade presentan as mesmas complicacións que xa vimos no apartado anterior, o que denota un descoñecemento sorprendente da estrutura actual do sistema educativo español.

Finalmente, no que se propón para o progreso no posto docente, os recoñecementos como permisos e premios están funcionando na actualidade con avaliación incluída; non ocorre o mesmo cos incentivos económicos relacionados coa avaliación, pero esta vía debería ser pactada co profesorado e os sindicatos docentes e podería ser moi cuestionable dependendo da avaliación e as súas dificultades, tal e como xa tratamos arriba.

En conclusión, a impresión final que deixa a lectura do Borrador do Estatuto Docente é a sensación de que as propostas non son novas nin redundan na mellora das condicións profesionais dos docentes, nin atenden aos dereitos e deberes dos mesmos. Máis ben incídese so-

bre a "moralidade" do profesorado en vez de potenciar a súa profesionalidade, non se establece cales son en realidade as súas funcións, cal é a súa autonomía na aula e a súa responsabilidade fóra dela.

Nin un parágrafo dedicado á "liberdade de Cátedra" ou á defensa do profesor no seu lugar do traballo, á defensa da súa saúde laboral ou aos límites nas relacións que se establecen cos demais axentes educativos. Nin unha mención da duración da vida laboral e as condicións da redución da xornada laboral ou da repercusión das novas funcións docentes nesa xornada de traballo.

En fin, nada do que preocupa verdadeiramente ao profesorado no que garda relación co exercicio da súa profesión. Porque a docencia é unha "profesión", ás veces tamén unha vocación e, en moitos casos, unha actitude ética. Polo tanto, un futuro Estatuto Docente non debería confundir a legalidade, que se debe esixir a un profesional, coa moralidade, que se debe esixir aos individuos, e non pode ter nunca carácter prescriptivo.



REVISTAGALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 60-63

Mestra de Educación Infantil en Friol

fatima.iglesias90@hotmail.com

Como mestra de Educación Infantil recentemente graduada tentarei ser quen de amosar aos lectores/as a calidade dos coñecementos que se adquiren cando se aprende facendo.

A idea de levar a cabo obradoiros para o meu Traballo de Fin de Grao xurdiu do traballo por talleres que se realiza en Reggio Emilia, unha metodoloxía activa na que os nenos son os protagonistas autónomos da súa aprendizaxe e onde gozan de condicións espazo-temporais abertas para investigar e construír o seu propio coñecemento. O taller é un lugar de acción calmada, pero de acción; é dicir, nel respéctanse os ritmos individuais que caracterizan a cada nena e neno. Polo tanto, para que un taller funcione debe privilexiar os procesos, deixar tempo para reflexionar e desenvolver pensamentos dun modo ordenado e persoal; e ter a súa raíz na motivación, no interese por querer aprender. Así pois, os talleres están baseados na produtividade e non na reprodutividade.

Na actualidade, desde o berce estamos sometidos a ritmos frenéticos e a unha sobreestimulación continua, case sempre baseada en métodos mecanicistas, e polo camiño perdemos o mecanismo innato do asombro, que é o motor do descubrimento persoal.

A través da metodoloxía de talleres buscamos o desenvolvemento de aprendizaxes significativas a partir de prácticas da vida cotiá, que teñan utilidade para os nenos. Trátase pois de ofrecer posibilidades de observar, tocar, escoitar, descubrir, etc., para formar individuos donos do seu propio coñecemento. Neste espazo o alumnado experimenta directamente e investiga, polo que, á vez

que desenvolve a súa actividade, medrará o seu interese por buscar outras solucións ao problema por diferentes métodos, fomentando as habilidades relacionadas coa vida diaria, a creatividade e invención e ademais a capacidade de aprender a aprender.

Concretamente nesta experiencia, os obradoiros son o vehículo para abordar temáticas rurais, pois logo da observación persoal directa da miña contorna, decateime do palpábel da desaparición dos traballos, técnicas, lingua, espazos... do rural. Aínda así, non podo esquecer o importante papel da miña avoa paterna, da cal conservo recordos significativos sobre os seus numerosos traballos.

Os catro obradoiros levados a cabo cos nenos compuxéronse de actividades coas que buscamos dar auxe á figura da muller no rural, revalorizar e recuperar tradicións e conectar xeracións. E tamén, amosar o valor do debuxo como medio de acción e a importancia da súa presenza na infancia e na vida en xeral. Na mesma liña, tentamos que o neno/a sexa dono das súas aprendizaxes, entendendo que para iso debe observar, investigar, probar, errar, experimentar... en resumo, primar os procesos e non só os resultados, xa que no transcurso poden atoparse aprendizaxes con calidade.

O espazo onde se realizaron os obradoiros foi rural, o Museo Fortaleza San Paio de Narla, situado en Xiá-Friol (Lugo). Establecemos contacto con este organismo e os seus responsables accederon ao desenvolvemento dos talleres.

Esta experiencia con base nos métodos *reggianos* baseouse na realización de catro obradoiros relacionados coas prácticas rurais tradicionalmente femininas, coa exposición final das creacións dos participantes. Por iso, nos obradoiros creáron-

se distintas pezas e elaborouse un debuxo individual e colaborativo sobre as experiencias, en diferentes condicións. Ademais, produciuse un achegamento importante aos quefaceres do campo a través dun contacto directo coas diversas materias primas que se manipularon, as cales conduciron á observación de diversos aparellos de labranza e de cociña.

Os obradoiros tiveron unha duración de dous días cada un, dúas horas cada día, repartidos respectivamente nos catro primeiros meses do ano 2015. Aínda que nalgún caso foi mester engadir outra xornada, pois desde un inicio a base do tipo de traballo a realizar foi a calma e por tanto, as temporalidades eran abertas, o que abre a marxe de investigación e de experimentación por parte de cada individuo. Tamén, nalgún caso concreto, ben por interese ou por necesidade de seguridade do neno, permitiuse que os proxenitores estivesen de observadores, malia que para eles xa estaba programada a súa participación na exposición final, onde nenos e nenas foron os anfitrións encargados de amosar as súas creacións e aprendizaxes, ao falarlles dos procesos vividos. É ben sabido que a relación familia-escola debe ser estreita desde os inicios e basea-

da na confianza, xa que ambos axentes socializadores son importantes no desenvolvemento do neno/a.

Nos catro talleres: "A sella e a auga", "A filloeira e a filloa", "A queixeira e o queixo" e "O cacho e a torta de millo", traballamos diferentes aspectos dos labores rurais, que tentamos interconectar para facilitar a interiorización das experiencias e propiciar que se producise unha aprendizaxe significativa. Nestes obradoiros, o coñecemento das pezas empregadas desde hai moito tiña maior conexión co espazo museístico no que se desenvolveron os obradoiros, mentres que os diferentes alimentos continúan a gozar de importancia no noso presente, polo que buscamos coñecer máis polo miúdo a súa procedencia, así coma os procesos que seguen.

Inicialmente, cada obradoiro componse dunha exposición das ideas previas por parte dos participantes para ter en conta os coñecementos que posúen sobre a temática. A continuación, faciamos a presentación do obradoiro mediante un conto ou unha proxección de diapositivas para logo proceder á busca da peza no museo. Despois tiña lugar o desenvolvemento das diferentes prácticas centrais do obradoiro, que





foi cando os nenos manipulaban directamente os materiais. Finalmente rematamos sempre os talleres empregando o debuxo como medio para realizar a representación da experiencia.

Entre as diversidade de vivencias que se produciron nestes obradoiros atópanse: o amasado de pasta de modelaxe para recrear pezas antigas como a sella da auga ou a cunca para o queixo; a manipulación de fariña e auga para facer o pan, así coma o contacto co leite e o presoiro para a realización dun queixo e a consecuente observación dos cambios de estado da materia; e antes disto observamos como se moxe unha vaca. Ademais, elaboramos distintos doces coma filloas e unha torta de millo, polo que nos achegamos á cultura e tradición gastronómica. Tamén debullamos as espigas e obtivemos o gran, que nos dá a fariña e aproveitamos para comparalo co trigo.

Polo camiño, achegámonos un pouco máis a diferentes estruturas características da nosa terra como son os hórreos ou os muíños, observamos aparellos de labranza como o arado ou a grade, engadimos palabras novas ao noso vocabulario, como meda ou mollo, examinamos

diferenzas entre as plantas do centeo e trigo, etc.

No que se refire á realización do debuxo da experiencia, comprobamos que ofertar diversidade de materiais (soportes e útiles) e a posibilidade de facelo individualmente, en parella ou en pequeno grupo abre un campo de novas experiencias para o alumnado, o que polo tanto se traduce en aprendizaxes novas. Nos mesmos debuxos pódense observar diferenzas á hora de representar segundo a familiarización que teñan os nenos e nenas cos materiais; por exemplo, non é o mesmo o traballo cos lapis que con espigas de millo impregnadas en pintura de dedos. Noutra ocasión empregamos témperas en barra para debuxar ou as mesmas mans. No obradoiro de "A sella e a auga" crearon as súas pinturas xeadas mesturando auga e pintura nunha *cubiteira* e logo empregáronas para debuxar. Observamos que os materiais que causaban maior interese eran os que implicaban unha investigación e experimentación previa.

A exposición final dos traballos é un paso moi importante para darlle valor ao que os nenos e nenas fan; é dicir, a documentación sobre os procesos (fotos, vídeos, pezas, debuxos..)

é un paso crucial para facer valiosa a nosa aprendizaxe. Concretamente, nesta exposición o que se buscaba era que fosen os nenos os que lles amosasen aos pais e nais que teñen moito por aprender, pero tamén moito que ensinar. Sempre hai que buscar que as familias valoren as capacidades dos seus fillos/as desde diferentes perspectivas e neste caso que sexan máis abertos á experimentación, fronte á imposición de modelos únicos e predeterminados máis divulgados na sociedade a través da metodoloxía de fichas.

Hai que dicir que nestes obradoiros, os grupos eran heteroxéneos e non sempre tiñan os mesmos asistentes; polo tanto, establecíanse relacións nas que se precisaba desenvolver estratexias de resolución de conflitos, así como de colaboración duns con outros. Tamén os maiores exercían a súa responsabilidade cos máis pequenos e buscaban reforzar a súa autonomía. Os nenos e nenas, en xeral, mostraron actitudes positivas entre eles e de cara ás prácticas dos obradoiros. É mester sinalar que o número de participantes nos obradoiros influía notoriamente á hora de realizar as actividades e polo tanto, no grao de implicación dos nenos. Cando o número era menor permitía atender mellor as individualidades e ofrecer conflitos cognitivos que axudasen a madurar o proceso. Pola contra, cando o número de integrantes era maior a distracción era máis frecuente, o cal supuña evasión da actividade, sobre todo por parte dos maiores, pero evidentemente, neste caso, o número de interaccións aumentaba.

O traballo por talleres foxe da unidireccionalidade de métodos reprodutivos que só contemplan cumprir metas prefixadas. Ademais, nestes obradoiros percibimos a importancia de practicar os oficios tradicionais e consideralos un modo de vida, e como

tal valoralos, pois cada un deles está conformado por diferentes técnicas que debemos aprender a valorar e que requiren práctica, coma é debullar o millo, a sementeira, ou facer o queixo, entre outras. Ademais, esixen tempo para a repetición e evolución, por iso son moi interesantes para levar a cabo nunha aula de Educación Infantil.

Non podemos esquecer que antes de realizar calquera tipo de actividade debemos procurar que cada neno, cada nena, atope o seu espazo dentro da aula. Para isto, debemos ofrecer un ambiente de calma e tranquilidade que lle produza seguridade, baseado en tempos abertos que respecten as súas individualidades, sen presións. Ademais de ofrecer materiais que inciten ao descubrimento mediante a manipulación, para que eles mesmos confíen nas súas capacidades.

É mester engadir que nestes obradoiros intentamos superar os estereotipos de xénero, presentes desde antigo na nosa sociedade, á vez que tentamos revalorizar as prácticas do rural, xa que adoitan estar infravaloradas. Ademais, observamos que a mellor maneira de aprender implica facer por un mesmo, tomando como referencia o seu ambiente e a súa contorna.

Mediante as propostas melloramos capacidades de desenvolvemento para o ser humano, xa que a través das actividades que os implican coma facedores, estes aprenden desde a súa experiencia. Polo tanto, son a base dunha aprendizaxe significativa e da mellora das súas destrezas, e ademais isto permítelle á persoa adulta observar as actitudes dos menores, como se sitúan, de quen se rodean, con quen se relacionan, como o fan...

Desde o meu punto de vista sería moi produtivo que nas escolas houbera unha maior relación coa natureza e a súa contorna.



Ás veces, non fan falta as últimas novidades tecnolóxicas ou xoguetes do trinque senón un ambiente de calma no que poder observar como unha formiga colle un grao de azucre e o carrega ata o seu niño... En Educación Infantil non se precisa unha sobrecarga de estímulos que fagan correr ao neno/a senón ir paseniño saboreando cada descubrimento.

- ABAD, J. y RUIZ DE VELASCO, A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.

- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.

- BORGH, Q. (2008). *Los talleres en Educación Infantil. Espacios de crecimiento*. Barcelona: Graó.

- GIJÓN, M. (2009). Aprendizaje servicio y necesidades sociales. En *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp 53-70). Barcelona: Graó.

- HOYUELOS, A. (2006). *La estética del pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

- KLAPISCH-ZUBER (1992). *La edad media*. En *Historia de las mujeres en Occidente*; bajo la dirección de Duby, G. y Perrot, M. Barcelona: Círculo de Lectores, D.L. 1994.

- LANGÜIA, M. J. (2008). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Barcelona: Graó.

- L'ECUYER, C. (2012). *Educación en el asombro*. Barcelona: Plataforma Actual.

- L. MOORE, H. (1991). *Antropología y feminismo*. Madrid: Cátedra.

- MARTÍN, X. (2009). La pedagogía del aprendizaje servicio. En *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp 107-126). Barcelona: Graó.

- NASH, M. (1984). Nuevas dimensiones en la historia de la mujer. En *Presencia y protagonismo: Aspectos de la historia de la mujer* (pp 10-50). Barcelona: Mary Nash y Ediciones Serbal S. A.

- PALOS, J. (2009). ¿Por qué hacer actividades de aprendizaje servicio?. En *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp 151-161). Barcelona: Graó.

- PALOU, S. (2013). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas*. Barcelona: Graó.

- PALLARES, C. (2011). *Historia das mulleres en Galicia. Idade Media*. Santiago de Compostela: Nigratrea.

- PALLARES, C. (1993). *A vida das mulleres na Galicia Medieval (1100-1500)*. Santiago de Compostela: Edicións Nigratrea.

- PUIG, J.M. (2007). *Aprendizaje servicio. Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

- VECCHI, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en Educación Infantil*. Madrid: Morata.



REVISTAGALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 64-67

Investigadora do Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire)

a.anichini@indire.it

ituado no distrito de Santa Croce, en Florencia, no renacentista Palazzo Gerini, o Istituto Nazionale de Documentación, Innovación e Investigación Educativa (Indire) é a institución máis antiga do Ministerio de Educación de Italia. A súa creación remóntase ao 1925, cando Giuseppe Lombardo Radice –ex-ministro de Educación e recoñecido pedagogo que acababa de renunciar ao seu cargo por oposición ao fascismo– decidiu organizar unha *Mostra didáctica nacional* sobre os produtos da “Escola Nova”, o máis próximo ao activismo pedagóxico, cuxa influencia se sentía incluso en Italia. Desde 1929 a Mostra foise afianzando con firmeza ata converterse no *Museo Didáctico Nacional*, transformado en 1954 no *Centro de Didáctico de Estudos e Documentación* e, máis tarde, en 1974, na *Biblioteca de Documentación Pedagóxica* (BDP). Desde a década de 1980 en diante, o organismo centra a súa actividade na documentación educativa e, sobre todo, na formación do profesorado e na asistencia ás escolas en proceso de innovación, tamén a través do uso das novas tecnoloxías.

En 1999 o instituto diseña e implementa, co apoio do Ministerio de Educación, o primeiro curso de formación en liña dirixido a docentes de distintos niveis escolares. Trátase dun percorrido “mixto” que inclúe unha parte presencial e unha considerable actividade levada a cabo de forma remota mediante o uso da rede. Ábrese desde este momento un modelo de formación inicial que implicará, ao longo dos anos, a centos de miles de docentes que participan nos cursos obrigatorios de actualización (para contratos recentes, por exemplo) e opcionais (actualizacións disciplinarias e tecnolóxicas para profesorado de todos os graos). A contorna de formación en liña denominada “Puntoedu”, un modelo des-



envolvido e perfeccionado entre 1999 e 2006, representa unha das experiencias de e-learning máis "antigas" e máis utilizadas en Italia. Mentres tanto, o BDP converteríase no Indire, que, transformado nunha Axencia en 2007, sería finalmente restaurada ata o actual sistema de instituto de investigación.

Na actualidade o Instituto está dotado de autonomía científica, financeira, patrimonial, administrativa e regulamentaria. Conta cunha planta orgánica duns 70 investigadores/as, ademais doutro persoal administrativo, distribuído entre a sede central e os tres núcleos territoriais de Turín, Roma e Nápoles.

En Florencia ten tamén a súa sede a Axencia Nacional *Erasmus+Indire* que xestiona o programa europeo para a educación, a formación, a mocidade e o deporte no período 2014-2020 (a axencia tamén ten unha sucursal en Roma).

O Indire forma parte do Consorcio EUN – *European Schoolnet*, composto por trinta e un ministerios de Educación dos países europeos e ten como obxectivo promover a innovación nos procesos educativos nunha dimensión transfronteiriza.

Proseguindo coa súa vocación histórica, o Indire, na súa configuración actual, continúa hoxe a promover a innovación educativa nas escolas de todos os niveis e co fin de apoiar os procesos de aprendizaxe. O Dpr. 80/2013 sitúao (xunto co INVALSI e o corpo de inspección do Ministerio de Educación), dentro do Sistema Nacional de Avaliación, coa tarefa de contribuír ao proceso de mellora do sistema escolar.

O Instituto leva a cabo, ademais da vixilancia cuantitativa e cualitativa, o desenvolvemento de bases de datos e informes de investigación en materia de transformación curricular da educa-

ción técnica e profesional e da alternancia escola/traballo.

Xunto a esta gran e variada actividade, o Instituto conserva os documentos e materiais recompilados polo Museo ata os anos sesenta, configurándose así como un moi rico arquivo histórico, un dos poucos en Italia especializado na recolleita e análise de material de interese histórico e educativo. Deste vasto arquivo forman parte os Fondos documentais, que contan con ao redor de 85.872 volumes e 1.620 publicacións periódicas. O número inclúe a Biblioteca Pedagóxica Nacional (36.455 volumes) e importantes Fondos específicos: de "Literatura Xuvenil" (preto de 40.000 volumes, con exemplares dos libros ilustrados do século XIX, incluíndo moitas edicións do *Pinocchio* de Collodi), o "Giovanni Calò" (3.677 volumes), o "Alberto Simonetta" (995 volumes), o "Lucio Lombardo Radice" (402 volumes), o "Giuseppe Fanciulli" (118 volumes), o "Umberto Margiotta", outras doazóns de diversas bibliotecas (máis de 375 volumes) e, para rematar pero non menos importante, o Fondo de "Antigos" (2.230 volumes entre os cales hai 3 edicións do 1400, 102 edicións do 1500, 66 edicións do 1600, 392 edicións do 1700 e 1667 edicións do 1800), volumes de e sobre a escola que abarcan os séculos desde o comezo da imprenta ata o 1800. O material en cuestión, xa inventariado e catalogado, necesita neste momento dunha nova indexación, e un equipo de traballo está definindo a estratexia para unha nova apreciación do magnífico patrimonio posuído.

Sería difícil resumir en poucas palabras todas as actividades dun instituto que mantén como fío condutor a atención constante á escola e á innovación. Ordenado en catro macroáreas de investigación (Innovación, Formación, Mellora, Sistemas in-

formativos) o Instituto segue innumerables liñas de estudo e un gran número de proxectos nacionais e internacionais. Os obxectivos das accións tomadas son, en resumo, os seguintes: o desenvolvemento de novos modelos didácticos; a experimentación de novas tecnoloxías nos programas de formación e de ampliación do sistema escolar; a promoción e a redefinición da relación entre o espazo e o tempo de aprendizaxe e ensino. No eido das accións de formación a todo o persoal da escola (ademais do profesorado, tamén equipos directivos e persoal auxiliar) o Indire tenta favorecer o cambio profesional dos docentes como parte do proceso máis xeral de transformación do sistema escolar e, en particular, do modelo de escola centrado na transmisión maxistral de coñecementos. Para facer este estudo e desenvolver iniciativas que conecten coas necesidades de formación dos docentes, analiza os modelos, métodos e estratexias máis eficaces para a formación na aula e a distancia, experimentando propostas e ferramentas para a verificación dos resultados, a validación e a certificación do cambio de conduta profesional; e diseña e realiza materiais educativos eficaces para a formación de persoal da escola. Xa que logo, propónse como un punto de referencia para o profesorado acreditado, poñendo a disposición os seus coñecementos técnicos en diversos campos da investigación educativa.

A través desta gran cantidade de mesas de traballo, o Indire –que foi nos últimos anos un claro exemplo da investigación aplicada orientada a unha práctica que se revelaba, por exemplo, na xestión de proxectos do Plan da Escola Dixital (Digiscuola, LIM, CI @ssi 2.0, etc.)– interrógase hoxe sobre novos modelos de investigación, máis adaptados ao que representa a súa misión. A investigación-ac-

ción é hoxe en día un dos modelos máis empregados, que mellor cumpren co obxectivo de traballar xunto ás escolas, aínda que non sempre responde á necesidade de aproveitar ao máximo a gran cantidade de datos á disposición do Instituto, que opera a miúdo cun número moi elevado de escolas e mestres/as. As investigacións de tipo cuantitativo tamén foron levadas a cabo polo Instituto en relación cos IFTS (institutos de ensino superior e no ámbito dos programas de traballo/escola) e poden ser hoxe unha importante ferramenta de análise para un maior coñecemento da situación xeral da escola italiana.

A partir de 2014, co proxecto "*Avanguardie Educative*", relacionado coa área de Innovación, o Indire está aplicando un novo modelo de investigación, que afianza o traballo das escolas mentres estuda os procesos de transformación que teñen lugar na propia escola. *Avanguardie Educative* propónse, de feito, favorecer unha sorte de "emergencia" da forza innovadora das escolas, recoñecendo o gran potencial didáctico presente en moitas realidades da península, ás veces non expresadas ou relegadas a ámbitos territoriais delimitados, sen un recoñecemento máis amplo. *Avanguardie Educative* é un movemento que ten como obxectivo reco-

ller directamente a voz das escolas, daquelas escolas que no noso país están percorrendo o camiño do cambio cara á calidade do ensino e na dirección da construción de ambientes de aprendizaxe acolledores e adaptados aos estudantes. Nesta idea de innovación as tecnoloxías non son as protagonistas, aínda que se recoñece o seu papel potencial de desencadear a transformación.

O movemento foi promovido polo Indire coa participación inicial de vinte escolas distribuídas no territorio nacional e coñecidas pola súa creatividade e dinamismo experimental. As escolas foron inicialmente observadas e estudadas polo persoal investigador do Indire. A continuación, iniciouse con elas un traballo de planificación que levou ao desenvolvemento dun *Manifesto* programático e á identificación de tres liñas de traballo: o *Tempo*, o *Espazo* e a *Didáctica*. Despois fóronse identificando algunhas *Ideas* para o cambio que constituían as unidades operativas que se ofrecerían a outras escolas italianas, como eixes de traballo. "Debate", "Dentro e fóra da escola", "Aulas disciplinares", "Integración de libros de texto" ou "Compactación" son algunhas das doce ideas presentadas ata o momento como "propostas" que cada escola pode ex-

perimentar para tentar modificar en parte a organización e a didáctica tradicional. Para cada unha delas, o grupo de traballo (formado por investigadores/as do Indire, profesorado e directores/as de escola), elaborou Liñas Guía provisionais, que constitúen o punto de partida para outros tantos percorridos de experimentación.

As escolas que participan no Movemento reciben asistencia por parte das vinte e dúas escolas "líder", así como por parte dos investigadores/as do Indire, que se afianzan ao longo de todo o ano escolar. A asistencia ofrecida ás escolas prevé a participación nunha comunidade de práctica no seo da cal proporciónanse sesións formativas e un amplo espazo para compartir materiais, experiencias, ferramentas... A lóxica é a de activar un sistema de apoio entre as escolas seleccionadas, baseada na *contaminación mutua* e no soporte. Todo ten lugar en liña, nunha contorna específica que proporciona o uso de videoconferencias, xuntanzas de forma sincrónica, foros de discusión e arquivos materiais consultados e implementados polas escolas.

O eixe central de *Avanguardie Educative* baséase nunha hipótese de fondo que o instituto está estudando: a innovación non se realiza a través do uso de decisións provenientes das institucións, de acordo cun enfoque de arriba cara abaixo, senón que se estende e arraiga de xeito máis efectivo se a proposta xorde directamente das partes interesadas e se estende, como por contaxio, a través dun movemento de participación das bases. Todo isto sucede, por suposto, se a institución crea condicións favorables e apoios e mais se promove as actividades das escolas, proporcionándolles apoio continuo.

A autora deste texto está coordinando o grupo de traballo relacionado coa idea "Integración



de CDD/libros de texto”, unha idea que ten como obxectivo axudarlles ás escolas a superar a lóxica tradicional do estudo como aprendizaxe puramente memorística do libro de texto, para involucrar os estudantes en actividades de reescritura dos camiños do coñecemento, tamén na forma de *Contido Didáctico Dixital*, ou complementario ao libro de texto, como profundización de produción propia das clases. A partir de 2013 está en marcha en Italia unha revisión política das adopcións de libros de texto tendente a reducir o gasto das familias e a promover un uso adecuado das novas tecnoloxías para involucrar os estudantes no deseño e na fabricación de “textos de estudo”. O artigo 6 da Lei 128 de 2013 e, máis especificamente, o Decreto 781 do 27 de setembro de 2013 ábreulle á escola a posibilidade de autoproducir os textos destinados ao estudo de disciplinas, sobre todo para a parte dixital que aínda non está nas aulas (e pouco tamén nas casas editoriais oficiais), un espazo suficiente e cualitativamente significativo.

En Italia existen xa dende hai varios anos algunhas experiencias significativas de escolas que utilizan textos de produción propia; entre eles a máis coñecida é sen dúbida o proxecto *Book in Progress*, unha rede constituída por docentes que, subdivididos en departamentos, traballaron no deseño e na realización de manuais didácticos en formato dixital e en papel, para proporcionarllelos aos estudantes a prezo de custo. Xunto a esta iniciativa, activa desde 2011, tamén hai experiencias máis illadas e menos coñecidas, pero non menos importantes, nas cales, pese a non renunciar á adopción dalgúns manuais canónicos producidos polas editoriais, trabállase realizando (só para algunhas disciplinas ou materias determinadas) partes de textos de estudo, resultado dun labor compartido

das clases (profesorado e estudantes xuntos). Nesta liña observamos o proxecto *Libr@ do Istituto Comprensivo di Cadeo e Pontenure* (PC), que está realizando con algunhas clases libros de música e xeografía.

As experiencias en cuestión son sen dúbida suxestivas, e o Indire está interesado principalmente no estudo dun fenómeno que ten a súa orixe na tradición nacional (mais non só), da experiencia de produción textual levada a cabo con grupos de alumnos/as; unha experiencia que, recuperando a lección de Célestin Freinet, convértese nos anos sesenta e oitenta, en Italia, nunha práctica constante, impulsada polo movemento MCE (Movemento de Cooperación Educativa), a día de hoxe activo, que marcou unha época particularmente exitosa da escola italiana, sobre todo no marco da escola primaria.

Detrás da idea dos libros de produción propia reside a lóxica da didáctica laboratorial, na que a intención é, sobre todo, involucrar os estudantes nun proceso de construción activa do coñecemento que considera a creación dun produto cultural como o manual de estudo. O pretexto para activar percorridos de afondamento disciplinar, apoiar e promover o traballo en equipo, fomentar a discusión e a fase de planificación como dinámica central para o desenvolvemento cognitivo e social dos estudantes, e o lanzamento dun debate no contorno destas ferramentas e estratexias de comunicación, á luz da propagación das TIC e as novas linguaxes.

Neste sentido, todo o labor realizado polo Instituto, malia non ser referido directamente aos estudantes, identifica neles o referente principal da súa acción, na dirección única de contribuír á recuperación dunha conexión máis estreita entre a escola e o futuro das novas xeracións.

- ANICHINI, A. (2013). Riscritture digitali e Libri di testo. *Form@re* Vol 15, n. 1, *Lettura e scrittura dei testi digitali: lo stato dell'arte della ricerca*.

- ANICHINI, A., GIORGI, P. (coord.) (2013). *100 immagini di libri di scuola. Il Fondo antiquario del Museo Nazionale della Scuola di Firenze*, Florencia: Indire, All'insegna del Gliglio.

- BIONDI, G. (2013). *Emergenza/Sistema*, in Anichini A. (coord.). *La didattica del futuro*. Milán: Pearson.

- Giorgi, P. (a cura di) (2010). *Dal Museo Nazionale della scuola all'INDIRE*. Florencia: Giunti.

- LAICI, C., MOSA, E., ORLANDINI, L., PANZAVOLTA, S. (2015). “Avanguardie educative”: a cultural movement for the educational and organizational transformation of the Italian school. Florencia: Atti del convegno “Future of Education”, 11-12 xuño.

<http://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0005/FP/1667-ITL1037-FP-FOE5.pdf>

- MOSA, E. (2015). *Avanguardie educative: proposte di innovazione sostenibile dalla scuola per la scuola*. Ripensare lo spazio ed il tempo del fare scuola significa rivederne i paradigmi educativi alla base attraverso un totale cambio di metodo e di approccio. *Il giornale dell'Agenda Digitale*

[http://www.agendadigitale.eu/smart-cities-communities/avanguardie-educative-proposte-di-innovazione-sostenibile\\_1491.htm](http://www.agendadigitale.eu/smart-cities-communities/avanguardie-educative-proposte-di-innovazione-sostenibile_1491.htm)

- <http://www.indire.it/>

- <http://avanguardieeducative.indire.it/>

- <http://www.bookinprogress.it/mision.php>

- <http://www.istitutocomprensivocadeo.it/progetti/progetti-tecnologici/progetto-libr/>

- <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/libri>



REVISTAGALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 68-70

Investigadora e docente universitaria  
Universidade de Santiago de Compostela

evamaria.barreira@usc.es

A nosa investigación trata de achegarse á realidade da formación nas medianas e grandes empresas da Comunidade Autónoma de Galicia dende dúas perspectivas: coñecer as características principais da formación (modelos, prácticas, metodoloxía, formadores, destinatarios...), e doutra, delimitar o concepto de boas prácticas en formación continua, chegando a identificar aquelas experiencias consideradas excelentes no contexto empresarial galego.

O actual contexto laboral e produtivo demanda traballadores cada vez máis e mellor cualificados para afrontar con éxito as transformacións empresariais e produtivas. Aquí a formación continua (FC) xoga un papel relevante, tal e como sinalaba Pont:

*É xa un lugar común na concepción das organizacións entender a formación como ferramenta para a posta ao día permanente dos recursos humanos. Máis aínda, a formación é concibida en moitas organizacións como elemento estratéxico que a sitúa en posicións de vantaxe para afrontar os cambios e asumir novos retos (1997: 321).*

Vemos ineludible, polo tanto, analizar a formación continua como elemento clave no sector empresarial da nosa comunidade autónoma dende unha perspectiva xeográfica, pedagóxica, legislativa e de excelencia.

Son tres os aspectos que marcaron a nosa investigación. Por un lado, a *formación continua*, que ten como "(...) característica común (...) a de impartirse despois da formación ou formacións iniciais, deseñándose cada acción acorde co contexto para o que é demandada dunha maneira flexible e adaptada xeralmente ao obxectivo de servir ben a políticas de fomento do emprego,

de reconversións profesionais ou de cambios de cualificación provocados pola evolución tecnolóxica" (Rial Sánchez, 1997: 54). Actualmente, situándonos na perspectiva institucional sería máis idóneo falar de *formación para o emprego*, pois ao abeiro dese concepto regúlanse as accións formativas ofertadas para todos os traballadores, independentemente de que estean en activo ou en situación de desemprego.

En segundo lugar, están as *empresas* como organizacións nas que se desenvolve a formación continua, "que producen bens e servizos" e onde conflúen "o capital físico (equipos, instalacións, etc.) e o capital humano" (Guinjoan e Riera, 2000: 7). Neste caso, estudamos as empresas dende o punto de vista tipolóxico e de estruturación respecto da formación que se leva a cabo nelas.

O terceiro aspecto é o de *boas prácticas*. Compartimos a definición achegada por Pérez Serrano (2011: 12) cando di que "(...) son o conxunto de accións in-

novadoras, eficaces, sostibles, contrastables, transferibles e fiables, integradas nun proceso previamente planificado, (...) que pretende dar resposta a unha necesidade (...) dunha institución ou colectivo, orientado a conseguir os obxectivos propostos, nun contexto determinado".

A metodoloxía de investigación que formulamos foi de *corte mixto*, onde os instrumentos e a información recollida van responder a esta dobre proposta.

Para a recollida dos datos empregamos dous instrumentos fundamentalmente (creados *ex profeso*): unha entrevista semiestruturada dirixida a expertos do ámbito da formación continua de Galicia (sindicatos, administración, formación); e, un cuestionario dirixido aos responsables de formación das empresas participantes. De entre estas últimas establecemos a *mostra de investigación*, que ascendeu a un total de 285. Aínda que contactamos cun número

superior ao da mostra, recibimos un total de 118 formularios cumprimentados. Sen esquecer a perspectiva metodolóxica mixta do noso estudo, decidimos realizar unha *triangulación de datos*, o que lle conferiu o rigor metodolóxico necesario nos estudos empíricos.

Os resultados amosan un panorama pouco alentador: non se aposta pola formación continua dos traballadores. Un dos motivos principais é que os seus beneficios non se aprecian de maneira inmediata ou se obteñen a moi longo prazo.

Outra cuestión sobresáinte é que as empresas participantes que si interveñen na cuestión planifican a formación que van realizar, deseñando un *Plan de Formación* anual. O *perfil do traballador formado* sería o dun operario (cun nivel educativo básico obrigatorio) que recibiría a formación a través de cursos (teórico-prácticos) de temática vinculada na prevención de





riscos, saúde, seguridade laboral e medio ambiente, así como nas novas formas de produción (segundo sector).

É un formador interno quen lle imparte os contidos, habitualmente de maneira presencial no seu posto de traballo, sen descartar a participación de formadores externos cando sexa preciso. Esta formación que reciben os operarios caracterízase pola súa curta duración xa que normalmente son cursos de entre 3/12 horas, dentro do horario laboral.

Por outro lado, a mediana e grande empresa galega é formadora e parece que se trata dunha tendencia á alza. A formación que se formula está moi relacionada coa actividade empresarial e na súa maior parte trátase de *formación bonificada* por parte das administracións. En definitiva, parece que as empresas dispoñen dos recursos suficientes para o desenvolvemento de iniciativas para os seus empregados.

Finalmente, debemos falar das boas prácticas na formación continua. Ante a ausencia dunha referencia explícita do que se entende por boas prácticas neste ámbito, realizamos unha proposta propia: *“Unha boa práctica en formación continua ou*

*formación na empresa é aquela actuación formativa de carácter innovador tanto na súa metodoloxía como na utilización de recursos, que se planificou dende e para o contexto empresarial, converténdose en referente de actuación no seu campo debido aos seus bos resultados e a un alto nivel de transferibilidade comprobado”.*

Igualmente, elaboramos unha serie de *criterios de identificación de boas prácticas no ámbito da formación na empresa*, co obxectivo de concluír (axudándonos doutras ferramentas) se estamos ante boas prácticas ou non<sup>1</sup>.

Finalmente, elaboramos un mapa cunha selección de empresas que desenvolveron *boas prácticas* en formación: 9 na provincia da Coruña, 12 na de Pontevedra, 1 na provincia de Lugo e ningunha en Ourense.

Consideramos que esta investigación era necesaria polo seu encadre territorial e pola oportunidade de afondar nunha formación pouco traballada. Pechada esta investigación, ábrese ou-

Consultar en: Barreira Cerqueiras, E. M. (2016). *Análisis de la formación continua en medianas y grandes empresas: el caso de la comunidad gallega*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

tras novas: o estudo dos casos de empresas excelentes, a perspectiva dos traballadores/as sobre a formación que reciben, a situación dos formadores dedicados á formación continua...

Estas son só algunhas das liñas de traballo futuro, pero hai moitas máis que se poden derivar dun traballo como o que presentamos neste documento.

- GUINJOAN, M. e RIERA, J. M. (2000). *Instrumentos para la gestión de la formación continua con criterios de la calidad ISO 9000*. Díaz de Santos: Madrid.

- PÉREZ SERRANO, G. (2011). Buenas prácticas en las universidades de adultos mayores. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 225/226, 207-225.

- PONT, E. (1997): La formación de los recursos humanos en las organizaciones. En Joaquín Gairín Sallán e Adalberto Ferrández Arenaz (coords.). *Planificación y gestión de Instituciones en Formación* (pp. 317-341). Barcelona: Praxis.

- RIAL SÁNCHEZ, ANTONIO (1997). *La Formación Profesional: introducción histórica, diseño de currículum y evaluación*. Santiago de Compostela: Tórculo.

# PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO DE PREVENCIÓN DA VIOLENCIA DE XÉNERO 2016 - 2017

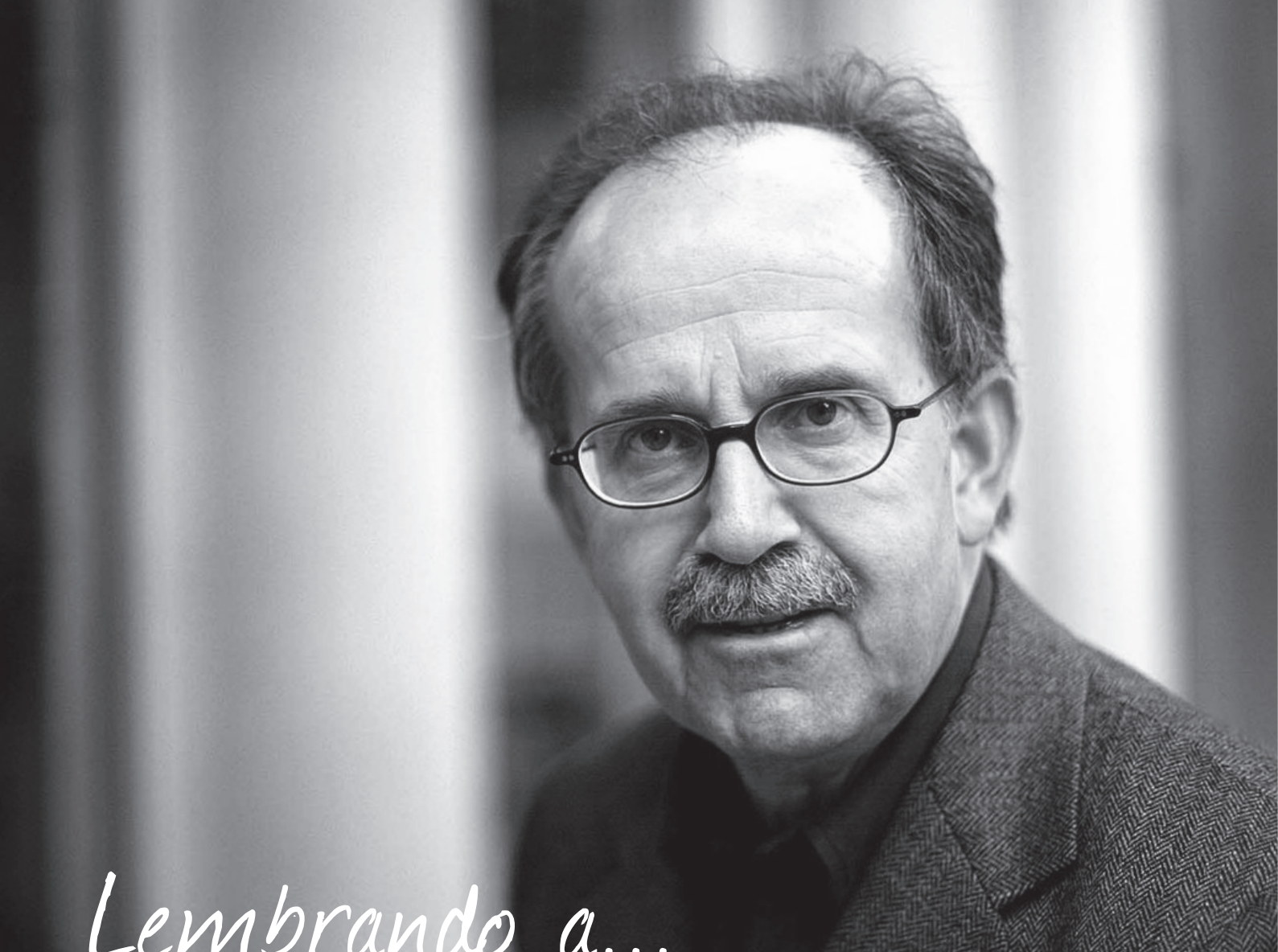


Neste curso o programa impartirase en 14 centros educativos dos concellos de Arzúa, Boimorto, Cabana de Bergantiños, Cerceda, Dodro, Frades, Malpica, Mesía, O Pino, Ponteceso, Tordoia, Touro, Trazo e Vedra.

Ofreceráselle ao alumnado de 3º e 4º da ESO, ás súas familias e ao profesorado, ferramentas coas que traballar pola construción de identidades igualitarias, facendo unha especial crítica á violencia machista na adolescencia e á súa reprodución na actualidade por medio das aplicacións móbiles, as redes sociais, etc.

dálles un bo uso  
a túa vida diríxela ti

[www.suprimeocontrol.com](http://www.suprimeocontrol.com)



Lembrando a...

Agustín  
Fernández  
Paz

REVISTAGALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 72-78



Manuel Bragado  
Edicións Xerais de Galicia

Nas *laudatios* realizadas a Agustín Fernández Paz, nas que sempre se salienta o seu carácter de escritor humanista, membro da Xeración Lamote de fundadores da literatura infantil galega, profesor comprometido coa galeguización educativa, creo que non se ten abordado como merece o seu extraordinario traballo como autor de materiais didácticos e como editor, realizado na súa maior parte en Edicións Xerais de Galicia.

Desde en 1980 Xulián Maure Rivas, cofundador e primeiro director de Xerais, contactara co grupo de profesorado de lingua *Avantar* da comarca de Ferrolterra, para propoñerlles a creación de libros de texto de galego, Agustín participou na concepción didáctica, deseño editorial, redacción e creación editorial de todas as series de materiais de lingua e literatura galega publicadas por Xerais. Xunto ao Xosé Lastra Muruais comezou por *O Noso Galego* (1981), os primeiros libros de texto para a segunda etapa de EXB, e máis tarde de 5º, da que se fixeron dúas series moi exitosas. Continuou con *Canles* (1988), a primeira que abrangía os oito cursos da EXB, asinada por Nova Escola Escola Galega, e codirixiu con Xosé Lastra *Nobelos de papel* (1988), o primeiro material globalizado en galego e por trimestres para o ciclo inicial da EXB. Renovouse a comezos dos anos noventa coa reforma curricular da LOXSE para a que codirixiu con Lastra, o proxecto *Labia* (1992), a primeira serie de galego para Educación Primaria, así como todas as de lingua e literatura galega de ESO, publicadas dende 1996 até 2014.

Máis de corenta libros de texto, aos que habería que engadir as guías e programacións correspondentes para o profesorado. Milleiros de horas (sei que non esaxero) dedicadas por Agustín á creación e edición de materiais didácticos que facilitasen ao profesorado de galego abordar o ensino da lingua dende un enfoque comunicativo, antigramaticalista, cunha atención especial á formación literaria e ao papel dos medios de comunicación. Proposta que, transcorridas máis de tres décadas do seu inicio, valoramos como anticipatoria e vangardista, e sabemos contribuíu de forma decisiva á profesionalización e modernización do subsector da edición educativa en galego. Sei que aqueles libros pioneiros de lingua de Lastra e Agustín son o alicerce da actual edición dixital educativa.

Agustín Fernández Paz desenvolveu diversos proxectos de publicacións didácticas que merecen ser mencionados. Deseñou o proxecto "A maxia das palabras", oito contos despregables, aos que despois se engadirían outros seis máis de autores e autoras de referencia, acompañados de dous caderniños dirixidos ás familias e ao profesorado, publicados en 1998 pola Consellaría de Educación nunha das súas primeiras campañas de fomento da lectura. Moi salientables tamén foron os materiais didácticos que concibiu para traballar os prexuízos lingüísticos do cartafol documental *En galego vivo Vigo, en galego Vigo vai*, editados polo concello de Vigo en 1994, dirixidos ao profesorado, alumnado e familias. Edición moi valiosa que en 1997 sería adaptada polo concello de Ferrol na campaña "En galego chegarás moi alto". Como tamén o foi, despois da aprobación do Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega de 2004, a edición dos materiais de presentación e divulgación do plan dirixidos ao profesorado non universitario. Sen esquecer nesta relación dos traballos editoriais de Agustín o seu traballo activo nos consellos de redacción das revistas *As Roladas2* do Movemento da Escola Popular Galega e da *Revista Galega de Educación*, edita por Xerais dende 1984, onde se ocupaba das seccións "O estado da lingua" e "Comicteca".

Durante máis de tres décadas, Agustín compartiu o seu traballo de profesor e escritor co de editor vocacional deste tipo de materiais didácticos. Acometeuno como un editor integral, activo nas tarefas previas de selección e preparación dos textos, mais tamén no debate do deseño gráfico e na composición da páxina. Un editor técnico rigoroso nas tarefas de revisión de maquetas e corrección exhaustiva e meticulosa das numerosas probas que esixe a edición educativa. Un editor letraferido, amante da beleza dos libros e da súa diversidade, mais tamén consciente do seu papel na formación dos mozos e mozas coma lectores e lectoras.

Xosé Lastra Muruais

*Nova Escola Galega*

A bordarmos tantos recordos da memoria dun tempo tan relevante para nós non resulta doado. Pola distancia, que fai esvaeecer matices, e pola dor que produce facelo cando Agustín xa non está. Tempos ateigados de vivencias, sensacións e arelas convividas nos territorios comúns e nas xeiras compartidas dende aqueles finais dos setenta, nos que fomos dar a Ferrolterra un fato de mozas e mozos de vinte e poucos anos. A onde chegaron Agustín e Inma como mestres do CP Unión Mugardesa.

Un dos primeiros cursos de galego para ensinantes constituíuse no punto de encontro de onde xermolarían xuntanzas cada volta máis sistemáticas e ambiciosas. Había tanto por facer cara a conseguirmos unha escola que puidese chamarse realmente galega. Para que a nosa lingua, a historia e a cultura do noso vello país acadasen o status que lles correspondía. E todo iso xunto cunha renovación pedagóxica profunda e necesaria. E nesa toma de conciencia educativa, inserida necesariamente nunha asunción de compromisos máis amplos polo presente e polo futuro da nación, Agustín tivo un papel fundamental. Pola claridade nas análises e nas ideas, pola firmeza inquebrantable e a decisión de levar ese labor adiante, e pola innegable preparación que, xa daquela, posuía.

Así foi como comezamos a xuntarnos semanalmente no CP de Barallobre (Fene). Alí levabamos materiais que cada quen ía elaborando e que compartiamos. Eran unidades didácticas, sobre todo de lingua galega, pero tamén de ciencias sociais e doutras áreas, copiadas nas imprentas de xelatina ou nas multicopistas. Folga dicir que Agustín achegou a aquela feira pedagóxica moitos materiais, nos que unha boa parte dos textos eran da súa autoría. Nacía o grupo Avantar e nacía o egrexio escritor.

Como Agustín adoitaba dicir analizando aqueles tempos, os de Avantar íamos “sobrados” e non se nos ocorreu outra cousa ca escribirmos un currículo ou programación completa en galego para todas as áreas da EXB, cando aínda nin se albiscaba a posibilidade do uso do galego como lingua de comunicación na escola. Presentámola nunha histórica convocatoria aberta, no desaparecido CP de Punta Arnela (Ferrol), a onde acudiron máis dun cento de mestras e mestres. Chama a atención dende a perspectiva actual, de termos en conta que daquela falar diso aínda era anatema e que hoxe sería impensable aquel degoiro.

Co gallo de realizarmos unhas colaboracións educativas nun xornal, polo chamado do noso amigo Antón Santamarina e xunto con outros grupos do país, froito das xuntanzas en sábado na antiga facultade de Filoloxía de Santiago, saíron á luz unhas cantas publicacións, no noso caso sobre didáctica da lingua galega. Pero sobre todo callou un acordo de intentarmos xuntarnos varios grupos, territoriais ou sectoriais, no ámbito galego. Nacía o xerme do que sería Nova Escola Galega (1983).

Empezaba a preverse timidamente a introdución do galego no ensino e chamáronnos por mor de realizarmos unhas primeiras programacións de lingua galega, aínda na Xunta pre-autonómica. Alí fomos, Agustín e mais nós, e elaboramos a programación da área de lingua galega para a EXB. E un día, saíndo dunha desas reunións, achegóusenos un home co fin de nos propoñer levar ó formato de libros aquelas propostas que faciamos en *Avantar* e que nos servían para o noso traballo diario nas aulas. Era Xulián Maure, primeiro director de Xerais, que co paso do tempo se converteu noutro dos nosos grandes amigos. E así comezou unha longa traxectoria editorial, iniciada como Avantar publicando *O noso galego 6* e que logo Agustín e mais eu prolongariamos moitos anos. Valoramos o podermos poñer nas mans de miles de nenos e nenas, con outra metodoloxía e na nosa lingua, un xeito diferente de veren o país e o mundo. Nenos e nenas galegos que tiveron por primeira vez nas súas mans uns materiais que lles permitiron saber que a nosa lingua era válida para tratar calquera contido e para lles dar valor ás cousas que sempre intentaran menosprezar desde a “cultura” oficial.

Na dilatada e poderosa carreira literaria de Agustín, ateigada de merecidos premios e recoñecementos, sempre falaba da súa xeración como protagonista da súa historia. Cómpre dicirmos que fomos moitos e moitas desa xeración quen compartimos con el a súa amizade e a memoria daquel tempo.

# Só se pode ser universal desde as propias raíces

Ledicia Costas

Escritora

*Un dos trazos máis significativos da cultura galega (...) é a súa vocación de ser célula de universalidade (...) a súa conciencia de que só se pode ser universal desde as propias raíces.*

*Coma o seixo, coma o pedernal, coma os buxos que asombran aí fóra. Así podemos ser, así teremos que ser nestes tempos difíciles (...) Ou, coas palabras máis sinxelas de Manu Chao, 'Próxima estación: esperanza'. Porque as palabras, non o esquezamos nunca, conteñen na súa cerna a enerxía necesaria para cambiar a vida e para cambiar o mundo.*

Sobre a miña mesa de noite, desde o día do pasamento de Agustín Fernández Paz, descansa *O rastro que deixamos* (Edicións Xerais, 2012). Un testamento de vida que me estremece cando teño o valor de ler algunha páxina. Agustín ensinoume dúas cousas que me definen e me alimentan como escritora. A primeira delas está recollida no extracto que encabeza este artigo. *Só se pode ser universal desde as propias raíces*. Esa frase é o meu faro. O seu brazo de luz sobrevoa os cantís, pinta de faíscas a noite máis longa, apunta lonxe. Cara ao norte, cara a fin do mundo, cara ao lugar máis remoto da terra. E eu, aferrada a esa bóla de osíxeno, teño o convencemento e a esperanza de que podo chegar alí. De que podemos chegar alí coas nosas palabras. Tan lonxe, que é imposible albiscar sequera as súas fronteiras. Velaí a nosa vocación. Somos célula de universalidade. Agustín puxo esa semente en nós, a *Xeración da Esperanza*. Isto é algo inmenso.

A segunda cousa que aprendín de Agustín ten que ver coa literatura infantil e xuvenil. "Escribir narrativa para adultos non é dar un salto", díxome un día, hai moitos anos. Recoñezo que naquel momento non comprendín o que trataba de explicarme. Tempo despois, talvez unha década, cando de verdade entendín o que había detrás desa frase, souben que algo mudara. Algo importante que, desde entón, marcaría os meus pasos. De novo, de xeito inevitable, veñen á miña cabeza palabras d'*O rastro que deixamos: síntome moi lonxe do concepto de literatura infantil e xuvenil como literatura menor. Non creo que a literatura infantil e xuvenil sexa un banzo para poder pasar logo a outro superior. Estou empeñado nunha loita explícita pola dignificación desta modalidade literaria.*

A día de hoxe son unha autora orgullosa de escribir para nenas intelixentes, nenos espelidos e mocidade rebelde. As escritoras e escritores da miña xeración somos fillos literarios de Agustín Fernández Paz, con todo o que iso implica. A min gústame pensar na literatura infantil e xuvenil coma nunha estrela de sete puntas. Algo extraordinario. Ese é o rastro que el deixou. Un ronsel brillante.

Coma os versos de Manuel Antonio: *fomos ficando sós, o mar o barco e mais nós. Roubáronnos o sol*. Mais contamos coa tremenda fortuna dunha singradura que nos precede. Este home sabio que foi Agustín marcou o rumbo. Agora correspóndenos ser fieis aos mapas que deixou trazados. Aí radica a marabilla da palabra. Que nunca, xamais, se extingue. Alumea, para sempre.

## Miguel Vázquez Freire

### Nova Escola Galega

A produción literaria de Agustín Fernández Paz amosa un notable incremento coa entrada do novo século. A partir de 2010, mesmo máis dun título por ano. Neles aparecen moitas das constantes que viñan caracterizando toda a súa traxectoria. A súa foi sempre unha literatura na que a esixencia estética se conciliaba co compromiso ético e mesmo político e así, nos textos concibidos para pequenos lectores, atopamos a preocupación pola conservación da natureza e a ecoloxía (*No corazón do bosque*), a reivindicación da fantasía (*Corazón de pedra*), os conflitos familiares e de cambio da nenez á primeira adolescencia situados nun marco de misterio (*Malos tempos para os fantasmas*), a reivindicación dos roles femininos en contos que revitalizan a estrutura dos contos maravillosos tradicionais (*Zeralda e o dragón*, *Amizades secretas*, *O segredo da Illa Negra*) ou revisan os relatos de ciencia ficción (*Desde unha estrela distante*). Hai tamén dúas obras, dirixidas xa a un lectorado xuvenil, que supoñen unha nova incursión nun dos terreos nos que o autor acadou algún dos seus máis celebrados éxitos, tanto en número de lectores como en aceptación crítica, o da novela de misterio inspirada nos relatos de Poe e Lovecraft. *As fronteiras do medo* está constituída, de feito, por tres relatos que se presentan explicitamente como unha homenaxe ao escritor de Providence e a súa concepción de terror materialista ou preternatural, e *A neve interminable* é unha historia de medo á altura das que nos deixou en *Cartas de inverno* ou *Aire Negro*.

O novidoso das últimas entregas é sen dúbida a aparición de dúas novelas longas presentadas dentro da colección Narrativas de Edicións Xerais de Galicia e non, como era habitual, en coleccións dirixidas ao público infantil e xuvenil. En realidade, Agustín advertiu repetidas veces que boa parte dos seus textos (como os publicados na colección Fóra de Xogo de Xerais) pertencen a un espazo fronteirizo e que poderían aparecer en formatos editoriais para o lectorado adulto. Así, poderíamos dicir que, por exemplo, *A viaxe de Gagarin*, que describe a adolescencia dun mozo na cidade d'A Coruña a finais dos anos sesenta, podería ter aparecido nunha colección xuvenil e, desde logo, é un libro que seguro a mocidade lerá con interese. Con todo, estas dúas novelas (ademais da citada, *Non hai noite tan longa*) presentan notas que as singularizan no conxunto da obra do autor. Alén da súa extensión, son obras estritamente realistas que, aínda volvendo en parte sobre unha temática presente en obras precedentes (a memoria da posguerra franquista), parecen dominadas por un alento pesimista poucas veces antes tan visible. Nos dous casos, o protagonista é un adulto apesarado, afogado na culpa e certa covardía por non ter feito algo nun pasado que xa non é posible recuperar. Pero mentres en *Non hai noite tan longa*, Gabriel Lamas volve á súa vila natal para borrar a mancha inxusta que caera sobre o seu pai e acabará logrando o seu obxectivo, na segunda, a viaxe ao pasado prodúcese tan só na memoria de Miguel "Gagarin", mentres que no seu presente se impón unha sensación de fracaso que o lector doadamente interpreta como a mesma sensación dun país -Galicia, España- que, despois do entusiasmo dos anos da transición, comeza a ver como as ilusións transformadoras deixan paso á triste resignación diante dunha realidade decepcionante.

Ese mesmo pesimismo domina a poderosa alegoría de *Fantasmas de luz*, que na súa concepción cabe asociar ás de Saramago: un fenómeno inexplicable que irrompe na realidade e que actúa como metáfora de determinados feitos sociais. Neste caso, un matrimonio en paro ve como os seus corpos se tornan invisibles, exacto trasunto da invisibilidade que a sociedade do actual e agresivo capitalismo impón aos desfavorecidos. Este ben fermoso relato, enriquecido con magníficas ilustracións de Migue-lanxo Prado, é tamén unha homenaxe aos vellos cines que a rapina inmobiliaria está condenando ao peche. O optimismo benévolo do autor, malia toda a negrura que a realidade quere impoñer, regala ao final un "antídoto" contra o mal neoliberal que xa quixéramos atopar como atopan Damían e Marga, a parella protagonista, "decididos a construír un mundo novo ... que nunca máis condenase a ninguén a vivir na invisibilidade".

Unha breve nota final para a colectánea de textos que forman *O rastro que deixamos*, obra memorialista esencial para coñecer a vida e a obra do autor da man das súas propias palabras. E onde, para alén dunha reflexión sobre a xénese da súa vocación literaria, nos deixou unha imprescindible reivindicación da cultura de noso, libre de calquera tentación de illamento ou de inferioridade. Porque "un artista nunca é periférico ... o centro do mundo viaxa canda el".

Obras publicadas despois de 2010:

*Non hai noite tan longa* (Xerais Narrativa, 2011)

*Fantasmás de luz*. Ilustracións de Miguelanxo Prado (Xerais, 2011)

*Corazón de pedra*. Ilustracións de Federico Delicado (Oxford, 2011)

*No corazón do bosque*. Ilustracións de Miguelanxo Prado (Xerais, 2011)

*Malos tempos para os fantasmás*. Ilustracións de Patricia Castelao (Xerais, 2012)

*As fronteiras do medo* (Edebé, 2012)

*O rastro que deixamos* (Xerais Memoria, 2012)

*Zeralda e o dragón*. Ilustracións de Fran Jarabo (Galaxia, 2012)

*Desde unha estrela distante*. Ilustracións de David Pintor (Xerais, 2013)

*Avizos secretos*. Ilustracións de Marta Altés (Rodeira, 2013)

*A viaxe de Gagarin* (Xerais Narrativa, 2014)

*O segredo da Illa Negra*. Ilustracións de Miguelanxo Prado (Xerais Sopa de Libros, 2015)

*A nave interminable* (Xerais Fari de Xago, 2015)

Agustín durante a súa intervención na gala "Para seguirmos camiñando", organizada por Nova Escola Galega e celebrada o 30 de novembro de 2013 no Auditorio de Galicia (Compostela).



# Sobre a presenza de Agustín n'As Roladas e na RGE

Antón Costa Rico

Nova Escola Galega

O poder transformador dos mestres é, de ordinario, reducido. Porén, algúns e algunhas deixan marcas profundas nas persoas que forman. Moitos pasan desapercibidos, pois no seu oficio é o día a día silandeiro o que os caracteriza, sabendo deles só os colegas próximos e o alumnado que máis se sinte influído. Noutros casos, adquiren algunha sona, como foi o caso de Agustín Fernández Paz.

1979. *Todo estaba por facer*. Daba os seus primeiros pasos a 'revistiña' As Roladas-2, a primeira revista pedagóxica en lingua galega que promovían o grupo de ensinantes agrupados arredor da Pedagogía Freinet e aquí deitou Agustín os seus primeiros textos escritos. No nº 4 (1979) publicou: "Unha experiencia de galego na escola" (pp. 6-8 e 11) onde mostraba a súa experiencia de traballo durante o curso de 1978-79 (acabado de chegar de Guernika ao colexio de Mugardos) sobre a lingua galega con nenos e nenas de 4º de EXB, caracterizados –di el– "cunha forte castelanización aparente": o Agustín creador literario está aquí botando a andar unha historia cotiá con dous protagonistas, Sabela e Xurxo. Tamén está o innovador na didáctica da lingua.

Neste mesmo nº 4 aparece "Os comics na escola" (pp. 12-15) que se prolongaría no número seguinte (dobre: 5-6) (pp. 11-14), que mostra o primeiro emprego que Agustín fai do comic como recurso metodolóxico para unha didáctica activa da lingua. Nesta liña, no nº 7 d'As Roladas publica "A función do conto na escola" (pp. 11-13), traendo a escena o nome de Gianni Rodari ao tempo de salientar: "Nestes dous cursos de Mugardos os nenos fixeron varios centos de contos"; "a lingua debe ser unha ferramenta de liberdade".

No nº 8 de 1980 Agustín publicará "A escola e os medios de comunicación" (pp. 5-8), con ilustracións de Loquis e coa sinatura Equipo dos Libros do grupo de mestres Avantar, así como o texto "Gianni Rodari: unha conversa imaxinaria" (pp. 31-32): "agora, cando Rodari desaparece fisicamente, empeza a vivir en Galicia", escribe Agustín. 'Na conversa' refírese á imposición lingüística e cultural española mentres Rodari, pola súa parte, falaba sobre a imaxinación infantil, a necesidade da súa estimulación, o encontro decisivo que se produce entre os nenos e os libros nos pupitres escolares, que debe ser en "situacións creativas, nas que o que conta é a vida"...terminando Agustín por sinalar: "hai unha ducia de libros de lectura obrigada para todo mestre, a *Gramática da Fantasía* é un deles; e a ferramenta que nos deixou Rodari para axudarnos no proceso de transformación escolar".

1986. *Algo feito e ambición por facer*. Neste ano botou a andar a Revista Galega de Educación. No nº 1, Agustín publicaría "A cultura do bonsai", sobre o tratamento oficial e administrativo do galego na educación, que segue de actualidade (reproducido logo no nº 50, pp. 23-26). No nº 10 (pp. 53-57) publicábase o documento "Modelo de Normalización Lingüística para o ensino", ao que Agustín contribuíu eficazmente e de onde partiu a idea dos Equipos de Normalización Lingüística. Pois ben, como consecuencia dun comentario, ao caso, despreciativo do xornalista Carlos Luís Rodríguez (La Voz de Galicia, 1.VII.1989), Agustín publicaría no nº 11 o que o xornal citado non quixo inserir nas súas páxinas: *Eppur si muove*, arredor de novo sobre a problemática do uso do galego no ensino. Hai que salientar, a presenza de Agustín na programación do celebrado nº 25 da RGE arredor da lingua e o ensino, e logo, a entrevista longa que Miguel Vázquez Freire lle fixo para a Revista Galega de Educación, publicada no nº 43 de 2009: "Agustín, un escritor, un mestre". A súa presenza indirecta foi tamén abondosa e animadora.

Os seus textos foron instrumentos de traballo, palabras de compromiso e tamén de ánimo para as tarefas a emprender. Un itinerario de vida, pois, con forza de transformación educativa.

**Falamos das Reválidas:** As reválidas significan unha forma de segregación que fomentan a desigualdade e uniforman o desenvolvemento curricular da peor maneira posible, que é convertendo un exame no obxectivo a lograr por parte do alumnado e do profesorado. Significan tamén desconfiar deste e do propio sistema, ao non dar por válidas as súas decisións avaliadoras, obrigando a “revalidalas” ao alumnado. Tamén fomentan a competitividade entre centros, co prexuízo esperable para aqueles que reciben o alumnado con máis dificultades: os centros públicos.

([http://nova-escola-galega.org/almacen/documentos/NEG\\_OPINA\\_OUTUBRO\\_2016.pdf](http://nova-escola-galega.org/almacen/documentos/NEG_OPINA_OUTUBRO_2016.pdf))

**O PP, o falar do Pacto e José A. Marina:** Paga a pena volver un pouco atrás no tempo pola repercusión que tivo o encargo feito a José Antonio Marina polo goberno do PP para trazar unha especie de “folla de ruta” ou de principios para lograr un pacto educativo que denominou “Documento de Bases para una Nueva Ley Educativa”. Esta iniciativa, que deixa en vigor a LOMCE mentres tanto, contou cunha contundente resposta de todo tipo de colectivos de educación así como de todos os partidos políticos –agás PP e Ciudadanos– e sindicatos liderados polo Foro de Sevilla do que falamos aquí noutras ocasións. Nesta desautorización díse que un pacto non pode aparecer só polo “coñecemento experto” dunha persoa, nin por “autoproclamados salvadores”, senón polo debate e acordo da comunidade educativa e os seus representantes.

Dentro deste ambiente politicamente convulso o PP, por medio do goberno, empeza aínda que prematuramente, a rendibilizar medidas de efecto mediático. Trátase do anuncio mediante nota de prensa que o MECD fixo o 1 de agosto, dicindo que o **abandono educativo** baixou ao 19,7%, cando no ano 2011 era do 26,32. O que non se di é que tan “espectacular” baixada curiosamente ten como orixe fundamental a situación de desemprego xuvenil. Tampouco se di que esta mesma situación de altas taxas de paro xuvenil, incentiva a moitos a sobretitularse en vez de intentar entrar no mercado de traballo. Isto si que é facer da necesidade virtude.

Seguramente nun tempo próximo veremos tamén mellorar a estatística de **Abandono Escolar Temprá**, que moitas veces se identifica con fracaso escolar, ao pretender o Ministerio que a FPB sexa considerada un estudo “postobligatorio”, computados os estudantes deste itinerario como titulados nun nivel CINE 3 (Clasificación Internacional de Niveis Educativos) e non como en abandono, como ocorría co PCPI. Sen ningún cambio positivo, mellorarán as

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

REVISTAGALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932  
Páx. 79-85

estadísticas. Parecerá que as reformas do PP fan milagres.

**Eleccións Autonómicas 2016.** Tendo presente a celebración das Eleccións, Nova Escola Galega achegou un conxunto de ideas e propostas, na procura de contribuír á reflexión sobre os programas electorais dos distintos actores políticos. <http://nova-escola-galega.org/almacen/documentos/NEGREFLEXIONSEPROPOSTASELECCIONSGALEGAS2016.pdf>

A produción editorial de libros en galego que reflicten as estatísticas de 2015, un total de 1300 títulos, con tiradas xeralmente reducidas, son outra manifestación dos problemas que vive a nosa lingua. En contraste, os datos referidos á edición en catalán no mesmo tempo de 2015 achegan a cifra de 7300 títulos.

- O médico e profesor vigués Manuel Esteban foi gañador do Premio Xerais de Novela coa narración *A ira dos mansos*, que ten por protagonista principal a Antón, un seu fillo coa **Síndrome de Down**. Unha novela, ambientada en Vigo, que xurdiu da súa necesidade de exteriorizar a súa experiencia con persoas

con esta síndrome e, así, poder axudar a persoas que se atopen nunha situación similar.

- A obra *A cidade dos nenos* de Francesco Tonucci, tan ben acollida polos lectores e lectoras abriu a porta a pensar un proxecto editorial de máis alcance nas súas intencións, a **"Biblioteca de Pedagogía"** que a Editorial Kalandraka impulsa. Saíron como títulos novos: *cando os nenos din basta* do mesmo Francesco Tonucci, *Educación para un mundo novo* de María Montessori, con texto epílogo de Lois Ferradás e a punto de saír *A imaxinación e a arte na infancia* de Lev Vigotsky, con texto epílogo de Juan Carlos Pardo. Os catro primeiros títulos.

- Nace *O Papagaio* impulsado por Edicións Moito Conto para o alumnado de Infantil e de Educación Primaria; inclúe temas de actualidade e emprega unha atención especial á ciencia, tecnoloxía, ecoloxía, historia, arte, cultura, integración e banda deseñada. Está aberto á participación dos centros de ensino. O primeiro número xa está dispoñible na rede e ofrécese a posibilidade de subscribirse de xeito anual ([https://www.flips-](https://www.flips-nack.com/opapagaio/o-papagaio.html)

[nack.com/opapagaio/o-papagaio.html](https://www.flips-nack.com/opapagaio/o-papagaio.html)).

- O Repositorio de contidos do **Espazo Abalar** aproxímase aos 3000 recursos dixitais educativos. A non perder de vista.

- A non perder de vista os máis de 100 títulos de pezas de teatro escolar editadas dentro da colección *A Pinguela* por Edicións Fervenza da Estrada, co profesor do CEIP do Foxo Xosé Luna Sanmartín.

- Galicia estivo representada nestes meses en dous foros sobre o patrimonio lúdico europeo a través da Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional (AGXPT), do xestor cultural Lois Pardo e da investigadora Manuela Vázquez Coto.

- Con ocasión dos **25 anos das Universidade de Vigo**, a finais de outubro celebráronse varias mesas redondas e conferencias na Facultade de C. da Educación en Ourense, conmemorativas tamén do Centenario das Irmandades e da figura de Vicente Risco.

- Celebrouse en Compostela a mediados de outubro o X Congreso da Asociación de Profesionais de Psicoloxía Humanista e Análise Transaccional (APPHAT), no que se lle outorgou o *Premio á Innovación* á mesa de educación **"A AUTONOMÍA NA ESCOLA : SUMAS OU RESTAS?"**, na que se presentaron as ponencias **"Abrindo camiños na autonomía"** do Seminario Cambela de Nova Escola Galega ( Esther Vázquez, Beatriz Aguiar e Marisa Pereiro); e **" A autonomía na resolución de conflitos"** do CEP Ventín do Concello Ames (Carmela Cons e Alicia Regos).

- Celebrouse na Facultade de C. da Educación en Ourense o I Congreso Internacional e III Xornadas de Educación Social e Escola. Analizáronse as mo-







Consello municipal da Infancia (Concello de Santiago). Fotografía de La Voz de Galicia

dalidades de incorporación da educación social no ámbito escolar, a colaboración con outros axentes de intervención educativa (orientadores, familias, concellos e asociacións) e compartíronse experiencias e metodoloxías de intervención postas en práctica en distintos contextos escolares de Galicia e Portugal.

- Celebrouse en Sada, dentro dos cursos de verán da Universidade da Coruña, o curso "Políticas de inclusión e comportamento social: a xuventude e a construción do futuro social", con asuntos como actitudes e valores, contornos inclusivos e participativos, retos interxeracionais e ferramentas para una sociedade inclusiva e igualitaria
- O ICE da Universidade de Santiago e o Concello de Lalín organizaron no pasado mes de Xullo as XII xornadas "Novas fronteiras na igualdade de oportunidades 2.0", centradas na temática "Educación afectivo-sexual, prostitución, trata e outras violencias".

- O programa de dinamización da lectura "Ler conta moito" desenvolveuse na súa cuarta xeira en 29 concellos desde a primavera pasada, con obradoiros, monicreques, teatro infantil... e abondosas lecturas. Desenvolvido a través da Secretaría Xeral de Cultura.

- Os nenos e nenas de 5º de Primaria do Colexio nº 1 de Tui coa profesora Nuria Garabal editaron un libro de poemas, que ademais de poder lerse, pode escoitarse. Cada poema posúe un código QR que leva o lector a un vídeo colgado en Youtube no que se pode escoitar a cada un dos nenos recitando o poema escrito, mediante unha ilustración animada. As vendas do libro van parar á Asociación do Baixo Miño "Un máis", que trata con persoas afectadas por trastornos de espectro autista.

- A Asociación Solidariedade Galega co Pobo Saharaí, que desde hai moitos anos vén organizando vacacións de verán en Galicia para nenos saharauís, logrou unha vez máis, cun de-

nodado esforzo dos membros da súa xunta directiva, reunir os case 300.000 euros que permitiron que 325 crianzas saharauís viñeran outra volta á nosa casa, podendo así abrir billas 'que producen o milagre da auga a saír delas'.

- O Plan Proxecta da Consellería de Educación da Xunta de Galicia reúne nestes momentos (<http://www.edu.xunta.gal/portal/planproxecta>) un moi amplo abano de programas e recursos que implican dun xeito ou doutro a moitos centros escolares de toda Galicia. Camiña a pé firme.

- No pasado mes de maio celebráronse en Vigo as VII Xornadas Municipais de Teatro Escolar coa participación de 12 centros escolares.

- A concellería de Educación e Cidadanía e o Departamento Municipal de Educación de Santiago de Compostela, en colaboración con Nova Escola Galega, convocaron para este 2016 a IX Edición dos Premios Educacompostela de innovación, calidade na educación e renova-



Homenaxe a Lois Ferradás. Fotografía de La Voz de Galicia

ción pedagóxica. Estas mesmas instancias municipais promoven a creación do **Consello Municipal da Infancia**. Por este motivo estivo na cidade de Santiago recentemente o profesor F. Tonucci, que participou na súa constitución nun acto celebrado co relevante protagonismo das crianzas representantes de todos os colexios públicos da cidade.

Deixounos «O mestre de soños» **Agustín Fernández Paz**, como tituló o nº 33-34 da revista *Luzes* (pp. 81-90), con textos de César Lorenzo, Manuel Bragado e Xabier Docampo. Agustín deixa un ronsel de bondade, de intensidade ética e de imaxinación creadora exemplar. Testemuño dun tempo e das súas esperanzas. Tamén a Revista *Tempos Novos* lle adicou a sección *Pro-texta* do pasado mes de agosto.

- A singular Asociación de Amigos do **Couto Mixto** (Galicia/Portugal) na súa presente edición anual de 2016 recoñeceu como “Xuíces Honorarios” as

entidades convocantes dos **Encontros Galego-Portugueses de Educación pola Paz**, vinculados na parte galega a Nova Escola Galega e iniciados hai décadas polo profesor Xesús Rodríguez Jares. Desde o ano 2000 véñese celebrando esta convocatoria anual arredor dunha República e do diálogo.

- O IES Santa Irene de Vigo gañou o certame “**Cooperativismo nas escolas**” convocado pola Consellería de Economía, Emprego e Industria e o Consello Galego de Cooperativas, cos seus traballos “A auga no espazo e no tempo” e “Xogos interactivos”.
- No **V Certame de Curtas** convocado pola Secretaría Xeral de Política Lingüística foron recoñecidos distintos proxectos de centros públicos da Baña, de Oroso e do CEIP de Ponzos de Ferrol.
- O IES Celso Emilio Ferreiro de Celanova foi recoñecido no **Terceiro Concurso Proxecta Innovación** que convocan as Fundacións Amancio Ortega e Santiago Rey polo seu proxecto “Empoléirate na ciencia”, para crear unha materia optativa de

robótica en ESO e Bacharelato. Tamén foron recoñecidos outros proxectos: “Xogamos aos oficios con Minecraft” de Ponte dos Brozos (Arteixo), “Transformando realidades” do IES As Barxas de Moaña, que pretende crear un centro de creación artística no Morrazo, fusionando arte e TIC.

- O padroado da Fundación **Lois Peña Novo** recoñeceu entre os premiados na xeira de 2016 o pedagogo, profesor na Facultade de CC. da Educación de Ourense e membro de Nova Escola Galega **Xosé M. Cid Fernández**, valorando os seus valiosos méritos en diversos ámbitos da creación educativa. Tamén a Facultade de C. da Educación da Universidade de Santiago recoñeceu igualmente o pedagogo e profesor **Lois Ferradás Blanco** no momento do inicio da súa xubilación. Sabemos da súa dedicación á causa de *Preescolar na Casa* e da Educación Infantil.
- O colexio público de **Arzúa**, coa súa memoria “Aprendizaxe baseada en proxectos” e o IES Francisco Daviña de Monforte recibiron premios destacados do **Plan Proxecta de Innovación Educativa**.

Ambos os dous, Dewey e Freinet, son dous grandes educadores inspiradores da renovación pedagóxica e das loitas pola reforma democrática da educación. Ambos foron autores de textos fundamentais. Para os dous, o uso da imprenta no ámbito das escolas, manexadas polo alumnado, tivo un específico valor educativo, aínda que cun sentido máis profundo no caso de Freinet, isto é, poñer nas mans dos nenos un instrumento de creación cultural á altura dos adultos e das innovacións dos tempos, que necesita precisión no uso para a limpeza e a fermosura das páxinas e observación crítica dos xestos para a edición de textos de correcta escrita, como anotou no seu *L'imprimerie à l'école* de 1927, presente na biblioteca particular do inspector de educación galego Manuel Díaz Rozas, presidente da sección de pedagogía do Seminario de Estudos Galegos. Por iso, Freinet buscou tamén dispoñer de imprentas escolares de pequeno formato en canto á caixa de composición.

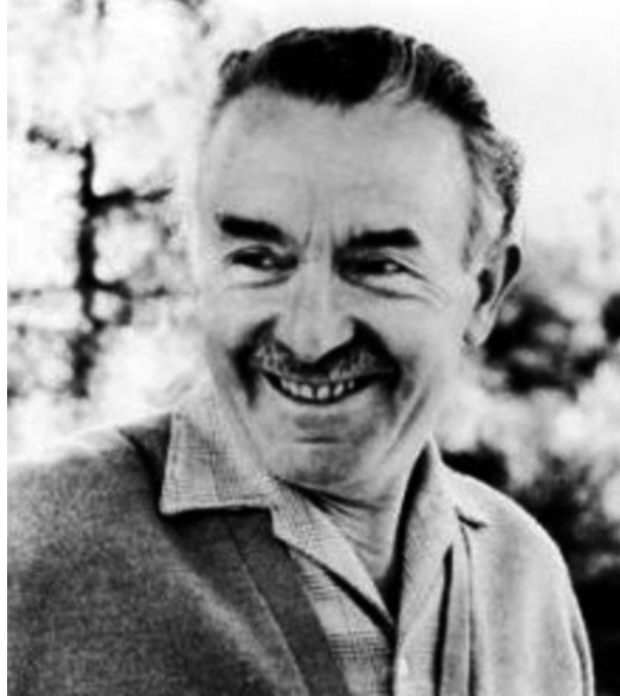
Xa Dewey nun seu texto americano de 1915 falaba da utilización das imprentas, con clara coincidencia nunha parte dos razoamentos, como poderemos observar no texto que acompañamos, a modo de homenaxe da *Revista Galega de Educación* a estas dúas figuras. O MUPEGA ten nas súas instalacións unha imprenta, a procedente do Colexio da Unión Hispano-Americana do Val Miñor de Gondomar, onde os mocíños a utilizaban no sentido declarado por Dewey. De América, da Arxentina, veu a inspiración. Hai que sinalar que o pedagogo arxentino Ernesto Nelson, que fora alumno de Dewey, foi o seu difusor na Arxentina, onde exercía como docente o pedagogo galego Ignacio Ares de Parga, que chegaría a ser orientador das Escolas do Val Miñor.

### Uso de imprentas nas escolas norteamericanas

*A maior parte do traballo manual e industrial, que non se ensina con fins estritamente profesionais, aclara o principio que representa a "instrución pola acción". Exemplos desta atópanse en case todas as escolas de hoxe que pretenden ser progresivas. Bastantes organizacións escolares estendidas por todo o país procuráronse unha máquina de imprimir, que é manexada polos alumnos con gran éxito. As máquinas instaláronse, non para ensinar aos alumnos as diferentes operacións deste oficio, senón para que os nenos puidesen por si mesmos imprimir algúns dos impresos, carteis ou outros papeis que necesita constantemente unha escola. Ademais do interese que os alumnos mostraron en manexar os tipos de imprenta, en facer funcionar as prensas e en editar os obxectos impresos, o traballo foi especialmente valioso no ensino do inglés. A composición de letras é un excelente método de exercicio en vocabulario, puntuación, construción de párrafos e gramática, pois o feito de que o orixinal vai imprimirse dá un motivo para eliminar erros que os exercicios escritos por un alumno para o seu mestre nunca dan. A corrección de probas é outro exercicio do mesmo xénero. En tales escolas a imprenta publica en realidade todo o material impreso que se necesita durante o ano, incluíndo vocabularios, programas e papeis escolares.*

pp. 89-90. de E. y J. DEWEY (1915): *Schools of Tomorrow*; edición española e tradución de Luzuriaga, como *Escuelas de mañana*, Madrid: Hernando, 1918.

1 O texto *Democracy and Education* foi traducido recentemente ao galego (2016) e editado polo Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago, na súa colección de "Clásicos do pensamento universal", con introdución de Antón Costa Rico e tradución de Manuel Vieites García.



Cincuenta anos despois da desaparición de C. Freinet, a súa inspiración alimenta permanentemente o desexo dunha escola diferente, popular e emancipadora, en ruptura coa escola-cuartel da obediencia parva e do fastío das leccións mortas e en ruptura coa reprodución social. A biografía do profesor que chegou a ser gran pedagogo transmítenos moitos empeños exemplares.

**Empeño ou compromiso pedagóxico en primeiro lugar.** Procedente dunha familia rural nos Alpes Marítimos franceses, logo da Gran Guerra do 14, que o converte en mutilado, inicia Freinet os seus estudos de maxisterio. As feridas pulmonares fatíganlo para estar moito tempo falando, debendo con iso mudar as súas prácticas como profesor iniciadas en 1920 en Bar-sur-Loup e pouco despois en Saint Paul de Vence, e isto, xunto a algúns aspectos ideolóxicos de orientación progresista, favorecen nel o seu interese polo movemento da Escola Nova, en particular polas experiencias de Montessori, de Pestalozzi e de Decroly. Por iso mesmo Freinet participa no Congreso de 1923 da Liga Internacional da Nova Educación en Montreux (Suiza). En Vence inicia prácticas innovadoras, como a da imprenta na escola, coa que favorece a expresión dos nenos, ou como os abondosos paseos escolares para aprender e abrir a escola ao medio. A creación dunha cooperativa escolar e de ficheiros autocorrectivos fan posible que os nenos se desprendan dos exercicios monótonos e sen vida. A disciplina faise autodisciplina, motivada polo tenteo experimental e a expresión libre. En 1921 no órgano sindical de esquerdas École Emancipée declara: "Ocupémonos desta tarefa urxente, para abrir despois as vías políticas que queiramos".

**Compromiso político inmediatamente.** Sendo membro do Partido Comunista Francés desde 1928 (ata 1953, no medio de debates contra o estalinismo), Freinet está ligado á escola do proletariado. Sendo admirador inicial da revolución soviética (visita a URSS en 1925 cunha delegación doutros ensinantes europeos) é calumniado polo alcalde e os notables da vila no ano 1934. Vixiado pola policía polo seu compromiso e os seus métodos innovadores de ensino, é finalmente desprazado do seu posto coa indicación dun en-

vío a outra localidade. Ante o que el considera “un dos máis graves atentados á escola popular, laica e republicana” e a pesar do apoio explícito de Henri Wallon ante o ministro de educación, Freinet prefere abandonar o seu posto de funcionario. Así, coa apoio da rede de profesores e profesoras que xa participaban desde diversos lugares de Francia na mesma orientación pedagóxica, coa súa muller Élise funda nas proximidades da vila e en territorio un chisco montesío mercado con apoios familiares unha “escola proletaria”, no Pioulier, que hoxe segue aberta como centro escolar público, ben que cun estatuto singular para a súa preservación. A recente publicación e reedición en libro dos seus escritos dos anos 20 e 30<sup>1</sup> permite recoñecer a forza e solidez do seu compromiso político. No inicio dos pasados anos 50 opoñerá ao estalinismo, escribindo na revista que el fundara: “Estamos contra toda ideoloxización (*bourrage de crâne*), sexa de dereita ou de esquerdas”.

**Compromiso pacifista e internacionalista, por fin.** Escribe nos anos 20 na revista de Henri Barbusse, acolle na súa escola varias decenas de nenos e nenas refuxiados da guerra do 36 en España, e a correspondencia escolar e infantil que promove desde Vence ou en tantas escolas ligadas a *Cooperative de l'Enseignement Laïc* atravesa as fronteiras de diversos países desde a URSS ata Portugal. Preso na Segunda Guerra Mundial pola policía de Petain, un tempo que aproveitará na cadea para escribir novos textos pedagóxicos, entrará de camiño a formar parte da Resistencia asumindo nela responsabilidades. Na fin da contenda, a ‘Escola proletaria’ de Vence, que fora cerrada, estaba maltraiada e houbo que recomezar, coa forza do reinicio e co horizonte da construción dunha nova sociedade democraticamente avanzada. Houbo que reconstruír a rede de profesores e profesoras, xerar os espazos de traballo e de intercambio (encontros e publicacións), escribir, incorporar xente á cooperación crecente. Endalí, que en 1957 impulsa a Federación Internacional de Movementos de Escola Moderna (FIMEM), que aínda neste pasado agosto se reuniu en Congreso, como cada dous anos, en Benín en África (as reunións anteriores tiveron lugar en Bolonia e en León), coa participación de educadores duns 40 países de Europa, África e América, a fin de intercambiar as súas prácticas escolares en relación cos dereitos da infancia e coa súa participación democrática.

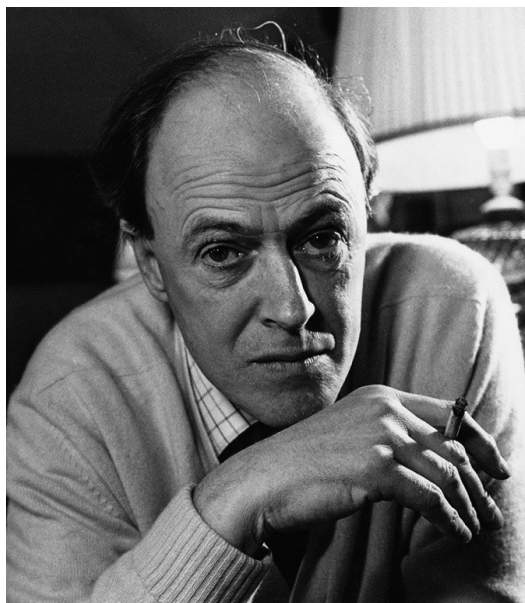
Sendo certo que as normativas oficiais de educación, en Francia e tamén en España, incorporaron aspectos ligados ás técnicas Freinet, non é menos certo que a dereitización da política actual motiva a súa contestación. De igual modo que Freinet se viu atacado nos anos trinta por *Action Française*, a quen acumulaban ‘*instituteur bolchevique*’, os reaccionarios toman por branco hoxe os pedagogos, a quen lles atribúen a baixada de nivel e a *fabrique de crétins* (parvos). Mentres enxalzan os méritos extravagantes dunha volta á tradición e á autoridade, o que esconde mal a intención liberal de limitar o acceso á excelencia escolar aos máis acomodados socialmente. Atendendo á invitación de Célestin Freinet, que se bateu contra as condicións materiais degradadas do ensino, os ensinantes deben loitar para obter os medios de educación á altura dos retos actuais, contra unha institución escolar submisas ás políticas de quebra do servizo público.

Necesariamente, o impulso de C. Freinet permanece moi vivo. En contra da súa petrificación metodolóxica, as técnicas Freinet ofrecen un distinto punto de vista sobre o neno e a súa educación. Os varios centos de asociados ao Instituto Cooperativo da Escola Moderna (o ICEM francés, fundado por Freinet en 1947), estruturados en grupos de traballo e de investigación, continúan a adaptar as técnicas Freinet ás esixencias do noso tempo e a asociar compromiso pedagóxico e político. Ao servizo do que Laurent Ott, no último nº do *Nouvel Educateur* (a revista do ICEM), coordinado por Catherine Chabrun e consagrado a este cincuentenario, chama unha “pedagogía da paixón polo social”.

Nicolas Mathey, *L'Humanite*, París, 11 de outubro de 2016

(Traducido por Antón Costa)

1 *Le Maître insurgé. Articles et Editoriaux, 1920-1939.* París: E. Libertalia.



Ás persoas que adoramos os libros de Roald Dahl, tanto para lectores pequenos como adultos desde que a finais dos anos setenta comezaron a aparecer nas traducións españolas da editorial Alfaguara, sorpréndenos a rara unanimidade que concita a súa figura literaria na actualidade, trocado nun clásico indiscutible da literatura infantil. Porque o certo é que as obras infantís de Roald Dahl, como ten acontecido con tantos outros autores idolatrados polos nenos, foron vistas inicialmente con moitas reservas tanto pola crítica literaria como polos educadores. E non sen algunha razón, como se verá.

Eu non quero sumarme ao coro dos unánimes aduladores, así que me propoño neste artigo distanciarme un chisco da miña vella posición de lector entregado (á que, con todo, non penso renunciar) para facer unha máis esixente relectura crítica. E direi xa desde o comezo que, se ben é certo que en moitos casos recuperei o gozo e a risa da primeira vez, tamén o é que algunhas eivas que outrora pasei por alto reclamáronme con maior forza esta vez atención. Mais antes digamos algo das singulares vida e personalidade deste autor, nado de pais noruegueses nunha pequena poboación de Gales en 1916 e falecido en Oxford en 1990.

Nos seus estupendos *Relatos de infancia* ofreceunos Roald Dahl unhas cumpridas memorias dos seus primeiros anos. Sabemos por elas que é fillo da segunda muller dun próspero empresario noruegués instalado en Gran Bretaña, que o seu pai morre cando el é aínda moi pequeno, que todos os anos el e os seus irmáns marchan coa nai no verán de vacacións a Noruega, período que lembra como de máxima felicidade. Saberemos tamén do seu choque coas institucións educativas británicas, onde a extrema disciplina e mesmo o uso da violencia eran moeda corrente. En *Voando* só verémolo xa como un mozo que prefere a aventura de entrar a traballar nas oficinas africanas dunha empresa británica a continuar estudos universitarios (nunca destacara como estudante), e logo enrolándose como piloto de caza na RAF (Forzas Aéreas Británicas) no inicio da Segunda Guerra Mundial, no transcurso da cal

REVISTAGALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 86-91

Nova Escola Galega

arno@mun-do-r.com

acabará sendo derribado e gravemente ferido.

Vemos logo que a súa vida presenta características ben atípicas con respecto das biografías habituais dos escritores que adoptaron os pequenos lectores como principais destinatarios. O que, como cabería agardar, terá reflexo na súa obra, e diso falaremos máis adiante. Antes, contemos algo máis sobre as peripécias vitais posteriores, aínda que para iso xa non dispoño da súa testemuña directa agás nun ben fermoso libro do que non hai tradución galega (o título da versión española é *Mi año*), escrito xa ao final da súa vida, onde nos describe o transcórre dun ano na súa casa de retiro na campía inglesa, e que constitúe todo un canto á vida afastada e tranquila e ao gozo intenso que se pode atopar na contemplación dos pequenos cambios da natureza. Un raro texto, dun lirismo inesperado cando o poñemos a carón das súas restantes obras, que evoca o *Beatus ille* horaciano.

Convertido en heroe de guerra, Dahl é enviado á embaixada de Gran Bretaña en Washington e será nos Estados Unidos onde inicie a súa carreira como escritor. O escritor e xornalista C. S. Forester, procurando documentación para un artigo, pediulle información sobre a súa experiencia de guerra. El entregoulle un pequeno texto que tanto gustou a Forester que lle propuxo publicalo. Iniciou así a súa carreira de escritor, publicando contos en revistas literarias (ou non tan "literarias": os seus relatos eróticos protagonizados por un inventado tío Oswald viviron a luz no *Playboy*). De alí deu o salto á televisión e finalmente a Hollywood. Algúns dos seus contos foron adaptados no exitoso serial *Alfred Hitchcock* presenta, que chegou a emitirse en

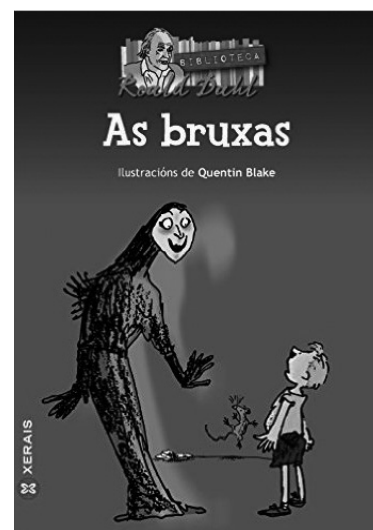
TVE. Acabou tendo o seu propio programa en 1961 pero con moita menor repercusión na audiencia. Walt Disney fichouno como guionista e para esta produtora redactou o seu primeiro guión cinematográfico, *Os Gremlins*, que daquela non chegou a ser filmado. Sobre a adaptación cinematográfica dos seus contos falaremos ao final.

En Hollywood coñeceu á que sería a súa primeira muller, a actriz Patricia Neal, coa que tivo cinco fillos, un dos cales morreu nun dramático accidente. As desgrazas familiares continuaron ao sufrir a súa dona un derrame cerebral que a deixou semiparalizada. A dedicación abnegada de Dahl na recuperación da súa muller foi fundamental para a súa curación definitiva. Por eses anos comezou a escribir Roald Dahl os seus contos para nenos, moito deles reelaboración dos que inventaba para os seus fillos. Anos despois o matrimonio divorciárase, Dahl casa de novo e instálase definitivamente en Gran Bretaña ata a súa morte.

Os relatos para a infancia de Roald Dahl tiveron un inmediato impacto entre os pequenos lectores. Practicamente todos responden a unha estrutura bási-

ca común: o protagonista é un neno ou unha nena de pequena idade (xeralmente entre os 6 e os 8 anos), situado nun contexto adulto (familia ou escola, ou ambos os dous) fortemente negativo e mesmo agresivo, do que se acabará liberando mediante algún poder extraordinario. Cando o contexto familiar presenta certa harmonía afectiva, esta está ameazada ben pola extrema pobreza (a familia de Charlie) ou pola orfandade (dos pais n' *As bruxas*, de nai en *Danny o campión do mundo*). A reiteración de protagonistas orfos (tamén en *Iago e o pexego xigante* e en *El gran gigante bonachón*, da que non hai versión galega polo momento) semella obvio trasunto da perda do pai na súa propia infancia, como a aceda crítica da institución escolar é resultado do seu particular axuste de contas coa escola autoritaria que lle tocou soportar cando rapaz.

É doado trazar unha analogía entre a estrutura que acabo de describir e a propia dos contos maravillosos tradicionais que, por outro lado, Dahl parodiou con humor nos seus *Contos en versos para niños perversos* (mágoa que aínda non contemos con versión galega porque esta é unha das súas obras máis logradas e divertidas). En certo



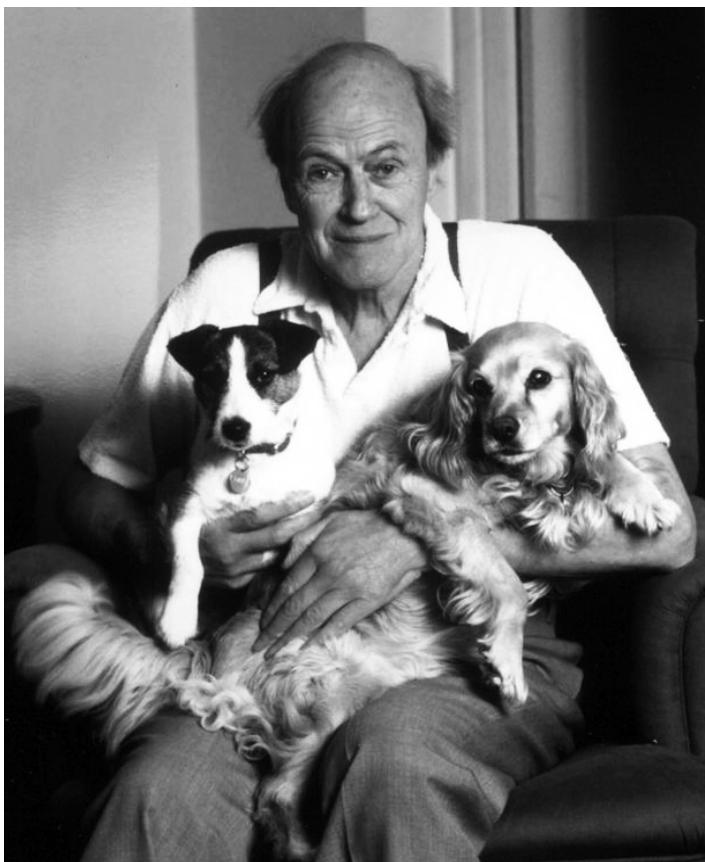
xeito, non sería esaxerado dicir que os contos de Dahl constitúen unha enxeñosa actualización dos contos tradicionais. Nesa actualización hai algo, na miña opinión, que supón unha renovación inequivocamente positiva, e é o humor. Nos máis dos contos tradicionais non hai lugar para a risa, en cambio os recursos humorísticos de Dahl non deixan de sorprendernos e van desde os que abeiran o escatolóxico ata os xogos verbais e a inclusión de poemas paródicos de humor absurdo, como por exemplo os cantos dos *Ompa Lompa* de *Charlie e a fábrica de chocolate*, que poñen a proba a habelencia dos tradutores. Un humor que acada ás veces unha agresividade cáustica e que se dirixe sempre contra os convencionalismos, a hipocrísia e a corrupción do mundo dos adultos.

Non teño tan claro, en cambio, que resulte igual de positivo o seu uso do fantástico. Non é o fantástico maravilloso que algúns outros autores (Ende en particular) intentaron con éxito recuperar. Nos relatos de Dahl, como ocorre na literatura moderna en xeral, o fantástico irrompe como un elemento de estrañeza que semella reclamar unha explicación, aínda que esta logo case nunca se dará (a excepción en parte é *Matilda*, cando a profesora Honey interpreta os poderes telequinésicos da nena como produto do por así dicir sobranche de enerxía mental, ao ser obrigada a permanecer nun nivel educativo moi por debaixo das súas capacidades). Deste xeito, o fantástico deriva case sempre nesa maxia "resolvetodo" que con razón se ten criticado nas adaptacións cinematográficas disneianas dos contos populares, se ben liberada

de todo tenrurismo sentimentaloides. En Dahl non hai apenas lugar para a moral dos bos sentimentos, ben ao contrario en ocasións roza a indiferenza afectiva, como nese terrible final d'*A maravillosa medicina de George*, cando a marfallada e ruín avoa desaparece na man da súa filla e nai do neno protagonista. Non é este un conto que eu recomendaría ler a nenos con avós anciáns.

O problema, na miña opinión, é que no proceso de derrota do mal por medio do poder máximo, na maioría dos casos o rapaz ou rapaza protagonista non sofre a transformación que cabe agardar dunha auténtica aventura. En realidade o que observamos é que nos relatos de Dahl prevalece o vello maniqueísmo do conto tradicional (os malos son irremediavelmente malos, sexan odiosas mestras, tías ruíns ou bruxas terribles) e a bondade inmarcesible do heroe é idéntica ao comezo e á fin do relato, sen que os conflitos vividos nin as accións emprendidas o fagan nin mellor nin peor do que xa era ao inicio. Hai excepcións. No caso dos "malos", n'*O dedo máximo* (que con todo a min me parece un dos seus contos menos logrados), a intervención máxima provoca o cambio de conduta que troca uns agresivos cazadores en concienciados ecoloxistas. No do heroe, heroína, o lector si asiste á progresiva transformación de *Matilda* a través da superación de sucesivas probas que a van enriquecendo.

Pero que acontece con *Charlie*, ligo, o neno protagonista d'*As bruxas*? Todos eles precisan da intervención dun adulto que xoga o papel de auxiliar máximo (Willy Bonka, o anano misterioso, a avoa fumadora), determinante na derrota do mal (a pobreza familiar, as tías odiosas, as bruxas asasinadas), e todos eles son esencialmente idénticos no inicio e na fin da aventura... coa excepción singular do neno que





relata en primeira persoa a tremenda historia d'As bruxas, quen acaba convertido en rato! Pero un rato que é o mesmo bo neno, nin máis nin menos, que era antes da súa desigual loita contra o poder das bruxas.

Tres notas quixera engadir aínda a esta análise. A primeira e a segunda sobre o universo social no que transcorren os relatos de Dahl. Nel recoñecemos a nosa propia sociedade contemporánea. Pero hai unha ausencia, por outra banda bastante común en moitos autores de literatura infantil: a de toda alusión ao fenómeno relixioso. Na sociedade dos libros de Dahl, ambientados en Gran Bretaña ou nos Estados Unidos, ninguén vai á misa nin ten crenzas relixiosas. A xenreira que Dahl desata contra a institución escolar non se fai extensiva ás institucións relixiosas, como ocorre noutros autores. Simplemente estas non existen, o que nos fai sospeitar (carezo de referencias ao respecto) que o autor medrou nun ambiente absolutamente laico.

Por outra banda, aínda que a presenza de institucións políticas non é frecuente, cando ocorre ofrece unha imaxe que cando menos abre algunha desconfianza sobre as conviccións democráticas do autor. Obsérvese o contraste entre a figura ridícula do presidente dos Estados Unidos de América en *Charlie e o grande ascensor de cristal*, e a sensata e intelixente raíña de Inglaterra de *El gigante bonachón*. O que máis me chama a atención é que a conduta que Dahl atribúe a esta non é a propia dunha monarca democrática senón a dunha raíña absolutista que toma por si soa a decisión (moito máis asisada ca a do Presidente USA e todos os seus conselleiros) de poñer en marcha o seu exército contra os xigantes malvados. Nostalxia das vellas monarquías, desprezo

polas novas democracias? Ou simple recurso sen maior transcendencia? A personalidade igualmente autoritaria e mesmo arbitraria de Willy Wonka acrecenta a sospeita de que o pensamento político do autor, que por outro lado, como xa dixen, apenas se fai explícito, era cando menos escéptico respecto dos valores democráticos.

Finalmente, a última nota é para o uso de estereotipos que xa en vida lle valeron críticas de sectores como o feminismo (as bruxas debuxadas como mulleres calvas) ou os movementos anticoloniais e mesmo antirracistas (non son os Ompa Lompa unha tribo africana que se vende a Willy Wonka para traballar como escravos agradecidos?). Dahl era un provocador e ao parecer gozaba con estas diatribas e non fixo caso do seu editor cando lle aconsellaba evitar figuras que podían ser interpretadas en termos de estereotipos de xénero ou racistas. Tamén os nenos aparecen frecuentemente presentados como estereotipos: os nenos rivais de Charlie son un gordo (o neno obeso aparecerá de novo ridiculizado n'As bruxas), un adicto á televisión, unha nena que só pensa en mascar goma e unha nena rica consentida. Por suposto, neste caso os estereotipos poden ser vistos positivamente, como unha axuda para combater vicios de con-



duta, mais non por iso deixan de ser estereotipos, é dicir, figuras de trazo grosso representadas sen matices. De novo o xa citado maniqueísmo. Haberá que agardar a *Matilda* (posiblemente a súa obra mestra) para ver como a figura do neno obeso reaparece por fin reivindicada: ese neno comellón castigado pola horrible directora escolar a comer unha enorme torta e que consegue superar victorioso o castigo, con gran ledicia e balbordo dos seus colegas de clase.

Unha nota obrigada para as extraordinarias ilustracións de Quentin Blake, quen acompañará cos seus debuxos de trazo rápido e caricaturesco todos os libros infantís de Roald Dahl desde que iniciaron a súa colaboración coa publicación do ál-



Gene Wilder interpretando o papel de Willy Wonka en 1971.



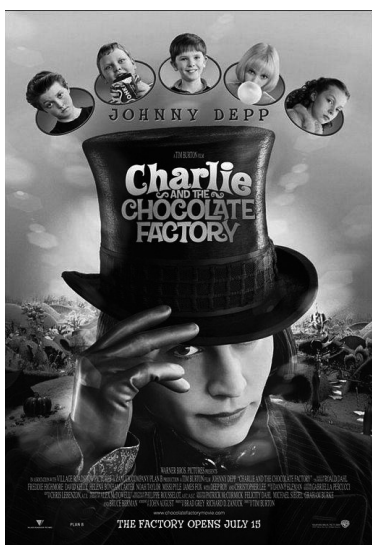
bum ilustrado *El cocodrilo enorme* (non hai versión galega) en 1978. Dahl descubriu en Quentin Blake o exacto equivalente gráfico da súa escritura, e non só traballaron xuntos a partir de entón senón que lle pediu que renovase as ilustracións das súas obras precedentes.

Remato cunha breve e rápida referencia ás numerosas versións cinematográficas das obras infantís de Roald Dahl. Xa dixen que o seu primeiro guión foi *Os Gremlins*, que Disney abandonou ata que en 1984 o recuperou nunha película de protagonistas adolescentes, dirixida por Joe Dante. Foi un gran éxito de público pero tiña moi pou-

co que ver coa idea orixinal de Dahl, agás na invención deses seres aloucados á vez tremendamente divertidos e destrutivos que son os Gremlins. En 1974 o propio Dahl escribe o guión da versión cinematográfica de *Charlie e a fábrica de chocolate* (estreada en España co título *Un mundo de fantasía*), que dirixe Mel Stewart. A Dahl non lle gustou nada o resultado, pero a min non me parece inferior á que en 2005 dirixirá Tim Burton; prefiro a austeridade xestual de Gene Wilder como Willy Wonka ao histrionismo desatado de Johnny Depp. Non vin *Danny campeon del mundo* (Garvin Miller, 1989). *The BFG* (Brian Kropf, 1989) é unha pobre versión en debuxos animados do *Xigante Bonachón* que este mes-

mo ano volveu reversionar, en imaxe real con espectaculares efectos especiais, Steven Spielberg. Da versión d'*As Bruxas* (en España titulada *La maldición de las brujas*) que en 1990 fixo Nicholas Roeg, quedome coa malvadísima xefa das bruxas creada por Anjelica Houston aínda que entendo que Roald Dahl se enfadase ao comprobar que no filme o neno recupera ao final a forma humana.

Despois da morte de Dahl son moitas as súas obras que pasaron á gran pantalla: *James y el melocotón gigante* (Henry Selick, 1996), *Matilda* (Danny DeVito, 1996), *The enormous crocodile* (1999), *Charlie y la fábrica de chocolate* (Tim Burton, 2005), *Fantástico Sr. Fox* (Wes Anderson, 2009) e a xa citada *El gigante bonachón* (Steven Spielberg, 2016). Cito polo título da distribución española, coa excepción de *The enormous crocodile*, que coído que non foi estreada en España. A min gustoume a *Matilda* de Danny DeVito, que está formidable como pai estafador, vulgar e desprezable da nena superdotada, por certo moi ben secundado como nai por Rhea Perlman, que é a súa propia muller na vida real. E estou desexando ver a versión animada de *Fantástico Sr. Fox*, que no seu momento se me es-



capou, e dirixe quen na miña opinión é o principal renovador da comedia de humor intelixente, o estadounidense Wes Anderson.

- *Iago e o pexego xigante*. Il. de F. Mantecón. Trad. de Alberto Avendaño. Edicións do Cumio. 1990.

- *Matilda*. Il. de Quentin Blake. Trad. de X. Miguel Barros. Ed. Alfaguara – Obradoiro. 1995.

- *O dedo máxico*. Il. de Pat Marriot. Trad. de Antón Palacio. Ed. Alfaguara – Obradoiro. 1996.

- *A marabillosa medicina de George*. Il. de Quentin Blake. Trad. de Moisés R. Barcia. Xe-

rais – Biblioteca Roald Dahl. 3ª ed. 2004.

- *Charlie e a fábrica de chocolate*. Il. de Quentin Blake. Trad. de Alberto Avendaño. Xerais – Biblioteca Roald Dahl. 8ª ed. 2005.

- *Charlie e o grande ascensor de cristal*. Il. de Quentin Blake. Trad. de Xosé M. Dasilva e Xosé M. Cuervo. Xerais – Biblioteca Roald Dahl. 2ª ed. 2005.

- *As bruxas*. Il. de Quentin Blake. Trad. de Xela Arias e Lidia Izquierdo. Xerais – Biblioteca Roald Dahl. 5ª ed. 2006.

- *Danny o campión do mundo*. Il. de Jill Bennett. Trad. de Emma Fernández Campo e Ian Emmett. 3ª ed. Xerais – Biblioteca Roald Dahl. 2011.

- *Voando só*. Trad. Xosé Antonio Palacio. Sushi books. 2012.

- *Boy (Relatos de infancia)*. Ilustr. de Quentin Blake. Trad. Xosé Antonio Palacio. Sushi books. 2015

- "Roald Dahl: Hollywood y catástrofe". Artigo publicado orixinalmente no número 72-73 da revista *Peonza*, abril 2005. <http://revistababar.com/wp/roald-dahl-hollywood-y-catastrofe/>

- Graciela Silva: "¡Feliz cumpleaños, Roald Dahl!". <http://revistababar.com/wp/tag/quentin-blake/>

- Sen autor: "Cuentos completos, edición definitiva". <http://revistababar.com/wp/cuentos-completos-edicion-definitiva/>.





Este libro tenta ofrecer unha visión panorámica da investigación educativa realizada en Galicia entre 2002 e 2014. Foi coordinado polo profesor Miguel Anxo Santos Rego, e dálle continuidade a outro de iguais características referido ao período 1989-2001, publicado pola Xunta de Galicia en 2004 e dirixido polo mesmo profesor.

Ábrese cunhas palabras do Conselleiro de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, ás que segue a presentación realizada polo editor. O profesor Santos Rego afirma que non se pretendeu facer unha avaliación, en sentido estrito, da investigación educativa desenvolvida en Galicia, senón “amosar datos, referencias e focos de interese investigador que, alén das lexítimas valoracións sobre o que se presenta, favorezan a reflexión ao redor das consistencias identificables, pero tamén ao redor das eivas que poidan precisar alento ou meditado remedio.”

Organízase en doce capítulos, dedicados aos ámbitos diferenciados para a ocasión, que no caso das didácticas específicas coinciden coas áreas de coñecemento universitarias. Son os seguintes (entre paréntese identifícanse a autoría, sempre que non supere as tres persoas; tres de cada catro pertencen á USC e o resto á UVIGO e á UDC): Fundamentos teóricos, filosóficos e sociolóxicos da educación (Antonio Vara e M<sup>a</sup> Carme Cambeiro); Historia da educación (Antón Costa e Xosé Manuel Malheiro); Psicoloxía da educación (Antonio Valle e outras/os); Educación social e intercultural (Miguel A. Santos Rego e outras/os); Didáctica, Organización escolar e Innovación educativa (Julia María Crespo e María del Mar Sanjuán); Tecnoloxía educativa e Formación do profesorado (Beatriz Cebreiro López, Carmen F. Morante e Carmen F. de la Iglesia); Formación e orientación ao longo da vida (Elena F. Rey e outras/os); Metodoloxía de investigación e Avaliación de programas (Margarita R. Pino e outras); Lingua galega, educación

e sociedade (María López e Rosalía F. Rial); Didáctica das ciencias experimentais e Didáctica da matemática (María Pilar J. Aleixandre e Pablo Brocos); Didáctica das ciencias sociais (Ramón L. Facal); e Didáctica da expresión musical, plástica e corporal (María Jesús Agra e outros/as). O libro complétase cunhas “Consideracións finais e prospectivas”, a cargo do profesor Alfonso Barca, e cun breve anexo “Sobre a Didáctica das linguas e da Literatura”, a cargo da profesora María Teresa Díaz.

Os doce capítulos referidos axústanse a un mesmo esquema, aínda que aplicado cunha certa flexibilidade. A exposición iníciase cunha introdución de carácter xeral, en que se describe a área de traballo. Deseguido analízanse as investigacións realizadas, especificando as publicacións (libros, capítulos de libros e artigos), os proxectos de investigación, as teses de doutoramento e os congresos, seminarios ou xornadas científicas organizadas. Nesta análise adoitan diferenciarse diversas subáreas, que no caso de Educación social e intercultural ascenden a cinco: Fundamentos de educación social e formación dos profesionais no campo, Animación sociocultural e desenvolvementos comunitario, Educación especializada, Educación ambiental e Educación intercultural. No tocante aos libros, nalgúns casos identifícanse os considerados máis relevantes. Finalmente, os capítulos rematan cunhas conclusións e perspectiva que inclúen algún tipo de valoración sobre a evolución e o estado da investigación.

Fagamos votos para que a progresiva mellora observada polos responsables do libro durante os últimos anos se manteña no futuro. Para que así sexa será necesario superar a actual precariedade do financiamento, e conseguir que os poderes públicos recuperen e intensifiquen o investimento en investigación en xeral e na educativa en particular.

## Edicións Xerais, 2016

profesor e escritor Xavier Seoane vén construíndo, desde o seu texto *Atravesar o espello* (2000), un a modo de ciclo ensaístico sobre a importancia da educación e da escola pública e particularmente sobre o que debería significar para as persoas e para a nosa sociedade, unha educación crítica e democrática, humanista e emancipadora, no contexto dos complexos retos do presente. Unha educación necesariamente sólida como formación científica, humanista e social; estética e sensible; espiritual e moral.

Un modelo de educación alternativo, pois, ao existente, e neste sentido o autor pasa exame crítico ao neo-liberalismo e ás posicións sociais e escolares conservadoras e de apego tradicionalista que gobernan con forza de dominación as chaves da organización social. Fronte á idea da gradación e selección darwinista e da capitalista distinción social das persoas a través do sistema educativo, e fronte á concepción da educación como instrumento ao servizo dun abafador utilitarismo económico, cousificador das persoas e do seu desenvolvemento, Xavier Seoane propón que todas as persoas deberían ser consideradas como Ulises, con oportunidade de chegar a Ítaca, ao encontro de Penélope, a tecedora de soños, e do fillo Telémaco. E así, trata de trasladar reflexivamente unha mirada por enteiro optimista sobre a natureza e capacidades das persoas, agás circunstancias excepcionais.

Co fondo do poema "Viaxe á Ítaca" de Cavafis, percorre Xavier Seoane os camiños da vida dos escolares que se educan, reflexionando sobre o que debería ser unha educación crítica e humanista, sobre a posición activa de quen aprende e se educa, sobre o papel e a contribución participativa das familias e doutros sectores socio-políticos, e, como non, sobre o profesorado. Os compromisos, os esforzos, as esperanzas, os proxectos truncados, os e as que acompañan a quen aprenden, maduran e se desenvolven, a construción da cidadanía... todo dá lugar a un amplo ensaio ou suma de ensaios, nos que con moi notable capacidade reflexiva e argumentativa, frecuentemente apoiada en lecturas e autores (do campo literario-cultural e do pedagóxico, tamén estritamente) que son de moi infrecuente observación por parte da maior parte dos ensinantes. Así, vai examinando os diversos aspectos e facetas do complexo oficio de educar/educarse, de formar/ formarse.

Hai algún tempo, o profesor Miguel Vázquez Freire apreciaba (*Tempos Novos*, xullo, 2016) xunto ás numerosas virtudes deste texto algunhas das súas limitacións: algún non de todo adecuado xogo erudito de citas ao servizo dun argumento ás veces escuro por buscar algún eclecticismo condescendente, ou a procura dalgunha imposible conciliación de opostos, ou a falta de afondamento na natureza de determinadas contradicións, ou mesmo algún esvaemento con respecto a concrecións de orde política. Quero entender, porén, que hai no autor a procura aberta dun lectorado amplo co que poder conversar, sen predispoñelo a contrario, e esforzo reflexivo e de elaboración. Unha chata: o escritor ama as palabras e gusta delas, pero faino ao punto de estender o discurso un algo máis alá do que coidaríamos o punto xusto.

Dito, tamén queremos sinalar a relevancia do texto, da súa arquitectura e da argumentación que lle dá unidade e fundamentación. Unha alfaia de pensamento e filosofía da educación en galego, da man dun educador. Un libro que debería ler o profesorado das Facultades de Ciencias da Educación a modiño e tomando nota.



Edicións Embora, 2015



presente obra é a recompilación dun proxecto artístico e reivindicativo (a partes iguais) posto en marcha polo grupo de traballo en igualdade, *Fiadeiras* -composto por educadoras sociais colexiadas do Ceesg-. Dito proxecto comezou cunha entrada no seu blog que levaba por título *Micromachismos: moito máis que micro*, para denunciar "que as actitudes e os comportamentos dominantes que os varóns seguen exercendo en relación ás mulleres, por máis que estes teñan lugar de forma sutil ou case imperceptible, son formas de violencia que reproducen a desigualdade de valor e oportunidade en función do xénero" (8 de marzo de 2014, <http://fiadeiras-ceesg.blogaliza.org>).

*Fiadeiras* vén desenvolvendo distintas actividades tanto formativas como reivindicativas, de sensibilización e/ou lúdicas desde o seu nacemento, en 2011. Esta obra poderíamos definila como un compendio de todas esas accións, dando lugar ao que hoxe temos entre as mans: un traballo colectivo a prol da igualdade real e como elemento vertebrador da denuncia social contra os machismos de todo tipo –na maioría das veces, incluso inadvertidos–.

A lingua na que está escrita é o galego. E acompañan esta exquisita escolla de palabras galegas, debuxos, viñetas, fotos, logos e outros deseños absolutamente rechamantes e acertados. O resultado, unha mestura de calidade, para os sentidos, desde a Educación Social, e nótase!

As fontes empregadas para este resultado foron diversas, de aí a polivalencia do documento e a multiplasticidade á hora do seu uso educativo, reivindicativo ou por simple entretemento.

O método foi cualitativo e dirixido, pois contactaron con certas persoas ás que lle propuxeron escribir arredor do que lles podía supoñer ou suscitar este termo tan manido (e non por iso, ben identificado e eliminado da nosa historia): os microMachismos. Aclarar, neste punto, que ao longo destes anos e ao investigar máis profundamente na temática grazas a procesos de empoderamento e sororidade, as *Fiadeiras* chegan a concluír que os machismos non saben de tamaños, que todos eles danan e que todos eles deben ser erradicados de raíz, e de aí o título do libro a proposta de Lola Ferreiro: *Machismos: de micro nada*.

Deron un tempo prudencial para responder e revisar o que lles foi chegando, tanto de xente anónima como dalgunha outra personaxe máis coñecida. É doado imaxinar as caras de sorpresa que porían ao atoparse co que se atoparon: ideas, formas, palabras, moi diversas pero cunha mensaxe, tanto no fondo como na forma, común: chamarlles aos machismos polo seu nome, *Machismos*. E desde persoas clave que aceptaron o reto e o encargo, para profesionais e persoas comprometidas co feminismo en xeral. Chapó!

A obra está organizada en 30 capítulos (incluída a introdución realizada polo grupo, e non sumado o apartado de Agradecementos que abre a obra e que tamén é extenso e xusto), ademais de contar cun prólogo e un epílogo excepcionais, escritos por mulleres excepcionais, que abren e pechan con cariño e inmensa sabedoría este pracer para a vista e o pensamento; unha obra que só Ana Iglesias e Lola Ferreiro podían modelar de tal xeito que quedase con esa figura, delicada e consistente, curva e resistente, permeable e contundente, pequena (pero xa dixemos que non é cuestión de tamaños). Aparecen 39 nomes propios, unha

muller anónima e catro colaboracións de colectivos (as propias *Fiadeiras*, *Asociación Enriqueta Otero*, *Sacha na Horta* e *Nós Mesmas*). Aparecen contribucións a xeito de poemas, letras de cancións, ensaios, protestas, fotos, mensaxes reivindicativas, as achegas recollidas do blog, percepcións, experiencias contrastadas, situacións do día a día a modo de anécdotas... e podemos convidar a quen a lea que descubra quen é a marquesiña, quen levaba os pantalóns, a quen llos baixaron, que fan tantas mulleres xuntas, quen está a piques de chegar, quen lle toca o que e a quen, onde quedou valentón, que pasa cos tacóns, a quen lle arrebatan a inocencia, que temos que ver, quen son as costureiras.

Menos mal que existen as costureiras, canté que hai *Fiadeiras*!

Que ben fixeron teus pais en facerte costureira,  
cando chove non te mollas,  
cando vai sol non te queimas.

(*Porque son da Mariña*, Cantadeiras do Berbés)

Fía no fía que fía, fiadora, miña roca,  
fía no fía que fía, fiando fai mazaroca.

Agora vouche contare, agora meu queridiño,  
para que o liño sexa bo haise que meter no río.

(*Fía na roca*, Versión dos Saraibas)

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 xustificadido, e remitidas, en soporte informático físico (cd, dvd, lapis electrónico...) ou por correo electrónico (con adecuada identificación do arquivo electrónico) ao enderezo [rge.redaccion@mun-do-r.com](mailto:rge.redaccion@mun-do-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. Panorama.** 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@mun-do-r.com](mailto:rge.redaccion@mun-do-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

R/ das Hedras, 4-2º O

15895 Milladoiro- Ames

(A Coruña)

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

[rge.redaccion@neg.gal](mailto:rge.redaccion@neg.gal)

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

Para un coñecemento ampliado das normas visítase a seguinte ligazón:

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



Indicaciones para la presentación de originales

La *Revista Galega de Educación* (RGE) tiene sus páginas abiertas a todas aquellas personas que deseen publicar sus colaboraciones. Estas deberán ajustarse, **obligatoriamente**, a las normas siguientes:

**1. Características de las colaboraciones.** Deben ser originales e inéditas. Estarán dirigidas a las siguientes secciones de la RGE y deberán ajustarse a la extensión señalada (siempre con espaciado incluido): el tema (aprox. 57000 caracteres); entrevista (9000 caracteres); reportaje (10000 caracteres); estado de la lengua (9000 caracteres); educación Social y Escuela (9000 caracteres); pensar la enseñanza. Argumentos (7000 caracteres); nuevas tecnologías (9000 caracteres); la escuela rural (9000 caracteres); experiencias educativo-didácticas / recursos y propuestas (9.000 caracteres); otras Escuelas: 6500 caracteres; recursos del Entorno (6500 caracteres); estudios e Investigaciones (8.000 caracteres); padres y madres (6500 caracteres); xoguetaínas y Brinquetainas (3000 caracteres); panoraula (9000 caracteres); recensión (8500 caracteres); otras lecturas y Reseñas (3000 caracteres).

**2. Texto y contacto.** Times New Roman, tamaño 12, interlineado simple, alineación justificada. Preferiblemente Openoffice o el Microsoft Word. Remitidas a: rge.redaccion@mun-do-r.com. Si las aportaciones forman parte de un monográfico de la Revista, irán acompañadas por un resumen de 5 líneas en gallego, inglés y otra lengua española.

**3. Identificación del autor.** En la cabecera del artículo figurarán: el título, el nombre del autor/la o autores/las, la profesión y el lugar o centro de trabajo. Y al final del mismo la dirección postal, el/s teléfono/s de contacto y la dirección de correo electrónico. Cada autor se hace responsable del contenido de su trabajo.

**4. Referencias.** En las referencias y citas bibliográficas se procederá de acuerdo con las normas de la APA ([www.apastyle.org](http://www.apastyle.org)). Las notas de texto se indicarán con sobrepíndices.

**5. Ilustraciones, tablas, cuadros, gráficos.** Las colaboraciones allegadas estarán acompañadas de material gráfico ilustrativo del artículo. Se enviarán las fotografías u otras imágenes y gráficos en formato digital con una resolu-

ción mínima de 300 ppp (puntos por pulgada), en formato JPG, TIF, PNG o PDF.

**6. Lengua de publicación.** Los trabajos deberán estar escritos en lengua gallega según la normativa de la RAG y la Redacción se reserva el derecho de añadir ciertas correcciones y modificaciones. Los artículos en castellano, francés e inglés son aceptados y serán publicados en gallego.

Guideline for the submission of proposals

The *Revista Galega de Educación* (RGE) has its pages open for all those interested in publishing their works. Contributions must necessarily comply with the following parameters:

**1. Characteristics of the contributions.** Contributions must be original and unpublished. Contributions should be directed to one of the following sections of the journal. It is necessary to respect the extension of each of the sections (spaces included): o tema (aprox. 57000 caracteres); entrevista (9000 caracteres); reportaxe (10000 caracteres); estado da lingua (9000 caracteres); educación Social e Escola (9000 caracteres); pensar o ensino. Argumentos (7000 caracteres); novas tecnoloxías (9000 caracteres); a escola rural (9000 caracteres); experiencias educativo-didácticas / recursos e propostas (9.000 caracteres); outras escolas: 6500 caracteres; recursos do entorno (6500 caracteres); estudos e investigacións (8.000 caracteres); país e nais (6500 caracteres); xoguetaínas y Brinquetainas (3000 caracteres); panoraula (9000 caracteres); recensión (8500 caracteres); outras lecturas y reценсіóns (3000 caracteres).

**2. General style and contact details.** Times New Roman size 12, single-spaced and justified. Abbreviations should, as far as possible, be avoided. Contributors should preferably use Openoffice or Microsoft Word to submit their contributions. The article should be sent in electronic physical support (cd, dvd, pendrive...) to: rge.redaccion@mun-do-r.com. If the contributions are part of a monograph of the journal, will be accompanied by an abstract of 5 lines in Galician, English and one Spanish language.

**3. Identification of the author.** The heading of the article will include the following information: title, name(s) of the author(s), profession and working place. Contact details (address, telephone and e-mail) will be included at the end of the article. Every author is

responsible for the content of his/her own work, as it is established by copyright.

**4. References.** References and citations will follow the APA style ([www.apastyle.org](http://www.apastyle.org)). Endnotes, which will be signaled in the text by correlative numbers specified in superscripts, will be included at the end of the article under the heading "Notes".

**5. Graphic material.** Texts may be accompanied by some graphic materials (photographs, images, tables, graphs, charts...). These illustrations need to be sent in digital format with a minimum resolution of 300 ppp, in JPG, TIF, PNG or PDF format.

**6. Language.** Contributions should be written in Galician, following the current normative approved by the Real Academia Galega. Articles written in Spanish, French or English will be accepted and published in Galician.

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

## REVISTAGALEGA DE

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

- NOVA ESCOLA GALEGA (Revista Galega de Educación)  
R/ Hedras, 4-2ºO. 15895 Milladoiro- Ames
- Subscricións por correo-e: [rge.subscricions@neg.gal](mailto:rge.subscricions@neg.gal)

---

## boletín de subscrición

### DATOS DO/A SUBSCRITOR/A

Apelidos e nome:

NIF:

Enderezo:

Localidade:

Provincia:

Teléfono:

E-mail:

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

Domiciliación bancaria en conta

(Faga constar os 20 díxitos que compoñen o C.C.C.)

Titular da conta

Cheque a favor de Nova Escola Galega

Transferencia bancaria contra prestación de factura

Reembolso (34 euros máis gastos)

-----, de ----- de 201

Sinatura

# DO CENTES

POR XOSÉ TOMÁS  
[www.xosetomas.es](http://www.xosetomas.es)



CENTRO  
DE  
MENORES



# VIII SEMINARIO-OBRADEIRO INTERNACIONAL DE AVALIACIÓN DE MATERIAIS DIDÁCTICOS



## Recursos educativos para o desenvolvemento e a cidadanía global

Monfero, 17 e 18 de febreiro de 2017

+ info en: [www.evaluationre.wordpress.com](http://www.evaluationre.wordpress.com)  
[www.nova-escola-galega.org](http://www.nova-escola-galega.org)

