

# REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



## EDUCACIÓN E SERVIZOS SOCIAIS





**Doble Grao: Grao en Arquitectura Técnica + Grao en Ciencias Empresariais**



**Xestión  
Económica e  
Empresarial**  
**Xestión da  
Edificación**  
**Profesión da  
Arquitectura  
Técnica**  
**Postos de  
Dirección**



Primeiro Doble Grao do Sistema Universitario público que combina as áreas de Arquitectura e Enxeñaría coas Ciencias Sociais

Poderás solicitar a admisión se cumpres os requisitos legais de acceso a calquera dos dous Graos

Límite 30 prazas

**Novos profesionais para o futuro nas empresas e institucións**



Poderás obter dúas titulacións:  
Grao en  
Arquitectura  
Técnica +  
Grao en Ciencias  
Empresariais  
en 5 anos +  
1 cuadrimestre  
(396 ECTS)

[euat.udc.es](http://euat.udc.es)  
[direccion.euat@udc.es](mailto:direccion.euat@udc.es)  
981 1670000 ext 2727



[economicas.udc.es](http://economicas.udc.es)  
[decaecon@udc.es](mailto:decaecon@udc.es)  
981 1670000 ext 2412



# ABERTO O DEBATE SOBRE O PACTO EDUCATIVO

## ABERTO O DEBATE SOBRE O PACTO EDUCATIVO

A inestabilidade legal con respecto ao marco xeral de política educativa no Estado español é evidente: a desautorización e revisión da LOXSE, o intento da LOCE, a posterior LOE e máis recentemente a LOMCE, así o revelan. O convencemento social e político sobre a necesidade de elaborar unha nova lei con carácter de orgánica é tamén ben evidente, a pesar dalgunhas resistencias opostas polo PP.

En febreiro quedou conformada a Subcomisión do Pacto de Estado Social e Político pola Educación, respondendo a unha demanda con forte alcance sociolóxico sobre a necesidade dun pacto legislativo que dea maior estabilidade xurídica ás grandes liñas de actuación en política educativa. Por respecto democrático teremos que tomar en consideración esa “opinión construída” que confía no pacto, se ben tamén debemos expresar unha lexítima sospeita crítica, que explicaremos.

É doado dicir: que pacten!!, que deixen de marear cos cambios!! Hai non moito un influente medio de prensa galego publicaba unha magnífica entrevista co Presidente do *The New York Times*, o xornalista Mark Thompson, a propósito da degradación da linguaxe política e do que está a supoñer o xeito de facer e de comunicar de Trump, que mestura mentiras, con simplismos de expresión que parecen ‘chamar as cousas polo seu nome’, ‘con certeza, convicción e determinación’, pero que obvian a complexidade dos problemas a resolver, mentres agochan tomas de decisión que van contra os intereses e as necesidades das maiorías sociais e a vida democrática. A expresión: que pacten dunha vez!! podería achegarse ao que aquí se indica.

Sen dúbida, hai múltiples aspectos, máis declaradamente técnicos (como a estrutura de ciclos e de cursos, a formación do profesorado, múltiples aspectos que pertencen ao estatuto do profesorado, materias que compoñen os currículos, cuestións organizativas, recursos e medios de ensinanza, aspectos sobre a xestión dos centros, desde a centralidade dos usos democráticos, o tratamento da FP básica, a apertura e consideración das innovacións), que poden concitar o consenso entre o conxunto dos grupos parlamentarios. Sendo así, fágase.

Mais non podemos obviar que a centralidade do proxecto educativo, como política, é profundamente ideolóxico, ou dito doutro xeito, é un centro “de valores”: entrelázanse, os dereitos e as liberdades humanas asentadas na Declaración Universal dos Dereitos Humanos, o pluralismo social e axiolóxico (sobre a anterior base), o laicismo necesario (que debe impedir por saúde social a formación nas distintas fes relixiosas nos centros educativos públicos ou sostidos con fondos públicos), a promoción dos dereitos lingüísticos e culturais das persoas nunha sociedade plural como é a española, e a centralidade estratéxica das institucións educativas públicas, como garantía máis firme de todo o anterior. En sendo así, é moi difícil acadar un pacto global e de consenso arredor destas cuestións.

Está todo moi relacionado co modelo de sociedade que queremos construír. E aquí a diversidade de puntos de vista é ben evidente. Velaí a dificultade e mesmo a limitación dun posible pacto. No plano do inmediato, mesmo arestora sen unha estratexia de resolución da chamada “cuestión de Cataluña” non é visíbel como poder avanzar no pacto.

Noutra orde de consideracións deberemos preguntar: o posible pacto vainos aproximar ao convencemento de que a educación pública, articulada desde as institucións públicas, é o eixe central que define o contido e os modos do sistema educativo, que deberán respectar as institucións privadas, como vía de construción dunha sociedade democrática e coa máxima equidade social?; e, desde Galicia, o posible pacto vai favorecer, ou facer aínda máis complicada, a práctica da descentralización político-administrativa coa finalidade de desenvolver as decisións políticas que nos permitan construír un sistema educativo galego, en resposta ás nosas específicas necesidades e proxectos educativo-culturais?; o posible pacto, favorecerá con respecto á actual situación, a normalización da lingua galega no ensino? Se así for, teríamos que celebralo; de momento só podemos constatar que no Parlamento central se creou unha Comisión parlamentaria e que Galicia como suxeito político está ausente, baixo a actual Xunta de Feijóo. Debemos estar atentos e contribuír propositivamente a dar resposta positiva ás anteriores interrogantes. ■





6 O tema

8 Resumos / Resúmenes / Abstracts

12 *A educación como instrumento de benestar nos servizos sociais*

Laura Varela e Carmen Morán

16 *Situación e transformación dos servizos sociais en Galicia: unha lectura en clave educativa*

Eva López

20 *Educación nos servizos sociais: un quefacer cívico e pedagóxico compartido*

José Antonio Caride

24 *O terceiro sector na atención ás necesidades e aos dereitos das persoas*

EAPN Galicia - Rede Galega contra a Pobreza

28 *Servizos sociais e centros escolares: alianzas pola educación*

Sandra Ferreiro e Margarita Vázquez

32 *A experiencia da Asociación comunitaria Distrito Quinto na Coruña (1990 - 2014)*

Almudena Carro

36 *A educación familiar nos servizos sociais: reflexión desde o grupo Abeira - CEESG*

Estefanía Lema e Sonia M. González

40 Entrevista

Conversa con José Manuel Ramírez Navarro

M<sup>a</sup> Carmen Morán e Laura Varela

46 *Para sabermos algo máis...*

M<sup>a</sup> Carmen Morán e Laura Varela

REVISTA  
GALEGA  
DE EDUCACIÓN

Num. 67  
Marzo 2017

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

Subscricións: rge.subscricions@neg.gal

Revisión e tradución de textos ao inglés:

Ana Patricia García Varela

Revisión lingüística: Mónica Martínez Baleirón

Apoio fotográfico: Carmen Denébola Álvarez Seoane

Comité Científico:

Joxé Mari Auzmendi (Dtor. Hic Hasi)

Jaume M. Bonafé (Univ. de Valencia)

Jaume Carbonell (Exdirector de Cuadernos de Pedagogía)

Giancarlo Cavinato (MCE, Italia)

Xavier Besalú Costa (Dtor. de Perspectiva Escolar/UB)

Tânia Maria Braga (Univ. Federal do Paraná, Brasil)

Moacir Gadotti (Univ. de São Paulo)

Francesc Imbernon (Dtor de Guix /UB)

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

Francesco Tonucci (Istituto de Psicologia do CNR, Roma)

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

Philippe Watrelot (IUFM, París)



## 50 A lingua

*Unha lingua europea*

Marcos Vence

## 52 Experiencias

*Rosalía nos cinco sentidos. Proxecto de achegamento a Rosalía de Castro*

Aida Lorenzo, Anayansi Singh e Profesionais de Amipa

## 56 Pensar o ensino

*Os deberes*

Víctor Manuel Santidrián

## 60 A escola rural

*Adeus á microconcentración de Doiras (Cervantes): un novo ataque á escola rural*

Cristina López

## 64 As outras escolas

*Uma outra escola: a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, seus alunos pequenos e a gestão democrática*

Vivian Batista, Rita de Cassia e Paula Perin

## 68 As novas tecnoloxías

*Estudo dun lustro de plan TIC no ensino obrigatorio*

Mª Helena Añel e Manuela Raposo

## 72 Investigación

*O proxecto do colexio Fingoí en Lugo. Análise, contextualización e dimensión dun feito educativo á sombra do institucionalismo*

Xulio Pardo

## 79 Xoguetainas e brinquetainas

*O xogo tradicional na Educación Infantil: Deseño dunha proposta didáctica e análise da realidade escolar*

Mª Jesús García

## 84 Pais e nais

*A gratuidade do libro de texto*

Fernando Lacaci

## 86 Panoraula

Xosé Ramos Rodríguez e Antón Costa Rico

## 92 Panoraula Dixital

Grupo de Investigación Stellae (USC)

## 94 Recensións

*Carlos Casares, a arte de contar*

Miguel Vázquez Freire

## 98 Outras lecturas

*Balea*

Rosalía Fernández Rial

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

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

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

### INDEXADA EN:

- Erih Plus
- Circ
- Carhus Plus
- Latindex Catalogo
- Latindex Directorio
- Miar
- Dialnet
- Rebiun

### Director:

Xesús Rodríguez Rodríguez (USC)

### Consello de Redacción:

Antón Costa Rico (USC)  
Rosalía Fernández Rial (USC)  
Emilio Insua López (IES A Basella – Vilanova da Arousa)  
Xiana Lastra Pernas (Nova Escola Galega)  
Mónica Martínez Baleirón (Profesora de Secundaria)  
Xosé Ramos Rodríguez (UDC)  
Pilar Sampedro Martínez (Mestra)  
Francisco Veiga García (IES de Melide)

### Consello Editorial:

Xosé Álvarez Castro (Mestre)  
Manuel Bragado Rodríguez (Director de Ed. Xerais)  
María Dolores Candedo Gunturiz (UDC)  
Francisco Xosé Candia Durán (USC)  
Montserrat Castro Rodríguez (UDC)  
Xosé Manuel Cid Fernández (UVigo)  
Carmen Díaz Simón (Profesora de Secundaria)  
Lois Ferradás Blanco (USC)  
Valentina Formoso Gosende (IES – Rianxo)  
Narciso de Gabriel Fernández (UDC)  
Emilio González Legaspi (IES – Cervó)  
Xosé Lastra Muruais (Mestre)  
Laura Lodeiro Enjo (Pontificia U., República Dominicana)

### Ramón López Facal (USC)

Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez (UDC)  
Ana Mª Pose Blanco (USC)  
Xosé M. Rodríguez Abella (Concello de Santiago)  
Belén Rodríguez Silva (IES – Vilanova da Arousa)  
Víctor Santidrián Arias (IES do Milladoiro – Ames)  
Araceli Serantes Pazos (UDC)  
Bieito Silva Valdivia (USC)  
Alexandre Sotelino Losada (UVigo)  
Yesica Teijeiro Boo (USC)  
Miguel Vázquez Freire (IES – Santiago)  
Mercedes Vázquez Vázquez (CPI– O Saviñao)  
Manuel Vieites García (UVigo)  
Mª Helena Zapico Barbeito (UDC)

on moita ilusión presentamos este monográfico dedicado á educación nos servizos sociais, ou máis exactamente a continuar reivindicando a función relevante e indispensable que lle corresponde á educación, a través das súas e os seus profesionais, neste ámbito orientado á universalización do benestar social da poboación. Unha perspectiva educativa dos servizos sociais que tras experimentar notables avances desde os inicios da democracia— necesita a día de hoxe de novas lecturas, tanto no tocante a garantir e incrementar desde as políticas socioeducativas e prácticas profesionais as oportunidades que teñen as persoas para gozar dunha vida digna e exercer os seus dereitos cidadáns, como na promoción da corresponsabilidade dos diversos axentes que actúan nos territorios tecendo redes comunitarias dun modo sistemático e colaborativo. Tres son os obxectivos que orientaron a súa elaboración:

- A reivindicación da educación e da función educativa como estratexia incuestionable na mellora da dignidade e calidade de vida das persoas, horizonte dos servizos sociais.
- A visibilización das e dos profesionais da educación con funcións específicas nos equipos interdisciplinares dos servizos sociais; as cales deben ser delimitadas con claridade e desenvolvidas con profesionalidade.
- A necesidade de contribuír a dotar a educación do seu sentido integral no ámbito comunitario, familiar e persoal, superando o fraccionamento en cotas horarias e espaciais das persoas e as súas vidas (a educación escolar vs educación nos servizos sociais vs educación nas iniciativas do terceiro sector...) e, consecuentemente, ao traballo escasamente compartido entre a diversidade das e dos propios profesionais da educación.



Fonte: Suso33





# Resumos

# Resúmenes

# Abstracts

*In the current legislation, social services are recognized as instruments of justice, enhancers of the right to a dignified life and quality for all citizens. This orientation is based on the exercise of education, considered as a synergistic satisfier, favoring the understanding of oneself into the cultural framework and the role which has to be developed on it. Thus, the development of educational processes in social services has as horizon the progress into personal and collective autonomy, cohesion, integration and solidarity.*

*Hereby, the Galician Law defines the guiding aims required for the socio-educational action to strengthen the status of citizen versus beneficiary. Finally, the authors point out to the characteristics of educational professionals into inter-professional teams of social services.*

Os servizos sociais son recoñecidos na lexislación como instrumentos de xustiza, potenciadores do exercicio do dereito a unha vida digna e con calidade para toda a cidadanía. Esta orientación aséntase no exercicio da educación, considerada como un satisfactor sinérxico, favorecedor da comprensión dun mesmo no propio marco cultural, e do papel que nel corresponde desenvolver. É así que o desenvolvemento de procesos educativos nos servizos sociais ten como horizonte o progreso na autonomía persoal e colectiva, así como a cohesión, integración e solidariedade. Para isto, a Lei galega define os principios orientadores esixibles á acción socioeducativa para afianzar a condición de cidadán versus a de beneficiario. As autoras apuntan, finalmente, ás características dos e das profesionais da educación nos equipos interprofesionais dos servizos sociais.

A implantación da Lei 13/2008 de servizos sociais de Galicia supuxo un importante avance na configuración dos servizos sociais como un sistema de dereitos subxectivos e recoñecibles, esixibles a nivel xudicial. Con todo, o desenvolvemento e a aplicación do marco lexislativo deu un xiro radical no ano 2009 coa chegada do Partido Popular ao Goberno e a posta en marcha dun sen fin de recortes nos últimos oito anos. A necesidade dun maior investimento en profesionais do ámbito socioeducativo, a existencia de espazos de reflexión ética, a necesidade de facer realidade o principio de universalidade, a inclusión













Marea Laranxa. Fonte: Europa Press

# A educación como instrumento de benestar nos servizos sociais

REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 12-15

Laura Varela Crespo

Carmen Morán de Castro

Grupo de investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental

USC

[laura.varela@usc.es](mailto:laura.varela@usc.es)

[carmen.moran@usc.es](mailto:carmen.moran@usc.es)

Desde a súa conformación como un Estado social, democrático e de dereito na Constitución española de 1978 e o recoñecemento da competencia das comunidades autónomas en materia de servizos sociais nos Estatutos de autonomía, o estado de benestar no contexto español experimentou múltiples transformacións que sitúan os servizos sociais como un pilar fundamental na garantía da calidade de vida da cidadanía. Destaca nesta traxectoria a aprobación en 1988 do *Plan Concertado de Prestacións Básicas de Servizos Sociais* por iniciativa do Ministerio de Traballo e Seguridade Social, que articu-

lou a estreita coordinación entre os niveis central, autonómico e local da Administración, co fin de garantir uns servizos sociais básicos para toda a poboación.

O Plan prevía a creación dunha rede pública de equipamentos nos diferentes territorios para o desenvolvemento das prestacións básicas recoñecidas: a información e orientación, como garantía do dereito á igualdade de oportunidades no acceso aos recursos sociais existentes; a axuda a domicilio e outros apoios á unidade de convivencia ou, de ser preciso, o aloxamento alternativo que permitan manter un nivel de calidade na

convivencia persoal favorecedor da realización persoal e da autonomía; a prevención e inserción, como requirimentos para a integración social na contorna posibilitando condicións persoais e sociais para a participación na vida comunitaria; e a cooperación e fomento da solidariedade que potencien a responsabilidade diante das necesidades e problemas sociais e o seu enfrontamento. Prestacións universais ás que calquera cidadán, con independencia do seu lugar de residencia e situación socioeconómica, debería ter acceso, pero que a realidade do último decenio -como consecuencia da crise estrutural e política- foi sumindo na néboa ao reducirse progresivamente o orzamento do devandito Plan Concertado.

Desde a primeira xeración de leis de servizos sociais na década dos 80 que integran estas prestacións básicas, ata as promulgadas a principios de novo milenio foise avanzando na descentralización, na universalización e na garantía de acceso aos servizos sociais como un dereito subxectivo, ata definirse na actual *Lei 13/2008, de 3 de decembro, de servizos sociais de Galicia* como instrumentos "de prevención da discriminación e da exclusión, e medio de realización dos dereitos básicos da cidadanía".

Para este fin o concurso da educación foise considerando como un dos factores imprescindibles: Max-Neef (1993) defínea como o satisfactor sinérxico por excelencia ao posibilitar tomar conciencia das situacións de discriminación e ao activar as potencialidades persoais e grupais que impulsen o seu enfrontamento e a súa transformación. Doyal e Gough (1998) sinalan como necesidades humanas básicas fundamentais a saúde e a autonomía persoal, e relacionan intimamente esta última coa educación. Unha educación que favoreza a comprensión de si

mesmo, da propia cultura e do papel que nela podemos desenvolver; que capacite para crear opcións propias e para analizar e comprender as posibilidades e límites obxectivos para actuar ou non.

Claramente pode deducirse o requirimento da acción educativa e o concurso das profesións educadoras no marco dos servizos sociais. Unha educación que favoreza procesos de optimización, de cambio na situación vital, de mellora, de progreso na autonomía persoal e colectiva pero tamén de cohesión, integración e solidariedade. Concebida, pois, como medio para superar os vellos parámetros da subordinación, dependencia e cronificación dos problemas sociais que xeran as políticas e prácticas asistencialistas propias da beneficencia. A Lei recolle de maneira explícita a transformación do eixe: de actuacións graciables e discrecionais ao exercicio de dereitos universais e obxectivos da cidadanía. E, inevitablemente, a educación como soporte para a capacitación no recoñecemento, asunción, mantemento e ampliación dos mesmos.

Para a articulación funcional dos obxectivos previstos establécense dous niveis de actuación: os servizos sociais comunitarios (básicos e específicos) e os servizos sociais especializados. Os servizos sociais comunitarios básicos teñen un carácter local, aberto e polivalente constituíndo a canle normal de acceso ao sistema de servizos sociais, mentres que os servizos sociais comunitarios específicos -sen prexuízo da orientación polivalente e preventiva do nivel comunitario- oriéntanse a colectivos con problemáticas identificadas e singulares, procurando a súa normalización e reincorporación social ou servindo como espazo de tránsito a un servizo especializado. Será naquelas situacións e sectores de poboación

que demandan unha maior especialización técnica, unha especial intensidade da intervención ou o seu carácter supra-municipal, nas que se accede á atención especializada.

A delimitación dos principios básicos das actuacións educativas que se desenvolven nos servizos sociais remite ao conxunto de principios xerais que se estableceron para este sistema de benestar social. Segundo a *Lei 13/2008 de servizos sociais de Galicia*, pode afirmarse que os procesos e accións educativas deben orientarse polos seguintes principios-guía, que concretamos desde un enfoque crítico e comunicativo da educación:

- Universalidade, cambiando o foco da atención exclusiva a colectivos marxinados, ao conxunto da cidadanía como potenciais destinatarios das actuacións nos servizos sociais en calquera etapa e circunstancia do ciclo vital.
- Prevención, anticipándose a escenarios de vulnerabilidade e risco e reforzando a capacidade para conducir a propia vida de forma responsable.
- Igualdade, desenvolvendo unha acción educativa a favor das diversidades, especialmente das que teñen maiores dificultades para ser recoñecidas, e contra calquera tipo de discriminación.
- Acción integral e personalizada, respectando e preservando os dereitos, dignidade e intimidade da persoa, avaliando cada circunstancia desde unha perspectiva ecolóxica, e ofrecendo propostas educativas de calidade que fagan realidade as posibilidades ilimitadas de superación que encerra todo ser humano.
- Autonomía persoal e vida independente: desde a confianza nas capacidades e o apoio nas potencialidades favorecer procesos de aprendizaxe que lles permitan ás persoas tomar libre-

mente as propias decisións e actuar de maneira independente, en diversos contextos e ámbitos da vida.

- Participación, desenvolvendo procesos educativos que fomenten a implicación, a colaboración, a asunción de responsabilidades, a adquisición de habilidades sociais para a comunicación e o intercambio, propias dos escenarios da educación democrática.
- Integración e normalización, poñendo en valor e posibilitando a expresión da enorme riqueza das diferenzas. Favorecendo a inserción social desde o propio contorno e características persoais, familiares e/ou grupais nas que se desenvolve a vida cotiá.
- Globalidade e coordinación, situándose nas problemáticas sociais desde a complexidade que as caracteriza, e atendendo á visión de conxunto e coordinada que require a súa abordaxe. A persoa, a familia, inmersa nun

proceso educativo precisa da visión compartida e de calidade do conxunto de axentes que nel participen desde diversas instancias.

- Avaliación e planificación, partindo da análise minuciosa das situacións, das necesidades obxectivas da cidadanía. Revisando os procesos e atendendo ás novas necesidades que emanan dos seus dinamismos; incorporando novas propostas, retoolimentando logros, xerando novas expectativas... nun proceso permanente de acción-reflexión.

Os principios expostos sustentan un enfoque pedagóxico que, en base a unha acción educativa intencional e responsable, deben afianzar a condición de cidadán *versus* á de beneficiario. É dicir, fronte á actuación educativa entendida como intromisión, inxerencia, coerción etc., predominante no modelo benéfico-asistencial da época pre e industrial, os servizos sociais do século XXI de-

ben constituír unha valiosa canle para a mediación, a axuda e a cooperación (Carballeda, 2002), facilitando oportunidades orientadas ao desenvolvemento individual e social das persoas e á mellora da súa calidade de vida desde unha perspectiva de xustiza social.

Dada a complexidade das actuacións que se levan a cabo, as e os profesionais da educación nos servizos sociais traballan na proximidade e desde a flexibilidade, implicándose nas realidades que viven as persoas e posibilitando accións socioeducativas transformadoras. Actuacións cotiás que son o resultado dun proceso de aprendizaxe no que o educando -e tamén quen educa- vai adquirindo e reforzando habilidades, capacidades e competencias que lle posibilitan gañar progresivamente maiores cotas de autonomía: desenvolver un proxecto de vida autónomo, fortalecer os lazos sociais, avanzar en habilidades básicas para a vida dia-



Fonte: Tusita Estudio



ria, lograr ou reforzar formación laboral etc.

No desenvolvemento deste proceso resulta ineludible que a/o profesional sexa recoñecido e respectado como referente e apoio relevante para o enfrontamento da situación. Tamén, que sexa aceptado profesional e emocionalmente, establecéndose entre ambas as dúas partes un vínculo no que se sustentan as posibilidades dunha acción educativa de calidade. Durante o acompañamento socioeducativo a/o profesional irá acomodando o foco de atención ás dimensións individual, grupal e comunitaria; tres dimensións clásicas da intervención socioeducativa interdependentes e complementarias.

Como parte dos equipos interprofesionais dos servizos sociais, as e os profesionais da educación deben velar pola garantía do conxunto de deberes e dereitos recoñecidos ás persoas que acceden aos servizos, programas, equipamentos e/ou prestacións (*Decreto 99/2012, do 16 de marzo, polo que se regulan os servizos sociais comunitarios e o seu financiamento*). Que as persoas reciban unha atención individualizada, transmitíndolles a información de xeito áxil, suficiente, veraz e comprensible, realizando un tratamento confidencial da información, respectando a súa dignidade, intimidade e autonomía etc. atinxe dun modo directo ao quefacer profesional de quen leva a cabo un labor educativo neste ámbito de actuación.

É, en suma, unha responsabilidade política e profesional transformar a vella imaxe dos servizos sociais -reforzada desde o inicio da Gran Recesión no 2007- como centros expendedores de prestacións, para avanzar na promoción e desenvolvemento de procesos educativos que lles permitan ás persoas participar activamente na mellora da súa calidade de vida,

incrementando a corresponsabilidade do conxunto de actores e axentes sociais do territorio. Porque neste marco é indispensable o establecemento dun traballo colaborativo entre o persoal técnico da Administración local (servizos sociais prioritariamente), da educación escolar (o profesorado), da sanidade (centros de saúde) e da iniciativa cidadá (terceiro sector, voluntariado...), co fin de garantir unha atención coherente e globalizada.

Non cabe dúbida que recuperar a función educativa resulta esencial sempre, e crucial no actual escenario de crise; unha función relegada, baixo políticas de austeridade -ou austericidio como tan ben expresan Stuckler e Sanjay (2014)-, polo incremento das tarefas de xestión propias da lóxica da urxencia. Un reto que xunto cunha forte aposta polas políticas públicas de benestar, esixe tamén unha transformación profunda das culturas profesionais e o impulso de experiencias comunitarias que potencien o traballo en rede e a colaboración entre responsables políticos, técnicos e cidadanía na garantía do benestar social no eido local. ■

- CARBALLEDA, A. J. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración de los nuevos escenarios sociales*. Barcelona: Paidós.

- DOYAL, L. E GOUGH, I. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona: Icaria editorial.

- MAX-NEEF, M. (1998). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Icaria editorial.

- STUCKLER, D. E SANJAY, B. (2014). *El coste humano de las políticas de recorte. Por qué la austeridad mata*. Madrid: Taurus.

- VARELA, L. (2015). Los profesionales de la Educación Social en los servicios sociales comunitarios: un estudio de casos. *Estudios sobre Educación*, 29, pp. 61-80.



# Situación e transformación dos servizos sociais en Galicia: unha lectura en clave educativa

REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 16-19

**Eva López Soto**

Educadora social nos servizos sociais do Concello de Teo

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

**A**ta a aprobación da *Lei 13/2008, de servizos sociais de Galicia*, o sistema galego de servizos sociais adoece de varias eivas: a aplicación dunha concepción asistencialista dos servizos sociais, centrados na atención aos colectivos máis pobres e vulnerables; a sobrevaloración das prestacións económicas fronte ás actuacións preventivas e á intervención socioeducativa; a ambigüidade competencial, sobre todo a nivel local, pero tamén en relación a outros sistemas de benestar social, como o sanitario ou o educativo; a indefinición de perfís profesionais e de ratios de atención, o que supuxo que

en moitos concellos non existiran equipos multiprofesionais e que, polo tanto, non se puidera garantir a abordaxe integral das actuacións sociais; a infravaloración das profesionais dos servizos sociais (salarios baixos, pouco recoñecemento social, falta de infraestruturas e equipamentos para realizar dignamente o seu traballo); o escaso financiamento, dependente do Plan Concertado e das prioridades das administracións locais; a deterioración das infraestruturas que albergan os servizos sociais, o que comportaba unha desvaloración tamén das persoas que as utilizan; a ausencia de avaliación externa, de inspección e

de supervisión, así como escasa promoción da investigación e da innovación, a expensas da boa vontade dos profesionais; ou, as grandes diferenzas urbano-rurais na prestación de servizos e na garantía dos dereitos á cidadanía, acentuadas tamén por políticas activas ou pasivas no eido dos servizos sociais.

### LA IMPLANTACIÓN DA LEI 13/2008: ENTRE A ILUSIÓN E O DESENCANTO

No ano 2006 púxose en marcha un proceso de participación cidadán e profesional arredor do Anteproxecto de lei de servizos sociais para Galicia, xunto a outros documentos como o *Mapa de recursos de servizos sociais*, que xeraron un movemento de ilusión e esperanza de cambio no modelo de servizos sociais, no que o proceso mesmo foi parte do cambio (López, 2007). Coa publicación da *Lei 13/2008, de servizos sociais de Galicia* pretendíase a súa configuración como un sistema de dereitos sociais subxectivos e recoñecibles, esixibles a nivel xudicial ao igual que os dereitos sanitarios ou os dereitos no ámbito do emprego. Loitábase pola súa consideración como 4º pilar do benestar, lugar que estaba ocupando o recente aparecido sistema da dependencia. Para isto, a lei prevía a creación das *Carteiras de servizos* en diferentes áreas de actuación. Outra novidade, con especial repercusión no ámbito da intervención socioeducativa, foi a posta en marcha do *Consortio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar*, que permitiu duplicar a oferta de prazas nas escolas infantís municipais, a apertura dos centros de día para persoas maiores, así como a implantación de novos servizos como o *Xantar na Casa*, os *Servizos comarcais de igualdade*, de inclusión social ou o programa de soporte á educación familiar *Tecendo redes*. Estas iniciativas supuxeron un aumento considerable

de profesionais do ámbito socioeducativo nos novos equipamentos sociais<sup>1</sup>, avance que se sumou a outros como a creación do *Consello Galego de Benestar Social*, a atención ás necesidades sociais por áreas abandonando a tradicional división por colectivos, a introdución dun sistema de dereitos e deberes das persoas atendidas e o pulo do sistema inspector.

O desenvolvemento e aplicación do que definía a lei como un sistema integrado de servizos sociais deu un xiro radical no ano 2009 coa chegada do Partido Popular ao Goberno galego e a posta en marcha dun sen fin de recortes nos últimos oito anos<sup>2</sup>. Ademais da eliminación de subvencións ao financiamento de programas especificamente educativos ou que complementaban axudas doutros sistemas, tivo lugar unha profusión de normas legislativas que non modificaron substancialmente a situación que sinalabamos antes da aplicación da lei.

O *Decreto 99/2012, que regula os Servizos Sociais comunitarios e o seu financiamento* é unha das normas importantes derivadas da Lei. Formula dúas cuestións relevantes: primeira, a consideración de servizo dos coñecidos programas de educación familiar reformulándose en *Servizo de Educación e Apoio Familiar*, como un elemento básico dos servizos sociais comunitarios, e con obxectivos e contidos que adoptan un enfoque predominantemente comunitario; segunda, unha nova orga-

nización dos equipos profesionais en relación á tipoloxía de área social definida, creándose as *Unidades de Traballo Social (UTS)*, as *Unidades de Traballo e Educación Social (UTES)* e as *Unidades Interdisciplinares de Intervención Social (UNIS)*. O problema é que esta formulación e as ratios de profesionais/poboación que se regulan non se corresponden coa práctica municipal, caracterizada por unha sobrecarga de traballo unido a unha infradotación de profesionais.

Entre a normativa promulgada destacan as *Carteiras de servizos* en diferentes ámbitos: inclusión social, infancia, familias e adolescencia, promoción da autonomía persoal e atención a persoas en situación de dependencia. Tamén se publican documentos de planificación a longo prazo, como as *Estratexias*, centradas en diferentes áreas (dependencia, envellecemento activo, infancia e familia, inclusión social etc.). Pese a contemplarse nelas servizos e actuacións de carácter socioeducativo, tenden a facer unha mera descrición do existente, recollendo de forma difusa a presenza de profesionais da educación. En servizos especificamente educativos, como os centros de menores, aluden a un perfil psicossocial sen especificar titulacións. Non é unha cuestión menor, máxime de considerar que as finalidades dos servizos sociais son educativas e requiren de procesos educativos que deben promover especialistas en educación. Por outra banda, o investimento en procesos de formación continua do persoal desde as administracións autonómica e local é escaso. Especial atención merece o funcionamento ineficaz e disfuncional en moitos servizos sociais comunitarios básicos, cunha situación desequilibrada e, ás veces, enfrontada, entre o persoal encargado da xestión de prestacións e o dedicado á promoción de capacidades.

<sup>1</sup> Sirva de exemplo que por primeira vez nunha institución da Xunta de Galicia figura na súa RPT a categoría de educador/a social, coa titulación de acceso correspondente.

<sup>2</sup> De feito, nos Índices DEC (Dereitos/ Economía/ Cobertura) sobre o desenvolvemento de servizos sociais por CC.AA, que está a realizar a *Asociación estatal de directoras y gerentes de servicios sociales* desde o ano 2012, Galicia pasou dunha cualificación como débil (5,10) a irrelevante nos seguintes anos, cunha redución progresiva. Así, en 2013 caeu a 3,65, no ano 2014 a 2,80 e no ano 2015 a 2,60. Poden consultarse estes datos na seguinte ligazón: <http://www.directoressociales.com/documentos/indices-dec.html>

É de xustiza, neste escenario, destacar e visibilizar as boas prácticas educativas realizadas en moitos centros e programas de servizos sociais, tanto nos entes públicos como, sobre todo, nas organizacións do terceiro sector. Actuacións encamiñadas a favorecer o éxito escolar a través dun acompañamento ás familias e ás propias crianzas ou adolescentes na adquisición de competencias e hábitos, de mediación entre familias e centros educativos para lograr obxectivos comúns, de prevención e seguimento do absentismo e/ou abandono escolar, de información sobre recursos e axudas relacionadas co ámbito escolar e cultural, de organización de

grupos de parentalidade positiva, de detección, intervención e sensibilización ante situacións de maltrato infantil, de traballo comunitario para potenciar factores de protección ás familias e infancias, de envellecemento activo, de empoderamento e desenvolvemento persoal nos grupos de mulleres, de promoción da participación de grupos diversos en procesos de cambio das súas contornas. A través de metodoloxías anovadoras como o teatro, as novas tecnoloxías, a música, a arte, ou a aprendizaxe-servizo, e vencendo a parálise das políticas sociais establecidas, impulsan procesos de cambio e transformación social nas comunidades e grupos. O

desexable sería un marco político-institucional que permitira a transferencia destas boas prácticas, alentando nos servizos sociais enfoques máis educativos. Para iso, sinalo algunhas ideas.

### **NOVOS RETOS, NOVOS DEREITOS**

O éxito das políticas sociais require de varios retos. En primeiro lugar, a necesidade dun maior investimento en profesionais do ámbito socioeducativo que garanta condicións laborais e salariais dignas. Sen esta premisa non se pode pensar en acompañar con calidade os proxectos vitais de persoas que precisan das profesionais motivación, empoderamento e ilusión. Son





necesarias para impulsar procesos preventivos e comunitarios, e de conciencia de dereitos. Son, precisamente, as e os profesionais quen deben demandar este tipo de cuestións, activando mecanismos de colaboración profesional e interprofesional, traballando en rede coa comunidade, superando rutinas acomodaticias derivadas das trabas burocráticas e a falta de recursos da administración. Un exemplo neste sentido é a *Plataforma pola reposición do V Convenio*, que leva desde o ano 2012 reclamando da Administración a recuperación do artigo 19 para organizar quendas de traballo que permitan coidados dignos ás persoas atendidas.

Outro reto é contar cunha **formación ética** que sexa capaz de impulsar novas prácticas nos servizos sociais, máis respectuosas coas persoas e cos grupos, sen ferir a súa dignidade e minguar a súa autoestima. Esta formación debe ser promovida desde a Administración autonómica competente en materia de servizos sociais; en paralelo, terían que crearse **Comités de Ética ou espazos de reflexión en ética** vinculados aos equipos de servizos sociais comunitarios, básicos e específicos, e tamén nos especializados. Para Román (2016: 153), os espazos de reflexión ética ligados aos servizos de intervención social (ERESS) teñen como obxectivo principal “incorporar a perspectiva ética na práctica cotiá da intervención: trátase de dinamizar a presenza cotiá da ética nos equipos”. Neste senso, contribuirían a orientar e promover boas prácticas, a fomentar a cultura da reflexión-acción e a promover comunidades de aprendizaxe. Fomentarían a calidade na atención á cidadanía e porían freo á xeneralizada falta de cultura democrática na xestión e funcionamento dos equipos.

Outra aspiración sería facer realidade o principio de universalidade.

Tense avanzado algo nesta fronteira a través do copago (SAF, Dependencia, sistema de protección infantil), pero deste xeito o dereito non resulta equiparable aos dereitos da educación ou da sanidade. Por outra banda, aínda persiste na cidadanía a convicción de que os servizos son para os máis necesitados, porque así se traslada tamén desde as institucións. Como di Fantova (2014: 209) “declárase que os servizos sociais son universais (xa que non se poden recoñecer como marxinais ou residuais), pero, ao identificar como finalidade o conxunto do benestar, xa se entende que non se tratará de servizos para todo o mundo, pois a maioría da xente (a xente como un) obtén o benestar por outras vías”.

Por último, apostamos por incluír nas carteiras de servizos un novo dereito de cidadanía: a **renda básica universal**, como mecanismo que -apoiado nunha política fiscal redistributiva- permita reducir a pobreza, a precariedade laboral e lograr equidade e empoderamento para todas as persoas e, particularmente, para as mulleres. Trátase dunha proposta de distribución da riqueza que entende que unha sociedade moderna non pode permitir que o 95% da riqueza pertenza ao 5% da poboación. Fundaméntase na idea de que toda persoa ten que poder vivir dignamente, o que significa non depender dos servizos sociais para unha subsistencia mínima (xantar, vestido e vivenda). Neste caso, Román (2016: 106) afirma que “os servizos sociais deixarían de ser mero expedidores de recursos básicos e poderían dedicarse ao traballo de acompañar, de crear capacidades e vínculos naqueles colectivos que requiran un proceso psico-socioeducativo para, respectando as súas opcións de consumo, facer un uso responsable da dita renda e saber administrar os seus gastos co fin

de non sufrir de novo penurias”. Nas escasas experiencias piloto de implantación da RBU demóstrase non só o aumento dun benestar material senón tamén o efecto sobre procesos educativos como o empoderamento, a motivación e a ilusión por iniciar proxectos de emprendemento social e de participación na comunidade. ■

- BREZMES, M. J. (2009). *Propuesta para la configuración de un modelo actualizado de servicios sociales municipales*. FEMP. Última consulta o 13/09/2016 en <http://www.com-trabajosocial.com/documentos.asp?id=825>

- FANTOVA, F. (2014). *Diseño de políticas sociales. Fundamentos, estructura y propuestas*. Madrid: CCS.

- LOPEZ, D. (2007). Claves para un cambio necesario. En L. Cruz (coord.). *Actas da 2ª Escola de Primavera: Educación Social e Servizos Sociais* (pp. 39-45). Santiago de Compostela: Ceesg.

- ROMÁN, B. (2016). *Ética de los servicios sociales*. Barcelona: Herder.



Bansky

# Educar nos servizos sociais: un quefacer cívico e pedagóxico compartido

REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 20-23

**José Antonio Caride**

Catedrático de Pedagogía Social

USC

joseantonio.caride@usc.es

## **A NATUREZA SOCIAL DAS POLÍTICAS E DO DEREITO AO BENESTAR**

Os servizos sociais, sexa cal sexa o encadramento teórico, normativo e/ou contextual no que nos situemos –de ámbito local, autonómico, estatal ou internacional–, na atención individual ou colectiva, polivalente ou especializada, son un dos expoñentes máis visibles das que damos en chamar **políticas sociais**: o “sexto sistema de protección social”, dirán Kahn e Kerman (1987), mediante o que se complementan as actuacións en materia de asistencia sanitaria, educación, fomento do traba-

llo e cobertura do desemprego, seguridade social (renda básica, salario mínimo, pensións, subsidios etc.) e acceso á vivenda.

En todo caso, unhas “políticas” nas que lembrando a súa natureza e alcance “social” atopan acomodo unha variada gama de iniciativas, prestacións e prácticas, que tanto a ciencia política como as Administracións públicas, vinculan aos modernos estados sociais e democráticos de dereito, dos que acostuma a saíntense a súa vontade de garantir –a pesar das contradicións e controversias que se teñen suscitado– uns mínimos de benestar e calidade de vida para o

conxunto da poboación, como sucede nas realidades que nos contornan en Galicia, España ou Europa.

Cun traxecto de longo percorrido histórico, no seu interior tratan de conciliarse as lóxicas inherentes ao sistema capitalista –con modos de produción, distribución e consumo estimulados polo libre mercado– coas lóxicas da cultura democrática, na que o recoñecemento da condición cidadá comporta non só un conxunto de dereitos senón tamén de deberes, aos que cada individuo ten que supeeditar a súa convivencia cos outros, con criterios de equidade, xustiza e cohesión social. Sendo así, e partindo dos principios de liberdade e participación, coa concorrencia da igualdade xurídica, o estado de benestar está convocado a tecer redes e a promover accións (plans, programas, estratexias etc.) que redistribúan os recursos económicos e sociais que ten ao seu dispor.

Fronte a un pasado no que a beneficencia e a asistencia social foron as principais canles para coidar dos máis desfavorecidos, desde mediados do século XX en Europa, unha vez concluída a II Guerra Mundial, e a partir dos últimos anos 70, finiquitado o franquismo en España, o “estado de benestar” é considerado como un dos maiores logros do quefacer político contemporáneo (Pino e Rubio, 2013). Ademais de relacionar a súa formulación co incremento da sensibilidade social e unha certa prosperidade económica, tamén se confiará na súa capacidade para dar cobertura ás necesidades das persoas e dos colectivos máis vulnerables, en situación de risco ou fragilidade social ao longo da súa vida, que veñan motivadas por enfermidades, discapacidades, maltrato, abandono, paro laboral, déficits formativos, pobreza, exclusión etc.

Con estas expectativas, e a pesar duns sinais de identidade borrosos, este modelo de Estado será adoptado –cunha dispar convicción– por boa parte dos países máis avanzados, nun proceso de mundialización que lle deu lexitimidade política, económica e ata moral en realidades tan distintas como as que representan os contextos anglosaxón, xermánico, francófono, escandinavo ou mediterráneo... encarnado en opcións políticas que van desde o neoliberalismo máis conservador ata as social-democracias máis progresistas.

### **CARA A UN DESENVOLVEMENTO HUMANO MÁIS EQUITATIVO E INCLUSIVO**

En xeral, nas actuacións promovidas polos poderes públicos, lánzase o afán explícito por articular un conxunto de institucións e recursos que melloren a vida cotiá de todas as persoas, comezando pola pretendida igualdade de oportunidades. Unha perspectiva na que, como afirmaron Roldán e García (2006: 29), os dereitos sociais son presentados como o fundamento de calquera cidadanía plena: un “requisito previo para poder dispor dos demais dereitos”. En todos eles, e moi especialmente, no dereito á educación, susténtase a intención de acadar un desenvolvemento humano –persoal e social– máis inclusivo e acolledor, superando as inxustizas e desigualdades que reproducen os círculos de pobreza-riqueza coñecidos, mesmo aumentando as distancias que existen entre uns e outros.

Se as súas magnitudes –que en Europa, segundo os últimos Informes de Eurostat, cifran en 120 millóns as persoas ameazadas pola pobreza e a exclusión social, preto dun 25% dos seus habitantes, dos que 13 millóns residen en España– son suficientes para xustificar un cambio de rumbo nas políticas públicas

(obsesionadas polos recortes e a redución do déficit público), dando un novo pulo ás políticas sociais como un modo de afrontar os graves impactos da crise financeira nas clases máis desprotexidas, tamén o están sendo para cuestionar a súa viabilidade, alertando respecto dos desafíos que comporta a sostenibilidade fiscal do estado de benestar (Vara, 2016).

É neste escenario –de alcance local e mundial, con dimensións absolutas e relativas ata o de agora descoñecidas, pola transcendencia das súas consecuencias para centos de millóns de persoas– no que as axendas educativas e sociais precisan, máis que nunca, estruturar e dinamizar con enfoques alternativos os seus respectivos “sistemas”, nos que un diversificado abano de institucións educativas e dos servizos sociais deben asumir máis activamente o seu labor compartido –cívico e pedagóxico– de educar a cidadanía nos seus dereitos, sobre todo na conquista do seu dereito a unha vida digna.

Aludimos, en concreto a aquelas prácticas que nomeando as responsabilidades da sociedade na educación (*sistema de ensino*), a sanidade (*sistema de saúde*) e o traballo social (*sistema de servizos sociais*), máis teñen padecido os “recortes” inducidos polas medidas da austeridade orzamentaria dos gobernos estatal, autonómicos e locais. Decisións que afectaron substancialmente tanto ás partidas destinadas aos seus profesionais coma aos equipamentos, recursos, prestacións etc. que se lles deben brindar a amplos sectores da poboación, nos que hai que dar prioridade a quen –individual ou colectivamente– o requira, máxime cando as súas circunstancias vitais, familiares, laborais etc. están marcadas pola soidade, a violencia contra os/as nenos/as e as mulleres, os procesos migratorios, o paro e a

precariedade laboral, as dependencias físicas e psicolóxicas, as dificultades de integración etc.

Como se sabe, son precisamente estas circunstancias as que obrigan a poñer unha maior énfase nas oportunidades que proporciona o coñecemento *do* social e a acción-intervención *no* social, como dous dos principais piares *cos* e *nos* que debe cimentarse o *ben-ser* e non só o *ben-estar* cívico-social de calquera sociedade que se estime a si mesma; cando menos nunha dobre dirección: dunha banda, a que posibilite estreitar os vínculos internos e a convivencia, mediante procesos de desenvolvemento comunitario local endóxeos, colaborativos e coparticipados; doutra, a que agrande a súa proxección e apertura ao mundo, na hibridación das *identidades múltiples* (culturais, lingüísticas, territoriais

etc.) coas *múltiples diversidades* nos singularizan como especie e sociedade.

### ENTRE O COÑECEMENTO DO SOCIAL E A ACCIÓN-INTERVENCIÓN NO SOCIAL

Na duplicidade da mirada que suxerimos, cara ó interior de cada comunidade (pobo, barrio, cidade etc.) e a todas elas (nos distintos países e xeografías que lle dan forma planetaria), invocamos unha lectura ecosistémica e complexa pouco habitual nos procesos formativos e nas prácticas profesionais que adoitan desenvolverse, tanto nos sistemas educativos coma nos servizos sociais.

Superar as barreiras que impoñen os saberes disciplinares fragmentados, as prácticas profesionais corporativas, os modelos tecnolóxicos e descendentes ou as rupturas excluíntes da

teoría e a práctica son algunhas das vías nas que deberá profundarse no futuro. Do contrario será difícil xustificar como as transformacións que se preten den acadar na sociedade non están suficientemente avaladas e acompañadas polos cambios que acontezan na formación e o desempeño profesional de quen son os seus axentes e/ou propoñentes.

Cómpre dicir, aínda que sexa brevemente, que apelamos ao *coñecemento do social* como a oportunidade que poden e deben proporcionar as diferentes disciplinas académicas e científicas (Historia, Socioloxía, Antropoloxía, Psicoloxía, Pedagogía, Traballo Social, Ciencia Política e das Administracións, Dereito, Economía, Filosofía etc.) ao diagnóstico, avaliación, explicación, comprensión e interpretación das realidades hu-





manas e sociais, acrescentando a reflexión teórica, a investigación básica e aplicada, a transferencia de coñecemento á sociedade, a innovación educativa e social, a formación de grao e posgrao, o cambio e a transformación social, o traballo en rede etc. Do mesmo xeito, referímonos á acción-intervención no social como un conxunto de procesos nos que se concretan as propostas socioeducativas, de traballo grupal e comunitario, de natureza multiprofesional e/ou especializada que, con diferentes enfoques metodolóxicos, permiten dar unha resposta integral e/ou sectorial ás necesidades das persoas e dos colectivos sociais, contribuíndo ao seu benestar e calidade de vida (Caride, 2005).

En todo caso, estamos a referirnos a un labor que compromete ao conxunto da sociedade, comezando polos responsables políticos en diferentes instancias (nos organismos internacionais, nos parlamentos e gobernos de ámbito nacional e rexional, nas corporacións municipais etc.) e continuando polos profesionais sociais e da educación (no traballo social, o maxisterio, a educación social, na xestión institucional dos servizos públicos, no terceiro sector etc.), nun achegamento progresivo ao ideal común dunha cidadanía cosmopolita; un cosmopolitismo, do que xa falara Kant, para salientar a necesidade de que nos eduquemos nos seus valores, entre os que Adela Cortina (1997) elixe a liberdade, a igualdade, a solidariedade, o respecto activo e o diálogo; tanto incluso como para afirmar que o Estado social de dereito e as súas aspiracións ao benestar constitúen unha esixencia ética.

Esta esixencia vén dada polos principios que inspiran, case na súa totalidade á lexislación en materia de Servizos Sociais (caso da actual Lei 13/2008, do 3 de decembro, de servizos so-

ciais de Galicia; DOG do 18 de decembro) ás leis orgánicas de educación, nas diferentes denominacións que foron adoptando desde a Constitución española de 1978 (LODE, LOXSE, LOCE, LOMCE): universalidade, participación, igualdade, descentralización, integración, solidariedade, prevención etc.

Como argumenta Laura Varela (2010), insistir nas sociedades do benestar –ás que contribúen a educación escolar e social, xunto co traballo social– como un proxecto político e cívico consonte aos valores máis apreciados do desenvolvemento humano, debe ter como corolario o recoñecemento de cada persoa –desde a súa infancia ata a vellez– na súa condición de suxeitos da acción e non como simples obxectos de atención, contradí a súa mera e pasiva caracterización como usuarios, clientes, pacientes o alumnos. Que procedementos ou factores conxunturais os acomoden a estes roles e denominacións non deixa de ser un xeito de minorar as súas verdadeiras identidades. Nin o sistema educativo nin os servizos sociais deben obviar os usos e abusos aos que nos aboacan algunhas palabras, polo que implican e polos contextos nos que se empregan. ■

- CARIDE, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.

- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

- KHAN, A. e KAMERMAN, S. (1987). *Los servicios sociales desde una perspectiva internacional: el sexto sistema de protección social*. Madrid: Siglo XXI.

- PINO, E. DEL e RUBIO, M. J. (coords.) (2013). *Los Estados de Bienestar en la encrucijada: políticas sociales en perspectiva comparada*. Madrid: Tecnos.

- ROLDÁN, E. e GARCÍA, T. (2006). *Políticas de Servicios Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.

- VARA, O. (2016). *¿Es sostenible el Estado del Bienestar?* Barcelona: RBA Editores.

- VARELA, L. (2010). La Educación Social y los Servicios Sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, pp. 137-148.



# O terceiro sector na atención ás necesidades e aos dereitos das persoas

REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 24-27

**EAPN Galicia-Rede Galega  
contra a Pobreza**

[www.pobreza.gal](http://www.pobreza.gal)

*As persoas primeiro. Somos  
persoas, non expedientes!*

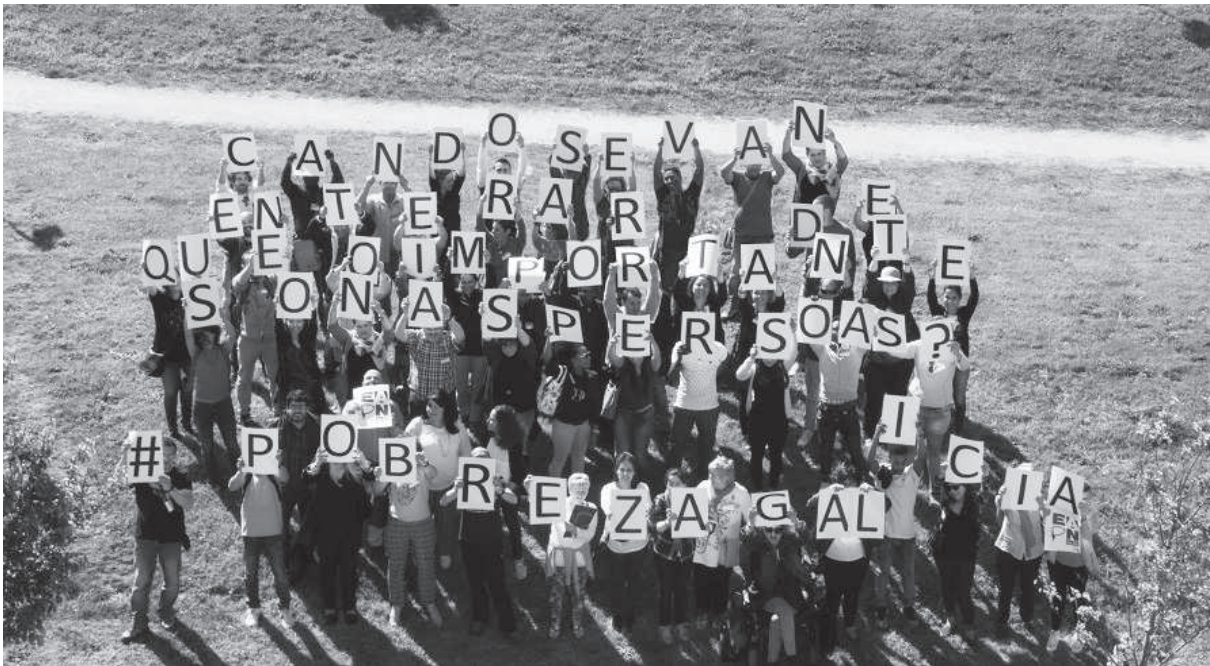
Estes lemas son algunhas das conclusións do VII Seminario Galego de Cidadanía Inclusiva e Participación que en xuño de 2016 tivo lugar en Compostela.

Compartidos polas persoas que participaron, pertencentes a colectivos en pobreza ou exclusión social, son unha expresión de dignidade semellante á que se percibe noutros encontros de moitas organizacións do terceiro sector: crear espazos de aprendizaxe e reflexións que potencien o empoderamento e a participación social, así como o apoio ás capacidades para

comprender e reconducir as dificultades e os problemas.

Non son unha excepción. Lentamente aumenta a participación social e política das persoas, denunciando a súa situación e esixindo o cumprimento dos seus dereitos constitucionais: nas redes sociais, nos medios de comunicación ou co seu voto. O VII Informe FOESSA sobre exclusión y desarrollo social en España<sup>1</sup> acaba de detectar que a chamada exclusión política baixou dun 51,7% en 2009 a un 32,2% en 2013. É quizais unha das poucas razóns para o optimismo, atendendo a outros da-

<sup>1</sup> <http://www.foessa.es/>



tos achegados no 6º Informe EAPN "El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2009-2015":

- O 28,6% da poboación española estaba en 2015 en risco de pobreza ou exclusión social, o que equivale a máis de 13 millóns de persoas. Un fenómeno estrutural: nos anos de maior crecemento económico apenas baixou do 19%.
- Un aumento notable da pobreza, especialmente da máis severa. En 2015, 3,5 millóns de persoas (7,6% da poboación) malvivían con ingresos inferiores aos 332 € ao mes, 726.000 máis ca en 2013. E aumento tamén da desigualdade, cun índice Gini<sup>2</sup> do 34,6, tres puntos máis ca á media da Unión Europea.
- Unha pobreza e exclusión que, de xeito semellante en Ga-

<sup>2</sup> O Índice Gini mide o grao de desigualdade da distribución de ingresos ou a desigualdade de riqueza. Exprésase en valores entre 0 (perfecta igualdade na distribución) e 1 (desigualdade máxima, concentración de riqueza). É o índice internacional máis utilizado para medir a concentración dunha distribución de rendas entre os membros dun determinado colectivo. Para o seu cálculo utilízase o ingreso equivalente por persoa que é o ingreso equivalente do fogar ao que pertence.

licia ca no resto do Estado, asíñase coa mocidade de 16 a 29 anos (38,2%), os menores de 16 anos (33,4%) ou as familias monoparentais (50,1%), asegurando que esta emerxencia social se manterá no futuro reproducindo un fenómeno que na cooperación ao desenvolvemento coñécese moi ben: o círculo vicioso da pobreza.

- Nin o mero crecemento económico nin calquera traballo garanten a redución da pobreza se non vén acompañado de políticas redistributivas e de protección social activa. Ter traballo xa non garante saír da pobreza. A pesar do descenso das cifras do paro, en 2015 había un 14,8% de persoas traballadoras en situación de pobreza.

Con este marco, en Galicia temos poucas razóns para o optimismo xa que asistimos a un empobrecemento da poboación con rendas medias ou baixas: 702.000 persoas malvivían en 2015 en risco de pobreza ou exclusión social, e as persoas en pobreza severa xa son o 4,8% da poboación gale-

ga: 132.000 homes e mulleres. 38.000 persoas máis nun ano<sup>3</sup>.

### COMPROMISO E COORDINACIÓN NA LOITA CONTRA A POBREZA E A EXCLUSIÓN

Sería absurdo ofrecer unha visión do papel do terceiro sector na atención das necesidades das persoas, e menos no eido educativo, sen ter en conta o mediocre sistema español de servizos sociais, caracterizado por unha profunda desestruturación e con notables diferenzas entre as súas comunidades autónomas tanto en indicadores sociais como nos servizos sociais que se prestan.

Aínda que en mellor situación ca na media do resto do Estado, Galicia comparte esta eiva e as tres principais razóns desta mínima eficiencia da política social: escaso compromiso político en orzamentos e planificación a medio e longo prazo; descoordinación entre as administracións implicadas e coas organizacións sen ánimo de lu-

<sup>3</sup> Informe "O estado da Pobreza en Galicia 2016": <http://eapn-galicia.com/no-dia-internacional-da-erradicacion-da-pobreza-somos-persoas-non-expedientes/>



cro especializadas nun enfoque asistencial dirixido a paliar a emerxencia pero non a solucionar as causas da pobreza.

Cómpre distinguir entre política social e servizos sociais, un dos seus compoñentes. A pobreza e a exclusión son fenómenos multidimensionais e con causas moi diferentes. Só poden afrontarse con solucións a medio e longo prazo e sempre de xeito conxunto e coordinado dende a educación, o emprego, a sanidade e os propios servizos sociais.

A escasa prioridade orzamentaria é evidente: segundo Eurostat, xa en 2012, o Estado español destinaba a gasto social 6.026 € por habitante, lonxe dos 8.500 € da media da zona euro. Se lle unimos a xa comentada dispersión do sistema español e galego de servizos sociais e o incremento de custos de xestión que implica, enténdese que moitos fondos non cheguen nunca ás persoas que os precisan.

Son poucas as estratexias e a planificación a longo e medio prazo, substituídas por un mare mágnum de normativas e medidas puntuais e illadas, acompañadas normalmente dunha mediocre venda política. Esta extrema dispersión, ademais do lóxico sufrimento innecesario

nas persoas, provoca unha excesiva carga de traballo e desánimo en moitos profesionais das administracións e especialmente das organizacións de acción social obrigadas a actuar de intermediarias.

*“O sistema español de servizos sociais está máis pensado en expulsar as persoas en pobreza do sistema que en que saian da pobreza”,* en palabras do profesor Miguel Laparra<sup>4</sup>. Tras varios anos de crise, resulta contraproducente e un fracaso político impulsar medidas de emerxencia no canto de procesos integrais de inclusión. A aposta por políticas e medidas asistenciais, ademais dun abuso da boa fe e da solidariedade de milleiros de galegos e galegas, reforza a culpabilización das persoas e impide o seu empoderamento, participación activa e inclusión efectiva.

### O TERCEIRO SECTOR COMO ALICERCE DA GARANTÍA DOS DEREITOS SOCIAIS

A definición de terceiro sector, entendido como o conxunto de organizacións non-lucrativas que non son parte da Administración pública nin do sector empresarial lucrativo, come-

zou a ser manexado en 1973 por Theodore Levitt en “The Third Sector–New Tactics for A Responsive Society” (Balas, 2012)<sup>5</sup>. Aínda que daquela existían diversas ONG de acción social, non foi recoñecido na Constitución de 1978 ao contrario que os sindicatos, os empresarios, os colexios profesionais ou as asociacións de consumidores e usuarios. Esta situación de desprotección legal tardaría aínda 24 anos, ata que se aprobou a Lei orgánica de asociacións.

Hoxe en día, é un feito que o terceiro sector social (TSS) é estratéxico para a garantía dos dereitos sociais, porque non é só responsabilidade da Administración senón tamén da cidadanía velar polas demandas sociais. Uns servizos públicos universais e de calidade non son incompatibles, senón ao contrario, cunha iniciativa social cidadá ao servizo destas demandas. Xunto ás administracións galegas, empuxando e presionando politicamente, coordinando e cohesionando cando é necesario.

En 2013 representaba o 1% do PIB español e tiña a 400.000 persoas contratadas<sup>6</sup>. Ese ano, as 108 organizacións integra-

<sup>5</sup> Balas, Montserrat (2012). *La gestión de la comunicación en el Tercer Sector*. Madrid: Esic Editorial.

<sup>6</sup> [http://itemsweb.esade.es/wi/research/iis/publicacions/2013-04\\_InformeTercerSector\\_final.pdf](http://itemsweb.esade.es/wi/research/iis/publicacions/2013-04_InformeTercerSector_final.pdf)

<sup>4</sup> Intervención do profesor Miguel Laparra no Seminario EAPN España “Capacitándonos para a inclusión”. Pamplona 2014. Accesible en: <http://www.eapn.es/seminario2014.php>





das en EAPN Galicia<sup>7</sup> beneficiaron de xeito directo e indirecto a máis de 450.000 persoas grazas ás súas 1.188 persoas contratadas e 4.304 voluntarias e xestionando 489 recursos de todo tipo: vivendas tuteladas, centros de día e de atención primaria, programas socioeducativos e sociolaborais, ludotecas, centros de emprego etc.

Trátase dun sector que reclama que se recoñeza lexislativamente o seu papel, fomentando e regulando o diálogo civil cunha Lei do terceiro sector social de Galicia que promova medidas de fortalecemento de organizacións e redes, que impulse a súa cooperación, tanto interna como co sector público e as empresas, e que promova a súa participación e contribución no ámbito da intervención social. Pero tamén que erradique a procura do lucro na loita contra a pobreza e a exclusión, implantando cláusulas sociais na contratación pública e fórmulas estables de financiamento que permitan servir ás persoas e non aos papeis.

### UNHA EDUCACIÓN INCLUSIVA QUE IMPIDA HERDAR A POBREZA

Entendendo que é o principal factor para o desenvolvemento persoal, para a integración social, para o combate de prexuízos e mais para a defensa de dereitos, a educación é un eido imprescindible de actuación de moitas organizacións do terceiro sector e onde se atopan moitos dos eixes citados, en especial o hercúleo traballo de fomentar a coordinación entre educación, emprego e servizos sociais.

Unha educación centrada no ciclo vital da persoa e o seu contorno e non nas competencias das consellerías: atención temperá, educación básica, loita contra o fracaso e o abandono

escolar, formación para o emprego (antes, durante e despois), educación non formal etc.

Unha educación inclusiva e normalizada que erradique calquera discriminación e fomente a cohesión social, defendendo o dereito de toda nena ou neno

“a acceder de xeito igualitario ao servizo público da educación, de xeito que lle proporcione os instrumentos precisos para desenvolverse plenamente naqueles aspectos que van facilitar os seus logros académicos e sociais e a súa posterior incorporación como membro activo da sociedade: acceso á escola, adquisición de rutinas, normas e ritmos escolares, os logros en función da normativa curricular e a relación da familia coa escola”<sup>8</sup>(Balas, 2012, p.27).

No segundo semestre de 2016, a porcentaxe de abandono escolar en Galicia foi do 15,1%, moito menos ca o 24,9% de 2009, pero aínda lonxe de cumprir o obxectivo da Estratexia Europa 2020 de non superar neste ano o 10%. Acadar esta cifra e ter algunha oportunidade de loitar contra a chamada transmisión interxeracional da pobreza, obriga a unha educación básica e formación para o emprego que sexan capaces de responder ás necesidades individuais -sexa cal sexa o seu grao de especificidade-, garantindo e axeitando os apoios que necesitan as persoas en cada caso, moi especialmente aquelas con necesidades específicas de apoio educativo. Unha educación que lles garanta ás familias, aos nenos e ás nenas poder optar polas modalidades educativas que mellor se axus-

tan as súas necesidades, e que non segregue o alumnado por colectivos sociais ou, niveis socioeconómicos, pois a diversidade enriquece a todos e cada un dos membros da comunidade educativa.

Non hai nenos ou nenas pobres en familias ricas. Loitar contra a pobreza infantil obriga a facelo nas súas familias, con rendas mínimas dignas e áxiles, vivendas decentes, acompañamento profesional neste proceso e no de formación e procura de emprego. Se por algo deben pelexar as organizacións non lucrativas é porque as persoas aseguren o seu futuro e non a visita ao seguinte mostrador.■

<sup>8</sup> Fundación Secretariado Gitano (2003). *Enseñar y aprender en clave de diversidad cultural*. Madrid: Secretariado Gitano. Accesible en: <http://www.gitanos.org/educacion/Socrates05/publicaciones/clave.pdf>

<sup>9</sup> Instituto Galego de Estatística 2T 2016. Accesible en: <http://www.ige.eu/igebdt/selector.jsp?CO-D=6527&paxina=001&c=0203002>

<sup>7</sup> *European Antipoverty Network*. A Rede galega de ONG contra a pobreza foi creada aquí en 2008.



# Servizos sociais e centros escolares: alianzas pola educación

REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 28-31

**Sandra Ferreño García**

**Margarita Vázquez Teo**

Educadoras sociais. Área de Benestar Social

Concello de Santiago de Compostela

sferrenoga@santiagodecompostela.gal

mvazquez@compostela.gal

Desde o Concello de Santiago de Compostela existe un claro compromiso de solidariedade co desenvolvemento de políticas sociais orientadas á cobertura das necesidades tanto individuais como colectivas, así como a erradicación de calquera clase de desigualdade e marxinación social. Por isto, apóstanse por un modelo social que procure a participación na vida comunitaria e garanta a protección dos dereitos sociais, políticos e económicos, en especial das persoas máis desfavorecidas ou que se atopen en situación de vulnerabilidade ou risco de exclusión social.

O noso traballo como educadoras sociais dentro da Área de Benestar Social desenvólvese, entre outros, no Programa Socioeducativo, desde o cal entendemos a educación social tal e como a define a Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) (2007: 12):

Como un dereito da cidadanía que se concreta no recoñecemento dunha profesión de carácter pedagóxico, xeradora de contextos educativos e accións mediadoras e formativas, que son ámbito de competencia profesional do educador social, posibilitando:

- A incorporación do suxeito da educación á diversidade das redes sociais, entendida como o desenvolvemento da sociabilidade e da circulación social.
- A promoción cultural e social, entendida como a apertura a novas posibilidades na adquisición de bens culturais, que amplíen as perspectivas educativas, laborais, de ocio e participación social.

### O PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO

Concíbese como un servizo educativo e psicosocial de prevención, intervención e apoio dirixido ás familias e a toda a comunidade. Ten como finalidade promover a calidade de vida e o benestar social das familias e dos membros que a integran. Persegue a promoción da autonomía familiar, o desenvolvemento integral das súas potencialidades e a súa participación activa como protagonistas do seu cambio, a partir dun proceso construído entre as familias, as/os profesionais e os axentes da comunidade.

As educadoras sociais realizamos o noso traballo de xeito integral, a través da relación cotiá, favorecendo que as familias/personas sexan as protagonistas dos seus cambios e melloras, posibilitando propiciar o cambio da realidade inicial cara ao autoconhecimento persoal, o desenvolvemento da capacidade crítica, o respecto á persoa e á súa situación, a parentalidade positiva, a resolución de conflitos ou calquera categoría de necesidades que presentan.

O traballo socioeducativo coas familias en situación de vulnerabilidade trata de promover a adquisición de competencias e capacidades para desenvolver un proxecto de vida autónomo e responsable, tanto nas funcións parentais, como educativas, de crianza, socialización e realización persoal.

A función educativa consiste en crear as condicións para que as persoas afonden nas causas dos conflitos presentes, nas súas potencialidades, nas canles para resolvelos e na toma de decisións que corresponda, para que os resultados previstos sexan o máis favorecedores e normalizadores para todos os membros da unidade de convivencia. O proceso educativo non se limita ao ámbito familiar, vai máis aló: ámbito escolar, saúde, emprego, vivenda, veciñanza etc.

É neste contexto das relacións dos suxeitos cos profesionais, coas institucións e coas redes comunitarias onde a función das profesionais ten un carácter máis global, activando o conxunto de axentes implicados na busca dunha sociedade máis inclusiva.

### A ÁREA ESCOLAR DENTRO DO PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO

As accións socioeducativas teñen na comunidade o contexto idóneo para o desenvolvemento, a implementación e a avaliación de actuacións preventivas e participativas. Por isto o traballo comunitario en rede perfírase como a metodoloxía de intervención social máis idónea para a abordaxe integral e interprofesional das necesidades e demandas sociais desde una perspectiva sistémica.

Na relación con outros axentes sociais destaca o papel que ten a escola como un dos principais axentes de socialización das persoas na que pasan gran

parte da existencia vital nas primeiras etapas de vida, con grandes repercusións sobre o futuro a curto, medio e longo prazo. No proceso de relación/traballo en rede coa escola, concíbese a figura do/a orientador/a como a persoa de referencia a nivel de centro; as súas funcións de coordinación fan deste perfil o nexo de unión coa comunidade educativa que canalizará as demandas e necesidades e co que se deseñarán conxuntamente estratexias de intervención para dar resposta a obxectivos comúns.

Na relación que se establece coa escola inflúen aspectos tales como:

- A estabilidade laboral dos orientadores/docentes; feito que se vincula co grao de coñecemento sobre o funcionamento e a dinámica relacional do centro educativo, continuidade co labor iniciado, ser un referente para as familias e o resto de profesionais, flexibilidade na intervención, compromiso persoal co posto de traballo (ver os froitos a curto/medio prazo das propostas emprendidas, grao de implicación co alumnado...).
- A visión do centro educativo como unha escola inclusiva, como espazo de diversidade, baseada no común. Concíbese a escola como parte integrante da comunidade na que se insire e á que debe abrirse para que, a través da flexibilización, a transversalidade e a creatividade, poidan xerarse respostas conxuntas ás necesidades e demandas observadas.



O procedemento que seguimos desde o Programa Socioeducativo na relación coa escola resúmese nas seguintes tarefas:

- Valoración e diagnóstico sociofamiliar.
- Identificación de medidas adoptadas e os seus resultados.
- Establecemento conxunto de prioridades de actuación.
- Deseño dunha estratexia conxunta de acción que abrangue a todos os axentes implicados: familia, profesorado, comunidade etc.
- Implementación/retroalimentación constante.
- Avaliación continua.

Enténdense como funcións das educadoras sociais dentro da área escolar as seguintes:

- Axente mediadora nas relacións familia–escola.
- Promotora dunha visión aperturista dos centros educativos, visión da educación inclusiva.
- Facilitadora de información sobre recursos existentes e rendibilización dos recursos existentes.
- Promotora da flexibilidade (flexibilizando criterios de intervención, tempos, espazos, obxectivos...) e do rigor metodolóxicos (nos métodos e técnicas empregadas, presenza dunha avaliación continua, retroalimentación constante...).
- Promoción conxunta de procesos participativos e inclusivos da comunidade educativa.
- Creatividade no deseño de actuacións conxuntas: como se enfocan as accións, ser novidosos, valoración do positivo, uso de espazos alternativos...

Estas funcións reflectiránse nas interaccións cos axentes educativos, levando a cabo un labor de coeducación no que se promove un achegamento a outras formas de actuar, á abordaxe interdisciplinar de dificultades baseada nas potencialidades, así

como á identificación dos beneficios desta abordaxe global.

## O TRABALLO DESDE AS REDES COMUNITARIAS

Desde o Concello de Santiago de Compostela estase a desenvolver na última década unha clara aposta polo traballo comunitario, que se materializa a través de redes, que se recoñecen como a mellor forma de enfrontarnos aos problemas estruturais que se presentan no día a día.

Esta óptica de traballo está consolidada dende hai anos en moitos ámbitos de Compostela; neste caso apostouse por dar un paso cualitativo cara adiante a través da utilización das novas tecnoloxías, construíndo unha ferramenta informática específica que axude a manter vivo e, sobre todo, a visibilizar a intervención que de feito xa se está realizando, dándolle proxección cara ao exterior, cara á veciñanza da nosa cidade: a Plataforma Compostela Integra ([www.compostelaintegra.gal](http://www.compostelaintegra.gal))

no territorio da cidade. É preciso dar especial referencia da Rede de Fontiñas por ser onde se iniciou este modelo de traballo, contando cunha traxectoria de máis de 10 anos e que fai que sirva de guía en moitas ocasións.

O traballo nas diferentes redes organízase a través da celebración de xuntanzas periódicas coa finalidade de:

- Identificar os problemas socioeducativos que xorden na comunidade e propoñer alternativas.
- Presentarlle á Administración (educativa, benestar, cultural) demandas, propostas e suxestións que incumben á zona de referencia da rede.
- Dar a coñecer os programas, proxectos e iniciativas das diferentes entidades.
- Organizar deseñar actividades conxuntas en respostas ás necesidades observadas.

O funcionamento realízase a través de sesións plenarias ou co-



A plataforma naceu coa idea de dar rendibilidade aos tempos de traballo, establecer vías de comunicación mais áxiles, permitir a maior flexibilidade e o aproveitamento dos recursos existentes, e, sobre todo, coa intención de reforzar a coordinación entre iguais, sen ningún tipo de xerarquización.

Actualmente están en funcionamento ó redes referenciadas

de traballo específico, sendo diversa a organización segundo a rede da que se trate, constituíndose esta nun espazo de traballo onde a suma das sinerxías individuais conflúen cara á consecución de obxectivos comúns e compartidos.

Respéctanse así as formas de traballar en rede que xa se están a dar de xeito natural, facendo un recoñecemento públi-



co do seu labor, das entidades participantes e dos profesionais que se atopan tras elas, agradecendo e evidenciando os seus esforzos que son os que verdadeiramente manteñen vivo este modelo de traballo comunitario. Participan nas redes os axentes e entidades sociais, educativas, sanitarias, asociativas, de iniciativa social... que desenvolven o seu traballo na zona de referencia de cada unha das redes.

siderado o instrumento por excelencia das políticas sociais do estado de benestar, é importante destacar que a raíz da crise económica destes últimos anos se observa un incremento progresivo das desigualdades sociais. Nesta situación fai-se imprescindible aumentar os esforzos e rendibilizar os recursos existentes para afrontar as situacións de especial vulnerabilidade social que atopamos.

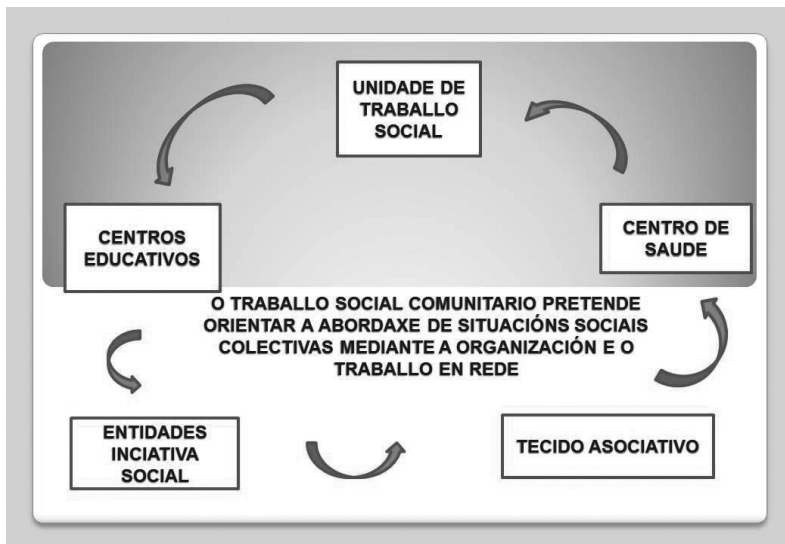
información para que repercuta nunha mellora na capacidade de xestión dos recursos existentes na propia zona de referencia.

- Avanzar na consolidación dun enfoque proactivo que reforce a dimensión de traballo comunitario co fin de transformar o propio contexto, atendendo a factores como o valor do social, da educación, da relación mercado laboral-recursos de formación etc.

- Establecer protocolos de acceso á Rede, nos que os criterios de acción sexan recoñecidos e practicados polos diferentes recursos.

- A coherencia entre os diferentes recursos socioeducativos e as accións que se levan a cabo, debe basearse principalmente na especial situación de crise e cambio actual, tendo en conta o contexto real.

Despois de analizar o traballo que se está a facer nas diferentes Redes no concello de Santiago de Compostela, cremos que este modelo de traballo comunitario conta con resultados positivos co fin de favorecer alianzas pola educación. ■



Fonte: Gráfica elaborada por UTS Fontiñas (Servizos Sociais Comunitarios)

Nestas destaca o papel activo e de dinamización dos departamentos de Orientación dos centros educativos, os compoñentes da comunidade educativa colaboran para ofrecer unha educación de calidade que garanta a igualdade de oportunidades de todo o alumnado, que favoreza o máximo desenvolvemento posible dos seus membros mediante a cohesión coa comunidade na que se integran.

## REFLEXIÓNS E CUESTIÓNS DE MELLORA

Consideramos a educación como un elemento prioritario e imprescindible para o efectivo exercicio de dereitos e responsabilidades da cidadanía no logro do benestar social.

Desde o marco dos servizos sociais no que traballamos, con-

Podemos ver esta situación de crise actual como unha oportunidade para avaliar as funcións, os obxectivos e os métodos empregados nas actuacións que se estaban a levar a cabo, co obxecto de reconceptualizar o propio traballo que se está a facer e propoñer un modelo de actuación máis conectado coa realidade social e coas necesidades da cidadanía.

Debemos de establecer alianzas entre os diferentes servizos co obxecto claro de lograr un empoderamento da cidadanía a través da educación; para isto temos que realizar esforzos todos e cada un dos axentes implicados, tales como:

- Fomentar a fluidez das canles de comunicación dentro das propias redes, facilitar a cooperación e a retroalimentación da

- Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) 2007. *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Eduso. [http://cpesrm.org/docs/basicos/doc\\_profesionalizados\\_res\\_asedes\\_cgcees.pdf](http://cpesrm.org/docs/basicos/doc_profesionalizados_res_asedes_cgcees.pdf)

- BALLESTER, LL. et al. (2004). *Metodología para el trabajo socioeducativo en red*. Comunicación presentada no IV Congreso Estatal do/a Educador/a Social, Santiago de Compostela (dispoñible en <[www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c65.pdf](http://www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c65.pdf)>).

- HERAS, P. (coord.) (2008). *La acción política desde la comunidad. Análisis y propuestas*. Barcelona: Graó.

- Marchioni, M. (2001). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención Comunitaria*. Madrid: Popular.

- Marchioni, M. (2006). "Democracia participativa y crisis de la política. La experiencia de los planes comunitarios", *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 19, pp. 213-224.

- Parcerisa, A.; Giné, N.; Forés, A. (2010). *La Educación Social. Una mirada didáctica*. Barcelona: Graó.



# A experiencia da Asociación comunitaria Distrito Quinto da Coruña (1990-2014)

REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 32-35

## Almudena Carro Seijas

Educadora social e psicopedagoga

Ex-coordinadora técnica de ASCODI

almucase@gmail.com

A experiencia da Asociación comunitaria Distrito Quinto xurdiu no Equipo de Atención Primaria do Centro de Saúde do barrio de Labañou (A Coruña) no verán de 1990, co obxectivo de contribuír á mellora da calidade de vida dos cidadáns e cidadás do Distrito Quinto. O detonante constituíuno a necesidade de afrontar os problemas de toxicomanías no Distrito dende a prevención e a promoción da saúde. O grupo de profesionais que traballaban no Centro de Saúde toma conciencia da imposibilidade de abordar e dar solución a este problema dende o traballo asistencial, e teñen a convicción -tal e como

indican distintos organismos internacionais- de que é necesaria a participación cidadá para abordar os problemas de saúde dunha comunidade.

A Asociación comunitaria Distrito Quinto (ASCODI), constitúese como unha estrutura que aglutina o tecido asociativo do Distrito (entidades veciñais, culturais, deportivas, xuvenís, parroquiais, de pais e nais de alumnos etc.) e mantén unha relación estable de coordinación e organización cos seus diferentes servizos (sanitarios, educativos e sociais). É a entidade impulsora dun Plan Comunitario que establece como obxectivo xeral o

diagnóstico e atención das necesidades dos cidadáns e cidadás do Distrito Quinto para a mellora da súa calidade de vida.

O organigrama que permite manter todo o proceso relacional de coordinación e traballo estrutúrase da seguinte forma:

- A Asemblea Xeral é o órgano supremo de goberno da Asociación e está integrada por todas as persoas asociadas.
- A Xunta Directiva está formada por cada un dos representantes das asociacións que forman parte de ASCODI e polos socios a título individual.
- A Comisión Permanente son os cargos electos (presidencia, vicepresidencia, secretaría, tesoraría e vogalías). Constitúe o órgano con contacto permanente co equipo técnico.
- O Equipo Técnico acolle a todo o persoal da Asociación, dinamizadores infantís e xuvenís, educadores sociais, psicólogos, mestres... á fronte dos cales se situaron os diferentes coordinadores e coordinadoras técnicas que pasaron por ASCODI.

A metodoloxía que sustenta a Asociación Comunitaria baséase na participación cidadá como axente de cambio e resolución de problemas que afectan a un determinado territorio. Trátase de coordinar e potenciar os recursos existentes de cara a mellorar as condicións da poboación.

O Plan Comunitario sempre tivo como máxima o traballo coordinado, non só coas asociacións e habitantes do Distrito, senón tamén coas entidades públicas que había nel, e dun xeito moi estreito cos servizos sociais municipais de Labañou, cos que organizaba e planificaba cada unha das áreas de intervención. Enténdese que para poder transformar a realidade é absolutamente necesario, tal e como sinala Marchioni (2005: 7) "a participación de todos os protagonistas: coa achega das diferentes administracións, empezando pola municipal; dos moitos e cualificados recursos que traballan directa e decotío coa poboación atendendo as moitas, antigas e novas, demandas; e naturalmente co concurso, libre e democrático, da cidadanía".

As Áreas de Intervención sobre as cales cómpre planificar e desenvolver os programas e proxectos son as seguintes:

- Infancia
- Mocidade
- Familia
- Escola
- Dinamización e Participación Social

### PROGRAMAS DESENVOLVIDOS

Os programas evolucionaron e cambiaron ao longo destes 20 anos, pero os que máis peso tiveron na historia do Plan Comunitario, tanto pola súa repercusión coma pola súa permanencia no tempo foron os seguintes:

#### Dinamización infantil

A Asociación contaba cunha Ludoteca situada no Centro Cívico Municipal de Labañou. Era un servizo dirixido a nenos e nenas de 1º a 6º de primaria. Tratábase dun recurso pensado para ofrecer alternativas de ocupación construtiva do lecer e o tempo libre, a través dun espazo lúdico integral, onde se potenciaba a relación entre menores e ao mesmo tempo servía de espazo integrador e educativo para aqueles menores en situación de desvantaxe social.

Na Ludoteca habilitáronse os espazos e as infraestruturas mínimas para a lectura, o desenvolvemento de actividades plásticas e manuais, os xogos de mesa, de construción, simbólicos etc. Con este proxecto pretendeuse manter un espazo lúdico no barrio a onde puidesen acudir os menores para levar a cabo aquelas actividades que, relacionadas co xogo e o lúdico, desexasen. É dicir, tratábase dun lugar de encontro despois do horario escolar no que se podía xogar e compartir xogos con outros nenos e nenas.

A actividade diaria baseábase no xogo libre; os nenos e as nenas podían elixir libremente

### ESTRUCTURA ASCODI





o espazo, o material lúdico, os compañeiros e compañeiras de xogos etc., en función dos seus propios gustos, necesidades e intereses.

A actividade cotiá básica é o sistema de autoxestión, cada usuario/a ou grupo elixe os xoguetes, xogos e espazos que desexa, tendo a posibilidade de cambialos durante a sesión, pero ademais, cada certo período de tempo faise unha oferta alternativa, á que poden acceder os nenos e as nenas que o desexen, podendo o resto continuar a actividade de xogo libre.

O papel das ludotecarias consistía en posibilitar as condicións necesarias de tempo, espazo e material; facilitar a integración de novos usuarios; asesorar nas eleccións lúdicas; propoñer actividades e xogos; apoiar nas actividades que xorden de forma espontánea etc.

O contacto cos rapaces e coas rapazas do barrio era diario, o que nos permitía colaborar cos Servizos Sociais e cos centros educativos no seguimento e na

detección de necesidades dos nenos/as con situacións sociofamiliares de risco.

### Prevenção no ámbito escolar

Consistía basicamente no deseño e na aplicación nos colexios e institutos do Distrito do "Programa de prevención para o consumo de drogas ASCODI", destinado a alumnos e alumnas de 6º de educación primaria a 4º da educación secundaria obrigatoria.

Como sinalaba ao principio de meu relato, a orixe da Asociación Comunitaria foi un problema crecente de consumo de drogas no barrio, de aí que -practicamente dende os seus inicios- formáramos parte da rede de equipos de prevención de drogas da Consellería de Sanidade.

A través das ANPAs dos centros educativos entrabamos en contacto con estes e levabamos a cabo sesións anuais de prevención do consumo de drogas, nos espazos de aula e tendo contacto directo cos alumnos e coas alumnas cada curso escolar. Este contacto directo ao longo do tempo permitíanos detectar novas necesidades e avaliar o noso traballo, modificando o necesario ao longo do proceso.

Ao mesmo tempo podíamos informar de primeira man a estes rapaces e rapazas sobre outros programas que desenvolvíamos e nos cales eles podían participar. Moitos xa foran socios da ludoteca na súa infancia, polo que coñecían ASCODI e as súas actividades.

### Dinamización xuvenil

Este programa complementaba o de Prevención no ámbito escolar, ofertando un programa de actividades de lecer educativo destinadas a mozos e mozas de entre 12 e 18 anos.

Os destinatarios eran adolescentes residentes no Distri-

to Quinto ou escolarizados nos centros educativos da zona. A poboación era diversa e atopabamos tanto situacións caracterizadas por unha elevada exclusión social (mozos/as en situación de fracaso escolar, fóra do sistema educativo e do mercado laboral, con escasos recursos económicos, desestruturación familiar...), como situacións sen ningún tipo de problemática social ou familiar. O noso obxectivo era fomentar hábitos saudables e ofrecerlles alternativas nun momento clave na construción da súa personalidade.

A forma de contactar con eles era a través dos centros educativos, facendo difusión das actividades nas horas de recreo e nas sesións de Prevención do Consumo de Drogas. Para iso resultaba novamente imprescindible a coordinación coas anpas e cos centros educativos.

### Prevenção no ámbito familiar

Dentro deste programa promovemos varias actividades:

- Respiro Ascodi: servizo de atención a menores desde os 6 meses ata os 3 anos, durante unhas horas á semana en horario de mañá. Orientábase fundamentalmente aos pais e ás nais que non enviaban os seus fillos á escola infantil e non contaban con apoios familiares próximos, coa finalidade de que os nenos estivesen atendidos mentres eles atendían asuntos persoais.

A actividade tiña lugar nas instalacións da ludoteca, acoutando e adaptando un espazo duns 50 m<sup>2</sup>. Estaba dirixida por dúas traballadoras de ASCODI cun perfil profesional educativo, que programaban as sesións tendo en conta as distintas idades e o momento evolutivo dos nenos e das nenas.

- Escola de Pais: grupos de pais e nais constituídos para reflexionar sobre pautas educativas e afondar sobre temas do seu interese en relación coa fun-



ción parental. Celebrábanse habitualmente nos centros cívicos e veciñais do Distrito, e establecíanse o contacto a través das distintas actividades que realizábamos cos seus fillos e fillas.

### Dinamización social

Con este programa pretendíase potenciar e reforzar a participación cidadá a través do apoio ás entidades da zona nas súas necesidades e demandas. O equipo técnico da Asociación comunitaria estaba á disposición das distintas entidades do barrio e de persoas a título individual, que necesitasen un asesoramento profesional ou que requirisen información sobre a que organismo público ou privado dirixirse para realizar determinados trámites como asociación ou a título persoal.

Dentro deste programa ocupaba un lugar relevante a elaboración do Diagnóstico Comunitario, publicado no ano 2005 coa finalidade de coñecer a realidade do Distrito, as súas demandas, carencias, servizos e a percepción da poboación con respecto da súa propia situación, circunstancias e problemas. Trátase dun proceso participativo que incorpora a visión do persoal técnico dos distintos servizos, así como a percepción dos cidadáns e cidadás coas

súas demandas e necesidades. Parte dunha visión global da situación e non das visións específicas da cada servizo por separado, tendo en conta os cambios que se están producindo na comunidade.

O labor desenvolvido dende o Plan Comunitario pretendía ter continuidade ao longo do tempo, e así foi durante máis dos 20 anos que se traballou coa poboación do Distrito. Todas as actividades tiñan continuidade e pretendíase que as persoas, especialmente os nenos e as nenas, atoparan na Asociación canles de participación dende pequenos ata que son adultos. O feito de que a sede da Asociación comunitaria se atopara no Centro Cívico Municipal de Labañou era fundamental para ter un contacto directo coa poboación e que nos viran como unha entidade na que se podía participar activamente na mellora da súa situación persoal e comunitaria. Ademais de contar cunha sede próxima e accesible, a Asociación sempre tratou de desenvolver os seus programas alí onde estaba a poboación: centros educativos, asociacións, centros deportivos e outros espazos comunitarios públicos.

O financiamento da Asociación baseábase en Convenios anuais

con entidades públicas, fundamentalmente a Xunta de Galicia, a través do Plan Galicia sobre drogas da Consellería de Sanidade e coa Concellería de Servizos Sociais do Concello da Coruña, quen tamén cedía os espazos para a localización da oficina técnica da Asociación e outras dependencias dentro do Centro Cívico Municipal de Labañou, para levar a cabo boa parte dos programas e das actividades.

Os continuos recortes orzamentarios por parte de ambas as dúas administracións fixo que a Asociación sufrira durante anos axustes de persoal e eliminación de programas que se estaban desenvolvendo, resultando nos últimos tempos a situación económica insostible e provocando o peche da Asociación no ano 2014.

Por último, cómpre salientar que o modelo educativo empregado polo Plan comunitario conseguiu transmitirle á poboación que eles podían enfrontar os seus problemas e mellorar a súa situación xuntando esforzos e integrando no seu proceso de cambio os recursos comunitarios; só desta forma se poden enfrontar problemas de tanta magnitude como o consumo de drogas nun barrio. O reto está en manter ese interese e esforzo por parte da poboación e das institucións cando os problemas diminúen e non son tan alarmantes, de modo que considero que o obxectivo de cara ao futuro se centra en manter a implicación, non para abordar a solución dun problema, senón para evitar que xurdan problemas novos. ■



- Asociación Comunitaria Distrito Quinto (2005). *Diagnóstico Comunitario Distrito Quinto: estudio descriptivo*. A Coruña.

- MARCHIONI, M. (2004). *La acción social en y con la comunidad*. Zaragoza: Certeza.



**Grupo de Intervención  
Socioeducativa con Familias**

# A educación familiar nos servizos sociais: reflexión dende o grupo Abeira- CEESG

REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 36-38

## Estefanía Lema Moreira

Universidade Internacional de La Rioja

estefania.lema@unir.net

## Sonia M. González

Educadora social do Concello de Arteixo

Experta en Intervención Familiar

sonia.gonzalez@arteixo.org

O traballo que presentamos pretende ser unha mostra do pasado, presente e futuro en canto ao traballo educativo e á coordinación co sistema escolar que desde os programas de Educación Familiar se leva a cabo nos servizos sociais comunitarios (en diante SSC).

A educación é unha das accións prioritarias para o cambio que as institucións deben asumir para abandonar definitivamente o asistencialismo como motor de traballo nos SSC. Optamos por abordar o traballo educativo dende unha perspectiva ampla, tanto nos contidos coma nos procesos, axentes e destinata-

rios, entendendo que a educación ten que mostrarse alí onde hai persoas.

## O GRUPO ABEIRA

Abeira é un grupo aberto de profesionais da Educación Social que dende o Colexio de Educadores e Educadoras Sociais de Galicia (CEESG) traballa pola mellora da práctica socioeducativa que se realiza na intervención con familias a través da realización de accións de formación, elaboración de ferramentas de traballo, asesoramento a outros profesionais....

Entendendo a intervención educativa como un proceso profesionalizado de traballo coas familias, cunha visión de mellora e de continuo cambio, o camiño ata agora percorrido móstranos como un inicio esperanzador. As profesionais que forman parte do grupo participan con distintas experiencias que engaden estabilidade e profesionalización á unha profesión emergente.

### TRABALLO EDUCATIVO DESDE OS SERVIZOS DE EDUCACIÓN E APOIO FAMILIAR DOS SSC

O camiño que se estivo a andar dende os SSC está definido pola falta de precisión á hora de establecer un futuro claro no traballo educativo a realizar. Podemos remarcar cambios na profesión neste ámbito co establecemento nos anos 90 das primeiras convocatorias dos programas de Educación Familiar que esbozaban a relevancia da presenza da Educación Social como un servizo máis ofertado á poboación, un servizo que tivemos e que temos que definir como necesario.

A educación social mostrouse e móstrase como unha necesidade, aínda que frecuentemente houbera que resaltala entre a poboación, e mesmo ante compañeiros e compañeiras do social; unha necesidade que na actualidade en moitos concellos abre camiños a novas profesións que, a través da educación, empoderan ás persoas poñendo en marcha procesos de apoio educativo para a mellora da calidade de vida familiar.

O traballo educativo apoiou a tan repetida premisa da inutilidade do asistencialismo no labor social. Era preciso algo máis: que as persoas precisamos dese traballo para realizar cambios na nosa vida; e que prioritariamente as persoas en situación de vulnerabilidade precisan de saberes máis educativos ca asis-

tenciais para vivir os seus cambios.

O marco legal actual mostra pinceladas do que deberá ser un traballo a longo prazo coas familias dende os SSC:

- Obxectivos que enumeran a protección e integración social, a promoción da autonomía familiar dende a Lei 3/2011, do apoio á familia e á convivencia de Galicia.
- O Decreto 99/2012, polo que se regulan os Servizos Sociais Comunitarios e o seu financiamento, establece o servizo de educación e apoio familiar (SEAF) que integra o conxunto de proxectos e servizos de apoio educativo e psicosocial dirixidos ás familias, co obxectivo de detectar, prever 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.

Así, no artigo 19 refírese a poñer á disposición das familias competencias, alternativas, recursos, itinerarios e promover espazos de formación e mellora da educación familiar.

O traballo educativo con familias ten unha historia curta no panorama galego máis os pasos que se foron dando apoiaron que na actualidade o SEAF teña marcados sinais de identidade. Neste senso foi moi relevante o proceso participativo desenvolvido entre os anos 2008 e 2009 para a elaboración dun Programa Marco de Educación Familiar en Galicia (López, 2009) co obxectivo de unificar criterios de intervención. O documento realizado e asumido por moitas das profesionais que traballamos durante catro anos no seu desenvolvemento segue a ser

unha materia pendente de recoñecemento á profesión.

O SEAF desenvolve a súa liña educativa a través do contacto directo e continuado coas persoas, coas familias e coa comunidade a través dun proceso comunicativo que promova o seu empoderamento. Esta afirmación consegue que as familias formulen novas demandas distanciadas de asistencialismos e traballa a través de alianzas coas persoas nos procesos de cambio que a lexislación establece. Así, con maior frecuencia aténdense demandas relacionadas con apoios emocionais, de xestión de situacións de crises, dificultades con menores no ámbito familiar... e non só situacións asociadas a un baixo perfil económico. A creatividade que precisa o traballo educativo atopámo-lo fóra da zona comfortable que o asistencialismo defendía con rechamante vitalidade.

Dende os SEAF estanse a desenvolver nos concellos de Galicia diversas actuacións que teñen como base o protagonismo das familias:

- Nun nivel máis individual, a través da intervención familiar dende a proximidade, mediantemente unha intervención facilitadora para a familia, con acompañamentos familiares, intervención en domicilio etc. As intervencións familiares deben partir do fomento da alianza coa familia, aínda cando as intervencións veñen pautadas dende os servizos de protección de menores. De non ser así os cambios non se manterán no tempo e propíciase esa cronicidade de familias permanentemente atendidas, tan temida dende os SSC.

A visión dende o SEAF é de proximidade e de empatía coa familia, de atención ás necesidades que favorezan cambios estables, de entender cales son as súas dificultades e cales son as súas potencialidades. E isto lévase a cabo a través de acom-

pañamentos educativos na realización de tarefas e xestións facilitadoras dos ditos cambios, de visitas no domicilio que favorezan o coñecemento do funcionamento familiar, de apoio directo nas situacións de vulnerabilidade (económica, emocional...).

O esforzo dos/as educadores/as na elaboración do proceso de alianza coa familia dende o seu primeiro achegamento ao SEAF, propicia a tan ansiada confianza no profesional -establecemento do vínculo- para facer efectiva a intervención.

- Dende a intervención grupal a través de grupos de autoapoio, xeradores de novas redes que posibiliten a autonomía das familias. Como favorecedores/as do cambio traballamos para a independencia das familias nos barrios, parroquias, concellos... para a creación de redes estables que funcionen de xeito autónomo e sexan integradas de forma permanente no facer das políticas sociais. Son exemplo destas actuacións as experiencias en traballo con familia acollidora extensa e as intervencións grupais con menores en risco.

- Dende a intervención comunitaria a través da presenza nas rúas, da intervención familiar coordinada con servizos escolares, sanitarios etc.

A pedra filosofal da nosa praxe é a anticipación dende a proximidade ás políticas sociais con grupos de traballo coa mocidade, cos maiores e cos colectivos máis vulnerables. Dende o SEAF achegamos aos concellos unha visión moi clarificadora das necesidades máis inmediatas e anticipamos, coa conexión directa coas familias, as actuacións que a comunidade require.

Estanse a desenvolver en varios concellos a través do SEAF aulas abertas (espazos de formación grupal con referentes comunitarios), grupos de educación de

rúa, proxectos de dinamización comunitaria en zonas excluídas, traballo de reforzo socioeducativo e de desenvolvemento da resiliencia con menores, entre outras propostas. Actuacións que debemos reforzar para que os SSC deixen de ser o caixón de xastre da intervención social.

## POTENCIALIDADES DENDE O SEAF

Todo este percorrido polo desimpegno diario do Servizo de Educación e Apoio Familiar pode focalizarse nunha serie de potencialidades derivadas da boa praxe. Neste senso, concretamos aquelas máis destacables:

- As e os educadores familiares no marco da intervención familiar ofrecénlles alternativas de mellora ás familias, dentro das súas posibilidades, procurando sempre a conservación do sistema familiar.
- O emerxer das capacidades familiares. Unha das cuestións fundamentais da intervención familiar é potenciar as capacidades das familias. Isto é fundamental no labor diario do/a educador/a familiar. Adoitamos falar das carencias das familias, pero precisamente a intervención socioeducativa focaliza e fai que emerxan esas potencialidades que son o punto de apoio para todo proceso educativo.
- A gratuidade e accesibilidade do servizo.
- Prevención e atención temperá. O feito de contar cun servizo accesible a toda a cidadanía promove que os casos poidan ser atendidos en fases iniciais ou medias, o que facilita acadar unha taxa de éxito superior.
- Cambio nas políticas sociais promovendo procesos máis críticos e xeradores da autonomía das persoas a través de intervencións educativas baseadas no empoderamento das persoas e das familias.

Aínda sendo coñecedoras de que queda moito camiño por percorrer nos SSC, dende os SEAF estase xestando un camiño esperanzador de transformación que, se ben en ocasións experimenta retrocesos nos apoios institucionais, mantén o espírito crítico e positivo que a profesión leva tempo consolidando como necesidade para o cambio desde a educación. ■

- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21, 7-43.

- CAVA, M.J. e MUSTU, G. (2002). *El desarrollo de la convivencia en aulas de secundaria*. Barcelona: Paidós.

- GÓMEZ, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la educación social. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 10 (2), 233-251.

- LÓPEZ, E. (dir.) (2009). *Programa marco de educación familiar*. Accesible en: <http://ceesg.org/files/formacion/recursos-programa-marco-ef.pdf>

- ORTEGA, J. e MOHEDANO, J. (2011). Educadores Sociales Escolares, concepto y modelos. En *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, II Jornada monográfica Pedagogía Social y Educación Social. Una mirada de futuro* (pp. 341-369). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- MUSTU, G., ESTEVEZ, E., e JIMÉNEZ, T. (2010). *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*. Madrid: Ediciones Cinca.

- PARCERISA, A. (2008). Educación social en y con la institución escolar. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 15, 15-27.

- VILLA, A. (coord.) (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA.



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





# ENTREVISTA

Entrevista con...

**José Manuel Ramírez Navarro**

Palabras recollidas por

**M<sup>a</sup> Carmen Morán de Castro e Laura Varela Crespo**

Coordinadoras do monográfico

[laura.varela@usc.es](mailto:laura.varela@usc.es)

[carmen.moran@usc.es](mailto:carmen.moran@usc.es)

REVISTAGALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 40-44

### **Cal é a túa percepción sobre os servizos sociais no contexto de crise actual?**

Desde a Asociación de Directores e Xerentes de Servizos Sociais pensamos que estamos nunha situación social que xa non é conxuntural de forma que lles permita ás persoas recuperar a súa situación anterior cando haxa máis crecemento económico, cando desenvolvan máis emprego. Atopámonos nun contexto onde hai en España 16 millóns de persoas pobres, aproximadamente 7 millóns en pobreza severa, e onde os 8,5 millóns de usuarios dos servizos sociais que hai actualmente, son persoas que cambiaron o perfil habitual ao que estamos habituados a atender. Os servizos sociais estaban afeitos a axudarlles ás persoas a ascender na escala social, saír da marxinación, da exclusión... Pero démonos conta de que no ADN da sociedade xa está instaurada a desigualdade, e o malo é que o ascensor social estragou e quedou no soto con 16 millóns de persoas aproximadamente sen posibilidade de mobilidade social. Polo tanto as dificultades cada vez son maiores.

Este é un efecto debido fundamentalmente á reforma laboral, á desigualdade e tamén aos recortes brutais que houbo nos servizos sociais de ao redor de 4.960 millóns de euros nos últimos catro anos. Isto é unha brutalidade pensando que cando máis se necesitaban, as Administracións o que fixeron foi recortar eses servizos. Por iso, a situación á que se enfrontan é tremendamente complexa. A isto hai que lle engadir os problemas co sistema de atención á dependencia que desde hai 10 anos viñera normalizando os usuarios e xerando espazos de liberdade a través do dereito subxectivo recoñecido na Lei 39/2006 de promoción da autonomía persoal e atención ás persoas en situación de depen-

dencia, no ámbito dos servizos sociais.

### **Cal é a túa perspectiva respecto da desigualdade interterritorial que se pon de manifesto no índice DEC<sup>1</sup>? Que incidencia política teñen eses resultados?**

Como acabo de comentar, temos uns servizos sociais debilitados cando máis necesitabamos que foran fortes. Outra característica é a gran disparidade de sistemas e a enorme fenda e desigualdade que se constata entre territorios. Nalgúns o desenvolvemento progresou, mesmo algún non foi moi afectado polos recortes; con todo hai outros que pasaron duns servizos sociais aceptables a sufrir recortes próximos ao 39% en catro anos, como é o caso de Castela-A Mancha.

Por outra banda, mentres determinadas CC.AA. teñen coberturas e garantías, outras teñen dereitos de papel. É dicir, teñen servizos sociais pero non desenvolveron catálogos de servizos, non desenvolveron prestacións, non desenvolveron o mapa de servizos sociais, non desenvolveron unha planificación estratéxica... ou desenvolveron estes elementos, pero logo non os exercen, como por exemplo Baleares. En definitiva, uns dereitos que poden crebar en calquera momento.

Ademais, está o abandono estatal e o afogamento financeiro que se dá primeiro en dependencia e posteriormente noutras áreas. Por exemplo, o goberno de Rajoy reduciu nun 66% o orzamento do Plan Concertado de prestacións básicas de servizos sociais, e se a iso se lle engade que recortaron 2.800 millóns de euros en dependenciaponse de manifesto o aban-

dono estatal existente en servizos sociais.

Ao mesmo tempo, hai un extraordinario déficit de información en materia de servizos sociais. Por unha banda, porque as Administracións públicas non poñen os datos ao servizo da cidadanía nin da investigación. E por outra, porque o sistema de información a nivel de servizos sociais non é bo xa que cada comunidade autónoma ten o seu propio, e o Ministerio non integrou o sistema de información da dependencia dentro do sistema de servizos sociais. En consecuencia, resulta difícil poder facer un seguimento e unha planificación.

En canto a Galicia, que ocupa no índice DEC o posto 14 entre as 17 CC.AA, ten un sistema de desenvolvemento de servizos sociais moi débil, practicamente irrelevante. En cuestión de dereitos a Lei de servizos sociais non foi acompañada dun catálogo de servizos, non ten planificación estratéxica, nin tampouco un mapa de servizos sociais, que son os tres elementos chave. Polo tanto, cómpre desenvolver a lei.

No aspecto económico, Galicia ten un gasto de só 252 € por habitante/ano, considerablemente por baixo da media española. E en canto á prioridade, indicar que só dedican o 3,7% do conxunto total de orzamento da Administración local, fronte ao 7,7% de media. É dicir, as administracións públicas galegas non priorizan os servizos sociais e atópanse por baixo da media estatal en investimento público.

En consecuencia, cómpre destacar que o sistema de atención á dependencia é moi feble, as rendas mínimas de inserción están por baixo da media nacional, así como as prazas residenciais, os fogares e centros de convivencia, os centros para persoas con discapacidade, as prazas para mulleres vítimas de

<sup>1</sup> O índice DEC é o índice de desenvolvemento dos servizos sociais que se realiza desde o ano 2012 a Asociación estatal de directores e xerentes de servizos sociais, para medir e avaliar as estruturas e orzamentos do sistema de servizos sociais.

violencia de xénero, e os recursos para persoas sen fogar. É dicir, na inmensa maioría de indicadores de servizos sociais que valoramos sitúanse por baixo da media nacional. Estes datos permítennos afirmar que Galicia ten un gran reto: por unha banda, debe lexislar para desenvolver eses elementos clave da lei; segundo, ten que poñer máis diñeiro para alcanzar as medias nacionais e, terceiro, ten que desenvolver unha maior cobertura neses indicadores que están por baixo da media española. É dicir, a situación de servizos sociais en Galicia é moi deficitaria e hai que ter en conta que é un territorio cunha dispersión moi alta e cunha poboación moi envellecida onde unha gran porcentaxe de persoas maiores son usuarias dos servizos sociais.

**Cal é a túa visión sobre a reforma local e os seus efectos no valor da proximidade dos servizos sociais?**

Todas as persoas que traballamos nos servizos sociais e tamén os académicos cremos que o valor da proximidade é compartido polas corporacións locais. Levamos máis de 30 anos desenvolvendo un sistema de protección social desde a base, de xeito que servizos sociais e concellos compartiron ese valor de proximidade.

A ameaza da reforma local supuxo no seu día un recorte de máis de 1.000 millóns de euros nos orzamentos locais desde o inicio da crise, recortando precisamente o diñeiro dos servizos sociais máis próximos á cidadanía. Con todo, gañamos unha pequena batalla coa sentenza do Tribunal Constitucional que anulou o precepto de que os servizos sociais eran impropios aos concellos. Con isto evitamos un machadazo de máis de 3.600 millóns de euros dos orzamentos municipais. Ao conseguir parar a reforma local evitouse un recorte que, de aplicarse, reduciría os servizos sociais prac-

ticamente a un servizo de derivación, deixando ao traballador social na UTS encargado de derivar o caso aos servizos centrais das capitais de provincia. Unha idea de derivación que acaba de "mandar o cidadán á deriva".

Esa ameaza pode volver en virtude dos novos recortes, por iso hai que blindar canto antes os servizos sociais locais a través das leis autonómicas, do Plan estratéxico, do Mapa de servizos sociais e do Catálogo de prestacións e servizos.

**Cal é a túa visión arredor do desenvolvemento dos procesos educativos no marco dos servizos sociais?**

O catálogo básico da maioría das leis de servizos sociais en toda España e os catálogos de servizos que fixeron a maioría das comunidades autónomas inclúen varias prestacións que deben ser garantidas no marco dos servizos sociais.

Creo que o educador ou educadora social debe estar integrado nos equipos territoriais e traballar no marco dos servizos sociais comunitarios como un profesional máis, cunha serie de funcións que lle son específicas. Para iso é preciso que o tratamento socioeducativo se garanta como unha prestación básica no marco dos servizos sociais, como ocorre co tratamento psicossocial.

Pero isto quere dicir que a prestación do tratamento socioeducativo non pode substituír o que debe facer a escola. É dicir, se a escola ten un problema cos nenos e os expulsa, non os pode mandar en horario escolar a facer talleres aos servizos sociais. Porque os servizos sociais non facemos iso. É a escola quen debe atender esas persoas, xa que están en horario escolar e o sistema educativo ten a obriga de atendelos. Outra cousa é que desde os servizos sociais comunitarios, desde os equi-

pos de Tratamento Familiar<sup>2</sup> (integrados por un psicólogo, un educador e un traballador social) se realicen actuacións complementarias.

E tamén debe tratarse toda a nova abordaxe da inclusión social. É certo que con respecto ao que son as prestacións básicas para a inclusión social, concretamente o educador social, o traballador social e o psicólogo están indo algo perdidos por non saber como facer unha abordaxe integral e definir esa prestación, tal e como se facía con outras (axuda a domicilio, aloxamento alternativo etc.) que eran moito máis fáciles de definir.

Á indefinición da prestación de inclusión social engádese outra complexidade máis, referida á situación cambiante dos usuarios e das usuarias; isto fixo que as formas de intervención que no seu día experimentamos agora non sirvan. Por exemplo, antes un dos factores da inclusión social era o emprego, pero agora buscar emprego é moi difícil. Teremos que empezar a activar outra serie de elementos nos que terán que traballar os equipos integrais.

Ademais, o educador social ten un papel moi importante no tema da cooperación social. Porque a xente pode ser solidaria ou non, se quere. O Estado non pode garantir que a xente sexa solidaria, por iso a cooperación social é fomentar a solidariedade, os grupos de autoaxuda etc. E neste apartado o educador social, como especialista na dinamización e no traballo con grupos, ha de desenvolver nos servizos sociais as súas habilidades, as súas técnicas e os seus coñecementos para fomentar a cooperación social. Ese é desde o meu punto de vista o papel do educador social dentro dos servizos sociais.

<sup>2</sup> Denominación en Andalucía. En Galicia, Servizo de Educación e Apoio Familiar.



Agora ben, se o educador pensa que o que ten que facer é o que non fai a escola en horario de escola, é unha actitude que nos retrotrae á beneficencia. Temos que esixirlle ao sistema sanitario, ao sistema educativo, ao sistema de pensións, ao sistema de rendas mínimas, que eles sexan os que se ocupen das persoas e non podemos substituír o que ten que facer o sistema de protección social con educadores sociais, con traballadores sociais etc., porque senón sería unha volta á beneficencia. Iso é a beneficencia, facer aquilo que non fan os sistemas por determinados colectivos.

Por iso, se a educación social pelexa por estar dentro do sistema educativo que estea, pero que os contrate a Administración educativa. É dicir, non debemos pagar a educadores sociais que traballen no ámbito

educativo con fondos de servizos sociais, porque Educación ten un gasto público de preto de 40.000 millóns de euros e o noso apenas supera os 12.000 ou 15.000 millóns de euros. É dicir, que Educación se ocupe da súa parte e nós da nosa. Eu creo que os futuros educadores sociais deben de saber isto.

Os educadores necesitan traballar para mellorar tanto a incorporación das súas funcións a eses equipos integrais, como o sistema de información. Mentres os educadores sociais non teñan un sistema de información cun soporte documental propio, que xere un conxunto mínimo homoxéneo de datos para toda España, de 15 ou 20 variables que midan efectivamente cal é a intervención do educador nese marco, será moi difícil poder contrastar información con outros profesionais. É

un gran reto que debe ser compartido pola Academia, os profesionais e o Consello Xeral de Colexios Oficiais de Educadoras e Educadores Sociais. É necesario facelo e que a Administración pública o asuma.

**Cal é a túa visión acerca da formación dos educadores e educadoras sociais para o traballo en servizos sociais?**

Hai que pensar en que traballan os educadores dentro dos servizos sociais: menos en servizos sociais comunitarios e máis en servizos sociais especializados, maioritariamente no ámbito de menores. É dicir, a formación do educador social no tema de menores creo que é moi boa. Agora na formación relacionada cos servizos sociais comunitarios eu vexo un gran déficit, no sentido de que un educador social debe ser un especialista e co-



ñecedor do sistema público de protección social onde vai traballar. É dicir, os servizos sociais non poden ser unha materia dun ano na carreira. Igual que a materia de servizos sociais no Grao en Traballo Social se dá en tres cursos (Servizos Sociais I, II, III) e que as prácticas se fan en servizos sociais, así debe ser no Grao en Educación Social. Un educador social non pode descoñecer o sistema de protección social e os recursos que existen no sistema onde vai facer intervención; considero que é un déficit que ten que xestionarse desde o punto de vista da Academia.

**Respecto ao traballo comunitario, cales son as posibilidades e os límites da actuación comunitaria no marco dos servizos sociais?**

Eu creo que o traballo comunitario é algo imprescindible para os servizos sociais, é dicir, todos os profesionais teñen que traballar coa comunidade. Pero hai unha gran dificultade que é que aos profesionais lles gusta moi-

to o horario de 8 da mañá a 3 da tarde, porque é cando traballamos todos. Entón facer traballo comunitario de 8 a 3 non é posible. Require un esforzo suplementario que haberá que ver como se aborda para poder desenvolvelo no marco do que a sociedade nos está demandando. Non só o comunitario tamén o grupal.

Eu entendo que ese traballo comunitario nos daría un sinal de identidade dentro dos servizos sociais, tanto aos traballadores sociais como aos psicólogos e aos educadores sociais, cunha intervención moito máis expansiva e maior ca a que neste momento estamos a facer. É necesario que se propicie traballar no marco da comunidade, aínda que a administración o que nos demande é que resolvamos os casos, fagamos papeis, procedementos, documentos e intervencións rápidas e directas para resolver os temas. Pero o traballo comunitario é moi importante en todos os ámbitos, e resul-

ta imprescindible na prevención e na inclusión social.

**Cales son os retos que teñen que afrontar os servizos sociais e a perspectiva de futuro?**

Os servizos sociais, tal e como os demanda actualmente a sociedade, deben facer unha reformulación do seu obxecto. É dicir, deben adaptarse ás novas necesidades sociais e adecuar-se ás formulacións que os novos usuarios e usuarias de servizos sociais nos reclaman todos os días.

O primeiro que habería que facer é non recortar máis porque se hai recortes xa non se pode sobrevivir dentro deste sistema. Ademais, é necesario reorganizalo de acordo con esas necesidades, incidindo na planificación estratéxica. E estou convencido de que vai ser un sistema de futuro, porque os nosos usuarios son maioritariamente persoas maiores, persoas con discapacidade ou familias que teñen fillos. Ese é o noso futuro.

É dicir, temos que ter en conta como é a nosa pirámide de poboación e que a discapacidade é algo que está na nosa sociedade. Aos servizos sociais compétenos traballar para que esas persoas teñan unha vida digna. Ademais, temos que ter en consideración que dentro das familias xa non existen esas cadeas de solidariedade que había en décadas anteriores, e que cambiou o formato de familia. É dicir, hai familias plenamente integradas, pero que por unha situación conxuntural sitúanse na pobreza máis severa. Entón os servizos sociais están chamados a reclamar a cohesión social por riba dos recortes, debendo ser reforzados nun futuro para poder afrontar estes desafíos desde a interdisciplinariedade. Temos que facelo todos xuntos.■



# Festa da Lectura, do Libro e da Palabra 2017

**FERROL, do 19 ao 23 de abril**

Praza da Constitución

11:00 a 14:00 e 17:30 a 21:30

Fin de semana e festivos, peche mañá: 14:30



**FERROL**



[www.ferrol.es/educacion](http://www.ferrol.es/educacion)

**FERROL**  
Cidade Educadora





# Para sabermos algo máis...

REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 46-49

M<sup>a</sup> Carmen Morán de Castro

Laura Varela Crespo

Coordinadoras do monográfico

[laura.varela@usc.es](mailto:laura.varela@usc.es)

[carmen.moran@usc.es](mailto:carmen.moran@usc.es)

Preséntanse deseguido un conxunto de recursos de interese para afondar no ámbito dos servizos sociais desde unha mirada pedagóxica. Trátase dunha recompilación que, sen pretender ser exhaustiva, inclúe publicacións periódicas e informes de recente aparición, así como referencias de centros de documentación, redes, blogs e plataformas cidadás etc. que constitúen ferramentas de traballo valiosas para as persoas interesadas neste eido. Os servizos sociais, integrados no subsistema de benestar da política social (xunto con educación, vivenda, sanidade, seguridade social e traballo), presentan

unha estrutura organizativa e uns obxectivos orientados a garantir a igualdade de oportunidades no acceso á calidade de vida e á participación social. É por isto que deben ser coñecidos polas persoas que se dedican profesionalmente á educación en xeral (pedagogos e pedagogas, educadores e educadoras sociais etc.) e polo profesorado en particular, co fin de establecer e consolidar de maneira conxunta propostas de traballo interdisciplinar e en rede.



## PUBLICACIÓNS E INFORMES

- **Índice de desenvolvemento dos servizos sociais (Asociación de directores e xerentes de servizos sociais)**

O índice sintético DEC avalía 25 indicadores en tres áreas: dereitos e decisión política (D), relevancia económica (E) e cobertura de servizos (C). Desde a súa primeira aplicación en 2012, o índice DEC realiza anualmente una avaliación sobre o nivel de desenvolvemento dos servizos sociais das comunidades autónomas, poñendo en evidencia a extraordinaria diversidade de esforzos, cobertura e dereitos garantidos nos diferentes territorios. No caso de Galicia, os sucesivos informes cualifican o nivel de desenvolvemento dos servizos sociais de "irrelevante" debido ao insuficiente investimento económico, á falta de desenvolvemento da *Lei 13/2008 de servizos sociais de Galicia*, á deficiente cobertura de servizos etc.

- **Informes FOESSA**

A Fundación FOESSA (Fomento de Estudos Sociais e Socioloxía Aplicada) publica anualmente un informe co título xenérico "Análisis y Perspectivas" dedicado ao estudo de indicadores relativos á pobreza, á desigualdade, á exclusión e ao desenvolvemento social en España. Ao interese extraordinario dos contidos que recollen, súmase o acompañamento dunha batería de documentos pedagóxicos complementarios (resumos, representacións gráficas, materiais audiovisuais, unidades didácticas...) que fan dos Informes unha referencia inestimable para as e os profesionais da educación en calquera dos seus ámbitos.

O informe correspondente a 2016 ten como título *Expulsión social y recuperación económica*.

- **Roldán, E., García Giráldez, T. e Nogués, L. (2013). *Los servicios sociales en España*. Madrid: Síntesis.**

A obra realiza unha análise que permite comprender e afondar na estruturación dos servizos sociais cunha perspectiva histórica. De autoría compartida, está constituída por un conxunto de 13 capítulos centrados nas seguintes temáticas: os servizos sociais no marco do estado de benestar; a evolución e implantación dos servizos sociais en España; as políticas públicas de servizos sociais das Administracións xeral, autonómica e local; os dereitos sociais na Constitución española e nas leis de servizos sociais; os servizos sociais fronte á pobreza e á exclusión social; os servizos sociais baixo a perspectiva de xénero; os servizos sociais para a infancia e a xuventude; os servizos sociais de atención ás situacións de dependencia; a construción do espazo sociosanitario en España; os servizos sociais para minorías étnicas autóctonas e estranxeiras; os aspectos financeiros e orzamentarios dos servizos sociais; a iniciativa cidadá e a acción voluntaria.

- **Oliver, J. L. (2014). *La escuela, los servicios sociales y los programas socioeducativos*. En M. March e C. Orte (coords.) (2014). *La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI* (pp. 105-122). Barcelona: Octaedro.**

Este capítulo de libro centra a súa atención na necesidade de coordinación entre a institución escolar e os servizos sociais a partir dun marco ben definido, deseñado e estable, que permita dar resposta ás diversas situacións que demandan un traballo conxunto. O autor identifica a intervención de carácter interdisciplinar como un factor de mellora da eficacia das actuacións que poidan construíse desde a multiprofesionalidade,

sendo necesario dispoñer de plans de formación continuada dos profesionais, ben deseñados e orientados ao traballo en rede. Ao final do texto preséntase un exemplo de programa socioeducativo centrado na prevención do absentismo escolar en educación secundaria.

- **Sánchez, S. (2014). *Educador social en Alaska*. Barcelona: UOC.**

Este libro narra o día a día dun educador social duns servizos sociais que o autor sitúa nun lugar entre Estremadura e Alaska. Tendo a crise como pano de fondo, preséntanse historias reais onde o humor, o drama, a desesperación e a esperanza se conxugan no quefacer cotián do profesional, quen tamén reflexiona sobre temas que lle afectan ao seu traballo, como as políticas sociais, a ciencia ou internet. As historias deste libro foron extraídas do blog da mesma denominación: <http://educadorsocialenalaska.blogspot.com.es/>

- **Morán, M. C. et al. (coords.) (2010). *Os espazos da vida cotiá, contexto e contido da educación social nos servizos sociais*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. [Publicado en liña en <http://hdl.handle.net/10347/2683>]**

No libro recóllense diversas experiencias educativas nos servizos sociais que mostran dinámicas de apertura, intercambio e articulación reticular entre os diferentes subsistemas da política social. Propostas que intentan superar a visión restritiva do espazo administrativo e/ou domiciliario como espazos exclusivos da acción profesional nos servizos sociais, incorporando actuacións no marco da acción comunitaria en medio aberto.

As contribucións son boa mostra da reflexión e acción arredor de aspectos como: o traballo socioeducativo en e cos cen-

tros escolares; o emprego dos medios de comunicación -Radio Culleredo- como estratexia para a divulgación, e información da cidadanía sobre os recursos do sistema de servizos sociais; as experiencias de medidas xudiciais en medio aberto; o teatro como instrumento de acción socioeducativa desde a participación; a articulación de redes de traballo nos contextos, e estes como referencia para a planificación en política social local...

- **Varela, L. (2015). Los profesionales de la educación social en los servicios sociales comunitarios. Estudios sobre educación, 29, pp. 61-80.** DOI: <http://dx.doi.org/10.15581/004.29.61-80>

O obxectivo da investigación que se presenta neste artigo é analizar as características das intervencións socioeducativas promovidas polos servizos sociais comunitarios e afondar na tarefa pedagóxica que desempeñan os educadores e educadoras sociais neste ámbito. A partir dun estudo de casos realizado en tres municipios de Galicia, Andalucía e Cataluña, constátase que as actuacións profesionais se centran esencialmente na atención individual, urxente e inmediata e que a perspectiva educativa continúa ocupando un lugar secundario en tales servizos.

### EXPERIENCIAS

- **Plan Comunitario de Teis (Vigo)**

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

Iníciase en 1994 a partir do Consello de Saúde do Barrio para facer fronte ao problema e conflito social de tráfico e consumo de drogas na zona, desde unha perspectiva global. A partir deste momento e ata a actualidade pervive como un exemplo extraordinario de traballo comunitario coordinado desde o barrio, co barrio e para o barrio (organizacions, colectivos, ser-

vizos...), tratando de ofertar alternativas aos problemas que van xurdindo desde os propios recursos e coa participación cidadá como principal garante de calidade e lexitimación. Reúne a persoas, colectivos, servizos e asociacións de todo tipo (anpas, veciñanza, deportivas, culturais, medioambientais...).

A Asociación Plan Comunitario conta cunha xunta directiva e un equipo técnico asesor integrado por profesionais dos diferentes recursos que interveñen no barrio (servizos sociais, escolas, saúde, terceiro sector...). O comité técnico do Plan está conformado por unha traballadora social e unha educadora social.

- **Redes/mesas comunitarias**

As redes ou mesas comunitarias son estratexias de traballo compartido xerador de sinerxías que optimizan os recursos (profesionais, materiais, infraestruturais) dun territorio co fin de incrementar o desenvolvemento comunitario e acadar maiores cotas de benestar. Están integradas polo conxunto de entidades, servizos e profesionais (públicos, privados, iniciativa social) que, voluntariamente, se articulan en rede para traballar en conxunto, compartindo proxectos e iniciativas. Ademais desta coordinación interna, son un referente no diagnóstico comunitario constituíndo auténticos observatorios da política social (benestar, educación, cultura, saúde...) nos barrios de referencia. A súa actuación atenta no marco cidadán cotián permite visualizar tanto potencialidades como carencias e demandas ou desaxustes na planificación en política social e educativa.

Son mostra disto as redes e mesas articuladas en Compostela-integra en diversos barrios de Santiago de Compostela <http://www.compostelaintegra.org/>

### OUTROS RECURSOS

- **Consortio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar**

<https://www.igualdadebenestar.org/>

Entidade que aglutina a Xunta de Galicia, 5 mancomunidades e 274 concellos galegos (en función da súa incorporación voluntaria) coa finalidade de xestionar os servizos sociais de ámbito local dos concellos que o solicitan (participación na dirección, avaliación e control da xestión). Esta estrutura coordinada orientase a avanzar na prestación de servizos de calidade e con niveis suficientes de cobertura, facilitar o acceso e uso dos recursos sociais, mellorar os dispositivos de coordinación e incrementar os niveis de eficiencia e eficacia na planificación e programación en materia de benestar.

Os equipamentos e servizos xestionados polo Consortio son os centros de día e fogares residenciais para maiores ou dependentes; a rede galega de escolas infantís; as oficinas de inclusión dirixidas a colectivos vulnerables ou en risco de exclusión; os centros Quérote+ de asesoramento afectivo-sexual para a mocidade, e o programa Xantar na casa. Tamén o Consortio impulsa centros de atención ás vítimas de violencia de xénero e aos seus fillos e fillas.

- **DIXIT. Centre de Documentació de Serveis Socials**

<http://dixit.gencat.cat/ca/>

É unha iniciativa do Departamento de Treball, Afers Socials i Famílies, dirixido aos profesionais do ámbito dos servizos sociais para promover a xestión e difusión do seu coñecemento, así como no dos dereitos da cidadanía, a promoción da autonomía e a atención á dependencia.

DIXIT conta con cinco espazos de libre acceso en Barcelona, Girona, Vic, Lleida e Tarragona,

que forman parte da rede de bibliotecas especializadas da Generalitat de Catalunya. Complementariamente dispón dunha vertente virtual que -ademais de incluír toda a información referente aos recursos e servizos aos que se pode acceder nos centros de documentación- ofrece recursos adicionais especializados no ámbito dos servizos sociais, como publicacións e documentos en liña, acceso directo a vídeos e audios, convocatorias, formación, axenda de actividades etc., a través do seu portal, do blog e das redes sociais como Twitter e Facebook.

- **European Social Network**

<http://www.esn-eu.org>

A *European Social Network* (ESN) é a rede para os servizos sociais públicos locais en Europa. Reúne a persoas que planifican, financian, investigan, administran, regulan e prestan servizos sociais públicos entendidos desde unha perspectiva ampla (saúde, benestar social, emprego, educación e vivenda). Trátase dunha rede conformada por máis de 120 organizacións

de 35 países que comprenden asociacións, departamentos de benestar social, universidades e outras organizacións de investigación e desenvolvemento. ESN é unha organización sen ánimo de lucro apoiada polo Programa da Unión Europea para o Emprego e a Innovación Social (EASI, 2014-2020). Con periodicidade anual, ten lugar a *European Social Services Conference* que xunta a miles de profesionais para compartir novas ideas e mellorar os servizos sociais no ámbito local.

- **Blog de Fernando Fantova**

<http://fantova.net/>

Fernando Fantova doutor en Ciencias Políticas e Socioloxía, experto en Políticas Públicas e Xestión de Organizacións, psicólogo e educador social, exerceu entre 2009 e 2013 o cargo de viceconselleiro de Asuntos Sociais do Goberno vasco. Ademais do recoñecemento académico e político, posúe unha enorme experiencia en procesos de intervención social que desenvolve desde finais da década dos 70.

O seu blog é unha referencia no ámbito do benestar social. Pódense atopar nel todas as súas obras e reflexións arredor das problemáticas sociais e o seu enfrontamento desde as políticas públicas, ou como indica na súa presentación "para compartir información e documentación, basicamente en castelán, sobre política, xestión e intervención social". ■

PUBLICIDADE

## Colección Adela Turín

Ilustracións de  
Nella Bosnia

Unha colección de referencia  
para a coeducación e a igualdade.

Dende os anos 70 ata hoxe,  
libros que seguen sendo moi necesarios.



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

# Unha lingua europea



GaliMinho. Galegos e portugueses xuntos en Braga.

REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 50-51

Marcos Vence Ruibal

Profesor Técnico de Formación Profesional

IES San Clemente (Santiago de Compostela)

vence@iessanclemente.net

Son optimista por natureza, aínda que teño fases, como toda a xente. Penso que podemos facer cousas grandiosas e preciosas nas aulas, abrir as mentes e mellorar o mundo. Grazas ás novas tecnoloxías temos toda a información a un clic, podemos comunicarnos en dúcias de linguas, con millóns de persoas que viven en centos de países. E aquí estamos nós, no noso recuncho no medio do mapa, coa nosa “bonita lingua minoritaria”.

Educación, TIC, globalización, lingua galega... imos aló: esta é a historia de como se pode gañar un premio europeo falando galego.

Levo varios anos traballando na plataforma *eTwinning*, unha rede de docentes de países europeos de todas as etapas, excepto a universitaria. Coma min, moitos profesores e profesoras de Galicia. *eTwinning* ofrécenos a oportunidade de contactar con outros docentes, colaborar en grupos e foros, formarnos a través de eventos e seminarios en liña. En definitiva, crear redes humanas e practicar linguas. Pero a forma de traballo esencial en *eTwinning* é a creación de proxectos nos que participan dúas ou máis escolas de distintos países, co seu profesorado e alumnado.

Os membros dun proxecto teñen acceso ao chamado TwinSpace, unha páxina de traballo segura na que o alumnado pode interactuar cos seus socios estranxeiros protexendo a súa intimidade. Os participantes definen os obxectivos, a duración do proxecto, as tarefas que quen realizan, as linguas que van empregar, etc. A flexibilidade é plena.

Aínda que a lingua de comunicación principal tanto entre o alumnado como entre o profesorado é o inglés, non é a única: depende da vontade das partes e dos coñecementos de linguas





Two Islands Inspire. CEIP de Sestelo - Baión.



Alumnos/as e profesores/as de Pek en Croacia.

estranxeiras. Hai proxectos cuxa lingua de traballo é o francés, o español, o portugués... e mesmo é posible comunicarse por intercomprensión: o alumnado de cada escola usa a súa lingua sempre que haxa unha certa facilidade de entender o que os outros expresan nas súas. Un exemplo sería unha escola italiana comunicándose en italiano e unha española facéndoo en español.

Unha pregunta típica: "Neste contorno globalizado, o galego corre o risco de desaparecer?" A resposta é fácil: "depende".

Por unha banda, aos socios polacos, gregos e checos dálles igual que utilicemos o galego ou o español nos nosos proxectos, porque por norma xeral, non van comprender ningún dos dous. Podemos incorporar contos, lendas, tradicións e música galegas, facendo un uso consciente e digno da nosa cultura, á altura de todas as demais e sen caer no folclorismo.

Pola outra, temos a posibilidade de traballar con escolas portuguesas e nese caso o uso do galego pode ser mesmo como lingua de comunicación e traballo.

A miña experiencia en *eTwinning* é moi variada, pero o ga-

lego estivo sempre presente dalgunha maneira. Traballo en proxectos cuxa lingua de comunicación é o inglés (*Pek*, a *Pulga Viaxeira*, *Two Islands Inspire* e *Green Spots in Town*, entre outros) pero as linguas das escolas participantes son a materia prima.

Outros proxectos son desenvolvidos en portugués (*ZonaVET*, *GaliMinho* e *Um parafuso a menos*, entre outros) onde o meu alumnado parte dos seus coñecementos de lingua galega para dar o salto á lusofonía. Os resultados son asombrosos.

O proxecto *Pek* na súa terceira edición, gañou o premio europeo *eTwinning*, algo que acontece unha vez na vida. Viñeron gravar un vídeo para proxectalo na cerimonia de entrega de premios, ao IES San Clemente de Compostela e ao Lycée des Métiers Louis Blériot de Trappes (Francia). A socia francesa falou en francés e eu en galego. Considerei que sería unha falta de honestidade pola miña parte facelo en castelán, a pesar de que oficialmente representaba España. As reaccións foron espectaculares, moitas persoas de varios países viñeron falar comigo porque recoñeceron que falara en galego e encantáralles.

Para min foi unha grande lección, desde aquela sei que podo utilizar o galego sen complexos en toda Europa, e é algo que tento transmitir aos meus alumnos ano tras ano.

Volvemos á pregunta: "Neste contorno globalizado, o galego corre o risco de desaparecer?"

Depende de nós: debemos evitar autocensurarnos e pór barreiras onde non as hai, utilizar o galego de forma natural, con orgullo e sen complexos, sabendo que temos un continente enteiro para explorar na nosa lingua e contribuír deste xeito a colocar Galicia no mapa.

Exemplos de proxectos *eTwinning*:

- Para a difusión e aprendizaxe da lingua galega: Letras Galegas [ir.gl/et-lg](http://ir.gl/et-lg)

- Onde o galego é unha das linguas utilizadas, sen ser a de traballo: *Pek*, a *Pulga Viaxeira* [ir.gl/et-pek](http://ir.gl/et-pek)

- Onde o galego se converte en portugués: *ZonaVET* [ir.gl/et-zv](http://ir.gl/et-zv)

Vídeo "Pek, the Traveller Flea 3 - Winner 2013": [ir.gl/pek3v](http://ir.gl/pek3v) ■

# EXPERIENCIAS

REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 52-55

## Rosalía nos cinco sentidos

Proxecto de achegamento a Rosalía de Castro

Aida Lorenzo Campos

Animadora sociocultural en prácticas no Concello de Rois

[aidalorenzo92@hotmail.com](mailto:aidalorenzo92@hotmail.com)

Anayansi Singh Expósito

Animadora cultural e responsable da Biblioteca Pública Municipal do Concello de Rois

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

Profesionais de Amipa (Asociación de nais e pais de persoas con discapacidade intelectual da Comarca do Sar)

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

[www.asociacionamipa.es](http://www.asociacionamipa.es)

## PRESENTACIÓN

As sinerxías creadas no territorio favoreceron que o persoal da biblioteca municipal de Rois tivese interese en desenvolver un proxecto común coas persoas con discapacidade intelectual do centro ocupacional de Sorribas, xestionado pola Asociación Amipa, situado no propio municipio. Amipa é unha entidade sen ánimo de lucro formada por persoas con discapacidade intelectual e familias dos concellos de Padrón, Dodro e Rois, así como por profesionais e persoas voluntarias, e ten por finalidades:

- A inclusión social e laboral das persoas con discapacidade intelectual na nosa comunidade, procurando maiores oportunidades na realización dos seus proxectos persoais.
- A presenza das persoas con discapacidade intelectual nas nosas vilas e aldeas, cos mesmos dereitos e deberes ca o resto das persoas.
- A creación de redes de colaboración con outras organizacións, asociación, entidades e persoas da nosa contorna para participar no desenvolvemento dunha comarca máis xusta e humana.

É por isto que fixemos xurdir un proxecto común, que se desenvolveu recentemente, para achegarlles ás persoas con discapacidade intelectual a figura de Rosalía de Castro. Dado que a nosa Rosalía, referente da literatura galega e universal, foi veciña de Padrón, este proxecto supuxo un achegamento xa non só teórico, senón vivencial, de coñecemento da súa traxectoria vital, da súa casa e das contornas que inspiraron a súa obra. Esta dimensión definiu este traballo: vivenciamos a nosa escritora de forma palpable, para así vivirla tamén no noso interior.

Do mesmo xeito, este proxecto tamén axudou a que diferentes entidades da comarca tece-

ramos redes de colaboración. Neste caso foi indispensable contar coa Fundación Rosalía de Castro. Promoveuse, ademais, a realización de actividades inclusivas na comarca do Sar, dirixindo parte importante das actividades do proxecto a toda a veciñanza (e non soamente ás persoas con discapacidade), requirindo isto o traballo compartido con diferentes profesionais, grupos e asociacións.

## FINALIDADE E OBXECTIVOS

A finalidade do proxecto foi incentivar accións de integración social dende a biblioteca pública municipal de Rois, e dar a coñecer ás persoas con discapacidade intelectual a figura de Rosalía de Castro na nosa cultura galega, a través de feitos significativos e de experiencias concretas.

Establecéronse os seguintes obxectivos:

- Facer sentir a Rosalía como unha escritora que bebeu da contorna padronesa e dos seus arredores para crear a súa obra.
- Aprender a través da súa obra poética diversos aspectos da cultura galega.
- Identificar na nosa contorna as fontes de inspiración da autora.
- Sentir na nosa pel, cos nosos cinco sentidos, as aprendizaxes que se agochan nos poemas da autora.
- Favorecer a coordinación entre as diferentes entidades implicadas e promover actividades inclusivas na nosa comunidade.
- Realzar a biblioteca na súa función como centro de recursos do municipio.

## METODOLOXÍA

Para todo isto, realizamos un traballo no que a participación de todos os axentes implicados foi indispensable para o desenvolvemento desta iniciativa. E isto supuxo en todo momento a actividade, a observación e a ac-

ción en todas as liñas nas que se configurou.

Organizáronse dous grupos de persoas de Amipa, compostos por doce persoas o primeiro, e oito o segundo. Con cada un dos grupos celebrouse unha sesión de traballo previa a cada unha das actividades na biblioteca pública municipal de Rois. Nas actividades específicas configurouse un só grupo.

## ACTIVIDADES

En base aos poemas da autora, traballamos os seguintes aspectos:

- Actividade 1. Sentido da vista. Visita á Casa Museo de Rosalía de Castro e exposición fotográfica *Cantargrafías*.
- Actividade 2. Sentido do oído. Concerto da Escola Municipal de Música de Rois.
- Actividade 3. Sentido do olfacto. Cata de aromas: as camelias, flores de Rosalía e outros aromas.
- Actividade 4. Sentido do gusto. Elaboración de receitas tradicionais baseadas na poesía da autora.
- Actividade 5. Sentido do tacto. Ruta rosaliana pola comarca do Sar.

### 1. SENTIDO DA VISTA

*Adios ríos, adios fontes. Cantares gallegos*

Como actividade previa, con cada un dos grupos constituídos, realizouse na biblioteca un taller de presentación da autora a través de varias dinámicas: realización dun quebracabezas coa imaxe de Rosalía inspirada en Andy Warhol e posta en común do que xa coñecemos dela, elaboración dun mural coa traxectoria vital da autora e lectura de poemas intercalados.

Logo, visitamos a súa Casa e a exposición *Cantargrafías*. Dado que a autora foi veciña do municipio padronés, que mellor forma de achegarnos á súa figu-



ra e obra que coñecendo o seu fogar. A casa museo é un lugar preparado para recibir este tipo de visitas e foi unha moi boa primeira actividade de sensibilización, xa que este espazo propón un percorrido polos acontecementos que marcaron a vida de Rosalía de Castro e, polo tanto, as súas verbas. Consistiu unha visita guiada, dunha hora e media de duración, onde Anxo Angueira, presidente da Fundación Rosalía de Castro, relatou acontecementos significativos, anécdotas e vivencias da autora, arredor dos que se desenvolveu a actividade.

A exposición fotográfica *Cantargrafías* foi unha mostra formada por trinta imaxes e dous pirogravados en madeira, realizados polo alumnado do ciclo de fotografía do IES Virxe do Mar de Noia como homenaxe ao 150º aniversario da publicación de *Cantares Gallegos* (estivo exposto durante os meses de febreiro e marzo, no edificio multiúsos de Rois).

## 2. SENTIDO DO OÍDO

*Has de cantar meniña gaiteira. Cantares gallegos*

Como actividade previa, o venres 21 de febreiro a Escola Mu-

nicipal de Música de Rois organizou un concerto en homenaxe a Rosalía de Castro, a cargo da agrupación *Tempo Catro*. Esa mesma mañá tivo lugar un concerto didáctico de achegamento a Rosalía a través da música e da súa obra. Nesta actividade, previa ao concerto, participaron os centros educativos do concello. Ademais, tivemos o gusto de escoitar e sentir o grupo *Tempo Catro*, na presentación do seu CD "Os ollos que falan", en homenaxe a Rosalía de Castro. Foi unha actividade aberta a todos os públicos. Paralelamente, na biblioteca realizouse unha exposición con todos os exemplares da autora.

## 3. SENTIDO DO OLFACTO

*Nasín cando as prantas nasen. Cantares gallegos*

A actividade previa consistiu nunha sesión de relaxación escoitando versos cantados de Rosalía e unha "cata" posterior para identificar diferentes olores: a flor da camelia, da laranxeira, do limoeiro, tomiño, lavanda... Para levar a cabo este taller, puxémonos en contacto previamente co Congreso Internacional da Camelia, que tivo lugar en Pontevedra, e, dende a

organización, enviáronnos material moi útil.

Fixemos, logo, unha cata de aromas de flores: a actividade centrouse nas camelias, polo que nos desprazamos ata a Casa da Matanza, sede da Fundación Rosalía de Castro. Alí, comezamos buscando as camelias e identificamos cinco tipos de flores de camelia. Despois nun panel colectivo deseñamos camelias, entre todas as persoas, cada quen foi expresando de forma plástica o que a música con versos cantados da autora galega lle ía suxerindo.

## 4. SENTIDO DO GUSTO

*Has de cantar. Cantares gallegos*

Aproveitando o poema de Rosalía de Castro, no cal recita certos xantares tradicionais (boliños do pote, papiñas de leite, etc.), realizamos como actividade previa un taller de cociña. As persoas con discapacidade intelectual de Amipa organizáronse en 5 equipos, cada un tivo a responsabilidade de aprender a elaborar unha receita, tendo como apoio un panel con imaxes e pictogramas e, deste xeito, explicar e cociñar unha receita xunto coas socias das asociacións de mulleres da zona.

Procedemos logo á elaboración de receitas tradicionais baseadas na poesía de Rosalía. Coa colaboración da Asociación de Amas de Casa de Rois, da Asociación de Mulleres Rurais de Ermedelo e das Mulleres Rurais de Urdilde realizouse un taller de cociña no local social das Amas de Casa de Rois. Tivo unha duración aproximada de dúas horas e neste obradoiro léronse versos de Rosalía acompañados do son da pandeireta.

## 5. SENTIDO DO TACTO

*Quitas unha, quitas dúas, Penas me quedan de sobra. Follas Novas*

A contorna de Padrón e arredores é fonte de inspiración para a



Visita á casa de Rosalía.





Clausura.

obra de Rosalía. É por isto que se proxectou a realización dunha ruta de sendeirismo para achegar a obra da autora a todas as persoas interesadas en participar (non se puido realizar por inclemencias meteorolóxicas). O obradoiro previo á ruta consistiu na preparación do percorrido, repasando cada un dos recursos que se ían atopar no camiño. Para isto, elaboramos na biblioteca un panel co percorrido, marcando con fotografías os lugares do traxecto.

A ruta programada, aberta a todas as persoas interesadas, en colaboración co técnico deportivo do concello de Rois, así como co técnico de turismo de Padrón e a Fundación Rosalía de Castro, tiña previsto saír dende o Paseo do Espolón de Padrón, pasar por diferentes lugares onde Rosalía viviu, visitar o cemiterio de Adina (onde foi enterrada) e volver ao centro do pobo, aos pés dunha escultura en homenaxe á autora.

### ACTIVIDADES TRANSVERSAIS E CONCLUSIÓNS

O material que se elaborou e a información recadada tivo a súa utilidade en marcos de diferen-

tes proxectos: actividades de contacontos que a biblioteca pública municipal de Rois realiza co alumnado de educación infantil e primaria ao longo do curso escolar, certame artístico e literario de relato breve e poesía do concello, na programación do mes de maio debido ao Día das Letras Galegas, ou no acto de clausura encadrado no programa *Abril, mes dos libros*.

En definitiva, o proxecto resultou unha experiencia moi enriquecedora para todas as persoas participantes e para cada unha das súas entidades integrantes. Supuxo coñecer novos lugares da contorna, facer uso do servizo bibliotecario, compartir lecturas en voz alta, experimentar, sentir... un senfín de vivencias arredor da nosa autora, que seguro enriqueceron o interior de todas as persoas participantes.

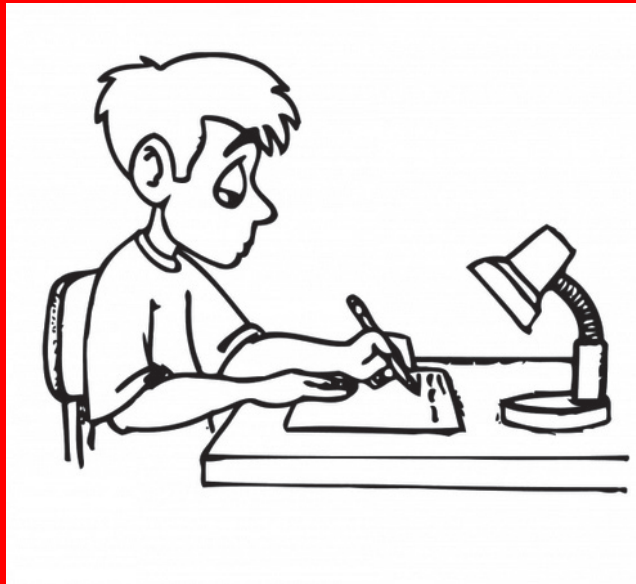
O proxecto implicou tamén avanzar na democratización da cultura e no coñecemento sociocultural do noso territorio.

“Rosalía nos cinco sentidos” foi unha experiencia fantástica de traballo compartido e creativo. A nosa escritora, a nosa Rosalía, non era tan diferente ao que

nós somos. É moito máis doado entender a súa literatura achegándose a ela de maneira máis vivencial. Aquilo que experimentamos fica moito máis tempo no noso interior e non se esquece malia o paso de tempo. Por iso nós nunca a esqueceremos. ■

- ALONSO MONTERO, XESUS (1985): *Coroa poética para Rosalía de Castro*. Vigo: Xerais.
- ANGUIERA, ANXO (2009): *Rosalía 21*. Vigo: Xerais.
- DE CASTRO, ROSALÍA (1990): *Cantares Gallegos*. Vigo: Galaxia.
- DE CASTRO, ROSALÍA (1990): *Follas novas*. Vigo: Xerais.
- DE CASTRO, ROSALÍA (1990): *Cantares Gallegos*. Vigo: Galaxia.
- DE CASTRO, ROSALÍA (1992): *Poesía completa I. Cantares gallegos*. Santiago: Sotelo Blanco.
- DE CASTRO, ROSALÍA; PINTADO, I. (2010): *Parece unha rosa*. A Coruña: Espiral Maior.
- Fía na Roca (2007): *Vente vindo*. CD musical Lonxa Cultural.
- FREIRE, LUIS, et alii (1990): *Guía das árbores de Galicia*. Vigo: Xerais.
- MAZZA, G., et alii (1984): *Guía de flores de balcón y de jardín*. Madrid: Grijalbo.
- SENLLE, UXÍA (2013): *Rosalía pequeniña*. Vigo: Galaxia.
- Tempo Catro (2013): *Os ollos que falan*. CD musical.

## Os deberes



REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 56-58

Víctor Manuel Santidrián Arias

IES do Milladoiro

vsantidrian@edu.xunta.es

No número 66 da RGE indicábase que a autora do artigo “Unha opinión sobre o borrador para a elaboración do Estatuto Docente”, incluído nesta sección, era a profesora Eva Garea Mato, cando en realidade a autora foi Eva Garea Traba, profesora de Filosofía do IES de Ames (egarea@edu.xunta.es). A RGE transmítelles as súas sinceras desculpas ás dúas profesoras implicadas e, loxicamente, aos lectores e lectoras en xeral.

*//Cando se menciona a palabra «deberes», case todos os alumnos poñen os seus ollos en branco e deixan caer os ombreiros. Tamén os pais teñen os seus propios problemas cos deberes, en concreto, como facer que os seus fillos os terminen antes de saír cos amigos ou de navegar por Internet” (OCDE, 2014: 1).*

Non estamos ante un parágrafo dunha carta a un xornal, senón dun estudo asinado pola sacrosanta OCDE no que afirmaba que en todos os países e economías participantes en Pisa 2012 había deberes escolares. E, polo que se deduce, os “deberes escolares”, as “tarefas escolares”, o “traballo persoal”... —nen sequera hai acordo para denominar os labores relacionados coa escola que os estudantes realizan fóra do centro de ensino— provocan debate amplo en moi diversos lugares. Debate que se aviva nas nosas latitudes no curso 2016/2017 pola campaña *Na escola falta unha materia: o meu tempo libre*, da CONFAPA<sup>1</sup>.

Ás veces, como en tantas outras cuestións relacionadas co mundo do ensino, o debate social morre afogado polo ruído (mediático)<sup>2</sup>. Non é o caso do acto celebrado o pasado 16 de novembro no IES do Milladoiro, un debate sobre os deberes escolares organizado por Nova Escola Galega coa colaboración do Concello de Ames, no que participaron Helena Gómez Vecino

<sup>1</sup> CONFAPA propuxo ás familias que negociaran co profesorado que durante as fins de semana do mes de novembro non houbera tarefas escolares. A campaña foi promovida a nivel estatal pola Ceapa (Véxase <http://www.educacionsindeberes.org/>). As suxestións para o desenvolvemento desta acción están na “Circular para as Anpas e as familias sobre como actuar cara as fins de semana de novembro sen deberes escolares”, que se pode ler, por exemplo, en <https://anpavilaboa.files.wordpress.com/2016/10/circular-anpas-e-familias-fins-de-semana-de-novembro-sin-deberes.pdf>. Data da consulta 27/novembro/2016.

<sup>2</sup> Os medios de comunicación rebautizaron a campaña de CONFAPA con nome máis mediático de “folga de deberes”. Á metade do mes de novembro de 2016, aparecían 230.000 entradas ao teclear “deberes escolares” nun buscador.

(presidenta de CONFAPA), Fernando Lacaci Batres (vicepresidente da Confederación Anpas Galegas), Sonia Fernández Casal (profesora de matemáticas) e Eva López Soto (Educatora familiar do Concello de Teo). Aínda que con diferencias e matices, os discursos escoitados nesa sesión tiñan algo en común: as insuficiencias do actual modelo educativo.

## O QUE DIN AS LEIS

Hai xa un tempo, a raíz do conflito sobre os deberes nun centro de Primaria de Oleiros<sup>3</sup>, desempoose unha orde de 1997 que establecía (en pasado porque xa choveu) que os centros debían evitar que o alumnado dos catro últimos anos de Primaria tivesen deberes, totalmente descartados nos niveis anteriores. A norma establecía a posibilidade de propor actividades para a casa ao alumnado que non seguise o ritmo normal de traballo da súa clase; esas tarefas debía estar sempre pensadas para as características específicas do alumnado e debían respectar as súas necesidades lúdicas, de convivencia familiar e de descanso<sup>4</sup>.

Non é difícil comprobar que a devandita Orde está inspirada nunha Resolución de 1973 do Ministerio de Educación y Ciencia<sup>5</sup> tanto na estrutura da norma como na redacción case idéntica dalgúns parágrafos como o que establecía que “Con carácter transitorio y excepcional se podrán asignar deberes más in-

tenso y de forma individual a aquellos alumnos que, por ausencia prolongada u otras graves razones, no hayan podido seguir el ritmo normal de trabajo en el centro”. Que dúbida cabe que a Lei Xeral de Educación, paraugas desa Resolución, introduciu elementos modernizadores no sistema educativo. Para mostra vale o seu parágrafo inicial, que consideraba que “La extensión y naturaleza de estas actividades [os deberes] no han sido, ni son, en muchos casos, las más adecuadas para la correcta formación de los educandos”<sup>6</sup>. Curioso.

Anos despois, bastantes, a LOE (2006) estableceu no seu artigo 121.5 —redacción que a LOMCE respecta—, que “Os centros promoverán compromisos educativos entre as familias ou tutores legais e o propio centro nos cales se consignan as actividades que pais, profesores e alumnos se comprometen a desenvolver para mellorar o rendemento académico do alumnado”. É dicir, remite a solución do problema dos deberes á autonomía dos centros —sexa o que sexa o significado de “autonomía”—. Engade a LOMCE que corresponde a nais e pais participar de maneira activa nas actividades que se establezan nos compromisos educativos establecidos polos centros coas familias; a fin de contas, a solución pasa polo diálogo entre centro e familias, cada un dende a súa función.

## O QUE DI A REALIDADE, SEMPRE COMPLEXA

Digan o que digan as leis, estamos ante unha cuestión conflitiva e complexa. Por exemplo, existen profesoras e profesoras que mandan deberes e traballan baixo a mesma cobertura lexislativa que aquelas outras que non os mandan. Está por ver se no mundo dos currículos sobrecargados —o que, desgraciadamente, non é un problema da LOMCE— e dos estándares de aprendizaxe —o que si é un problema da LOMCE— iso seguirá sendo posible.

Por outro lado, o enfoque da cuestión debe variar segundo o nivel educativo ao que nos esteamos a referir. Na Educación Secundaria e no Bacharelato, que non parecen ser a cerna do debate<sup>7</sup>, é maior a preocupación pola distribución temporal dos exames —que non son os únicos instrumentos de avaliación posibles—. Porén, cuestiónanse as tarefas repetitivas, as que non se adaptaban ás necesidades diferenciadas de cada alumna e alumno; por non falar das pasantías...

Estas cuestións tamén son válidas para Infantil e Primaria, como o é a idea de que os deberes contribúen a incrementar as desigualdades no alumnado, argumento que defenden os detractores das tarefas escolares... e a OCDE, que afirma no documento co que empezábase estas liñas que “os alumnos favorecidos teñen máis probabilidades que os desfavorecidos de contar cun lugar axeitado para o estudo nas súas casas e unhas familias comprometidas e capaces de transmitir mensaxes positivos sobre a educación e a importancia de facer o que os docentes demandan”.

<sup>3</sup> Véxase o blog *Los deberes a debate*, en Oleiros:

<https://deberesoleiros.wordpress.com/>

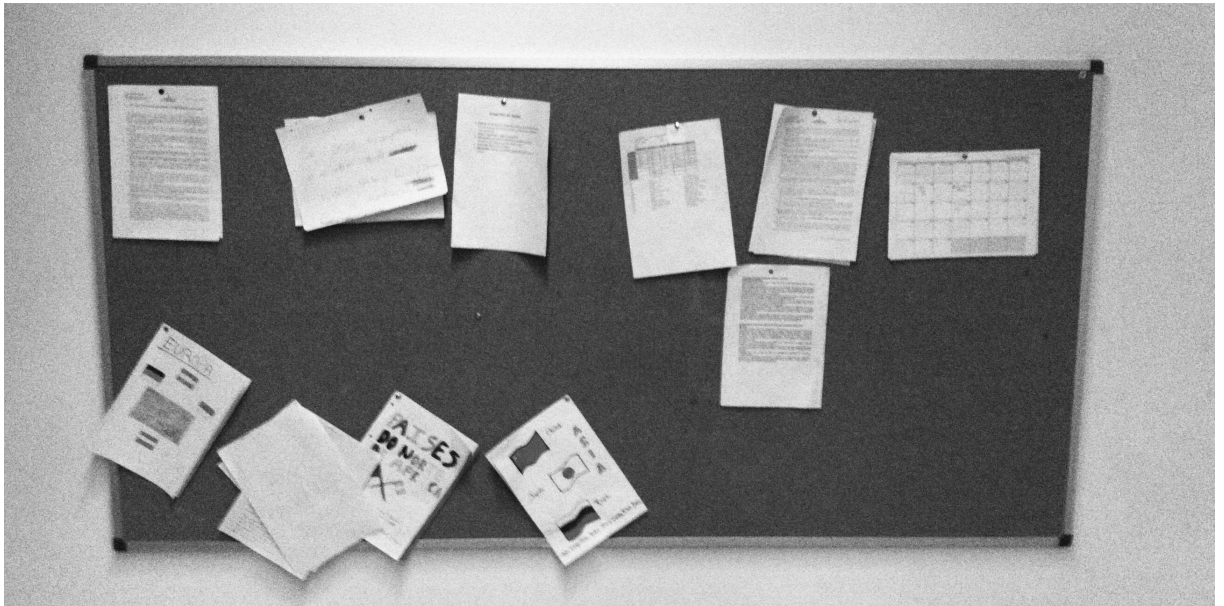
<sup>4</sup> “Orde do 22 de xullo de 1997 pola que se regulan determinados aspectos de organización e funcionamento das escolas de educación infantil, dos colexios de educación primaria e dos colexios de educación infantil e primaria dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria”, Diario Oficial de Galicia, 168, 2.9.1997 ([http://www.xunta.gal/dog/Publicados/1997/19970902/AnuncioA146\\_gl.html](http://www.xunta.gal/dog/Publicados/1997/19970902/AnuncioA146_gl.html)). A actualización e “simplificación lexislativa” das normas educativas é un imperativo democrático: a lectura de calquera texto aparecido no Diario Oficial de Galicia esixe un máster en dereito.

<sup>5</sup> Choveu máis aínda, se é posible. Por se algunha persoa está despistada cómpre lembrar que en 1973 aínda vivía Franco, o ditador.

<sup>6</sup> “Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa de 18 de octubre de 1973, por la que se dan normas sobre la realización de trabajos escolares fuera de los Centros de Educación Básica”, Boletín Oficial del Estado, 250, 18.10.1973. Esta como outras normas utilizadas neste escrito son debedoras da información recollida en <http://rosabogadosgranada.blogspot.com.es/2015/05/son-legales-los-deberes-para-casa.html> (Consultado o 27.11.2016). Este blog inclúe outras referencias, xa dos anos oitenta, que apuntan na mesma dirección: a prohibición dos deberes en Preescolar e os primeiros anos da EXB.

<sup>7</sup> Un decreto do 31 de maio de 1957 prohibiu encomendar ao alumnado “trabajos para ejecutar fuera del Centro”, e os que houbera con carácter excepcional terían que ser aprobados polas xefaturas de estudos (*Boletín Oficial del Estado*, 158, 18.6.1957).





Outro argumento en contra dos deberes é que constitúen un atranco para a conciliación familiar. Sen valorar as consecuencias desta afirmación, tamén cabe pensar que á escola non lle corresponde dar solución a un problema que excede, con moito, as súas competencias. Porque, con toda seguridade, non estamos só ante un problema de horario escolar, “sino de los tiempos sociales y educativos en su conjunto” (Morán de Castro, 2012: 33-34).<sup>8</sup> Deberes e tempos escolares están en cuestión, como o está a educación, unha institución en crise (Fernández Enguita, 2016). E é precisamente neste marco no que habería que encadrar o debate dos deberes escolares, como outros tantos temas relacionados co sistema educativo.

Parece que os tempos políticos son propicios para chegar a unha nova lei consensuada, que debería reflectir o pacto —hai quen prefire falar de “compro-

miso”— educativo. Esperemos que así sexa. Pero se a complacencia mediática ante os resultados do último Informe Pisa é compartida polas autoridades —agora xa sabemos que Galicia está na elite da educación española, segundo un esperpéntico titular de prensa<sup>9</sup>—, as cousas non pintan ben. ■

<sup>8</sup> Carmen Morán forma parte do Grupo de Investigación en “Pedagogía Social e Educación Ambiental” (Sepa-Interea) que ten entre os seus focos de interese o estudo dos tempos escolares ([http://www.usc.es/gl/investigacion/grupos/sepa\\_interea](http://www.usc.es/gl/investigacion/grupos/sepa_interea)).

<sup>9</sup> “El informe PISA coloca a Galicia en la élite de la educación española”, *La Voz de Galicia*, 7.12.2016.

- FERNÁNDEZ ENGUIITA, MARIANO (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid, Fundación Santillana. Descargable en <http://www.fundacionsantillana.com/publicaciones/detalle/247/la-educacion-en-la-encrucijada/>

- Ocede (2014). “¿Perpetúan los deberes las desigualdades en educación?”, *Pisa in Focus*, 12/2014 (diciembre) (<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n46-esp.pdf?documentId=0901e72b81dd8668>). Data da consulta 27/novembro/2016.

- MORÁN DE CASTRO, M. CARMEN (2012). “Incidencia de la jornada escolar en los procesos de socialización infantil”, *Educación en Revista*, 45, xullo/setembro.





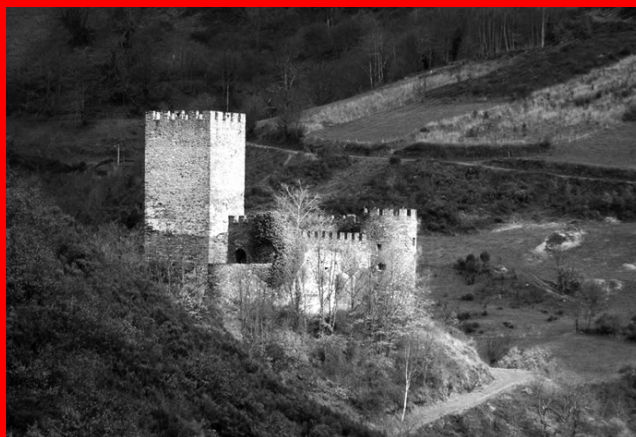
Atopei a definición que mellor se axusta á miña concepción da actividade académica e artística nos mesmos versos lorquianos: “o teatro é a poesía que se levanta do libro e se fai humana”. Lina sentada, estudando para un exame de literatura, co seguinte interrogante dentro da cabeza: por que limitarse a coñecer e crear só desde a mente, dun xeito estático, se somos tamén corpo, voz, acción e movemento?

Desas inquedanzas naceu *Aulas sen paredes*; un estudo teórico-práctico derivado da Tese Doutoral de Rosalía Fernández Rial sobre o uso da expresión dramática e teatral como ferramentas pedagóxicas para as aulas de linguas. Esta investigación inclúe un Marco Teórico, un programa didáctico práctico desenvolto nun instituto público galego e un documental audiovisual sobre esa experiencia pedagóxica e creativa.

Rosalía Fernández Rial

LIBRO  
+  
DVD

## Adeus á miniconcentración de Doiras (Cervantes): un novo ataque á escola rural



REVISTAGALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 60-62

Cristina López Rodríguez

Graduada en Mestra de Educación Infantil  
pola USC

Mestrado Universitario en Psicopedagogía  
pola UDC

[cristina.lopez.riguez@gmail.com](mailto:cristina.lopez.riguez@gmail.com)

Para ninguén é un segredo que a educación en contextos rurais é unha cuestión de suma relevancia no ámbito galego, a pesar da pouca atención que se lle presta e dos continuos desprezos que recibe. A teor desta realidade, o obxectivo principal deste artigo é reflexionar sobre un dos últimos ataques que recibiu a educación neste medio, que contribúe a empeorar a mala situación educativa que, dende hai décadas, estamos a vivir na zona rural.

Contra novembro de 2014, no meu último curso de formación inicial como mestra na Facultade de Lugo, atopábame coas miñas compañeiras/os de equipo realizando un traballo sobre a educación en contextos rurais, tomando como referencia o concello de Cervantes (Lugo), que naquel intre contaba con dous centros educativos que loitaban por darlle vida a aquela zona fortemente envellecida e despoboadada, e por proporcionarles aos seus habitantes máis pequenos a oportunidade de estudar e formarse sen longos desprazamentos: o CEIP Ponte de Doiras e o CPI de Cervantes. Si, refírome a esta situación en pasado, pois en xullo de 2015 un deses focos de luz, o colexio de Doiras, botou o peche definitivamente tal e como daban a coñecer os medios de comunicación galegos nesa altura.

O certo é que, a pesar do indignante da situación (e máis para unha persoa coma min, vinculada á zona), esta noticia non resultou unha sorpresa para ninguén, pois durante o seu derradeiro curso escolar, o colexio contaba soamente con dez alumnos/as, dúas docentes fixas e dúas unidades: unha delas acollía aos dous únicos pequenos/as de educación infantil e a outros dous de primeiro e segundo de primaria, e outra unidade estaba destinada aos nenos e nenas de cuarto, quinto e sexto de primaria (que sumaban

un total de seis alumnos/as, tres deles de sexto).

Como podemos inferir a partir dos datos anteriores, o curso 2014-15 xa supuxo un auténtico reto para este centro: o reducido número de alumnos que acollía, dos cales catro trasladaríanse ao CPI de Cervantes no seguinte curso escolar, ligado á escasa previsión de novos nacementos ou movementos de inmigración de familias con fillos para esta zona, foron as circunstancias que contribuíron a que a Consellería de Educación decidise poñer punto e final ao percorrido histórico desta escola, o que supoñía o adeus definitivo a unha institución educativa que a comezos dos anos 80 representou "un precedente significativo e un logro memorable da mobilización comunitaria a prol da escola no rural, digno de pasar á súa pequena historia" (López Pardo e Candia, 2014: 179)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> En efecto, por esa época e grazas á mobilización de moitos sectores e colectivos ancareses, que se opoñían ao peche das pequenas escolas unitarias das parroquias e á conseguinte concentración escolar salvaxe de todos os nenos e nenas do concello no novo colexio de San Román (hoxe CPI de Cervantes), conseguiuuse a creación de dúas miniconcentracións escolares (Doiras e Donís), que viñeron funcionando dende entón á par da concentración de San Román. Pero como as expectativas demográficas e económicas da zona rural galega en xeral, e dos Ancares en particular, son as que son (en boa medida consecuencia da falta de política da Administración gale-

Esta situación fainos reflexionar sobre a proxectiva de futuro da educación no medio rural galego. Tomando como exemplo o acontecido no concello de Cervantes, podemos ver que non se están destinando esforzos suficientes a manter as escolas rurais abertas. A pesar de que resulta imposible dar unha resposta certa sobre o estado da cuestión a medio e a longo prazo, se botamos unha ollada á realidade que estamos a vivir, o porvir do medio rural e das súas escolas aparéntasenos desespeanzador.

Se o futuro da nosa sociedade son os nenos e nenas, que futuro pode ter Galicia (unha comunidade que segue a ser maioritariamente de orixe rural) se non se defende a educación propia deste tipo de contextos? Do mesmo xeito, se se están pechando as escolas rurais, quen pode dedicarse a defender con vehemencia a educación neste contexto? Todas as fontes, ou polo menos a gran maioría, parecen indicar que, a pesar do paso do tempo, a situación do

ga para o medio rural), a espada de Damocles da natalidade non perdoou, e tras o peche de Donís hai poucos anos, finalmente chegoulle a vez a Doiras, morrendo así unha experiencia pedagóxica significada e un referente destacado como modelo escolar adaptado ao contexto rural galego, froito da loita persoal de moitas persoas valentes hai case 40 anos.

rural non ten moita traza de mellorar no horizonte máis próximo, aínda que segue a haber defensores optimistas que non se renden na súa loita por dotar este contexto da dignidade que merece.

A pesar dos supostos avances da nosa sociedade, habitar no medio rural segue a ser, para moitos, sinónimo de atraso e desvantaxe. Deste xeito, é imprescindible que se produza un cambio radical de mentalidade, orientado a dúas finalidades: por unha banda, para que se deixe de ver este contorno como algo sen valor, e por outra, para que se deixe atrás o costume de referirse ás e aos habitantes do medio rural como incultos e analfabetos.

É evidente que nun mundo xusto e equitativo todos temos dereito, na práctica, a recibir unha educación de calidade, independentemente do contexto no que habitemos; pero son precisamente as diferenzas que a propia sociedade xera entre unhas persoas e outras, en función (en parte) do medio no que viven, as que non a deixan avanzar, quedando estancados determinados ámbitos como, por exemplo, o educativo. Na mesma liña, cómpre destacar que por moito que se desexa un fu-



turo esperanzador para a educación e a escola dos contextos rurais galegos, as súas diferenzas coa educación e coa escola dos contextos urbanos perpetúanse, e mesmo acentúanse, co paso dos anos.

Polo tanto, para poder cambiar esta situación resulta fundamental que todos loitemos por conservar a educación no medio rural, concibíndoa como un fenómeno de calidade, tanto social como estritamente pedagóxico, fortemente arraigado aos costumes rurais e á súa historia, e que aproveita ao máximo os recursos que o contorno pode ofrecer. Isto implica desenvolver plans e programas político-técnicos de intervención, concertados cos actores que hoxe sobre o terreo están interesados en potenciar os escenarios rurais, necesariamente mancomunados administrativamente, con obxectivos temporalizados e sometidos a procesos de avaliación. Porén, o modelo de educación que máis predomina no medio rural nos nosos días é o dun proceso educativo que, a pesar de ter lugar no ámbito rural, non ten en conta as características e necesidades deste, e tampouco explota as múltiples posibilidades que pode ofertar, senón que trata por todos os medios de trasladar a cultura urbana: trátase da “educación urbana no rural”. Por outra parte, hai unha declarada insuficiencia e incorreccións nos modos de intervención política-administrativa tanto por parte da Xunta de Galicia, como por parte da Administración local.

O que está claro é que para que esta situación comece a invertirse dunha vez por todas, a educación e o desenvolvemento sociocomunitario deben darse á par, e isto non está a acontecer na nosa comunidade autónoma: non estamos a ser testemuñas nin dun desenvolvemento a nivel económico endó-

xeno e ben adaptado ao medio rural, nin moito menos dun desenvolvemento social e educativo de calidade en paralelo.

Ao longo destas liñas trato de facer fincapé na loita que a educación rural leva ás súas costas, unha loita condicionada non só polos prexuízos sociais, senón tamén por unha lexislación que normalmente ignorou as características e necesidades do medio rural; é dicir, veuse promovendo unha educación baseada nos contextos urbanos, que sempre se significaron como desenvolvidos e avanzados con respecto ao “atraso” do medio rural. Persoalmente considero que é unha mágoa que non se valore a importancia da calidade educativa que pode ofrecer o medio rural, e que se sigan pechando colexios como o CEIP Ponte de Doiras, deixando que se perda a gran riqueza e as múltiples posibilidades que nos proporciona este contexto a nivel educativo, social, económico e cultural que moitos non saben valorar.

Unha das principais conclusións que podemos extraer desta situación é que pechar unha escola rural supón a morte dun pobo, como indica o Colectivo “Campos de Castilla” (1987). En boa lóxica entre todos deberíamos pelexar por transformar esta situación, tal como defende a Mesa Galega de Educación no Rural (2006), cando aposta por un mundo rural “vivo e con futuro e unha escola rural de novo viva dentro del”. Esta afirmación é coa que todos e cada un dos habitantes do medio rural galego e, en definitiva, todos os membros da nosa sociedade, deberíamos estar concienciados, pois, sen dúbida, nas mans de todos nós está o futuro deseñable para o medio rural e a súa escola, e “por ese futuro paga a pena moverse” (Mesa Galega de Educación no Rural, 2006).■

- Colectivo “Campos de Castilla” (1987). *Escuela rural. Una propuesta educativa en marcha*. Madrid: Narcea.

- LÓPEZ PARDO, A. e CANDIA, F.X. (2014). A loita pola educación no rural galego: unha teima que non acouga. Apuntamentos para unha historia do período 1975-2014. *Innovación Educativa*, 24, 173-214.

- Mesa Galega de Educación no Rural (2013). *Documento base da Mesa Galega de Educación no Rural fronte ás políticas evolucionistas da administración educativa galega en materia de educación no medio rural*. En <http://neg.gal/almacen/documentos/documentobasemesarural.pdf>





# QUEROCANTAR<sup>17</sup>

II CERTAME DE MÚSICA INFANTIL E XUVENIL

**CATEGORÍA A**  
ATA 12 ANOS

**CATEGORÍA B**  
DE 13 A 16 ANOS

TEDES ATA O 20 DE XUÑO  
PARA ENVIAR UNHA  
MAQUETA CON MÚSICA  
E LETRA ORIXINAIS  
E INÉDITAS

**6000 €**  
EN PREMIOS  
+  
2 VIDEOCLIPS  
E EDICIÓN DUN CD

## Uma outra escola: a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, seus alunos pequenos e a gestão democrática



REVISTAGALEGA  
DE EDUCAÇÃO  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 64-67

Vivian Batista da Silva

Rita de Cassia Gallego

Paula Perin Vicentini

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

vivianbs@yahoo.com

rita-gallego@hotmail.com

paulavicentini91@gmail.com

//Chegam as férias, mas na porta da escola reúnem-se meninos e meninas que gritam: - Deixem a gente entrar! Não queremos férias, queremos ir à escola! O contínuo fica discutindo com eles, mas não adianta. E eu fico no meu gabinete, não sei de nada, porque estou preenchendo uns papéis. Mas eis que chega o contínuo. Ele bate na porta, e eu digo: - Pode entrar. E ele: - Senhor diretor, as crianças se rebelaram, não querem férias. Respondo: - Não se preocupe, vou logo acalmá-las. Chego à porta. Estou sorrindo. Não zangado. Explico: - Férias são férias. Os professores precisam descansar. Porque quando estão cansados ficam irritados e gritam com as crianças. Conversa vai, conversa vem, concluímos: eles podem vir brincar no pátio, mas terão de se responsabilizar de que não haverá bagunça." (Korczak, 1981, p.17-18)<sup>1</sup>

O trecho é de um livro escrito por Janusz Korczak (1878-1942), traduzido para o português e publicado em São Paulo, em 1981, com o título **Quando eu voltar a ser criança**. O autor se coloca como porta-voz dos pequenos num texto muito tocante, principalmente para nós, educadores. Korczak é conhecido hoje como um professor inovador, com uma obra que inspira muito do que hoje denominamos como **escolas democráticas**. É sobre uma dessas escolas que queremos falar, justamente porque vem construindo em sua história experiências de **gestão democrática**, que não são postas apenas à di-

<sup>1</sup> Janusz Korczak (Varsóvia, 1879- Campo de extermínio judeu de Treblinka, 1942) foi um destacadíssimo médico, psicólogo e sobre todo educador polaco, autor de numerosos textos, e impulsor desde 1912 de dous fogares da infância para orfos em Varsóvia. Como director destas institucións, baixo a influencia dos gandes autores da Escola Nova como Dewey, Decroly ou Montessori, foi un grande defensor dos dereitos da infancia e morreu gaseado en Treblinka por ter acompañado aos nos orfos xudeos.

reção, coordenação ou aos professores. Essas experiências se estendem a todos, inclusive aos alunos. É nesse sentido que a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo se coloca como "uma outra escola". Ela possui uma estrutura de gestão peculiarmente diferente da maioria das escolas públicas do Estado de São Paulo.

As suas origens encontram-se na criação de uma classe experimental de 1º ano primário associada ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo Professor Queiroz Filho (CRPE-SP). A partir dessa classe foi constituída, em agosto de 1958, a Escola Experimental com o objetivo de realizar ensaios de técnicas de ensino, bem como oferecer cursos de aperfeiçoamento para professores, inclusive de outros países, por meio de convênio estabelecido com a UNESCO. Reconhecida por suas experiências e por suas propostas pedagógicas diferenciadas, a Escola Experimental, denominada Escola de Demonstração a partir de 1962,

representava a possibilidade de um ensino público de qualidade. Extinto o CRPE, a Escola vinculou-se à Faculdade de Educação e, desde 1973, passou a se chamar Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (doravante EAFEUSP), mantendo seu caráter de importante centro para pesquisas na área educacional e espaço privilegiado para estágios de futuros educadores.

Sem dúvida, concretizar a **gestão democrática** é um dos maiores desafios e compõe importantes conquistas. Atualmente, a Escola conta com mais de 700 estudantes e funciona em dois períodos escolares (manhã e tarde), divididos nas turmas que vão do primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio. Esses níveis de ensino compõem a chamada Educação Básica no Brasil, atendendo desde crianças com 6 anos de idade até os adolescentes, antes do ingresso no Ensino Superior. Todos os alunos, independentemente de sua ida-

de, são chamados a participar das várias decisões da escola.

São três as instâncias de participação e deliberação democrática na Escola de Aplicação FEUSP: a Associação de Pais e Mestres (APM-EA), o Grêmio Estudantil e o Conselho de Escola. Poderíamos com isso falar de muitas experiências, mas escolhemos aqui as experiências dos estudantes mais jovens da escola, que acabaram de ingressar no Ensino Fundamental. É claro que uma escola democrática precisa pensar em toda sua estrutura de funcionamento. Apenas para se ter uma ideia, na Escola de Aplicação, os gestores (direção e vice direção) são eleitos de dois em dois anos a partir da candidatura de seus professores ou docentes. O que se quer com isso é inverter uma lógica de chefia e de relações hierárquicas historicamente arraigadas nas escolas. Quando pensamos especificamente nos alunos e no espaço da sala de aula, uma perspectiva como essa assume contornos ainda mais desafiadores porque o aluno costuma ser visto como



uma personagem a quem cabe obedecer e seguir ordens. Muitas vezes sequer reconhecemos que ele exerce um ofício, embora não seja remunerado por isso.

As classes de primeiro ano da Escola de Aplicação são marcadas pela gestão democrática, o tempo todo. São 3 turmas, cada uma com 20 alunos. Essas vagas estão distribuídas entre filhos de professores e funcionários da Faculdade de Educação e de outras unidades da USP, bem como de crianças da comunidade externa à instituição, que concorreram e foram sorteados. A Escola reconhece e valoriza as diferentes histórias de todos, em seus diferentes momentos. Alguns ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental tendo frequentado a Educação Infantil desde 4 meses de vida. Outros ficaram menos tempo na Educação Infantil. Nem todos vieram das mesmas escolas. Alguns já conseguem ler e escrever algumas palavras, outros têm um contato menor com a língua escrita. Os primeiros anos da Escola de Aplicação são, por

isso, espaços de encontros de diferentes histórias de vida e escolarização. Eles colocam desafios especiais, que incluem o ensino dos conteúdos curriculares e das práticas de gestão democrática.

Nesse contexto, o professor tem papel nuclear na situação pedagógica (Garcia e Bueno, 1998), embora a participação dos alunos e da comunidade escolar nas discussões e encaminhamentos coletivos, inclusive no que se refere à decisões referentes a questões educacionais, sejam bem-vindas. Essa perspectiva exige um olhar específico para os alunos mais jovens da Escola de Aplicação, de modo que eles possam ser iniciados nas regras de convivência coletiva e possam aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça e não-violência (Paro, 2011). As **Assembleias de Classe**, que cada uma das 3 turmas de primeiro ano vêm construindo, colocam-se como uma das alternativas. Através delas o que se quer é que os alunos possam ex-

perimentar uma forma mais democrática de lidar com os conflitos. Elas permitem que o grupo registre seus problemas, discuta sobre eles e procure encontrar soluções (Morgado, 2013; Puig, 2000).

Cada turma vem instituindo seus tempos e espaços para realizar suas Assembleias. Isso depende do próprio ritmo da turma e dos desafios aos quais cada uma responde. Em geral, as Assembleias são semanais e podem acontecer reuniões extraordinárias quando necessário. Vale lembrar também a preocupação em garantir que haja espaço físico suficiente para os alunos sentarem em círculo, o que permite que eles se vejam o tempo todo da Assembleia. Eles também são responsáveis por trazer os assuntos a serem discutidos. As Assembleias são, portanto, práticas organizadas e reguladas cujo objetivo é dar voz aos alunos, ensinando-lhes a conviverem em grupo, respeitarem o Outro e sentirem-se acolhidos nessa dinâmica (Morgado, 2013)

A Assembleia é um exemplo fértil e inspirador. Em vários momentos de suas trajetórias, os alunos são informados da vida e dos desafios da escola (Morgado, 2013). Desde que foi criada, ela vem sendo reconhecida pelo seu pioneirismo e qualidade. Hoje, ela passa por dificuldades geradas pela diminuição das verbas destinadas às suas atividades, à aposentadoria de professores, sem a imediata possibilidade de contratação de novos docentes. Além de saberem desses desafios, os alunos também se mobilizam, junto com toda a escola, para reivindicar melhores condições. Suas relações com os colegas de classe e com a professora são marcados pelo diálogo. A fala de um dos alunos, com seis anos apenas, evidencia os efeitos desse tipo de relação. Em suas palavras, quando alguém faz "alguma coisa





errada”, “a professora não briga, ela conversa”. Os conflitos existem, como em toda escola, mas nas brigas entre os pequenos eles são chamados a exporem seus pontos-de-vista e muitas vezes se reconciliam. Eles também vêm aprendendo o cuidado com o que lhes pertence e com o que é do grupo. Essa é uma espécie de responsabilização pelo espaço da sala de aula, repleto de brinquedos, jogos, livros, organizados para serem usados por todos. Como diria Korczak (1981) no livro que mencionamos há pouco, eles devem “se responsabilizar de que não haverá bagunça”. Porque viver em uma escola democrática significa conhecer, ter voz e ser responsável por si e pelo coletivo.

Na EAUSP, embora esse tipo de gestão esteja previsto e vivido, seus desafios perpassam permanentemente as mais variadas ações do cotidiano escolar, em seus ritos, na sua linguagem e nas vivências curriculares. Com suas conquistas e desafios, essas ações sempre levam a indagar o quanto se consegue criar um clima saudável, eficiente, democrático e estável na escola. Direção, docentes e alunos evidenciam alguns dos efeitos de uma gestão democrática na qual as pessoas da comunidade escolar têm liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, votar, divulgar cultura, respeitar a diversidade e pluralismo de ideias. Dessa heterogeneidade emerge a necessidade de se refletir o tempo todo sobre os princípios da gestão democrática, em ações de diferentes níveis, desde aquelas tomadas pela direção da escola, passando inclusive pela resolução de conflitos entre os alunos, desde os mais novos que cursam a primeira série do Ensino Fundamental.

De fato, a **escola democrática** é uma ideia que povoa nossos discursos, mas que, ao mesmo tempo, coloca-se mais como

uma **utopia**. Temos a clareza de que algumas práticas estão presentes na escola há séculos, extremamente entranhadas nas maneiras como pensamos e vivemos nosso ofício. Entranhamos a ideia de que os alunos seguem as ordens dos adultos. Seria muito fácil descrever uma escola onde os alunos assistem às aulas e estudam o conteúdo escolar (Perrrenoud, 1995). Porém, podemos estranhar ou até admirar uma escola onde os alunos também participam de outros tipos de decisões, que, na maior parte das vezes, costumam ser feitas apenas pelo corpo docente e pela direção. Quem de nós nunca imaginou uma escola realmente democrática? Uma escola onde todos têm voz: professores, direção, estudantes, pais e responsáveis, funcionários? Uma escola onde os pais são chamados às reuniões de classe, para saber quais foram as notas dos filhos, mas também para compreender a proposta pedagógica. Eles podem ser chamados também para pensar sobre as regras de convívio ou sobre soluções para problemas os mais variados que se pode ter no cotidiano... Uma escola onde os professores não são chamados a executar as ordens da equipe gestora, mas se articulam a ela de modo a garantir que as questões de ensino direcionem todas as ações de natureza mais administrativa... Uma escola que reconheça os funcionários da portaria, da limpeza, da secretaria como peças fundamentais e ativas na organização das tarefas que dão vida à ação educativa... Como “uma outra escola”, a Escola de Aplicação pode nos colocar diante de questões que são comuns também a outras escolas e podem ser inspiradoras. Assim como as palavras de Korczak (1981), a Escola nos convida a repensar o processo educacional. Ambas valorizam as práticas democráticas e permitem que os pequenos também sejam res-

ponsabilizados. Nesse caminho, quem sabe, as crianças gostem mais da escola e até sintam saudade dela quando estiverem de férias.■

- APLICAÇÃO, Escola. *Regimento Escolar*. 2009. <http://www2.ea.fe.usp.br/> Acesso 6 de junho de 2016.

- GARCIA, TÂNIA M. F. BRAGA; BUENO, BELMIRA AMÉLIA. Êxito escolar: as regras da interação na sala de aula. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 77, n.186, 1998, p.263-281.

- KORCZAK, JANUSZ. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus Editorial, 1981.

- MORGADO, ROSANA DE FÁTIMA. *Assembleias de Classe como forma de participação de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental na vida escolar*. TCC, São Paulo: UNIVESP/NASCE, 2013.

- PARO, VITOR HENRIQUE. Autonomia do educando na Escola Fundamental: um tema negligenciado. *Educar em revista*. v. 41, 2011, p.197-213.

- PERRENOUD, PHILIPPE. *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

- PUIG, JOSEP. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

- BISPO, VANDERLEI. *Democracia e Discurso Democrático na Gestão Escolar*. Doutorado em Educação. São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2011.

## Estudo dun lustro de plan TIC no ensino obrigatorio



REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 68-71

M<sup>a</sup> Elena Añel - Cabanelas

Mestra de ensino non universitario

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

Manuela Raposo - Rivas

Profesora da UVigo

[mraposo@uvigo.es](mailto:mraposo@uvigo.es)

### INTRODUCCIÓN

De forma xeral, no contexto galego e con respecto á introdución das tecnoloxías da información e da comunicación (TIC) no ensino podemos diferenciar dous momentos: 1) a década dos 90, onde se *introducen* e xeneralizan as tecnoloxías e, 2) o inicio do novo milenio cun cambio educativo, preocupado máis pola súa *integración* xa que a presenza das TIC transforma as prácticas e, en coherencia coas demandas educativas, abre novas posibilidades á educación e á formación. Así, as políticas educativas actuais relacionadas co uso das TIC nas nosas escolas están orientadas cara á mellora da calidade dos procesos de ensino-aprendizaxe cando se fai uso destes recursos. Como indican Raposo, Martínez e Páramo (2013), unha vez que se dotou de tecnoloxía os centros educativos e se asegurou a súa presenza para evitar a fenda dixital, débese estimular o seu uso e integración curricular, proporcionando información, creando novas contornas de ensino e aprendizaxe, potenciando a innovación e mellora da calidade, facendo partícipe a comunidade educativa e asegurando a formación do profesorado para o uso didáctico.

No ano 2007, a Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia publica a normativa que obriga os centros educativos a elaborar un *Plan de Introducción* (para educación primaria) e *Integración* (para a educación secundaria) *das TIC*, coñecido como Plan TIC (Decreto 130/2007 e Decreto 133/2007). Este plan naceu como resposta á necesidade de que o alumnado, ao rematar a escolarización obrigatoria, acadase unha *competencia dixital*, o que supón dispor de habilidades para buscar, obter, procesar e comunicar información e para transformala en coñecementos; incorpora diferen-

tes habilidades, que van desde o acceso á información ata a súa transmisión en distintos soporte unha vez tratada, incluíndo a utilización das TIC como elemento esencial para informarse, aprender e comunicarse. Porén, o proceso de creación e implantación do Plan TIC non foi inmediato senón que, de forma progresiva, se elaborou e puxo en marcha ao longo dos seguintes cursos escolares. A dita iniciativa tivo tamén presenza no resto do Estado español a diferentes ritmos (Cebrián e Ruíz, 2008; Boza, Toscano e Méndez, 2009; Ruiz e Sánchez, 2012).

Este foi o punto de arranque da investigación "O plan TIC no ensino obrigatorio: análise dun lustro" (Añel, 2015) que tiña como obxectivo xeral aproximarse á realidade do Plan TIC nos centros educativos de ensino obrigatorio da provincia de Ourense transcorridos varios anos desde a súa implantación, da que presentamos aquí unha síntese. Esta investigación, sen pretendelo, acabou sendo practicamente unha avaliación da historia de vida do Plan TIC, xa que en setembro de 2014 a lexislación autonómica marca novas pautas de actuación substituíndo este Plan por un novo documento, o Proxecto de Educación Dixital (Añel e Raposo, 2016).

### DESEÑO METODOLÓXICO

A base dos procedementos da investigación que manexamos foi a análise descritiva e a análise de contido, con procedementos e técnicas cualitativas e cuantitativas enmarcadas nun método de investigación mixto que nos permitiu ter unha "fotografía" máis completa do fenómeno (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Así, partindo do obxectivo xeral concretamos o desenvolvemento da investigación nos seguintes obxectivos específicos:

a. Caracterizar o Plan TIC e constatar en que medida a rea-



lidade responde ao establecido na normativa.

b. Determinar os condicionantes da posta en marcha do Plan TIC, prestando especial atención á competencia dixital do profesorado e do alumnado e ao Proxecto Abalar.

c. Comprobar a utilización da web para a difusión do Plan TIC e como espazo de comunicación e colaboración coa comunidade educativa.

d. Explorar diferentes aspectos relacionados co traballo dos/as dinamizadores/as das TIC nos centros educativos como responsables da implantación do Plan TIC.

Coa finalidade de darlles resposta, o estudo levouse a cabo en tres fases nas que se contou con diferentes participantes, permitindo triangular a información: *fase de exploración*, a través dun cuestionario dirixido aos equipos directivos ao que responderon 38 persoas; *fase de entrada no campo*, a través dun formulario electrónico e un grupo de discusión con dinamizadores/as das TIC dos centros educativos (7 docentes) e *fase de afondamento*, coa análise de contido das páxinas web de todos os centros educativos (140) e de 13 Plans TIC dispoñibles.

### RESULTADOS E CONCLUSIÓN

Son moitos os resultados da investigación acadados, con moitos matices segundo a percepción dos informantes, tal e como se pode consultar en Añel (2015). Intentando unha síntese que responda ás limitacións do espazo, destacamos as seguintes conclusións:

a. En canto á *caracterización do Plan TIC* de forma xeral, son documentos que pretenden ser sinxelos, realistas, prácticos, dinámicos e flexibles, que adoitan contemplar os seguintes elementos: análise da situación inicial do centro, obxectivos que cómpre acadar, actividades concretas, utilización e aproveitamento dos recursos, a organización dos espazos, o fomento dos valores democráticos e o tratamento da diversidade, o plan de avaliación anual así como as estratexias que deberán adoptarse para resolver os obxectivos non acadados.

b. Polo que respecta aos *condicionantes*, segundo indican os equipos directivos hai preocupación, interese ou responsabilidade coa utilización das TIC e, polo tanto, un compromiso coa posta en marcha do Plan TIC, pero detectan dificultades que impiden un uso normaliza-

OBXECTIVOS DO PLAN TIC PARA O ALUMNADO	OBXECTIVOS DO PLAN TIC PARA O PROFESORADO	OUTROS OBXECTIVOS DO PLAN TIC
Facilitar o acceso a todos	Coordinar as accións	Fomentar a páxina web
Potenciar capacidades	Utilizar diversos programas	Impulsar a comunicación
Fornecer de estratexias	Mellorar a práctica docente	Favorecer as ANPA
Utilizar o ordenador como medio de expresión	Empregar as TIC a cotío	Superar desigualdades sociais
Potenciar a comunicación	Obter información a través das TIC	
	Intercambiar experiencias	

do como son as conexións a internet, a formación do profesorado, a dotación de medios e o seu mantemento. Ademais, o feito de pertencer ao Proxecto Abalar non está relacionado coa elaboración e posta en marcha dun Plan TIC, senón que se conciben como partes independentes dun proxecto educativo.

Estes datos permiten reivindicar a actualidade das cuestións relativas á infraestrutura, pois como indican De Pablos, Colás e González (2010), entre as condicións que facilitan o uso innovador das TIC nos centros educativos atópase, ademais da conciencia e do compromiso dos equipos directivos e a actitude positiva dos colectivos docentes, a dispoñibilidade de espazos e recursos informáticos para o desenvolvemento de innovacións.

c. En relación a se a *páxina web* serve como recurso para a difusión do Plan TIC, de forma que poida chegar a toda a comunidade educativa, os datos apuntan claramente a que non é así, xa que soamente en 13 centros

(9,8% dos casos) se ten acceso a este documento. Lonxe se está, na realidade estudada, de acadar este indicador de boas prácticas identificado por Sosa, Peligros e Díaz (2010). Estes autores afirman que a creación e actualización dunha páxina web do centro que facilite a transmisión da información á comunidade educativa e que almacene e difunda recursos educativos é un indicador de boas prácticas con TIC.

d. Referíndonos o *traballo dos/as dinamizadores/as TIC*, desde a perspectiva dos participantes no grupo de discusión, a lexislación non é o suficientemente clara con respecto ás funcións que deben desempeñar. Fanse eco de que teñen que afrontar problemas de difícil abordaxe como pode ser o establecer niveis avaliáveis da utilización das TIC como mediadoras do proceso de ensino-aprendizaxe e a maior competencia dixital que ten o alumnado con respecto ao profesorado.

En definitiva, o contido dos plans analizados responde de forma coherente ao establecido na normativa. A información obtida a través dos distintos informantes dá a entender que o Plan TIC é un documento do centro elaborado a principio do curso como unha parte máis da Programación Xeral Anual como un requisito legal. Pola nosa banda, cremos que este Plan TIC, debe ser un documento dinámico, flexible, susceptible de ser modificado en calquera momento do curso académico e en proceso de adaptación constante en función das características do centro, do seu profesorado e alumnado, dos recursos e necesidades..., un documento "vivo" que responda a un determinado proxecto formativo. Ese é o noso compromiso. ■



- AÑEL-CABANELAS, M. E. (2015). *O Plan TIC no ensino obrigatorio: análise dun lustro*. Tese doutoral. Universidade de Vigo. [en liña]. [Ref. do 16 de xaneiro de 2016]. <http://www.investigobiblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/384>

- AÑEL CABANELAS, M.E.; RAPOSO-RIVAS, M. (2016). Da Introducción e Integración das TIC á Educación Dixital. *Eduga. Revista Galega do Ensino*, 72.

- BOZA CARREÑO, A.; TOSCANO CRUZ, M. O. e MÉNDEZ GARRIDO, J. M. (2009). El impacto de los proyectos TIC en la organización y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 27, 1, 263-289. [en liña]. [Ref. do 6 de setembro de 2016]. Dispoñible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/94401/103031>

- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. e RUIZ PALMERO, J. (2008). Impacto producido por el proyecto de centros TIC en CEIP e IES de Andalucía desde la opinión de los docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*,

31, 141-154. [en liña]. [Ref. do 26 de marzo de 2016]. Dispoñible en: <http://goo.gl/06GPxA>

- DE PABLOS, J.; COLÁS BRAVO, P. e GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-51. [en liña]. [Ref. do 13 de setembro de 2016]. Dispoñible en: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_02.pdf)

- Galicia. Decreto 130/2007, do 28 de xuño, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 132, do 9/07/2007.

- Galicia. Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 136, do 9/07/2007.

- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

- RAPOSO, M.; MARTÍNEZ, M. E. e PÁRAMO, M. B. (2013). De la era de dotación a la de participación en las políticas TIC españolas, en Escola, J.; Raposo, M.; Martínez, M. E. e Florêncio Aires, A. P. (2013). (coords.). *AS TIC no ensino: políticas, usos e realidades*. Santiago de Compostela: Andavira, 9-24.

- RUIZ PALMERO, J. e SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. (2012). Expectativas de los centros educativos ante los proyectos de integración de las TIC en las aulas. *Revista de Educación*, 357, xaneiro-abril, 587-613. [en liña]. [Ref. do 11 de marzo de 2015]. Dispoñible en <http://goo.gl/Yyth2E>

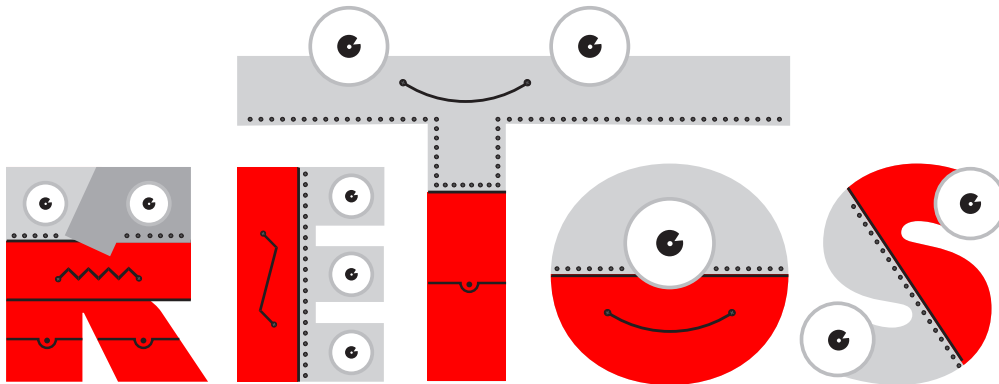
- SOSA, M. J.; PELIGROS, S. e DÍAZ, D. (2010). Buenas prácticas organizativas para la integración de las TIC en el sistema educativo extremeño. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 148-179. [en liña]. [Ref. do 11 de maio de 2015]. Dispoñible en: <http://goo.gl/6T526j>

PUBLICIDADE

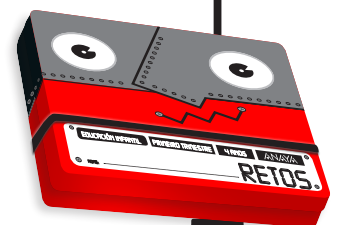
EDUCACIÓN INFANTIL

ANAYA

# O NOVO PROXECTO



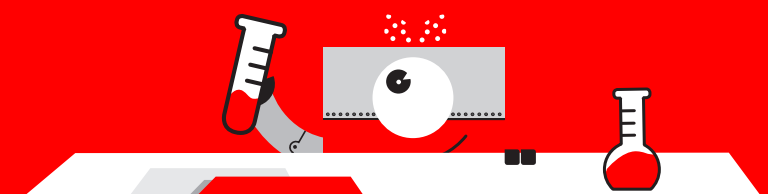
3 anos



4 anos



Co mellor das  
**METODOLOXÍAS INNOVADORAS**  
Sen esquecer o mellor das  
**METODOLOXÍAS TRADICIONAIS**



ÚNESTE AO RETO?

# O proxecto do colexio Fingoi en Lugo. Análise, contextualización e dimensión dun feito educativo á sombra do institucionalismo



REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 72-78

Xulio Pardo de Neyra

Facultade de Ciencias da Educación

UDC

xulio.pardodeneyra@udc.es

A M<sup>a</sup> Concepción Fernández Crespo, Chicha, que me aprendeu a ler e a escribir; aos meus benqueridos e benqueridas amigos e amigas cos e coas que, entre 1973-1985, partillei estudos e vivencias no Colexio Fingoi e cos e coas que conformo a interesante 'xeración do 68'; e, como non!, á memoria do noso Suso Corredoira Corrás (1968-1987)

Lugo e o institucionalismo, o Institucionalismo e Lugo; Lugo e o Colexio Fingoi, o Colexio Fingoi e Lugo: senllas etiquetas que se identifican coa renovación escolar galega que, nos tridentos e escuros mediados do século XX se viviu na estreita sociedade dunha cidade certamente pechada. Mais falando de institucionalismo e educación, falando de pioneirismo e de lucensismo, non se podería entender a renovación do ensino lucense—mesmo galego—sen a actuación e o compromiso dunha familia, a dos e das Fernández sarriaos estabelecidos había un cuarto de século en Lugo, nos tempos especialmente difíceis dun franquismo xa ora fortemente consolidado. Xa que logo, foi en Lugo en setembro de 1950 cando bota a andar unha empresa educativa sen parangón daquela, un proxecto de ensino e de vida que marcaría unha parte de lugueses e luguesas e que derivaría da consolidación dunha interesante fórmula de ver, interpretar e desenvolver un activismo educativo que fose quen de provocar unha aprendizaxe ilusionada e constitutiva do espírito de persoas curiosas e capaces, atentas e esculcadoras, máis aínda, conscientes do seu papel como elos nunha sociedade especialmente galega.

O nacemento da experiencia do Colexio Fingoi asenta, porén, nunha misión escolar composta por e apontoada por multitude de conceptos conscientemente empoleirados fóra do simplemente académico, que partía, e moi estreitamente ademais, do institucionalismo educativo hispánico que os e as Fernández ben coñecían (cf. Costa Rico, 2004). Neste sentido, Antonio (Antón), José (Pepe), Manuel (Manolo) e M<sup>a</sup> Concepción (Conchita), os catro fillos de *Antón de Marcos*<sup>1</sup>, veñen ser, en máis que boa

<sup>1</sup> Antonio Fernández Fernández, gandeiro e empresario de especial relevancia no Lugo de comezos do século XX, nacera na aldea de Barreiros en Ortoá (Sarria), sendo fillo de Marcos

medida, uns dos artífices tanto da renovación cultural luguesa, mesmo galega, como da consolidación do dun certo galeguismo educativo institucionalista neses atribulados tempos da Posguerra española<sup>2</sup>.

Antonio Fernández López (1903-1971), fillo maior do coñecido empresario e tratante de gando sarriao Antonio Fernández Fernández, lucense de adopción e como o resto de irmáns homes dunha caste de industriais que trataba de fuxir do exercicio campesiño no que viviran os seus devanceiros e devanceiras; aproveitou con éxito os investimentos que seu pai lle dedicou para que se formase á calor dos mellores centros educativos universitarios do Estado Español. O que aconteceu despois de ter partillado aulas, no Instituto de Ensino Medio de Lugo, cunha especial pléiade e xeración na que destacaron persoeiros, ora na sociedade luguesa, ora mesmo na cultura gale-



Antonio Fernández López, fundador do Colexio Fingoi.

cos Fernández González, quen logo de conseguir unha boa situación económica tras o seu paso pola emigración americana, xunto ao seu irmán Clemente organizou un importante negocio de trata de gando que se completaría con investimentos de capital na por entón recentemente constituída *Sociedad Española de Minas del Rif*, onde sendo Clemente conselleiro-delegado, partillou negocios con destacados investidores da España do momento como o rei Afonso XIII, o conde de Romanones ou o marqués de Comillas. Antonio, que se estableceu, tras a súa chegada a Lugo, na zona da estación dos camiños de ferro—daquela fóra da cidade, no chamado Agro das Flores—, nos comezos dese século XX destacaba como tratante de gando, feito polo que se integrou con forza na nacente sociedade de empresarios hostaleiros e gandeiros—os Fernández-Couso, os González, os Herreros-Loberjón, os Somozas, os Rodríguez, os Pontides, os Pérez-Ribeiro, os Pugas-Sáa, os Mosteiríns, os Salgueiros ou os Marbáns, propietarios dos negocios, fundamentalmente hostaleiros, que se organizaron á calor da intensa actividade comercial despregada na despois Praciña da Estación lucense—que, canda el, iniciaron o seu labor nun Lugo intensa e particularmente levítico.

<sup>2</sup> Tempos difíceis para moitos e moitas, e neste sentido, os Fernández non puideron escapar das dificultades que implicaba o exercicio do progresismo e a disidencia, aínda que non fose moi marcada. Así, Antonio Fernández López, o fillo primoxénito de Antón de Marcos, malia ter acadado a licenciatura de Enxeñaría de Camiños no Madrid de comezos do século XX, sería sancionado e imposibilitado para o seu exercicio profesional polas esferas represoras do franquismo. Contodo, en 1966 recibiu a *Encomienda de Alfonso X* (cf. Pousa Antelo e Arias, 2001).

ga, como Xesús Bal e Gay, Pepe Gayoso Veiga, Álvaro Gil Varela, Antonio Correa Calderón ou Venancio Montenegro y Neyra; e sen dúbida á calor da acollidora sombra do Dr. Juan López Suárez (1884-1970), máis coñecido como *Xan de Forcados*, moi atento a calquera tipo de posíbel valor que puidese xurdir do centro de Ensino Medio lugues, co que mantiña unha máis que intensa relación.

Non deixa de ser curioso que fose nese centro de ensino lucense onde Antón Fernández coñeceu un rapaz dous anos máis novo ca el, con quen despois procurou recompor, na medida das súas posibilidades, un dos piares da cultura galega de Posguerra. Faló, en concreto, de Álvaro Gil Varela, un vello ronsel que por mor do seu activo compromiso político de xorne galeguista fora encarcerado e despois do seu título aca-

démico de Doutor en Ciencias Naturais acadado na Universidade de Berlín. Fernández, como faría con outros destacados galeguistas perseguidos e represaliados, contou con el para botar a andar a empresa farmacéutica *Zeltia*, para a xestión do selo empresarial *Transfesa* e para consolidar tanto o Museo Provincial de Lugo como o simbólico Museo de Pontevedra, dos que ambos, man a man, foron máis que grandes benefactores.

Así as cousas, Xan de Forcados, quen xa actuara como ponte para que un destacadísimo valor da cultura galega de tempos anteriores, Evaristo Correa Calderón, se integrase como residente na prestixiosa institución madrileña sita en El Pinar, nos Altos do Hipódromo—falo da *Residencia de Estudiantes*, á que tamén acudirían lucenses como Bal e Gay, Carlos e Luís Vázquez-Pimentel e, na súa versión

feminina e na mesma época dos Pimenteis, Conchita Fernández López<sup>3</sup>; vixiou atentamente o devir do brillante alumno Antonio Fernández e, unha vez decidido na súa casa que cursaría os estudos de Enxeñaría de Camións na Universidad Central de Madrid, a carón de Luís Cortón del Arroyo e Domingo López Valcárcel<sup>4</sup>, xa destacados valo-

3 Xa antes do labor despregado polo Dr. Juan López Suárez, esposo de Mariana Castillejo, en Lugo destacaron familias como a dos Alvarados, Montenegros, Bales, Alonsos-Pimentel ou Garcías-Blanco pola súa aproximación aos ditados gineristas da *Institución Libre de Enseñanza*. Así, tras Manuel García Blanco e Salustio Víctor Alvarado, que se aloxaron na *Residencia de Estudiantes* madrileña antes de 1916, é en 1917 cando alí chega Correa Calderón. Este foi residente entre 1917-1920, e tras del ingresarían Antonio Montenegro y Neyra en 1922, Xesús Bal e Gay en 1924 e 1933, e os irmáns Carlos, Xosé e Luís Pimentel entre 1918-1922, 1918-1921 e 1922-1923 respectivamente. Pola súa banda, na *Residencia de Señoritas* da Calle de Fortuny estarían Conchita Fernández López e a despois tradutora de alemán Mercedes Vázquez-Pimentel, irmá do delicado poeta lucense Luís Pimentel (cf. Pardo de Neyra, 2002: 68-74).

4 Procedente dunha caste de ricos facendados da Casa-Grande de Pintín en Calvor (Sarria), derivados da vella fidalguía sarriá, Domingo era tío carnal de Antonio Fernández López. Foi, así, quen non só o acolleu na súa chegada á capital do Estado, senón que foi o que o introduciu expresa e directamente nas teses dun pensamento galeguista que logo, Fernández non abandonaría xa nunca máis.

res do galeguismo madrileño de Pregarra, promocionou o novo Antón de Marcos polas esferas máis progresistas dun Madrid onde, contodo, lucía con propiedade o interese do galeguismo constituínte do século XX.

Eu mesmo tracei algo a respecto do proxecto nacionalista de Correa Calderón no Madrid da segunda década do século XX, onde destacou a presenza e o labor daquel mozo estudante de Enxeñaría, un proxecto que xa fora timidamente constituído a finais do século XIX por un fato de galeguistas conducido expresamente pola coloña de literatos galegos alí asentados. Xa en 1917, ano da chegada de Evaristo Correa a Madrid, o nome do escritor de Neira de Rei comezou a soar nun círculo de rapaces galegos residentes en Madrid. Falo agora dun núcleo de estudantes composto polos irmáns Enrique, Manuel e Luís Cortón del Arroyo—curmáns de Xohán Vicente Viqueira e o último, por entón bibliotecario do *Museo Pedagógico de Madrid*—Fermín Fernández

Penzol-Labandeira, do que partirán os impulsos que conduciron á creación da Biblioteca Penzol de Vigo; o sarriao Domingo López Valcárcel e os seus sobriños, xa referidos, José<sup>5</sup> e Antonio Fernández López—por entón estudantes, na Central, de Dereito e Camións respectivamente—, Xesús Carracedo, o tamén sarriao Ramón Rodríguez Somoza, Salvador Mosteiro da Pena, Xoaquín Peña, Luís Cortiñas, Emilio González López, Modesto Pérez Piñeiro, Romero Cerdeiriña, Ramón Fernández-Oxea e Rodríguez Varela. Foi este quen, “empregado nunha empresa e radicalmente nacionalista”, como sinalou Piñeiro, “nos primeiros tem-

5 No simbólico ano 1917—data na que Correa Calderón organizou unha xuntanza galeguista previa á celebración, que tamén el mesmo desenvolveu, da I Asemblea Nacionalista da historia do galeguismo—, o por entón xove Evaristo Correa dedica unha das súas pezas castelás modernistas, “La Rosa Té”, aparecida no medio *Suevia*, ao seu amigo José Fernández López; algo que dá contas da relación e do activismo compromisario dun declarado e activo Correa membro de excepción do xurdimento do nacionalismo, con quen logo sería un dos máis destacados mecenas da cultura galega de Posguerra (cf. Pardo de Neyra, 2002: 122).



A ‘xeración do 68’ na feira de Adai en 1977, durante unha das aulas de Vicente Devesa.



pos influíu ponderosamente nelles despertándolles o receo e a intransixencia fronte a tódolos oportunistas” (Piñeiro, 1981: 282).

Tras a súa chegada a Madrid, pois, o Evaristo Correa funda en 1918 a *Xuventude Céltiga*, consolidada tras a organización da *Irmandade da Fala de Lugo*; e foi ao pouco de asentarse na capital do Estado cando, tras comezar a súa amizade con Ignacio Rodríguez Varela, por entón nacionalista radical coma el, cando se crea o grupo galeguista madrileño *Mocidade Céltiga*<sup>6</sup>. De seguirmos as verbas de Piñeiro, a partir da segunda asemblea nacionalista, celebrada en Compostela en 1919, Risco encargou ao seu achegado Modesto Pérez Piñeiro a organización dun “grupo nacionalista en Madrid, onde o núcleo anteriormente citado viña existindo como reflexo das Irmandades en xeral e con unha maior vinculación á da Coruña”. Así, en colaboración con outro rapaz establecido en Madrid, Francisco Fariña, secretario da Casa de Galicia, foi Pérez Piñeiro quen, entre 1920-1921, crea a referida asociación: os seus cargos directivos exercéronos Fariña, Correa e o propio Pérez Piñeiro. Na súa segunda etapa, cando a mocidade tomou o nome polo que adoitamos coñecer, e antes de adherírense os seus membros á terceira asemblea nacionalista, Fariña e Correa foron expulsados “por nonos considerar verdadeiros galeguistas”, segundo recolleu en 1981 Ramón Piñeiro. Neses momentos, xa que logo,

<sup>6</sup> Logo de coñecer Rodríguez Varela en 1918, coma el colaborador d’A Nosa Terra, Evaristo Correa decide seguir os consellos de Aurelio Ribalta e Ramón Méndez Castro-Jato e organizar un grupúsculo nacionalista de galegos residentes en Madrid. Este é a *Xuventude Céltiga* de 1918, abertamente estreitada coa violencia e o radicalismo nacionalista máis interesante: exhibido na Galiza tamén por Villar Ponte mais perfilado até o máis sublime por un Correa que, mesmo desde os medios xornalísticos madrileños de máis zona, solicitaba a independencia política da Galiza e o saneamento dos establecementos españois através do asasinato do xefe do Estado, á sazón o Afonso XIII.

a directiva do grupo estaba liderada por Penzol, Mosteiro da Pena, López Valcárcel, Peña, Rodríguez Somoza, Luís Cortón, Rodríguez Varela, Carracedo e Cortiñas.

Como vemos, e talvez escapando da á máis iconoclasta do nacionalismo do momento—propulsada pola *Irmandade da Fala d’A Coruña* e liderada fundamentalmente por Antón Villar Ponte, Rodríguez Varela<sup>7</sup> e Correa—, Antonio Fernández López aprendeu canda xente como Correa e Rodríguez Varela a dimensión e a validez do proxecto nacionalista galego de primeira hora, algo que non esquecería xa nunca máis. E sen disidencias. Sen protagonismos mais sen ningún tipo de fisuras, nin mesmo dúbidas, a respecto da posibilidade dun cambio de confesión. Non como moitos outros.

En 1936, Antonio Fernández López casa en Madrid cunha coruñesa, sobriña dun dos paires artísticos da Galiza e da España de Prego, o pintor viveirés Manolo Bujados (1889-1954)<sup>8</sup>. Con María Puentes Bujados, o enxeñeiro Fernández tivo doce fillos e fillas: Gonzalo, José Luis, Pedro, M<sup>a</sup> Carmen, M<sup>a</sup> Luisa, Ana M<sup>a</sup>, M<sup>a</sup> Antonia, Santiago, Marcos, M<sup>a</sup> Manuela, M<sup>a</sup> Asunción e M<sup>a</sup> Concepción Fernández Puentes. Instalada a familia primeiro nos seus domicilios da Rúa Quiroga López-Balasteros e a Praza do Campo Castelo<sup>9</sup>, consonte foron medran-

<sup>7</sup> Louvado nun texto panexírico elaborado logo da súa temperá desaparición (cf. *A Nosa Terra*, 1922).

<sup>8</sup> Un dos máis destacados artífices do modernismo plástico galego, célebre ilustrador de medios xornalísticos como o madrileño *La Esfera*, onde coincidiu con Evaristo Correa Calderón, por entón xa un dos máis interesantes críticos de arte do panorama hispánico.

<sup>9</sup> Foi nesta última casa, que a arquitectura lucense debe á man de Eloy Maquieira—casa que sucedeu á do palacio dos Mosqueras que, en 1903, viu nacer Ánxel Fole—, onde se produciron as sucesivas reunións que deron lugar á fundación do centro de ensino dos Fernández en Fingoi. Alí, man a man, Antón Fernández, Ricardo Carvalho Calero, José López Cabanillas e M<sup>a</sup> Concepción Fernández Crespo deron deseño final aos primeiros tateos do

do os seus fillos e fillas maiores, decidiron pouco e pouco involucrarse coa institucionalización do ensino lucense. Daquela, primeiro organizando un centro na granxa familiar de Barreiros en Sarria—onde estudarían o ensino primario da man de mestres como Avelino Pousa Antelo e Valentín Arias López—, e en 1950 a parella decide dar forma a un proxecto singular auxiliada polo seu amigo José López Cabanillas, mestre represaliado que por entón, en Lugo daba aulas particulares a eses seus primeiros fillos e fillas.

Dous anos despois de ter botado a andar a experiencia escolar da granxa de Barreiros, Antón Fernández López, cun xa máis que notábel desafogo económico derivado da gran cantidade de empresas que xestionaba tanto el como a súa familia—arestora vámolos resumir en *Fri-lugo*, *Frigsa* e mesmo a *Caja de Ahorros Provincial de Lugo*, só por citarmos tres dos selos máis simbólicos e relevantes do Lugo dos primeirísimos anos da Posguerra—, e como os seus fillos e fillas máis vellas comezaban os seus estudos secundarios, a carón da súa esposa María Puentes ideou un proxecto de posterior relevancia non só para o ensino lugués, senón para o espazo do ensino e das letras de toda a nación. Xa que logo, cunha máis que sobresaliente sensibilidade artística e cun máis saudábel compromiso cultural de xorne galeguista, Fernández López empraza Manuel Gómez Román<sup>10</sup> para que deseñe e

futuro Colexio Fingoi.

<sup>10</sup> Gómez Román (1875-1964), que xa deseñara en Lugo, en 1922, a casa dos Álvarez Somoza na Praza de San Domingos—chamada ‘o palacio de S. Domingos’, onde estivo situado o simbólico café-cantante *El Mercantil* e que logo acollería a sé da Falange luguesa—; foi recuperado por Antonio Fernández López para facer o proxecto das escolas (de nenos e de nenas) da granxa de Barreiros en 1948 e, en 1950, os do Colexio Fingoi e o chalé dos Fernández-Puentes, próximo ao edificio escolar lucense. Nese mesmo ano deseñou o chalé do así mesmo galeguista Álvaro Gil Varela, estreito amigo de Antonio Fernández, no ensanche lucense do Parque de Rosalía de Castro; o do complexo industrial de Frigsa (1951)

leve a cabo a erección dun importante edificio, non por acaso de intensas e puras liñas pa-cegas galegas, nuns terreos que non había moito tempo que adquirira no daquela chamado Polígono de Fingoi.

As pautas educativas organizadas por Antón Fernández, quen para iso escolleu, como despois sería habitual nas súas eleccións, o valor galeguista duramente represaliado Ricardo Carvalho Calero—a quen por iso axudou a se facer lucense de adopción<sup>11</sup>—, pasaban por un proxecto pedagóxico asentado nunha educación creativa eminentemente galega, comprometido coa investigación-acción onde o alumno e a alumna eran centro de atención e tarefa común de pais, nais, profesores e profesoras. A aprendizaxe, desde os seus mesmos inicios, marcouse através da proxección individual da persoa, dando predilección a homes e mulleres entanto que persoas con capacidade de elección nun ensino integral e aberto. No ano da súa fundación, naquel proxecto educativo comezaron a traballar, man a man, a carón de Fernández López e Carvalho, M<sup>a</sup> Concepción Fernández Crespo, M<sup>a</sup> Luisa Pumariño, Carmucha Teijeiro, Vicente Devesa Jul, Bernardino Graña e Xosé Luís Méndez Ferrín—ambos mozos aínda

pensionados e becados através da interesantísima iniciativa do *Centro de Estudios Fingoy*, centrada na defensa da cultura galega—, Ángel Juan González López (*Ángel Johán*) ou, por caso, Matilde, Virgilio—que con Isidro Parga Pondal se encargarían do laboratorio de análise de rochas—ou Domènech.

Contodo, Fernández e Carvalho Calero ben sabían que estaban a organizar un centro privado de ensino que, baixo o pesado palió da Lei sobre Educación Primaria de 1945 (cf. *Ley de 17 de julio sobre Educación Primaria*, 1945), non podía apostar pola dimensión e o xorne educativos da Galiza que, polos seus contactos de confesión política, ambos tan ben coñecían. Falo, en concreto, dos pulos escolares de tempos anteriores, o das Escolas do Insiño Galego de Ánxel Casal en Coruña e o das Misións Pedagóxicas republicanas, entre outros. Con efecto, non podemos entender o funcionamento educativo do Colexio Fingoi de primeira hora, así como tampouco o que se desenvolveu ao abeiro da seguinte lei de educación—a de 1970—, sen considerar a realidade pedagóxica da que o seu propietario foi testemuña, a que os seus vellos amigos de tempos de Pre-guerra levaron a cabo baixo das posibilidades que ofrecían os proxectos de educación irmandiños e republicano. Neste sentido, porén, seguindo, como era prescritivo, os férreos canons das normativas vixentes, no Colexio Fingoi puxéronse en marcha cunha ilusión máis que afervoada, os mecanismos para que os alumnos e as alumnas puidesen achegarse a unha realidade cultural claramente proscriba polas autoridades educativas do Franquismo: ao estudo da cultura popular galega, ao da música e a danza galegas e ao das figuras literarias, tanto do pasado como do presente, que ben tiveran construído, ben estaban a construír, tanto a lingua como

a arte literaria da nación. Por suposto—e falo da miña experiencia persoal—o profesorado ofrecía novas a respecto do valor científico de empresas como o *Seminario de Estudos Galegos*, animaba excursións e visitas a paraxes lucenses, promovía o mantemento dunha horta escolar e insistía na realización de experimentos científicos moi ao modo do que naquelas precitadas experiencias aulares se utilizaba.

Non se pode, porén, máis que conectar o pulo escolar do Colexio Fingoi co breve manifesto pedagóxico que Vicente Risco deu á luz en 1921. Falo, por suposto, do “Plan pedagóxico pr’a galeguización das escolas” (cf. Risco, 1921) polo que o ourensán expuña que o principio xeral da vida escolar era respectar a personalidade individual, permitir o contacto do discente “coa natureza—coa santa terra galega—fonte inesgotable de saúde físeca i espiritual”, potenciando o exercicio físico e as aptitudes musicais en aras do “milloramento físeco da Raza galega”. Desenvolvemento do carácter individual, pois, acompañado do do carácter étnico galego para conquistar un verdadeiro sentimento “da Terra” como:

enxebriño i amor á patria Galega... Esto pertence á educación moral i social, á educación estética, á educación intelectual. O sentimento da terra ten que sel-a base da nosa educación e do noso ensino.

Hai que faguer que as primeiras impresiós que o neno reciba sexan enxebres, que a escola sexa un prolongamento do seu ambiente natural galego, que estean os nenos o máis tempo posible en contauto coa Terra, coa meiga paisaxe, fagundo a miúdo excursiós pol-a campía, de tan fondo efeuto educativo e instrutivo [...] O escolante descubrirálles a beleza incomparable da nosa Terra e dirálles como ela a todos nos cría e

e o da ampliación, en 1957, do Museo Provincial de Lugo, do que tanto Fernández López como Gil Varela foron destacados benefactores. Cómpre dicir, pois, que tras o breve paso do vigués Gómez Román pola arquitectura lucense en época inmediatamente anterior ao primorriverismo, foi da man do fundador do Colexio Fingoi como se produciu a verdadeira entrada dun dos maiores xenios arquitectónicos da Galiza, avantaxado discípulo de Antonio Palacios, na cidade dos muros romanos.

<sup>11</sup> O ferrolán Carvalho Calero era desde 1933 esposo da baleiresa Nacha Ramos Díez, pertencente a unha coñecida familia asentada en Lugo desde os inicios do século XX, e profesora de Historia no Instituto lugués. Carvalho exercería os labores de dirección do Colexio Fingoi desde a súa creación até o ano académico 1965-1966, no que, recuperando os seus dereitos civís, se incorpora, por oposición, a unha praza de profesor no Instituto Rosalía de Castro compostelán, anterior ao seu exercicio como catedrático de Lingüística e Literatura Galega da Universidade de Santiago de Compostela, que gañou en 1972 (cf. Reimunde, 2010).



A 'xeración do 68' no baile de Entroido no 1977.

nos mantén; xogará con iles a xogos ancestrales, cantará con iles as cántigas da Terra, e cando estean cansos, contarálles contos, leendas e tradicións do pasado de Galicia.

De xeito semellante ao que acontecía coa paralela experiencia irmandiña das Escolas do Insiño Galego, no plano risquiano contemplábase un uso eventual do galego, isto é, nin este nin nas bases da escola coruñesa da *Irmandade da Fala* se apostaba por un uso global e constante do idioma da Galiza. Non eran tempos aqueles, como moito menos os serán os 50 posteriores, para exercicios que puidesen contravir abertamente a normativa educativa española, daquela pola insuficiente resposta social de acollida na contorna urbana herculina. Xa que logo, tanto no programa escolar da iniciativa herculina como no do plano pedagóxico de Risco, o galego era circunstancial, polo que o alumado podería falalo "nos seus xogos, nas súas

conversas, hastra responderen en galego ás preguntas do escolante. Iste pode dar eixemplo dirixíndose a iles, polo menos algunhas veces na nosa língoa"<sup>12</sup>.

Xa que logo, non é casual que no deseño de Fernández López latexase un interese especialmente relacionado tanto cos planos da escola do Insiño Galego coruñesa como co que Risco diseña en 1921; non por acaso, ora só con procurarmos na propia traxectoria galeguista do Fernández López de Preguerra acharemos un círculo de amizades composto por moitas das sinaturas implicadas ou que deran forma á escola herculina, e ora ao considerarmos a pro-

<sup>12</sup> Motivación especialmente semellante á da referida escola herculina, en cuxa "Base 1ª", como se deixaba patente en 1923:

o insiño [...] faráse no idioma español, si ben utilizando tamén o galego na lectura da nosa literatura popular e demais libros didáticos que se poidan outer, e para algunhas espraciciós de leiciós prácticas, a fin de qu-os nenos poidan comprender mellor as ensinanzas dos mestres (cf. Pardo de Neyra, 2006: 115).

cedencia da súa esposa, María Puentes, tamén poderemos rastrexar parte da explicación dese agarimo pola non tan vella aínda e, sobre todo para ela coñecida, iniciativa irmandiña.

Unha vez organizado o centro escolar, Antonio Fernández ben soubo, confiando no seu amigo Ricardo, verear pola lexislación española para tratar de vulnerala con suavidade no debida e estrictamente necesario. Mercé a Carvalho Calero, e tras a incorporación de docentes como Vicente Devesa Jul e M<sup>a</sup> Luisa Pumariño Vilela, o ensino proporcionado no Colexio Fingoi centraríase nunha metodoloxía baseada nun activismo de aprendizaxe activo e participativo, capaz de percorrer contidos adaptados ao currículo oficial, iso si, mais especialmente derivados da propia experiencia vital, contando cunha serie de recursos didáticos provenientes de fóra dos libros de texto tradicionais e ligados ao

ciclo biolóxico e cultural propio e conectado co verdadeiro mundo do exterior (cf. Cando Vázquez, Iglesias Cortizas e Rivas Barrós, 1991: 96-98), algo que simplemente redundaba na comparanza, a comprobación e a crítica, desde a experiencia persoal; e que trataba de amosar e se achegar ao mundo através da ollada do alumnado, quen propiamente había desenvolver a súa mentalidade crítica. Xa que logo, por medio de anovadoras experiencias centradas na visita ao medio rural galego, o cultivo dunha horta, o tratamento do material bibliográfico, a constitución de bibliotecas de aula e o desenvolvemento de actividades teatrais—principalmente de xorne e procedencia galega—, o ensino do colexio lucense aparece como un proceso distinto e singular onde o principal non é nin o profesorado, nin os contidos, nin a mesma exposición docente: básúlase así, portanto, o eixo do proceso escolar no propio alumno, na propia alumna, na persoa con disposicións para poder guiar o seu proceso de adquisición de coñecementos.

Co falecemento en 1971 de Antón Fernández López e a implantación da Lei Xeral de Educación de 1970, como o resto de escolas e colexios do Estado Español, o Colexio Fingoi comezou a transitar cara a unha maior homologación cos centros oficial situados agora en circunstancias de certa experimentación didáctica. Contodo, no centro sobreviviría unha talvez non tan pequena corrente de progresismo—neste sentido quero mencionar os intereses educativos de Carlos Varela Veiga, Brais, e Manuel Reboredo (posteriores aos tempos de docencia de Méndez Ferrín, Graña ou López-Casanova)<sup>13</sup>—capaz

<sup>13</sup> Foron as décadas de 70 e 80, na historia educativa do Colexio Fingoi, un período no que as prácticas de aula asentaban na experimentación e se completaban con numerosas saídas de campo e coa elaboración, por parte de alumnos e alumnas, do material co

de abordar perigosos contidos artístico-culturais procedentes dunha óptica política aberta e fiel a aqueles vellos ditados irmandiños e aos devezos de empresas como as Escolas do Insiño Galego cos que o Colexio Fingoi das décadas de 70 e 80 aínda se relacionaba.■

que adquirirían parte dos coñecementos. Procurábase unha importancia destacada ao estudo do ciclo biolóxico facendo que o alumnado realizase cadernos pluviométricos e de campo ou sementase diferentes produtos na horta escolar; así como se efectuaba un especial achegamento cara á cultura galega através de pesquisas bibliográficas, recollas de textos literario-musicais de tradición oral, estudo e práctica de instrumentos galegos, representacións teatrais e posta en marcha de danzas tradicionais. Non por acaso foi esta unha época intensamente conectada co proxecto das escolas públicas agropecuarias dos 50-60 que, xa na segunda metade da década de 70, levaría o colexio a ser sé da *Escola de Verán de Lugo*, unha semana dedicada ás actividades de formación e renovación pedagóxica do profesorado relacionada cos intereses da paralela escola estival de *Acción Educativa (Movimiento de Renovación Pedagógica de Madrid)* fundada en 1975 (cf. Costa Rico, 2004).

- A Nosa Terra (1922): "Liñas de loito. Ignacio Rodríguez" [art. ed.], 162, 30/04, 4.
- CANDO VÁZQUEZ, X. R.; C. CORTIZAS RODRIGUEZ e I. RIVAS BARRÓS (1991): "La experiencia del Colegio Fingoy". *Innovación Educativa*, 0, Compostela, 95-105.
- COSTA RICO, A. (2004): *Historia da educación e da cultura en Galicia (séculos IV-XX)*. Vigo: Xerais.
- *Ley de 17 de julio sobre Educación Primaria* (1945): Boletín Oficial del Estado, Madrid, 18/07 [disponíbel na Internet: <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf>; consulta o 7/10/2015].
- PARDO DE NEYRA, X. (2002): *Evaristo Correa Calderón na literatura galega contemporánea. Vanguardismo e galeguismo*. Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- PARDO DE NEYRA, X. (2006): *As orixes da literatura infantil galega (1918-1936). Unha nova forma de entender a literatura*. Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- PIÑEIRO, R. (1981): "A personalidade política de Fermín Penzol". *Grial*, 279-288.
- POUSA ANTELO, A. e V. ARIAS (2001): *Antonio Fernández López. Empresario, reformador e filántropo*. Vigo: Ir Indo.
- REIMUNDE, R. (2010): "Unha (maravillosa) experiencia docente chamada Fingoi". *Cautiverio de Fingoi. Os anos lugueses (1950-1965) de D. Ricardo Carvalho Calero*. Lugo: Servizo de Publicacións da Deputación Provincial de Lugo, 49-78.
- RISCO, V. (1921): "Plan pedagóxico pr'a galeguización das escolas". *Nós*, 6 e 7, 15/06 e 15/07, 1-3 e 1-2.



## O xogo tradicional na Educación Infantil: Deseño dunha proposta didáctica e análise da realidade escolar



REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 79-83

María Jesús García Montes

Graduada en Educación Infantil pola USC

mariajgm154@gmail.com

### INTRODUCCIÓN

A principal finalidade que se pretendeu coa realización da intervención que a continuación se vai describir é saber como e a que xogan os pequenos e pequenas de hoxe en día. Preténdese descubrir se coñecen os xogos tradicionais e se os practican na súa vida diaria, por vontade propia ou prefiren entreterse con outro tipo de pasatempos.

Partimos da hipótese de que os menores da actualidade non coñecen a maioría destes xogos, nin se entretéñen con eles. Ademais, cremos que nunha gran parte se divirten coas novas tecnoloxías, deixando un pouco no esquecemento a forma que tiñan de facelo as xeracións precedentes.

Por todo isto foi que se levou a cabo unha proposta didáctica en dous centros educativos da provincia de Lugo, un na capital lucense e outro nun concello do medio rural, a través da cal podemos comprobar e comparar as formas de pasar o lecer dos máis pequenos/as con este tipo de xogos.

Hoxe en día podemos dicir que a nosa sociedade experimentou un gran cambio debido á aparición das novas tecnoloxías, a cal se converteu nun dos motivos polos cales os xogos tradicionais e a socialización se foron modificando ou incluso perdendo. É importante que, para perpetuar a transmisión destes xogos e fomentar a súa conservación ao longo do tempo, dende o ámbito educativo levemos a cabo propostas que involucren toda a comunidade educativa en xeral, favorecendo a participación de todos os seus membros.

### O XOGO TRADICIONAL

Os xogos tradicionais nacen no seo dun grupo social para satisfacer as necesidades lúdicas que teñen os seus membros. Estes xogos transmitense de xe-

ración en xeración, e neles pódese identificar un punto de conexión entre as persoas adultas e os nenos/as, e esta conexión ten unha gran importancia educativa.

De entre os múltiples achegamentos ao concepto de xogo tradicional, destacamos por razóns de espazo só tres:

Marín Santiago (1995), quen afirma que “son froito do desexo da vida de moitos homes, mulleres e nenos/as, que día a día foron captando a beleza e a dureza da vida, atrapándaos en pequenos xogos, símbolo das súas vivencias e das súas longas horas de convivencia e traballo” (p. 21).

Veiga (2001) defíneos como “aqueles nados no seo dunha comunidade para dar satisfacción ás súas necesidades lúdicas, necesidades inevitablemente marcadas polo seu modo particular de vida” (p. 23).

Rey Insua (2006), comenta pola súa parte que “no xogo popular, o neno/a exercita as súas capacidades físicas, intelectuais, sociais e incluso morais, xa que estes divertimentos permitenlle coñecer o seu medio e interiorizar valores como a solidariedade, a sinceridade ou o traballo en equipo” (p. 21).

### PROPOSTA DE INTERVENCIÓN

Como dicíamos, a proposta de intervención sobre os xogos tradicionais levouse a cabo en dous centros educativos de Educación Infantil da provincia de Lugo. Os centros educativos onde se realizou a proposta reúnen características completamente diferentes, precisamente tratando de comprobar se os nenos e nenas dun dos centros xogan menos ou máis a este tipo de actividades que os do outro, ou se simplemente ningún neno/a practica estes xogos na actualidade.

O obxectivo último da proposta didáctica, foi achegar os nenos e nenas da etapa de Educación Infantil aos xogos tradicionais que foron transmitidos de xeración en xeración e que permanecen aínda vivos cando menos na memoria colectiva.

Na experiencia realizáronse dez xogos tradicionais, que se desenvolveron de igual forma, na medida do posible, en ambos centros. Ditos xogos escolléronse porque son: dinámicos, activos, resolutivos, rítmicos e cunhas regras sinxelas. Algúns deles tamén contan con cancións doadas de aprender, que animan toda a acción lúdica.

Intercaláronse un par de actividades máis sedentarias, para que os nenos e nenas notasen o cambio e puidesen desta forma “descansar” e coller forzas para realizar a seguinte actividade lúdica.

### ACTIVIDADES REALIZADAS

Nome do xogo	Obxectivos	Notas sobre o desenvolvemento
1. A ra	Perfeccionar a coordinación óculo - manual, apuntando ben.	En pequeno grupo. Sen dificultades.
2. As chapas	Desenvolver a capacidade da motricidade fina, intentando non sairse do circuito.	En pequeno grupo. Algunha dificultade para interiorizar as regras cando eran lesivas para o protagonista.
3. A galiña cega	Desenvolver a percepción táctica e auditiva.	En pequeno grupo. Sen dificultade ningunha.
4. Pasa perico, pasa monteiro	Asociar os movementos de corpo acordes á canción.	En pequeno grupo no colexio urbano, e no centro rural en gran grupo debido a que era un número máis reducido de alumnos/as. Ningún dos alumnos/as quería ser pillado.
5. A mariola	Perfeccionar a habilidade física e a coordinación ollo - man.	En pequeno grupo. Dificultades para respectar as fases do xogo por falta de práctica.
6. Zapatíño quieto é	Desenvolver a capacidade de atención e rápida reacción. Mellorar a axilidade e a soltura motriz.	En pequeno grupo. Sen dificultade. Os alumnos/as coñecían variantes da canción proposta.
7. O brilé	Coñecer o espazo. Traballar a velocidade e reacción de escape.	En gran grupo. Dificultades na asimilación das regras do xogo, así como na percepción do espazo.
8. O pano	Potenciar os reflexos e a capacidade de atención. Recoñecer e aprender os números.	En gran grupo. Detectouse unha falta enorme de práctica deste tipo de xogos, especialmente á hora de dilucidar certos momentos non previstos, como o feito de que dúas persoas agarrasen o pano á vez.
9. Zapatilla por detrás	Desenvolver a habilidade física.	En gran grupo. Entenderon á perfección as normas e aprenderon rápido a canción, pero o que se observou é que se deixaban o pano só de amigos en amigos, facendo algunha “distinción” nese caso.
10. Vexo - vexo	Potenciar a capacidade de imaxinación, concentración e a observación do espazo.	En gran grupo. Desenvolveuse sen ningún tipo de problema. Estiveron entusiasmados e atentos con este xogo.

## REALIZACIÓN DAS ACTIVIDADES

Os xogos realizados practicáronse en diferentes sitios, dentro de ambos colexios, xa que a semana na que se levaron a cabo no colexio urbano fixo mal tempo e por iso se adaptaron as actividades para un lugar cerrado e non ao aire libre como estaba previsto; pola contra, no centro rural puidéronse levar a cabo no patio exterior. A circunstancia de que se tivesen que realizar, nun dos centros, as actividades no interior, deu precisamente algo menos de "xogo", xa que se trataba dun espazo algo pequeno e foi obrigado facer grupos máis reducidos para que os nenos e nenas puidesen participar en todas as actividades.



As chapas. Colexio urbano.



Pasa perico, pasa monteiro. Colexio urbano.



A galiña cega. Colexio urbano.



Zapatíño quieto é. Colexio rural.



Ra. Colexio rural.



Zapatilla por detrás. Colexio rural.

Como reflexión ofrécense, no seguinte cadro, os datos de observación directa dos xogos, no cal se remarcan as partes fortes e débiles de cada unha das actividades, no momento da súa realización nos colexios e da súa posta en práctica.

Nome do xogo	Partes fortes	Partes débiles
1. A ra	Xogo de destreza visual-motora na que todos aprenderon rápido o fin do xogo. Cúmprirose as finalidades.	Algúns nenos/as non querían xogar ao ver que non daban metido as fichas, aínda que todos participaron finalmente mostrando entusiasmo.
2. As chapas	Xogo de habilidade (motricidade fina) na que facían o percorrido con gran precisión. Cumpriuse o obxectivo.	A varios alumnos/as parecelles moi complicado realizar o circuito e algún caso illado tivo dificultades debido ao momento evolutivo de adquisición da motricidade fina no que se atopan.
3. A galiña cega	Xogo moi motivador para os nenos/as, posto que lles encantaba intentar adiviñar quen era o compañeiro/a, ou simplemente fuxir del/a.	A varios nenos e nenas dáballes medo tapar os ollos e participaron con eles cerrados, aínda que logo os acababan abrindo.
4. A mariola	Xogo de destreza e equilibrio. Cumpriuse o obxectivo principal no colexio rural.	No centro de Lugo non entenderon moi ben as normas. En vez de ir tirando de un en un, en cada cadro, tiraban e saltaban sen rumbo; poucos nenos/as o fixeron ben, aínda que se divertiron moito.
5. Zapatiño quieto é	Neste xogo o que máis os motivaba era chegar á meta. É un xogo de habilidade motora e equilibrio.	No colexio urbano tardaron un pouco en aprender a canción do xogo e había un par de nenos que facían trampas e dicían que vían mover os seus compañeiros/as, para así seguir manexando o xogo.
6. Pasa perico, pasa monteiro	Xogo na que a canción a aprenderon de forma rápida e potenciaron a súa habilidade de pasar por debaixo dunhas "portas" de maneira rápida para esquivar quedarse no medio. Motivounos moito o intentar escapar e, se quedaban no medio, creáballes certas dúbidas á hora de escoller un lado.	No colexio do rural facían trampas posto que querían ir todos detrás dun mesmo neno á hora de elixir cando se quedaban no medio, e aínda que as opcións son secretas, facían o posible por descubri-lo. Por iso, non se cumpriu de todo o obxectivo principal do xogo.
7. O brilé	Xogo psicomotor no que se cumpriu o obxectivo principal. Motivaba a ambos equipos o poder gañar e eliminar todos/as os membros do outro equipo.	En ambos colexios houbo un par de casos de participantes que non querían correr nin esquivar a pelota, pero non porque non entendesen o obxectivo do xogo, senón porque non lles apetecía moverse.
8. Zapatilla por detrás	Neste xogo cumpriuse o obxectivo principal. Actividade principalmente de habilidade, destreza e rapidez á hora de pillar o contrincante.	No colexio urbano, o protagonista nun momento dado, procuraba deixar o pano detrás dun amigo seu, non de calquera outro compañeiro/a. Esta circunstancia repetiuse recurrentemente.
9. O pano	Xogo de velocidade no que se cumpriu o obxectivo principal en ambos centros.	Ao principio enredáronse un pouco cos números, pero despois dun par de partidas xa foi posible desenvolver o xogo con axilidade. O que se puido observar en ambos centros é que os protagonistas se pelexaban polo pano con frecuencia se chegaban dous á vez. Intentábase explicar-lles que tiñan que ser máis hábiles e cando ambos o agarraban, un debía soltar.
10. Vexo - vexo	Xogo de destreza visual. Cumpriuse o obxectivo principal sen dificultade.	Ao principio da actividade, mentres non foi suficientemente practicado o xogo, non se respectaba debidamente o momento de palabra de cadaquén.



## CONCLUSIÓNS

A modo de conclusión, podería dicir que se debe destacar que, polo xeral, existe a crenza de que os nenos e nenas do rural xogan máis nas rúas e manteñen as formas tradicionais de entreterse fronte aos menores de cidade. Pero o certo é que cada vez se estende máis o uso das novas tecnoloxías para todos os menores, dando paso a unha maneira de empregar o tempo libre moito máis sedentaria. É por todo isto, polo que os nenos e nenas da nosa sociedade actual xa non pasan tanto tempo ao aire libre nin con iguais, como se facía en tempos pasados.

Os pequenos e pequenas que viven na cidade hoxe en día coñecen algúns tipos de xogos tradicionais e ademais aseguraron ter xogado algunha vez a eles, pero non de forma habitual, xa que afirmaron que normalmente ían xogar ao parque, pero só usaban os esvaradoiros, xogaban ao fútbol, ás bonecas ou a videoxogos. Manifestaron que nunca practicaban de maneira habitual, nin dentro nin fóra do colexio, ningún dos xogos realizados na proposta didáctica.

Pola contra, podemos recoñecer que no colexio rural había máis nenos e nenas que coñecían certos xogos tradicionais e os practicaban con algunha frecuencia, aínda que polo habitual non os escollían primordialmente para empregar o seu tempo ou divertirse. Isto débese a que prefiren utilizar os xogos interactivos e tecnolóxicos, ou algún máis clásico como o fútbol e xogos de roles, segundo alegaron os alumnos/as.

Os obxectivos que se pretendían alcanzar foron logrados en ambos centros educativos de forma positiva, sempre adaptándose aos nenos e nenas aos que lles custaba un pouco máis a súa realización. Por esa razón foi que se acomodaron os xo-

gos ás discapacidades e ritmos de cada un dos participantes, acondicionando as actividades a un ritmo moderado para que todo o grupo puidese xogar e participar de igual maneira.

Para finalizar, comentar que desde o noso punto de vista, consideramos que todos os nenos e nenas deberían xogar máis fóra do centro educativo e dos seus fogares, xa que é unha forma de socializarse deixando atrás as novas tecnoloxías e a vida sedentaria, ademais de aprender diferentes formas de divertirse e, en definitiva, de integrarse no propio grupo social. Desafortunadamente, debemos inculcar unha aprendizaxe en e para o tempo libre, destinado a que os nenos e nenas sexan capaces de pasalo ben e buscar novas formas de diversión, á súa vez máis saudables evitando, como dicimos, o sedentarismo e o xogo individualizado. Por iso, cremos que debemos intentar conservar os xogos tradicionais como algo único e esencial da nosa cultura, e poder facer que os nosos sucesores se sigan divertindo con eles. ■

- MARIN SANTIAGO, I. (1995). *Juegos populares: Jugar y crecer juntos*. Barcelona: Asociación de Maestros Rosa Sensat/ Ministerio de Educación y Ciencia.

- PIAGET. (1991) El juego. En Kamii. C y DeVries R. (Eds). *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.

- Real Academia Española (2014). Juego. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=MaS6XPK>

- Real Academia Galega (1983). Xogo. Recuperado de: [http://academia.gal/diccionario/#searchNoun.do?current\\_page=1&nounTitle=xogo](http://academia.gal/diccionario/#searchNoun.do?current_page=1&nounTitle=xogo)

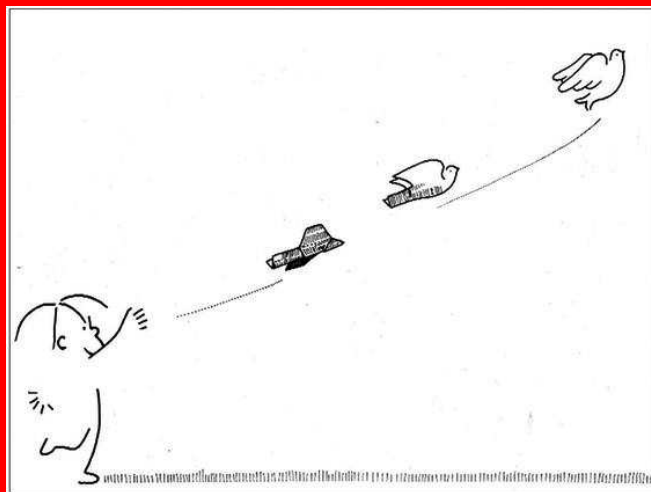
- Real Decreto 330/2009 de 25 de Xuño de 2009 pola que se regula a implantación, do desenvolvemento e a avaliación do segundo ciclo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia.

- REY INSUA, L. (2006). *Xogos, enredos e adiviñas*. A Coruña. Ediciones ERA.

- VEIGA, P. (1994). A vixencia dos xogos populares galegos. *Revista Galega de Educación* 19, 19-20. Recuperado de: <file:///C:/Users/usr/Desktop/MAGISTERIO%20DE%20EDUCACIÓN%20INFANTIL/4%20Curso/2%20trimestre/TFG/Mas%20documentos/19%20RGE.pdf>.

- VEIGA, P. (2001). *Xogo popular galego*. Santiago de Compostela: Edicións Sotelo Blanco.

## A gratuidade no ensino público



REVISTAGALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 84-85

Fernando Lacaci Batres

Vicepresidente da Confederación ANPAS  
GALEGAS

correo@anpasgalegas.org

Dende a referencia inconcreta da Constitución de 1876, cando fala de regular os “establecementos de instrución pública costeados polo Estado”, ata a actual redacción constitucional, “O Ensino básico é obrigatorio e gratuito”, hai un longo camiño no que non se pode obviar a declaración constitucional de 1931, “A República legislará no sentido de lle facilitar aos españois economicamente necesitados o acceso a todos os graos de ensinanza, coa finalidade de que non estean condicionado máis que pola aptitude e a vocación”.

E esa longa traxectoria, que nos leva á actual normativa da LOE de 2006 no seu artigo 4.1: “O Ensino básico ao que se refire o artigo 3.3 desta Lei (Primaria e Secundaria Obrigatoria) é obrigatorio e gratuito para todas as persoas”, ten dous caxatos onde se vai apoiando:

1. **A obrigatoriedade:** para a Administración Pública como garante da prestación, e para a cidadanía como usuaria “forzada” dese servizo público.
2. **A gratuidade:** que debemos sempre entender como outra obriga do Estado que crea nos cidadáns un dereito específico: o de poder cumprir coa obriga formal de ser formados dun xeito que non lles supoña un custo diferenciado.

Pero é certo que dende as primitivas pretensións do século XIX, que a pouco máis aspiraban –e xa non era pouco– que á alfabetización elemental de parte da poboación –porque inicialmente as mulleres non eran, por desgraza, destinatarias desa intención– ata a actual amplitude de dez cursos académicos, houbo unha evolución que lentamente foi separando aquel binomio de obriga e gratuidade. Realmente, non hai comparación posible entre as necesidades que derivaban da aprendizaxe da lectura e escritura e uns

mínimos rudimentos de aritmética, e a complexidade de medios materiais e humanos que hoxe se precisan para dar cumprida cobertura aos amplísimos contidos, e aínda máis amplas expectativas, que agardamos que coñeza unha persoa que remata o ensino obrigatorio.

A concepción inicial da obriga pública limitouse sempre ao facilitamento de infraestruturas e de persoal, ou sexa, escolas e profesorado; e basicamente iso non mudou en esencia, aínda que é certo que as escolas son máis grandes e moito mellor dotadas, que ao profesorado se lle esixe unha maior e mellor formación, e que apareceron unha certa variedade de especialistas, seguramente aínda insuficientes en categorías e claramente insuficientes en número.

Que ocorre entón para que continuemos falando de gratuidade como un obxectivo?, pois que as circunstancias externas, máis aló de escolas e profesores, si que variaron dun xeito importante. Onde antes se ía á escola coas mans nos petos, levando como moito unha pequena lousa e un pizarrillo, comezaron a incorporarse cadernos, materiais de escritura e debuxo, libros de texto, dicionarios; e xa máis preto ao noso tempo, ordenadores, tablets, e un amplo etcétera de necesidades actualizadas que son sufragadas polas familias e van facendo estoupar as costuras desa gratuidade tan claramente constitucional.

Xa no Informe do Consello Escolar do Estado do curso 1998-1999, tal e como recolle a Defensora do Pobo no seu estudo sobre a gratuidade dos libros de texto, recoñécese moi claramente que *“a Constitución española é taxativa... o libro de texto ou material didáctico que sexa preciso para impartir a educación básica, e polo tanto, para garantir o dereito fundamental á Educación ten que ser gratuíto”*. Penso que esta reflexión hai

que entendela en sentido cada vez máis amplo, e ter un criterio xeneroso do que é material didáctico, porque realmente dentro desa categoría debería entrar calquera recurso que se utilice para o que facer educativo, material ou inmaterial, funxible ou permanente, recorrente ou conxuntural.

Actualmente, a dotación inicial dun curso escolar require unha achega económica das familias dun importe considerable, destinada non só a libros de texto, senón tamén a material de librería e papelería básico e que está sendo reclamado polos centros públicos como imprescindible; logo, durante o curso escolar, as peticións de diñeiro por parte dos colexios e institutos é constante, ben dun xeito directo: máis material, entradas para unha actividade, transporte para unha saída, libros para as diferentes lecturas; ou indirecto, dispoñibilidade de conexións a internet, necesidade de medios dixitais, vestuario específico para determinadas saídas.

E todo isto sen que ninguén se cuestione seriamente se se está conculcando o mandato da gratuidade, se estamos deixando parcialmente fóra do sistema educativo unha parte da poboación; e sobre todo, o que é moito máis grave, se temos perfectamente asumido como colectividade que o ensino e todo o que o rodea, sobre todo a dispoñibilidade dos medios imprescindibles, é unha obriga colectiva, e polo tanto un dereito individual, ou é unha carga económica da que pretendemos liberarnos, deixando así á súa sorte, non xa aqueles que teñan menos facilidades pecuniarias, senón realmente todo o conxunto social que deixará de ter a certeza de que os seus membros teñen esa formación que consideramos mínima para formar parte deste grupo no que vivimos.

Pero máis aló do enunciado do problema, o interesante é ana-

lizar a resposta pública e particular que se lle está a dar, a resposta particular no caso dos colectivos implicados dun xeito directo, familias e profesorado, é dunha aceptación absolutamente insolvente do status quo, porque xa non é que se dea por perdida a batalla da gratuidade, é que se xustifica o permanente recurso aos fondos particulares nunha hipotética e nunca demostrada mellora da calidade do ensino que reciben os nosos fillos / os nosos alumnos, e déixanse os menos favorecidos para seren atendidos mediante unha moi concreta resposta pública: os servizos sociais; co que estamos asistindo a unha propagación espuria de programas subvencionadores, que lonxe de contribuír a nivelar a accesibilidade ao ensino público, están entorpecendo a normalización dun dos piares fundamentais dese mesmo ensino, a equidade.

A defensa da gratuidade é moito máis que o pagamento dun libro de texto, ou o facilitamento duns euros para un autobús ou unha actividade extraescolar; a defensa da gratuidade é a defensa da responsabilidade colectiva na Educación, a defensa dun modelo de inclusión que realmente non teña límites nin barreiras, é a consideración de toda a infancia e a mocidade como suxeitos absolutos de dereitos, como obriga común de defensa e protección, e tamén é a asunción conxunta de que a Educación Pública é unha responsabilidade, tamén económica, de todos e todas, sen límite. ■

# PANORAMA

Xosé Ramos Rodríguez

Antón Costa Rico

Nova Escola Galega

jose.ramos.rodriguez@edu.xunta.es

anton.costa@usc.es

REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 86-91

## ACTUALIDADE DA POLÍTICA EDUCATIVA

### O LABIRINTO DA LOMCE

Dende hai varios anos vimos denunciando o que a LOMCE significa para o sistema educativo. Convérteo en máis segregador e faino retroceder en aspectos como o curricular, o metodolóxico e o participativo; ademais, dálle un carácter mercantilista en detrimento doutros valores e principios que, polo menos formalmente, o caracterizaban ata agora.

Unha vez que o partido que patrocinou en solitario esta lei queda en minoría no Congreso dos Deputados, non só non acepta unha saída consensuada por todos os grupos políticos, senón que embarulla todo o posible a situación para conseguir manter a lei por enriba dunha vontade popular máis que evidente. A situación que crea é de máxima confusión.

Sendo evidente o rexeitamento popular ás reválidas, o propio presidente do Goberno anunciaba -seguramente para edulcorar a posición dos que activa (o partido Ciudadanos) ou pasivamente (PSOE) apoiaban a súa investidura- que as reválidas terían carácter diagnóstico e non condicionarían a titulación nin na ESO nin no Bacharelato. Este anuncio tamén se daba ao día seguinte dunha moi importante mobilización estudantil e cidadá. Pero, finalmente, non lles quedou outra que aceptar a proposición de lei do PSOE, aprobada polo Congreso o pasado 20 de decembro, que paraliza definitivamente as reválidas.

Quedan graves interrogantes por resolver: se os itinerarios de 4º de ESO facultarán para o Bacharelato e para a Formación Profesional, se na FPB poderá acadarse o título da ESO, a onde conducen estas especializacións tan prematuras en 4º, e a esixencia dunhas Matemáticas academicistas para todo o alumnado incluído o que queredría ter un perfil máis de "letras", que ademais teñen un sobrevalor tanto na promoción como na titulación.

O drama é tamén para a comunidade educativa de Bacharelato, que enfrenta unha reválida/selectividade -chamada agora ABAU, como se o único importante fosen os nomes- sen saber na metade do curso as materias e os contidos dos que deben dar conta.

O ministro actual de Educación, que ademais é o portavoz do goberno, segue coa teima de que as reválidas seguirán. Esquece o Ministro que xa existían antes da LOMCE as avaliacións de diagnóstico en Primaria e na ESO, e non tiñan efecto segregador. Esquece tamén que hai materias que non se avalían nas probas e que, polo tanto, con esta frase están sendo devaluadas xa polo propio Ministro.

Dende esta revista pedimos sensatez ao goberno e sumámonos aos numerosos colectivos e organizacións sociais, sindicais e políticos que apoian



o "Documento de bases para una nueva Ley de Educación" e a declaración "Redes por una nueva política educativa", que denuncian a situación que describimos.

### O INFORME PISA DE NOVO. PARECE QUE A LOE NON ERA TAN MALA!!

A comezos do pasado mes de decembro coñeciamos a través dos medios de información os datos do novo Informe PISA (2015). O conxunto dos datos de avaliación sitúan España en mellores posicións no ránking de países da OCDE (con lugares de Asia na cabeceira), como consecuencia da mellora observada no alumnado de 15 anos en canto a competencias matemáticas e científicas e en comprensión lectora, obtendo Galicia unhas posicións adiantadas dentro do conxunto de CCAA españolas, sobre todo en comprensión lectora e en competencias científicas, aínda que coa pexa grave do aumento da desigualdade por sexo e por procedencia da inmigración. A primeira idea subliminar e polo tanto máis difícil de contestar que nos transfiren os medios é que este informe é fiable no que di, ineludible como valoración da situación e necesariamente a ter en conta polos gobernos e a mesma sociedade dos diferentes países.

Pero non esquezamos que está feito para a OCDE (Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económicos), que como organización se dedica á economía, e que a maridaxe de ambas debe ser mirado sempre con desconfianza. Tampouco esquezamos que a aplicación en todos os países desta avaliación é un fabuloso negocio global, e que a actual empresa encargada de deseñar, procesar e analizar o informe é a editorial británica Pearson, unha multinacional con filiais en todo o mundo, dona ademais de *Financial Times* e *The Economist*, e que

facturou máis de 6000 millóns de euros en 2013. Pearson logrou o contrato para os exames de PISA 2015, que pagaban os ministerios de Educación, e a exclusiva para a creación da plataforma dixital que os sustentará.

Tampouco estará de máis desvelar que as preguntas non son idénticas en ningún país dos participantes, a pesar de que o máis relevante da súa repercusión son os datos comparativos. Por máis que os propios responsables do informe din que o importante debe ser ver a evolución dos datos propios e non as comparativas.

A segunda idea que se intenta transmitir veladamente é que a situación mellora en España e en Galicia, sendo isto debido aos cambios da LOMCE, pero o informe que se coñece agora está feito en 2015, polo tanto, sen LOMCE. Nin o de 2018 terá exactamente que ver con esta nefanda Lei, xa que o alumnado que o faga levará so 2 anos coa LOMCE e 7 coa LOE.

O que, porén, si que queda en ridículo é a reiterada xustificación de cambios legislativos por mor destes resultados, cando sabemos que a situación nas diferentes Comunidades Autónomas, todas co mesmo sistema educativo, son moi dispares. Polo tanto, debemos ter en conta que os resultados do alumnado teñen que ver máis con aspectos socio-históricos que se refiren a tendencias pasadas no desenvolvemento educativo, coa extracción social do mesmo, coa ratio do alumnado ou co impacto do alumnado estranxeiro en período de adaptación -como o mesmo informe indica- que coas leis de educación. Así, existen en España -xa existían en informes anteriores- Comunidades Autónomas ao nivel dos mellores países e outras moi por detrás dos valores medios; non é polo tanto esperable ningunha mellora cos cam-

bios legislativos, a non ser que estes incidan en mellorar as desigualdades, atender a diversidade ou mellorar as ratios.

Non será dende esta publicación desde onde se desprece ningún tipo de avaliación, pero é obrigado sempre observalas con sentido, sabendo para que se fan e analizando con rigor o que din.

### UN FOLLETO INFAME: UNHA ACTITUDE PASIVA

Unha organización católica ultraconservadora, "Hazte Oír" editou un panfleto que distribuíu en todos os centros do Estado, para "denunciar" o que eles definen como "adoutrinamento" sexual. O libríño, en cor e cunha encadernación coidada, comeza cunha portada que utiliza a coñecida foto da posguerra na que aparecen dous nenos facendo o saúdo fascista á bandeira de España e cambian esta pola bandeira arco da vella, facendo unha comparación subliminar inaceptable. Na segunda edición, probablemente custeada con cartos públicos, utilizan a mesma idea da imaxe, pero cun debuxo en vez da foto. Acusan as CCAA de promover comportamentoslésbicos e *gais*, poñendo exemplos disparatados, e crea esta organización un clima de odio á diversidade -nesse caso a sexual, pero poden vir outras- que debemos denunciar, cando todos vivimos aínda as dificultades que esta diversidade

¿Sabes lo que quieren enseñarle a tu hijo en el colegio?

Las leyes de adoctrinamiento sexual



de ten que afrontar nos centros educativos e na vida social en xeral. Mentres outras administracións autonómicas, mesmo de dereitas, denunciaron o panfleto, en Galicia o Goberno non fixo nada ao respecto e mesmo no Parlamento deixou de apoiar unha resolución para prohibir a súa difusión nos centros. Cóstanos que se pediu información aos centros por medio da Inspección, pero sorprendentemente non se alertou da inconveniencia de darlle difusión. O menos malo que podemos dicir da actitude deste Goberno é a de perigosa pasividade.

### PREMIOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA AO ESFORZO E Á SUPERACIÓN PERSOAL

Unha das iniciativas do anterior Goberno bipartito que o goberno Feixó non eliminou, foi esta convocatoria de premios ao esforzo do alumnado. Este ano fíxose unha nova convocatoria e, como non teñen a repercusión mediática que teñen os premios á excelencia, pensamos que non está de máis celebrar na RGE que sigan existindo e felicitar as persoas que o mereceron. Parabéns pois aos vinte rapaces e rapazas que superaron unhas condicións persoais de dificultade e que lograron o seu primeiro título académico.

### ARREDOR DA GALEGUIZACIÓN

Asemblea Xeral da Rede Europea para a Igualdade das Linguas. Celebrouse en Donostia no pasado mes de decembro, aprobando o *Protocolo para a garantía dos dereitos lingüísticos*, un instrumento destinado a facer valer os dereitos lingüísticos duns 40 millóns de europeos. Desde Galicia participaron no asinamento do Protocolo Marcos Maceira, Presidente da Mesa pola Normalización Lingüística, e Pilar García Negro, quen hai 20 anos participara na elaboración da Declaración Universal dos Dereitos Lingüísticos.

O Día de Rosalía (24 de febreiro). Recordando que en tal día de 1837 nacía Rosalía de Castro, pouco a pouco, esta data está a ser sinalada no calendario escolar, concitando a realización de creativas actividades para vincular cognitiva e emocionalmente as novas xeracións coa nosa lingua. Unha excepcional muller para a nosa recuperación lingüística, cunha *lingua de ouro*, como quería Eduardo Pondal.

### INICIATIVAS, PROXECTOS, EXPERIENCIAS

- **Tempo de mulleres. Mulleres no tempo.** Creadoras de cambios sociais. Un calendario distinto: doce meses, 365 días e

365 informacións de alcance mundial, estatal e galego arredor das loitas pola dignidade feminina, das iniciativas e dos nomes que encarnaron loitas e conquistas das mulleres. Un calendario para as aulas, para a comunicación, tamén con lemas e frases do caso. Fermosa iniciativa do Sindicato Galego de Traballadores e Traballadoras do Ensino (STEG) no marco da Confederación Sindical no que está integrado e en colaboración coa Asemblea de Mulleres.

- **Centros Innovadores.** *La Voz de Galicia* está acertando na súa atención ás cuestións educativas, intensificada a finais de 2016, momento desde o que a xornalista Sara Carreira abriu, ademais, unha serie informativa sobre "Centros innovadores". Unha páxina case fixa todos os luns que é de imprescindible observación. Fronte a unha certa idea simple sobre o mal que está a educación ('a pública, cal senón'), a serie informativa deixa ver moitas dinámicas positivas: colexios rurais, urbanos, grandes, pequenos. CRA, CPR, IES, CEIP... Nada a ver coas escolas tradicionais. Non son as únicas páxinas, en tanto que aumentou neste medio a atención ás cuestións educativas, o que tamén se observa en *Faro de Vigo*, neste caso da man da xornalista Selina Otero, en particular.

- **Ano das Letras, Carlos Casares.** Moi numerosas van ser as actividades arredor deste profesor, editor e escritor. Madrugou o colexio de Vilarinho (Nigrán) *Carlos Casares*, a parroquia do Val Miñor onde o escritor vivía.

- **Galiciencia 2016.** Na celebración de 2016 na Tecnópolis de Ourense presentáronse 75 proxectos escolares, merecendo un destacado premio a Aula científico-tecnolóxica *Isidro Parga Pondal* do IES de Ponteceso, coordinada polo profesor David Ballesteros.



Fonte: *La Voz de Galicia*. Entrega de premios Galiciencia 2016

- **Bob Dylan, Premio Nobel de Literatura.** Bob Dylan, autor de máis de 3000 cancións, mereceu unha semana cultural recentemente (charlas, cine e música) no IES Antonio Fraguas de Santiago de Compostela.

- **Semana da Educación municipal de Tomiño.** Abordando a problemática do fracaso escolar, e con poñentes de Málaga, Granada, Bilbao e Badajoz, foi aberta con moi numerosos asistentes pola profesora Mar Romera, presidenta da asociación pedagóxica F. Tonucci e autora do libro *Educar con tres C's: capacidades, competencias y corazón*.

- **Galway (Irlanda)-Ponteareas; intercambio escolar.** Unha quincena de estudantes irlandeses conviviron durante quince días nas casas de estudantes de Ponteareas, cos que participan no proxecto *Erasmus+Endangered languages, cultural diversity and integration in the EU*, que lles permite examinar a situación actual do gaélico e do galego en relación co español e co inglés, abordando ademais cuestións históricas, culturais e patrimoniais das contornas referidas.

- **III Semana da Ciencia no Instituto de Salvaterra.** O alumnado mostrou experimentos de química, xenética, robótica, física, ademais de xogos matemáticos, talleres de reciclaxe, e exposicións sobre científicos, a química do amor ou a pirámide alimenticia. Complementado con varias conferencias.

## ENCONTROS, OBRADOIROS E XORNADAS

- O pasado 17 e 18 de febreiro, celebrouse no CPI Plurilingüe Virxe da Cela (Monfero) o VIII Seminario-Obradoiro Internacional de Avaliación de materiais didácticos. Este ano xirou arredor dos materiais didácticos e curriculares das ONGD, cuestión desenvolvida pola Dra. Pr. Marta Esplugues (Castellón), e



VIII Seminario-Obradoiro Internacional de Avaliación de materiais didácticos.

sobre os materiais didácticos e currículos en escolas indíxenas do Brasil, sobre a que disertou o Dr. Pr. Giovani José da Silva. Nas presentacións destacou a necesidade de ter en conta as realidades paralelas ou minoritarias, e analizouse o xeito no que estas se presentan nos materiais didácticos, sendo os libros de texto o material máis criticado pola súa homoxeneización.

- **Nova Escola Galega convocou no pasado outono a Primeira Xornada sobre coeducación rural, ecofeminismos e diversidade**, que terá unha segunda edición no 2017. Aumenta a preocupación pola dignidade humana.

- **IV Olimpíada Filosófica** celebrada tamén recentemente en Santiago de Compostela coa participación de equipos de debate formados polo alumnado de 31 centros de ensinanza media de toda Galicia.

- **Ponte... nas ondas!**, imparte 35 talleres de radio nos centros escolares do arredores do Miño e da fronteira portuguesa, ensinándolle ao alumnado as ferramentas técnicas precisas para gravar un podcast, traballar coa voz, exercicios de vocalización, pautas para escribir un guión e montaxe técnica. [web@escolanasondas.com](mailto:web@escolanasondas.com)

- **Ler o mundo hoxe en clave de cidadanía e participación social** foi a iniciativa de encontros culturais e literarios que lanzou o Grupo universitario SEPA, baixo a coordinación de José Antonio Caride, celebrados ao longo dos dous últimos meses de 2016 na USC.

- **Xornada de Anpas Galegas no rural.** No pasado novembro celebrouse esta Xornada de actividades e debates en Seoane de Caurel: ensino integrador e desenvolvemento.

## RECURSOS, MATERIAIS E PUBLICACIÓNS

- **Vida máis ca vida**, un proxecto audiovisual para romper barreiras e estereotipos realizado por Rubén Ríos a carón de mozos e mozas con capacidades diferentes, dificultades e anxeios de superación de problemas. Testemuños de persoas con diversidade funcional (Producións Claqueta Coqueta de Verín).

- **Unha última carta** de A. Papatheodoulou e Iris Samartzi, gregos, mereceu o IX Premio Internacional Compostela de Álbum Ilustrado, que convocan conxuntamente a Editorial Kalandraka e o Concello de Santiago. A entrega foi tamén ocasión dunha acción didáctica co alumnado de Bacharelato artístico do IES Sar.



- A IX Xornada de Literatura de Tradición Oral convocadas pola AELG permitiu compoñer o volume *Remedios, prácticas e ritos curativos da medicina popular tradicional*, un fermoso texto, entre a literatura e a medicina popular, complementado con ricas imaxes, facéndoo de moito interese para o traballo didáctico nas aulas.
- Reeditouse *Cantarolas praxeante miúda* (1986), un libro CD que une a Xosé Neira Vilas e ao cantautor, sempre recordado, Suso Vaamonde. Que inunde as aulas e os corredores dos colexios e das escolas. Paga a pena.
- Teatro, conquista de si, cooperación e aprendizaxe. Sinala en tantas ocasións Manuel Vieites a importancia educativa do teatro en múltiples dimensións. Recentemente volvía sobre isto a propósito do recente libro de Rosalía Fernández Rial, *Aulas sen paredes* (Santiago: Positivas, 2016), centrado nas posibilidades das técnicas dramáticas e teatrais na didáctica das linguas.
- A viaxe de Ghada é a fermosa e valiosa curta sobre as desgrazas que as guerras representan para os nenos. Nesta ocasión, arredor de dúas nenas sirias que veñen parar Galicia. Participaron os nenos e nenas da Escola de

Ventín (Ames), baixo a dirección do profesor Manuel Villar.

- A orientadora educativa Ana Torres Jack preséntanos un libro arredor da problemática do machismo e dos micromachismos xuvenís en *Máis aló do azul e do rosa* (Vigo: Galaxia, 2016), para loitar contra a desigualdade de xénero e as violencias.

- *A palabra xusta*. O amor aos nenos e á docencia da profesora Antía Cal (93 anos) e Socia de Honra de Nova Escola Galega. Un film documental sobre a súa vida e o seu exercicio docente. Un testemuño a non perder de vista.

## EXPOSICIÓNS, CELEBRACIÓNS

- FOANPAS, a Federación de ANPAS públicas de Vigo cumpre 25 anos de acción continuada a prol da calidade do ensino público e da inclusión de todos na educación. Bertila Fernández é a actual e constante dinamizadora da súa acción.
- Recoñecemento aos 20 anos de Voz Natura. Una contribución á educación ambiental.
- Emporium. Unha magnífica exposición sobre o tempo romano e Vigo na Casa das Palabras. Un modo preciso e didáctico de achegarse ao mundo antigo.

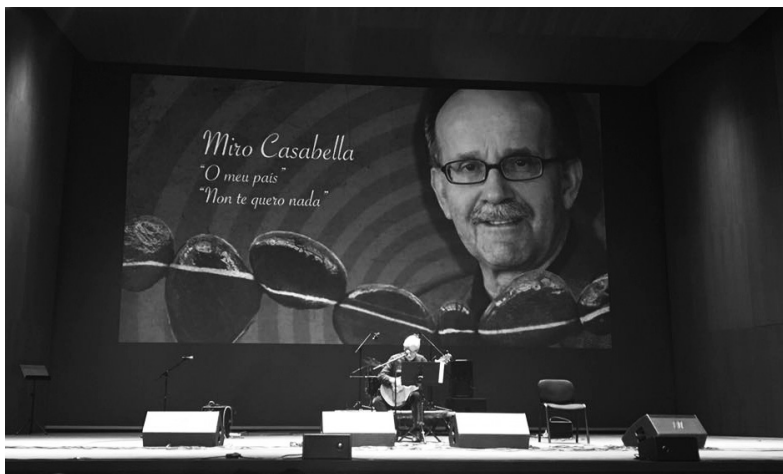
- O Museo etnográfico Liste de Vigo ten en marcha a exposición *De varas a metros*, o que lle permite mostrar a evolución das formas de medir e numerosas pezas relacionadas coas medidas de lonxitude (metros, calibres, regras), o corpo como medida, de peso (básculas, balanzas), dinamómetros, medidas de líquidos, un densímetro...

- Un museo escolar. A escola unitaria de Guitriz (A Capela, A Coruña): un espazo ao servizo da memoria e da interpretación do pasado educativo escolar.

- O rastro que deixamos. Conxunto de actos celebrados en Ferrol o 17 de febreiro para homenaxear a Agustín Fernández Paz que consistiron nunha exposición, un acto para escolares e unha emotiva gala final pola noite na que se proxectou un documental sobre o ensinante e escritor e houbo diferentes intervencións musicais. Organizado polos/as compañeiros/as ensinantes de Agustín na súa etapa en Ferrolterra.

## RECOÑECEMENTOS E PREMIOS

- Premios nacionais de educación do Ministerio de Educación. Cinco centros galegos recoñecidos: o IES Luís Seoane de Pontevedra por "Aprender y convivir en el marco de una escuela asociada a la UNESCO" (fomento da convivencia escolar); O IES Audiovisual de Vigo por "Festival de Cine inclusivo con sentido" (inclusión do alumnado con n.e.e.); o CEIP San Xoán de Filgueira de Ferrol por "Todas y todos contamos" (a construción da paz); o CEIP Ponte dos Brozos de Arteixo por "Recreo con códigos" (novas tecnoloxías) e o CEIP de Rubiáns, Vilagarcía, por "O bosque de Sabela" (xestión medioambiental e sustentabilidade).
- Recoñecementos e premios en Galicia: entre outros, os colexios do Porriño pola incluso



Miro Casabella na gala homenaxe a Agustín Fernández Paz en Ferrol.



das TIC, a biblioteca escolar do CPI de Ares, o IES da Pobra do Caramiñal polo proxecto interdisciplinar, o CEP Antonio Magariños de Cambados, o CRA de Carballo.

- Premio Concepción Arenal da Deputación da Coruña para o IES Fontexería de Muros polo seu proxecto de coeducación, coordinado pola profesora Sonia Fernández.

- Os IX Premios EducaCompostela, organizados conxuntamente polo Departamento Municipal de Educación e Nova Escola Galega: foron premiados e recoñecidos os traballos "Starcach" do IES A Cachada de Boiro (1º Pr.) en favor do uso e difusión do galego a través de videoxogos, robótica, medios audiovisuais e redes sociais, "Ser docente a través da arte" do colectivo de ensinantes ESGAZADOS que procura pontes entre a práctica docente e a creación artística; "Dimenome" de Silvia López, un material didáctico manipulativo para alumnado con diversidade funcional, en particular; e "Vivenciando a Idade Media. Unha viaxe dende os xéneros dialogados medievais á regueifa" presentado por Tania Vázquez para a didáctica da literatura no bacharelato.

- O IES As Barxas de Moaña recibe un novo premio no Rewind Festival de Barcelona á mellor curta educativa (guión, produción, gravación), "Ariadna quiere ser Teseo", con alumnado de ESO e a coordinación das profesoras Luz Beloso e Iria Collazo. Formando parte do proxecto do centro "Educar como compromiso coa vida".

- Alto, alto como una montaña. O proxecto-guía de integración educativa de persoas con espectro autista, coordinado pola profesora de inglés Olga Lalín, elaborado no IES do Porrriño, que foi recoñecido como un dos cinco premios concedi-



Entrega dos premios EducaCompostela.



Palmira González Boullosa.

dos pola Fundación GSD Inno-va Educación.

- Marilar Aleixandre, académica da RAG, en recoñecemento ao seu labor literario no campo da literatura galega, desde o ámbito da linguaxe científico-experimental.

## FÓRONSE

- O xesuíta Evaristo Rivera Vázquez (O Ribeiro, 1929- Salamanca, 2016), quen foi o maior estudoso da historia dos colexios xesuítas en Galicia e persoa venciada ao galeguismo cultural, que practicou e trasladou no que puido ao colexio Santiago Apóstolo de Vigo.

- O profesor de Filosofía Constantino Prol Cid, un militante de

sempre do PSOE de Galicia, inspector de educación, ex-parlamentario e un dos promotores das actividades de debate filosófico convocadas na cidade de Vigo polo Grupo Aletheia.

- Palmira González Boullosa. Palmira, fundadora do Colexio Andersen, foi unha das pioneiras da Literatura Infantil e Xuvenil galega, tanto polo seu traballo como folclorista, moi atenta á recuperación da tradición oral, como polas súas sorprendentes novelas de fantasía, na mellor tradición artúrica, publicadas sobre todo na colección Tartaruga. Deixounos un fermoso recompilatorio en *Cando o rei por aquí pasou* (1997).■

Sandra Dorado Gómez

Almudena Alonso Ferreiro

Grupo de Investigación Stellae (USC)

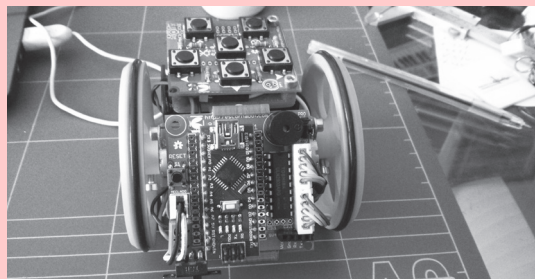
REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 92-93

## EXPERIENCIAS

**Escornabots** (<http://escornabot.com/web/gl>): esta iniciativa, que nace en *Bricolabs Hacklab*, pretende achegar a robótica e a programación aos nenos e nenas mediante a construción dun “escornabot”. É un proxecto de hardware aberto e software libre que está aberto a toda a comunidade, e ten a potencialidade de que os/as rapaces/as desenvolvan as súas capacidades DIY, ao mesmo tempo que o custo para o docente non é elevado.



**Código Octopus** ([http://www.tecnoloxia.org/codigooctopus/?page\\_id=14](http://www.tecnoloxia.org/codigooctopus/?page_id=14)): este proxecto, que nace a raíz dunha licenza de formación, consiste nunha fonte de recursos en galego destinada a aqueles profesores/as que queiran introducir a programación nas súas clases. Ditos recursos conteñen información sobre aprender a programar con “Scratch” en Educación Primaria e Secundaria.

**Superheroes e Superheroínas** (<http://luzbelos.wixsite.com/-superheroes>): esta experiencia realizada no IES As Barxas (Moaña) recibiu no ano 2016 o Premio á Innovación Educativa polo seu proxecto audiovisual “Superheroes e Superheroínas”. O alumnado responsabilízase do guiión, gravación e divulgación da curta, abordando temas como o cancro, a transexualidade ou o traballo da muller –en concreto o das mariscadoras–.



**Vespa velutina** (<http://www.citizenscienceclub.com/portfolio/vespa-velutina/>): o alumnado do IES David Buján (Cambre) encargouse de elaborar unha app móbil sobre a avésa asiática. Dita aplicación permite xeolocalizar, rexistrar o domicilio e fotografar os niños deste insecto, enviando a información aos efectivos de Protección Civil para a súa retirada.

**Atrapa monumentos** (<http://bibliotecapdb.blogspot.com/es/search?q=wallame>): dirixida ao alumnado de 3º e 4º de Primaria do CEIP Ponte dos Brozos, esta experiencia emprega a realidade aumentada –a través da app WallaMe– para que os/as nenos/as “capturen” dez obras arquitectónicas escondidas no colexio.



## FERRAMENTAS

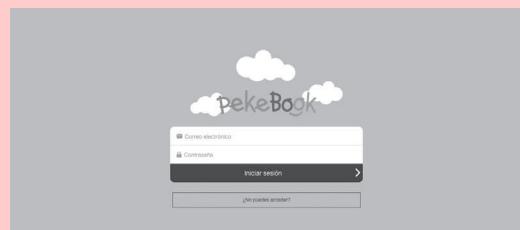
**Programame** ([http://www.recursoeducativos.net/software/online/programame\\_udis/lanzadera.php?idioma=gal](http://www.recursoeducativos.net/software/online/programame_udis/lanzadera.php?idioma=gal)): esta aplicación online, creada polo mestre Óscar Abilleira, axúdache a crear Unidades Didácticas Integradas e outros documentos de programación, avaliación e cualificación nas diferentes etapas educativas (Infantil, Primaria, ESO e Bacharelato); empregando para iso o currículo oficial de Galicia.



**Ardora** ([http://www.webardora.net/index\\_cas.htm](http://www.webardora.net/index_cas.htm)): moitos/as xarriades falar desta aplicación para a creación de contidos web mediante diferentes actividades. Este ano Ardora incorporou novidades á plataforma, como a posibilidade de engadir subíndices na actividade “test” ou un maior control sobre a aparencia dos cadros de texto.



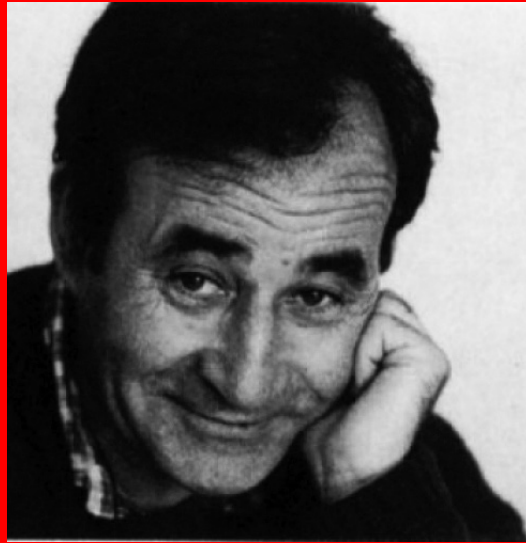
**Pekebook** (<https://www.pekebook.com/>): definida como unha “axenda dixital para escolas infantís”, esta aplicación coruñesa creouse coa intención de facilitar a relación entre os centros educativos e as familias. Deste xeito, os/as educadores/as envían información en tempo real do neno/a, facilitando información aos pais/nais sobre os menús, recepción de circulares ou as saídas/entradas do/a alumno/a no centro escolar.



## NON DEIXES DE CONSULTAR...

- **Proyecta** (<http://www.plataformaproyecta.org/gl/#inicio>): esta plataforma destinada aos profesores galegos ten como obxectivo fomentar a innovación no ámbito educativo mediante diferentes ferramentas, actividades e recursos que favorezan novas dinámicas na aula.
- **Navega con rumbo** (<http://www.edu.xunta.es/navegaconrumbo/>): o Colexio Profesional de Enxeñaría en Informática de Galicia (CPEIG), en colaboración coa Xunta de Galicia, presenta o Plan Navega con Rumbo polo Ciberspazo. Esta iniciativa está encamiñada a promover o uso responsable e seguro das tecnoloxías por parte dos escolares galegos. Póñense tamén a disposición, diferentes guías de navegación para profesorado e familias, así como un programa de visitas aos centros escolares.
- **En la nube TIC** (<http://www.enlanubetic.com.es>): completo e práctico blog colectivo onde máis de 60 docentes de diferentes niveis educativos comparten información sobre ferramentas online. Con estas ferramentas inclúen consellos de como empregalas, explicando as posibilidades e limitacións que presentan na súa posta en marcha no contexto da aula. Sen dúbida, un valioso repositorio.
- **Orienta Galicia** (<https://orientagalicia.blogspot.com.es/>): xestionado por un grupo de persoas vinculadas aos Departamentos de Orientación de Galicia, este blog pon a disposición dos/as usuarios/as recursos, experiencias, noticias, etc., de diversas temáticas e niveis educativos. Esta iniciativa dispón tamén dunha canle de Youtube (<https://www.youtube.com/channel/UCo2W1FRWEkjHhH6oOsgtag>) onde poderás encontrar materiais para traballar a reflexión, a actitude crítica, os valores ou a autoestima.





## Carlos Casares, a arte de contar

REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 94-97

Miguel Vázquez Freire

Nova Escola Galega

arno@mun-do-r.com

O lugar que ocupa a figura de Carlos Casares na literatura en lingua galega, non só como escritor senón tamén como activista cultural (director da editorial Galaxia desde 1985 ata o seu inesperado falecemento en 2002, membro da Real Academia Galega, presidente do Consello da Cultura Galega), dificilmente pode ser discutido. As razóns dos que teñen polemizado en contra de que lle sexa dedicado o Día das Letras Galegas do ano 2017, con seren merecedoras de atención (a protesta criticaba o silenciamento de figuras femininas, pois nin un só nome de muller aparecía entre os candidatos e hai xa anos que a ningunha muller se lle concede a honra), non debera restar nada aos méritos indiscutibles do escritor ourensán. Desde a perspectiva da literatura infantil, estes méritos acrecéntanse, pois os seus textos primeiros concibidos expresamente para lectores nenos –*A galiña azul*, 1968; *A laranxa máis laranxa de todas as laranxas*, 1971– constitúen pezas fundantes dese espazo literario, a miúdo visto como literariamente inferior ou marxinal tanto pola crítica como polos propios escritores. Casares, autor ben cedo recoñecido, cuxas novelas ocupan un lugar clave no proceso de renovación do xénero, sen as cales non é posible comprender ben o seu actual auxe, nunca deixou de atender ese espazo, tanto promovendo coleccións especializadas en Galaxia como cultivándoo el mesmo como escritor. A Casares non se lle pode opoñer a crítica que con xustiza Agustín Fernández Paz dirixía contra eses autores que, á calor do éxito dos libros para a infancia e a mocidade (os que mellor resistiron as gadoupas da crise), puxéronse de xeito oportunista a escribir “contiños”.

Non vou aquí a determe en detalles biográficos porque con certeza o lector terá este ano múltiples ocasións de coñecelos. Lembrarei tan só que naceu en Ourense en 1941 e pasou a nenez en Xinzo onde o seu pai estivo destinado como mestre, tempo que lembrará como de intensa felicidade. Os seus anos de estudo no seminario seguramente algo terán que ver



coa presenza reiterada de cregos nas súas novelas e relatos, incluído o tolerante e inesquecible bispo protagonista de *Ilustrísima*, comprometido na defensa do cinematógrafo fronte á campaña censora da igrexa inquisitorial. Os anos universitarios en Santiago son os da súa amizade con Ramón Piñeiro, con quen coincidirá na defensa dun galeguismo cultural que renuncia a promover un partido político nacionalista. Isto non quere dicir que renuncie á política, pois participará activamente nas mobilizacións universitarias do 68 e máis adiante (por entón xa é catedrático de instituto) será elixido deputado ao parlamento autonómico como independente dentro das listas do Partido Socialista e contribuirá de forma decisiva á aprobación da Lei de normalización lingüística, determinante para a incorporación do galego ao ensino.

Será en 1968 cando presente un conto, *A galiña azul*, ao Premio promovido pola Asociación Cultural O Facho, resultando gañador. Tres anos despois será unha peza de teatro, *A laranxa máis laranxa de todas as laranxas*, a que presente a un novo concurso, que de novo gañará. Son dúas obras que, como se dixo antes, constitúen fitos esenciais na construción dunha literatura en galego dirixida aos primeiros lectores. Téñase en conta que daquela a presenza do galego na escola era marginal e clandestina e a demanda familiar nula. Escribir para nenos lectores era xa logo un acto de afirmación combativa. Por outra banda, son dous textos aos que o tempo non lles restou validez, mesmo no caso do primeiro que encerra unha inequívoca alegoría contra a intolerancia da ditadura franquista. A galiña de Lorenzo era azul con cinco plumas vermellas na á dereita, e o alcalde da vila decreta que esa "non é unha galiña como é debido",

decidindo confiscarlle co obxecto de sacrificala. A reacción solidaria de todo o pobo, que decide pintar as súas galiñas da mesma cor, impide a acción homicida da autoridade, fermosa mensaxe sobre o poder da unidade das xentes para frear a intolerancia do poder.

Co conto da galiña azul, no mesmo libro aparecen outros tres contos, dous deles protagonizados polo toliño Leoncio, que tamén ten un breve papel no conto da galiña. É este un tolo benévolo, dominado por dúas manías: os discursos e os inventos. Un dos seus discursos librou un neno traste de ser culpado pola morte dun peixiño, e o seu sonado invento da bomba da felicidade é algo polo que sen dúbida as xentes do mundo agardan con máis escepticismo ca esperanza. É o sinal dos tolos, que moi poucos acreditan neles. O terceiro conto é moi diferente; aquí o Casares realista, que é dominante nos seus textos para lectores adultos, despraza o fantástico dos máis dos seus contos infantís: nel asistimos á teimuda e finalmente tráxica epopea dunha formiga coxa na súa loita por contribuír á procura do alimento.

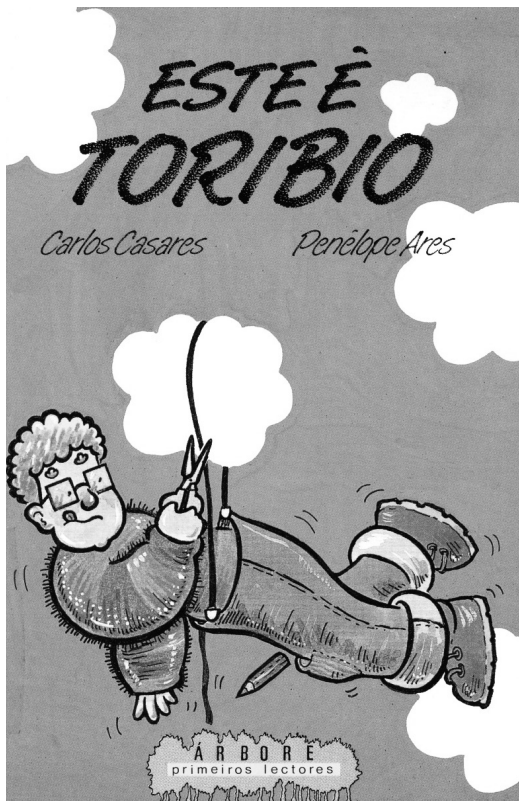
A peza de teatro responde a un rexistro moi outro. Un limoeiro que deu en botar cinco enormes laranxas provoca un rebumbio enlouquecido dunha veciñanza tan extravagante como divertida. Adóitase cualificar o humor d'As laranxas como surrealista, o cal pode ser aceptable se non esquecemos que é máis debedor das fórmulas do conto popular e do fantástico marabilloso ca do onirismo e da asociación libre dos seguidores de Breton. A vixencia da obra puido comprobarse cando en 2014 o Centro Dramático Galego a repuxo nunha montaxe excelente que volveu arrincar os risos dos espectadores infantís. Merecería ser recuperada de novo



este ano, que ha ser o ano de Casares.

Hai un libriño polo que sinto unha particular debilidade: *O can Rin e o lobo Crispín*, que foi publicado en 1986 nunha colección coeditada en todas as linguas peninsulares, unha iniciativa que por desgraza non tivo continuidade. De novo estamos diante dun texto que recupera o humor dos contos populares de aldea, e que contou cos debuxos tan sinxelos como axeitados do daquela mozo arquitecto Pedro de Llano. Coido que é un erro pensar que o conto tradicional vinculado ao mundo rural xa non comunica cos nenos urbanos. Se é certo que o ruralismo nalgún intre puido trocarse nun enxebrismo rutineiro e idealizador dunha vida de aldea inexistente, tamén o é que esa descualificación non é xeneralizable sen máis. Non o é, desde logo, para este delicioso conto que recupera o espírito das fábulas protagonizadas por animais.

Na década dos noventa Casares concibe un heroe infantil que xa é plenamente urbano: Toribio. A serie componse de cinco libri-

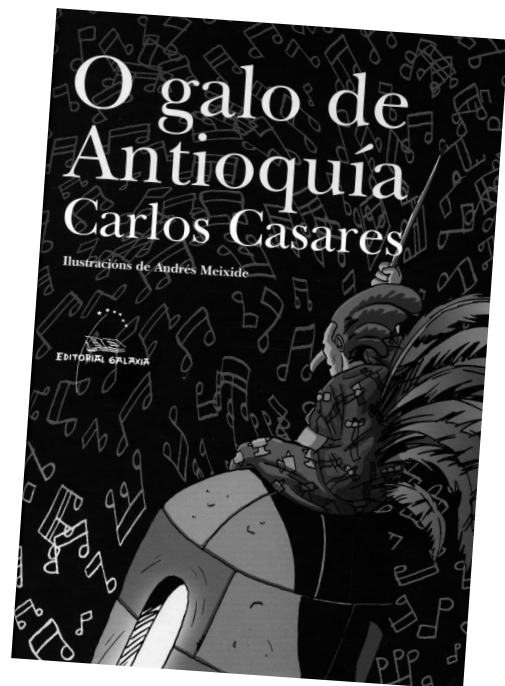
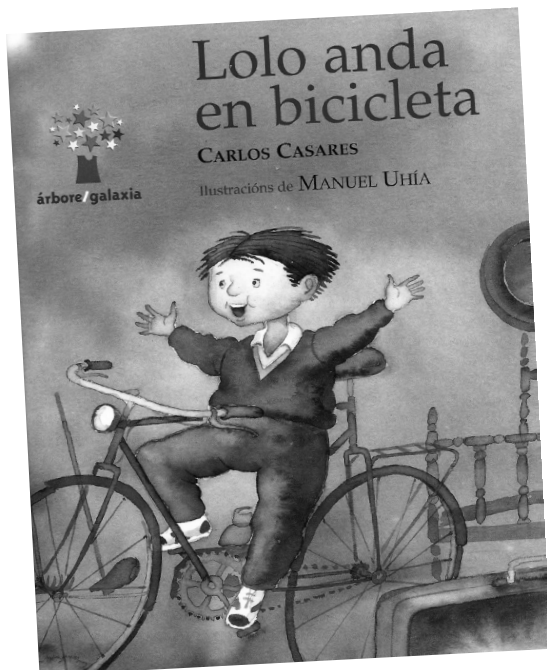


ños segundo un plano editorial que non me parece plenamente convincente. Son historias breves pero inconclusas, de tal xeito que hai unha continuidade diexética entre as cinco. Mesmo a última –*Toribio revoluciona o tráfico*– remata tamén anunciando unha continuidade que finalmente nunca se producirá. Todo fai pensar que o autor tiña en mente proseguir a serie, se cada mesmo deixou algún outro texto preparado –ese no que o neno inventor Toribio se enfrontará ao temible “Lápiz ladrón” do malvado profesor Smith– que por algunha razón (a mala recepción dos contos?) nunca chegou a vez a luz. Son contos que merecerían unha nova oportunidade, quizais unificados nun só volume e con novas ilustracións (as orixinais, de Penélope Ares, na miña opinión non foron abondo acertadas). A alianza entre Toribio e os profesores Papafigovich de Moscú e Pardeu de Lisboa, contra o malvado Smith de Nova Iork, ademais do xogo paródico de inversión das figuras maniqueas do cine ou a banda deseñada de maior difusión (o americano é o bo; o ruso, o malo... por non

falar do insólito científico portugués) está chea de ocorrentes anticipacións (Toribio dispón dunha “Pantalla Universal Chismorrosa” nun intre no que as redes sociais aínda non existían nin como proxecto) que moi ben poden servir para unha revisión humorística da sociedade tecnolóxica contemporánea.

*Lolo anda en bicicleta* é un conto realista, aínda que baseado nunha anécdota mínima e improbable. A historia de Lolo, un rapaz bulideiro a quen negan o agasallo da bicicleta polas súas trasnadas, responde á modalidade das historias da vida cotiá e apareceu apoiado nas sempre eficaces ilustracións de Manuel Uña.

Deixo para o final dous relatos singulares que só dun xeito laxo –mais perfectamente lexítimo– entran dentro do espazo da literatura infantil, en todo caso xa para lectores consolidados. Os dous responden ao subxénero da narración de tradición oral, mesmo incorporando de forma explícita os recursos da oralidade. O primeiro –*O galo de Antioquía*– presenta un imaxinario Auto de Fe na Praza Maior dun





imaxinario Xinzo de Limia do século XVII, no que se enfrontan un crego comellón, vividor e tolerante con outro austero, seco e intolerante, por mor dun pobre home ao que o segundo quere queimar na fogueira. De novo unha parábola a favor da tolerancia, onde o humor e a fantasía semellan chocar contra un tráxico final... que a fantasía redime no último paso. O relator da segunda –*Un polbo xigante*– fala en primeira persoa dun suceso ocorrido na súa infancia, na que o polbo do título e a criada Delfina, extraordinario personaxe, xogan papeis centrais. Son dous relatos nos que resoa o eco dos feirantes e menciñeiros cunqueiráns.

O ano de Casares, este 2017, unha boa oportunidade para recuperar en todos os centros de ensino galegos a voz dun excelente narrador, que soubo prolongar no papel o gozo vello dos contos demorados a carón da lareira e o novo das historias de sobremesa, nas que era mestre consumado, coma ben lembran quen tiveron o privilexio de escoitalo en vida. ■



## OBRAS

1968: A galiña azul.

1971: tradución d'O Principiño, de Antoine Saint Exupery.

1973: A laranxa máis laranxa de todas as laranxas.

1986: O can Rin e o lobo Crispín.

1991: Este é Toribio. Toribio contra o profesor Smith. Toribio contador de contos.

1992: Toribio ten una idea.

1994: O galo de Antioquía. Toribio revoluciona o tráfico.

1996: Lolo anda en bicicleta.

1998: Tradución d'Os escaravellos voan á tardiña, de María Gripe.

2000: Un polbo xigante.

Todas as obras están publicadas pola editorial Galaxia.

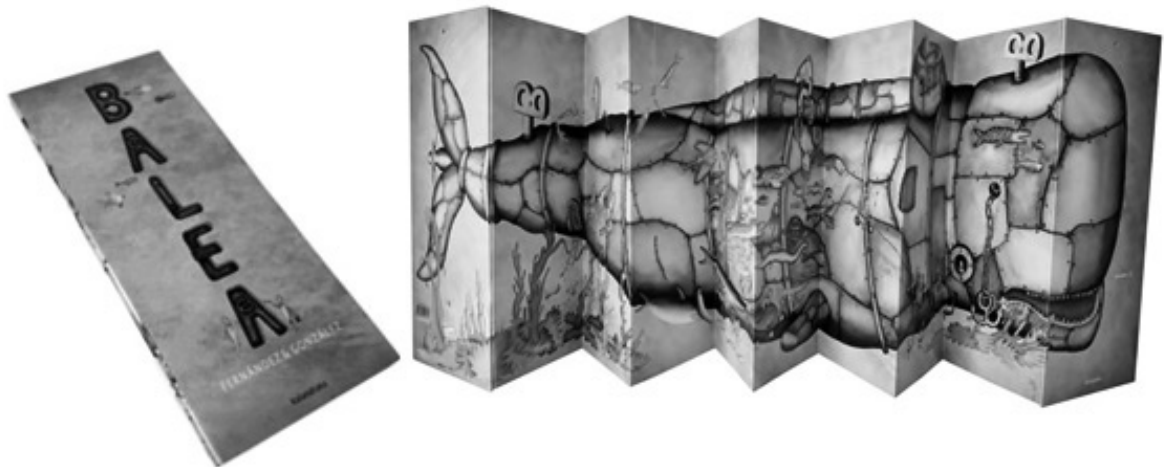
## BALEA

Fernández, F. e González, G.

Kalandraka, 2015

REVISTA GALEGA  
DE EDUCACIÓN  
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932  
Páx. 98



Conscientes de que a balea azul “é o animal máis grande do mundo” e de que “no seu interior poderían caber varios edificios”, dous poéticos enxeñeiros, Fernández&González, decidiron deseñar, baixo o selo da editorial Kalandraka, un despregable ilustrado coa representación gráfica dese artefacto cetáceo e do que pode acontecer dentro del.

Precisamente no ideado e na súa figuración reside a mestría e valor didáctico deste magnífico “invento”. Non só se pensa e crea un proxecto tan abstracto como magno, senón que se plasma no papel, como o plano edificable dun arquitecto onírico. Esa acción, de esbozar as ocorrencias máis utópicas e de delinear a súa planificación sobre follas ou pantallas contribúe a configurar as bases do traballo por proxectos e da aprendizaxe autónoma. É dicir, se deixamos que os cativos xestionen, organicen, formalicen e expliquen os mecanismos e obxectos dos seus soños, estaremos contribuíndo a que desenvolvan moi-

tas das competencias clave contempladas en futuros currículos académicos, mais tamén profesionais e vitais.

Se promovemos que o alumnado, desde Infantil e Primaria, planee e programe as máis elevadas reflexións dun xeito ordenado, estaremos, ademais, reducindo a distancia –tan dilatada polo ensino tradicional– entre o pensamento e acción; entre a capacidade para razoar e imaxinar e a materialización dun hábitat intelectual, que, de non exercerse, ficará inoperante.

Non obstante, existen outros valores deste material, alén do didáctico comentado. Desde unha perspectiva de análise estritamente artística, contemplamos que Balea practica unha hibridación xenérica, a medio camiño entre a Banda Deseñada, o Álbum ilustrado infantil ou o deseño gráfico.

Indo máis alá, co mesmo enfoque disciplinar, poderíamos relacionar o contido, o fondo, do

“invento”, do artefacto técnico, coa tradición literaria que xorde co auxe do capitalismo e promove esa ilusión do acto de idear como profesión. Roberto Arlt ou Horacio Quiroga, no ámbito hispanoamericano, son bo exemplo dese marco, con títulos tan significativos como O xoguete rabioso.

Esta última conexión non resulta para nada gratuítá, pois á parte de enmarcar e tecer nexos intertextuais, fainos retornar á esencia mesma desta Balea: “un novo sistema residencial e de transporte marítimo, de superficie e somerxible, mecánico e de moi baixo consumo enerxético, que está a punto de revolucionar a navegación”.

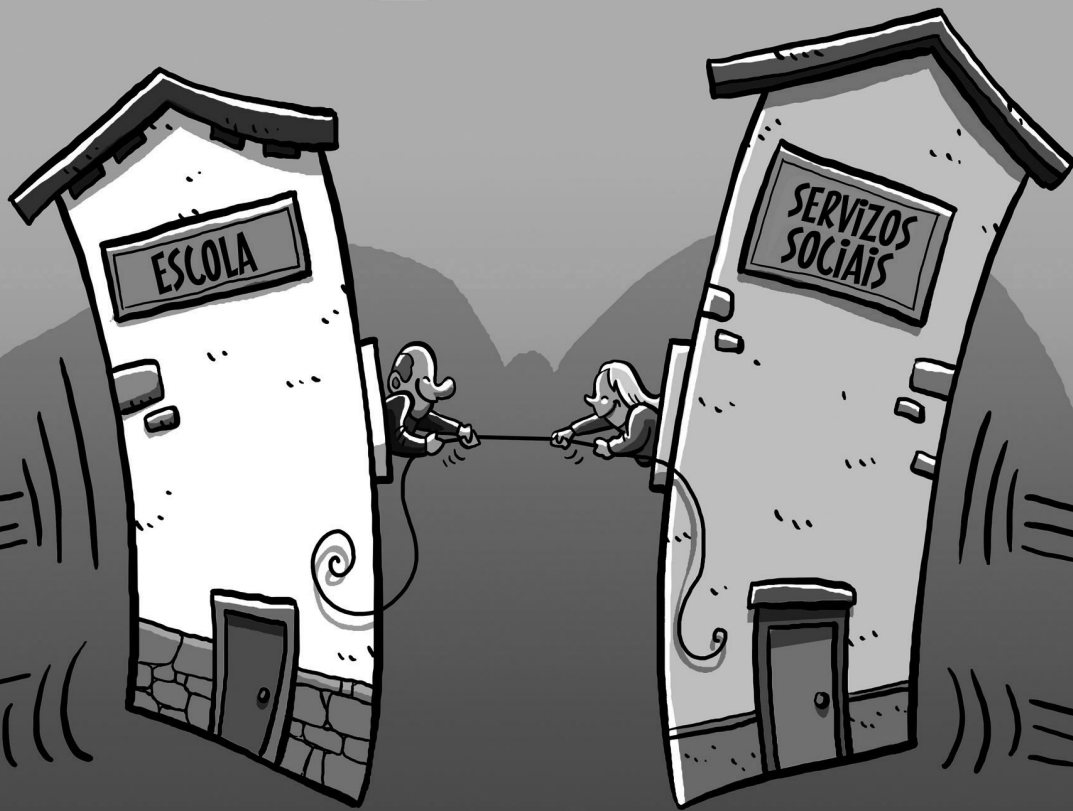
Con precisión enxeñeira e valentía poética deberamos incorporar novos materiais, como o presente obxecto de recensión, ás aulas e concederlles usos non convencionais. Estou segura de que se agasallamos o alumnado con planos en branco e modelos como a Balea, podemos singrar océanos que aínda descoñecemos. Ánimo e avante, pois. ■

Rosalía Fernández Rial



# DOCENTES

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







# Onde podo conseguir a Revista Galega de Educación?

Podes solicitala en calquera librería de Galicia ou ben escribirmos directamente ao mail da asociación para que cha enviemos a onde nos indiques: [neg@neg.gal](mailto:neg@neg.gal)

## Queres subscribirte?

REVISTAGALEGA  
DE EDUCACIÓN

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

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

## boletín de subscrición

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

DATOS DO/A SUBSCRITOR/A

Apelidos e nome:

NIF:

Enderezo:

Localidade:

Provincia:

Teléfono:

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





# Abrimos máis dunha porta ao futuro

## DOBRE GRAO

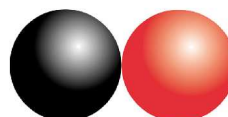
### GRAO EN CIENCIAS EMPRESARIAIS + GRAO EN TURISMO

A **UDC** e o **CENP** pon ao teu alcance a posibilidade de obter **dúas titulacións en 5 anos.**

Ensino de **calidade** con amplos programas de mobilidade e **prácticas** en España e no estranxeiro.



Facultade de  
Economía e Empresa  
**UNIVERSIDADE DA CORUÑA**



**CENTRO  
ESPAÑOL  
DE NUEVAS  
PROFESIONES**



+ INFORMACIÓN:

[www.economicas.udc.es](http://www.economicas.udc.es) · [www.cenpcoruna.es](http://www.cenpcoruna.es) · [galicia@cenp.com](mailto:galicia@cenp.com)

Avenida da Habana 6-7 · 15011 A Coruña  
Teléfono: **981 16 02 76** · Fax: **981 14 54 82**



# A Deputación coa xente



MÁIS DE 650 PRAZAS  
**TELEASISTENCIA**  
DOMICILIARIA

Asistencia  
Sanitaria

**24**

Horas

Seguimento  
Personalizado



Servizo de  
Localización

GPS

Recordatorio  
Medicación, citas...



Para maiores ou persoas con limitacións de autonomía.

**Criterios sociais na concesión:** *saúde, situación familiar, grao de soidade, acceso de vivenda...*

Primaránse aos que vivan no rural, lonxe de núcleos poboacionais ou en zonas de difícil acceso.

***Para que ninguén se sinta só***



DEPUTACIÓN DE LUGO

**Infórmate:**

[www.deputacionlugo.gal](http://www.deputacionlugo.gal) / Tel.: 982 260 138