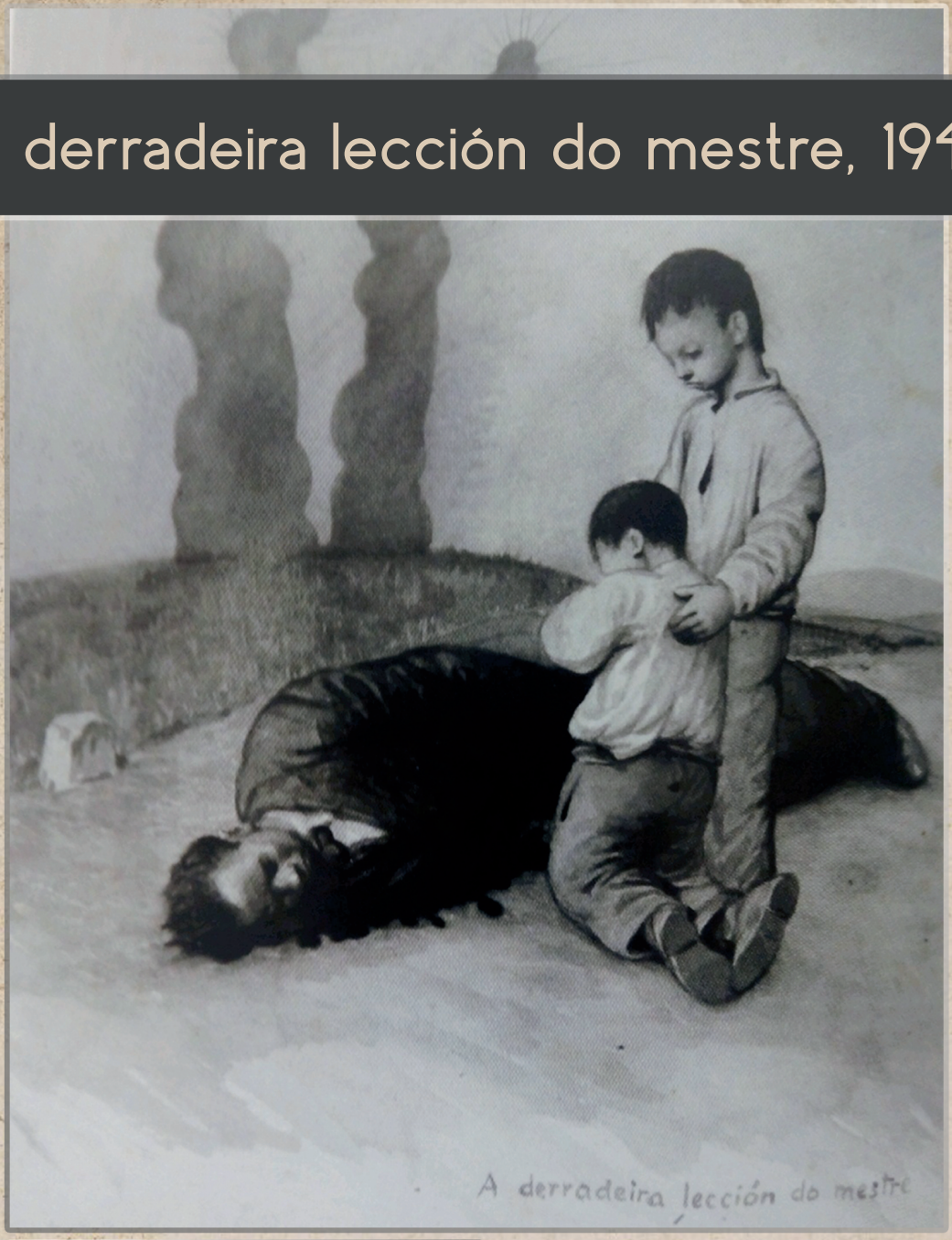
REVISTA GALEGA DE

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

A derradeira lección do mestre, 1945



Co recoñecemento da Revista Galega de Educación aos cen mestres e mestras mortos en Galicia pola represión fascista.

Alfonso Daniel Rodríguez Castelao
(1886–1950)

EDITORIAL

O FERMOSO EXERCICIO DA ACTIVIDADE POLÍTICA

O presente Editorial foi escrito nos días da segunda quincena do mes de novembro e cómpre dicilo. Nos medios de comunicación e información impresa ou dixital e nas chamadas redes sociais as noticias sobre as actividades políticas e xudiciais en relación, en particular, co Goberno central e co Goberno catalán están permanentemente presentes; tamén en relación co Poder Xudicial. Quizais ata un punto de difícil asimilación por parte do conxunto da cidadanía, o que conduce frecuentemente a unha valoración negativa do exercicio da actividade política e de servizo público na Democracia representativa, o noso actual contexto político.

Dicímoslle ao profesorado e ao alumnado que a educación debe ser integral, que debe estar atenta a analizar de modo crítico e racional o que acontece tamén fóra das aulas, alén dos libros de texto. Dicimos que a educación debe estar ligada ao medio social. É por iso que se levan a cabo tantas actividades didácticas que explican ou estudan as contornas: a demografía, o hábitat, a natureza, a vida económica, a vida cultural, o patrimonio, os problemas ligados ao clima e á ecoloxía, a emigración e a inmigración, a lingua... e tamén as institucións políticas e da Administración pública.

Sendo así, como escapar da forza diaria que teñen as informacións relacionadas coa vida política en Galicia, e en particular -dito porque resoan con moita máis forza- coa vida política que afecta ao conxunto do Estado español relacionada tanto co Goberno do Estado, como co de Cataluña? *Non é posible. Nin é desexable.* Non é posible porque as noticias están aí día a día, pois levamos talvez xa dous anos nos que estas se presentan cunha vitalidade que había décadas non se producía de igual xeito. Non é desexable, porque estariamos a renunciar ás dimensións da educación política, ética e da cidadanía crítica, como desde 1916 nos recomendou Dewey desde o seu ensaio *Democracia e educación*.

Mais esta atención necesaria nas aulas, sobre todo nas da educación secundaria e superior, non debese ser para separar o alumnado do "espazo público", como se fose un espazo contaminado, porcallán e onde 'todos son iguais'. Polo contrario, a presenza informativa, argumental e valorativa debe estar oportunamente presente nas aulas; sexa, porque hai que responder moitas preguntas; sexa, porque a construción da sociedade, se quere ser democrática e asentada na cooperación, no diálogo e no exercicio crítico, debe comezar nos mesmos centros de educación.

Como facelo? Con información suficientemente veraz da que, con todo, non sempre se dispón; denunciando as condutas que son negativas para esa construción social; salientando os valores que pola contra son positivos; con prudencia no exercicio de observación crítica; interrogando e argumentando; promovendo climas e prácticas, as pequenas prácticas diarias tan importantes, de cooperación para a construción do proxecto educativo de cada centro; favorecendo as análises sociais... e xerando contornas que se poidan percibir como 'espazos públicos' saudábeis ao estar presididos pola cooperación e unha suficiente rectitude de actuación e interrelación entre as persoas, o que implica a abordaxe dialogada de conflitos e a eliminación de prácticas que favorezan calquera caste de violencia, ou as súas sementes.

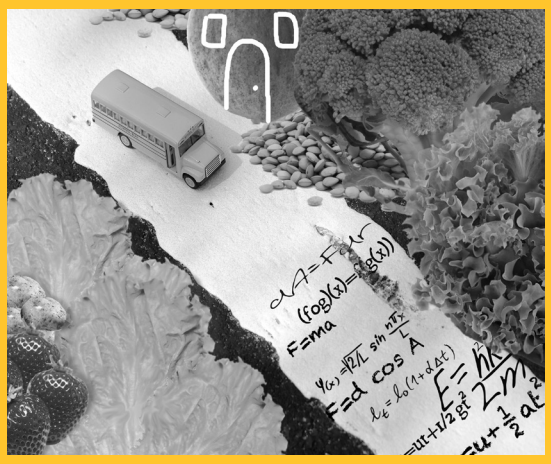
Para isto mesmo é de excepcional importancia garantir e promover a centralidade dos centros escolares públicos. E deste xeito, unha grande parte do balbordo político e xudicial que agora percibimos e que, en moi boa medida, ten que ver tanto coa denuncia de prácticas políticas negativas como coa presenza de demandas sociais non atendidas con sentido democrático, necesariamente decaerá, para pór en valor que o exercicio político e da representación política é sempre problemático, pois sitúa as nosas vidas en interrelación coas dos outros, pero tamén é, debe e pode ser fermoso, e é bo que as novas xeracións así o contemplen. A política non debe ser cousa de iluminados, nin de minorías tecnócratas ou dogmáticas; polo contrario, é un espazo de exercicio da responsabilidade e da ética convivencial.

PAPÁ NOEL OU SANTA KLAUS SÓ FALA CASTELÁN?

Nuns días, outra volta, Santa Klaus, que veu de 'fóra' hai poucos anos, só falará castelán polas rúas das cidades e vilas galegas, asestando outra forma de agresión lingüística absolutamente real, co silencio da Xunta de Galicia e das Consellerías de Cultura e de Educación e de Alcaldías... Dará xenio ver como incorporamos estas figuras míticas chegadas de nin se sabe onde... mentres ao noso Apalpador -galegofalante por propia definición- se lle negan espazos, non vaia ser que todo soe a demasiado *gallego*. É isto unha mostra 'de dinamización do idioma?!! Todos contentos, asistindo á desaparición do galego en nome da 'liberdade'. E non habería que facer algo? Hai alguén?■

sumario

SERVIZOS COMPLEMENTARIOS



6 O tema

8 Resumos / Resúmenes / Abstracts

12 *Algunhas notas sobre o percorrido normativo e estatístico dos servizos complementarios no ámbito educativo galego*
Emilio Xosé Ínsua

18 *Os servizos complementarios do ensino noutras Comunidades Autónomas: un breve cuestionario e tres respostas*
Equipo Anxuela

24 *Algunhas propostas para mellorar os servizos de comedor e transporte nas escolas do rural*
Pedro Rodríguez López

28 *Que fago co meu fillo? Debate arredor dos servizos complementarios de educación e dos programas de conciliación municipal de Ames (A Coruña)*
David Santomil Mosquera

32 *Máis alá do bocata. A función educativa das cafeterías dos centros escolares*
Colectivo Pedagóxico Resistencia

36 *Alimentación e nutrición nos comedores escolares*
Rosaura Leis Trabazo

40 *Transporte escolar en Galiza. Outra oportunidade perdida*
Diego Boquete Sánchez

43 *Conciliar en Galiza. Quen concilia e quen o paga*
Fernando Lacaci Batres

46 Para sabermos algo máis...
Emilio Xosé Ínsua

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
Num. 72
Decembro 2018

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

Deseño: Lois Rodríguez (Acordar)
Maquetación e deseño de cuberta: Xiana Lastra Pernas
Impresión: Obradoiro Grafico S. L
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: Rebeca García Murias

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 (Instituto de Psicologia do CNR, Roma)
Antoni Zabala (Dtor. Aula de Innovación Educativa/UB)
Philippe Watrelot (IUFM, París)

48 **Entrevista**

Que opinan os docentes, o alumnado e as familias sobre os materiais didácticos dixitais (MDD)?

Manuel Area Moreira

54 **A lingua**

Adquisición e uso en contexto do léxico da lingua galega no alumnado castelanfalante

Silvia Raña Pazos

58 **Experiencias**

Iconografía de xénero nos váteres

Equipo de investigación IES Pedra da Auga

A vida no acuario

Sonia Sánchez Guerra

64 **Pensar o ensino**

A verdade sobre o nivel da educación e dos estudantes

Miguel Vázquez Freire

66 **As outras escolas**

A "Aula Geológica" de Robles de Laciana

José Francisco Fernández Gatón

69 **Investigación**

Unha mirada ao desenvolvemento condutual e psicosocial dos/as preescolares galegos: o Proxecto ELISA

Marcos Orejas, Beatriz Domínguez - Álvarez, Aimé Isdahl-Troye e Paula Villar

74 **Educación social e escola**

Educadores sociais nas escolas? Unha revisión bibliográfica

Ana M. Amigo-Ventureira

78 **Xoguetainas e Brinquetainas**

Os encontros escolares de xogos tradicionais

Xosé Manuel Barreiro Insua

84 **Recursos do contorno**

Museos e Centros de Interpretación ao servizo das escolas nas beiras do Miño

Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez

88 **Panoraula**

Xosé Ramos Rodríguez e Antón Costa Rico

92 **Panoraula Dixital**

Grupo de Investigación Stellae (USC)

94 **Recensións**

De Defoe a Tournier ou de Robinson a Venres. Un mito literario da modernidade

Miguel Vázquez Freire

98 **Outras lecturas**

O arte e a súa historia

O libro dos nenos

Pilar Sampedro

Coa colaboración da: Deputación DA CORUÑA

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 cuadrimestral, 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
- Rebium

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)
Xosé Ramos Rodríguez (UDC)
Pilar Sampedro Martínez (mestra)
Francisco Veiga García (IES de Melide)

Consello Editorial:

Manuel Bragado Rodríguez (mestre)
María Dolores Candedo Gunturiz (UDC)
Francisco Xosé Candia Durán (USC)
Monserrat Castro Rodríguez (UDC)
Xosé Manuel Cid Fernández (UVigo)
Jennifer Fernández Rodríguez (CEIP Manuel Bermúdez, CEIP Manzaneda)
Lois Ferradás Blanco (USC)
Valentina Formoso Gosende (IES Rianxo)
Narciso de Gabriel Fernández (UDC)
Emilio González Legaspi (IES Cervo)
Laura Lodeiro Enjo (Pontificia U., República Dominicana)
Ramón López Facal (USC)
Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez (UDC)
Ana Mª Pose Blanco (USC)
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 Dr. López Suárez)
Manuel Vieites García (UVigo)
Mª Helena Zapico Barbeito (UDC)

S E R V

SERVIZOS COMPLEMENTARIOS

Transporte e comedor escolar son dous servizos educativos chamados complementarios, isto é, destinados a contribuír á mellora da calidade do ensino acompañando as realizacións estritamente pedagóxicas. A súa oferta por parte das Administracións resulta fundamental para garantir a igualdade de oportunidades no acceso á educación e incide de xeito notorio en aspectos moi diversos como a conciliación da vida laboral e familiar, a prevención do absentismo e do abandono escolar, a posibilidade de ofertar e/ou acceder a determinadas actividades extraescolares, a educación nutricional e para a saúde do alumnado, ou o desenvolvemento de determinadas habilidades convivenciais e cívico-sociais.

Desde outra perspectiva, a súa implementación torna unha miga máis complexa aínda, se couber, a xestión técnica, económica e administrativa de moitos centros por parte dos equipos directivos e doutro persoal colaborador, implica axentes externos de moi diversa índole e repercute directamente nos horarios e nos cometidos do propio profesorado, condicionando aspectos esenciais como as horas de entrada e saída do centro, as gardas para a custodia do alumnado etc.

Neste monográfico ofrecemos, en primeiro termo, dous traballos sobre a situación xeral destes servizos, quer no noso ámbito específico (procurando unha visión diacrónica), quer nalgúns outros territorios como Castela e León, País Vasco e Valencia (atendendo neste caso máis á sincronía), coa intención de poñer sobre o taboleiro, partindo da súa complexidade inherente, as coincidencias e as diferenzas na abordaxe lexislativa e na xestión deses dous servizos durante os últimos lustros.

A seguir, centramos o foco na xestión concreta dos dous servizos, con dúas experiencias marcadamente distintas, en función do seu ámbito xeográfico respectivo: a do colexio de Samos, na ruralía luguesa, e a da rede municipal sostida polo concello de Ames, no espazo periurbano da capital galega. Desde unha perspectiva complementaria achegámonos asemade aos criterios que deberían rexer a oferta de produtos alimentarios e o enfoque nutricional dos comedores escolares, para atender logo á preocupante deriva normativa, en sentido centralizador, externalizador e oligopólico, que ameaza o sistema de xestión da cantinas ou cafetarías dos centros escolares.

A abordaxe das diversas problemáticas do transporte escolar baixo a actual normativa que o rexe acompáñase noutro dos artigos do noso monográfico, asinado por un sindicalista, cunha batería de propostas de racionalización que deberían ser, como mínimo, obxecto de atento estudo por parte das autoridades educativas. A mesma lectura e interese demanda a achega que, desde "Anpas galegas", reivindica máis unha vez a gratuidade dos servizos complementarios e pon en destaque, como non podía ser doutro xeito, a súa especial relevancia para garantir unha efectiva conciliación da vida laboral, educativa e familiar nunha sociedade sempre cambiante e a cada máis diversa e complexa.

Finalmente, ofrecemos algunhas referencias bibliográficas que permitirán ás persoas interesadas profundar nas variadas perspectivas desde as que se pode abordar o servizo complementario escolar de comedor.■

Emilio Xosé Ínsua López

Docente. IES A Basella, Vilanova de Arousa

Coordinador do Monográfico

C O M P L E M

I Z O S

E N T A R I O S

Resumos
Resúmenes
Abstracts

ALGUNHAS NOTAS SOBRE O PERCORRIDO NORMATIVO E ESTATÍSTICO DOS SERVIZOS COMPLEMENTARIOS NO ÁMBITO EDUCATIVO GALEGO

Emilio Xosé Ínsua

Transporte escolar, comedor escolar, lexislación educativa, datos estatísticos

Transporte escolar, comedor escolar, legislación educativa, datos estadísticos

School transport, school canteen, educational legislation, statistical data

Os servizos complementarios de comedor e transporte non tiveron sempre nin a mesma dimensión cuantitativa, nin a mesma atención cualitativa nin o mesmo tratamento lexislativo. No artigo ofrécense datos sobre a evolución normativa e estatística destes dous servizos no ámbito educativo galego, na procura dunha diacronía que axude a avaliar criticamente a situación presente e a encontrar alternativas para a súa mellora.

Los servicios complementarios de comedor y transporte no tuvieron siempre ni la misma dimensión cuantitativa, ni la misma atención cualitativa ni el mismo tratamiento legislativo. En el artículo se ofrecen datos sobre la evolución normativa y estadística de estos dos servicios en el ámbito educativo gallego, buscando una diacronía que ayude a evaluar críticamente la situación presente y a encontrar alternativas para mejorarla.

The complementary services of canteen and transport did not always have the same quantitative dimension, nor the same qualitative attention neither the same legislative treatment. The article offers data on the normative and statistical progress of these two services in the Galician educational scope, looking for a diachrony that helps to critically evaluate the current situation and to find alternatives to improve it.

OS SERVIZOS COMPLEMENTARIOS DO ENSINO NOUTRAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS: UN BREVE CUESTIONARIO E TRES RESPOSTAS

Equipo Anxuela

Transporte escolar, comedor escolar, lexislación educativa, datos estatísticos, Castela e León, Euzkadi

Transporte escolar, comedor escolar, legislación educativa, Valencia, Castilla y León, País Vasco

School transport, school canteen, educational legislation, Valencia, Castilla y León, País Vasco

Dáse resposta por parte de tres persoas con responsabilidades nas súas respectivas administracións educativas a un breve cuestionario relativo ao marco normativo, condicións de prestación e avaliación xeral dos servizos de transporte e comedor escolar nas comunidades de Castela e León, País Vasco e Valencia, como xeito de facilitar o contraste e a reflexión a respecto da situación correspondente na nosa propia comunidade.

Tres personas con responsabilidades en sus respectivas administraciones educativas dan respuesta a un breve cuestionario que hace referencia al marco normativo, a las condiciones de prestación y a la evaluación general de los servicios de transporte y comedor escolar en las comunidades de Castilla y León, País Vasco y Valencia, como forma de facilitar el contraste y la reflexión sobre la situación correspondiente en nuestra propia comunidad.

Three people with responsibilities in their own educational administrations respond to a brief questionnaire which refers to the regulatory framework, to the conditions of benefit and to the general evaluation of trans-

port services and school canteen in the communities of Castilla y León, País Vasco and Valencia, as a way to ease the contrast and reflection on the corresponding situation in our own community.

ALGUNHAS PROPOSTAS PARA MELLORAR OS SERVIZOS DE COMEDOR E TRANSPORTE NAS ESCOLAS DO RURAL

Pedro Rodríguez López

Transporte escolar, comedor escolar, lexislación educativa, medio rural

Transporte escolar, comedor escolar, lexislación educativa, medio rural

School transport, school canteen, educational legislation, rural environment

Partindo da base de que a Administración educativa non está a atender debidamente a oferta dos servizos de comedor e transporte escolar no medio rural galego, postúlanse toda unha serie de medidas concretas e específicas para a mellora desa xestión, establecendo como requisitos previos a gratuidade efectiva e o ter en conta sempre a opinión das comunidades educativas afectadas.

Partiendo de la base de que la Administración educativa no está atendiendo en la debida forma la oferta de los servicios de comedor y transporte escolar en el medio rural gallego, se postulan toda una serie de medidas concretas y específicas para el mejoramiento de esa gestión, estableciendo como requisitos previos la gratuidad efectiva y tener en cuenta siempre la opinión de las comunidades educativas afectadas.

On the basis that the educational Administration is not taking care in a proper way the supply of school canteen and transport services in the Galician rural environment, a wide list of particular and specific measures are suggested for the improvement of this management, establishing as a prerequisite, effective free and always take into account the opinion of the affected educational communities.

QUE FAGO CO MEU FILLO? DEBATE ARREDOR DOS SERVIZOS COMPLEMENTARIOS DE EDUCACIÓN E DOS PROGRAMAS DE CONCILIACIÓN MUNICIPAL DE AMES (A CORUÑA)

David Santomil Mosquera

Transporte escolar, comedor escolar, conciliación, redes municipais

Transporte escolar, comedor escolar, conciliación, redes municipales

School transport, school canteen, work-life balance, city networks

O autor explica as particularidades do concello de Ames no ámbito educativo e presenta a intervención que no mesmo se vén realizando nos últimos tempos desde a instancia municipal, non exenta de problemas competenciais e de xestión. Esa intervención plásmase, entre outros servizos, nunha Rede Municipal de Comedores Escolares con Cociña Central e en diversos programas para axudar á conciliación da vida laboral e familiar.

El autor explica las particularidades del municipio de Ames en el ámbito educativo y presenta la intervención que se ha venido realizando en el mismo en los últimos tiempos desde la instancia municipal, que no ha estado exenta de problemas competenciales y de gestión. Esa intervención se plasma, entre otros servicios, en una Red Municipal de Comedores Escolares con Cocina Central y en diversos programas para ayudar a la conciliación de la vida laboral y familiar.

The author explains the particularities of Ames´municipality in the educational field and introduce the intervention that has been carried out there during the last times from the municipal body, which has not been free of competence and management problems. This intervention is reflected, among other services, in a Municipal School Lunchroom Network with central kitchen and in several programs in order to support the work-life balance.

MÁIS ALÁ DO BOCATA. A FUNCIÓN EDUCATIVA DAS CAFETERÍAS DOS CENTROS ESCOLARES

Colectivo pedagóxico Resistencia

Nutrición, cafeterías escolares, convivencia, xestión pública

Nutrición, cafeterías escolares, convivencia, gestión pública

Nutrition, schools cantines, coexistence, public management

As cafeterías escolares, na visión do autor, constitúen un espazo moi relevante para a convivencia nos centros e desempeñan funcións non unicamente hostaleiras. Denúnciase a concepción limitada que a Administración ten delas e analízanse de xeito crítico as mudanzas que se teñen producido nos últimos tempos no seu sistema de xestión, na medida en que tenden a asentar un modelo de convocatorias anuais, externas e centralizadas, onde a intervención e opinión dos propios centros, por medio dos seus consellos escolares, parece condenada a desaparecer.

Las cafeterías escolares, en la visión del autor, constituyen un espacio muy relevante para la convivencia en los centros y desempeñan funciones no únicamente hosteleras. Se denuncia la concepción limitada que la Administración tiene de ellas y se analizan de modo crítico los cambios que se han producido en los últimos tiempos en su sistema de gestión, desde el punto y hora en que tienden a asentar un modelo de convocatorias anuales, externas y centralizadas en el que la intervención y opinión de los propios centros, por medio de sus consejos escolares, parece condenada a desaparecer.

The school canteens, from the point of view of the author, mean a very relevant space for coexistence within the schools and perform not just functions as hotels. The limited conception that the Administration has of them is informed against and the changes that have taken place in recent times in their management system are analyzed in a critical way, from the point and time in which they trend to establish a model of annual, external and centralized calls in which the intervention and opinion from the schools, through their school councils, seems to be doomed to disappear.

ALIMENTACIÓN E NUTRICIÓN NOS COMEDORES ESCOLARES

Rosaura Leis Trabazo

Nutrición, comedor escolar, educación familiar, educación sanitaria

Nutrición, comedor escolar, educación familiar, educación sanitaria

Nutrition, school canteen, family education, health education

Os comedores escolares deben ser unha área de educación para a saúde nutricional do neno e de toda a familia. Os retos actuais dos comedores escolares pasan por ofrecer unha alimentación de calidade, equilibrada e variada para os nenos fronte á dieta da opulencia imperante na que as demandas dietéticas están máis relacionadas coas características organolépticas e os valores sociais que coa súa calidade nutricional.

Los comedores escolares deben constituir un área de educación para la salud nutricional del niño y de toda la familia. Los retos actuales de los comedores escolares pasan por ofrecer una alimentación de calidad, equilibrada y variada para los niños frente a la dieta de la opulencia imperante, en la que las demandas dietéticas están más relacionados con las características organolépticas y los valores sociales que con su calidad nutricional.

The school canteens should be an area of education for the nutritional health of the child and the whole family. The current challenges of school canteens involve offering a quality, balanced and varied diet for children against the prevailing opulence diet in which dietary demands are more related to organoleptic characteristics and social values than to their nutritional quality.

TRANSPORTE ESCOLAR EN GALIZA. OUTRA OPORTUNIDADE PERDIDA

Diego Boquete Sánchez

Transporte escolar, lexislación educativa, empresas de transporte

Transporte escolar, legislación educativa, empresas de transporte

School transport, educational legislation, transport companies

O autor desenvolve unha visión crítica co actual marco normativo e coas condicións xerais de prestación do ser-

vizo de transporte escolar na Galiza, subliñando aspectos ao seu ver inaceptábeis como a supeditación dos horarios dos centros educativos ás conveniencias das empresas de transporte, a precariedade laboral das persoas acompañantes, a excesiva duración dalgúns itinerarios e a improcedencia de poñer en mans da Consellaría de Infraestruturas, en vez de na de Educación, as competencias nesta materia. Finalmente, reclama a elaboración dunha lei do transporte escolar na Galiza, co seu correspondente plan de racionalización dese servizo.

El autor expone una visión crítica del actual marco normativo y de las condiciones generales de prestación del servicio de transporte escolar en Galicia, subrayando aspectos inaceptables, en su opinión, como la supeditación de horarios de los centros educativos a las conveniencias de las empresas de transporte, la precariedad laboral de las personas acompañantes, la excesiva duración de algunos itinerarios y la improcedencia de poner en manos de la Consellería de Infraestructuras, y no en la de Educación, las competencias en esta materia. Finalmente, reclama la elaboración de una ley de transporte escolar en Galicia, con su correspondiente plan de racionalización de ese servicio.

The author states a critical view of the current regulatory framework and on the general terms of school transport service provision in Galicia, highlighting not acceptable aspects, in his opinion, such as the subordination of educational centers schedules to the interests of transport companies, the job insecurity of the accompanying people, the wide duration of some itineraries and the inadmissibility of concerning the Department of Infrastructures, instead of the Education, the competencies in this matter. Finally, the development of a school transport law in Galicia, with its subsequent plan of rationalization of that service is demanded.

CONCILIAR EN GALIZA. QUEN CONCILIA E QUEN O PAGA

Fernando Lacaci Batres

Servizos complementarios, conciliación, privatización, atención á infancia

Servicios complementarios, conciliación, privatización, atención a la infancia

Additional services, work-life balance, privatization, attention to childhood

O autor reflexiona sobre a propia idea de "conciliación" e apunta algúns dos factores que están na base do espectacular incremento desta necesidade na sociedade actual. Do mesmo xeito, chama a atención para o esaxerado desfase que existe entre a demanda de conciliación por parte das familias e a pírrica oferta pública de servizos para satisfacela, o que provoca a proliferación de alternativas de carácter privado que incrementan a desigualdade social á hora de acceder a eses imprescindíbeis servizos. Por último, reclama políticas de atención á infancia, garantindo servizos universais públicos e gratuítos que posibiliten unha mínima adaptación dos horarios laborais, educativos e familiares.

El autor reflexiona sobre la propia idea de "conciliación" y apunta algunos de los factores que están en la base del espectacular incremento de esta necesidad en la sociedad actual. Del mismo modo, llama la atención sobre el exagerado desfase que existe entre la demanda de conciliación por parte de las familias y la pírrica oferta pública de servicios para satisfacerla, lo que provoca la proliferación de alternativas de carácter privado que incrementan la desigualdad social a la hora de acceder a esos imprescindibles servicios. Por último, reclama políticas de atención a la infancia, garantizando servicios universales públicos y gratuitos que posibiliten una mínima adaptación de los horarios laborales, educativos y familiares.

The author reflects on the own idea of "work-life balance" and points out some of the factors that are on the base of such awesome increase of this need in today's society. Similarly, it draws attention to the widespread gap that exists between the demand of work-life balance by the families and the public offer of services to satisfy it, which causes the spread of private alternatives that increase social inequality when access to those essential services. Last but not least, he claims child care policies, guaranteeing universal public and free services that allow a minimum adaptation of work, educational and family schedules.

Algunhas notas sobre o percorrido normativo e estatístico dos servizos complementarios no ámbito educativo galego

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 12-17

Emilio Xosé Ínsua

Profesor no IES A Basella (Vilanova de Arousa)

Delegado sindical de STEG

mimadrinha@edu.xunta.es

INTRODUCIÓN

Os servizos complementarios de comedor e transporte, esenciais na concepción da educación como un dereito fundamental que non debe ser limitado por barreiras económicas, sociais nin xeográficas, non tiveron sempre nin a mesma dimensión cuantitativa, nin a mesma atención cualitativa nin o mesmo tratamento lexislativo. Nas liñas que seguen, tentaremos ofrecer algunhas notas sobre a evolución normativa e estatística destes dous servizos no ámbito educativo galego, na procura dunha visión "histórica" ou "diacrónica" que axude a avaliar criticamente a situación actual e permita abesullar liñas de mudanza e mellora que se poderían aplicar no inmediato futuro.

1. TRANSPORTE ESCOLAR

A oferta dos servizos de transporte e comedor escolar cobrou especial auxe a partir da Ley General de Educación do ministro Villar Palasí (14/1970, do 4 de agosto; BOE 6/8/1970), nos estertores da ditadura franquista, grazas á súa política de "concentración" en grupos escolares comarcais.

A primeira norma xeral para o servizo de transporte escolar foi a Orde ministerial do 27

de outubro de 1972. Posteriormente promulgáronse o Real Decreto 2296/83 e o Real Decreto 203/1986, en virtude dos cales tiña dereito a ese servizo, con carácter xeral, todo o alumnado de niveis de ensinanzas obrigatorias (daquela, ata os 14 anos) que tivese o seu domicilio a unha distancia do centro de ensino superior a dous quilómetros e medio (na Galiza marcouse logo esa distancia en 2 km), así como outro alumnado que, por circunstancias específicas e excepcionais, obtivese a correspondente autorización. Os vehículos destinados a ese mester estaban sometidos a antigüidade máxima e inspección periódica, e a duración máxima das viaxes fixábase nunha hora por cada sentido do traxecto. A velocidade máxima fixábase nos 90 km/h en autoestrada, 80 km/h nas estradas e 50 km/h en vías urbanas e travesías. Os itinerarios e paradas serían fixados pola entidade organizadora do transporte (Consellaría, centros privados, concellos, ANPA...) e non poderían ser modificados polo transportista. Os vehículos deberían chegar cunha antelación de 10 minutos sobre a hora de comezo das clases.

Nun ámbito xeográfico-social como o galego, cunha notoria dispersión poboacional, tal conxunto de medidas normativas obrigou a un esforzo inxente de organización e dotación. Instituído o réxime autonómico no país, funcionou desde maio de 1985 ata xullo de 1994 a tal efecto, dentro do organigrama da Consellería, unha Subdirección Xeral de Servizos Educativos Complementarios.

A ampliación da idade de escolarización obrigatoria ata os 16 anos que trouxo consigo a LOXSE e a nova articulación subseguinte da propia rede de centros (Infantil, Primaria e Secundaria) obrigou a reaxustar en profundidade a dispoñibilidade deses servizos complementarios e disparou as cifras de vehículos postos a disposición do sistema: dos 2.156 do curso 1997/98 pasouse aos 4.476 do curso 2004/05. Posteriormente, a LOCE (Lei Orgánica 10/2002, do 23 de decembro) recolleu tamén no seu artigo 41 as circunstancias concretas que daban dereito a comedor e transporte gratuíto para o alumnado de ensino obrigatorio.

Das condicións técnicas e de seguranza en que debía efectuarse o transporte escolar ocupáronse diversas disposicións legais, como o Real Decreto 2296/1983 do 25 de agosto, o Decreto 203/1986, o Decreto 160/1988 e o Real Decreto 443/2001, do 27 de abril. Neste último, concretamente no seu artigo oitavo, estatuíuse a figura do/a "acompañante", unha persoa maior de idade, distinta do condutor/a, acreditada ao efecto, idónea e encargada da vixilancia e coidado do alumnado durante o transporte, así como das operacións de acceso e abandono do vehículo.

Diversas ordes autonómicas foron concretando logo aspectos moi concretos relativos ao servizo de transporte escolar, como a sinalización dos vehículos (Orde do 29 de xullo de 1988), as súas características e documentación (Orde do 15 de decembro de 1989), a regulamentación do dereito de preferencia (*ibidem*) etc. A Orde do 1 de marzo de 1991 (DOG 14.3.1991) empregou por vez primeira no noso ámbito o concepto de "racionalización do transporte escolar" para designar as medidas encamiñadas a tentar corrixir e minorar as numerosas incidencias e desaxustes que se verificaban, curso tras curso, na prestación do servizo: discrepancias sobre puntos do itinerario, colisión de horarios de transporte e horarios de centro, bolsas de alumnado excluído do servizo, queixas sobre o seu funcionamento (puntualidade, grao de limpeza dos vehículos, determinados comportamentos dos/as choferes, incumprimento das paradas estipuladas na autorización administrativa etc.).

O Real Decreto 443/2001, do 27 de abril e o Real Decreto 965/2006, do 1 de setembro, que derrogou parcialmente o anterior, serviron para establecer novamente as condicións de seguridade e técnicas do transporte escolar: antigüidade e características dos vehículos, autorizacións administrativas, inspeccións técnicas, limitacións de velocidade, seguros de responsabilidade civil etc.

No curso 2007/08 púxose en marcha, como experiencia piloto, o Programa de Transporte Escolar Compartido de Galicia TES+BUS, organizado pola Consellaría de Educación e a de Política Territorial, Obras Públicas e Transportes. Dirixido a mellorar a accesibilidade da poboación de determinadas zonas do medio rural (as de baixa intensidade e/ou carencia de transporte público convencional) ás cabeceiras dos seus respectivos concellos, implicou a utilización das rotas e vehículos escolares como transporte público colectivo, sempre que ficasen prazas libres.

Recollendo o espírito do citado Programa, mediante resolución do 26 de maio de 2017 (DOG, 29.5.2017) a Xunta de Galicia integrou as distintas modalidades de transporte público da súa competencia, facendo que o bus escolar pasase a ser a base da rede de transporte interurbano (con supervisión e onde se teñan prazas libres) e trasladando boa parte das competencias sobre o transporte escolar á Consellería de Infraestruturas (Dirección Xeral de Mobilidade). Acto seguido implantou en varias zonas do país (fundamentalmente situadas nas provincias de Ourense e Lugo), mediante novos con-

tratos por dous anos, unha primeira fase dese seu novo Plan de Transporte Público. O citado Plan foi, non obstante, rexeitado de plano mediante comunicados e folgas por varias federacións de transporte de viaxeiros en autobús (Anetra, Fegabús e Transgacar), que alegaron que deterioraría as condicións laborais do sector, condenaría ao peche a moitas pequenas empresas de autobuses do rural e se traduciría na perda de moitos postos de traballo. Neste mesmo monográfico outra das colaboracións fai lectura crítica desa medida desde a perspectiva do ensino.

A previsión é, en todo caso, que a Xunta adxudique no verán de 2019 todos os contratos que necesitaría para substituír as 150 concesións actuais de liñas regulares.

O *Informe* para o Consello Escolar de Galicia relativo aos cursos 2002/03 a 2004/05, publicado en 2006, poñía en destaque, non por acaso, que "o sistema galego de transporte escolar é o máis amplo e custoso do Estado: 30 de cada 100 alumnos transportados no Estado son galegos", mentres que Cajide Val e Rodríguez Martínez (2010: 64) ponderaban o feito de que "en Galicia transpórtase a un de cada tres alumnos da rede pública, mentres que no Estado se fai a un de cada dez".

No curso 1997/98 eran 850 os centros que ofrecían o servizo de transporte. No 1999/2000 a cifra aumentou ata os 915. No curso 2004/2005, dun total de 1.618 centros, ofreceron servizo de transporte escolar máis da metade, concretamente 921, por 798 que o fixeron no curso 2006/07 e 817 no 2007/08. Neste último curso anotado, os CEIP supuxeron o 58'6% dos centros que dispuxeron dese servizo, moi por diante dos IES (26'9%). Por último, os centros públicos con servizo de transporte, no curso 2017/18, foron 774 en toda Galicia, dos cales 274 están situados na provincia da Coruña, 119 na de Lugo, 98 na de Ourense e 283 na de Pontevedra.

O número de usuarios do servizo do transporte escolar coñece unha clara tendencia regresiva, nos últimos lustros. Así, mentres no curso 1999/2000 fixeron uso do servizo de transporte escolar un total de 142.238 usuarios, no curso 2004/05 foron 112.934, no 2006/07, 102.149, no 2007/08 uns 93.000 (61'5%) e no curso 2017/18 estímase que foron 89.818, aos que habería que engadir os 355 dos CEEPR (Centros de Educación Especial).

2. COMEDORES ESCOLARES

A primeira referencia normativa sobre comedores escolares no Estado español retrotráenos á Lei de Educación Primaria do 17 de xullo de 1945, mentres que o primeiro regulamento tivo plasmación na Orde ministerial do 20 de xullo de 1954. O despregamento de competencias en materia educativa por parte do goberno autónomo galego, cando estaba coma quen di acabado de nacer, levou á aprobación sucesiva dos decretos 16/1984, do 9 de febreiro (DOG, 29.2.1984) e 283/1986, do 25 de xuño (DOG, 14.10.1986).

Segundo estas normas legais, correspondía ao Consello Escolar de cada centro a organización e administración do comedor escolar, fixando criterios para seleccionar o persoal colaborador, designando a persoa encargada do servizo a proposta da Dirección do centro, aprobando os orzamentos autorizados pola súa propia Comisión Económica, fixando a contribución voluntaria de pais/nais e elaborando o regulamento interno do servizo. Do funcionamento regular do comedor escolar ficaban encargados, cada un coas súas funcións específicas, a Dirección (supervisaba funcionamento e ordenaba pagamentos), a Persoa Encargada (ocupábase da organización, inventario, minutas etc.), o Persoal Colaborador (inicialmente unha persoa por cada 40 usuarios ou fracción superior a 20, mais despois con rateo específico en función do nivel educativo, con 1 persoa por cada 15 alumnos/as en Infantil, 1 por cada 30 e 1 por cada 35 na ESO) e o Persoal Laboral (1 oficial 2º de cociña para os comedores de tipo A; 1 oficial 2º e 1 axudante de cociña, para os de tipo B; 1 oficial 2º e 2 axudantes para os de tipo C; 1 oficial 2º e 3 axudantes para os de tipo D e 1 oficial 2º e 4 axudantes para os de tipo E). Sobre todo a partir do Real Decreto 202/2000, do 11 de febreiro, ese Persoal Laboral debe contar con carné sanitario de manipulador de alimentos.

Un novo Decreto 443/1990, do 13 de setembro (DOG, 27.9.1990) modificou o artigo décimo relativo ao funcionamento dos comedores escolares. Beneficiábanse do servizo entón os alumnos usuarios do servizo de transporte escolar e os que tiñan xornada de mañá e tarde sen dispoñer de servizo de transporte escolar ao mediodía. O resto de alumnado podía solicitar e usar pagando o servizo, ata a cobertura total do número de prazas do comedor correspondente. Tamén o profesorado e o persoal non docente podía usar o servizo, sempre que o solicitase e ficasen prazas dispoñibles. Había, no mesmo sentido, unha determinada prelación no acceso ao servizo, en que tiñan prioridade, por esta orde, o alumnado usuario do servizo no curso anterior (agás que variase o criterio polo que fora admitido), o alumnado beneficiario do servizo de transporte escolar, o alumnado en situacións socioeconómica desfavorábel, o alumnado de proxenitores con incompatibilidade do seu horario

laboral co horario escolar de saída ao mediodía e o alumnado membro de familias numerosas. Un novo Decreto, o 444/1996, do 13 de decembro, regulou a oferta dos servizos complementarios nos centros privados concertados, outorgándolles grande autonomía.

O número de comensais atendidos serviu nas normas legais antes citadas como criterio básico para clasificar os comedores en varias categorías: os de tipo A eran os que acollían ata 90 comensais; os de tipo B, entre 91 e 175 comensais; os de tipo C, entre 176 e 230; os de tipo D, entre 231 e 325; os de tipo E, entre 326 e 450, e, por último, os de tipo F, de 451 comensais en adiante.

Esta clasificación experimentou, porén, modificacións posteriores, reducindo os seus parámetros, de maneira que comedores de tipo A son na actualidade os que acollen ata 75 comensais; de tipo B, os de 76 a 150 comensais; de tipo C, os de 151 a 250; de tipo D, os de 251 a 350 e, por último, os de tipo E, os de máis de 351 comensais.

Mentres no curso 1999/2000, traballaban nos comedores escolares galegos máis de 800 profesionais de cociña e máis de 1.800 persoas colaboradoras, no curso 2004/05 o total era de 1.541 efectivos, dos cales 686 eran persoal laboral e 855 persoal docente con funcións de comedor. O *Informe* do Consello Escolar de Galicia (2006) chamaba a atención sobre esta notábel diminución, moito máis acusada no caso das persoas colaboradoras e explicábaa "polo aumento de centros educativos que administran os seus comedores a través dun contrato con empresas de *catering*".

A Lei Orgánica 2/2006, coñecida como LOE, volveu establecer os supostos en que as Administracións educativas debían ofrecer gratuitamente os servizos complementarios de transporte e comedor escolar, supostos que foron adaptados á lexislación educativa autonómica galega mediante o Decreto 10/2007, do 25 de xaneiro (DOG 6.2.2007), polo que se regula o funcionamento dos comedores escolar nos centros docentes públicos non universitarios dependentes da Consellería de Educación e OU; a Orde de 21 de febreiro de 2007 (DOG, 5.3.2007), que regula a súa organización, funcionamento e xestión e a Orde do 13 de xuño de 2008 (DOG, 19.6.2008). Outra Orde, de 18 de setembro de 2007, estableceu ademais as bases e fixou a convocatoria de axudas para o financiamento dos servizos de comedor escolar xestionados polas ANPA, en réxime de concorrencia competitiva. Nas anualidades 2007/2008 a Consellaría de Educación concedeu axudas neste capítulo por importe dun millón de euros, aproximadamente.

Desde finais dos anos 90 ata a actualidade, a rede de comedores escolares experimentou un crecemento sostido. Se no curso 1997/98 eran 327 os comedores existentes, no 1999/2000 a cifra aumentara ata os 369. No curso 2004/05 chegaría ata os 436 comedores en centros públicos (135 na provincia da Coruña, 125 na de Lugo, 100 na de Ourense e 76 na de Pontevedra), o cal quere dicir que dun total de 1.618 centros de ensino, ofrecían servizo de comedor escolar nese citado curso 2004/05 menos da metade: o 42% (676), fronte ao 58% (942) que non o facían. Do total de 676 centros con comedor escolar nese curso, o 87'2% eran de xestión directa e o 12'8% de xestión indirecta. 401 deses centros facían eles propios a xestión do comedor (59%), 169 recorrían a contratos con empresas de *catering* (25%), 79 dependían dunha ANPA (12%) e 27 presentaban outras opcións (4%).

No curso 2006/07, accedeu ao servizo de comedor escolar un 21'9% do total de alumnado galego, nun total de 472 comedores, dos cales 366 correspondían a xestión de centros públicos e 106 eran xestionados por ANPA. Pola súa vez, no curso 2007/08 houbo un total de 377 centros públicos en Galiza con servizo de comedor escolar, dos cales 303 corresponderon ao modelo de xestión directa e 74 ao de indirecta. Por provincias, a que menor porcentaxe de comedores de xestión directa presentou foi Pontevedra (49 de 72), mentres a que máis foi A Coruña (85 de 94), seguida da de Lugo (23 de 89) e da de Ourense (19 de 80). A maiores habería que contabilizar os 151 comedores xestionados entón polas ANPA (60 en Pontevedra, 7 en Lugo, 8 en Ourense e 76 en Pontevedra), o que supón un total de 45 máis que no curso anterior.

Relevante é o feito de que a oferta de comedor escolar en Galiza é moito máis elevada porcentualmente en centros que teñen xornada partida fronte aos que teñen xornada continua. Para o curso 2007/2008, o reparto era de 57'5% fronte a 42'5%.

Por último, no curso 2017/18, segundo datos da Subdirección Xeral de Recursos Educativos Complementarios (Consellaría de Educación, 2018), foron 434 os centros públicos con servizo de comedor, dos cales 121 corresponden á provincia da Coruña, 110 á de Lugo, 97 á de Ourense e 106 á de Pontevedra. En función da modalidade da xestión, un total de 302 foron de xestión directa (92 na provincia da Coruña; 86 na de Lugo; 68 na de Ourense; 56 na de Pontevedra), repartíndose os de xestión indirecta do seguinte xeito: 132 por empresas (29 na provincia da Coruña, 24 na de Lugo, 29 na de Ourense, 50 na de Pontevedra), 134 por ANPA (48 na provincia da Coruña, 3 na de Lugo,

9 na de Ourense 74 na de Pontevedra) e 42 por concellos (29 na provincia da Coruña, 1 na de Lugo, 2 na de Ourense e 10 na de Pontevedra).

A evolución no número de usuarios dos comedores escolares galegos tamén foi ascendente no período de entre dous séculos. Así, se no curso 1997/98 había un total de 63.540 usuarios, no curso 1999/2000 a cifra medrara ata os 66.250 e chegaría aos 72.055 no curso 2004/05, cun predominio evidente do alumnado que cursaba Primaria (50%) fronte ao de Secundaria Obrigatoria (28%), Infantil (15%) e outros estudos como Bacharelato, Ciclos e Programas de Garantía Social (7%). Debe terse en conta, en todo caso, que eses 72.055 usuarios só representaban un 18'56% do total de alumnado matriculado nese curso, composto por 400.718 persoas.

No curso 2007/08, dun total de 151.604 alumnos/as matriculados en centros públicos en Galiza para cursar Primaria e ESO, foron usuarios do servizo de comedor 56.760 (37'4%). Estímase, en fin, que o número de prazas de comedor escolar para o curso 2017/18 nos centros públicos podería ascender a 74.828, máis 436 usuarios nos CEEPR (Centros de Educación Especial); deles, 14.074 usarían os comedores xestionados polas ANPA e polos concellos.

Co actual Decreto sobre comedores en vigor (132/2013), os centros públicos con servizo de comedor escolar clasifícanse segundo a modalidade de xestión en dous grandes grupos:

De xestión directa:

- Polo propio centro, por medio de persoal funcionario, docente ou non, e por persoal laboral, dependentes da Consellería.

- Mediante a elaboración de comida centralizada en cociñas propias con persoal laboral da Administración e consumida nas propias dependencias do centro ou transportada a outros centros docentes próximos, para o que se contrata unha empresa do sector hostaleiro.

De xestión indirecta:

- Contratación da subministración de comidas preparadas ou da elaboración de comidas nas dependencias do centro, a cargo dunha empresa do sector hostaleiro adxudicataria do servizo polo procedemento que corresponda.

- Servizo xestionado directamente pola ANPA do centro baixo algunha das posibles modalidades e cofinanciado pola Administración mediante ordes de axudas anuais en concorrencia competitiva.

- Servizo xestionado polos Concellos, Deputacións ou outras institucións, públicas ou privadas, mediante convenios de colaboración.

Instaurado e aplicado desde o curso 2013/14 ata a actualidade, o decreto 132/2013 de comedores escolares corroborou, na fundada opinión de moitos sectores da comunidade educativa, os peores prognósticos sobre a súa pertinencia e aplicabilidade práctica. Non só rompeu coa idea do servizo de comedor gratuíto para o alumnado transportado como servizo complementario e non só instaurou asemade un sistema de "re-pagamento" sumamente inxusto e gravoso para moitas familias en plena crise económica, senón que, ademais, xerou toda unha interminable casuística en que se combinan a inxusta marxinación de determinados segmentos da comunidade escolar (especialmente no medio rural), os casos rechamantes de desa-

tención de alumnado transportado sen dereito a comedor, un notorio incremento da carga laboral e de xestión administrativa para as direccións dos centros[1] e mesmo diversos casos de incumprimento flagrante das condicións pactadas pola Administración con algunhas empresas de *catering* concesionarias do servizo. Periodicamente saltan aos medios de comunicación queixas, protestos e denuncias por mor da calidade da alimentación ofrecida por algunhas destas empresas[2].

Coidamos que unha das tarefas pendentes para a comunidade educativa galega é, neste sentido, a derrogación dese Decreto de comedores escolares 132/2013 e a apertura dun proceso de diálogo e negociación para a elaboración e promulgación dun novo decreto sobre a materia, que resulte máis xusto, eficaz e axeitado para o ensino público galego e que poña fin á deriva privatizadora dese servizo experimentada nos últimos tempos.■

1 Unha recente sentenza do TSXG, de abril de 2018, á vista da demanda promovida polo servizo xurídico do sindicato CIG, deixa ben sentado, porén, que a dirección dun centro educativo con comedor escolar está eximida da responsabilidade de recibir os alimentos con destino ao mesmo, función esta que debe ser desempeñada polo persoal laboral de cociña.

2 Lembremos, a título de exemplo, as denuncias e sancións do Concello de Ferrol en 2014 contra Serunión, por empregar en contra do estipulado no contrato aceite de xirasol e non de oliva na preparación dos pratos de oito colexios da cidade; os protestos de pais e nais do CEIP de Souto-Donas, en Gondomar, contra a empresa Ruta Jacobea; os da comunidade do CEIP de Manzaneda contra o servizo da xa citada Serunión; as queixas de dúas escolas compostelás porque a empresa Clece SA fornecía as comidas do seu catering desde a cociña central de Venta de Baños (Palencia); a rescisión dos contratos por parte da propia Xunta de Galicia a finais de 2015 coas empresas malagueñas Col-Servicol e Perea-Rojas por diversas deficiencias no servizo etc.

REFERENCIAS

- Cajide Val, José & Rodríguez Martínez, Antonio (dirs.) (2010): *Os servizos complementarios e as actividades extraescolares nos centros educativos de ensino obrigatorio de Galicia xestionados con fondos públicos. Curso 2007/2008*, Santiago: Consello Escolar de Galicia.

- Consellería de Educación e O.U. (2018): *Datos e cifras do ensino non universitario. Curso 2017/18.*

- Consello Escolar de Galicia (1994): *Informe sobre a situación e estado do sistema educativo en Galicia. Curso 1992-1993*, especialmente epígrafe V.7., pp. 264-270.

- Consello Escolar de Galicia (2006): *Informe sobre o estado e a situación do sistema educativo en Galicia. Cursos 2002-2003, 2003-2004 e 2004-2005*, especialmente capítulo XV, pp. 635-658.

PUBLICIDADE

Pon en acción os teus coñecementos

ANAYA

Sorpréndete
Aprende
Aplica

PEZA A PEZA

O proxecto no que todo encaixa

Os servizos complementarios do ensino noutras Comunidades Autónomas: un breve cuestionario e tres respostas

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 18-23

Equipo Anxuela

(Xosé Ramos e Emilio Xosé Ínsua)

jose.ramos@udc.es

mimadrinha@edu.xunta.es

INTRODUCIÓN

A intención deste traballo non foi outra que ofrecer información sobre o tratamento que se lles outorga aos servizos complementarios de comedor e transporte nalgunhas outras comunidades autónomas do Reino de España distintas á nosa, concretamente as de Castela e León, País Vasco e Comunidade Valenciana. Para iso contamos coa desinteresada e amabilísima colaboración de tres persoas de máis que contrastada competencia na materia: **Carmen Romero Ureña**, inspectora de educación en Valladolid; **Alfonso Fernández**, inspector de educación no País Vasco e, por último, **Santiago Estañán**, director territorial en Valencia da Consellería de Educación, Investigación, Cultura e Deporte da Generalitat Valenciana. Estas tres persoas aceptaron o convite que lles fixemos e deron resposta a unha breve batería de preguntas sobre a prestación dos servizos complementarios de comedor e transporte escolar nas súas respectivas comunidades. Presentamos aquí esas respostas vertidas para o noso idioma, aspirando a facilitar con elas un exercicio contrastivo coa nosa propia realidade.

CASTELA E LEÓN

1. Cal é, a día de hoxe, a norma básica que rexe os servizos de transporte e comedor escolar na súa comunidade autónoma?

Para os **centros concertados** é o Decreto 7/2017, de 1 de xuño, polo que se regulan as actividades escolares complementarias, as actividades extraescolares e os servizos complementarios nos centros docentes concertados na Comunidade de Castela e León, e mais a Orde EDU/687/2017, de 18 de agosto, pola que se concretan determinados aspectos dos procedementos de comunicación e autorización das actividades escolares complementarias, actividades extraescolares e servizos complementarios nos centros docentes concertados da Comunidade de Castela e León.

Para os **centros públicos**, no referido aos **comedores escolares**, está formada polo Decreto 20/2008, de 13 de marzo, polo que se regula o servizo público de comedor escolar na Comunidade de Castela e León, e pola Orde EDU/693/2008, de 29 de abril, pola que se desenvolve o citado Decreto, modificada logo, así mesmo, pola Orde EDU/748/2016, de 19 de agosto.

En relación co **transporte escolar**, rexen a Orde EDU/926/2004, de 9 de xuño, pola que se regula o servizo de transporte escolar nos centros docentes públicos dependentes da Consellería de Educación e mais a Orde EDU/747/2016, de 19 de agosto, pola que se modifica a anterior.

2. Que avaliación se pode facer da súa evolución nos últimos tempos e que grao de satisfacción ten o seu enfoque actual?

Segundo a enquisa de satisfacción realizada pola Consellería parece que o grao de satisfacción dos usuarios é favorable cara ao **enfoque** actual, baseado en: 1. Realización de controis sanitarios e auditorías que certifiquen a calidade global do servizo; 2. Adaptacións nas minutas para lograr unha transición ás indicacións marcadas pola estratexia NAOS; 3. Realización dunha campaña permanente de información; 4. Colaboración coas Universidades públicas de Castela e León; 5. Implicación dos distintos axentes no servizo de comedor; 6. Mellora da xestión de queixas e suxestións de comedor escolar. Este enfoque plásmase na realización das seguintes **actividades**: 1) Controis sanitarios, distintos dos oficiais, acordados entre Sanidade e Educación para avaliar o estado dos comedores escolares; 2) Celebración de xornadas provinciais de comedor escolar dirixidas a toda persoa interesada na materia e nas que interveñen as Direccións Provinciais, Universidades Públicas de Castela e León e empresas concesionarias; 3) Charlas informativas organizadas polas empresas nos centros escolares a petición de AMPA ou os propios centros escolares, así como organización de visitas a cociñas centrais; 4) Creación de comisións provinciais de comedor escolar pola Orde EDU/286/2015, de 6 de abril; 5) Enquisas de satisfacción do servizo de comedor a realizar polas familias con carácter trimestral, téndose realizado, ata hoxe, unha enquisa-piloto en xullo de 2015.

Ademais, a Consellería de Educación tirou do prelo volumes como *Guía alimentaria para los comedores escolares de Castilla y León*, que proporciona información científica sobre alimentación e nutrición, estimulando a práctica dunha alimentación saudable, e mais *Menús saludables para los escolares de Castilla y León*, que contén unha relación de minutas nutricionalmente equilibradas que serven de orientación para dirixir a educación dos hábitos alimentarios da poboación escolar.

3. De que instancia depende a organización e provisión destes dous servizos complementarios? Só do Departamento de Educación? Deste e doutros máis? Se a competencia é compartida, como se articula? Que tipo de persoal (mestres, persoal laboral, ambos...) está a cargo de manter estes servizos?

Por unha banda, a competencia é da Consellería de Educación, concretamente da Dirección General de Política Educativa Escolar, segundo podemos ver na Orde EDU/1002/2016, de 25 de novembro, que sinala, no seu artigo 16, que ao Servicio de Gestión de Centros Docentes Públicos correspóndelle "*b) La gestión de los servicios públicos de comedor escolar, residencia, transporte escolar, servicio de acompañantes y demás servicios de apoyo al sistema educativo en el proceso general de escolarización. c) La gestión de los programas de conciliación de la vida familiar y laboral en el ámbito educativo*".

Por outra, correspóndelle a competencia ás Direccións Provinciais de Educación e, en concreto, á Área de Secretarías Técnicas Administrativas das mesmas, segundo o disposto na Orde de 2 de novembro de 2000. Singularmente, nas provincias de León, Salamanca e Valladolid existe ademais a Sección de Alumnos e Servizos Complementarios, á que corresponde "*organizar y gestionar las becas, ayudas al estudio y actividades relacionadas con los títulos y certificados académicos, gestionar incidencias relacionadas con el alumnado, gestionar los servicios complementarios de los centros públicos y demás asuntos relacionados con los mismos*".

Os responsables no caso do comedor son:

O/A Director/a do centro, que ostenta a responsabilidade de dirixir e coordinar o servizo de

comedor escolar e que, sen prexuízo das relacións laborais existentes, no seu caso, entre empresas concesionarias e persoal das diversas categorías, ten recoñecida a xefatura de todo o persoal adscrito ao comedor. O/a Director/a, especificamente, asigna a función de coidador aos docentes que o solicitasen de acordo cos criterios establecidos no plan de funcionamento do comedor; autoriza os usuarios; revisa mensualmente a factura que presenta o concesionario do servizo e expide ao Director Provincial o informe correspondente se observa incidencias.

O/A Secretario/a do centro, a quen corresponde ordenar o réxime económico do comedor escolar, conforme ás instrucións do/a director/a, realizar a contabilidade e render contas diante das autoridades correspondentes.

O Consello Escolar, que aproba o plan anual de funcionamento do servizo de comedor, que pasará a ser parte integrante da programación xeral anual do centro. Tamén propón as medidas que considere oportunas para mellorar a prestación global do servizo e autoriza, se é o caso, a prestación extraordinaria do servizo de comedor escolar, para facilitar a conciliación da vida laboral e familiar, que comprende os meses de xuño e setembro.

Ademais, existe persoal de cociña e servizo con vinculación á Administración Autonómica e persoal que achega o concesionario: Cociñeiro/a (encargado/a da preparación dos alimentos), Axudante de cociña, Responsable de comedor (figura de nova creación, nacida para descargar de traballo os equipos directivos, controlando e supervisando o correcto funcionamento do comedor), Coidadores e Persoal de atención ao alumnado.

Son tres as modalidades de prestación do servizo de transporte escolar na nosa comunidade: a) as rutas de transporte; b) os convenios de colaboración con entidades locais e entidades sen ánimo de lucro; c) os vehículos de transporte público.

A primeira desas modalidades presta o servizo en vehículos autorizados cunha capacidade superior a 7 prazas en rutas en cuxo itinerario existan cando menos 6 alumnos/as con dereito ao servizo, agás casos excepcionais. Corresponde á Dirección General de Infraestructuras y Equipamiento, en coordinación coa Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, definir esas rutas e itinerarios, a partir das propostas que remitan os centros e coa supervisión de Inspección. O tempo necesario para realizar a expedición en ningún caso poderá exceder de 60 minutos. Na definición dos horarios dos centros debe entenderse como elemento prioritario a planificación do transporte escolar da zona. No caso de que o transporte escolar afecte a dous ou máis centros da mesma ou próxima localidade que compartan rutas ou vehículos de transporte escolar, estableceranse horarios que permitan compatibilizar o mesmo servizo. As direccións dos centros obxecto do servizo de transporte escolar expiden mensualmente ao contratista certificación da correcta realización do servizo e, de ser o caso, comunican ao Director Provincial as incidencias rexistradas.

A terceira das modalidades indicadas acolle, como "servizo complementario de transporte escolar", os desprazamentos en vehículos de servizo público con capacidade igual ou inferior a 7 prazas e para transporte dun máximo de 5 alumnos/as.

A norma indica que será obrigatoria a presenza de, cando menos, unha persoa maior de idade distinta do/a condutor/a que realice as funcións de **acompañante** sempre que o transporte se realice en vehículos de máis de 7 prazas que transporten alumnado menor de doce anos. Esas persoas acompañantes deberán reunir as condicións esixidas pola normativa vixente e serán acreditadas pola Consellería de Educación, sen que isto supoña relación laboral ningunha con esa Consellería. As persoas acompañantes realizarán o percorrido desde o inicio da ruta ata a súa finalización, ocuparán praza nas inmediacións da porta de servizo ou traseira e deberán coñecer os mecanismos de seguridade do vehículo. Entre as súas funcións estarán: a) axudar á subida e baixada do alumnado, especialmente naqueles casos que presenten déficit de mobilidade; b) asegurar o cumprimento das normas de uso e utilización do vehículo por parte do alumnado; c) velar polo alumnado en determinadas circunstancias imprevistas (avarías, detencións do vehículo etc.); d) colaborar coas direccións dos centros no control e toma de datos; e) recoller e acompañar o alumnado desde e ata o interior do recinto escolar; e, por último, f) comunicar á Dirección do centro calquera alteración levada a cabo no traxecto.

4. Cales son os requisitos dos estudantes e, no seu caso, do persoal docente para acceder a estes servizos?

A Consellería de Educación ofrece o servizo de **comedor escolar** de forma gratuíta a aqueles alumnos/as que utilicen o transporte escolar. Poderá gozar tamén do servicio de comedor outro alumnado do centro aboando o prezo do cuberto. Para este alumnado articúlase un **sistema de axudas** en función de certos criterios económicos e familiares ou doutras circunstancias (acollemento, discapacidade, vítimas de violencia de xénero, vítimas de terrorismo ou situacións carenciais

específicas). As axudas de comedor escolar están reguladas por Decreto 20/2008, de 13 marzo, desenvolvido pola Orde EDU/693/2008 de 29 de abril. Recentemente, a Orde EDU/748/2016, de 19 de agosto, modificou os indicadores de referencia para a consideración das axudas por renda e estableceu outros supostos de axuda (discapacidade igual ou superior ao 33%, alumnado vítima de terrorismo...), así como os requisitos necesarios para o acceso ás axudas.

Canto ao **transporte**, son beneficiarios: a) o alumnado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obrigatoria e Educación Especial escolarizado nun centro público de titularidade da Comunidade Autónoma de Castela e León cuxo domicilio se encontre nun municipio diferente do centro de escolarización que lle corresponda; b) o alumnado escolarizado nun centro de educación especial localizado na mesma localidade do domicilio familiar, cando as necesidades derivadas da súa discapacidade dificulten o seu desprazamento ao centro.

Naqueles casos en que fose imposible a contratación do servizo de transporte escolar, existen convocatorias anuais para a concesión de axudas individuais de transporte escolar, que se solicitan a través dos Centros Educativos. Con autorización previa da Dirección Provincial de Educación correspondente poden tamén acceder ao servizo de transporte escolar aqueles/as alumnos/as que se encontren nalgún dos seguintes supostos: a) que fosen escolarizados obrigatoriamente nun centro distinto do que lles corresponda; b) que cursando estudos de Infantil, Primaria ou Secundaria Obrigatoria e estando escolarizados nun centro público de titularidade da Comunidade Autónoma, no mesmo municipio en que residen, teñan dificultades especiais para acceder ao centro docente; c) que estando matriculados en niveis educativos post-obrigatorios en centros públicos non universitarios, poidan ocupar prazas vacantes nalgunha das rutas contratadas para niveis obrigatorios. Neste suposto, co obxecto de evitar no posible rutas mixtas, os/a alumnos/as de Educación Infantil deberán ser transportados xunto aos de Educación Primaria e os de niveis post-obrigatorios xunto aos de Educación Secundaria Obrigatoria.

5. En que medida resulta "democrática" e "socialmente xusta" a oferta deste servizo?

As valoracións son boas en relación co seu nivel de xustiza e transparencia. Na enquisa do curso 2016/17, cunha participación do 22% do total, as familias dos máis de 33.000 alumnos/as que acoden a diario ao comedor escolar en Castela e León outorgáronlle ao servizo público de comedor escolar un 7'8 de nota, unha décima máis que a nota obtida na enquisa do curso anterior.

6. Cales son as incidencias ou problemas máis habituais na prestación destes servizos?

Non son significativas, son poucas e estas débense polo xeral a incidentes puntuais.

PAÍS VASCO

1. Cal é, a día de hoxe, a norma básica que rexe os servizos de transporte e comedor escolar na súa comunidade autónoma?

Para o **transporte escolar** rexe o Decreto 69/2015, de 19 de maio, sobre o transporte escolar do alumnado dos centros docentes públicos non universitarios da Comunidade Autónoma do País Vasco financiado polo departamento competente en materia educativa (BOPV, 22-05-2015). Para os **comedores escolares**, a Orde de 22 de marzo de 2000, pola que se regulan os comedores escolares públicos.

2. Que avaliación se pode facer da súa evolución nos últimos tempos e que grao de satisfacción ten o seu enfoque actual?

Os servizos de comedor e de transporte escolar universalizáronse para o alumnado do ensino obrigatorio (Primaria e Secundaria Obrigatoria) dos centros públicos cando entrou en funcionamento a ESO, como consecuencia da aplicación da LOXSE.

O criterio de uso do transporte escolar realízase en función da distancia do domicilio do/a alumno/a ao centro educativo. A utilización do servizo é gratuíta. No caso do comedor, todos os alumnos e alumnas teñen dereito a utilizar o servizo, pero existe un sistema de becas en función da renda familiar. Cando se concede a beca, esta cobre a totalidade do servizo de comedor nos centros públicos. No caso dos centros concertados non se subvenciona o transporte, pero o sistema de becas de comedor subvenciona unha parte da minuta, non a totalidade.

En xeral a valoración do servizo de comedor é boa, aínda que se deron queixas por parte de certos sectores de familias sobre a calidade das comidas que se proporcionan nos centros públicos.

Se ben que o servizo de comedor se estableceu como obrigatorio para a totalidade dos centros públicos, algúns centros docentes resistíronse a entrar no mesmo. Hoxe en día teñen unha xestión diferente, e aseguran que ofrecen unha comida de moita maior calidade.

3. De que instancia depende a organización e provisión destes dous servizos complementarios? Só do Departamento de Educación? Deste e doutros máis? Se a competencia é compartida, como se articula? Que tipo de persoal (mestres, persoal laboral, ambos...) está a cargo de manter estes servizos?

Aínda que todo o sistema organizativo nos centros públicos depende en orixe do Departamento de Educación, é certo que este realiza concursos periódicos para que as empresas interesadas liciten tanto os servizos de transporte como os de comedor.

Unha vez que unha empresa consegue a licitación do servizo de comedor, ela é a encargada de seleccionar os cociñeiros, axudantes de cociña etc., así como os monitores de comedor, que son os que coidan os comedores mentres se realiza o servizo e nos momentos posteriores, ata que o alumnado comeza a xornada de tarde. Soamente nuns poucos casos, os cociñeiros dos centros públicos son funcionarios do Departamento de Educación. Esta modalidade estase extinguindo.

No caso dos centros públicos, o Director do centro nomea un/unha mestre/a ou profesor/a como responsable do comedor. A súa función é a de coordinar todo o servizo, isto é, todo o persoal que intervén, así como realizar a xestión organizativa e económica do mesmo. No caso dos centros concertados, toda a xestión depende da dirección dos propios centros. O Departamento de Educación non pon condicións a esa xestión.

Para o transporte sucede algo semellante. No caso dos centros públicos, a empresa é a encargada de contratar os coidadores que acompañan o alumnado durante a viaxe e ata que comeza a xornada escolar.

4. Cales son os requisitos dos estudantes e, no seu caso, do persoal docente para acceder a estes servizos?

Depende das condicións e requisitos que pon cada unha das empresas adxudicatarias. A propia empresa é a encargada de formar e cualificar o seu persoal para que exerza este servizo en condicións óptimas. Non hai requisitos específicos que obriguen o Director dun centro público a elixir un/unha determinado/a profesor/a como responsable do servizo de comedor. As direccións buscan un/unha profesor/a que teña boa capacidade de xestión do servizo.

5. En que medida resulta "democrática" e "socialmente xusta" a oferta deste servizo?

O servizo de comedor está universalizado nos centros públicos e concertados do País Vasco. O sistema de becas de comedor asegura a equidade do servizo ao compensar máis aqueles sectores de menores recursos económicos.

6. Cales son as incidencias ou problemas máis habituais na prestación destes servizos?

Quizais o elemento que máis problemas suscita é o relacionado coa xestión das actitudes e comportamentos do alumnado durante as comidas e nos momentos posteriores ata as clases da tarde -no País Vasco, un tanto por cento amplísimo de centros ten horario de mañá e de tarde, obrigado pola normativa-. Adoitan ser momentos propicios para os conflitos entre o alumnado.

Por outro lado, aumentaron enormemente as dificultades asociadas a problemas alimentarios do alumnado (intolerancias, alerxias etc.) e hai que tomar en consideración certas limitacións provenientes das diferentes relixións.

COMUNIDADE VALENCIANA

1. Cal é, a día de hoxe, a norma básica que rexe os servizos de transporte e comedor escolar na súa comunidade autónoma?

Para os **comedores escolares** rexen o Decreto 122/2001, de 10 de xullo, do Goberno Valenciano, polo que se regula o prezo público para o servizo de co-

medor prestado polos centros de Ensino Infantil da Generalitat Valenciana; a Orde 53/2012, de 8 de agosto, da Consellería de Educación, Formación e Emprego, pola que se regula o servizo de comedor nos centros docentes non universitarios de titularidade da Generalitat dependentes da Consellería con competencia en materia de educación; e mais a Orde 43/2016, de 3 de agosto, da Consellería de Educación, Investigación, Cultura e Emprego, pola que se modifica a antedita Orde 53/2012.

No que di ás bases reguladoras das axudas, temos a Orde 46/2010, de 28 de maio, da Consellería de Educación, pola que se establecen as bases reguladoras para a concesión de axudas de comedor escolar nos centros educativos non universitarios de titularidade da Generalitat; a Orde 61/2013, de 14 de xuño, que modifica a anterior; a Orde 63/2015, de 12 de xuño, da Consellería de Educación, Cultura e Deporte, pola que se establecen as bases reguladoras para a concesión de axudas de comedor escolar nos centros educativos non universitarios da Comunitat Valenciana e, por último, a Orde 36/2016, de 25 de xullo, da Consellería de Educación, Investigación, Cultura e Deporte, que modifica a Orde 46/2010.

A normativa básica que rexe o *transporte escolar*, pola súa banda, está contida no Decreto 77/1984 de 30 de xullo do Consell da Generalitat Valenciana, sobre regulación do transporte escolar e mais no Real Decreto 443/2001, de 27 de abril, sobre condicións de seguridade no transporte escolar e de menores. Canto ás bases reguladoras das convocatorias de axudas individuais para o servizo de transporte escolar, recóllense nas sucesivas Ordes 65/2015, de 18 de xuño da Consellería de Educación, Cultura e Deporte; 8/2015, de 21 de setembro, da Consellería de Educación, Investigación, Cultura e Deporte e 37/2016, pola que se modifica a antedita Orde 65/2015.

2. Que avaliación se pode facer da súa evolución nos últimos tempos e que grao de satisfacción ten o seu enfoque actual?

O transporte escolar cobre toda as necesidades do alumnado cuxos domicilios distan máis de tres quilómetros do centro escolar. Así mesmo aténdense as necesidades de escolarización de alumnado de niveis non obrigatorios, autorizando o uso de transporte escolar. As becas de comedor foron incrementando o seu importe nos últimos anos para poder chegar ao máximo posible de beneficiarios deste servizo.

3. De que instancia depende a organización e provisión destes dous servizos complementarios? Só do Departamento de Educación? Deste e doutros máis? Se a competencia é compartida, como se articula? Que tipo de persoal (mestres, persoal laboral, ambos...) está a cargo de manter estes servizos?

Da Dirección Territorial de Educación e dos Centros Educativos.

Transporte-empresas contratadas (condutores e acompañante de autobús).

Comedor-empresas (cociñeiros/as, monitores de comedor, educadores de educación especial (dependentes do departamento da Función Pública da Generalitat).

Encargado/a e director/a docentes.

4. Cales son os requisitos dos estudantes e, no seu caso, do persoal docente para acceder a estes servizos?

Remito para a normativa apuntada na primeira pregunta.

5. En que medida resulta "democrática" e "socialmente xusta" a oferta deste servizo?

Intentouse responder ás necesidades existentes en transporte e chegar ao máximo posible de beneficiarios en comedor escolar.

6. Cales son as incidencias ou problemas máis habituais na prestación destes servizos?

Dificultades do alumnado de etapas ou niveis non obrigatorios para acceder a estes servizos.■

Algunhas propostas para mellorar os servizos de comedor e transporte nas escolas do rural

Fotografía de mrsiraphol / Freepik

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 24-27

Principal fonte de propostas e reflexións deste traballo: Comunidade educativa do CEIP de Samos (crianzas gozosas de corazón de pan centeo, labregas e labregos a sementar ansias puras na gran cultura rural).

Pedro Rodríguez López

CEIP de Samos

alpezalbn@yahoo.com

Como mestre que comparte coa formidable comunidade educativa do CEIP de Samos a enorme preocupación por decisións e normativas da Consellería que prexudican a educación no rural, constato que a alta xerarquía da Administración autonómico-estatal, implicada no desmantelamento da cultura rural e do seu xenuíno modo de vida, non atende como debera os servizos educativos de transporte e comedor escolar, nin outros.

Partindo do recoñecemento das extraordinarias potencialidades do contexto rural para desenvolver nel unha educación de gran calidade, e da consideración dos centros educativos como importantísimos axentes dinamizadores nas comunidades rurais, preséntanse a continuación algunhas propostas básicas relativas aos temas específicos que nos ocupan, que debera asumir de modo inmediato a Administración:

Inclusión do transporte, do comedor escolar e do resto de servizos educativos nun Plan de Educación Específico para o Rural Galego, segundo o acordado pola Rede Galega de Educación e Desenvolvemento Rural.

Antes de entrar en vigor unha normativa legal sobre transpor-

te e comedor escolar, ou sobre calquera outro tema relacionado coa educación, debe contar sempre coa aprobación das comunidades educativas do país afectadas pola resolución gobernamental da que se trate.

A Consellería debe acordar coa comunidade educativa local, todos os servizos educativos, ben sexan de transporte ou comedor escolar, antes do comezo de cada novo curso, ou sempre que unha das partes acordantes o pida, para adaptar os servizos ás necesidades específicas do alumnado.

Entendendo a educación pública dende unha perspectiva global e comunitaria coa familia, debe integrarse no sistema educativo dun xeito específico o ciclo 0-3 tomando como referencia a Preescolar na Casa. Nos servizos educativos de transporte e comedor escolar debe incluírse tamén a nai/pai/titora ou titor legal, que participe de forma presencial e directa na atención e coidado de cada unha das crianzas de 0-3.

O comedor e o transporte escolar, o mesmo que o resto de servizos educativos, debe financialos integramente a sociedade no seu conxunto a través duns impostos directos, progresivos e xustos, como un investimento no ben común. Polo tanto, debe eliminarse calquera tipo de pago[1] ou achega económica[2] por un servizo educativo no ensino público. A educación é cousa de todas e todos e sendo de calidade redundará no maior dos beneficios para toda a sociedade.

PROPOSTAS ESPECÍFICAS PARA O COMEDOR ESCOLAR

O comedor escolar, como importante espazo educativo, debe ser de xestión directa, formando parte do horario lectivo do profesorado. Así evitarase caer na privatización encuberta da xestión indirecta, que vai en detrimento da calidade do servicio ao buscar unha determinada empresa de *catering* a súa propia rendibilidade económica. A normativa de comedores beneficia as grandes empresas, que poden axustar máis os prezos ofertando produtos moi procesados, precociñados e de peor calidade. Isto dificulta enormemente que se preste un bo servizo no comedor escolar, prexudicando tamén o tecido produtivo rural da contorna e o pequeno comercio local e de proximidade.

O servizo do comedor escolar, que inclúe a atención ao alumnado nos tempos anteriores e posteriores á comida, debe contar con persoas da comunidade educativa (docentes e/ou non docentes) ás que se lles facilite unha formación específica e permanente na propia zona e se lles recoñezan todos os seus dereitos laborais. Hoxe en día, a dirección do centro, a persoa encargada do comedor, o persoal laboral da cociña e as persoas colaboradoras non reciben unha formación específica e continua axeitada para prestar este servizo ao alumnado. A modo de exemplo, podemos comentar que neste curso 2017-2018, para a supervisión e asesoramento no relativo aos menús escolares, a Administración limitouse a pedir por correo ordinario, cuns dous meses de antelación, os menús programados para o mes de abril.

Os menús escolares de calidade contrastada, levados á práctica con éxito nas distintas escolas, tiñan que formar parte dunha páxina web dinámica, en continuo proceso de mellora, co apoio loxístico e a coordinación da Consellería, e dispoñible para todos os centros como ferramenta de consulta e/ou participación.

Deben destinarse os recursos humanos suficientes para cubrir de forma inmediata todas as baixas e ausencias do persoal de cociña, evitando quedar nin un só día sen este servizo; xa que nos colexios do rural onde só hai unha persoa na cociña, cando esta falta o alumnado sofre unha enorme precariedade no servizo.

Uns comedores escolares de calidade necesitan que a Administración poña os medios necesarios para que se lles poidan subministrar produtos ecolóxicos, frescos, locais e de tempada. Nesta liña debe facilitarse o consumo de alimentos locais, adquiridos directamente das familias que os producen e da contorna agro-gandeira próxima ao centro educativo, establecendo un efectivo e áxil protocolo que garanta a calidade dos produtos para o consumo escolar.

Os colexios do rural con menos alumnado, ao non ser rendibles para a gran maioría das empresas provedoras, teñen que apandar coas subministracións que lles tocan, minguando a calidade do servizo. Isto evitaríase se a Administración financiase e co-xestionase coa comunidade educativa de cada centro unha especie de economato local e/ou comarcal coordinado en rede entre os diferentes centros da zona, para obter a mellores prezos bos produtos ecolóxicos, frescos, locais e de tempada; alimentos non perecedoiros a curto e medio prazo, e outros que non se producen na zona. Deste modo contribuiríase a mellorar a calidade do servizo e faríase un uso dos recursos económicos

1 DECRETO 132/2013, do 1 de agosto, polo que se regulan os comedores escolares dos centros docentes públicos non universitarios dependentes da Consellería con competencias en materia de educación. CAPÍTULO IV: Réxime económico-financeiro dos comedores escolares dependentes da Consellería con competencias educativas. Artigo 12: Persoas beneficiarias de bonificacións nos comedores xestionados pola Consellería competente no eido educativo. Punto 1.

2 Instrución 6/2017 da Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Cultura, Educación e O.U., do 30 de maio, sobre a xestión do servizo de transporte escolar no curso escolar 2017-2018. Apartado 1: O ámbito de aplicación.

máis eficiente e propicio para o desenvolvemento rural dos concellos e das comarcas.

O importe das chamadas *axudas ou bolsas para o financiamento do servizo* establécese en 2,08 € por día e nena/o, en Educación Infantil e Primaria, nun comedor de tipo A. Non tiña que haber axudas, senón un financiamento íntegro do servizo. Isto comporta unha asignación económica claramente insuficiente, máis aínda se temos en conta que ata o 15% do escaso financiamento pode non ir destinado a gastos en produtos alimentarios[3]. A partida económica para gastos en produtos alimentarios ten que desagregarse do resto de conceptos. O importe das reparacións, adquisicións de mobiliario, gas propano, produtos de limpeza, material de cociña e utensilios inventariables precisos para o funcionamento do servizo, debe sufragarse con asignacións económicas específicas. O financiamento do servizo de comedor, só para gastos en produtos alimentarios, ten que incrementarse como mínimo nun 50% neste momento, quedando establecido nuns 3 € por día e nena/o e sendo revisable segundo as variacións do IPC.

En consonancia coas propostas anteriores, a Consellería de Cultura, Educación e OU debe poñer en marcha un programa de eco-comedores escolares en Galiza baseado en dous obxectivos básicos:

Mellorar a calidade da alimentación nos comedores escolares públicos a través da introdución de produtos ecolóxicos, frescos, locais e de tempada.

Favorecer e potenciar o desenvolvemento sostible da produción agro-gandeira ecolóxica en Galiza en cooperativas de labregas e labregos.

PROPOSTAS ESPECÍFICAS PARA O TRANSPORTE ESCOLAR

A Administración debe incluír no servizo de transporte escolar, coa correspondente partida orzamentaria, os desprazamentos a outros colexios e a diversos espazos de interese para o alumnado, co obxectivo de realizar actividades educativas con maior grao de socialización, intercambio de experiencias, convivencia, encontros que complementen o realizado en cada centro, concertos didácticos, teatro escolar, xogos populares etc.

Segundo unha instrución da Consellería só se considera *usuario lexítimo do transporte escolar gratuíto o alumnado cuxo domicilio se encontre fóra do núcleo urbano no que radique o centro escolar e, en calquera caso, a unha distancia deste superior a 2 km, calculada utilizando o itinerario máis directo, sen desvíos e rodeos innecesarios*[4].

A Consellería tamén establece o seguinte[5]: *Con carácter xeral non se autorizarán desviacións nos itinerarios de transporte escolar e/ou introdución de novas paradas en distancias inferiores a 2 km.*

Non é aceptable establecer rixidamente esta distancia de 2 km para alumnado, teña 3 ou 12 anos, chova ou neve, sen antes acordar coa comunidade educativa local a distancia máis indicada en beneficio do alumnado.

O transporte escolar debe funcionar como o servizo educativo que é, con acompañante formado/a especificamente, cun tempo máximo para cada crianza de 40 minutos, contados desde que sae do domicilio ata que chega ao centro escolar, e con medidas de seguridade en todos os vehículos destinados a este fin.

A Administración debe impedir que haxa empresas de transporte escolar que condicionen os horarios de entrada e saída dos centros, pois sempre se debe dar prioridade na prestación deste servizo e de calquera outro aos intereses e necesidades do alumnado.

Para mellorar a seguridade e a eficiencia do transporte escolar, deben contratarse vehículos adaptados á orografía e á climatoloxía de cada territorio. Nas zonas de montaña os vehículos todoterreo, ademais da dobre tracción, teñen que ter pneumáticos especiais de inverno para neve e xeo. Na actualidade en canto caen catro folerpas xa non poden pasar todos os transportes escolares, e cando xea forte o servizo non é suficientemente seguro en todos os casos. Ademais, todas as estradas das rutas do transporte escolar deben contar co servizo das máquinas quita-neves. Deben manterse en bo estado as estradas principais, as secundarias e as pistas das aldeas, sen fochancas nin firme irregular e coas cunetas limpas. O penoso estado de moitas delas reduce a seguridade no transporte, aumenta a incomodidade das crianzas e alonga o tempo da viaxe.

A solución óptima encóntrase estudando, revisando e acordando coa comunidade educativa local cada itinerario e cada parada, antes do comezo de cada novo curso, ou sempre que unha das partes acordantes o pida, para adaptar o servizo ás necesidades específicas

3 DECRETO 132/2013, do 1 de agosto, polo que se regulan os comedores escolares dos centros docentes públicos non universitarios dependentes da Consellería con competencias en materia de educación. CAPÍTULO IV: Réxime económico-financeiro dos comedores escolares dependentes da Consellería con competencias educativas. Artigo 12: Persoas beneficiarias de bonificacións nos comedores xestionados pola Consellería competente no eido educativo. Punto 1.

4 Instrución 6/2017 da Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Cultura, Educación e O. U., do 30 de maio, sobre a xestión do servizo de transporte escolar no curso escolar 2017-2018. Apartado 1: O ámbito de aplicación.

5 *Ibídem.*, Apartado 4. As peticións de modificación dos itinerarios e de introdución de novas paradas.

do alumnado en función do seu lugar de residencia.

Na defensa dunha educación de calidade nos diversos contextos rurais de Galiza, en alarmante perigo de desaparición na súa xenuína esencia inserida na cultura rural e nun modo de vida sostible, non caben pasividades nin demoras, senón compromisos decididos das institucións gobernamentais para tomar con urxencia, entres outras, as medidas propostas anteriormente. Por desgraza, como o goberno incumpre flagrantemente co seu deber, a sociedade galega ten que esixirlle contundentemente que non actúe como cómplice principal da deturpación, do esmorecemento e da posible extinción do mundo rural galego con todos os seus valores educativos, ecolóxicos, comunitarios e antropolóxico-culturais. Así de preocupante é a situación. De nós depende o seu futuro.■

REFERENCIAS

- Documento Base da *Mesa Galega de Educación no Rural*. Xuño de 2013.

- Mesa Galega de Educación no Rural (2006). *A Educación no rural en Galiza*. Sada: Edicións do Castro.

PUBLICIDADE

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

SEPA Grupo de Investigación Pedagoxía Social Educación Ambiental

Grupo de Referencia Competitiva no Sistema Universitario Galego
Facultade de Ciencias da Educación-Campus Vida
hesepa@usc.es, http://www.usc.es/sepa, facebook @SEPA-interea

Liñas de Investigación
No diálogo Universidade-Sociedade

Pedagoxía Social, Educación para a Cidadanía e Dereitos Humanos
Educación Ambiental, Cultura da Sustentabilidade e alfabetización climática
Políticas socioeducativas e culturais nas Administracións públicas
Educación, Xénero e Equidade Social
Tempos educativos e sociais, pedagoxía do lecer

Rede de Investigación en Educación e Formación para a Cidadanía e a Sociedade do Coñecemento

FEDER Fondo Europeo de Desarrollo Regional
UNIÓN EUROPEA
"Una manera de hacer Europa"

Que fago co meu fillo?
Debate arredor dos servizos complementarios de educación e dos programas de conciliación municipal de Ames (A Coruña)

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx.28-31

David Santomil Mosquera

Concelleiro de Educación e Cultura

Concello de Ames

davidsantomil@yahoo.es

INTRODUCIÓN

O concello de Ames representa unha excepción no contexto demográfico galego. Con preto de 31.500 habitantes a principios deste ano 2018 está situado ao carón de Santiago de Compostela, onde traballa unha meirande parte da súa poboación activa. A localización próxima á capital de Galicia, pero con prezos da vivenda máis baixos, unha boa conexión por estrada e a medio camiño entre o interior e a costa no centro do Eixo Atlántico explican parte do éxito do seu crecemento dende a década do 1990. Ditos factores influíron de maneira importante na atracción de poboación moza, con carácter residencial e familiar, que chega aos nosos días en forma de dúas cidades satélite (O Milladoiro e Bertamiráns) caracterizada por movementos pendulares (*commuters*). Se ben esta dinámica funcionou nun primeiro momento, foi necesario acompasar con moitas dificultades a necesaria dotación de equipamentos e servizos públicos nos últimos dez anos. O ámbito educativo destaca moi especialmente, mesmo con certo carácter endémico ou estrutural, debido á imposibilidade de atender a crecente solicitude de prazas escolares en todos o ciclos de idade. Como mos-

tra, destaca a necesidade inmediata de construción dun novo CEIP para O Milladoiro ou a ampliación dunha liña no CEIP de Agro do Muíño en Bertamiráns o próximo ano.

Ames conta actualmente con 5 centros educativos de ensino infantil e primaria, ao que sumar a existencia de 2 escolas unitarias, que ofertan un total de 2.500 prazas para o curso 2018/2019. A poboación en idade escolar (4 a 12 anos) é de 3.484 nenos e nenas, polo que poñemos de manifesto, como indica o propio Observatorio Municipal de Educación, que aproximadamente 1 de cada 3 nenos e nenas en idade escolar e residentes en Ames (un 30%) está escolarizado noutro concello limítrofe, principalmente en Santiago de Compostela, como elección preferente das familias por motivos de proximidade laboral.

A oferta de servizos públicos e de calidade nos concellos é fundamental para o seu desenvolvemento. Ademais dos factores xa indicados sobre a localización, a comunicación ou o prezo da vivenda, consideramos que os programas de conciliación nos que se inclúe a Rede Municipal de Comedores Escolares de Ames supuxeron dende o ano 2005, momento no que se iniciaron, un elemento de atracción para moitas familias que decidiron establecer a súa residencia neste concello, mesmo durante a parálise da construción e da crise económica. Outros servizos ou actividades culturais, deportivas, sociais ou ambientais contribuíron tamén na atracción de poboación, que busca na periferia da cidade de Santiago de Compostela un lugar tranquilo con mellor calidade de vida.

Actualmente están a xurdir moitas dúbidas sobre a capacidade do Concello para asumir determinados servizos educativos que non son da súa competencia administrativa, como resultado da aplicación das leis estatais e autonómicas que limitaron e mesmo reduciron a capacidade de investimento municipal e de contratación de persoal, nomeadamente a Lei estatal 27/2013 de Racionalización e Sustentabilidade da Administración Local (LRSAL). De non ser pola aplicación, un ano despois, da Lei autonómica 5/2014 de medidas urxentes derivadas da entrada en vigor da LRSAL os concellos non terían garantías xurídicas e competencias para seguir prestando determinados servizos educativos, como é o caso dos comedores escolares municipais. Para un concello en constante crecemento e que demanda seguir a incrementar os servizos públicos que ofrece, como é o caso de Ames, a lexislación restritiva dos últimos cinco anos está a ter consecuencias moi negativas para os intereses municipais.

O DEBATE COMPETENCIAL

O Decreto 132/2013, do 1 de agosto, regula os comedores escolares dos centros docentes públicos non universitarios dependentes da Consellería con competencias en materia de Educación. Mais, o artigo 2 do citado Decreto indica as diferentes modalidades de xestión do servizo. No caso concreto do Concello de Ames responde a un modelo de xestión municipal, sendo a entidade local a responsable da contratación e xestión integral do servizo, mediante a sinatura dun convenio de colaboración bianual coa Xunta de Galicia para tal efecto. Aquí reside a principal controversia en relación ao que indica a propia LRSAL no ámbito competencial educativo. A referida norma contempla o comedor escolar como un servizo educativo de carácter complementario que, ademais de servir á Administración educativa como factor importante de escolarización, tamén desenvolve unha destacada función social e educativa.

Dende o ano 2013 o Concello de Ames asina un convenio de xestión integral de cinco comedores escolares e atende a un número crecente de alumnos e alumnas. **No curso 2005/2006, cando se puxo en marcha a Rede Municipal de Comedores Escolares de Ames, o número de usuarios/as era de 312. Actualmente a Rede supera os 1.250 comensais diarios**, o que leva aparellada unha responsabilidade económica, de contratación de persoal, produtos de alimentación, utensilios de cociña, mantemento, subministros e necesidades de espazo que dificilmente o Concello pode asumir de forma sostible con recursos propios. O principal debate céntrase, polo tanto, en se o modelo de xestión municipal é viable nos mesmos termos ou debe reverterse dita competencia á Xunta de Galicia, para o cal estableceríanse outros criterios de acceso ao servizo con maiores limitacións vinculadas ao transporte escolar e ao radio de proximidade á escola.

A xestión dos comedores escolares de Ames supón máis de 1,5 millóns de euros anuais do orzamento municipal, dos que a Xunta de Galicia achega aproximadamente un 7%, repartíndose a partes iguais as achegas das familias a través das cotas e da Concellaría de Educación e Cultura, cuns 700.000 euros en cada caso. A apertura e ampliación de novos centros escolares en ámbito urbano pon de manifesto a necesaria revisión do modelo en termos cuantitativos e cualitativos. O debate sobre o carácter universal do servizo ou a súa interpretación como programa de conciliación determinará a súa viabilidade nos próximos anos. Ames destina un 20% do seu orzamento municipal a Educación e Servizos Complementarios, máis de 4,3 millóns

de euros anuais, situándose como o concello galego que maior achega económica realiza neste ámbito en termos porcentuais.

O RETO DA CONCILIACIÓN LABORAL E FAMILIAR NO ÁMBITO EDUCATIVO

O convenio de colaboración entre a Xunta de Galicia e o Concello de Ames recoñece que a implantación do comedor escolar obedeceu nos seus inicios á necesidade de dar resposta á situación de desvantaxe social e económica de moitas familias, derivada da tradicional dispersión xeográfica galega e da escolarización ligada ao transporte escolar, especialmente no ámbito rural. Actualmente o comedor escolar responde a novas necesidades, derivadas da súa condición de medio básico na conciliación da vida laboral e familiar, especialmente no ámbito urbano, o que esixe dunha revisión dos regulamentos e criterios de acceso ao servizo.

O Concello de Ames actua- lizou as súas ordenanzas fiscais e o regulamento da Rede de Comedores no ano 2017, incidindo no carácter de servizo básico dos comedores xunto con outros programas de conciliación como madrugadores "Bos Días Cole" e "Tardes Divertidas" e como proxecto educativo asentado en tres piares: Educación para a saúde, Educación para a convivencia e Educación para o ocio; contribuíndo á súa vez a fomentar a adquisición de hábitos nutricionais e hixiénicos saudables para o alumnado como establece o propio convenio e as inspeccións sanitarias periódicas.

Dende o ano 2015 incrementáronse máis de 200 prazas de comedor entre os cinco centros escolares, a razón dunhas 50 prazas máis por ano, acadando un total de 1254 para o próximo curso escolar 2018/2019. Este incremento resulta insuficiente para atender todas as solicitudes presentadas, polo que foi necesario, por primeira vez, recorrer á baremación establecida no Regulamento que pondera a situación de ocupación laboral, os criterios sociais, a situación económica familiar e o lugar de residencia. O Consello Escolar Municipal de Ames pronunciouse con claridade sobre a necesidade de atender as necesidades de conciliación laboral. Se ben alertouse que o carácter universal e a masificación repercuten de forma negativa na calidade do servizo. O Concello de Ames ofrece 1 praza de comedor por cada 2 alumnos/as, o que supón unha *ratio* do 50% do alumnado con praza. Practicamente na totalidade das familias que solicitan o comedor traballan os dous membros da unidade familiar, polo que están a ser outros criterios diferentes do laboral os que condicionan a obtención da praza, tales como a renda familiar, ser familia numerosa ou o feito de ter irmás/irmáns matriculados no servizo. Aspectos cuestionados sobre a puntuación que deben obter no baremo, que será obxecto dunha revisión específica neste ano 2018. De aí o reto de ponderar e considerar o que realmente entendemos por conciliación da vida laboral e familiar.

O reto no ámbito da conciliación non está centrado unicamente nas posibilidades de atender toda a demanda que o require, senón tamén no tempo que destinamos a estar cos nosos fillas e fillas e o uso que facemos as familias dos servizos de conciliación. **Quizais somos, por moitos motivos, a xeración de nais e pais que menos tempo pasa coas súas crianzas e debemos reflexionar**. Os programas de conciliación de Ames, entre os cales se inclúen os comedores escolares, Bos Días, Tardes Divertidas, Programas Lúdicos e a Escola de Verán son fundamentais para atender necesidades de organización familiar que debe estar xustificada, pero nunca deben ser substitutivos do tempo que necesariamente debemos estar cos nosos fillos e fillas. Como exemplo advertimos a posible sobrecarga de actividades extraescolares nas crianzas ao longo de toda a semana.

O MODELO DA COCIÑA CENTRAL

A Rede Municipal de Comedores Escolares de Ames comezou a súa andaina con 312 usuarios no curso 2005-2006 como diciamos. Trece anos despois supérense os 1.250 entre os cinco centros escolares, dos cales dous dispoñen de cociña industrial e comedor (EEI Milladoiro e CEIP Agro do Muíño) e os tres restantes o comedor e un *office* (CEP Ventín, CEIP A Maía e CEIP de Barouta). Diariamente distribúense nun vehículo isotérmico os menús dende as dúas cociñas aos restantes tres centros. Provedores locais e persoal laboral do Concello de Ames, un total de 22 traballadores/as, encárganse de que todo funcione correctamente, co asesoramento dunha nutricionista municipal. Completan o servizo unha Rede de monitoraxe con máis de cen traballadores/as contratados mediante un proceso de licitación pública cunha *ratio* de 1 monitor/a por cada 15 alumnos/as e no caso de necesidades especiais atención individualizada, reforzada este ano coa presenza de coidadores/as de NEE dos propios centros escolares.

A Rede funciona como un sistema de *catering* de proximidade nos tres centros escolares que non teñen cociña, sendo este o sistema que se propón para optimizar recursos materiais e de persoal. As ampliacións dos centros escolares e a construción de novos centros esixe unha reordenación da Rede, que deberá levar aparellado un estudo económico-financeiro para poder seguir a incrementar o vo-

lume de usuarios/as nos próximos anos.

Ás limitacións de espazo físico dos comedores, onde xa existe dobre quenda en tres centros, e tamén económicas que afectan principalmente á contratación de máis persoal, produtos de alimentación, reparacións, subministros e a propia xestión diaria dificultan novas ampliacións. **Centralizar a cociña co persoal laboral do Concello e incrementar a Rede de monitoraxe formúlase como posible vía de solución.** Aínda así, será necesario acometer ampliacións ou reformas do espazo en centros como o CEIP A Maía ou o CEIP Agro do Muíño. Ademais de ter en consideración que o novo CEIP do Milladoiro deberá dispor de comedor escolar malia estar situado en núcleo urbano. Aspecto este último que destacamos como necesidade no ámbito da conciliación laboral e familiar.

No seguinte esquema recóllense as posibilidades de organización da Rede mediante un modelo centralizado nunha única cociña, que non ten por que estar necesariamente nun centro escolar, o que permitiría á súa vez, o aproveitamento de espazo de traballo para o persoal de comedor. Do mesmo xeito, no circuíto do vehículo de transporte poderían introducirse as dúas escolas unitarias, que dispoñen do espazo suficiente no local social onde están localizadas.

Un elemento a ter en conta nesta proposta de modelo centralizado é a mellora na xestión dos residuos orgánicos da cociña. Deste xeito, disporíase dun único punto de recollida para traslado ao composteiro comunitario situado no CEIP de Barouta. Nunha fase inicial do proxecto de compostaxe está a utilizarse o produto orgánico resultante da elaboración dos menús. A medio prazo debería incluírse tamén a recollida dos residuos orgánicos nos oito comedores escolares, facendo un circuíto de recollida e xestión de residuos á inversa do que realiza o vehículo de transporte de distribución dos alimentos en cada comedor. Este novo modelo contrasta en termos de calidade, optimización e sustentabilidade ambiental en relación ao modelo actual, que mesmo podería ser de aplicación a aqueles comedores xestionados directamente pola Xunta de Galicia.

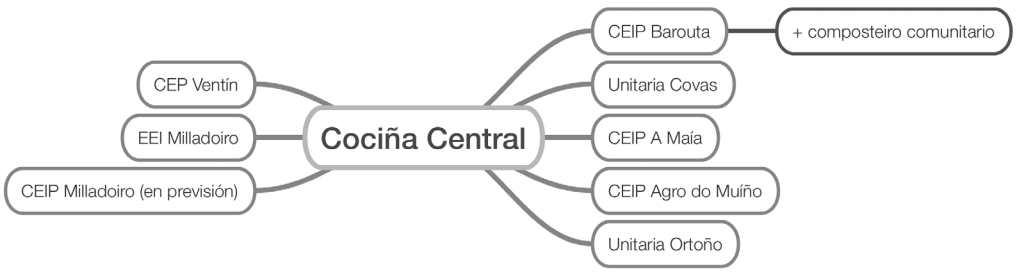
CONCLUSIÓNS

A responsabilidade compartida das administracións públicas na xestión dos comedores escolares debe asentarse na **colaboración institucional** entre o Concello e Xunta de Galicia e na revisión dos criterios para atender as necesidades de conciliación das familias no entorno rural e urbano.

A xestión directa dos comedores escolares por parte do Concello debe dotarse do persoal e das posibilidades de financiamento para manter a calidade e a adaptar a oferta a unha demanda crecente. Os efectos da LRSAL condicionan de forma importante as posibilidades de ampliación orzamentaria e contratación e persoal municipal, polo que **debe terse en consideración a excepcionalidade dos concellos con maior crecemento demográfico** e unha alta taxa de natalidade, como é o caso do concello de Ames.

Debemos definir un modelo consensuado de xestión dos comedores escolares municipais, como programa de conciliación amplo, tendo en consideración criterios laborais, pero tamén sociais e económicos das familias. Isto é **compatible cun servizo que garanta o acceso á práctica totalidade das solicitudes pero de forma controlada. Por razóns obvias de calidade, responsabilidade e sustentabilidade.**

A comunidade educativa, onde as asociacións de nais e pais teñen especial capacidade de sensibilización social, xunto coas administracións públicas temos o deber de reflexionar sobre o que entendemos por conciliación. **Os comedores escolares superaron a súa interpretación como un servizo educativo complementario para ser un servizo fundamental para a organización da vida laboral e familiar actual.** Coincidimos na obriga de xustificar a necesidade de acceso ao servizo, conscientes de que a verdadeira conciliación radica no tempo que conseguimos estar cos nosos fillos e fillas e non ao contrario. Á pregunta que encabeza este texto intentemos darlle a volta, **¿canto tempo pasamos cos nosos fillos e fillas?**



Máis alá do bocata. A función educativa das cafeterías dos centros escolares

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 32-34

Colectivo pedagóxico *Resistencia*

endl.ies@telefonica.net

Sempre están aí, sempre están abertas, sempre teñen lista unha macela quentiña para a dolor de barriga, sempre se atopa nelas un ombreiro para lamentarse dun suspenso... Son as cafeterías dos centros educativos, uns espazos que deben ir moito máis alá da súa propia e elemental función como lugares nos que se poden saciar a fame e a sede. E isto, naturalmente, porque non estamos falando de locais hostaleiros ao uso, senón dun servizo que, de xeito inescusable, debe desempeñar tamén unha función educativa.

As cafeterías son un espazo fundamental para a convivencia nos centros, isto é, tan importante ou máis que o servizo puramente hostaleiro que prestan. Case como unha aula de convivencia, de convalecencia, de tempo morto... Por un lado, son un lugar onde se establece outro tipo de convivencia diferente á da aula, igual que os patios, que unha aula de educación física, que un taller; lugar no que, ademais, conviven como iguais o profesorado e o alumnado. Actúan como elementos dinamizadores da vida dos propios centros na medida en que colaboran e se implican nas súas actividades. E non sería desatinado dicir que nas cafeterías dos centros educativos teñen sido

concibidos moitos dos proxectos que despois se van desenvolver neles.

O servizo da cafetería debería avaliarse no propio centro igual que sucede, por exemplo, co da biblioteca. Cando se trata de render contas sobre os proxectos desenvolvidos polas bibliotecas dos centros, hai que cubrir un cuestionario exhaustivo no que se controlan todos os aspectos do seu funcionamento. Pídese, ademais, que se realicen enquisas aos distintos sectores da comunidade educativa para avaliar o servizo que se ofrece. Os usuarios teñen que poder dicir algo. De xeito paradoxal, nada disto sucede coas cafetarías, o cal de por si xa deixa entrever a concepción, como simple servizo hostaleiro, que a administración ten delas.

Veñen todas estas reflexións ao caso das drásticas modificacións no sistema de xestión das cafetarías dos centros que se están producindo desde hai algúns cursos académicos. Nun principio, existía un concurso aberto xestionado polo propio centro ao que podía acudir quen o quixer. Mesmo os criterios de selección, a partir dun prego de condicións elemental, eran definidos desde o mesmo centro. Isto provocaba que se puidese primar que as empresas participantes fosen da comarca, que utilizasen produtos da zona... que ofrecesen un trato familiar, sobre todo co alumnado. A concesión, por outra parte, era por varios cursos académicos, o cal permitía asentar proxectos -empresariais e educativos- a medio prazo. Neste sentido, por exemplo, non se deben desprezar os necesarios investimentos en equipamento, que só acaban por ser rendibles pasado o tempo.

Este modo de selección foi modificado hai apenas uns cursos, cando a administración decidiu que as concesións pasaban a ser anuais -curso a curso, para entendernos-, con repercusións nefastas, se se ten en conta todo o referido, para a prestación dos servizos que se lle deben esixir a unha cafetería escolar, entre eles a súa implicación educativa. A inseguridade permanente erixiuse en dona e señora da súa xestión. Con todo, seguiron sendo os propios centros os que xestionaban os concursos.

No curso académico 2018-19 aparece a volta de torca definitiva, que moito tememos que bote por terra calquera proxecto serio e ambicioso de xestión da cafetería de calquera centro. A partir deste momento a xestión dos concursos pasa a ser centralizado, cunha convocatoria, unha normativa e un *papelorio* digno das grandes obras públicas. En efecto, a partir de agora é a propia Consellería quen xestiona as concesións, cuns criterios en absoluto determinados pola contorna dos centros, de tal maneira que, por exemplo, as grandes empresas hostaleiras quedarán co camiño aberto para campar polos centros educativos galegos.

Aínda que poida parecer un elemento extemporáneo nesta pequena reflexión sobre as cafetarías escolares, cómpre chamar a atención sobre a enorme cantidade de documentación que debe ser entregada para participar no concurso, agora así regulamentado. O prego de condicións ocupa, por exemplo, un total de 92 páxinas, con outras 10 a maiores de requirimentos técnicos. Algo pensado, insistimos, para as grandes empresas, pero non para pequenos autónomos locais que non teñen persoal destinado á función de xestión. Algo tamén moi propio desa Unión Europea -dicímolo precisamente porque a desculpa da Consellería son as esixencias de Europa- das grandes convocatorias de axudas ás que ninguén do común pode ter acceso pola xestión administrativa que esixen.

Todos os espazos que pertencen a un recinto escolar deberían estar supervisados e controlados pola comunidade educativa a través, en primeiro lugar, do seu Consello Escolar. Estamos falando de lugares nos que se traballa con menores de idade na súa grande maioría. Non funcionan

como unha empresa ou organizacións deste tipo. Trátase de educar en todo momento. Isto é o importante e a cafetería non é unha excepción. O feito de que pase a ter unha xestión externa non beneficia en nada á comunidade educativa. Soamente, a medio prazo, ás empresas de hostalería coas que non pode competir un pequeno empresario autónomo.

Cómpre advertir tamén sobre a posibilidade de tres implicacións especialmente negativas deste cambio. Unha, o empeoramento da situación laboral das persoas empregadas nas cafeterías escolares se é que pasan a ser persoal subcontratado. Dúas, unha menor calidade dos produtos ofrecidos, dado que as grandes empresas primarán a obtención de beneficios. Tres, o descoñecemento dos novos responsables das cafeterías, en moitos casos, da problemática dos centros, pois case sempre ata agora, as persoas que desempeñaban esta función estaban implicadas na vida da comarca e coñecían o alumnado e as súas familias.

Se se bota un ollo ás 92 páxinas do prego de condicións divulgado pola Consellería, en ningunha delas se recollen aspectos tan elementais e de sentido común como os que levamos tratado ata aquí. Son só cinco os criterios de selección, ningún deles en relación directa coa función educativa que, insistimos, debe desempeñar a cafetería dun centro. A saber: 1) un canon; 2) a lista de prezos; 3) a dispoñibilidade de produtos sen glute; 4) a utilización de produtos lácteos galegos; 5) a experiencia en posto semellante. Unha idea ben pobre do servizo.

En definitiva, na concepción dun servizo importante na vida dos centros como son as cafeterías deben ser valorados os beneficios dunha xestión próxima aos propios centros e ás comunidades educativas, os elementos cos que contribúen ao día a día escolar, como dinamizan a vida dos centros, a importancia da conexión co centro e a comunidade. E deben ser valoradas tamén as repercusións dun cambio de funcionamento como o que se está poñendo en marcha, os perigos dunha dirección externa e centralizada. Se, por acaso, parecese que a xestión localista das cafeterías puider dar xogo a clientelismos e manipulacións, a xestión externa non será garante da eliminación destas prácticas, toda hora que a información se escapará aos propios centros e aos pequenos empresarios locais. Os consellos escolares, como máximos órganos de xestión dos centros, deben ser revitalizados e feitos partícipes das decisións que teñen que ver coa xestión, en calquera dos seus aspectos.

PREMIOS DE INVESTIGACIÓN
CONCELLO DE FERROL

FINALIDADE

Estes premios teñen como finalidade apoiar e impulsar os labores de investigación realizados nalgún dos cinco ámbitos universitarios cos que se relacionan.

Poderanse relacionar xa sexa desde un enfoque estritamente teórico, a partir da análise de experiencias/feitos concretas/os ou como proxectos de futuro, e poderán, polo tanto, ter unha perspectiva histórica, de presente ou como proxección de futuro.

CONVOCATORIA

A convocatoria dos premios ten carácter bianual:

PREMIO DE INVESTIGACIÓN

ÁNGELES ALVARIÑO

Referido ao ámbito das **Ciencias** e ás titulacións universitarias que nel se inclúen

PREMIO DE INVESTIGACIÓN

GONZÁLEZ LLANOS

Referido ao ámbito da **Enxeñería e da Arquitectura** e ás titulacións universitarias que nel se inclúen

- ANOS PARES -

PREMIO DE INVESTIGACIÓN

CONCEPCIÓN ARENAL

Referido ao ámbito das **Ciencias Sociais e Xurídicas** e ás titulacións universitarias que nel se inclúen

PREMIO DE INVESTIGACIÓN

ENXEÑEIRO COMERMA

Referido ao ámbito das **Artes e Humanidades** e ás titulacións universitarias que nel se inclúen

PREMIO DE INVESTIGACIÓN

ANTONIO USERO

Referido ao ámbito das **Ciencias da Saúde** e ás titulacións universitarias que nel se inclúen

- ANOS IMPARES -

Cada premio estará dotado con 10.000 €.

PARTICIPACIÓN

Poderán optar a estes premios, persoas de calquera nacionalidade:

- De xeito individual: con perfil profesional ou con perfil investigador.
- Equipos ou grupos multiprofesionais que poden estar formados só por profesionais, só por investigadoras/es ou ben por ambos (profesionais e investigadoras/es).

FERROL

MÁIS INFORMACIÓN

https://www.ferrol.gal/premiosdeinvestigacionconcellodeferrol

Alimentación e nutrición nos comedores escolares

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 36-38

Rosaura Leis Trabazo

Hospital Clínico Universitario de Santiago

Universidade de Santiago de Compostela

mariarosaura.leis@usc.es

En Galicia, como en calquera outra poboación, as modificacións nos patróns de alimentación transcorren paralelas ao devir dos cambios no eido socioeconómico. Na primeira metade do século XX a dieta galega correspóndese coa dun país en vías de desenvolvemento. Trátase dunha época de escaseza de alimentos, na que as carencias nutricionais, tanto enerxéticas coma proteicas, eran comúns nunha parte moi importante da poboación, especialmente nos nenos. Non foi ata os anos sesenta cando se inicia un período de dispoñibilidade e accesibilidade de alimentos para a meirande parte dos galegos. Nese momento establécense comportamentos alimentarios baseados na alimentación de proximidade, con consumo abundante de peixes, froitas e vexetais de temporada.

Dende os distantes anos sesenta, a nosa Dieta Atlántica tradicional foi derivando máis cara a unha "dieta da opulencia", caracterizada por un alto consumo de produtos de orixe animal, ricos en proteínas e graxa, en especial graxa saturada e trans, de produtos manufacturados, ricos en azucres simples e en graxas vexetais, con abundante contido en ácidos graxos saturados e a substitución das bebidas

como auga e de alimentos líquidos como o leite por outras derivadas de plantas ou refrescos. Hoxe máis que nunca as demandas dietéticas están tanto ou máis relacionadas coas características organolépticas e cos valores sociais que encerran os alimentos que coa calidade nutricional destes ou coas necesidades biolóxicas de nutrientes, que por outra parte a sociedade considera asegurada, dada a abundancia de alimentos. Este é un dos retos máis importantes ao que se enfrontan neste momento os centros educativos e sanitarios: que os nenos recuperen os hábitos dietéticos tradicionais e ensinar a comer de xeito saudable a unha sociedade que pensa que facelo en cantidade é suficiente.

Hoxe sabemos que una boa alimentación infantil vai condicionar a súa saúde a corto, medio e longo prazo. De tal forma que moitos estudos poñen en evidencia que o de que enferma ou incluso morre o adulto vai depender dos hábitos de vida, alimentación, actividade física e inactividade na infancia. Ademais, os hábitos alimentarios na infancia vanse manter ao longo do tempo. Por todo isto, adquire gran importancia o papel dos comedores escolares. Estes deben ser, e de feito en moitas circunstancias son, non só un lugar no que cubrir unha parte importante das necesidades nutricionais dos pequenos senón tamén un espazo de formación nutricional para eles e as súas familias. En momento de crise económica o comedor escolar foi e é o garante de que polo menos a achega nunha das colacións do día fora a adecuada. Ademais, o comedor ten, por tanto, que axudar a desenvolver e fomentar hábitos alimentarios saudables, educar nutricionalmente, ensinar un comportamento social e ser centro de desenvolvemento de habilidades e de convivencia.

Así mesmo deberá proporcionar unha alimentación variada para garantir a inxestión suficiente e adecuada de nutrientes e enriquecer a capacidade de adaptación do neno aos diferentes alimentos, sabores e texturas, e educar a familia a través dos hábitos dietéticos adecuados dos nenos e nenas, e involucrala no programa do comedor escolar. Os comedores non deben ser espazos illados dentro dos espazos educativos, senón unha "aula" máis no que os profesionais da restauración traballen conxuntamente co profesorado no proceso de educación nutricional na escola, que debe complementarse coa colaboración das asociacións de pais e coa formación no ámbito familiar. Nos últimos tempos son moitas as voces que, á vista da alta prevalencia das patoloxías nutricionais, especialmente na infancia, que son as principais causas de morbilidade e mortalidade actualmente, reclaman a necesidade de incorporar nos colexios unha materia de alimentación e nutrición saudable. O comedor escolar deberá ser integrado na docencia desta materia.

Outros dos feitos a ter en conta é que un importante número de nenos non almorzan e acoden ao colexio sen inxerir alimento despois de toda unha noite de xaxún, supoñendo isto un importante risco metabólico, de accidentabilidade e tamén para o seu rendemento académico. Será tamén labor do comedor escolar asesorar os pais sobre a importancia de realizar cinco comidas ao día, tres principais, o almorzo, o xantar do mediodía e a cea, e dúas lixeiras, a da media mañá e a merenda.

Os menús servidos no comedor escolar deben dar resposta ás tradicións culinarias e gastronómicas da zona. Deben fomentar o consumo de produtos de tempada e de proximidade. Deben ser variados e en cantidade adecuada ás recomendacións dietéticas das diferentes idades. Nos últimos anos asistimos a un aumento do tamaño das racións tanto na casa como fóra desta, que é unha das causas do aumento da adiposidade. Varios estudos demostran que canto máis se ofrece, máis se consome. Por iso é importante que no comedor as racións sexan axeitadas á idade, ao sexo e ás características do neno. Para calcular a achega de enerxía do menú deberán tomarse como referencias as achegas dietéticas recomendadas (RDA, Recommended Dietary Allowances), que son aquelas que cobren os requirimentos da maioría da poboación. A comida do mediodía debe significar aproximadamente un terzo (30-35%) da enerxía total da dieta. Ademais, no deseño dos menús débese ter en conta a contribución porcentual recomendada de enerxía de cada un dos macronutrientes á dieta, calculándose aproximadamente que o 10-15% da enerxía debe ser proporcionado polas proteínas, o 30-35% polas graxas e máis do 50% polos hidratos de carbono.

A base da alimentación, ademais de por alimentos ricos en hidratos de carbono complexos e fibra, debe estar constituída pola actividade física, como un alimento máis, por isto é de gran importancia fomentar os recreos activos na escola.

O menú escolar debe contar cunha presenza frecuente e importante de alimentos de orixe vexetal: cereais, verduras, legumes e froitas, e de produtos procedentes do mar alternando con carnes magras e ovos. Debe aumentarse o consumo de cereais integrais como pan, pasta ou arroz. Dende o comedor escolar débese fomentar o consumo de peixes frescos e conxelados, preparados de distintas formas ao longo da semana. A graxa visible das carnes debe retirarse antes de preparar o prato e, no caso das aves, debe eliminar-

se a pel para asegurar o consumo da parte magra. Debe empregarse principalmente aceite de oliva para cociñar e aderezar, sendo preferiblemente neste último caso empregar o tipo virxe. Os métodos culinarios preferidos serán o vapor, o forno, a prancha e o guisado, por enriba do frito. O sal será sempre iodado e utilizarase con moderación, ao igual que o azucre e as salsas. A auga será o único líquido servido como acompañamento á comida. A presentación dos alimentos debe de ser sinxela pero atractiva.

Como proposta de menú saudable podería prepararse un primeiro prato composto principalmente de arroz, legumes, pasta, verduras ou hortalizas e un segundo que inclúa carne, peixe ou ovos, acompañados de guarnición de verduras, hortalizas ou patacas. A sobremesa deberá ser froita, facendo combinacións e presentacións atractivas e de fácil consumo, podéndose substituír en ocasións por derivados lácteos como queixo ou iogur ou sobremesas tradicionais. Os menús propostos deberán adecuarse na medida do posible ao momento do ano: potaxes, caldos e verduras cociñadas no outono e no inverno; para a primavera debería optarse máis por ensaladas variadas que inclúan legumes e cremas frías de verduras. Ademais de adecuar o tipo de pratos e a forma da preparación á época do ano, é importante tamén respectar a estacionalidade dos produtos, preferindo os de tempada. Os alimentos deben de combinarse para alcanzar o equilibrio en termos de sabor, tamaño, cor e textura, presentados sempre dunha forma agradable e atractiva.

Por outro lado, no comedor débense evitar pratos e produtos precociñados, xa que en moitas ocasións, a súa etiquetaxe incompleta non nos permite coñecer o seu contido nutricional con precisión; o cal, ademais, non acostuma a ser especialmente saudable, sendo produtos ricos en graxas saturadas e trans, azucres refinados e sal. Ademais, consómense con demasiada frecuencia tanto na comida domiciliaria como fóra da casa. Por outra parte, dentro deste espazo de educación nutricional que debe de representar a escola, debería asegurarse un control da calidade nutricional dos alimentos sólidos e bebidas ofertados en cafeterías ou máquinas expendedoras no propio centro.

Os retos actuais dos comedores escolares pasan por ofrecer unha alimentación de calidade, equilibrada e variada para os nenos, e converterse nunha área de educación para a saúde. Por todo isto sería interesante dedicarlle un tempo á explicación das particularidades nutricionais, organolépticas, culinarias e culturais dos menús. Ademais debemos destacar a necesidade de que os pais e as familias se impliquen nesta tarefa e estean informados dos contidos dos menús escolares para que poidan equilibrar axeitadamente o resto das comidas.■

REFERENCIAS

- Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (AESAN). Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Programa Perseo de la estrategia NAOS. (2008). www.aesan.msc.es

- Aranceta Bartrina J. *et alii*. (2008). El comedor escolar: situación actual y guía de recomendaciones. *Anales de pediatría*, volume 69, número 1, páxinas 101-6.

- Delgado A. (2004). Trascendencia de la dieta en la salud del niño y del adulto. Alimentación infantil y juvenil. *Estudio Enkid*, volume 3, páxinas 1-12.

- Leis R. *et alii*. (2013). Comedores escolares y su influencia en la salud. En: Fundación Tomás Pascual y Pilar Gómez-Cuétara. *Alimentación institucional y de ocio en el siglo XXI: entorno escolar*, páxinas 139-56

- Leis R. *et alii*. (2001). Nutrición del niño preescolar y escolar. En: Tojo R. *Tratado de nutrición pediátrica*, páxinas 411-31.

- Tojo R. *et alii*. (2008). *Menús para comedores escolares de Galicia. Xerais e para necesidades nutricionais específicas.*

- Tojo R. *et alii*. (2005). En: Gil Hernández A. *Tratado de nutrición*, volume 3, páxinas 327-65.

SON O QUE QUERO SER

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

www.udc.gal udc_gal udc.gal

Transporte escolar en Galiza. Outra oportunidade perdida

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 40-42

Diego Boquete Sánchez

Secretario de Acción Sindical e Comunicación

CIG Ensino

diego@cig-ensino.gal

Twitter: @Onosolar

Podería comezar este artigo falando de recordos propios sobre o transporte escolar no rural, pero comezarei por recordos de amigas, amigas da comarca de Ordes que recordan compartir o transporte escolar coa veciñanza que ía á feira, coa veciñanza e cos animais que levaban para vender nela. Nos meus recordos de neno de Compostela o transporte escolar era o momento en que as crianzas dos cursos superiores coidaban das máis pequenas, un momento de autonomía posto que naquel momento non tiñamos coidadores ou coidadoras no transporte escolar.

Calquera dos dous recordos non deixan de ser iso, recordos, pero teñen tamén algo do que debe ser o transporte escolar, como servizo educativo que é.

Para a CIG Ensino o transporte escolar é un momento máis do proceso educativo, un servizo máis do sistema educativo, un servizo que ten que mellorarse e non empeorarse, cousa que se logra, o de empeorar, con cada reforma que o Partido Popular fai ao servizo de transporte escolar.

Comecemos deixando claras algunhas cousas: o transporte escolar é un servizo complementario do sistema educativo, e non

pode ser que sexan as empresas que o prestan as que marquen os horarios dos centros, cando non o tipo de xornada. Como pode ser que para facer calquera cambio horario teñamos que contar co beneplácito da empresa de transporte? Como pode ser que o primeiro requisito para lograr sequera votar a xornada única ou mixta sexa ter o beneplácito da empresa de transporte? Por iso solicitamos a derrogación da Lei 5/2009 de medidas urxentes para a modernización do sector do transporte público de Galiza que estabelece, de xeito xeneralizado, o incremento dun 20% do custe do contrato do transporte no caso de que o centro mude de xornada partida a continuada.

Esta é a realidade da lexislación galega en canto aos horarios e o transporte escolar; para a CIG Ensino é algo a erradicar xa que nunca o transporte escolar debería marcar ou limitar os horarios, tal e como fai nos centros escolares rurais, entendendo por rural mesmo boa parte dos arredores e dos barrios periféricos das cidades e vilas galegas.

Sigamos falando de problemas ou das incongruencias do transporte escolar en Galiza: como pode ser que as nosas crianzas estean máis de unha hora no transporte? Si, máis dunha hora! Iso é o que pasa en moitos centros educativos do país, e se lle sumamos a esa hora o tempo de espera no centro educativo producido polo desdobre de liñas, podemos falar de crianzas que pasan máis de tres horas ao día para chegar ao centro e volver á casa. Que tempo van ter esas nenas e nenos para xogar, para estudar, para ser nenas ou nenos, para non facer nada…?

E que pasa coas crianzas no transporte? Pois que están coidadas por persoal que non ten obriga de ter ningún coñecemento educativo, pois é persoal contratado de forma precaria que fai o que pode pero que na súa maioría non ten a formación necesaria para desenvolver unha función educativa.

Acheguémonos agora ao que pasa con esas crianzas cando chegan ao centro antes da apertura do mesmo, incluso máis de media hora antes segundo haxa desdobre de liña ou non; concretamente, debemos preguntarnos por quen os coida, e digo coidar, posto que se está facendo con eles. Segundo a Consellaría é o profesorado quen ten que coidar a este alumnado –e así o fan– antes da entrada real nos centros educativos e así se indica na orde[1] que regula a xornada de traballo do persoal docente. É esta unha función que debe realizar o profesorado? Para a CIG Ensino claramente non, entre as funcións do profesorado non debería estar coidar ao alumnado antes da entrada e despois da saída do centro educativo.

O transporte escolar debería ser un servizo educativo máis e, porén, en Galiza non o é. Só hai que ver o manual de acompañante do transporte escolar para darse conta que a idea é outra: transportar, e como sempre, cubrirse as costas. A Consellaría inclúe no citado manual un apartado de educación viaria –vial segundo a Consellaría– deixando a responsabilidade nos centros educativos:

Os centros tamén teñen un papel importante á hora de educar sobre seguridade vial os/as nenos/as.

Algúns consellos de accións para levar a cabo e consideracións a ter en conta neste senso son:

- *Desenvolver a educación vial nas aulas. Incidir na importancia de coñecer os riscos e beneficios do tráfico e máis concretamente do transporte escolar.*
- *A educación dende unha idade temperá crea hábitos nos/as nenos/as beneficiosos no futuro.*
- *Aproveitar o propio autobús escolar para a educación vial.*

Para quen coñeza a realidade do transporte escolar en Galiza nada do que estamos dicindo lle soará raro ou estraño, e todo se reduce a unha mesma cousa: aforrar uns euros e favorecer ás empresas de transporte. Estas empresas que cada vez son máis grandes e apartadas da realidade galega só buscan o seu beneficio económico; empresas que non atopan na Consellaría de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria o necesario contrapeso.

Por se todo o anteriormente citado era pouco a Consellaría de Educación dá un paso máis cara o abandono e inacción cedéndolle a xestión do transporte escolar á Consellaría de Infraestruturas. Co cal o que debería ser un servizo educativo complementario está deixando de ter esta función para pasar a depender exclusivamente das necesidades económicas das grandes empresas do sector.

Ante o horizonte de 2020, ano no que rematan as concesións administrativas de transporte, a estratexia a seguir debería ser organizar o mapa escolar galego, fixar o grao de dispersión do alumnado, a súa distribución por idades nos distintos centros e os horarios lectivos e, a partir de aí subordinar todo o demais, incluído o transporte escolar. Porén, a Consellaría está a facer todo o contrario. Após cederlle a organización do transporte ao departamento de Infraestruturas, este introduciu a comezos de curso 2017/2018 a posibilidade de que as viaxeiras e os viaxeiros convencionais utilicen este servizo. Nestes intres o que está a acontecer é que son os escolares os que están ven-

1 ORDE de 23 de xuño de 2011 pola que se regula a xornada de traballo do persoal funcionario e laboral docentes que imparten as ensinanzas reguladas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación, modificada pola ORDE do 4 de xuño de 2012.

do como se supeditan as súas necesidades ás das empresas e que estas mesmo pretenden ir substituíndo liñas regulares e ofertar só o servizo do transporte escolar. Teremos que ter presente tamén o problema laboral de despedimentos que iso traerá consigo, pero que non é tema deste artigo.

Compartir o mesmo vehículo alumnado e xente do corrente é malo de por si? Non, incluso podemos ir ao comezo do artigo e ver os recordos das miñas amizades cando compartían o autobús e vemos que son bos, pero non convén esquecer que existe alumnado que non ten garantido actualmente o dereito a ser transportado, como o de Formación Profesional e o de Bacharelato. Este colectivo pode atoparse na situación de non ter maneira de se desprazar ao seu centro educativo ao combinarse todo o transporte nunha única liña, na que non tería praza reservada. Sería un desgraciado paradoxo que se estean abrindo as portas dos autobuses escolares á cidadanía en xeral e que se deixe en terra a parte do alumnado, novamente porque a Consellaría continúa sen exercer as súas funcións.

Pode o transporte escolar compartirse coa sociedade? Si; desde a CIG Ensino entendemos que o transporte escolar pode ser un medio de vertebración do rural galego, pero se se fai como é debido, e non só mirando os réditos económicos. O transporte escolar debe seguir sendo o transporte principal para o alumnado galego que o precise, en calquera das situacións do ensino non universitario, incluído o ensino non obrigatorio.

Por iso é necesario un traballo previo de organización do mapa escolar galego, cunha clara definición de onde e como queremos que funcionen as nosas escolas, antes de abordar a contratación dun transporte escolar que vemos perigar como servizo educativo, e que continúa a organizarse estritamente dende o punto de vista da conveniencia económica.

A solución do transporte escolar debe englobarse nunha solución a todos os servizos complementarios do ensino galego: bos días, comedores, actividades extraescolares… Servizos dos que a Consellaría escapa deixando a responsabilidade nas propias familias a través das Asociacións de nais e pais (ANPAS) ou nos Concellos.

Para a CIG–Ensino é fundamental a elaboración dunha lei do transporte escolar de Galiza para garantir este dereito en todos os niveis educativos, nomeadamente nas zonas rurais que non contan con transporte público regular. A organización e a regulación dos itinerarios ou confluencia de empresas en varios centros non poden condicionar o horario e a xornada educativa.

Esta lei levaría consigo a elaboración dun plan de racionalización do transporte escolar que supoña diminuír a permanencia do alumnado nos autobuses, acurtar os itinerarios, garantir un servizo de transporte para a realización de actividades extraescolares e complementarias e estabelecer medidas de seguridade, como a existencia de zonas de embarque, refuxios e accesos adecuados.

De igual forma, a Consellaría de Educación ten que dotar os centros de persoal para custodiar o alumnado nas agardas, desde a chegada do transporte escolar até o inicio das clases e desde o remate até a saída do transporte.■

Conciliar en Galiza. Quen concilia e quen o paga

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 43-44

Fernando Lacaci Batres

Secretario de Acción Sindical e Comunicación

Vicepresidente da Confederación ANPAS GALEGAS

anpasgalegas@gmail.com

Eque vén sendo conciliar? Diga o que diga a teoría, na realidade práctica do noso País conciliar consiste en someter as crianzas a máis tempo de coidado de terceiras persoas, para permitirlles aos seus pais -maiormente aínda hoxe ás súas nais, mal que nos avergoñe poñelo por escrito- que atendan as súas obrigas laborais, e tamén todas aquelas obrigas persoais que non se poidan realizar cunha crianza ao carón.

E por que facemos iso? Pois porque como sociedade temos asumido:

1. Que todo traballo retribuído é prioritario, e non se cuestiona nin a súa duración temporal nin o que nos ocupe mentalmente; a persoa traballadora ten que cubrir denantes de ningunha outra obriga os rendementos que esa condición esixa.

2. Que o importante é que as crianzas estean atendidas por alguén que as defenda de riscos materiais: que non caian, que non se manquen, que non afoguen…; dámoslle máis importancia á crianza física que á atención afectiva e/ou educativa.

3. Que a condición de nai ou pai desenvólvese a través da procura daquela defensa, e perfeccionase coa dedicación ás crianzas do "máximo tempo libre dis-

Fotografías artigo: Bristekjegor / Pressfoto / Freepik

poñible", logo por suposto de cumprir con todas as obrigas que se indican no punto 1.

4. Que as crianzas son das súas nais e pais, e que a sociedade non ten responsabilidade na súa educación e formación.

Sorprendentemente estas realidades, asumidas dun xeito irresponsable pola sociedade actual, non se compensan coa demanda social duns servizos públicos que garantan esa atención -porque novamente non hai conciencia grupal de que as nenos e nenos son un ben común-; e é a propia familia traballadora quen terá que conseguir no mercado aquela atención que precisa para as súas fillas e fillos.

Ese mercado ao que se acode é fundamentalmente privado e custoso, tan privado que mesmo contamina os centros escolares públicos, nos que está admitido con normalidade, dentro da inexistente pero aínda así proclamada gratuidade do Ensino Público, o pagamento dos servizos complementarios de atención, nomeadamente madrugadores e comedores escolares, máis tamén doutros servizos que se organizan noutros horarios: actividades extraescolares, campamentos de períodos non lectivos, organización do transporte entre o fogar e a escola etc.

E iso é ter fillos neste País, preocuparse de que alguén os atenda mentres as nais e pais traballan para pagar esa atención; e logo ficar parvos pola desafección, a falta de unidade e a desconexión das familias entre nós propias.

Mais isto non ten lóxica ningunha; ter fillos debera ser unha excitante decisión na que os adultos entramos co instinto de que a nosa especie se manteña, e coa intención de devolver aquilo que os nosos pais fixeron connosco; ter fillos é transmitir toda a nosa madurez a outras persoas que se inician nun mundo que nós imos deixar antes que eles; ter fillos é perpetuar a nosa condición de individuos na historia.

Pero para termos eses fillos e facer eses labores necesarios, o de permanencia e tamén o afectivo de transmisión de valores e crenzas, precisamos que a sociedade, nomeadamente as persoas que aspiran a dirixila, asuma dous valores elementais:

1. Que temos unha obriga conxunta na educación, a atención e a defensa das novas persoas que veñen a este mundo; e que a única tradución posible desta obriga está no establecemento de políticas de atención á infancia, garantindo servizos universais públicos e gratuítos que posibiliten unha mínima adaptación dos horarios laborais e familiares.

2. Que temos que defender o dereito das familias a dispor doutro tempo para ser elas os suxeitos activos da atención, tempo que só pode saír dun menor horario laboral que debe ser custeado por todos, e do convencemento global de que ter fillos é un ben social superior a calquera expectativa profesional.

Esta sociedade terá que entender algún día que ten que esixir aos seus gobernantes que enfronten a defensa da maternidade e da paternidade garantindo o dereito a sermos nais e pais a tempo completo, sen custos adicionais, sen heroicidades temporais, senón asumindo que no momento no que exercemos como nais e pais estamos traballando para a sociedade toda, que nos precisa nesa función.■

Co apoio a **máis de 60 festivais** a **Deputación da Coruña** sitúase á cabeza das institucións que colaboran coas entidades e concellos que os organizan.

Para que ti os goces; porque queremos que se difunda a nosa música, o noso cine, a nosa danza ou o noso teatro; dinamizar e crear emprego no sector cultural, para xerar riqueza; por apostar polo turismo cultural e porque, para nós...**#aculturaéundereito**

dacFestivais!

PARA TI PORQUE... #ACULTURAÉUNDEREITO

www.dacoruna.gal

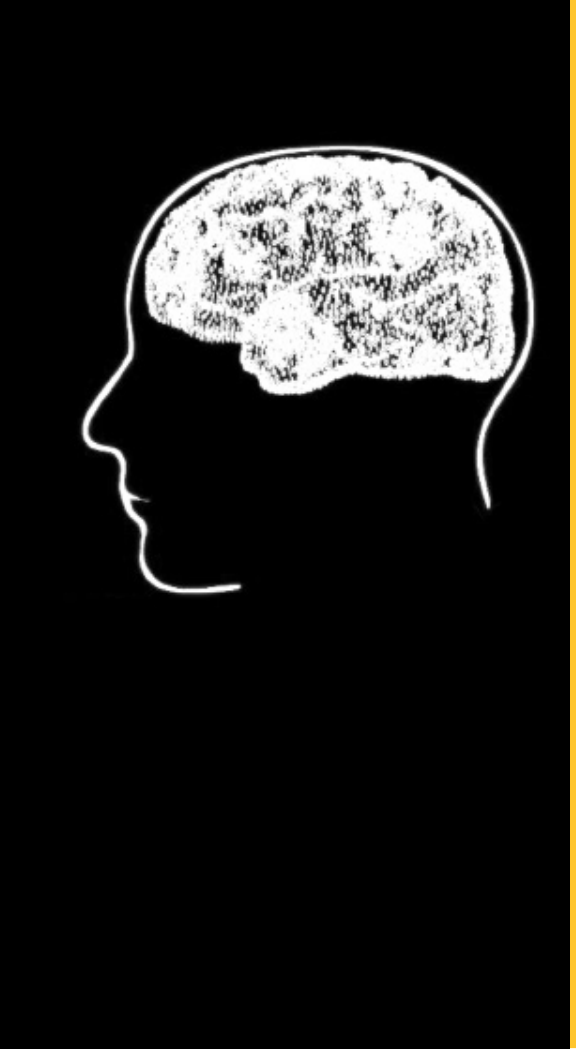
@daccultura

@DACCultura

@DACCultura

S8- FREAKEMACINE-SEA SONS FESTIVAL A CORUÑA / CINEMA CRIANZA AMES / FESTIVAL DO QUEIXO ARZÚA / GALICREQUES CONSORCIO AS MARIÑAS / FOLK GUISAMO-BERGONDO / VAI DE RÚA BETANZOS / FESTIVAL DA LUZ BOIMORTO / ROCK IN CAMBRE / FIOT - CARBALLO INTERPLAY / MOSTRA DE TEATRO DE CARIÑO / MARES DA FIN DO MUNDO CARNOTA / FESTIVAL DE MUSICA GALEGA -PORTUGUESA - DISCALZ@S POLO FESTIVAL CEDEIRA / FESTIVAL CASTELO CONTA CULLEREDO / FELICIAPOP 2.0 FENE ROCK FESTIVAL / ESTÉ NA RÚA FERROL / FISTERRA BLUES EXPERIENCE FOLK NA FIN DO CAMIÑO/ FESTIMAXIA LOUSAME / GROBA EN RUTA MELIDE / FESTIVAL LORO FACU MIÑO / FESTIVAL IRMANDIÑO DE MOECHE /GRELO FOLC MONFERO / FESTIVAL CASTELO ROCK - CARRILANAS DE ESTEIRO MUROS / COMAREA ELECTRONIC EXPERIENCE MUXÍA / MOTRIX NARÓN / FESTIVAL RIO BELELLE - NOITE DE BOLOS NEDA / NOIA JAZZ - MOSTRA DE CURTAMETRAXES - FESTIVAL INTERNACIONAL DE ARPA VILA DE NOIA / FESTIVAL DA ARTE DIVERSIDADE ARTE INCLUSIVO / RÚA EXT-CÉNICA OLEIROS / DESORDES SONORAS ORDES / FESTIVAL DO MUNDO CELTA DE ORTIGUEIRA / TREME A TERRA PONTEDEUME/ FESTIVAL ROMPETIÑO JUMP PORTO DO SON / ROCK IN RIAN - NOITES DE JAZZ RIANXO / ROCK&DORNA RIBEIRA / CHANFAINA LAB-FESTIVAL DO RÍO CASTRO SAN SADURNIÑO / CURTOCIRCUITO CINEUROPA - WOS - MICE - FEITO A MAN - ATLÁNTICA - FESTIGAL - GALICREQUES SANTIAGO DE COMPOSTELA / TITIRIBERIA TEO/ FOLK IN RIO TOURO / ASALTO AO CASTELO DE VIMIANZO / FESTIVAL DE CINEMA FOUCIÑO - FESTA DA CARBALLEIRA ZAS /

Deputación
DA CORUÑA



Para sabermos algo máis...

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 46-47

Emilio Xosé Ínsua

Coordinador do monográfico

mimadrinha@edu.xunta.es

ALGUNHAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS SOBRE COMEDORES ESCOLARES

- ABARCA, S.; ELI, D. & PICART, J. (2005): "El proyecto educativo de comedor escolar: una experiencia", *Aula de Innovación Educativa*, Ed. Graò, Barcelona, núm. 138.
- ABELLÓ PLANAS, Lola (2015): "Los comedores escolares a debate", *Aula de Innovación Educativa*, Ed. Graò, Barcelona, núm. 242.
- ARANCETA BARTRINA, J. *et alii* (2004): "Hábitos alimentarios de los alumnos usuarios de comedores escolares en España. Estudio Dime Cómo Comes", *Atención Primaria. Publicación oficial de la Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria*, Vol. 33, núm. 3, febreiro.
- BENI, C., QUER, J., ROSET, M .A. & SALVADOR, G. (1994): "Planificación de menús en el comedor escolar", *Aula de Innovación Educativa*, Ed. Graò, Barcelona, núm. 32.
- BLOMART, Alain (2016): "Recursos para la práctica: el menú de la escuela y las creencias religiosas", *Aula Infantil*, Ed. Graò, Barcelona, núm. 87.

• BUEN, Ibon (2008): "La gestión del medio ambiente en los comedores escolares", *Aula de Innovación Educativa*, Ed. Graò, Barcelona, núm. 169.

• CAPARRÓS, Marc (2005): "Planificación y organización de un comedor escolar", *Aula de Innovación Educativa*, Ed. Graò, Barcelona, núm. 138.

• PICART I BARROT, J. (2002): "Comedor escolar: una realidad educativa". *Aula de Innovación Educativa*, Ed. Graò, Barcelona, núm. 112.

• QUER DOMINGO, J. (2000): "Experiencia práctica de educación para la salud a partir del comedor escolar (Infantil y Primaria)", *Aula de Innovación Educativa*, Ed. Graò, Barcelona, núm. 92.

• VENTURA, Lourdes *et alii* (2005): "El comedor escolar: un espacio y un tiempo educativo", *Aula de Innovación Educativa*, Ed. Graò, Barcelona, núm. 138.

• VILA AMIGÓ, S. (2016): "Repensar la hora de la comida", *Aula Infantil*, Ed. Graò, Barcelona, núm. 87.

• GEIS BALAGUER, Á. (2016): "La hora del almuerzo en la escuela infantil: un momento educativo", *Aula Infantil*, Ed. Graò, Barcelona, núm. 87.

• GONZÁLEZ-GARZÓN, Mª L. *et alii* (2003): "Comedor escolar: tiempo y espacio educativo", *Pulso. Revista de Educación*, Alcalá de Henares, núm. 26.

• PENÓN SEVILLA, S. (2005): "El comedor escolar en Secundaria", *Aula de Innovación Educativa*, Ed. Graò, Barcelona, núm. 138.

• RIBÓ MALLOL, N. (2005): "El planteamiento educativo del comedor escolar", *Aula de Innovación Educativa*, Ed. Graò, Barcelona, núm. 138.

• TOJO SIERRA, R. & LEIS TRABAZO, M.R. (2002): *Menús saudables no comedor escolar,* Santiago: Xunta de Galicia/ Consellería de Educación e O.U.

• VV.AA.: (2004): *Educación para la salud: la alimentación*, Barcelona: Ed. Graò, Claves para la Innovación Educativa, nº 25.

ENTREVISTA

Que opinan os docentes, o alumnado e as familias sobre os materiais didácticos dixitais (MDD)?

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 48-53

Entrevista realizada por

Manuel Area Moreira
Universidad de La Laguna
manarea@ull.edu.es

Quintín Álvarez Núñez
Universidade de Santiago de Compostela
quintin.alvarez@usc.es

Fátima María Castro León
Universidad de La Laguna
fmcastro@ull.edu.es

José Peirats Chacón
Universitat de València
Jose.Peirats@uv.es

As tecnoloxías dixitais xa están presentes e xeneralizadas nos centros escolares e aulas. Neste proceso, as políticas desenvolvidas nesta última década, destinadas á dotación de infraestruturas tanto de recursos como de telecomunicacións informáticas, así como de oferta de contidos ou materiais didácticos dixitais, están xogando unha función moi relevante. Por outra parte, o profesorado xa é un usuario habitual das tecnoloxías nos seus múltiples formatos (PC, Tableta, Smartphone) tanto na súa vida cotiá como na profesional. O alumnado e as familias tamén son usuarios habituais do uso das tecnoloxías e servizos dixitais que ofrece a Rede.

De forma paralela, desde distintas instancias administrativas, profesionais ou universitarias insístese na necesidade de reformular o modelo educativo para a escola do século XXI. Existe consenso en superar un modelo de ensinanza e aprendizaxe baseado na lección maxistral do docente, na repetición da información polo alumnado e na utilización exclusiva do libro de texto como principal (ou exclusivo) recurso didáctico.

Os novos tempos dixitais reclaman un modelo educativo innovador baseado nas metodoloxías de ensinanza e aprendizaxe por proxectos e/ou problemas, no que o alumnado aprenda activamente e de forma colaboradora, e se empreguen variedade de recursos didácticos tanto analóxicos como dixitais.

Seica o futuro da escola será dixital, igual que está sucedendo noutros ámbitos da nosa sociedade. Por esta razón, entre outras, as empresas tradicionais de produción e elaboración de materiais didácticos e, en particular, de libros de texto comezaron a xerar un conxunto de recursos de apoio á aula baseados en ferramentas e contornos dixitais en liña. De modo semellante, tamén están inzando sitios web, portais e plataformas que, ofertados desde as administracións públicas, lle ofrecen ao profesorado o acceso gratuíto a unha gran variedade de materiais didácticos dixitais.

Sobre estes fenómenos de tránsito do material didáctico de papel ao dixital, actualmente estase desenvolvendo un proxecto de investigación titulado **A escola da sociedade dixital. Análise e propostas para a produción e uso dos contidos dixitais educativos** EDU2015-64593-R financiado polo Programa Estatal de Investigación, Desenvolvemento e Innovación Orientada aos Retos da Sociedade (2016-19). No pasado mes de marzo celebrouse na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela un Seminario onde participaron distintos investigadores e ofreceron algúns dos resultados obtidos no antedito estudo.

No marco deste proxecto realizouse un estudo baseado en entrevistas tanto persoais como grupais a distintos axentes educativos (profesorado, alumnado, familias, responsables de portais web) coa finalidade de explorar as súas visións e opinións no tocante á nova xeración de materiais dixitais escolares. Deseguido preséntase unha síntese dos principais resultados atopados en tres comunidades autónomas (Galicia, Canarias e Valencia) con relación á opinión que sobre os materiais didácticos dixitais (MDD) manifestan os docentes, as familias e o alumnado.

A OPINIÓN SOBRE O MATERIAL DIDÁCTICO DIXITAL (MDD) EN GALICIA

1. Tocante aos **docentes**, non parecen existir criterios específicos claros para a selección dos materiais. Nin tampouco para a elección da plataforma nos centros. Só un docente afirma que debe terse en conta que o MDD ofreza algo distinto do analóxico. Os profesores, en xeral, non crean. O seu labor é adaptar os recursos ao alumnado, pero non crealos. Quen o fai é por afección e dun modo autodidacta. Ás veces créanse MDD a través do traballo en equipo. Pero esta vía require moito tempo e os seus resultados non se corresponden co esforzo investido, debido ao pouco tempo de vida útil dos materiais. Canto ao seu *uso*, os MDD son «un medio máis», non «algo superior». A relación entre os materiais non é excluínte, senón complementaria: pódese utilizar unha gran variedade, combinándoos equilibradamente. O seu valor depende do contido e da materia.

2. Para **as familias** é importante traballar complementariamente, tanto con medios tradicionais como con MDD. Os tradicionais máis nas primeiras etapas. En xeral, o profesorado fai pouco uso dos MDD. O LTD (libro de texto dixital) non ten resultados positivos porque é unha copia do LTI (libro de texto impreso). Cambia o soporte, pero o modelo didáctico segue igual. Pero a motivación non está no dixital, senón na proposta didáctica e na calidade dos recursos.

A Administración céntrase na dotación de recursos e na difusión de actuacións máis ca en dotar as propostas dun sustento pedagóxico claro. Nos centros E-Dixgal, os LTD e MDD teñen custo cero. Pero saliéntase o alto custo da conexión a Internet e as dificultades de conexión no medio rural. Existen familias que aínda non dispoñen dela.

O papel das familias en relación cos MDD é pouco significativo. De acompañamento e seguimento. Nos LTD a maioría das actividades son de resposta cerrada e autoavaliación, polo que o apoio non é tan necesario.

3. Para o **alumnado** existe unha presenza desigual dos MDD e un uso didáctico tradicional e semellante aos LTI. Non encontran moita diferenza entre o LTI e o LTD. Ambos son complementarios. O uso de TIC no implica innovación educativa. O profesorado fai un uso restrinxido das TIC e existen docentes que foxen delas. Relatan un manexo das TIC bastante limitado e unidireccional, dirixido polo profesorado para a explicación ou realización de actividades para toda a clase. Cando teñen que realizar os traballos escolares fóra da escola poden elixir as súas fontes informativas e adoitan optar por Internet.

Que teñen de positivo e de negativo os MDD como impulsores da calidade e innovación docente?

A valoración que fan deles no ámbito escolar correspóndese máis coa súa facilidade de manexo e desprazamento que coas súas posibilidades pedagóxicas e didácticas. Para algún alumno si achegan máis accesibilidade ao coñecemento e diversión. Subliminarmente percíbese que naquelas aulas onde non é habitual o uso de TIC, desexan que se utilicen.

• Como **negativo**, os propios directores de editoriais recoñecen que "os nosos libros son versións dixitais do libro en formato papel" ou, como di o profesorado, son pdf do LTI. Os MDD teñen un formato cerrado e non facilitan a contextualización nin a atención á diversidade do alumnado. Tamén necesitan ofrecer maior interactividade. Outra dificultade é o moito tempo que se necesita para poder deseñar, pensar e levar a cabo MDD.

As pantallas dos ordenadores E-Dixgal son pequenas de máis, con baixa resolución e rato inadecuado, o que pode afectar á vista e postura do alumnado. Requírense actualizacións constantes que obrigan ao profesorado a reaprender de novo o uso da aplicación, co risco de provocar cansazo e resistencias. Internet forma parte do deseño e uso de materiais cos seus perigos: ás veces falla a conexión e/ou a súa velocidade ou os temas de seguridade.

Hai recursos deficientes. A Administración ocúpase das infraestruturas, pero non da calidade dos recursos. Os profesores cren que deberían facilitarse bos bancos de recursos. Non existen. É raro que os docentes encontren neles un bo material. Por iso tampouco se aproveitan moito os seus materiais ou actividades.

As limitacións na competencia dixital dos docentes: moitos teñen dificultades e necesitan pedir axuda a outros máis expertos, polo que rexeitan ou limitan o uso das TIC.

• **Positivo**: a súa grande capacidade de atracción e motivación para os alumnos, quen prefiren os recursos dixitais porque "os coñecen", "dominan" e "séntense con poder". Mesmo poden saber máis que o profesor sobre eles. Son "nativos dixitais". Pero son máis consumidores que creadores. É responsabilidade do docente ensinarlles a ser creadores. Tenden a pasar de consumidores a creadores a medida que se van apropiando da ferramenta.

O uso dos MDD tende a xerar un gran incremento dos medios a disposición do profesorado e alumnado: permiten o acceso a recursos ata hai pouco "impensables; ofrecen maior rapidez na procura e acceso a un volume inxente de información; permiten a autoedición de periódicos, cancións etc. Tamén pode axudar a crear cambios organizativos nos centros e na mentalidade do profesorado, na súa formación e adaptación ás TIC, favorecendo un cambio metodolóxico e novas oportunidades de aprendizaxe.

Cabe prever un uso moito maior e crecente dos MDD, pero non ata o punto de substituír por completo os materiais analóxicos. A *hibridación e a convivencia de recursos é o modelo asumido por todos os axentes implicados*. Existen unha serie de variables que van incidir en como se desenvolva o proceso de introdución dos MDD nos centros:

- O papel da Administración e o impulso que lles queira dar aos MDD e equipamentos.

- O cambio xeracional dos novos docentes, que virán con máis competencia dixital e moito máis habituados ao uso das TIC e o dixital en todos os ámbitos.

- A pugna entre, por unha parte, as necesidades/demandas sociais e as presións da Administración educativa e, por outra, a cultura escolar e os filtros e resistencias que poida ofrecer para cambiar a metodoloxía e o desenvolvemento dos procesos didácticos.

En todo caso, para aclarar o futuro dos MDD nos centros sería necesario:

• Un debate social sobre o seu futuro e sobre a relación entre o dixital e a innovación.

• A creación dun Modelo de Dixitalización Educativa sólido e estable que propicie a evolución e o desenvolvemento constante de novos e cada vez máis útiles MDD, tamén cun enfoque máis claro e eficaz de avaliación da súa calidade e conveniencia.

• Unha maior xeneralización sobre a distribución e uso dos MDD e máis investigación sobre a súa utilización e resultados.

• Un maior protagonismo do profesorado no deseño, creación e despregamento de MDD, e máis formación didáctica nos

aspectos esenciais para o seu uso.

• Necesidade de implicar máis as familias, en todo este proceso.

A VISIÓN DOS AXENTES EDUCATIVOS EN CANARIAS

A opinión que os diferentes axentes educativos na Comunidade Autónoma Canaria teñen sobre os materiais didácticos dixitais (MDD) é fundamental para poder avanzar no estudo dos mesmos, partindo sempre da consideración que lles teñen os seus usuarios. De aí que acheguemos algúns dos resultados obtidos nas entrevistas realizadas ao profesorado, ás familias (pais e nais) e ao alumnado.

1. A visión ou opinión do **profesorado**:

O profesorado considera que a utilización dos MDD leva unha serie de ***aspectos positivos ou vantaxes***, entre as que se encontran:

• Sobre a **organización**: O seu uso supón cambios organizativos, menos papel, poder traballar desde calquera sitio.

• Sobre o **alumnado**:

- O alumnado aprende de forma práctica, mellor e máis rapidamente, elevando a súa motivación e interese.

- Permiten o desenvolvemento de novas posibilidades máis creativas, onde o alumnado se sinta protagonista.

- Posibilidade que ten o alumnado de crear contidos mediante aplicacións, recursos dixitais, posibilitando un papel activo na súa propia aprendizaxe.

• Sobre a **diversidade**:

- Recurso de apoio para a atención á diversidade.

- A posibilidade de adaptar os MDD ás necesidades específicas da aula.

• Sobre a **metodoloxía**:

- Ofrece espazos de observación, indagación e experimentación.

- Achegan interactividade e acceso a recursos en diferentes formatos.

- Favorecen o desenvolvemento de metodoloxías innovadoras, que lle permiten ao alumnado elaborar os seus propios materiais.

• Sobre a **comunicación**: Propician contornos para a comunicación e a colaboración (poder compartir documentos entre o profesorado, maior comunicación).

Pero tamén apuntan unha serie de ***aspectos negativos ou desvantaxes*** como son:

- Equipos obsoletos que non teñen o mantemento adecuado; mala conectividade.

- Necesidade de dotar os centros de recursos dunha calidade técnica adecuada.

- Máis cantidade de horas de traballo pola preparación dos MDD.

- Necesítase apoio por parte da Administración.

- A pouca autonomía do profesorado para elixir os materiais para usar (incluído non utilizar libros de texto).

- Reprodución nos MDD do modelo dos libros de texto.

- A desigualdade pola ausencia dun dispositivo móbil ou a falta de conectividade.

2. A visión do **alumnado e as familias**:

• **Valoración dos MDD**:

- Posibilitan acceder ás tarefas e poñerse ao día do traballo da aula.

- Axúdanlles a aprender, permiten descargar os materiais na casa.

- Algúns prefiren máis os MDD polo seu carácter lúdico e porque hai unha mellor aprendizaxe.

- Aínda que non teñen preferencias entre os MDD e os libros de texto, prefiren os primeiros, aínda que depende da materia.

- Non se usan libros dixitais en gran parte dos centros analizados.

• **Uso persoal**:

- Na súa maioría teñen ordenador (algúns teñen tabletas e móbiles).

- Adoitan usar word, google, instagram e wiki.

- Para comunicarse cos seus amigos e amigas, practicar idiomas e xogos.

- Acostuman empregar o móbil para descargar xogos.

• **Uso académico**:

- Na aula teñen un computador, canón e encerado dixital. Adoitan traballar con algunhas aplicacións nalgunhas materias, así como algúns xogos relacionados co contido que se está desenvolvendo.

- Son utilizados como reforzos da aprendizaxe; para comprobación das tarefas realizadas ou para ver materiais que o profesorado puxo na wiki.

- Consideran que a aprendizaxe é máis rápida con estes materiais e que se aprende de forma diferente, menos aburrida.

- Poden comunicarse co profesorado e con compañeiros/as de clase con un grupo de whatsapp, polo facebook.

Que teñen de positivo e de negativo os MDD como impulsores da calidade e innovación docente?

• Aspectos **positivos**:

- Potencian un ensino activo e unha aprendizaxe cooperativa (fomento de actividades cooperativas).

- Elevan o interese e a motivación do alumnado, elementos claves da aprendizaxe.

- Ampliación do campo de experiencias dos alumnos e alumnas (acceso á globalización).

- Posibilita que o alumnado alcance por si mesmo aprendizaxes de natureza diversa.

- Facilidade en corrección das tarefas e en compartir información.

- Aspectos **negativos**:

- Para a utilización dos medios tecnolóxicos e dixitais é necesaria unha alfabetización e para iso necesítase un tempo.

- Algúns materiais non teñen en conta os contextos (nivel educativo; Comunidade Autónoma).

- Elabóranse e execútanse coa mesma metodoloxía dos libros de texto.

- Presenza na rede de informacións non fiables ou pouco contrastadas.

AS OPINIÓNS NA COMUNIDADE VALENCIANA

1. En canto ao **profesorado**, realizáronse entrevistas tanto nunha escola pública como nunha concertada. Na primeira, ao xefe de estudos e á titora de sexto, e na concertada, á titora de quinto e ao titor de sexto; todos con experiencia docente.

Opinan que, no contexto actual, o traballo con MDD é fundamental para o alumnado e resulta impensable non incluír no proceso formativo os dispositivos e recursos dixitais. Pero manifestan que o simple uso non asegura a aprendizaxe, xa que para que ocorra deben terse en conta múltiples variables. Ademais, apuntan a que o traballo con MDD non implica un cambio respecto ao traballo en papel; aumentar a calidade da aprendizaxe implica cambiar o uso do MDD, para que difira do impreso e se aproveiten as súas potencialidades.

Destacan a utilidade na aula, dado que ofrecen moitas posibilidades e, sobre todo, porque favorecen a adaptabilidade de contidos e axudan no despregamento do currículo. Valóranos como unha ferramenta moi práctica para responderlles ás necesidades do alumnado, aínda que é importante complementala con outro tipo de materiais manipulativos, para asegurar a calidade da aprendizaxe. Pese a que a súa presenza nas aulas é xa habitual, non se utiliza igual nas diferentes materias.

Se ben depende moito da voluntariedade do docente, inciden na autoformación e apuntan á idade como o elemento determinante para o maior dominio e uso das TIC. Aínda que nos propios centros se desenvolven iniciativas, requiren tamén a ampliación formativa nos distintos centros de profesores.

Manifestan a necesidade de colaborar e avanzar cara a novas formas de traballo baseadas en proxectos e na coordinación interdisciplinaria. Tamén apuntan cara á creación dunha comisión TIC que permita e facilite a transformación da escola, e consideran non relevante a cuestión económica nun contexto escolar con implicación familiar; aínda que é necesario valorar sempre as posibilidades económicas das distintas familias e a dualidade prezo – sentido práctico dos dispositivos. Outros aspectos relevantes son o mantemento e servizo técnico, á parte do que supón o desembolso inicial da compra do terminal. Para finalizar, consideran necesario investir en tecnoloxía, non só en relación cos dispositivos, senón tamén en infraestruturas para optimizar o traballo con TIC.

2. Se nos fixamos agora no **alumnado**, tamén dun centro público e outro concertado distintos aos anteriores, seleccionáronse polo seu interese na temática do proxecto, e pola facilidade de acceso e boa relación con equipo directivo e familias.

Sorprende que moitos teñen preferencia polos materiais tradicionais, por presentar un manexo máis sinxelo e porque non existe dependencia de conexión á Rede, ou duración de batería. A favor dos MDD, indicaban que axudan ao coidado do medio ambiente, ademais da

existencia de aplicacións útiles para a busca de información, a tradución rápida, ademais da comodidade polo que respecta ao transporte e manexo do dispositivo. Na súa maioría, usan o móbil e a tableta para a procura de información, uso de recursos didácticos, calculadora, xogar e escoitar música.

Non se lles permite o uso dos dispositivos no centro e, se o levan, retíranllelo, a non ser que o docente o requira nun momento determinado. Traballan na sala de informática e tamén coa PDI e as tabletas. Prefiren utilizar o ordenador porque consideran que é máis efectivo: autonomía do traballo, axuda no proceso de repaso da aprendizaxe e na comunicación profesor-alumno, e adquiren aprendizaxes novas relacionadas coa competencia dixital. Destacan certas dificultades como a sobrecarga da rede e os bloqueos ou a dependencia a unha rede limitada.

3. Finalmente, as **familias entrevistadas** proviñan de catro centros, un público e tres concertados representantes da pluralidade socioeconómica do contorno.

En xeral, as familias valoran que os MDD presentan vantaxes como a instantaneidade, adaptabilidade ao contexto educativo, comodidade e variedade. Non obstante, existen posicións enfrontadas; a metade prefiren os tradicionais polo seu carácter tanxible, ademais consideran os artefactos como distractores, aínda que se poida limitar o acceso a páxinas ou aplicacións e que, malia ser motivadores, non o resultan pola súa excesiva utilización. A outra metade sinala que o uso dos MDD enriquece a aprendizaxe, é unha ferramenta motivadora que lles permite realizar as súas materiais, ademais de posuír finalidade creativa e innovadora.

A maioría admite non participar moito no proceso de ensinanza e aprendizaxe con tecnoloxías, e unicamente realizan tarefas de busca de información, ademais de supervisar e controlar de maneira puntual os seus fillos. Como aspecto positivo apuntan a comunicación e a transferencia de datos co profesorado e a escola, aínda que con algunhas voces en contra. Teñen dispositivos móbiles nos seus fogares e na escola uns tiveron que adquirilos e outros non. Valoran como positivo o feito de utilizaren materiais curriculares elaborados polo propio profesorado, e comparan o gasto da tableta cos lotes de libros de anos anteriores, considerando que o desembolso non foi maior.■

Esta entrevista é resultado do proxecto de investigación titulado "La escuela de la sociedad digital: análisis y propuestas para la producción y uso de los contenidos digitales educativos" (EDU2015-64593-R). Financiado polo Programa Estatal de I+D+I Orientado aos Retos da Sociedade convocado polo Goberno de España.

PUBLICIDADE

Biblioteca de Pedagoxía

PEDAGOXÍA DO OPRIMIDO de PAULO FREIRE

50 ANOS DUNHA ICONA DA PEDAGOXÍA PROGRESISTA
UN CLÁSICO DO PENSAMENTO

www. kalandraka .com

A LINGUA

Adquisición e uso en contexto do léxico da lingua galega no alumnado castelanfalante

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 54-57

Silvia Raña Pazos

Universidade da Coruña

rp.silvia@hotmail.com

RESUMO

Galicia conta con dúas linguas oficiais, o galego e o castelán, que teñen un léxico propio que as distingue. O noso obxectivo principal, mediante o estudo que se presenta a continuación, é analizar mediante unha investigación – acción como está deseñado o manual de texto co que se imparte a área de Lingua Galega e Literatura nun aula de 4º curso de educación primaria, e se o alumnado é capaz de adquirir e empregar no seu contexto os termos que se ensinan con dito recurso.

INTRODUCIÓN

A lingua é un dos principais recursos que todo ser humano emprega para comunicarse. Para facer un uso correcto dela é necesario coñecer e saber empregar certas indicacións. Un aspecto importante das linguas, no cal se centra este estudo, é o léxico que as compón (López, 2010). A esencia de cada lingua é aquela parte que nos deixa poñer nome ao que vemos e ao que queremos expresar.

Ao nacer non temos ningún termo na nosa memoria, pero a medida que imos medrando, comezamos a necesitar asociar palabras a obxectos, persoas e sentimentos (Tusón, 2003). Para iso debemos entender e coñecer esas palabras, e sobre todo saber empregalas dentro dun contexto apropiado.

A lingua preferente de cada persoa vén de certa maneira influenciada polo medio familiar, xa que á familia pertencen as persoas coas que máis tempo pasamos cando somos pequenos. Logo da familia, o lugar no que podemos seguir aprendendo esa lingua ou outras é no colexio.

Nos centros educativos é labor do profesorado conseguir que o alumnado se desenvolva correctamente nas distintas formas da lingua (oral e escrita). Tenta-

rá que o faga na lingua materna e transmitirá aquelas outras linguas que estean dentro do currículo (Decreto 105/2014). No caso de Galicia, deberase conseguir que o alumnado, ben sexa castelanfalante ou galegofalante, consiga ser capaz de coñecer, comprender e empregar a lingua galega (Mendoza, 2003).

METODOLOXÍA

O estudo consta de dous **obxectivos xerais**: analizar e investigar o grao de coñecemento do léxico galego en alumnado maioritariamente castelanfalante e indagar se o manual de texto serve como recurso único de aula para o ensino do léxico dunha lingua. Dos cales derivan os seguintes **obxectivos específicos**: coñecer a importancia que se lle dá ao léxico no material curricular, examinar se os tipos de exercicios inflúen sobre a adquisición do léxico e se afectan ou non ao seu uso dentro dun contexto, observar a influencia da adquisición dunha segunda lingua tendo como inicial outra, e contemplar a capacidade de empregar o léxico galego dentro dun contexto determinado.

MOSTRAXE

A mostra do estudo é, por un lado, o libro de texto da área de Lingua de 4º Curso de educación primaria. Pertence á editorial Obradoiro Santillana e ao proxecto "Saber facer". Está composto por tres cadernos correspondentes a cada trimestre do curso académico. Cada libro ten 5 unidades enfocadas a diversos temas, en total son 15 temas. Dentro de cada un deles trabállase a comunicación oral, competencia lectora, vocabulario (dentro do cal enfocaremos o noso estudo), gramática, ortografía, literatura e por último unha parte de saber facer.

Por outro lado, o grupo da aula de 4º curso de educación primaria do CEIP Anxo da Garda (A Coruña). Está composto por 25 alumnos/as de 9 a 11 anos. Non existe alumnado que precise adaptacións curriculares, polo tanto poderemos realizar o mesmo método para todo o grupo.

PROCEDEMENTO

A base deste estudo será unha **investigación–acción** mediante a cal en primeiro lugar se realice unha análise cuantitativa ao libro de texto. Trataremos de observar a importancia que se lle dá ao ensino–aprendizaxe do léxico durante as diferentes unidades didácticas, a tipoloxía de exercicios e a relación entre os termos que o libro ensina e o contexto do alumnado.

En segundo lugar, realizarase unha análise cualitativa ao alumnado mediante un cuestionario. Preténdese obter datos sobre a lingua inicial e a lingua preferente do alumnado, e mediante tres exercicios, analizar como reacciona o alumnado fronte aos termos xa traballados e observar que acontece cando se lle presenta ou non o contexto no cal os deben empregar.

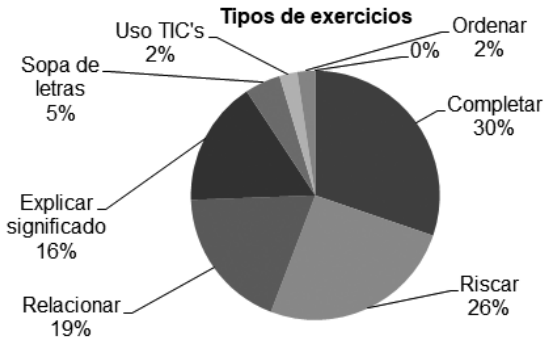
RESULTADOS

Resultados da análise do libro de texto

En primeiro lugar, no relativo á importancia que se lle dá ao ensino–aprendizaxe do léxico no manual de texto, observamos que o libro está dividido en 15 unidades e, dentro de cada unha, dedícase unha páxina ao ensino–aprendizaxe do léxico. En cada unidade trabállase unha temática diferente (casa, festas tradicionais, partes da bicicleta, estrada, ecoloxía...). Analizando o número de termos que aparecen en cada unha delas, chegamos á conclusión de que non existe ningún patrón de dificultade, organización gradual nin outro tipo de clasificación das temáticas.

En segundo lugar, procedemos a realizar a análise da tipoloxía de exercicios mediante os cales se lle presenta os termos ao alumnado.

Figura 1 Tipoloxía de exercicios



Na figura 1 obsérvase que os exercicios máis comúns son de completar oracións con palabras, un texto, ocos con palabras ou completar os nomes dos obxectos.

Resultados dos cuestionarios

En primeiro lugar, o alumnado debería responder en que lingua aprendeu a falar, a maior parte do alumnado contestou en castelán ou nas dúas, quedando só dúas persoas que aprenderon a falar só en galego.

Nas seguintes cuestións debían indicar a lingua preferente de uso coa familia e cos compañeiros.

Na figura 2 obsérvase unha comparativa, no ámbito familiar está presente o uso do galego, aínda que minoritariamente. Isto troca cos compañeiros, xa que é na maioría o castelán.

Destacamos que unha alumna veu de Perú para Galicia cando tiña catro anos e tres alumnos naceron aquí, pero teñen pai ou nai que procede doutro país (Brasil, Uruguai e Portugal). Nestes casos xa damos por sabido que a lingua inicial e a predominante non é o galego.

Figura 2 Comparación do uso das linguas nos diferentes ámbitos

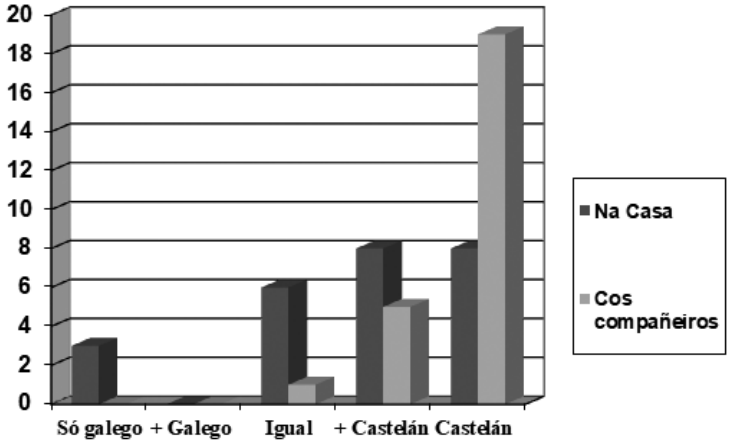
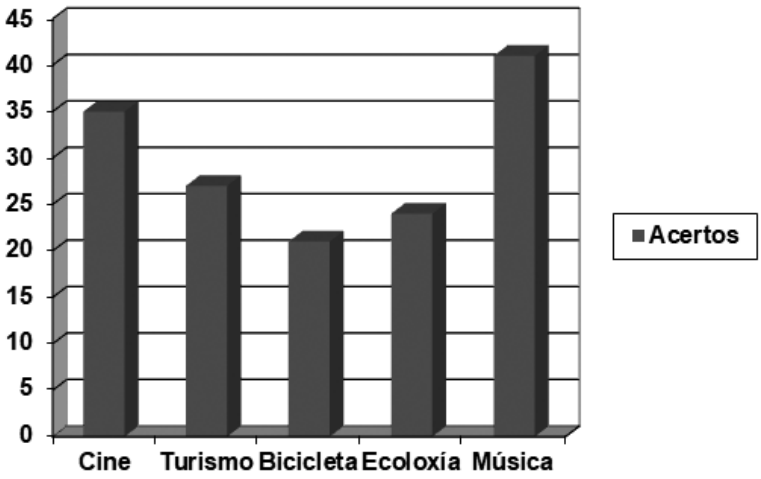


Figura 3 Número de acertos por temáticas



En segundo lugar, o alumnado debía resolver uns exercicios:

No primeiro o alumnado debe colocar as palabras *atril, sela, filme, lixo, albergue, partitura, bordón, platea, solfexo, respectar, faro, degradar, peregrinos, piñón* e *proxector* na columna correspondente (*cine, turismo, bicicleta, ecoloxía e música*).

Na figura 3 obsérvase que a temática que máis acertos obtivo foi a de Música. Pode ser debido a que nos centros de educación primaria existe a área de Educación Musical na que traballan estes termos. Existe un baixo número de acertos en temas como a ecoloxía, existindo tamén áreas no currículo nas que se traballan os termos incluídos na actividade (lixo, degradar, respectar).

Nas partes da bicicleta hai bastantes erros, xa que se trata de termos que non empregan diariamente.

No segundo exercicio tiñan que completar ocos en oracións coas palabras: *abraiado, estalar, peitoril, xantar, malabaristas, domicilio, entroido, sentimento, cabezudos* e *saborosos*.

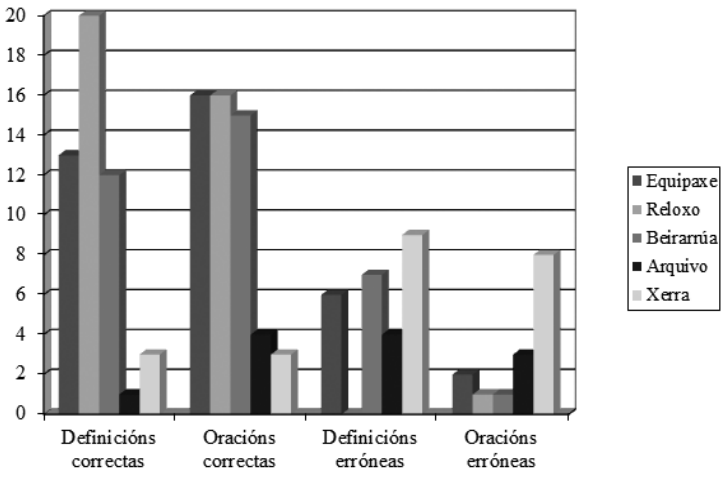
Agrupamos o número de acertos segundo a palabra. Así determinamos aquelas que resultaron máis difíciles e as que foron máis doadas de colocar no oco correspondente.

Táboa 1

Número de acertos por palabras

Palabra	N° de acertos
abraiado	13
estalar	10
peitoril	10
xantar	16
malabaristas	16
domicilio	13
entroido	20
sentimento	12
cabezudos	15
saborosos	15

Figura 4 Comparación de definicións e oracións correctas / incorrectas



No terceiro exercicio aparecían cinco termos (*equipaxe, reloxo, beirarrúa, arquivo* e *xerra*) que debían definir e realizar unha oración con cada un deles.

Na figura 4 aparece recollida a relación de acerto / erro das definicións e oracións. As palabras que resultaron máis doadas foron *equipaxe, reloxo* e *beirarrúa*. En comparación con xerra e *arquivo*, que foron as que menor número de acertos obtiveron en canto á definición e oración.

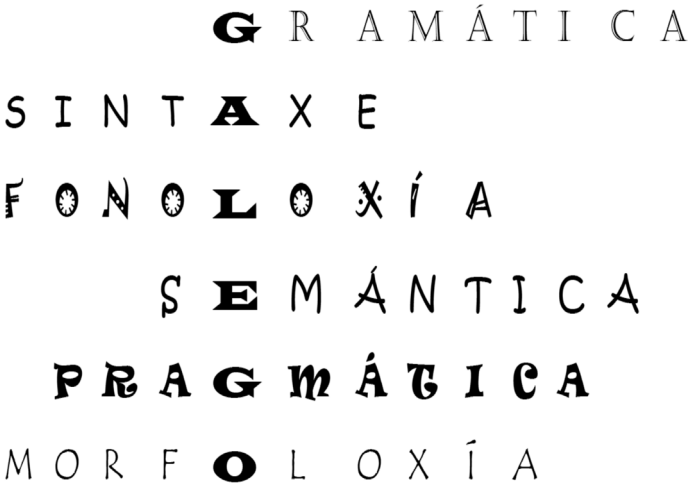
O termo *xerra* foi o que máis erros obtivo, ao tempo que existía confusión entre *equipaxe* e *beirarrúa*.

CONCLUSIÓN

O manual de texto non serve como único recurso para o ensino do léxico dunha lingua. Non lle dá importancia ao proceso de ensino–aprendizaxe dos termos e os exercicios son similares durante todo o curso, sen existir un avance gradual nin de dificultade.

Por outro lado, existe falta neste alumnado de achegamento á palabra, ao léxico e a como tratalo. O uso do dicionario, a improvisación, o uso da lingua de forma oral, e a creación e uso de palabras en contexto á hora de realizar oracións.

Ademais diso, tamén existe falta de motivación e interese por coñecer novos termos e incluílos dentro do seu vocabulario, espertando o uso do galego nos diferentes ámbitos.■



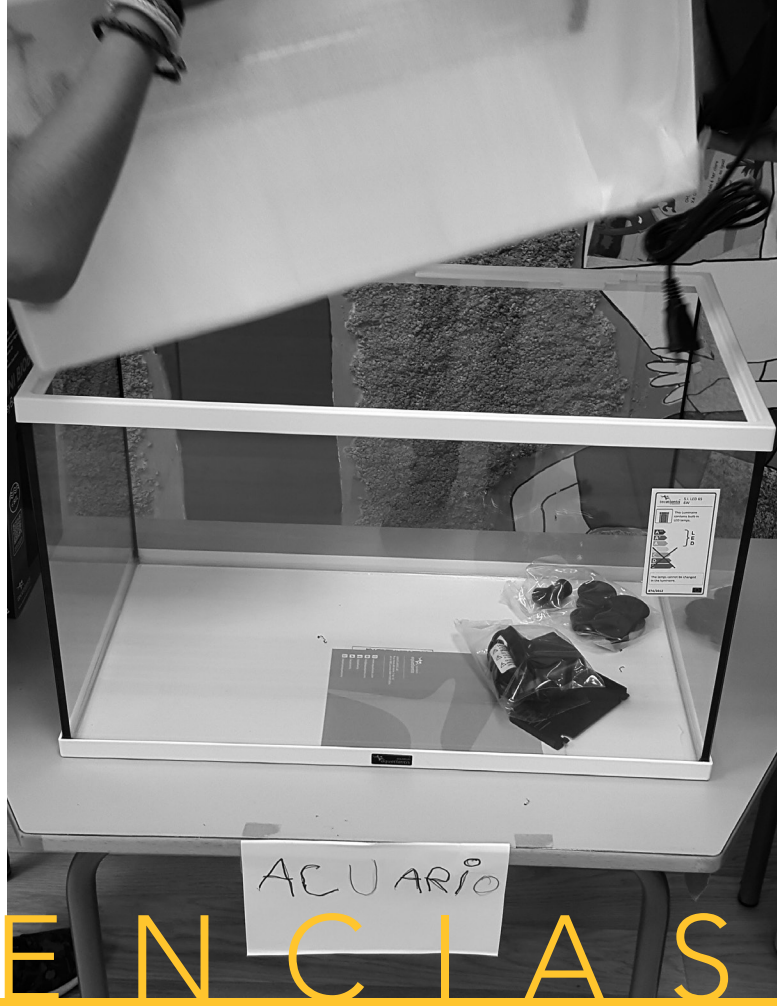
REFERENCIAS

- Mendoza, A. (coord.). (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

- Tusón, J. (2003). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.

- DECRETO 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. DOG, núm. 171, 9/09/2014.

- Lei Orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa BOE, núm.295, 10/12/2013.



EXPERIENCIAS

Iconografía de xénero nos váteres

Equipo de investigación

IES Pedra da Auga

Ponteareas

ies.pedra.auga@edu.xunta.es

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 59-60

A vida no acuario

Sonia Sánchez Guerra

Mestra de Audición e Linguaxe. CEIP Plurilingüe da Serra de Outes

soniasanchezguerra@edu.xunta.es

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 61-63

Iconografía de xénero nos váteres

O alumnado de Historia da Arte de Segundo de Bacharelato do IES Pedra da Auga de Ponteareas levou a cabo ao longo deste pasado curso un traballo de investigación e reflexión sobre o modo de representar a homes e mulleres.

Brais, Sandra, Ana, Roque, Julia, Kelly, Naila, Brenda e Eva recolleron ao longo do curso 2016–17 máis de 70 mostras fotográficas de pictogramas dos aseos públicos. A partir de aí, analizaron iconográfica e iconoloxicamente os xeitos de representar a figura humana nos seus dous sexos.

Todo comezou cando a súa profesora lles contou unha anécdota protagonizada polo seu fillo cativo de tres anos ao fío das clases de Arte. Nunha ocasión que tiveron que entrar no aseo dunha cafetería, o rapaz, mirando as iconas, díxolle á nai: "Por que entramos neste, se ti non levas saia?". A partir disto, a profesora María Villarino e o seu alumnado emprenderon un camiño que os levará a interesantes conclusións. Estas conclusións expóñense no blog **http://areasmovedizas.blogspot.com.es/2017/06/os-nosos-vateres.html**

Primeiramente, e servíndose das tecnoloxías, fixeron o traballo de campo. Compartindo unha conta de Instagram foron capturando iconas de aseos por toda a provincia de Pontevedra, e tamén doutros puntos de España e Portugal. Estas capturas rexistraban datos como o lugar, a data, se tiñan cambiadores para bebés e servizo adaptado. As mostras recolléronse entre decembro e marzo.

Paralelamente xurdiu un continuo debate na aula, intercambio de artigos e enlaces polo WhatsApp, da prensa, de revistas científicas... A investigación chegaba ao seguinte núcleo: Estanse a representar homes e mulleres? O que se representan son os xéneros masculino e feminino? Sexo ou xénero? O xénero feminino represéntase segundo os seus roles sociais de xénero? E o masculino?

As conclusións deste estudo expostas no blog (areasmovedizas.blogspot.com) lévannos a afirmar que a maior parte dos símbolos e pictogramas empregados para representar homes e mulleres utilizan atributos de xénero, é dicir, relativos aos seus roles sociais. As mulleres levan saias, pelo longo, tacóns, lazos, longas pestanas, beizos pintados... Os homes levan pantalóns, bigote, garabata e maletín, bastón ou pipa. Das 73 mostras tomadas, só nun caso se facía referencia ás diferenzas sexuais obxectivas (dimorfismo).

Os atributos empregados levan logo contidos sexistas, xa que fan diferenciación entre roles de xénero (non estritamente sexuais). Estas iconas perpetúan roles sexistas nos que a muller é representada así... tamén nos seus roles de nai e coidadora (dos 73 váteres estudados, en ningún está o cambiador no de homes e o servizo adaptado só está nun caso no servizo de masculino).

Dende cativos estamos, logo, expostos a informacións que asumimos inconscientemente, que nos poden condicionar sobre a imaxe que temos de nós mesmos segundo do sexo que sexamos... Non chegamos a cuantificar estes condicionantes pero si sabemos por estudos publicados (investigación conxunta das Universidades de Nova York, Illinois e Princeton sobre estereotipos de xénero e publicado na revista Science de xaneiro do 2017, vol. 355) que as rapazas aos seis anos de idade xa teñen un concepto in-

A nosa conta conxunta de Instagram na que fomos rexistrando as mostras. Abaixo, único exemplo de iconas non sexistas.

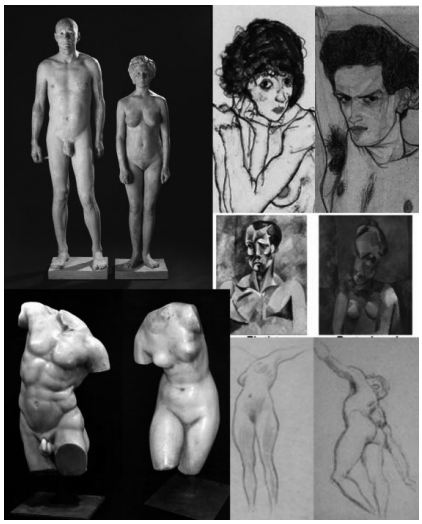
O WhatsApp botando fume....

Colaxe dalgunhas das mostras tomadas, á esquerda de mulleres e á dereita e homes.

Mexar de pé ou sentado tamén é algo socialmente aprendido.

Ultimamente hai un movemento en Europa e Xapón para que os homes mexen sentados.

Outra alternativa é que as mulleres ouriñen de pé. En diferentes campus universitarios chinos estudan esta opción como aforro de máis de 160 toneladas de auga ao día.



Alumnas e alumnos buscaron opcións na Historia da Arte.

Itwasneveradress é un colectivo internacional de persoas que traballan por cambiar a percepción sexista das mulleres.

fravalorado de si mesmas e das súas posibilidades e aspiracións para o futuro (respecto dos nenos desas idades). Poden estar as rapazas asumindo informacións contrarias ao seu desenvolvemento persoal e ás súas expectativas de futuro?

O obxectivo deste traballo, polo tanto, era cuestionarnos o establecido e asumido involuntariamente como o "normal" e "cotián", e como tras desta "normalidade" se agochan contidos sociais e culturais que non controlamos conscientemente. A capacidade crítica levounos a cuestionar culturalmente, incluso, o xeito de mexar de pé ou sentadas segundo as diferenzas sexuais, e que é a matriz da segregación dos aseos entre homes e mulleres.

Non pode haber crítica sen propostas de mellora. As alumnas e os alumnos pensaron no xeito adecuado e concluíron que as mellores opcións serían, ou ben o baño inclusivo (para todas as persoas o mesmo) ou segregación dos aseos por sexo coidando as iconas. É dicir, buscando pictogramas que representen unicamente as diferencias sexuais entre mulleres e homes, rexeitando atributos de xénero que fagan referencia a roles femininos ou masculinos.

Pensa globalmente e actúa localmente (frase atribuída ao activista Patrick Geddes). Mozos e mozas de Historia da Arte levarán unha proposta para cambiar as iconas dos aseos do instituto achegando eles mesmos imaxes escollidas nas que mulleres e homes se representen como debe ser: como individuos de diferentes sexos da mesma especie de Homo Sapiens Sapiens.■

A vida no acuario

CONTEXTUALIZACIÓN E MARCO EPISTEMOLÓXICO

O presente proxecto realizouse no curso 2016-2017 na aula de Audición e Linguaxe do CEIP Plurilingüe da Serra de Outes. No proxecto participa alumnado con dificultades na fala, nos diversos compoñentes da linguaxe e na comunicación. Este alumnado está escolarizado en distintos cursos da etapa de Educación Primaria e manifesta diferentes niveis en canto á adquisición das competencias clave, sendo moi distantes as diferenzas no relativo á competencia comunicativo-lingüística. Ademais presenta nalgúns casos Necesidades Educativas Especiais.

O obxectivo da posta en marcha do proxecto é dobre: intervención individualizada (co propio alumnado NEAE) e intervención no contexto do alumnado. A súa posta en práctica apóiase en documentos lexislativos como a *Orde ECD/65/2015*, do 21 de xaneiro, onde nos indica que:

> *O traballo por proxectos baséase na proposta dun plan de acción co que se busca conseguir un determinado resultado práctico. Esta metodoloxía pretende axudar o alumnado a organizar o seu pensamento favorecendo neles a reflexión, a crítica, a elaboración de hipóteses e a tarefa investigadora a través dun proceso.*

Para que exista inclusión precísase traballar no contexto e co propio suxeito. O contexto ha de estar preparado para incorporar modificacións para atenderlles ás características e necesidades de todos. *No traballo co suxeito, o primordial é contribuír á súa capacitación. Ser competente significa na nosa aula: adaptarnos ás esixencias da sociedade e aumentar as expectativas que se depositan sobre o alumnado, como resultado da evidencia do seu traballo.*

Con este proxecto pretendeuse traballar tamén coa clasificación das tipoloxías textuais de Maruny, segundo a análise destas por parte de Myriam Nemirovsky, abordando un traballo que xa enunciaba Halliday ao indicar que:

> *Común a todos os usos da linguaxe é ser significativo, contextualizado e social. O neno atópase inmerso na linguaxe pero non en forma de gramáticas e dicionarios senón de palabras, frases e textos, linguaxe en uso que se produce nunha situación e que ten unha significación social* (1982: 13).

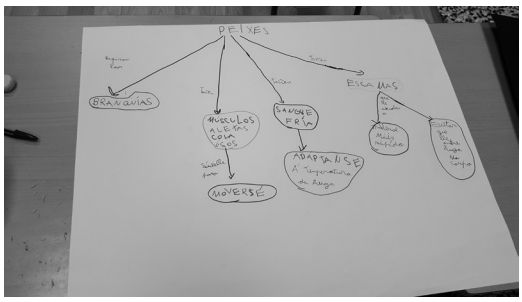
DESENVOLVEMENTO DA EXPERIENCIA

Os *estándares de aprendizaxe* foron transformados en obxectivos de traballo, pois implican unha adaptación. Incluíronse estándares de Lingua galega e literatura, e Ciencias naturais. Como exemplo de obxectivos citamos: identificar ideas xerais en reportaxes audiovisuais; distinguir características de textos descritivos, instrutivos e expositivos; resumir, responder a preguntas de comprensión literal e inferencial, identificar o tema e ideas principais de textos descritivos, instrutivos e expositivos; escribir, a partir de modelos, textos descritivos e expositivos, utilizando elementos de cohesión; empregar estratexias de planificación, textualización e revisión; utilizar as normas ortográficas básicas; observar e planificar accións e pequenas tarefas de investigación relacionadas co proceso vital dos peixes; organizar a información en mapas conceptuais; empregar elementos tecnolóxicos como apoio da actividade realizada: busca guiada de información, gravación de vídeos para observar a expresión oral e modificala se procede, gravación de invitacións.

Os *principios metodolóxicos* que se empregaron no desenvolvemento do proxecto foron os construtivistas, destacando: avance dentro da "Zona de desenvolvemento próximo", prioridade do tratamento do vocabulario inicial, promoción da actividade-interactividade primando actividades de participación directa interactuando cos contidos, potenciación da autonomía no uso da linguaxe e produción de aprendizaxes funcionais, entendendo que existen tres modos complementarios de coñecer e aprender: a través da execución, da figuración e do simbolismo. Ademais, realizamos o emprego do enfoque artístico e manipulativo, pois permite practicar psicomotricidade que axuda a compensar o equilibrio dos hemisferios cerebrais, mellorar o rendemento, fomentar a creatividade.

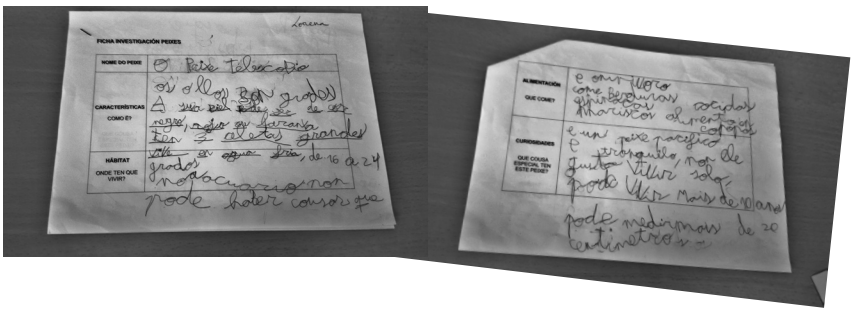
FASES DO PROXECTO

1. *Descubrir* que é un acuario e o que hai dentro del, onde aparecen os primeiros acuarios e para que se usaban. Ademais, investigamos sobre os peixes. Trouxemos á aula peixes mortos e observamos como eran morfoloxicamente, que partes tiñan e para que servían. Complementouse este proceso coa lectura de textos sobre o tema. Ao rematar, o alumnado elaborou un mapa conceptual no que recolleu a información obtida.



2. *Montar* o acuario: Tivemos que coñecer o nome das pezas, comprender e interpretar as instrucións. Usamos textos instrutivos para obter a información.

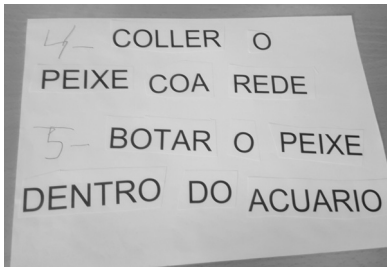
3. *Decidir* os peixes que imos traer: investigamos sobre tipos de peixes que podiamos ter no noso acuario. Nalgúns casos o alumnado tiña unha ficha de investigación que debía ir cubrindo cando visualizaba vídeos sobre peixes, previamente seleccionados. Noutros casos entregábanselles textos descritivos por escrito nos que viña a información dun peixe sobre o que queriamos saber. Noutras ocasións entregueilles táboas con información esquemática e, a partir diso, tiñan que elaborar un texto descritivo sobre o peixe.

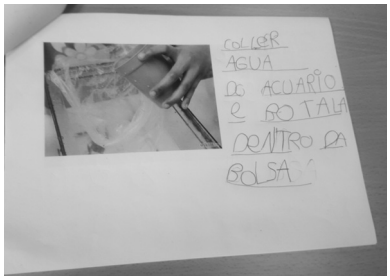


4. *Mostrar* o que aprendemos: elaboramos un gran mural para colocar na parede exterior da aula, para que a comunidade

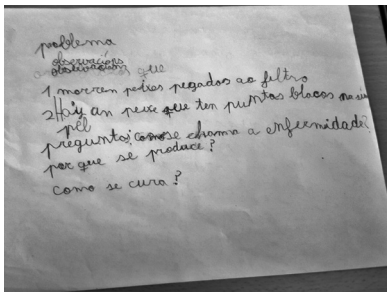
puidese consultar alí a información que obtiveramos na nosa experiencia.

5. *Meter* os peixes no acuario: antes de botar os peixes no acuario, tivemos que aprender como facelo. Entreguei ao alumnado un texto instrutivo sobre como meter os peixes e un texto informativo sobre cales son os coidados que necesitarán os peixes do acuario.



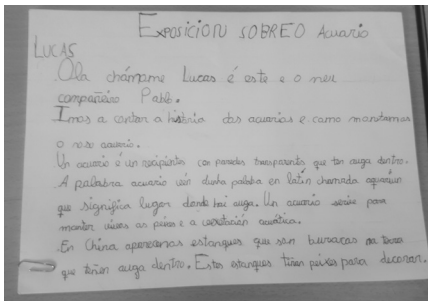


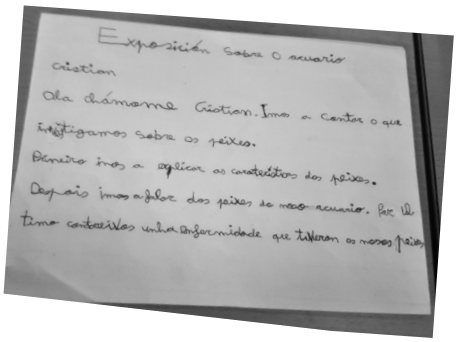
6. *Solucionar* un problema grave e imprevisto; esta tarefa inicialmente non se contemplaba pero xurdiu pola aparición dun problema: apareceron algúns peixes mortos. Analizamos todo o que fixeramos. Comprobamos que o proceso que seguiramos fora correcto e segundo o previsto. Iniciamos entón unha investigación. Como resultado descubrimos que os peixes morrían por estar infectados dun virus: o chamado punto branco; informámonos das súas causas e consecuencias para buscar a solución ao problema a través da investigación na Rede. Conseguimos que sobrevivise un peixe.



7- *Compartir* o que sabemos: decidimos que era necesario informar desta experiencia. Recompilamos a información que tiñamos e organizámola. Fixemos unha exposición seguindo os pasos de elaboración de borradores, revisión dos mesmos e textualización. Observamos diversos exemplos de textos expositivos orais en Internet. Despois o alumnado memorizou o seu texto e practicou a súa oralización, e durante este proceso fixemos gravacións das "exposicións-ensaio" para vernos e detectar erros ou posibilidades de mellora. Organizamos quendas de asistencia á exposi-

ción que se fixo na aula de Audición e Linguaxe, de media hora cada unha, nas que o alumnado do centro iría pasando para escoitarnos. Ademais, elaboramos invitacións gravadas en vídeo para convidar as diversas titorías do colexio. Distribuíronse en CD, pegando cada un na porta de cadansúa aula, de xeito que causasen sorpresa. Cando o proceso estivo rematado, o alumnado realizou a súa exposición aos doce cursos do colexio.





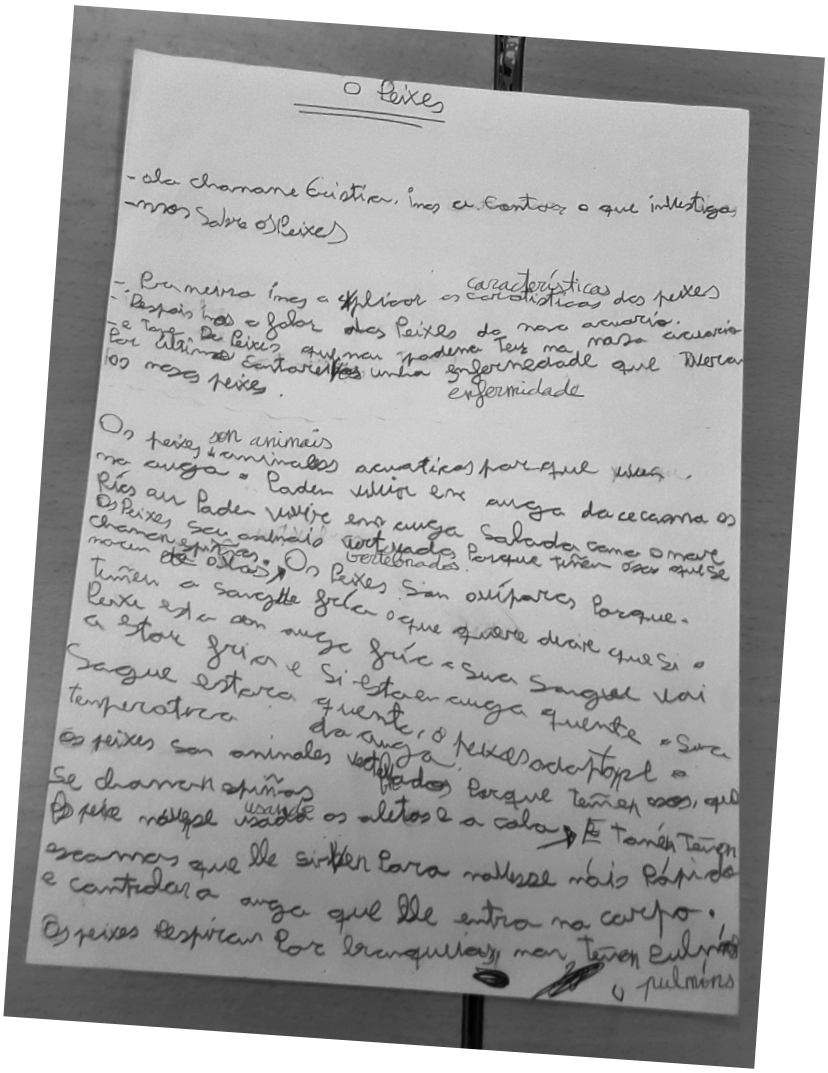
A *avaliación* que se levou a cabo co alumnado foi inicial, continua e final. Na avaliación inicial analizouse o estado dos compoñentes da linguaxe empregando probas estandarizadas e de observación directa da linguaxe. Como avaliación continua fíxose un seguimento do proceso, con carácter regulador, empregando: observación sistemática, análise das producións do alumnado, intercambios orais sobre os temas que traballamos, autoavaliación reflexiva e argumentada. Ao remate do proceso fíxose a avaliación final, valoráronse os resultados dos produtos e analizouse o proceso de aprendizaxe. Os instrumentos de avaliación empregados foron o caderno de notas, as rúbricas de aprendizaxe, as gravacións de son e vídeo e as fichas de autoavaliación e avaliación figuro-analóxica. Tamén se avaliaron:

- o plan de apoio,

- os programas de intervención,

- os recursos empregados, para observar o seu grao de adecuación ás necesidades que presentaba o alumnado e comprobar se serviron para o que agardabamos e que procesos facilitaron,

- e a miña práctica docente, a través da análise-consecución de ítems como a capacidade de comunicación e de establecemento de relacións ou rigor na planificación de obxectivos e actividades.■



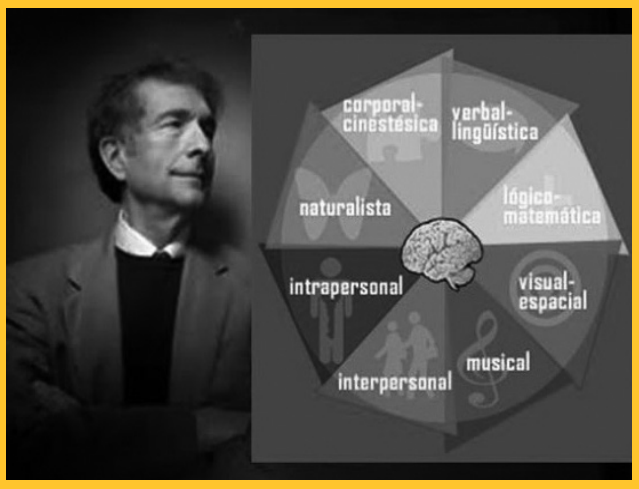
REFERENCIAS

- Halliday, M.A.K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.

- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito… y temas aledaños*. México: Paidós

PENSAR O ENSINO

A verdade sobre o nivel da educación e dos estudantes



REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 64-65

Miguel Vázquez Freire

Nova Escola Galega

arno@mundo-r.com

Os resultados da avaliación dos sistemas educativos promovido pola OCDE e outras instancias internacionais (o chamado PISA é o máis coñecido) veñen sendo utilizados polas forzas de dereita en España para, por unha parte, negar que en xeral exista unha relación directa entre incremento de recursos e mellora de resultados dos sistemas, xustificando dese xeito as súas medidas de recortes económicos; e, por outra, criticar as leis reformistas dos gobernos do PSOE aducindo os, segundo eles, malos resultados obtidos. Fronte a este discurso, a resposta desde a esquerda na miña opinión ten adoecido en demasiadas ocasións de falta de precisión e dalgunha inconsistencia. No que seguramente terá influído algo o aliñamento de amplos sectores do profesorado, especialmente do antigo bacharelato, contra unhas leis (en especial a LOXSE) que os obrigaba a abandonar as confortables inercias dunha forma de ensinar segundo a cal o fracaso recae sempre en exclusiva da parte do alumnado.

Son estas cuestións que o lectorado desta revista previsiblemente ben coñece e nas que xa logo non se insistirá. Neste artigo, partindo especialmente dun texto recente (Politikon: *El muro invisible. Las dificultades de ser joven en España*, Debate 2017; cap. 6), tratarei de chamar a atención sobre dous interrogantes que cómpre resolver para construír unha resposta de esquerdas a aquel discurso das dereitas. O primeiro: que miden as avaliacións dos organismos internacionais? O segundo: cales son os resultados e que indican?

Neste sentido, cómpre sinalar que o informe PISA non ten por obxectivo a avaliación dos estudantes senón do sistema educativo. Por outra banda, a idoneidade das probas para

proporcionar unha avaliación rigorosa ten sido reiteradamente criticada, ata o punto de que hai quen lle nega calquera validez (Julio Carabaña Morales: *La inutilidad del informe Pisa*. Catarata, 2015, Madrid). Desde outra perspectiva, tense sinalado a relación directa entre a metodoloxía seguida por estes e outros informes e a concepción ideolóxica do capital humano (sobre ese nesgo ideolóxico ver, por exemplo: https://www.alainet.org/es/articulo/186707), denunciando a confluencia entre o que se mide e avalía e o modelo educativo que se pretende universalizar, un modelo concibido ao servizo das necesidades do desenvolvemento económico capitalista na era da globalización e conformado segundo unha lóxica empresarial.

Sen entrarmos agora na exactitude, ou non, destas críticas, o evidente é que os resultados PISA non proporcionan ningún tipo de apoio para quen non se cansan de reiterar que desde a LOXSE (algúns din que mesmo desde a Lei Xeral de Villar Palasí do 1970!) a educación en España é un desastre, responsable da constante caída de nivel do alumnado e da mocidade en xeral. Como salientan os autores que forman o colectivo Politikon, os informes PISA non poden proporcionar ese apoio non só porque, como se precisou máis arriba, non están dirixidos a medir as competencias académicas do alumnado, senón ademais porque só se comezaron a aplicar e difundir a partir do ano 2000 e xa que logo non permiten efectuar análises comparativas respecto de situacións precedentes.

Porén, hai outros informes, como os PIAAC, tamén promovidos pola OCDE desde 2013, que si presentan estudos comparativos de persoas de varias xeracións. Pois ben, os resultados destes estudos indican que as competencias tenden a decaer coa idade e que a distancia entre as dos mozos e as das xeracións maiores (sempre a favor dos primeiros) depende do período histórico en que no país avaliado se produciu a xeneralización do ensino universal. Así, a menor distancia dáse en países como os Estados Unidos ou Francia. Pero, dado que España é un dos países europeos onde esa xeneralización máis tardou en chegar, é tamén un dos que presenta unha distancia maior (o cuarto en vantaxe dos mozos en comprensión lectora con respecto aos maiores). A conclusión do grupo Politikon é diáfana: contra o mito dunha mocidade cada vez máis inculta e peor formada, o certo é que "(a) xeración que hoxe ten entre 25 e 34 anos ten un nivel superior de competencias ao das xeracións anteriores".

Os problemas do noso sistema educativo, que os ten e graves, non hai xa logo que procuralos nunha degradación con respecto a un sistema precedente, senón en factores que teñen que ver cunha renovación insuficiente. Hai dous que ninguén discute: a alta taxa de abandono escolar (a maior de toda a UE) e o alto número de repetidores. Dous problemas que nin poden explicarse coherentemente nin se poden solucionar coa perspectiva do discurso de dereitas. Porque como se compatibiliza a crítica da caída do nivel de esixencia e da progresión automática con eses dous índices que confirman o incremento do fracaso escolar? O diagnóstico errado conduce a fórmulas baldeiras, do tipo da recuperación da "cultura do esforzo".

O grupo Politikon si ofrece solucións, sintetizadas en catro medidas. A primeira, "acabar cos muros" e facilitar itinerarios flexibles. Neste punto, si hai unha crítica á LOXSE, por ter establecido ríxidos "muros" de acceso desde o ensino obrigatorio ao postobrigatorio, e entre os distintos niveis deste (da FP de grao medio ao grao superior, da FP ao bacharelato), desincentivando así a motivación do alumnado para corrixir os fracasos. A segunda consiste en eliminar as repeticións, mediante medidas de atención temperá dos problemas do alumnado e de atención individualizada. A terceira, intensificar as clases de reforzo e "intervencións socioemocionais" orientadas a corrixir os déficits en habilidades socioemocionais que teñen moito que ver co fracaso escolar (inclúen exemplos aplicados en Chicago e Portugal que obtiveron éxitos probados; en España, o Programa de Acompañamento Escolar, implantado de forma experimental en Aragón no ano 2005, malia os seus bos resultados, no canto de ser xeneralizado foi eliminado). A cuarta e última, aumentar e estabilizar o gasto en educación.

Como se pode observar, pouco que ver coas teses da dereita, e pouco tamén co discurso "antipedagoxista", que tanto ten penetrado en amplos sectores do profesorado, que se aferra a un vello modelo educativo elitista e fortemente selectivo (aínda que o traten de disimular baixo o cualificativo de "meritocrático"), negándose a aceptar que unha educación democrática reclama un modelo ben diferente. Un último exemplo de publicación antipedagoxista é o libro de Alberto Royo *Contra la nueva educación* (Plataforma Editorial, 2016) que con todo presenta aspectos que merecen ser tomados en conta (a defensa nidia do ensino público, a crítica de fórmulas pedagóxicas baseadas nun uso superficial das emocións positivas). O problema é o que non toma en conta o autor como, por exemplo, que non é o mesmo a teoría das intelixencias múltiples de Gardner que a pedagoxía de receitario de autoaxuda de Ken Robinson.■

AS OUTRAS ESCOLAS

A "Aula Geológica" de Robles de Laciana

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 66-68

José Francisco Fernández Gatón

Responsabe da Aula Geológica de Robles de Laciana

franciscogaton@yahoo.es

@aulageologicarobles

A 'Aula Geológica' de Robles de Laciana atópase situada na pedanía de Robles, na comarca de Laciana, provincia de León, sendo Villablino a capital do val. As cidades de certa importancia máis próximas son León, a uns 100 km, e Ponferrada, a 60 km. A comarca de Laciana está conformada por unha serie de vales de orixe glaciar e percorrida polo río Sil, que nace en Cuetos Albos, na veciña comarca de Babia, así como por numerosos ríos menores. A altitude do val oscila entre os 961 m, no punto máis baixo, e os 2188 m do pico El Cornón. É acredora de importantes valores ambientais e paisaxísticos, Reserva da Biosfera desde o ano 2003, encadrada na Rede Natura 2000, e zona LIC (lugar de interese comunitario) e ZEPA (zona especial para a protección das aves). As especies máis emblemáticas son, sen lugar a dúbidas, o oso pardo e a pita do monte cantábrica. As fronteiras naturais son: polo leste o Parque Natural de Babia-Luna, polo norte o Parque Natural de Somiedo (Asturias), polo oeste a comarca leonesa do Bierzo e ao sur o Val de Omaña.

A fala da comarca é o castelán, aínda que moi influenciado pola linguaxe tradicional da zona, o *Patsuezu*. Esta lingua é unha variante do astur-leonés con características propias que a diferencian, aínda que hai que recoñecer que son poucas as persoas capaces de falala con fluidez.

O motor económico da comarca foi, ata hai moi pouco, o carbón, o cal fora substituíndo de forma progresiva, desde principios do século pasado, a gandería. Iso, á súa vez, provocou un cambio social moi importante, xa que os traballadores chegados de Galicia, Asturias, Andalucía, Portugal e Cabo Verde, por citar os grupos máis numerosos, deixaron a súa pegada na comarca dunha forma tan impor-

tante como pouco valorada, de momento. Hoxe en día a economía da comarca xira basicamente en torno aos pensionistas e pre-xubilados da minería.

No ano 2010 a Asociación Cultural "Amigos de Sierra Pambley" de Villablino, da cal formamos parte, propúxose realizar unha exposición que dese visibilidade aos valores da comarca de Laciana. Esa exposición, que se denominou *Tesouros de Laciana*, estivo aloxada durante máis dun mes na Casa de Cultura de Villablino. Nela mostrábase por primeira vez, entre outras moitas cousas, unha colección de fósiles da zona e outra de minerais achegada por dous membros da asociación. Debido ao éxito obtido propuxémonos o reto de buscar un edificio que nos permitise albergar de forma permanente as colecciónss de fósiles e minerais. Ofrecéronnos diversos edificios, entre eles unha igrexa desafectada para o culto, pero ningún reunía as características que considerabamos necesarias xa que, en xeral, a superficie dispoñible neses locais era escasa.

A principios do ano 2012, o alcalde pedáneo de Robles de Laciana ofreceunos o edificio que fora a escola pública do lugar. En canto o vimos, démonos conta que a nosa procura concluíra, non podiamos dar crédito á nosa sorte e o optimismo que nos embargou impediu, afortunadamente, que analizásemos as cousas con frialdade e mesura, pois non sabiamos onde nos iamos meter, xa que estabamos a piques de comezar unha tarefa que nos ocuparía os seguintes catro anos. O día 12 de abril do ano 2012, logo de asinar a cesión de uso do edificio por un espazo de dez anos a nome da Asociación de "Amigos de Sierra Pambley" entramos, maza en man, no edificio e comezamos as obras que nos habían de ocupar os anos seguintes.

Sen apoio económico institucional e traballando unicamente catro persoas, coa axuda ocasional dalgún amigo e o respaldo económico que proporcionou a nosa asociación, fomos aos poucos rehabilitando o edificio. Desde un principio tiñamos claro que debiamos eliminar calquera tipo de barreira arquitectónica, e conseguímolo. Para iso tivemos que facer de albaneis, fontaneiros, electricistas, cristaleiros e vendedores de libros de segunda man cos que iamos sacando algúns fondos para continuar a obra. Unha frase que diciamos moi a miúdo e que nos quedou como recordo desa época era: "a este saco de cemento invito eu!".

Xusto catro anos despois do comezo, demos por finalizada a obra. Temos un edificio cun amplo e luminoso vestíbulo; tres salas de corenta metros cadrados que se destinan a aloxar a colección de fósiles, a de minerais; e a terceira a exposicións temporais de temática variada; unha sala de conferencias con capacidade para, polo menos, vinte e cinco persoas; un aseo de uso feminino e adaptado para persoas con mobilidade reducida e outro máis para uso masculino. Unha pequena sala será destinada a taller e serviranos para realizar algunhas prácticas con alumnos que nos visiten, na preparación de pezas que pasarán a formar parte da exposición e, como é lóxico, estará a disposición dos grupos de estudantes universitarios de Xeoloxía que o soliciten. Tamén dispoñemos dun terreo anexo ao edificio duns tres mil metros cadrados cunha pequena pista polideportiva, estando todo o conxunto rodeado de árbores e valado.

Aínda que a cesión de uso do edificio está a nome da asociación xa citada, de cara ao proxecto a realizar decidimos denominarnos como "Aula Geológica de Robles de Laciana" e funcionar de forma autónoma.

E por fin, chegou o momento que tanto esperamos, o día 21 de maio de 2016 inauguramos a "Aula Geológica de Robles de Laciana" con gran éxito de público e contando coa presenza de autoridades locais e provinciais.

O PROXECTO

O noso proxecto é moi sinxelo: a difusión da Xeoloxía en xeral e dos valores xeolóxicos das nosas comarcas en particular.

Non pretendemos ser un "caixón" no que gardar fósiles e minerais sen máis. Queremos que a aula sexa algo dinámico á vez que útil, que achegue a Xeoloxía a todas as persoas, especialmente aos nenos en idade escolar. Pensando nas visitas de colexios e IES, temos previsto acondicionar unha pequena parte dese terreo para o seu uso como merendeiro instalando, polo menos, dez mesas con bancos e dispoñendo dunha fonte de auga potable.

Somos conscientes do esforzo que leva consigo a tarefa que nos propoñemos e, tamén, coñecedores das nosas carencias e limitacións. É por iso que desde un principio buscamos o asesoramento, no que a cuestións científicas se refire, de persoas debidamente cualificadas nos diversas materias que abarca a Xeoloxía e que, desde entón, colaboran connosco dunha forma altruísta desprovista de calquera outro tipo de interese que non sexa o da difusión desa parte da ciencia tan apaixonante.

En Laciana estamos afastados de calquera museo ou centro similar ao noso, e por iso queremos servir de apoio e complemento aos profesores cando lles chega o momento de enfrontar os seus alumnos co estudo da Xeoloxía. Mostrar de forma amena e sinxela o que na clase pode resultar tedioso e, so-

bre todo, sorprender. Ao longo do ano que levamos funcionando puidemos comprobar a reacción positiva de moitos novos estudantes que visitaron a aula e se foron cunha opinión sobre a Xeoloxía moi diferente á que traían. Pero non nos conformamos só con mostrar unhas coleccións de fósiles e minerais, queremos máis. Agora mesmo estamos preparando diverso material didáctico que nos servirá para o traballo que nos marcamos. Tamén realizaremos rutas xeolóxicas para estudantes, sempre en estreita colaboración cos centros educativos, co fin de aprender sobre o terreo e, cando cumpra, obter mostras de fósiles ou minerais respectando a normativa legal que regula a recolleita dos mesmos. No noso afán por achegar a Xeoloxía e facela accesible ás persoas, estamos preparando o que chamamos "segunda colección", é dicir, outras dúas coleccións (fósiles-minerais) de menor entidade pero destinadas a ser mostradas de forma temporal onde se nos solicite. Dito doutro xeito, non esperamos que visiten a 'Aula Geológica', achegámoslla á aula escolar.

A mellora, tanto en cantidade como na calidade, das coleccións expostas é outro dos nosos retos. Ambas coleccións xa aumentaron desde a nosa apertura e é de esperar que continúe incrementándose o número de pezas. Iso obríganos a habilitar o xa precario espazo do que dispoñemos e a redeseñar todo o conxunto de vitrinas para dar cabida ao material que está chegando.

Tamén, aproveitando as facilidades que nos proporciona o terreo anexo do que dispoñemos, xa comezamos a plantar diversas especies de árbores que, xunto ás que xa temos, permitirannos crear un pequeno espazo destinado á botánica onde aprenderemos a distinguir un teixo dun carballo, por poñer un exemplo.

Froito do esforzo realizado desde a nosa apertura, e do que estamos moi satisfeitos, foi a organización das primeiras Xornadas xeolóxicas de Laciana denominadas "Geolaciana 2017". En estreita colaboración coa sede do IGME (Instituto Geológico y Minero de España) de León, e contando coa aprobación da sede central do IGME en Madrid, impartíronse unha serie de relatorios e posteriores saídas de campo que, desde o día tres ao seis de xullo do presente ano, ocuparon os corenta alumnos inscritos. Sorprendeunos o perfil dos participantes, xa que unha grande maioría eran licenciados ou estudantes de Xeoloxía, algúns en Bioloxía, e só uns poucos participaron como meros afeccionados. O seu lugar de procedencia era moi diverso, podemos dicir que poucas comunidades deste país quedaron sen representación, sendo Galicia a que máis alumnos enviou. O traballo destes catro días quedou plasmado nunha revista na que se recollen todos os temas tratados durante aquelas xornadas. Este foi un reto ao que esperamos darlle continuidade, e para iso xa estamos traballando na próxima edición de "Geolaciana"en colaboración co IGME. Non descartamos a colaboración con outras institucións ou persoas relacionadas coa Xeoloxía e a súa divulgación, sempre desde a nosa humildade.

Como en todos os proxectos vivos, o financiamento das nosas actividades é algo que nos preocupa. Non foi só a rehabilitación do edificio, pois o máis difícil é mantelo aberto sen, practicamente, axudas oficiais. Os ingresos veñen a través da doazón de 1 euro que solicitamos por visitar a Aula, e dunha pequena axuda por parte do Concello de Villablino. Isto estanos permitindo facer fronte aos gastos ordinarios: auga, luz, seguro etc. Para sufragar o custo das xornadas de Xeoloxía solicitamos a colaboración de Concellos, ILC (Instituto Leonés de Cultura), La Caixa, establecementos de hostalería e, por suposto, seguimos vendendo libros usados. A Aula non dispón de persoal asalariado, sendo atendida de forma voluntaria polas persoas que impulsamos este proxecto. En consecuencia, e co fin de asegurar a continuidade da Aula, tratamos de involucrar no proxecto institucións que garantan a permanencia.

INVESTIGACIÓN

Unha mirada ao desenvolvemento condutual e psicosocial dos/as preescolares galegos: o Proxecto ELISA

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 69-72

Marcos Orejas
Beatriz Domínguez - Álvarez
Aimé Isdahl-Troye
Paula Villar
Grupo UNDERISK[1]
proxectoelisa.udipre@gmail.com

1 Unidade de Investigación en Prevención e Tratamento de Problemas de Conduta (GI-1416) Departamento de Psicoloxía Clínica e Psicobioloxía. Universidade de Santiago de Compostela. Atopará máis información sobre a actividade do grupo UNDERISK no enlace: http://www.usc.es/es/investigacion/grupos/underisk/

INTRODUCIÓN

Neste traballo presentamos os primeiros datos do *Proxecto ELISA: Estudo Lonxitudinal para unha Infancia Saudable*, un estudo pioneiro en Galicia que o grupo de investigación UNDERISK, da Universidade de Santiago de Compostela, estamos a desenvolver na Educación Infantil. O proxecto ELISA xorde da necesidade de coñecer como van evolucionando as condutas, as emocións e as formas de relación dos nenos/as ao longo do tempo, e á súa vez coñecer que factores contribúen ao seu benestar durante o seu crecemento.

Por definición, ELISA é un proxecto a grande escala, que intenta chegar a un alto número de escolas, nenos/as e familias, pois naceu con proxección internacional, seguindo a experiencia do estudo SOFIA, un traballo de gran prestixio en Europa que se desenvolve en Suecia desde o ano 2010. De feito, o equipo de traballo do proxecto galego contamos co asesoramento e a estreita colaboración dos seus responsables.

Como o seu homónimo sueco, o fin último do estudo ELISA é ofrecer ás escolas e ás familias estratexias de intervención que axuden a promover traxectorias de desenvolvemento saudables. A literatura científica actual amósanos que existen moi variadas formas nas que os nenos e nenas poden desenvolverse ao longo do seu crecemento, e que, polo tanto, non hai unha única vía de evolución que sexa saudable, senón que son moi diversas as posibles traxectorias que poden seguir os/as cativos/as para adaptarse ás demandas do seu entorno e desenvolverse adecuadamente nos seus contextos próximos.

Así mesmo, os problemas de adaptación que poden amosar unha parte dos máis pequenos/as, a nivel condutual e emocional, poden seguir liñas de evolución diferenciais. Un amplo

cúmulo de investigación recente móstranos que, entre as dificultades de adaptación máis frecuentes na infancia -ás que aquí nos referimos-, destacan os problemas de conduta temperás; sen dúbida a problemática que máis preocupa a mestres e mestras, pois exprésase nas aulas a través de diversas condutas disruptivas: constantes interrupcións, incumprimento das normas establecidas, dificultades para cooperar e compartir cos compañeiros/as, ou condutas desafiantes ou agresivas; todas elas comportamentos que entorpecen a aprendizaxe das habilidades de autorregulación necesarias para establecer relacións satisfactorias coas persoas significativas do seu entorno (López-Romero, Romero e Andershed, 2015). Alén disto, tamén se recoñece que cando estes problemas conflúen con outros de natureza emocional (i.e., irritabilidade, retraemento social, dificultades para manexar a frustración) aumenta a posibilidade de que persistan, e incluso se agraven, en etapas posteriores (Basten et al., 2016).

Hoxe en día, os e as investigadoras e educadoras debemos, pois, recoñecer que a diversidade é un feito cando estamos a falar do desenvolvemento, do benestar e dos problemas na infancia. En consonancia coas proposicións de F. Tonucci (véxase, por exemplo, Tonucci, 2015) debemos romper co "corsé" imposto pola perspectiva educativa predominante no noso contexto socio-cultural, que consideraba aos escolares un colectivo homoxéneo que tiña que encaixar nun sistema educativo preestablecido pouco flexible, e darlles aos nenos/as a oportunidade, o espazo e a axuda que necesitan para desenvolverse nalgunha das múltiples formas de crecer con saúde.

A partir desta premisa, o Proxecto ELISA ponse ao servizo da infancia, as súas nais e pais, e as súas mestras e mestres, co fin de contribuír á procura do benestar psicolóxico e emocional durante a infancia, achegando coñecementos sólidos sobre os factores que nel inflúen e deseñando estratexias de actuación eficaces para a súa promoción na familia e a escola.

DESEÑO DO PROXECTO ELISA

Afondar no coñecemento do desenvolvemento infantil, tan marcado neste momento clave de evolución da Educación Infantil á Primaria, implica que ELISA teña un deseño lonxitudinal. Isto é, non pode consistir só nunha "fotografía" da infancia nun momento dado, senón que ten que recoller información sobre os/as escolares en repetidas ocasións ao longo do tempo. Así pois, para alcanzar os seus obxectivos, o Proxecto ELISA estase a desenvolver en dúas fases: 1. un seguimento anual de crianzas en idade preescolar, sobre as que se recollerá información acerca da súa forma de actuar e relacionarse no colexio e no fogar, sobre as súas disposicións individuais e sobre as características da súa contorna próxima; e 2. un estudo de adaptación do Programa EmPeCemos (Romero et al., 2014), un programa preventivo dos problemas de conduta infantís dirixido ás nais e aos pais, que pretende reverter a deriva dos patróns de alto risco de desaxuste escolar e social.

Actualmente, ELISA está na primeira fase do estudo (2017-2019) e conta coa colaboración de 76 centros educativos de diversas comarcas galegas, nos que o profesorado e as familias están a proporcionar información sobre máis de 2800 crianzas de entre 3 e 5 anos, ben a través de cuestionarios en papel ou a través dunha plataforma dixital.

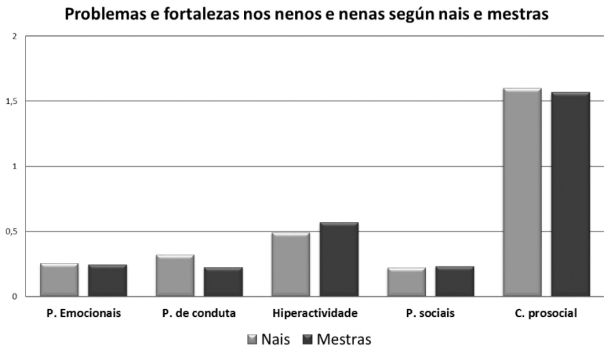
RESULTADOS DO PROXECTO E CONCLUSIÓNS

No primeiro ano do estudo púidose constatar que, de modo xeral, os nenos e as nenas da mostra presentan un bo nivel de axuste e benestar psicosocial, en termos de comportamentos, emocións e relación con adultos e cos seus iguais.

Máis en concreto, os datos preliminares obtidos en canto ás fortalezas e dificultades comportamentais que presentan na etapa preescolar van na liña doutras investigacións previas (Egger e Arnold, 2006): en termos xerais, os niveis de problemas condutuais/hiperactividade, emocionais ou sociais, tanto na escola como na casa son relativamente baixos (ver Figura 1).

Así mesmo, tendo en conta a evolución dos problemas en función da idade (véxase Figura

Figura 1. Problemas e fortalezas dos nenos/as segundo as nais/pais e as mestras*



*Datos extraídos a partires da escala SDQ (Godman, 1997)

2), comézanse a observar certas dificultades emocionais ao final da etapa preescolar nalgúns casos, pero tamén unha tendencia á conduta prosocial a medida que o neno vai medrando (compartir o seu, ofrecerse a axudar, ter en conta os sentimentos dos demais, etc.), e que se relacionaría coa paralela diminución dos problemas de tipo relacional.

No tocante aos hábitos familiares, atópase que a maioría dos nenos e nenas pasan entre media hora e dúas horas xogando coa súa nai ou co seu pai. Ademais, o máis habitual é que vexan entre media hora e unha hora de televisión diaria e que non utilicen apenas os aparellos electrónicos entre semana.

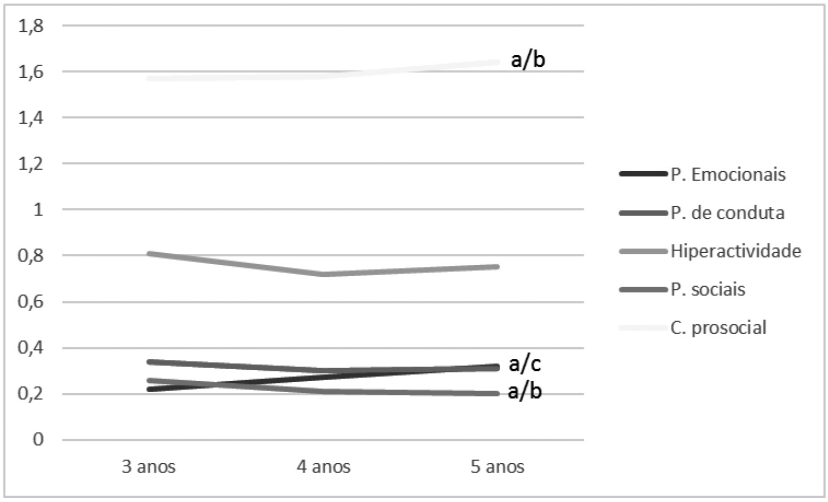
Finalmente, en canto a aspectos contextuais, foi posible observar como a relación entre escola e familia é valorada de forma positiva por ambas partes; e como a maioría dos nenos e nenas (o 87%) amosan unha boa adaptación á escola e están a gusto coa súa mestra ou mestre.

As posteriores recollidas de información permitirán dar a coñecer que momentos son críticos para a aparición de dificultades e cales son as claves que determinan que as crianzas teñan traxectorias de desenvolvemento máis ou menos saudables, o que nos permitirá actuar eficazmente sobre elas, potenciando as primeiras e redirixindo as segundas.

Polo momento, os datos recadados son de grande importancia en canto que calquera actuación sobre os nenos/as que pretenda ser eficaz deberá considerar, conxuntamente, os dous contextos sociais por excelencia, o educativo e o familiar. No estudo ELISA estamos a corroborar que unha boa relación entre ambos repercute favorablemente no axeitado desenvolvemento dos/as escolares ao longo das primeiras etapas da vida.

Seguindo a literatura especializada, un dos compoñentes que debería formar parte das estratexias preventivas eficaces é a educación emocional (Bisquerra e Pérez, 2007). Desde este enfoque, preténdese promocionar a boa xestión/regulación de emocións negativas (enfado, frustración, ansiedade) e positivas, co obxectivo de favorecer as relacións sociais e interpersoais, facilitar a resolución dos conflitos, contribuír á mellora do rendemento académico e, en definitiva, incrementar o benestar individual e social dos nenos. É salientable, ademais, que o fomento destes aspectos axuda a previr a aparición de problemas posteriores, especialmente aqueles que máis preocupan na adolescencia, como son o consumo de drogas, a violencia, a depresión ou a ansiedade. Unha das pautas especialmente útiles para promover a maduración emocional desde o fogar e a escola é a de ensinarlles aos cativos/as a identificar, nomear correctamente as emocións propias e alleas, mediante xogos e actividades interactivas que lles resulten curiosas, sorprendentes, estimulantes (p. ex., globo mensaxeiro, roda dos sentimentos, libro das emocións etc.). Para implantar novas prácticas educativas, como a educación emocional, é importante tomar distancia da perspectiva da escola tradicional, deixar de con-

Figura 2. Diferenzas nos problemas e fortalezas dos nenos/as segundo idade



NOTA: As liñas con distintas letras en subíndice indican a existencia de diferencias significativas (p<.05) na proba Scheffé para a comparación de pares (a: diferenzas entre 3 e 5 anos; b: diferenzas entre 3 e 4 anos; c: diferenzas entre 4 e 5 anos).

REFERENCIAS

- Basten, M., Tiemeier, H., Althoff, R. R., van de Schoot, R., Jaddoe, V. W., Hofman, A., ... e van der Ende, J. (2016). The stability of problem behavior across the preschool years: an empirical approach in the general population. *Journal of abnormal child psychology*, 44(2), 393-404. doi:10.1007/s10802-015-9993-y

- Bisquerra, R. e Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, *10*, 61-82.

- Bisquerra, R. e Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, *16*(16), 1-11.

- Egger, H. L. e Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*(3-4), 313-337. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x

- López-Romero, L., Romero, E. e Andershed, H. (2015). Conduct problems in childhood and adolescence: Developmental trajectories, predictors and outcomes in a six-year follow up. *Child Psychiatry and Human Development*, *46*(5), 762-773. doi:10.1007/s10578-014-0518-7

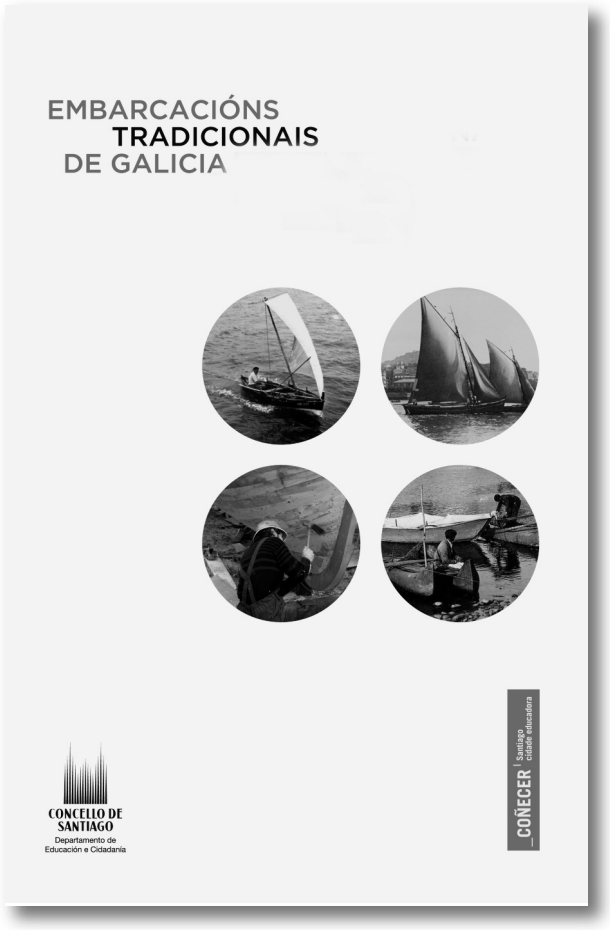
- Romero, E., Villar, P., Luengo, M.A., Gómez-Fraguela, X.A. e Robles, Z. (2014). *EmPeCemos. Programa para la Intervención sobre los Problemas de Conducta infantiles.* Madrid: TEA.

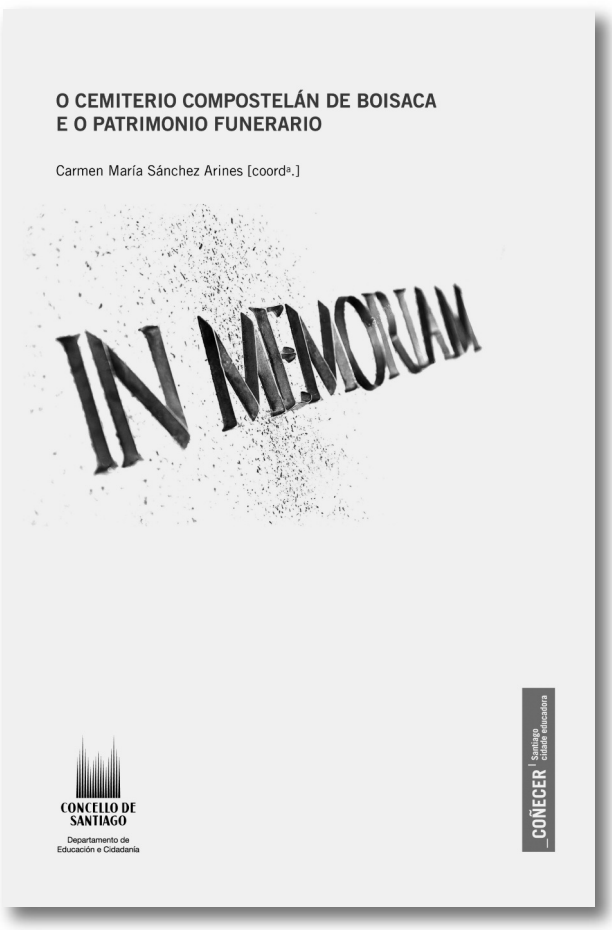
- Tonucci, F. (2001). ¿Cómo introducir la investigación escolar?. *Revista Investigación en la Escuela*, *43*, 39-50.

- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños* (edición revisada). Barcelona: Editorial Graó

siderar aos nenos e nenas esencialmente iguais, e ter en conta o proceso de aprendizaxe individual natural (Tonucci, 2001).

En conclusión, o Proxecto ELISA, baixo esta lente, pretende achegarlle á comunidade educativa respostas óptimas ás necesidades que presenten os preescolares galegos. Ese é o motor que moverá o tren ELISA nos vindeiros anos. Sendo plenamente conscientes do esforzo que supón para o profesorado e as nais e pais formar parte dunha investigación tan esixente, esta foi deseñada como unha iniciativa de colaboración mutua entre universidade, escola e familia con afán de perdurar no tempo. Confiamos en que esta relación cooperativa dea como froito o beneficio máis desexado polos seus contraentes, é dicir, sustentar o benestar dos nosos nenos e nenas.■





Embarcacións tradicionais de Galicia e *O cemiterio compostelán de Boisaca e o patrimonio funerario* son as dúas últimas unidades didácticas editadas polo Departamento de Educación e Cidadanía do Concello de Santiago dentro da colección Coñecer Santiago, Cidade Educadora, tras *Brundibar*, de Hans Krasa, *O soño roto* e *O Banquete de Conxo*.

CONÑECER | Santiago cidade educadora

CONCELLO DE SANTIAGO
Departamento de Educación e Cidadanía

EDUCACIÓN SOCIAL E ESCOLA

Educadores sociais nas escolas? Unha revisión bibliográfica

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 74-77

Ana M. Amigo-Ventureira
Universidade da Coruña
ana.amigo@udc.es

1. INTRODUCIÓN

A día de hoxe existen catro grandes campos de actuación para a educación social e ningún é a educación escolar, pero son moitos os autores que defenden a importancia da participación destes profesionais nas institucións educativas.

Son moitos os estudos que expoñen a idiosincrasia dos menores que se atopan en risco de exclusión social en relación coa súa educación regulada: niveis de absentismo escolar superiores á media (González e Gimeno, 2009; Ruiz e Gallardo, 2002) atrasos no desenvolvemento cognitivo (Piñeiro, Herruzo & Moya, 2000), baixo rendemento académico e fracaso escolar (González e Gimeno, 2009; Osuna, Lúa e Alarcón, 1991; Ruiz e Gallardo, 2002) e problemas de adaptación escolar (Veiga, 2001).

É por esta razón que o obxectivo principal desta revisión é xustificar, a través da literatura científica relacionada, a presenza dos profesionais da educación social nos centros escolares e a necesidade dun traballo colaborativo e coordinado entre estes profesionais e o resto da comunidade.

2. MÉTODO

A busca bibliográfica levouse a cabo empregando, principalmente, a base de datos *Dialnet*, o motor de busca Google *Académico* e o repositorio *Researchgate*.

É importante destacar o feito de que, aínda que neste traballo se analizan as achegas de acordo cos parámetros de indexación, son moitos os textos relacionados coa temática que se poden atopar en publicacións de uso habitual por parte dos profesionais da educación social.

Entre estas revistas destacan as publicacións propias dos colexios profesionais e revistas como a *Revista Galega de Psi-*

copedagoxía, Educació social - Revista d'intervenció sòcioeducativa, , Revista Española de Pedagogía, Tendencias Pedagógicas, Social Work Education the International Journal, Journal of Social Science Education, European Journal of Social Education, International Journal of Social Pedagogy ou a Revista Internacional de Educación para la Justicia Social.

3. RESULTADOS

Ata hai pouco, a educación social era cualificada como «educación non regulada» ou «educación informal», mantendo así que a única educación auténtica era a relacionada co sistema escolar (Ortega, 2005).

Na actualidade, non obstante, son numerosos os autores que defenden a importancia do papel que os educadores sociais poden levar a cabo nos centros escolares, sendo seis os argumentos máis empregados nos textos analizados (Táboa 4). Sen se atopar, nesta revisión, ningún autor que critique a devandita unión ou argumente na súa contra.

Coincidencia dos fins e funcións da escolarización e a educación social

Dun xeito xeral, Ortega (2005a) apunta que considera imposible unha distinción de fondo entre a educación escolar e social e non contempla diferenzas entre esta última e o termo 'educación'.

Vega (2013) indica tamén que os fins e as funcións da escolarización e da educación social coinciden en liñas xerais, o que se debe a que ambas as dúas buscan ante todo o desenvolvemento integral da persoa. E Laorden et al. (2006), concretando máis, destacan a coincidencia entre as funcións dos educadores sociais e da educación inclusiva.

Apoio lexislativo

Arrikaberri et al. (2012) sinalan como precedente a Lei de ordenación xeral do sistema educativo español (1990), que xa establecía a posibilidade de incorporar novos perfís profesionais nas escolas para abordar as novas esixencias e necesidades.

Galán (2008) e posteriormente Menacho (2012), expoñen as funcións que poderían desempeñar estes profesionais nas escolas seguindo o marco lexislativo da Lei orgánica de educación (2006), tamén utilizada xunto co documento de ASEDES (2007) por López (2012) para argumentar a súa xustificación.

Ortega (2005 a) emprega como base para os seus argumentos a afirmación que se pode atopar no *Libro verde* do MEC que indica a necesidade de garantir a presenza de diversos profesionais no ámbito educativo.

E outros autores, como Zaguirre (2013) fundamentan o seu discurso empregando o artigo 27 da Constitución, que establece que «A educación terá por obxecto o pleno desenvolvemento da personalidade humana no respecto aos principios democráticos de convivencia e aos dereitos e liberdades fundamentais».

O peso do ámbito curricular non permite atender ben o social

Un dos argumentos que se podería considerar de máis relevancia pola súa recorrencia sería este, xa que un total do 60% dos textos analizados (*Figura 1*) o empregan.

Esta cifra indica que non son poucos os autores que opinan o que se podería resumir nas seguintes palabras de Ortega (2005b): «A escola, ocupada como está en cumprir as esixencias curriculares establecidas polo sistema, non ten tempo, nin medios, nin profesionais preparados para ocuparse destes problemas».

Mesmo os hai que afirman, como Orte (2008), que a dimensión social na educación é un obxectivo apenas contemplado

Táboa 1

Relación entre autores e argumentos a favor da presenza destes profesionais nos centros escolares.

Argumentos	Autores
Coincidencia dos fins e funcións da escolarización e da educación social	Conde e Tirado (2012); Laorden, Prado e Rollo (2006); Longás (2000); March e Orte (2003); Menacho (2013); Ortega (2005a e 2005b); Parcerisa (2007); Veiga (2007 e 2013) e Zaguirre (2013).
Apoio lexislativo	Arrikaberri et al. (2012); ASEDES (2004); Candedo, Caride e Cid (2007); Conde e Tirado (2012); Galán (2008); López (2012); Menacho (2013); Noguero e Cárdenas (2007); Ortega (2005a e 2005b); Prados e Chamseddine (2012); Sánchez (2009); Tembras (2007) e Zaguirre (2013).
Nos centros, o peso do ámbito curricular non permite atender ben o social.	ASEDES (2004); Candedo et al. (2007); Caride (2004); Castillo (2012); Cotorruelo et al. (2013); Galán (2007); López (2012); March e Orte (2003); March e Orte (2007); Martínez-Otero (2001); Meerovich e Pérez (2012); Merino (2012); Mestres (2007); Orte (2008); Ortega (2005a e 2005b); Parcerisa (2007); Prados e Chamseddine (2012); Sánchez (2009); Tembras (2007); Valín e Castro (2007); Vega (2007 e 2013) e Zaguirre (2013).
Aumento da complexidade social dos problemas. Dificultades das axencias tradicionais, familia e escola, para os resolver.	Arrikaberri et al. (2012); Caballo e Gradaílle (2008); Castillo (2012); Conde e Tirado (2012); Cotorruelo, et al. (2013); Galán (2008); García (2012); Gruber, (2005); Laorden et al. (2006); Longás (2000); López (2012); Menacho (2013); Merino (2012); Mollá (2006); Muñoz e Gelabert (2012); Orte (2008); Ortega (2005a e 2005b); Parcerisa (2008); Prados e Chamseddine (2012); Pulido e Ríos (2006); Sánchez (2009); Vega (2013) e Zaguirre (2013).
Importante incremento de situacións de conflito e problemas de convivencia nos centros	ASEDES (2004); Caballo e Gradaílle (2008); Conde e Tirado (2012); Cotorruelo et al. (2013); García (2012); Hoyos, Galán, Estellés e Vilar (2006); Laorden et al. (2006); March e Orte (2003); Martínez-Otero (2001); Menacho (2013); Mestres (2007); Muñoz e Gelabert (2012); Orte (2008); Ortega (2005a e 2005b); Parcerisa (2007 e 2008); Prados e Chamseddine (2012) e Zaguirre (2013).
O educador social podería levar a cabo diversidade de tarefas útiles nun centro educativo	Arrikaberri et al. (2012); ASEDES (2004); Benedi et al. (2013); Caballo e Gradaílle (2008); Candedo (2007); Castillo (2012); Conde e Tirado (2012); Galán (2007 e 2008); García (2012); Gruber (2005); Hoyos et al. (2006); Laorden et al. (2006); Longás (2000); López (2012); March e Orte (2003 e 2007); Martínez-Otero (2001); Meerovich e Pérez (2012); Merino (2012); Mollá (2006); Muñoz e Gelabert (2012); Noguero e Cárdenas (2007); Orte (2008); Ortega (2005a); Parcerisa (2007 e 2008); Prados e Fernández-Henarejos (2013); Prados e Chamseddine (2012); Sánchez (2009); Tembras (2007); Valín e Castro (2007); Vega (2007 e 2013) e Zaguirre (2013).

e asumido por parte da institución escolar.

Aumento da complexidade social dos problemas. Dificultades das axencias tradicionais, familia e escola, para os resolver.

Outro argumento recorrente é o que mantén que a complexidade dos problemas sociais vai en aumento e que esta situación require a presenza nos centros de equipos multidisciplinares nos que participen profesionais con formación específica para a intervención neste campo.

Esta idea parte de que a sociedade na que vivimos evoluciona e é cada día máis complexa, mentres os centros escolares seguen na mesma liña que décadas atrás (Zaguirre, 2013); é por isto que algúns profesionais destas institucións consideran que non teñen as ferramentas necesarias para dar resposta a estes problemas e solicitan axuda externa (Orte, 2008).

Poderíase dicir que na actualidade vemos como as demandas e os problemas sociais seguen evolucionando e as axencias tradicionais son insuficientes para os resolver (Ortega, 2005a).

O incremento das situacións de conflito e dos problemas de convivencia nos centros

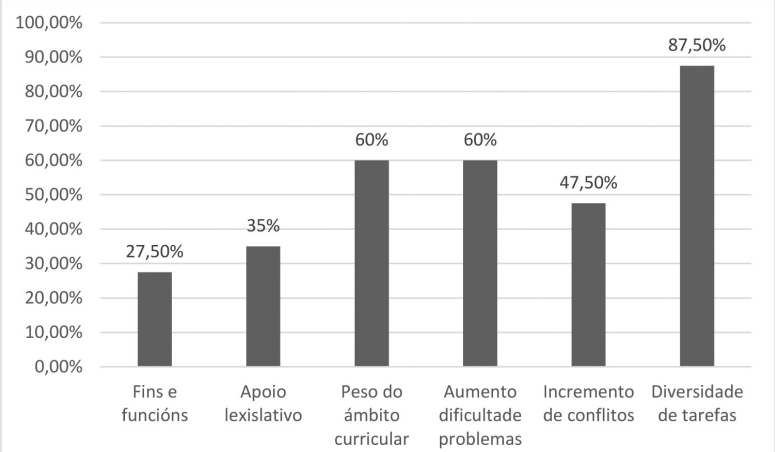
Arrikabarri et al. (2012) destacan a importancia da presenza dos educadores sociais á hora de realizar accións de prevención. Autores como Orte (2008) falan tamén da importancia dos programas dirixidos á resolución de problemas; mentres outros como Buratos et al. (2006) laméntanse de exercer de eternos *apagalumes* sociais.

A diversidade de tarefas útiles que un educador social podería levar a cabo nun centro escolar

Este argumento foi o máis empregado (87,5%) por autores como Arrikaberri et al. (2012) que contemplan como tarefas principais as de prevención, mediación e educación, ou Caballo e Gradaílle (2002), que engaden a educación para o lecer, educación e coordinación de temas transversais, ademais de controlar o absentismo escolar; xestionar e avaliar diversos programas educativos e fomentar unhas relacións axeitadas entre o centro escolar e as familias, funcións que tamén recolle Menacho (2013).

Entre os argumentos máis utilizados para xustificar esta colaboración atopamos "a cantidade de tarefas útiles que podería levar a cabo un profesional da educación social nunha institución educativa", á que se fai referencia no 87,5% dos textos; seguido do "excesivo peso do ámbito curricular que non permite atender ben a área social" e "o aumento da complexidade social dos problemas e as limitacións das axencias tradicionais para os resolver", que se presentan no 60% dos artigos revisados.

Figura 1. Argumentos máis empregados para xustificar a súa presenza nos centros



Tal e como expoñen Caballo e Gradaílle (2002), o potencial educativo e transformador do labor que estes profesionais poderían desenvolver nos centros atópase no feito de poder desenvolver a súa tarefa desde dentro das institucións. Deste modo, educadores sociais e docentes, xunto coa colaboración do resto da comunidade educativa, poderían desempeñar labores complementarios.

4. DISCUSIÓN E CONCLUSIÓNS

Tal e como se desprende da revisión bibliográfica realizada, son numerosos os autores a favor da participación dos educadores sociais na institución escolar e non se encontrou ningún artigo científico que expoña argumentos contrarios á dita colaboración.

Despois dos xa mencionados, os razoamentos máis utilizados son: "o incremento dos conflitos sociais que teñen lugar nas escolas" (47,5%), "apoio lexislativo" (35%) e a "coincidencia dos fins e funcións da escolarización e da educación social" (27,5%).

Dado o peso dos argumentos esgrimidos e a ausencia de razoamentos contrarios á tese que se formula neste traballo, chégase á conclusión de que actualmente existe un elevado nivel de apoio por parte da comunidade científica á inclusión dos profesionais da educación social no ámbito escolar.■

REFERENCIAS

- Arrikaberri, M., Caballero, M., Huarte, J., Tanco, C., Biurrun, A., Etayo, E. e Urdániz, S. (2012). Educadoras y educadores sociales en los centros educativos: hacia una integración orgánica y funcional en la Comunidad Foral de Navarra. *Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de https://goo.gl/auFrrz
- Asociación Estatal de Educación Social (2004). El educador y la educadora social en el estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares. *Carta a la Ministra de Educación y Ciencia*. Recuperado de https://goo.gl/JI3LFL
- Caballo Villar, B. e Gradaílle Pernas, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 15, 45-56. Recuperado de https://goo.gl/T7oMUF
- Candedo Gunturiz, M. D.; Caride Gómez, J. A. e Cid Fernández, J. M. (2007). La educación social y la escuela: una apuesta de futuro en la formación universitaria. *Aula de Inclusión Educativa*, 160, 32-35. Recuperado de https://goo.gl/nXTykG
- Caride Gómez, J. A. (2004). No hay educación no formal. *Educación Social*, 28, 6-8. Recuperado de https://goo.gl/ZL7v4m
- Carreño Rivero, M. (2003). Modelos de acción social a través de la historia. En Tiana Ferrer, A. y Sánz Fernández, F., *Génesis y situación de la Educación Social en Europa* (19-44). Es- paña: UNED, servicio de publicaciones. Recuperado de https://goo.gl/RQHtqx
- Castillo Carbonell, M. (2012). La aportación de los educadores sociales a la escuela, nuevas competencia y posibilidades. *Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de https://goo.gl/BPGV7x
- Conde Vélez, S. e Tirado Morueta, R. (2012). Convivencia escolar como espacio profesionalizador del educador/a social. *Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de https://goo.gl/xnysbZ
- Cotorruelo Lastra, V., Bizkarralegorra Bravo, N. e Landeta Zurinaga, Z. (2013). Escuela y educación social: ¿juntas o separadas? *Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de http://goo.gl/078hMS
- Fernández Mestres, C. (2007). Cuando los productos sociales no superan los controles de calidad. *Aula de Innovación Educativa, 160*. Recuperado de https://goo.gl/9zKJXp
- Galán Carretero, D. (2007). Modalidades de participación del educador social en la escuela. *Aula de Innovación Educativa, 160*. Recuperado de https://goo.gl/4siFmM
- Galán Carretero, D. (2008). Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 57-71. Recuperado de https://goo.gl/TEKtRn
- García Vidal, M. (2012). Convivencia escolar: educación social en las escuelas. *Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de https://goo.gl/B07Ddg
- González Sala, F. e Gimeno Collado, A. (2009). Fracaso escolar y absentismo en menores bajo medidas de protección. *Psicología Educativa*, 15, 143-152. Recuperado de https://goo.gl/FPejMr
- González Sala, F. e Gimeno Collado, A. (2012). Perfil de salud y escolar en menores con medidas de protección y de programas sociales. *Escritos de Psicología*, 5, 17-24. DOI: 10.5231/psy.writ.2012.0801
- Gruber Santibañez, R. (2005). A propósito de la educación social y la escuela. *Revista d'intervenció sòcioeducativa*, 30, 14-16. Recuperado de http://goo.gl/HixxfU
- Hernández Prados, M. A. e Chamseddine Habib Allah, M. (2012). Escuela, inmigración y la figura del educador social. *Revista de Educación Social*, *16*. Recuperado de https://goo.gl/m23kn8
- Hernández Prados, M. A. e Tolino Fernández-Henarejos, A. C. (2013). Promoción de la figura del educador social en la escuela desde el practicum de Educación Social de la Universidad de Murcia. *Revista de Educación Social*, *16*. Recuperado de https://goo.gl/YdtGR7
- Hoyos, F., Estellés, P., Galán Carretero, D. e Vilar, J. (2006). Entre la escuela y la educación social. *Educación Social*, 32, 19-27. Recuperado de https://goo.gl/rWlrN3
- Laorden Gutierrez, C., Prado Nóvoa, C. e Royo García, P. (2006). Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos. *Puls*, 29, 77-93. Recuperado de https://goo.gl/joOxl2
- Longás Mayayo, J. (2000). Educación Social y escuela, nuevos ámbitos de intervención. *Educación Social*, 15, 101-106. Recuperado de https://goo.gl/gpEf23
- López Zaguirre, R. (2012). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares, en el estado español. *Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de https://goo.gl/Zig1rp
- López Zaguirre, R. (2013). Los educadores y educadoras sociales en centros escolares en el estado español. *Revista de Educación Social*, *16*. Recuperado de https://goo.gl/moxsS4
- López-Noguero, F. e Cárdenas-Rodríguez, R. (2007). El trabajo interdisciplinar del educador social en la escuela. *Aula de Innovación Educativa, 160*. Recuperado de https://goo.gl/6T4aYu
- March Cerdá, M. X. e Orte Sociais, C. (2003). La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 10, 85-110. Recuperado de https://goo.gl/e4KnO9
- March Cerdá, M. X. e Orte Sociais, C. (2007). La necesaria construcción de una pedagogía social escolar. *Revista de Aula de Innovación Educativa*, 160, 87-110. Recuperado de https://goo.gl/GCl1dj
- March Cerdá, M. X. e Orte Sociais, M. (2016). La pedagogía social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social. *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria*, 27, 45-82. DOI: 10.7179/PSRI_2016.27.04
- Martínez-Otero Pérez, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. Revista Complutense de Educación, 12, 295-318. Recuperado de https://goo.gl/H3rCxd
- Meerovich, M. e Pérez, G. (2012) Educación social y educación media: nuestra posición de enseñantes en torno a la ampliación de la oferta de las miradas. *Revista de Educación Social*, *16*. Recuperado de https://goo.gl/m3HG9v
- Menacho Hernández, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la educación social en la escuela. *Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de http://goo.gl/adEQUY
- Merino López, R. (2012). La educación social en la escuela/la escuela en la educación social. *Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de http://goo.gl/kBZ99R
- Mollà Trill, N. (2006). Espacios de Educación Social en la escuela. *Educación Social*, 32, 29-38. Recuperado de https://goo.gl/emKOyu
- Muñoz Rico, A. e Gelabert Horrach, M. (2012). Reforzar vínculos en la comunidad educativa a través de la intervención socioeducativa. *Revista de Educación Social, 16. Recuperado de* https://goo.gl/D17p6C
- Orte Socías, C. (2008). La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar. El rol del Educador social. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria,* 15, 29-43. Recuperado de https://goo.gl/zshZzY
- Ortega Esteban, J. (2005a). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127. Recuperado de http://goo.gl/6DH5l1
- Ortega Esteban, J. (2005b). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua…todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-175. Recuperado de https://goo.gl/gq8ilw
- Osuna Carrillo de Albornoz, E. J., Luna Maldonado, A. e Alarcón Sáez, A. (1991). *Estudio de la inadaptación infanto-juvenil*. Murcia: Consejería de Bienestar Social.
- Parcerisa Aran, A. (2007). Colaboración con profesionales de la educación social: ¿la respuesta adecuada a los problemas de la escuela actual? *Aula de Innovación Educativa*, 160, 7-12. Recuperado de https://goo.gl/gvl5Eo
- Parcerisa Aran, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 15, 15-27. DOI: 10.7179/PSRI_2008.15.02
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social-educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Pino Osuna, M. J., Herruzo Cabrera, J. e Moya Morales, M. C. (2000). Estudio de las consecuencias del abandono físico en el desarrollo psicológico de niños de edad preescolar en España. *Child Abuse and Neglect*, 24, 911-924. Recuperado de http://goo.gl/5Q391R
- Pulido, C. e Ríos, O. (2006). Las comunidades de aprendizaje: ¿escuelas y educación social integradas? *Educación Social*, 32, 79-92. Recuperado de https://goo.gl/UjQCRm
- Ruiz Berrio, J. (1999). Introducción a la historia de la Educación Social en España. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 18, 5-11. Recuperado de http://goo.gl/OZkN0I
- Ruíz Cerón, I. e Gallardo Cruz, J. A. (2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave) en un grupo de niños y niñas. *Anales de Psicología*, 18, 261-272. Recuperado de http://goo.gl/0bmvDL
- Ruiz Martínez, M. (2012). El educador social en la escuela. Un ejemplo de intervención desde un enfoque intercultural. *Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de http://goo.gl/zUhlaH
- Sánchez Martínez, J. J. (2009). Servicios a la comunidad: un referente para la concreción del perfil socioeducativo de los educadores sociales en la escuela. *Bordón*, 60, 41-50. Recuperado de https://goo.gl/L01BxN
- Soriano Díaz, A. e Bedmar Moreno, M. (2015). Temas de pedagogía social - educación social. Granada: EUG.
- Tembras López, A. (2007). Una apuesta por la calidad: la incorporación de educadoras y educadores sociales a los centros educativos. *Aula de Innovación Educativa, 160*. Recuperado de https://goo.gl/qd3cZD
- Trilla Bernet, J., Merce Romans, M. e Antoni Petrus, S. (2000). *De profesión: Educador Social*. Barcelona: Paidós.
- Ucar Martínez, X. (2001). Actualidad de la profesión de educador social. *Letras de Deusto*, 31, 69-80. Recuperado de https://goo.gl/yqD0h9
- Valín Arias, D. e Castro Rodríguez, M. (2007). La integración del educador social en una escuela comprehensiva. Una respuesta integral a las necesidades especiales. *Aula de Inclusión Educativa, 160*. Recuperado de https://goo.gl/XN0fNX
- Vega Fuente, A. (2001). *Los centros escolares ante la inadaptación social*. Málaga: Aljibe.
- Vega Fuente, A. (2007). A escola dos mestres e…dos educadores sociais. *Revista Galega de Educación*, 37, 69-71. Recuperado de https://goo.gl/c2WAiS
- Vega Fuente, A. (2013). La educación social en la escuela: complemento imprescindible. *Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de http://goo.gl/CezKWm

Os encontros escolares de xogos tradicionais

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 78-82

Xosé Manuel Barreiro Insua

Presidente de Brinquedia, Rede Galega do Xogo Tradicional

brinquedia@brinquedia.net

Patrimonio Lúdico Galego

Corría o mes das nosas letras do ano 2004. O país enteiro homenaxeaba a Xaquín Lorenzo, *Xocas*, e na cidade que o viu nacer un grupo de persoas realizaba un curso sobre xogos e deportes populares e tradicionais. Nese curso xorde a idea ou a necesidade de crear algo que poña en contacto as persoas e colectivos que traballan arredor do noso patrimonio lúdico. Un patrimonio aletargado, mais non desaparecido. Estamos seguros de que nese intre a Xaquín Lorenzo aledaríaselle o corazón, e ata hai quen di que o veu sorrir axexando detrás dunha fiestra.

Un mes máis tarde, en Melide, é o momento do papelorio, e alí redáctase e asínase un documento fundacional. Na caída da folla dese mesmo ano celébranse na Capela as *Xornadas de xogos populares* nas que un grupo numeroso de persoas, maiormente relacionadas co ensino, adquire o compromiso de intentar introducir nos centros escolares de Galicia os xogos tradicionais, e ao mesmo tempo, organizar unha olimpíada de xogos tradicionais para escolares, que fose un punto de encontro e de práctica dos mesmos, una festa do noso xogo tradicional. Un obxectivo este que fixo mudar o nome de *olimpíadas* polo de *encontro*, máis acaído ás pretensións dos argallantes que non querían caer na tentación de que alguén puidese velo como nunha competición entre escolas.

Poñelo a andar foi cuestión de unhas poucas xuntanzas á beira do Eume e dunha manchea de correos electrónicos, ata que no maio de 2005 vén ao mundo o *I Encontro Escolar de Xogos Tradicionais*. A cita, casualidade ou sino?, foi no Parque de Santo Domingo de Bonaval, a carón do Museo do Pobo Galego, o museo de Galicia que soñara

Xaquín Lorenzo, *Xocas*. Xuntos dous soños feitos realidade.

A finalidade que guiou esta primeira convocatoria e que tamén inspirará todas as vindeiras, foi a de intentar contribuír á difusión do patrimonio lúdico galego –un dos máis ricos de Europa– e a de procurar que o xogo tradicional tivese máis presenza non só nos currículos escolares senón sobre todo nas nosas clases. En definitiva, o que pretenden estes encontros é que os xogos practicados en cada escola, sexan compartidos e practicados nun gran día de festa onde se dean non só as relacións entre nenos e nenas de diferentes escolas do país, senón tamén que xerasen, dentro das posibilidades, unhas relacións interxeracionais que enviasen unha mensaxe esperanzadora: os xogos de onte son os xogos de hoxe e serán os xogos de mañá.

Centos de nenos e nenas chegados de toda Galicia coa súa ledicia e rechouchío empezaron a espertar dun letargo de anos o noso patrimonio lúdico. A festa do xogo tradicional estaba en marcha. As moitas carencias dun evento que acababa de nacer eran suplidas polas gañas e ilusión das persoas integrantes da organización e polas moitas axudas recibidas de amigos, familiares e do propio profesorado que acompañaba os distintos colexios participantes. O último sábado de maio do 2006 dáse o pistoletazo de saída ao *I Encontro Escolar de Xogos Tradicionais*, que será un punto e seguido no devir do noso patrimonio lúdico.

Foron vindo ano tras ano, maio tras maio, outros encontros. Cada vez nun sitio distinto. Percorrendo o país para que ningué quedase sen saber do seu espertar. O segundo realizouse un sábado 20 de maio na Acea da Má, en Culleredo, mais un día de cans onde a auga que caía a caldeiros deixou os campos impracticables e fíxonos repartirnos aos cerca de novecentos rapaces e rapazas polos polideportivos dos arredores, tanto das instalacións como dos colexios próximos. Aquel encontro supuxo para *Brinquedia* un punto de inflexión. Ningún encontro máis sen un plan alternativo que contemplase posibles inclemencias meteorolóxicas.

E así, dándolle voltas a unhas cabezas que non paraban, fomos confeccionando os alicerces para un terceiro Encontro. Un evento que desta vez viaxou ás terras ourensás do Pereiro de Aguiar, concretamente ás instalacións do Complexo de Monterrei. Unhas instalacións preparadas para outro tipo de eventos deportivos pero que desta vez acolleron a máis de setecentos alumnos e alumnas chegados de todos os puntos de Galicia dispostos a amosar algo diferente ao que alí se viña practicando habitualmente. Neste Encontro sae a luz a publicación *Xoguetes Tradicionais para nenas, para nenos, para maiores*, realizado coa colaboración do Colexio de Arquitectos de Galicia dentro do *Proxecto Terra*, un libriño que recolle arredor de trinta xogos tradicionais e que serviu de agasallo para todos os participantes e colaboradores.

Continuamos o noso peregrinar por terras galegas cun evento que cada vez ía callando na xente máis nova, e non tan nova, do país. Dirixímonos ao Sur para asegurarnos de que ningún fenómeno meteorolóxico nos obrigase a marchar co rabo entre as pernas, especialmente aos cada vez máis animados escolares. Xuntáronse sobre oitocentos e foron as instalacións da Feira Internacional de Silleda o lugar escollido para o *IV Encontro escolar de xogos tradicionais*, que seguía medrando e que por primeira vez contou coa colaboración dun grupo de monitores e monitoras que estaban a realizar os seus estudos de 2º curso da titulación de Técnico/a de Actividades Culturais no CIFP *Ánxel Casal* da Coruña. Unha colaboración que se fixo xa definitiva ata o momento actual, formando parte os Encontros da propia formación destes estudantes.

No mes de maio de 2010 celébrase o *V Encontro escolar de xogos tradicionais* no Pazo de congresos e exposicións de Lugo. Un Encontro que sufriría con respecto aos anteriores unhas pequenas mudanzas. Prodúcese unha apertura á creación de novos espazos de exhibicións e demostracións de actividades realizadas polas entidades asociadas. É o momento de gozar da práctica de deportes autóctonos, pouco promocionados polas institucións pero

aínda moi vivos. Estamos a falar das diferentes modalidades de chave (Ferrol, Santiago, Ourense), de birlos (celta, ao canteiro, de lastra…) ou da loita galega (*A cambadela*).

No ano 2011 non se realizou o Encontro; entre as causas mencionaremos a que consideramos a principal: un cambio de responsables na Xunta Directiva de Brinquedia deixou sen tempo material aos novos para organizar o evento dese ano. Houbo que agardar a xuño do 2012. Por primeira vez abandonabamos o mes de maio para mergullarnos nun tempo onde xa case tocabamos coas puntas dos dedos o remate de curso. Foi na Fundación de Exposicións e Congresos da Estrada onde celebramos o *VI Encontro escolar de xogos tradicionais* cunha das máis baixas participación. Por una banda, a coincidencia cun evento de carácter ecolóxico-educativo organizado por un xornal galego, e por outra o malestar entre o profesorado polas medidas adoptadas pola Consellería de Educación ao principio de curso –que se visualizou deixando de realizar e de colaborar coas actividades extraescolares e complementarias dos centros– puideron provocar que a participación fose menor.

A pesar da escasa asistencia –sobre trescentos alumnos e alumnas– as sensacións que os participantes expresaron deste Encontro foi das máis positivas. Queremos pensar que un dos motivos puido ser o dispor de máis tempo en cada xogo.

Ano 2013. Por primeira vez na historia, Galicia será a organizadora do Festival Europeo de Xogos Tradicionais. Baixo o nome de LUDARIA, este singular evento vai contar cunha chea de actividades que conforman un programa suxestivo e de gran riqueza que vai deixar o mundo do patrimonio lúdico galego á altura dos mellores de Europa.

Celebráronse a Asemblea da Asociación Europea de Xogos e Deportes Tradicionais, o Encontro Escolar de Xogos Tradicionais e o Festival Internacional de Xogos e Deportes Tradicionais. Desenvolvéronse tamén naqueles días outros eventos de carácter musical, comunicacións e congresos paralelos que versaban sobre a temática que nos ocupaba: os xogos e deportes tradicionais no espazo europeo.

As rúas e prazas de Ourense acolleron durante tres días persoas chegadas de diversos países europeos e algunha tamén de fóra deste continente. O día reservado para o Encontro deste ano foi o sábado 22 de maio e o lugar, as instalacións do Campus Universitario de Ourense. Dende a organización quixemos mandar una nota informativa polas características especiais dese ano, xa que as exhibicións programadas para a tarde non se realizaron no mesmo lugar que os xogos dos nenos, como era habitual, senón dentro da zona monumental de Ourense:

> *Dende Brinquedia, a Rede galega do xogo tradicional, queremos facer de novo o voso acordo de que o vindeiro* ***sábado, 22 de Xuño*** *de 2013, celebrarase o* ***VII EncontroEscolar de Xogos Tradicionais****. A cidade elixida esta vez será* ***Ourense*** *e o lugar onde se practicarán os xogos será o* ***Campus Universitario****. Dito evento comezará ás 11 da mañá.*
>
> *Como algúns e algunhas de vós xa coñecedes (por terdes asistido a anteriores edicións), o Encontro é unha actividade que pretende divulgar, practicar e asentar os xogos de tradición cultural, pero tamén busca o contacto entre familiares, nenas e nenos. Por tal motivo convidamos tamén a nais, pais, avoas e avós para que asistan ao citado acto.*
>
> *Este ano contamos coa particularidade de que o Encontro atópase inserido na celebración de "Ludaria 2013", un festival europeo dos xogos e deportes tradicionais. Deste xeito, na tarde do citado día, en diferentes puntos do casco histórico de Ourense haberá demostracións e poderanse practicar xogos e deportes tradicionais galegos, españois e tamén europeos.*

E así foi… pais, nais, avós, avoas, fillos, fillas que ían desfilando polas rúas e prazas ourensás e que en cada curruncho atopaban un enredo nado en calquera parte do mundo. Ou-

rense estaba sendo convertida nunha grande enciclopedia de xogos e de xoguetes a nivel internacional.

A sona do xogo tradicional e dos encontros escolares empezou a saír fóra do ámbito escolar e deixouse querer por asociacións veciñais, entidades culturais ou os mesmos concellos. Empezaron así a demandar a realización destes encontros nas súas vilas ou parroquias. Tal foi o caso do *VIII Encontro escolar de xogos tradicionais* que viaxou a Cabreiros, no concello de Xermade, na Terra Chá, da man da Asociación de Veciños de Cabreiros, do Concello de Xermade e da Universidade de Santiago de Compostela, que lle buscaron acubillo dentro do programa das *X Xornadas interxeracionais rurais*. Neste Encontro debe ser destacada a alta participación nas exhibicións de pola tarde das persoas maiores. Estábase a cumprir un dos obxectivos principais dos Encontros: a transmisión de saberes entre diferentes xeracións.

Despois desta magnífica experiencia foi a Asociación *Ponte... nas Ondas* quen nos propuxo realizar o *IX Encontro escolar de xogos tradicionais* en Melgaço (Portugal). Un reto importante na vida dos Encontros, pois tratábase de cruzar o pai Miño e de mergullarnos en terra irmá. Isto suporía unha mudanza nas condicións do alumnado para participar. Pequenos obstáculos burocráticos que non impediron a participación de moitos dos colexios da Galiza que xa eran habituais nos Encontros. Hai que destacar nesta edición o bo facer tanto da Asociación *Ponte... nas Ondas*, que nos acompañou en todo momento, así como da Cámara Municipal de Melgaço coa súa alcaldesa e Vereadora de Cultura sempre á fronte.

Para o *X Encontro escolar de xogos tradicionais* fomos reclamados pola Asociación XOTRAMU (Xogos Tradicionais Muimenta), no concello de Cospeito, na Terra Chá. Dentro da súa *VIII Festa do xogo tradicional*, e compartindo tempo e espazo cos seus xogos e deportes chegados de moitos lugares de Galiza e fóra dela, desenvolveuse o noso Encontro cunha notable participación de alumnado. Nesta xornada cabe destacar a presentación do primeiro libro da colección *Xoguetes naturais* de Xosé López e Xosé Manuel García, dous virtuosos na construción de enredos para os pequenos e non tan pequenos. Este primeiro libro leva por títulos *Argalladas dos Pícaros. Outono-Inverno* ao que lle seguiría *Argalladas dos Pícaros. Primavera-Verán*, os dous editados por Ouvirmos.

No *XI Encontro Escolar de Xogos Tradicionais* visitamos Narón. Alí, nas magníficas instalacións do CPI do Feal, xuntáronse centos de nenos e nenas chegados de toda Galiza dispostos a pór en práctica e compartir os xogos que durante o curso viñeran desenvolvendo nos seus respectivos colexios. Para o 2019 agárdanos San Sadurniño onde temos previsto realizar o *XII Encontro escolar de xogos tradicionais*, pero mentres tanto continuamos a xogar nos nosos centros, porque xogar nunca foi perder o tempo.

Durante os doce anos xa labrados, os Encontros foron cumprindo parte das súas expectativas. Introducir os xogos nos nosos centros para que formen parte da programación xeral do curso e se practiquen durante o mesmo. Chegar a compartilos con todos aqueles, con todas aquelas que, coma nós, xogando aprenden que detrás de todos estes enredos hai una cultura, un país, unha forma de ser, de entender o mundo e de formar parte del. Cada vez que a un Encontro escolar se incorpora un colexio novo, unha asociación nova, uns pais que traen os fillos por primeira vez, a ledicia

é grande porque sabemos que é a semente que algún día será froito.

Vemos que cada vez son máis os colexios que teñen o xogo tradicional como unha alternativa ou como un complemento aos deportes estandarizados no tempo de lecer. Material á súa disposición, espazos habilitados e tempo no que eles lideran, organizan, concordan regras, é dicir, prepáranse para a vida, edúcanse. Tamén van en aumento os profesores e profesoras que incorporan ás súas clases ordinarias os xogos tradicionais como un recurso didáctico e pedagóxico. Neste senso merece ser destacado o caso dos colexios que fixeron dos seus patios verdadeiros centros de interpretación do xogo tradicional ou daqueles que colleron a fórmula do Encontro para celebralos con outros centros da súa comarca.

Pensamos que se logrou poñer de actualidade uns enredos que ían quedando no maxín dunhas xeracións que non eran capaces de transmitilos aos máis novos. Dignificouse a súa práctica e dotouse dunha organización de persoeiros de referencia, de contido, de criterio, de traballo colectivo, de estudos e traballos de compilación.

Mais non todo son logros os alcanzados polos Encontros. Queda moito camiño por andar. Non todas as experiencias que se están levando a cabo nos nosos centros teñen continuidade. Algunhas son froito dun día, o magosto, o entroido, o día das letras galegas… calquera evento temporal é enchido co noso patrimonio lúdico. Botamos en falta, as máis das veces, unha programación xeral que os inclúa e os practique todo o ano.

Do mesmo xeito, desexariamos que os nosos Encontros non se quedasen só no ámbito escolar, que tivesen unha maior influencia na súa contorna. Pensamos que non callou na comunidade educativa todo o que quixeramos. Entendeuse como unha iniciativa de determinadas persoas, de determinado colectivo. Foi difícil, e continúa a selo, traspasar a titularidade do evento ao colectivo, a ser patrimonio de toda a comunidade escolar ou de todas as persoas e colectivos que practican xogo tradicional. Pode que non fose posible ou que, de facelo así, se desvirtuase a súa natureza, pero a día de hoxe sería un xeito de garantir a súa continuidade.

Botamos en falta o espírito asociativo doutras décadas que aínda se conserva nalgúns barrios das nosas cidades e tamén no mundo rural, mais bastante morno no seu rebulir. Moi centrado na demanda de infraestruturas como sinal de progreso e pouco ao fortalecemento do noso tecido cultural. Sería este un eido onde se podería xeneralizar a práctica dos xogos e de proxectalos a outros ámbitos dunha sociedade cada día máis necesitada de xogar.

Sirva esta pequeno compilación dos Encontros escolares tamén como homenaxe e agradecemento a todas as persoas, institucións, asociacións, empresas… que coa súa impagable colaboración os fan posibles ano tras ano.■

revista galega de educación

Formación

Coeducación

Memoria

Diversidades

materiais didácticos

NOVA ESCOLA GALEGA

Rural

Autoestima

cultura

Comunicación

profesorado

Emocións

obradoiros

Igualdade

audiovisual

Educación

novas tecnoloxías

colaboración

patrimonio

Renovación

formación en liña

Tradición

Creatividade

progreso

galego

rede

E ti...

Engádeste?

Infórmate! www.neg.gal/neg@neg.gal

Recursos do contorno

Museos e Centros de Interpretación ao servizo das escolas nas beiras do Miño

Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez
Universidade da Coruña
jose.malheirog@udc.es

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 84-87

Na actualidade, os museos son considerados importantísimos contedores de recursos culturais que deben manter lazos estreitos coas escolas e actuar de mediadores entre o seu acervo patrimonial e o coñecemento que se adquire nas aulas regradas. Nesa dinámica de colaboración, os museos poden orientar liñas de traballo cara a fins pedagóxicos, ou as escolas aproveitaren as posibilidades da museoloxía como un recurso didáctico.

No ámbito local, e malia as súas limitacións materiais frecuentemente relacionadas con orzamentos adoito insuficientes, a falta de persoal con formación específica, a precariedade na dotación material ou espacial ou os esforzos para dar orientacións didácticas aos seus contidos, os museos locais realizan unha función moi interesante ao achegaren aos escolares do contorno información próxima e valiosa sobre elementos do pasado ou sobre aspectos concretos do patrimonio frecuentemente relacionado coa etnografía local; axudan a comprender e valorar mellor elementos da súa cultura, a consolidar a súa identidade individual e o sentido de pertenza. Deste modo, os museos locais xogan un papel educativo fundamental ao cumpriren unha dobre responsabilidade: conservar a identidade do obxecto como elemento do patrimonio e contribuír ao seu coñecemento e aprecio por parte da cidadanía a través da escola.

O espazo fronteirizo comprendido entre o suroeste galego e o noroeste portugués (Baixo Miño e *Alto Minho*, respectivamente), alberga unha serie de instalacións de ámbito local que ofrecen ao usuario escolar interesantes recursos no ámbito etnográfico, arqueolóxico, científico e ambiental, que xa son aproveitados de xeito habitual polos colexios das respectivas comarcas. Aquí tratamos de presentar o máis significativo deste conxunto, que dividimos en dúas categorías. Por un lado, aquelas instalacións que responden ás características xerais dos museos: promoción institucional, conservación e investigación entre os seus obxectivos; dotación de persoal específico, calendario e horario de apertura estables, orientación didáctica dos seus contidos, segundo a Lei 5/2016, de 4 de maio, do patrimonio cultural de Galicia, Título VIII, art. 111; ás que hai que sumar outras instalacións que son consideradas pola mesma norma como exposicións de obxectos ou 'colección visitables', ao ter interese didáctico, pero carecer dalgunha das condicións anteriores para seren considerados museos. Todas as instalacións que aquí se presentan realizan actividades guiadas para escolares, previa concertación.

MUSEOS

Museo Arqueolóxico de Santa Tegra (MASAT). A Guarda.

Localizado no cumio do monte Santa Tegra, ofrece unha interesante colección de pezas arqueolóxicas procedentes das

A Guarda. As salas do MASAT recollen información sobre o paleolítico, o neolítico, a idade de bronce e da romanización en Galicia.

escavacións realizadas no poboado castrexo desde 1913 ata a actualidade, do Paleolítico e o Neolítico, da Idade do bronce e da época romana. (http://www.turismoaguarda.es/masat/).

Museo do Mar. A Guarda.

Situado na réplica dunha antiga fortaleza defensiva coñecida como Atalaia, recolle en dúas seccións (arqueoloxía/etnografía e zooloxía), información sobre o patrimonio material e inmaterial relacionado coa pesca de baixura e unha colección de malacoloxía con 18.000 pezas de diversas partes do mundo. (http://www.turismoaguarda.es/museo-del-mar/).

Centro de Interpretación das Fortalezas Transfronteirizas. A Guarda.

No castelo de Santa Cruz, un complexo arquitectónico defensivo declarado BIC en 1995, que forma parte do extraordinario conxunto de fortíns, atalaias e "fachos" ou alcanforas que se construíron entre os séculos XVII e XVIII, ao longo da fronteira do río Miño. (http://www.turismoaguarda.es/castillo-de-santa-cruz/).

Museo Municipal de Caminha.

Colección de obxectos arqueolóxicos e réplicas dos gravuras rupestres, de monumentos megalíticos e utensilios de traballo, desde a prehistoria á época romana, que documentan a historia do concello (http://www.cm-caminha.pt/ver.php?-cod=0P0A) e complementan o MASAT guardés nunha continuidade xeográfica transfronteiriza.

Aquamuseo do Río Miño. Vila Nova de Cerveira.

A Cámara Municipal de Vila Nova de Cerveira ofrece unha instalación concibida con fins turísticos, pedagóxicos e de investigación, orientada a desenvolver actividades con escolares desde o ensino infantil ao superior, para promover a sensibilidade ambiental a través de laboratorios e obradoiros, abertos tamén a grupos de visitantes non escolares. Un conxunto de acuarios simulan unha viaxe desde o seu nacemento en Lugo ata a súa foz en Caminha, para coñecer as especies piscícolas máis representativas do río. Unha exposición permanente integra diferentes apartados que van do zoolóxico (*Aquário do Rio Minho*) ao etnográfico (Museu das Pescas). O Aquamuseu patrocina e colabora en proxectos de investigación no campo da Bioloxía Pesqueira e Ecoloxía Acuática coas varias universidades portuguesas (http://aquamuseu.cm-vncerveira.pt/).

Núcleo Museológico Municipal de Valença

Recolle diferentes aspectos da historia local de Valença, desde coleccións de pezas arqueolóxicas pertencentes ao Paleolítico, ao Bronce Medio e Final e a época romana de Augusto, ata diversas mostras da época medieval. (http://www.cm-valenca.pt/nucleo-museologico).

Museu Regional de Paredes de Coura

Vilanova de Cerveira. O Aquamuseo combina a información etnográfica e a investigación científica sobre o río Miño.

O Museu Regional Paredes de Coura ten como obxectivo promover o estudo, a preservación e a divulgación do patrimonio artístico, arqueolóxico e etnográfico.

Forma parte da *Rede Portuguesa de Museus* e ten como obxectivo promover o estudo, a conservación e a divulgación do patrimonio artístico, arqueolóxico e etnográfico do concello de Paredes de Coura. Está situado nunha quinta do século XVII, acondicionada para recrear un espazo dedicado á produción tradicional agrícola e gandeira, e diversas actividades artesanais relacionadas, como a sementeira; as sachas e regas; a colleita, debulla e almacenamento de cereais; a produción de fariña; a elaboración de pan e viño ou a produción de lá e linho. Elementos da tradición rural portuguesa con palpables conexións coa Galicia desa época. Xunto á casa rural, o conxunto integra varias galerías de exposición dedicadas aos diferentes contidos de carácter arqueolóxico, etnográfico e artístico (https://www.paredesdecoura.pt/locais/museu-regional/; http://www.geira.pt/mmparedescoura/)

Centro de interpretación do Parque natural Monte Aloia de Tui

O Museu do Brinquedo de Ponte de Lima recorre a historia do xoguete portugués.

O Porriño. O MINERGAL ofrece unha interesante exposición de fosiles e minerais con aplicación didáctica.

Localízase na antiga Casa forestal, un edificio que data de 1921, onde se atopa centralizada toda a información referida ao Monte Aloia, o primeiro Parque Natural de Galicia (1979) de interese botánico, faunístico e arqueolóxico localizado no límite sur da serra do Galiñeiro. Desde o alto pódese gozar dunha extraordinaria paisaxe cara ao río Miño e montes de Portugal. O Centro de Interpretación recolle toda a información do parque exposta en paneis interpretativos e en material divulgativo. Entre a Semana Santa e finais do mes de setembro pódense realizar visitas guiadas. Previa solicitude, ofrece actividades de educación ambiental adaptadas por idades e roteiros temáticos interpretados, gratuítos, polo interior do Centro de Interpretación e polos terreos do Parque Natural (http://parquesnaturais.xunta.gal/es/monte-aloia).

Museu do Brinquedo Português. Ponte de Lima.

Unha exposición permanente en varios espazos (Salas das Brincadeiras, taller do Brinquedo e a sala de exposicións temporais) amosa a evolución da industria portuguesa do xoguete, partindo dos seus inicios a finais do século XIX ata o ano 1986, desde materiais como a madeira e a pasta de papel á folla de lata e o plástico. (http://www.cm-pontedelima.pt/pages/400).

Espaços Museológicos em rede. Melgaço.

A Cámara Municipal de Melgaço ofrece unha rede de instalacións, denominada Melgaço Museus, na que se integran o Núcleo Museológico da Torre de Menagem e as Ruínas Arqueológicas da Praça da República, o Núcleo Museológico de Castro Laboreiro, o Espaço Memória e Fronteira e a Quinta Pedagógica de Pentieiros, que ofrece actividades de granxa-escola (http://www.cm-pontedelima.pt/pages/411), ademais do

Museu do Cinema Jean Loup Passek.

Museu de Cinema Jean Loup Passek .

Recolle a colección de obxectos relacionados coa chamada sétima arte doada polo historiador, crítico e cinéfilo francés de orixe rusa que dá nome ao contedor. Conta con exposicións permanentes e temporais. (http://www.cm-melgaco.pt/visitar/o-que-fazer/rede-melgaco-museus/museu-de-cinema/#mainContentOfPageID).

COLECCIÓNS VISITABLES

• A Cámara Municipal de Valença mantén abertas catro instalacións integradas na *Rede Museológica Municipal*: o *Núcleo Museológico Municipal*, o *Museu do Bombeiro* (http://www.cm-valenca.pt/museo-bombeiro) o *Núcleo Museológico Ferroviário* (http://www.cm-valenca.pt/museu-ferroviario) e o *Núcleo Museológico Rural de Taião* (http://www.cm-valenca.pt/museu-rural-de-taiao). Ademais, a Cámara promove unha exposición instalada no Mercado Municipal, denominada "Colecção Visitável de Pesos e Medidas". Como indica na web co Concello, forman no seu conxunto "um espaço de preservação da memória cultural de Valença. A história local e a sua articulação com os circuitos turístico-culturais, intra e extra muros são dois dos seus objectivos principais".

• A Diócese de Tui-Vigo é a responsable doutras dúas coleccións visitables: O Museo Diocesano (http://museos.xunta.gal/es/diocesano-tui), exposición dedicada á arte sacra de diferentes épocas e o Museo Catedralicio (http://museos.xunta.gal/es/catedralicio-tui) que amosa un conxunto de pezas arqueolóxicas e artísticas procedentes da Catedral.

• O Centro Tecnolóxico do Granito (Torneiros, O Porriño) promove o Museo de Minerais de Galicia (MINERGAL) (http://www.fctgranito.es/minergal.php?c=el_museo) que contén unha interesante exposición permanente de minerais, rochas e fósiles deseñada con fins didácticos e científicos.

• Casa dos oficios do concello do Rosal ofrece unha exposición sobre a tradición dos "cabaqueiros", que durante os séculos XVIII e XIX constituíu unha forma de vida, unha cultura e unha xerga (http://portal.concellodorosal.es/casa-dos-oficios-do-rosal/).

• Aula Abdón Alonso, no Concello de Tomiño, recrea un ambiente escolar republicano con material proveniente da escola levantada en 1935 pola fundación docente Peirópolis radicada no Brasil (http://tomino.gal/).■

REFERENCIAS

- Fernández, M. (2003): "Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje". *IBER. Didactica de las Ciencias Sociales, Geografia e historia*, 36, 55-61.

- Guerrero Giménez, C. (2016): "El museo como recurso didáctico". *Publicaciones-Didacticas.com*, 74, 41-42.

- Hernández Cardona, F. X.; Santacana Mestre, J. (2009): "La revolución didáctica de los museos democratizar el acceso a la cultura". *Cuadernos de pedagogía*, 394, 46-51.

- República Portuguesa. Lei nº 47/2004 de 19 de Agosto, Cuadro dos Museus Portugueses. (*Diario da República* nº 195, 19 de agosto de 2004, pp. 5379-5380).

- Vázquez Dorrío, B. (2006): "Museos interactivos na escola". *Revista Galega de Educación*, 35, 20-22. (Monográfico dedicado aos museos).

- Villar Quinteiro, R. (2006): "Museos galegos: Actualidade e retos do futuro relativos á Educación". *Revista Galega de Educación*, 35, 8-12. (Monográfico dedicado aos museos).

- Xunta de Galicia: http://museos.xunta.gal/es/

- Xunta de Galicia. Lei 5/2016, de 4 de maio, do patrimonio cultural de Galicia (DOG Núm. 92, 16 de maio de 2016, p. 18576).

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. 88-91

ACTUALIDADE DA POLÍTICA EDUCATIVA

• **Temos ministra de Educación, Isabel Celaá.** Chegou con bos propósitos e con seriedade, nun escenario complexo. Deixounos 'el novio de la muerte'.

• **Poucas luces e bastantes sombras no inicio do presente curso** en Galicia como se sinala nun detido informe que Nova Escola Galega deu a luz en Outubro, examinando relevantes aspectos: *Unha nova etapa, e el haberá cambios*?

• **Nova Conselleira.** O conselleiro Román morría de éxito neste inicio de curso descubrindo que ao parecer Galicia acadara con el un "modelo educativo propio". Estabamos sorprendidos coa ocorrencia, aínda máis ao ver que os problemas non parecen ir a menos. Quen se 'curte' en "Educación" vai para "Cultura", onde os problemas parece que se perciben menos. É de boa educación non prexulgar e pensar en positivo da boa disposición persoal da nova responsable. Tarefas non lle faltan: reverter recortes, repartir máis recursos, atender debidamente a diversidade, reforzar cadros de persoal, diminuír *ratios*, ampliar o tempo para acción titorial e coordinación pedagóxica nos centros, coidar do galego, garantir a optatividade recoñecida por lei, promover a innovación, revisar os currículos todos e os programas de aulas e centros bilingües e un longo etcétera.

• **Cronifícase a pobreza** e aumenta a exclusión social dos sectores máis debilitados pola crise, afectando os da poboación infantil, segundo datos do máis recente Informe FOESSA, vencellado a Cáritas. Tamén en Galicia: 4.500 nenos de 3 a 12 anos non utilizan os comedores escolares por incapacidade económica e algo máis de 6.000 tampouco participan polo mesmo en actividades extraescolares.

• **Ollo coa inxenuidade de aprender nas pantallas dixitais.** A Consellería gasta en pantallas a través do programa E-Dixgal: todo son milleiros (alumnado, de euros) para incorporar libros dixitais. Mais, recentes investigacións internacionais conclúen que máis de dúas horas de uso continuado de pantallas táctiles poden afectar o desenvolvemento cognitivo infantil. Habería que estar atentos a isto.

GALEGUIZACIÓN ESCOLAR

- **Mal anda**. Un informe sobre o galego realizado no CEIP Agro do Muíño de Ames, espazo periurbano na beira de Santiago e con potente demografía escolar nova, que contou co asesoramento da RAG, pon de manifesto a situación de perda constante á que contribúen as circunstancias que rodean a acción escolar. Hai

moito que facer nos espazos de vida e de socialización informal das crianzas e da adolescencia. Urxe o **Plan de Dinamización da Lingua Galega na Mocidade**, artellado desde a Secretaría Xeral de Política Lingüística.

- **A oferta televisiva infantil e xuvenil en galego** limítase ás emisións da TVG2 e só o 4,6% da programación infantil televisiva nos días laborables e o 2,7% nas fins de semana se emite en galego, segundo o informe "Situación da lingua galega na programación televisiva infantil" da Mesa pola Normalización Lingüística mentres a RAG alerta de que "*as xeracións máis novas están protagonizando un proceso acelerado de monolingüización en castelán, a un ritmo que non previan os resultados de estudos demolingüísticos previos*".

- A Área de Cultura e Normalización Lingüística da **Deputación da Coruña** destinará 150.000 euros á distribución, comercialización e exhibición de **contidos audiovisuais en lingua galega**. A iniciativa recoñece o audiovisual como ámbito estratéxico para o idioma e pretende contribuír a derrubar os muros existentes entre os contidos audiovisuais en galego e o seu público natural, con atención específica á infancia e mocidade.

INICIATIVAS, PROXECTOS E EXPERIENCIAS

- **Unha escola no campo en Salvaterra**. Aprender en contacto coa natureza é o propósito da escola A Gorriona, que reúne nenos e nenas de 5 a 16 anos, quen á beira do traballo escolar ordinario, abordan cun educador novas posibilidades de formación mediante proxectos no entorno agrario e coidando tamén da inclusión de aqueles alumnos con NEE.

- ***Xente e terra de Barcala. Letras de mocidade***. É a monografía que editou o Concello de Negreira e prepararon profesores e alumnos do IES Xulián Magariños de Negreira. Unha achega de 300 pp. sobre a memoria barcalesa da emigración a América.

- **Profesorado de Salvaterra do Miño** está participando nun **proxecto europeo** (Erasmus+K2) a través do que elaboran unha guía do perfil dos docentes plurilingües, con atención á **promoción das linguas propias minorizadas**, coa coordinación dun centro do Friuli italiano. Coa previsión de reunir un espazo virtual de recursos documentais e de prácticas docentes innovadoras e a celebración dun encontro internacional en Galicia.

- **Kalandraka TV**. En tempos de audiovisual e de comunicación dixital, Kalandraka acaba de facer unha nova aposta: unha fiestra permanente de comunicación arredor da literatura infantil e xuvenil en galego mediante a nova canle televisiva.

- **Posible creación da Plataforma de Infancia en Galicia.**

No pasado maio reuníronse en Santiago 23 entidades con atención á infancia na procura de analizar a situación en Galicia e valorar o traballo en rede, seguindo o exemplo da Plataforma Española que agrupa desde hai 20 anos a 60 entidades. Entidades participantes: Federación Centros Xuvenís Don Bosco de Galicia / Didania / Aldeas Infantiles SOS / Asociación para a prevención e a educación social (APES) / Asociación ARELA / Asociación Viraventos / Cáritas Diocesana Santiago / UNICEF–Comité Galicia / Fundación Meniños / Fundación Juan Soñador / Fundación Amigo / Federación Scout de Galicia / Asociación contra el abuso y maltrato infantil (AminoGal) / Cruz Vermella Galicia / Educo / Fundación Ayuda en acción / Centro menores Aclad Alborada / Tierra de hombres Galicia/ Igaxes 3/ ASDE scouts Galicia / Fundación Diagrama / Escola sociocultural e de tempo libre Don Bosco.

ENCONTROS, OBRADOIROS E XORNADAS

- A Asociación para **a saúde emocional na infancia e adolescencia**, con sede en Vigo, promoveu as súas V Xornadas: **"Saúde emocional e agresividade: educar en tempos de crise"**, con conferencias, relatorios e obradoiros.

- **Os materiais e recursos dixitais en Galicia. IX Seminario Internacional de avaliación de materiais didácticos.** Seminario, organizado por NEG na Facultade de CC. da Educación de Santiago, centrado en coñecer e analizar en particular o que supón o proxecto E-DIXGAL e diversas experiencias educativas

innovadoras de interese para o profesorado.

- Celebrouse en Meira a **II Xornada da Terra de Miranda**, encadrada dentro dos **Encontros de debate sobre o medio rural** que periodicamente organiza **Nova Escola Galega**: 27 relatores e relatoras peitearon a realidade social, económica, cultural... e educativa desta comarca.

- Coa participación de destacados activistas antifranquistas, entre eles Quico Martínez, o mítico guerrilleiro, tivo lugar o **IX Seminario sobre a Memoria** promovido por Nova Escola Galega baixo a dirección do profesor Carlos Cimadevila, a medias entre Rianxo e as terras de Quilmas e O Pindo.

EXPOSICIÓNS

- **A derradeira leición do mestre**. O 5 de outubro abriu as súas portas a exposición Castelao Maxistral. Na exposición Castelao guía o noso ollar sobre as escolas ata a fin da II República. Faise cun limitado aínda que adecuado tratamento e cun destacado Catálogo. Coa memoria dun cento de nomes de profesorado que en toda Galicia foron masacrados por querer ser luz dos humildes.

RECURSOS MATERIAIS E PUBLICACIÓNS

- *Maria Vinyals, un talento rebelde.* Un libro sobre a relevancia histórica desta loitadora polos dereitos das mulleres e que tamén desde Madrid loitou nos comezos do XX pola dignidade das persoas. O texto, que distribúe a Deputación de Pontevedra, foi escrito por Isabel Blanco e editado por Belagua.

- *Unha educación de premio.* (O reto dos docentes que emocionan o alumnado cun ensino de vangarda e a mirada posta no futuro) A xornalista Selina Otero, de *Faro de Vigo*, ofrécenos neste texto (Galaxia, 2018) un conxunto de 20 reportaxes sobre distintas e valiosas experiencias innovadoras escolares.

- *A cultura do mel.* O profesor Xosé Lois Ripalda ofrécenos outro dos seus libros didácticos sobre aspectos antropolóxicos e etnográficos da nosa cultura. Agora, un fermoso libro sobre o mel (Ir Indo, Vigo).

- **A Fenda Dixital: TIC, NEAE, Inclusión e Equidade.**

Publicación froito do congreso realizado en 2016 en Santiago: mostra un panorama completo das reflexións e experiencias que se levan realizado nos últimos anos nos contextos galego, portugués e brasileiro. Igualmente recolle un bo número de traballos doutras comunidades.. O libro pode descargarse en: http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2637

- **Do trinque en galego**: os míticos **cadernos Rubio** na súa versión en galego, mentres escoitan un milleiro de cancións infantís na nosa lingua en **Radio Picariña**. A rapazada vai poder entreterse con ***A viñeta de Schrödinguer***, revista de banda deseñada en galego.

- Paulo Freire, *Pedagoxía do oprimido* (Pontevedra, Kalandraka, 2018). Aos 50 anos da edición orixinal. Unha coidada edición, con tradución de Ramón Nicolás, epílogo do profesor catalán e especialista Xavier Besalú e encaixe na "Biblioteca de Pedagoxía".

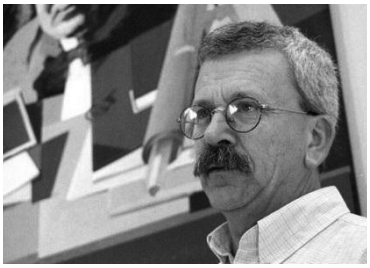
- Llorca Freire, G. (2017): *Centenario das Escolas de Instrucción dos "Naturales del Ayuntamiento de Fene" (1916-2016)*. A Coruña: Deputación Provincial

- **Historia da Educación Social en Galicia**. O Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia vén de editar o nº 12 da súa revista *Galeduso*: fitos e feitos referentes notábeis para a historia da educación social en Galicia nos últimos 40 anos.

- *Embarcacións tradicionais de Galicia.* A Federación Galega pola Cultura Marítima e Fluvial presentou en Santiago unha magnífica exposición sobre elas e o Dpto. Municipal de Educación editou co mesmo título unha **monografía** atractiva e ilustrativa.

- *Aulas libres. Revista de pensamento, información e debate do STEG.* Editouse o nº 10 desta ben pensada e coidada publicación periódica, como expresión dun estado de opinión entre os e as ensinantes de Galicia. Baixo a coordinación de Emilio X. Ínsua e Sonia F. Casal.

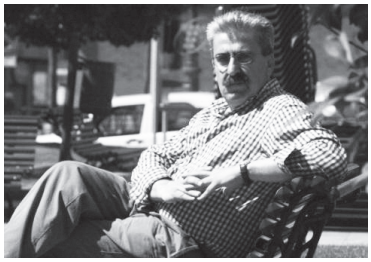
FÓRONSE



Benedicto García Villar. Un dos ensinantes da escola nova e democrática en Galicia, membro fundador de Voces Ceibes, con longo traballo político e sindical, impulsor das coleccións de libros de texto e de cadernos didácticos de Nova Escola Galega en colaboración coa Vía Láctea nos pasados anos 80, tamén impulsor de Nova Escola Galega.

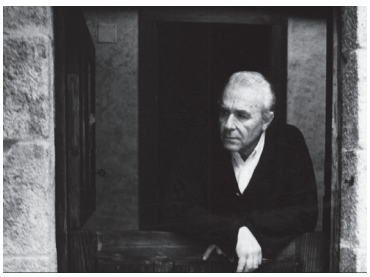
Xabier Puente DoCampo. Outro dos nomes que son e serán referencia na procura na escola

nova e para todos. Grande creador de textos literarios para mozos. Sempre tamén en defensa da galeguización escolar. Tamén participante activo e membro de Nova Escola Galega.



Elixio Villaverde. O ensinante que recuperou as figuras do ensinante exiliado Luís Soto Fernández e dos fillos de Xohán Vicente Viqueira, salientando a biografía da súa filla Luísa; Elixio, tamén inquedo animador de experiencia culturais en Cedeira e nas terras da Barbanza, tamén vencellado por anos a Nova Escola Galega.

Xosé Manuel Rodríguez Abella. O pedagogo e director do Departamento Municipal de Educación de Santiago de Compostela, e tamén o seu impulsor con iniciativas e publicacións en variados sectores de acción...a prol da infancia e da adolescencia de Compostela, con proxección sobre toda Galicia no campo da interrelación concellos/educación, facendo unha nova educación. Do consello editorial da *Rev. Galega de Educación.*



Juan LLauder, co-director d´O Pelouro e de quen o profesor Santiago Molina García escribiu en *Faro de Vigo* o 15 de abril: "Os nenos de todo o mundo (en especial os que posúen algunha discapacidade) perderon á persoa que durante os últimos 50 anos se dedicou en corpo e alma a investigar sobre o seu desenvolvemento neuro-psico-evolutivo e a predicar co seu exemplo mediante a creación, con Teresa Ubeira, d´O Pelouro axeito. Sobre Juan Llauder escribiu Fabricio Caivano, un seu grande amigo:

ADEUS, FEITOR DE UTOPÍA

Un percibe con dor o paso do tempo cando se van os amigos. O 3 de abril pasado morreu Juan Rodríguez de Llauder Riesco, Juan de O Pelouro. El e a súa compañeira Teresa Ubeira fundaron, en 1973, en Caldelas de Tui un singular centro psicopedagóxico, nas beiras do Miño, que chamaron O Pelouro, como as pedriñas que alí hai.

Nun libro de poemas, de onde nace esta necrolóxica (Poemario: *O Pelouro*, Axeito edicións, 2014), anunciaba Juan o espírito fundacional da aventura que foi, que é, O Pelouro:

"Hemos venido a contar un sueño,

El sueño de nosotros, a contarlo

A nosotros mismos. Convocados por una REALIDAD CREADA:

LA UTOPÍA"

Médico, pediatra, neuropsiquiatra infantil, galego de elección... En palabras súas, "acaso solo un hombre, amasijo de aparatos perceptivos". Un humano de meniña sabia á procura teimuda da esencia das cousas, esa que só se desvela cando unha contorna propicia a deposita un instante, suavemente, baixo a lupa da nosa atención. Juan foi topógrafo dunha utopía, ben val aquí o oxímoron: *O Pelouro*.

Un Espazo-Tempo erguido artesanalmente baixo unha ollada non limitante, que deixa fluír o ser desafiándoo ao posible, convocándoo ao pensamento dende a emoción, e viceversa: invítao a unha invisible danza neuronal nunha coreografía do Eu/Nós que recrea o mundo...e deixa Ser ao neno o que aínda É.

O Pelouro, un espazo acolledor para unha infancia hoxe vulnerada, sometida á dor de todas as intemperies e das mil mutilacións da ollada do adulto que xa non mira, senón que define, cataloga, sentencia...porque el xa sabe. Herodes modernos, mercadores sociais da infancia á que lle inoculan o "síndrome normopático", tal como o bautizaron hai anos Juan e Teresa.

A tempos líquidos, espazos sólidos. Menos simpatía banal e máis empatía esencial, menos currículo e máis vida, menos aulas e máis escola. Mais, unha escola fundacional, capaz de pulir a cada Ser na súa singularidade, tal como a auga acariña e redondea as pedras do Miño, os pelouros.

Vai tranquilo, amigo: contaches o teu soño. Que a terra che sexa leve como real É xa a túa Utopía.

Fabricio Caivano. Ex- director de *Cuadernos de Pedagogía*.

PANORAULADIXITAL

Denébola Álvarez-Seoane

carmendenebola.alvarez@usc.es

Ana Rodríguez-Groba

ana.groba@usc.es

Grupo de Investigación Stellae (USC)

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 92-93

EXPERIENCIAS

NOSA. Axencia Espacial Escolar Galega (https://twitter.com/MarumaSAT): proxecto de colaboración intercentros para a experimentación científica en bacharelato, que ten como obxectivo lanzar unha cápsula á estratosfera para gravar imaxes do espazo e recoller información da capa de ozono. A experiencia naceu no curso 2015-2016 no IES Maruxa Mallo de Ordes, o primeiro MarumaSat (nome abreviado da cápsula Maruxa Mallo Satélite) acadou 25.000 metros; nas sucesivas edicións sumáronse máis centros (IES Marco do Camballón, IES Xelmírez II e IES Miraflores) e rompeuse a barreira dos 33.000 metros, entre as innovacións da MarumaSat III lanzada o 7 de maio de 2018 destaca unha incubadora para larvas de abella obreira, fabas expostas á radiación solar e sensores de ozono e radiación ultravioleta. Como eles se autodefinen "un proxecto co que poñer os pés no chan e os ollos nas estrelas".

Proxecto Internivel e Intercentros para a Reflexión Ética (http://valoreseticosfontexeria.blogspot.com/search/label/presentaci%C3%B3n): blog no que se desenvolve o "Proxecto Internivel e Intercentros para a Reflexión Ética" cuxo obxectivo é descubrir a orixe ética das normas políticas reflexionando sobre os valores da igualdade e a tolerancia. Neste proxecto atópanse involucrados distintos niveis educativos e diversos centros. Así cóntase coa participación do alumnado de 3º da ESO do IES Fontexería (Muros), o de 2º de Primaria do CEIP Plurilingüe Pepe de Xan Baña (Santa Comba) e os alumnos e alumnas de infantil do CEIP Felipe de Castro (Noia). A iniciativa rematou coa creación dun libro "Temos Dereito" que podedes ollar na páxina web sinalada e cun debate entre o alumnado e os diferentes grupos políticos no parlamento galego.

Instagram como canle para coñecer experiencias educativas en primaria e infantil: Nas redes sociais atopamos tamén varias oportunidades para explorar experiencias que se están a levar a cabo en diferentes centros da nosa comunidade, como "3 pasos educación" e "Aulas Abertas". Nelas pódese atopar a experiencia de aula de dúas mestras que fundamentan a súa práctica en tres piares: aprendizaxe baseada en proxectos, aprendizaxe das linguas a través dos textos de uso social desde un enfoque construtivista, e matemáticas manipulativas e contextualizadas.

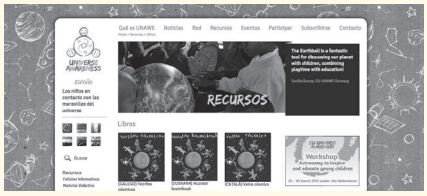
Se queredes máis información consultade os seguintes enlaces:

- Enlace á conta "3 pasos educación", experiencia levada a cabo nos primeiros cursos de Educación Primaria: https://www.instagram.com/3pasoseducacion/?hl=es
- Enlace á conta "Aulas Abertas", experiencia levada a cabo na etapa de Educación Infantil: https://www.instagram.com/aulasabertas/

FERRAMENTAS

PictoDroid Lite (https://play.google.com/store/apps/details?id=com.uvigo.gti.PictoDroidLite): aplicación para dispositivos Android que permite aos usuarios e usuarias comunicarse a través do uso de pictogramas, pensada para mellorar a comunicación de persoas con Trastorno de Espectro Autista. Esta aplicación foi desenvolvida polo Gru-

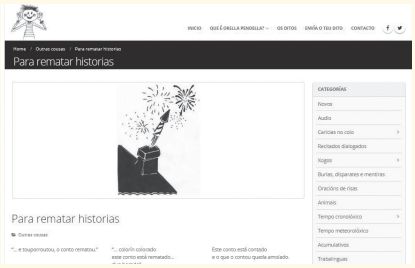
po de Tecnoloxías da Información da Escola de Enxeñaría de Telecomunicación da Universidade de Vigo e o Centro de Educación Especial Manuel López Navalón de Santiago de Compostela. A aplicación permite varios modos de comunicación: con expresión de accións moi específicas ou composición de oracións simples. Ademais, os mesmos desenvolvedores crearon: **PictoDroid Head Lite**, unha versión que permite ser controlada con movementos da cabeza; **PictoDroid Med**, unha versión destinada á comunicación en contornos médicos; e **PictoTalk**, unha versión de mensaxería instantánea.



Recursos elaborados por Universe Awareness (http://es.unawe.org/resources/books/): proxecto e fundación para promover a aprendizaxe da astronomía como ferramenta para inspirar e educar a nenos/as de 4 a 10 anos. Tamén ten como finalidade levar a educación ás comunidades máis desfavorecidas, introducindo a idea de cidadanía global e tolerancia. Os obxectivos son crear unha rede profesional de astrónomos e profesorado para desenvolver diversos recursos educativos. Esta rede internacional busca compartir ideas, métodos e recursos pedagóxicos; organizar sesións de formación do profesorado e desenvolver recursos educativos. Os materiais didácticos teñen licenza Creative Commons e na súa versión en galego participou a Fundación Barrié / Educa Barrié.

Literatura popular infantil galega e tradición oral en: Orella Pendella (https://orellapendella.gal/category/xogos/)

Nesta páxina preténdese difundir a literatura popular infantil de Galicia para que siga sendo unha ferramenta educativa e de lecer para os/as galegos/as. É unha páxina aberta á comunidade, para que se compartan recursos e ferramentas e na que se pretende que a xente comparta ditos, recitados, cancións, que acompañaron dende hai séculos as brincadeiras dos/as nenos/as ou as relacións entre os membros maiores da familia e os máis pequenos.



Na web pódese acceder a varias categorías "trabalinguas", "cancións", "frases para comezar historias", "frases para terminar historias", "xogos" e outras. A cultura e o humor mestúranse neste espazo no que todos e todas podemos colaborar. Contan tamén cun perfil en Facebook e en Twitter.

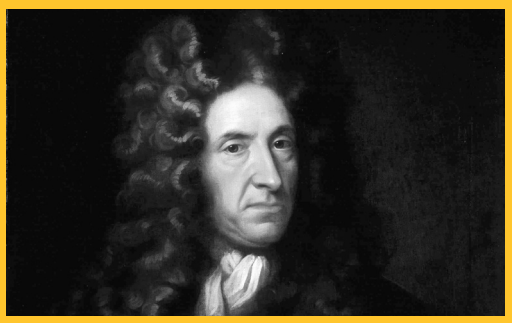
NON DEIXES DE CONSULTAR...

- **Lambóns Dixitais** (http://www.crtvg.es/rg/podcast/programa/lambons-dixitais): programa semanal da Radio Galega especializado en novas tecnoloxías con presenza nas redes sociais: Facebook, Twitter e Instagram. Un programa con entrevistas, presentación de eventos e análise de trebellos dirixido por Carlos García-Verdugo acompañado de Marcus Fernández e Daniel González.

- **República creativa** (http://republicacreativa.eu/): revista dixital para a divulgación cultural no contorno boirense. Unha iniciativa para visibilizar e valorar as experiencias de desenvolvemento comunitario ao redor do movemento cultural e, especialmente, á sociedade civil auto-organizada como impulsora e motor da cultura (mestres e comunidades educativas; mocidade e innovación empresarial; asociacións, colectivos e persoas que desenvolven proxectos sustentados na creatividade; movementos cidadáns amadores de música, baile, mercados creativos e romarías culturais). Dentro deste proxecto organizouse en 2016 o encontro entre sector creativo boirense e estudantes de bacharelato de artes para mostrarlles perspectivas de futuro laboral nos sectores relacionados coa cultura e a creatividade no municipio de Boiro e na Comarca do Barbanza (https://vimeo.com/196250746).

- **Tecendo os fíos na rede: Rede de Escolas Infantís de Galicia "Galiña Azul"** (http://www.escolasinfantisdegalicia.es/apoio/): web da rede de servizo público de Escolas Infantís de Galicia onde atopar diferentes recursos e servizos. Entre outras: actividades e xornadas educativas dedicadas a mestres/as de educación infantil, pais, nais e comunidade educativa en xeral; artigos que abordan diferentes liñas e aspectos importantes na primeira etapa educativa como a organización da aula, a importancia de xogo ao aire libre; reflexións sobre os materiais educativos e outros temas fundamentais para a etapa dende 3 meses a 3 anos. Existe ademais unha sección de blogs na que se atopan todas as escolas infantís da Rede que teñen blog.

RECENSIÓNS



De Defoe a Tournier ou de Robinson a Venres

Un mito literario da modernidade

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA
ISSN: 1132-8932
Páx. 94-97

Miguel Vázquez Freire
Nova Escola Galega
arno@mundo-r.com

Quen teña seguido con algunha atención esta sección lembrará que hai xa tempo ficou dito que tres foran as obras fundadoras da moderna novela de aventuras: o *Telémaco* do francés Fénelon, o *Gulliver* do angloirlandés Swift e o *Robinson Crusoe* do inglés Defoe, as tres difundidas con gran éxito por toda Europa a comezos do século XVIII. Da primeira, malia ser a única das tres escrita expresamente para un lector mozo (o duque de Borgoña, discípulo directo do autor do texto), non me ocupei porque nin ten versión galega nin conseguiu manter o interese dos lectores adolescentes ao longo do tempo. Da segunda xa o fixen, da terceira ocupareime agora.

Sabemos que a figura do Robinson, chamada a ser un dos máis poderosos mitos literarios modernos, naceu na imaxinación do seu creador literario a partir dun feito real. En 1712 a incipiente prensa británica publicou o caso do mariñeiro Alexander Selkirk, quen pasou cinco anos só na illa chilena de Más a Tierra, no arquipélago de Juan Fernández, non por un naufraxio senón voluntariamente, por causa dun enfrontamento co capitán do buque no que navegaba. Sabemos tamén que Daniel Defoe, home de negocios de fortuna oscilante que buscou na escritura os cartos que a sorte precaria dos negocios lle negaba, se inspirou nese Alexander Selkirk real para deseñar o seu imaxinario Robinson Crusoe; e que a publicación da novela en 1719, cun longuísimo título (*A vida e as sorprendentemente estrañas aventuras de Robinson Crusoe, de York, mariñeiro, quen viviu vinte e oito anos nunha illa deshabitada da costa de América, próxima á desembocadura do gran río Orinoco…* e segue aínda!), lle dará éxito e sona inmediata, o que non o librará de novas adversidades. Tanto é así que, aínda que conquistará novos éxitos como renova-

dor da novela sentimental, ou de asunto amoroso (*Moll Flanders*, 1722; *Lady Roxana*, 1724), e será o creador da prensa de información económica, a súa morte terá lugar en circunstancias, tempo (1731 é o ano máis probable) e lugar ignorados, pois andaba agochado para escapar dos acredores. O que non só tivo que ver coa súa escasa habelencia para conservar os cartos, senón tamén con certa facilidade para gañarse poderosos inimigos no campo político coa súa pluma de agudo panfletista.

UNHA ALEGORÍA DO BURGUÉS INDUSTRIOSO...

A síntese esencial do que a novela conta forma xa parte do imaxinario compartido da cultura occidental. Robinson Crusoe é o único superviviente dun naufraxio, sobrevivindo durante máis de vinte anos nunha illa deserta que Defoe sitúa no Caribe, no canto do Pacífico do seu modelo real. O relato dos primeiros anos descríbenos os traballos do náufrago para acondicionar a illa ás necesidades dunha vida cómoda e segura. Nesa arela laboriosa hai unha manifesta alegoría do individuo burgués industrioso (hoxe diríase "emprendedor") que daquela protagonizaba un emerxente capitalismo mercantil que comezaba a transformar o mundo.

Mais a novela encerra unha segunda alegoría de carácter relixioso moral. Nos primeiros capítulos, previos ao naufraxio, vemos como o mozo Robinson desobedece os consellos do seu pai e emprende unha vida que el mesmo cualificará, xa na illa, de "depravada", allea a calquera "desexo do ben nin conciencia do mal". Será no delirio provocado por unhas febres cando recoñecerá nas súas desgracias (non fora aquel o seu primeiro naufraxio senón o terceiro) o castigo de Deus pola súa vida pasada, indiferente aos preceptos relixiosos. A partir de entón, na vida civilizada que o náufrago se autoimpón, ben ordenada, sometida a horarios regulares de traballo disciplinado, haberá tamén un lugar para as pregarias e a lectura da Biblia. Unha cabal representación do que Max Weber chamará anos despois o "espírito do capitalismo" inspirado pola moral calvinista.

... E COLONIALISTA

A segunda parte da estancia na illa vén marcada pola aparición de Venres, o indíxena que Robinson rescata dunha morte segura a mans dunha tribo antropófaga inimiga. Non paga a pena deterse nos datos que Defoe proporciona da vida dos indíxenas, escasamente rigorosos, como tampouco non hai rigor na descrición da flora e fauna da illa caribeña. O relevante é que a relación entre o indíxena e Robinson representa unha nova dimensión do espírito "civilizador" burgués: a lexitimación da empresa colonial. Para o lectorado contemporáneo (e máis no contexto da actividade escolar comprometida con valores curriculares democráticos) pode (e mesmo eu diría debe) resultar escandaloso o modo en que se presentan non só a relación colonial de explotación, senón mesmo a escravitude, como situacións que non precisan ser xustificadas nin supoñen ningunha problematización moral. Cando o indíxena amosa o seu agradecemento por terlle salvado a vida colocando a súa cabeza baixo o pé de Robinson, este interpreta isto con satisfacción como sinal de "submisión e servidume" e principia o seu labor de amo dándolle un nome, Venres, polo día en que apareceu na illa, coma se xa antes non tivera un propio. Todo o proceso civilizador desenvolverase do mesmo xeito: impoñendo o colono ao colonizado a súa relixión e os seus costumes, nunha operación de borrado de toda a súa identidade previa.

A RECEPCIÓN ILUSTRADA

Non deixa de resultar sorprendente que o ilustrado Rousseau, máximo difusor da imaxe do "bo salvaxe", contribuíra de maneira decisiva á popularidade da obra de Defoe. No seu *Emilio*, que tanta influencia chegará a ter sobre a renovación das ideas pedagóxicas, confesa o seu odio polos libros que "só ensinan a falar do que non se sabe". Diríase que para el ese defecto era compartido pola case totalidade dos libros porque, á hora de decidir as lecturas dese neno que toma como modelo dunha educación ideal, as reduce a un só libro. Cal? Será de Aristóteles, de Plinio, de Buffon?, pregúntase Rousseau retoricamente. Non, contéstase, é *Robinson Crusoe*.

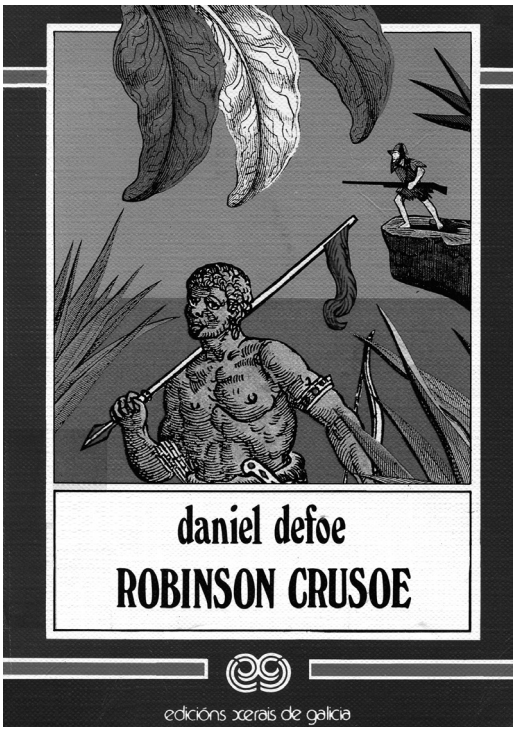
É mesmo estraño que o ilustrado xenebrino non repare na contradición que presenta a obra de Defoe respecto da súa concepción da vida "salvaxe" en confronto coa civilizada. O home salvaxe representa no ideario rousseauniano a máxima proximidade á vida natural e, sendo a condición natural da humanidade a bondade, será o artificio do mundo civilizado causa principal da degradación moral do home moderno. Mais o que lle interesa a Rousseau da aventura robinsoniana é o que nela ve de reconstrución practicamente desde a nada do proceso educador (autoeducador) dun individuo entregado ás súas propias forzas. Na lectura rousseauniana o "bo salvaxe" é o propio Robinson, aprendendo a servirse dos recursos que a natureza lle ofrece, domesticándoa e, por así dicir, autodomesticándose a si mesmo, conformando os seus desexos ás limitadas posibilidades que aqueles lle permiten. Escápaselle en cambio o absurdo, mesmo desde os parámetros do seu propio ideario, de que esa loable educación estoica se constrúa reproducindo os hábitos dun *gentleman* (vestia-

rio e hora do té incluídos!) nun contexto xeográfico tan oposto ás frías e chuviosas illas británicas.

O CIVILIZADOR CIVILIZADO

O francés Jean-Paul Engélibert, na súa investigación do traxecto do mito literario de Robinson, constata que as recreacións do mito, as robinsoniadas, foron numerosas ata finais do século XIX (as máis célebres: *O Robinson dos mozos* do alemán Heinrich Campe, 1779; *O Robinson suízo* de Johan David Wyss, 1813; *A escola dos Robinsons* de Jules Verne, 1882). Detecta posteriormente unha case desaparición do tema, que non se recuperará ata despois da Segunda Guerra Mundial, con *O Señor das Moscas* de William Golding (1954). Sen aventurar hipóteses explicativas do porqué desas desaparición e recuperación, detereime de entre as novas robinsoniadas nunha, debida ao francés Michel Tournier e da que contamos con versión galega, que implica un notable xiro no mito, de seguro non alleo nin ás novas achegas dos estudos antropolóxicos (nomeadamente os de Claude Lévi-Strauss, coa súa tese do "pensamento salvaxe") nin aos movementos anticoloniais de liberación nacional xurdidos despois da Segunda Guerra Mundial.

En efecto, *Venres ou a vida salvaxe* propón unha case exacta inversión do mito. O novo relato segue no esencial os pasos do modelo orixinal, achegándolle unha maior precisión naturalista (Tournier traslada o escenario á illa chilena do Pacífico do náufrago Selkirk e evita os erros descritivos de Defoe), mais o proceso "civilizador" de Venres interrómpese de xeito irreversible cando este provoca un grave accidente que destrúe nun instante toda a coidadosa reconstrución da vida metropolitana que Robinson fora edificando nos longos anos de soidade. E, agora si, o náufrago verase obrigado a vivir en condicións estritamente naturais (isto é, "salvaxes") pois antes aquela reconstrución fora posible mediante o uso dos restos que Robinson conseguira recuperar dos pecios de varios naufraxios. Mais, quen sabe adaptarse mellor a aquelas condicións? Non o home civilizado senón o "salvaxe". Ou dito doutro xeito: é a cultura ou civilización (porque só o etnocentrismo colonial xustifica que se lle negue eses cualificativos) salvaxe a mellor adaptada a ese medio. E será así como Robinson comezará a recibir "leccións" do indíxena, aprendendo a gozar os sabores dos seus xantares, descubrindo o sentido vitalista dos seus xogos e os potenciais simbólicos do seu uso da linguaxe, admirando a maneira respectuosa (non exenta de rivalidade) coa que se relaciona cos animais. Ata recoñecer finalmente que a esa forma de vida, desprovista do uso instrumental e cobizoso que a insaciable sociedade mercantil impón, unha vida "ociosa" vista desde a perspectiva do burgués, é ben máis razoable cá vida que antes levaba. Mais, lonxe de calquera idealización rousseauniana do bo salvaxe, nunha volta de rosca final, Tournier fará que Venres marche co barco que os atopa na illa, abraiado polas novidades da vida mariñeira, men-



tres que Robinson decide quedar. Non só, porque, logo de ter marchado o barco, atopará agochado ao che ou grumete, que procura nel protección dos malos tratos aos que o sometían.

ADAPTACIÓNS E VERSIÓNS CINEMATOGRÁFICAS

Venres ou a vida salvaxe é unha adaptación simplificada dunha novela máis complexa, *Venres ou os limbos do Pacífico*, que presenta a singularidade de ter sido escrita polo mesmo autor. Sobra logo aquí toda discusión sobre a lexitimidade da adaptación. O propio Tournieur proporciona uns argumentos que son unha excelente xustificación para toda boa adaptación. Confesa que a súa formación filosófica levoulle a ateigar o primeiro texto de "reflexións, abstraccións, construcións lóxicas". Na segunda versión, que el chama "clarificada", propúxose reducila tan só a "acción e sensacións", e di que, non sendo a súa intención facer unha "versión para nenos", sente que se achega tanto máis ao seu "ideal": "*…canto mellor escribo para que os nenos tamén me poidan ler*".

Mais eu atreveríame a dicir que o autor non di toda a "verdade". Porque non só suprime reflexións abstractas senón tamén determinadas accións, supresións que só cabe explicar por unha restrición de carácter educativo moral. En particular, toda a presenza de pulsións sexuais, que sen dúbida é un dos sinais distintivos da súa revisión "adulta" do vello Robinson (en Defoe a sexualidade simplemente é inexistente). Robinson masturbándose ou sentindo unha atracción homoerótica por Venres (episodios presentes en *Venres ou os limbos do Pacífico*) son contidos que ao parecer seguen sendo considerados inadecuados para o lectorado mozo… mesmo por parte dun escritor homosexual como era Michel Tournier.

Tocante á adaptación de *Robinson Crusoe* da editorial Vicens Vives, recolle os episodios esenciais do orixinal, recortando as longas reflexións do solitario náufrago para, como no caso de Tournieur, centrarse nas accións. Ten a virtude de non caer na tentación do politicamente correcto e recoller sen censuras a etapa de escravista do protagonista. En cambio, a eliminación do momento da visión delirante que provoca a revelación relixiosa paréceme que esvaece o papel que esta xoga no rigor disciplinario da vida de Robinson. En todo caso, unha proposta de traballo para as aulas tanto do último ciclo de Primaria como para Secundaria, ben puidera ser contrastar as dúas versións, a de Defoe e a de Tournieur, para a través delas revisar criticamente a visión etnocéntrica e colonialista da cultura civilizada.

Aínda que xa Meliès fixo unha versión do *Robinson Crusoe*, non é un tema moi buscado polo cine. Seguramente a mellor versión foi a que Luis Buñuel fixo en inglés, con producción mexicana, en 1954. Non está entre os seus mellores filmes nin presenta os riscos máis característicos da súa cinematografía, pero non é en absoluto desbotable. Entre as robinsoniadas, sinto debilidade por un filme familiar producido por Walt Disney, *Swiss Family Robinson* (distribuida en España co título *Los Robinsones de los mares del sur*), dirixido por Ken Annakin en 1960, cos marabillosos John Mills e Dorothy McGuire nos papeis dos pais da familia. Fíxome pasar momentos inesquecibles cando eu tiña uns doce anos e, aínda que comprobo que soporta mal unha revisión esixente, quero pensar que a rapazada de hoxe da mesma idade pode revivir emocións parecidas ás que sentín eu daquela.■

REFERENCIAS

- *Robinson Crusoe*. Introdución, tradución e notas de Gonzalo Navaza. Ilustracións de J. J. Grandville. Xerais, 1986.

- *Robinson Crusoe*. Adaptación de Eduardo Alonso. Tradución de Isabel Soto. Ilustracións de Robert Ingpen. Vicens Vives, 1996.

- Michel Tournier: *Venres ou a vida salvaxe*. Tradución e notas de Gustavo Luca de Tena. Xerais, 2008.

- Jean-Paul Engélibert: *La Posterité de Robinson Crusoé. Un mythe littéraire de la modernité*. 1954 – 1986. Droz, 1997.

- Claude Lévi-Strauss: *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica, 1964.

- Jean Jacques Rousseau: *Emilio ou da educación*. Prólogo de Herminio Barreiro. Tradución de Henrique Harguindey. USC, 2006.

- Max Weber: *La ética protestante y el "espíritu" del capitalismo*. Alianza Editorial, 2001.

O arte e a súa historia

Antía Cal e Antón Beiras

Edicións Laiovento, 2017

O libro dos nenos

Antía Cal

Deputación de Lugo, 2018

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932
Páx. 98-99

O arte e a súa historia é a edición facsimilar dunhas numerosas cuartillas escritas no segundo lustro dos anos 50 por esta singular parella, coa finalidade de que as lesen (e delas aprendesen) os seus fillos, os mesmos que sesenta e dous anos despois as atoparon nunha caixa de zapatos e deciden facelas públicas. Despois duns retratos dos autores, realizados por Seoane e Laxeiro, e uns textos introdutorios, recóllense as cuartillas amareladas polo paso do tempo con correccións realizadas por medio de riscadas ou anotacións.

O libro, asinado por ambos, está escrito como se fose un único autor que se dirixe a un fillo a modo de diálogo, coa dedicatoria: "*Aos meus fillos*". "*Os nenos e a arte*" é o título do pórtico para ocuparse en xeral da arte e os artistas, e a continuación, pasar a definir cada estilo artístico, utilizando diferentes obras de momentos históricos distintos. Na páxina doce comeza a "*Historia do arte*" que percorre desde a Prehistoria ata o que era a actualidade no momento en que se dá por rematada a obra, á que lle engaden un anexo fotográfico acompañado de referencias bibliográficas dos libros ou revistas das que son extraídas as imaxes.

Estamos ante unha historia da arte escrita no segundo lustro da década dos cincuenta do século pasado, dirixida á infancia, redactada en galego e na cal se analiza a arte universal sen perder nunca de vista desde onde se parte, da cultura e a arte galega, elaborada desde orientacións galeguistas, herdeiras do Seminario de Estudos Galegos. Beiras e Cal crean unha microutopía: facer cos fillos o que non se pode facer na escola nin na sociedade, pensar desde dentro de Galicia, desde un universo galego. Un humilde heroísmo cívico, denomínao X. M. Beiras.

O obxectivo é que o neno vibre ante a beleza, porque "*a arte é sinxeleza e está en todas partes, polo tanto se sentes e respectas a arte, podes en verdade tamén sentirte artista*" dille a narradora ao rapaz. Segue un pouco máis adiante "*As manifestacións artísticas son as maneiras nas que os artistas nos amosan o seu recado, a mensaxe, o que nos teñen que dar*". Trátase de que a infancia coñeza o que de bo leva feito a humanidade ao longo dos séculos, que respecte as diferentes opcións artísticas e as diferentes civilizacións pois cada unha delas fai as súas achegas.

Arte en todas as súas manifestacións: arquitectura, escultura, pintura, fotografía, teatro, cine, música, literatura, danzas e baile... mais tamén ciencia. Toda a información (texto e imaxes) documentada cunha bibliografía que pecha a obra; toda ela salpresada polos valores cívicos de respecto ao outro, da consideración por todos os pobos e re-

lixións, a valoración de todas as civilizacións e as súas manifestacións artísticas, a opción por non facer diferenzas entre os pobos e as críticas ao inadmisible como a escravitude... Como unha chuvia maina que molla van caendo as frases: "*A Historia é coma un conto que as máis das veces repítese sempre*", "*E Compostela, no tempo de Xelmírez, alumeaba en Europa como unha estrela*", "*Mais a guerra, meu neniño, repítocho outra vegada, non bota máis que a desgracia e o mal por onde pasa*"...

Nunha linguaxe sinxela, o relato toma a forma de viaxe pola xeografía e o tempo, como se pode ver no seguinte fragmento: "*E ímonos xa de Grecia, daquí a pouco todo o que falamos irase convertendo en ruínas, aquela grande Atenas desfacerana en guerras, o Partenón quedou como ti o viche, as estatuas irán polo mundo adiante, levadas e traídas para dar nun museo calquera onde xa non verán endexamais a liberdade nin a luz do sol baixo o ceo claro da súa Patria.*"

É posible que nos preguntemos se ten vixencia unha obra deste tipo, se ten sentido ou non publicala na actualidade, e ante ese interrogante eu direi que me gustou lela, que me encantou ver a súa visión, que me marabillou a linguaxe e maneira na que estaba escrita de forma sintética e expresiva ("*A escultura románica é unha verdadeira prédica de pedra, un catecismo*", "*As agullas góticas son como encaixes feitos na pedra*"..., as magníficas definicións de cubismo, surrealismo e abstracción, ou atopar personaxes e informacións aos que eu accedín moi tarde e que naqueles tempos habitaban na máis absoluta escuridade, e lembremos que estamos a falar de arte.

Como unha carta ou un legado (ese "*meu fillo*" que se repite ao longo do texto) avanza ata "*E chega o intre de nos dicirnos adeus. Parolamos xuntos moitas vegadas, percorremos o Mundo desde os tempos primeiros, fomos vendo terras e xentes lonxanas, pescudamos nas obras dos nosos avós, somentes para guiar a túa sensibilidade nova polos camiños da Arte*". Para rematar con "*Ese* Negro en Nova York *pintado por Castelao (...) que reflicte a saudade da Patria perdida alá na afastada África, o mesmo que a calquera galego lle pode acontecer nunha avenida da Habana, de Caracas ou de Bos Aires*" ou na súa propia casa, Antía, saudade dunha patria que fora esnaquizada e perdida para sempre.

Un compromiso co ensino e coa identidade galega que ve a luz "moitos anos despois" como comezaba García Márquez os *Cien años de soledad*.

Sesenta e tres anos despois ve a luz tamén, ***O libro dos nenos***, da autoría de Antía e publicado pola Deputación de Lugo neste ano de 2018. Ante este libro a modo de enciclopedia (aquel "texto de textos" que cubriu as necesidades da infancia daqueles anos) debemos confesar que o profesorado -ao que ía dirixido- non podía imaxinar unha enciclopedia escrita en galego e pensando nos nenos e nenas, como non podía saber que do outro lado do mar, os emigrantes do Lar Galego de Caracas convocaran un premio ao mellor libro galego para a infancia que ela gana con esta "*Enciclopedia básica, na que tentaba explicar o mundo e, ao mesmo tempo, explicar Galicia*" en 1955. Daquela, por atrancos que non se explican, quedou sen publicar esta *Enciclopedia pró neno galego* que en palabras de Darío Campos (presidente da Deputación) constitúe, xunto co *Método de lectura* (1932) de Xosefa Iglesias Vilarelle, o *Catón Galego* (1969) de Xosé Ramón Fernández–Oxea e *Verbas galegas* (1973) de Victoria Armesto un dos textos fundacionais da pedagoxía galega do século XX. No comezo do libro recóllense tamén unhas palabras da autora, de Neira Vilas que levan por título "A miña Antía" e un retrato de Antía realizado por Seoane (que na traseira explica quen era ela), mais unha carta na que lle fala da posibilidade de ilustrar este libro. Perda!

A obra repite a voz narrativa do libro anterior: diríxese, de novo, a un rapaciño ao que lle irá mostrando o mundo, desde a súa formación en xeral (xeografía física, bioxeografía, xeografía humana), a xeografía descritiva (os continentes) e Galiza, en particular, para rematar cun capítulo titulado "Sobre a hixiene" asinado por Antón Beiras e que consta dos seguintes apartados: a mantenza, o sol, a auga, o aire, o exercicio, o coidado da boca, o fogar, as peores doenzas e o vestido. Un último apartado, co nome "Remate do libro" recolle as palabras de Castelao (profecías, no nome dos autores) nas que vai enumerando como ve -ou mellor "quere ver"- a Galicia que soña. Antía tamén soñou uns libros en galego para a infancia galega, onde a idea de Galicia atravesa todo o texto, aproveitando cada ocasión para remitir ao país e as súas paisaxes e creacións, a súa xente... Foi un soño, que despois de máis de cincuenta anos aparece feito papel. Igual é a condena do país: non facer visible o que de bo se fai, cando é preciso.

Pilar Sampedro

pilarsampedro507@gmail.com

Consello de Redacción da RGE

A RGE, UNHA PORTA SEMPRE ABERTA A TI

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

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

1. Características das colaboracións. Deben ser orixinais e inéditas. As achegas poderán estar dirixidas ás diferentes seccións da RGE e deberán axustarse á extensión sinalada (sempre con espaciado incluído). En www.neg.gal aparece detallada a extensión de cada sección.

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

3. Texto. As achegas poderán ser redactadas na fonte de letra Times New Roman, tamaño 12, aliñamento xustificado, e remitidas, en soporte electrónico (con adecuada identificación do arquivo electrónico) ao enderezo rge.redaccion@neg.gal. O programa e a versión do procesador de textos empregado será preferibelmente o Openoffice ou o Microsoft Word.

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

5. Referencias. Nas referencias e citas bibliográficas procederase de acordo coas normas da APA (www.apastyle.org).

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

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

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

(INSERTAR IMAXE (ilustración, cadro, ou gráfico nº…)…: "aula_natureza.jpg").

Cómpre, dado o caso, que todas as colaboracións achegadas estean acompañadas de material gráfico ilustrativo do artigo. Debe terse en consideración o deseño da revista, que require que haxa sempre unha fotografía en formato vertical para ilustrar o título. Pode ser oportuno, sobre todo nos casos de táboas, cadros e gráficos, a inclusión dun texto esquemático de título, e/ou dun pé.

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

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

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

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

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

12. Lingua de publicación. Os traballos deberán estar escritos en lingua galega. A Redacción resérvase o dereito de elixir os títulos e subtítulos que considere máis oportunos para a publicación da colaboración, como tamén o de facer pequenas correccións para manter o estilo da RGE. Acéptanse tamén orixinais en catalán, portugués, castelán, francés e inglés. Os artigos en castelán, francés e inglés serán publicados en galego.

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

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

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

rge.redaccion@neg.gal.

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

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

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

Revista Galega de Educación

Nova Escola Galega

R/ das Hedras, 4-2º O

15895 Milladoiro- Ames

(A Coruña)

Ou ben en soporte electrónico a través do correo electrónico ao seguinte enderezo:

rge.redaccion@neg.gal

Para un coñecemento ampliado das normas visítese a nosa web:

www.neg.gal

LA RGE, UNA PUERTA SIEMPRE ABIERTA A TI

Indicaciones para la presentación de originales.

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

1. **Características de las colaboraciones.** Deben ser originales e inéditas. Podrán estar dirigidas a las siguientes secciones de la RGE y deberán ajustarse a la extensión señalada (siempre con espaciado incluido). En www.neg.gal aparece detallada la extensión de cada sección.

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

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

4. **Referencias.** En las referencias y citas bibliográficas se procederá de acuerdo con las normas de la APA (www.apastyle.org). Las notas de texto se indicarán con sobreíndices.

5. **Ilustraciones, tablas, cuadros, gráficos.** Las colaboraciones enviadas estarán acompañadas de material gráfico ilustrativo del artículo, siempre incorporado a mayores, fuera del documento de texto. Además, se tendrá en cuenta el diseño de la revista y se enviará una fotografía vertical para ilustrar el título del artículo. Se enviarán las fotografías u otras imágenes y gráficos en formato digital con una resolución mínima de 300 ppp (puntos por pulgada), en formato JPG, TIF, PNG o PDF.

6. **Lengua de publicación.** Los trabajos deberán estar escritos en lengua gallega. La Redacción se reserva el derecho de elegir los títulos y subtítulos que considere más oportunos para la publicación de la colaboración, como también el de hacer pequeñas correcciones para mantener el estilo de la RGE. Se aceptan también originales en catalán, portugués, castellano, francés e inglés. Los artículos recibidos en castellano, francés e inglés serán publicados en gallego.

RGE, A DOOR ALWAYS OPEN FOR YOU

Guideline for the submission of proposals.

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

1. **Characteristics of the contributions.** Contributions must be original and unpublished. Contributions should be directed to one of the following sections of the journal. (The extension of each section is detailed in www.neg.gal)

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

3. **Identification of the author.** The heading of the article will include the following information: title, name(s) of the author(s), profession and working place. Contact details (address, telephone and e-mail) will be included at the end of the article. Every author is responsible for the content of his/her own work, as it is established by copyright.

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

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

6. **Language.** The works must be written in the Galician language. The Editor reserves the right to choose the titles and subtitles that it deems most appropriate for the publication of the collaboration, as well as to make small corrections to maintain the style of the RGE. Originals are also accepted in Catalan, Portuguese, Spanish, French and English. The articles received in Spanish, French and English will be published in Galician.

Onde podo conseguir a Revista Galega de Educación?

Podes solicitala en calquera libraría de Galicia ou ben escribirnos directamente ao mail da asociación para que cha enviemos a onde nos indiques: neg@neg.gal

Queres subscribirte?

REVISTA**GALEGA** 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

boletín de subscrición

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

DATOS DO/A SUBSCRITOR/A

Apelidos e nome: NIF:

Enderezo:

Localidade: Provincia:

Teléfono: Correo electrónico:

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

☐ Domiciliación bancaria en conta |____|____| |____|____| |__|__| |__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
(Faga constar os 20 díxitos que componen 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

NOVA ESCOLA GALEGA

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

DOCENTES

por Xosé Tomás