



Formación integral:

O éxito da formación marca a inserción laboral e o posterior desenvolvemento profesional dos alumnos. Una formación que integra o mundo laboral e o docente, a práctica e a teoría, o alumnado co profesorado, as técnicas de xestión empresarial e a operativa diaria do negocio, un proxecto profesional no modo de vida persoal. A formación integral é a pedra angular sobre a que se asenta unha carreira orientada ao éxito laboral.



CERTIFICADO DE ELABORACIÓN E XESTIÓN EN COCINA

1º CURSO - Xestión I e Cocina I
2º CURSO - Xestión II e Cocina II

SALIDA PROFESIONAL: Xefe de Cocina de Hotel, Restaurantes e Catering, Restaurador independente.

REQUISITOS DE ACCESO: 2º Bacharelato, Curso Formativo Superior, FP II - C.O.U., Estudos equivalentes aos anteriores, Probas de Acceso propias.



DIPLOMA DE XESTIÓN DE EMPRESAS HOSTALEIRAS

1º CURSO - Xestión I e Servizo
2º CURSO - Xestión II e Cocina
3º CURSO - Xestión III e Almacenamento

SALIDA PROFESIONAL: Posibles direccións de hotel.

REQUISITOS DE ACCESO: 2º Bacharelato, Curso Formativo Superior, FP II - C.O.U., Estudos equivalentes aos anteriores, Probas de Acceso propias.



GRAN DIPLOMA DE XESTIÓN E DIRECCIÓN DE EMPRESAS HOSTALEIRAS

4º CURSO - Dirección I
6º CURSO - Dirección II

SALIDA PROFESIONAL: Incorporación ás postos das Grandes Empresas Turísticas e Catixes Hoteleras de dimensión internacional.

REQUISITOS DE ACCESO: Haber en posesión do Diploma de Xestión de Empresas Hostaleiras.



CENTRO SUPERIOR DE HOSTALERÍA DE GALICIA

Santiago - Núa, quilómetros 1 - 15890 Santiago de Compostela - A Coruña Tlf. 981 54 25 18 - Fax 981 54 25 30 - informacion.csig@unisa.es - www.csig.es

Número 42 - 2008 - 9 euros

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN Número 42 - novembro 2008 - 9 euros



reportaxe
novas tecnoloxías
experiencias
educación social
panoraula

A FORMACIÓN PROFESIONAL

Esta apertura de curso, aparece mediaticamente condicionada por dous temas, que son os que acapan a maior atención nos medios e ocupan un espazo relevante informativamente falando: son a **política lingüística** nalgúns comunidades autónomas con lingua propia, singularmente Cataluña, País Vasco e Galicia, e a materia de **Educación para a cidadanía**. É ben curioso que con respecto á política lingüística argumentos como a liberdade de elección das familias –como se algunha vez o currículo fose elixible polas familias–, a desaparición do castelán das aulas –cando se dá o paradoxo de ser a de normalización a norma, con moito, máis incumprida nos nosos centros–, ou a dificultade de poderse expresar en castelán –cando todos os informes constatan xustamente a situación contraria–, sexan sostidos un día si e outro tamén nos xornais e se manteña como debate permanente nos medios de comunicación, ata o punto de que algúns teimudamente sacan unha reportaxe diaria con curiosos e sorprendentes testemuños (?) da súa liña argumental. Afortunadamente nos centros de debate non está nestes termos, independentemente dos poucos avances normalizadores. Algo similar ocorre con respecto á materia de Educación para a Cidadanía, que en Galicia xeneralízase neste curso escolar, motivo de preocupación por parte dos medios da dereita mediática, tamén con argumentacións tan peregrinas como que suporá un “adoutramento” en ideas de esquerdas –como se esta materia non fose común na maioría dos países europeos e mesmo ata na Italia con goberno de Berlusconi– ou como que subtrai da familia a educación en valores –como se a escola non incorporase os valores na súa educación, e non existisen xa eses contidos dende a LOXSE cando se incorporaron os contidos transversais que foron menos deostados sendo igual de obrigatorios– ou incentivando a obxección de conciencia para a materia por parte do alumnado, ou mesmo de Administracións como a valenciana que pretende impartila en inglés; en fin, a pesar de tanto ruído tampouco ten moita fortuna este debate na maioría das comunidades educativas.

Son debates mediáticos con intereses político-partidarios da dereita, pero que agochan outras preocupacións e esgotan enerxías que se deberían utilizar en facer unha presentación en sociedade de cuestións claves no curso que se inicia. Referímonos por exemplo á que xa é o segundo curso dende a **introdución no currículo das competencias básicas** que pasan a ser o seu referente esencial e a clave das avaliación e promoción de ciclo e/ou curso, e poderíamonos referir tamén á **avaliación diagnóstica**, que se vai efectuar neste curso a todo o alumnado de 4º de Primaria e de 2º da ESO.

Alumnado, profesorado, familias e sociedade en xeral deberíamos estar debatendo sobre se o **traballo por competencias** será unha moda máis, ou se marcará un significativo cambio curricular e da cultura escolar; ou se se están a tomar as medidas organizativas, curriculares, de formación do profesorado e mesmo de divulgación social que deben acompañar a un cambio deste calado. Tamén os distintos sectores da comunidade educativa deberíamos estar analizando o significado desta **primeira avaliación diagnóstica** xeneralizada que se fará neste curso escolar, preguntas de como se levará a cabo, como se analizarán os resultados ou que consecuencias traerán os mesmos; son incógnitas moi importantes que deberían ocupar un primeiro plano do debate socioeducativo. Convidamos dende aquí aos lectores, ás lectoras, a que aposten por estas dúas cuestións coas súas preguntas ou achegas.

O **Currículo de Ed. Infantil** hai moitos meses que pasou todos os trámites administrativos e xurídicos necesarios antes de ser aprobado a fins de setembro/08 polo Consello da Xunta, pero aínda non foi aprobado nin polo tanto publicado. Que teña comenzoado este curso escolar 2008-9 e o documento legal clave para esta etapa non estea aprobado merece unha explicación completa á cidadanía en xeral e ao mundo educativo en particular. Non é só que se incumpra a Lei que regula o calendario de aplicación, que ten rango de Real Decreto, é que supón (a inexistencia dunha explicación) unha grave falta de respecto cívico aos sectores implicados.

Agardemos que a decisión política de non adiantar as eleccións ao Parlamento de Galicia teña como consecuencia que rematen os procesos de cambios legislativos emprendidos por este Goberno, e moi especialmente en educación a aprobación do **Regulamento Orgánico de Centros (ROC)** que tantas repercusións ten para o seu funcionamento. Cuestións de tanta importancia como a organización interna dos centros, os documentos que regularán o seu funcionamento organizativo e pedagógico, a caracterización das actividades complementarias e extraescolares, as responsabilidades dos diferentes órganos de dirección e coordinación ou as tarefas internas dos centros (formación, plan TIC, proxecto lector, plan de convivencia...), dependen deste documento. Sería desalentador que por non enfrontar en período preelectoral o lóxico debate que supón a tramitación e aprobación dun documento desta envergadura quedase un curso máis, que serían seguramente dous, sen aprobar.

6 O tema

A Formación Profesional

94 Educación Social e Escola

III Escola de Primavera:
Educación social e cidadanía.
Intervención na escola e na comunidade

María José Caride Delgado et. alii

98 A Lingua

Tradución e corrección de textos:
Recursos

Isabel Vaquero Quintela

104 Entrevista

Francesco Tonucci

Pablo Montero Souto

110 Novas tecnoloxías

Encontrarse e reencontrarse.

Da Rede ás Redes

III Encontro de Edublogs

Carlos Santos Mato

Lucía Blanco Vallejo

116 A escola rural

- Unha experiencia de creación e achegamento de servizos en áreas rurais de Asturias:
- A romaría Raigame:
Un día para vivir e aprender cos nosos avós

124 Experiencias

- Programa de prevención e control do absentismo escolar no Concello de Cangas

Begoña Otero Riobó

- Nova antoloxía latina

Óscar Sánchez Vidal

- Traballando na integración no IES Eduardo Pondal de Santiago de Compostela

Susana Marina Blanco Baluja et. alii

- violenciadexeneroblogspot.com: da experiencia ao blog

Pilar Ponte

144 Recursos do contorno

Reciclaterra

Araceli Serantes Pazos

148 Pais e Nais

Plural non é engadir un "s" ao singular

150 Xoguetainas e brinquetainas

A recuperación dos espazos de xogo

Manuel Rodríguez Vázquez, Charrancas

152 Estudos e informes

- Arredor do informe PISA. A avaliación internacional de sistemas e de resultados educativos

Antón Costa Rico

- A escola en Galicia e os desafíos do alumnado inmigrante. Avaliación dun Programa para familias inmigrantes

Diana Priegue Caamaño

164 Panoraula

172 Suso Jares

In Memoriam

175 Redes de innovación educativa

Congreso Entretod@s
Madrid, 1-3/02/2008

180 Recensións

Clásicos da literatura infantil en lingua galega

o
i
r
a
m
u
s

REVISTA
GALEGA
DE EDUCACIÓN

Num. 42
Novembro 2008

Director:

Xesús Rodríguez Rodríguez

Consello de Redacción:

Antón Costa Rico
Carmen Díaz Simón
Manuel González Seoane
Xulio Pérez Pérez
Ana Mª Pose Blanco
Xosé Ramos Rodríguez
Miguel Vázquez Freire
Francisco Veiga García
Mª Helena Zapico Barbeito

Consello Editorial:

Xosé Álvarez Castro
Xosé Manuel Barreiro González
Pilar Bernárdez Sanluís
Manuel Bragado Rodríguez
Mª Dolores Candedo Gunturiz
Francisco Candia Durán
Xosé Manuel Cid Fernández
Carmela Cons Pintos
Agustín Fernández Paz
Lois Ferradás Blanco
Narciso de Gabriel Fernández
Emilio González Legaspi
Marilar Jiménez Aleixandre

Xosé Lastra Muruais
Ramón López Facal
Fina Mosquera Roel
Chis Oliveira Malvar
Laura Lodeiro Enjo
Belén Rodríguez Silva
Manuel Pazos Crespo
Xosé Manuel Rodríguez-Abella
Xesús Rodríguez Jares
Antón Rozas Caeiro
Victor Santidrián Arias
Mercedes Suárez Pazos
Manuel Vieites García



A FORMACIÓN PROFESIONAL

8 Entrevista

Antonio Vázquez
Faustino J. Salgado López

11 Estrutura actual da Formación Profesional en España

Faustino J. Salgado López

18 Formación para o emprego

José Luis Mira Lema

24 O módulo de formación e orientación laboral: Módulo común e aprendizaxe transversal

María do Mar Sanjuán Roca

30 Formación en centros de traballo:

Período necesario
Xesús Ferreiro Núñez

33 A implantación da norma iso 9001:2000 nun centro público de secundaria:

Toda unha aventura
Vicente Docasar Docasar

40 IES Coroso

A estratexia da calidade
José Antonio Ventoso Mariño

44 Un exemplo de boas prácticas na formación profesional baseado nas alianzas externas e na innovación

Manuel Guerra Fernández

46 Entrevista

María Puga

49 O IES de Foz e a arte do café

Ana Isabel Alonso Martínez

52 Hostalería: Unha profesión con futuro

Jenaro Fieira Noya

55 O IES A Granxa, de Ponteareas

Jesús Pita Sors

62 Unha proposta de proxecto integrado para o ciclo superior de automoción

José García Seco

70 I+D+i en Formación Profesional?:

Unha experiencia desde o IES Politécnico de Vigo
José M. Torres

74 Proxecto de construción dun seguidor solar fotovoltaico

Benito Fernández Rey

77 Ciclo Formativo de Técnico en condución de actividades físico-deportivas no medio natural

José Ignacio Salgado López
Marcial de Martín Vázquez

81 Balnearios Portovello, unha empresa virtual en marcha

Encarnación Fernández Seara

83 A Formación Profesional ocupacional no reformatorio de Oseira (1936-1960)

Unha nóttula histórica
José Roberto Soto Fernández

86 Para saber máis... Sobre a Formación Profesional

Luis Valle Regueiro

Redacción: rge.redaccion@mundo-r.com
Publicidade: rge.publicidade@mundo-r.com
Subscricións: rge.subscricions@mundo-r.com

Deseño: Acordar
Maquetación: Gairí Barreiro
Impresión: Litoron

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

Deseño da cuberta: José María Mesías Lema
Asesor de fotografía e identidade visual: José María Mesías Lema



Subvencionado pola Presidencia da Xunta de Galicia. Secretaría Xeral de Política Lingüística

As fotografías do monográfico foron cedidas polo Museo Pedagóxico de Galicia (MUPEGA).

A F O R M



Actualmente enténdese por formación profesional o conxunto de accións formativas encamiñadas a capacitar aos individuos para o desempeño cualificado das diversas profesións, para o acceso ao emprego e para a participación activa na vida social, cultural e económica. Dende esta concepción, coa expresión formación profesional estámonos a referir tanto ás accións formativas incluídas no sistema educativo, e que a Lei 2/2006 de Educación (LOE) denomina a *formación profesional inicial*, como ás accións de inserción e reinserción laboral dos individuos, así como ás orientadas á formación continua dos traballadores nas empresas. Estas últimas constitúen o que actualmente se denomina *formación profesional para o emprego*, que en Galicia depende da Consellería de Traballo.

Sen pretender ignorar a importancia que adquiriu no ámbito da investigación educativa, ademais da que ten no ámbito *sociolaboral*, a formación profesional para o emprego –máis ben ao contrario xa que consideramos que merece outro monográfico desta publicación- o certo é que, cando se fala de formación profesional simplemente, a maioría dos cidadáns identifícanos coa impartida no sistema educativo. De aí que, para cumprir o encargo de coordinar este monográfico, recorrésemos case exclusivamente a persoas vincu-

ladas á formación profesional inicial. En consecuencia, gran parte das colaboracións que se materializan nos distintos artigos desta revista refírense á formación profesional regulada en Galicia pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Nese sentido cómpre, pois, subliñar que, se non se pon de manifesto expresamente o contrario, as referencias neste monográfico á formación profesional hai que entendelas referidas á formación profesional inicial.

A finalidade da formación profesional, segundo a LOE, presenta catro aspectos:

- preparar aos alumnos e alumnas para a actividade nun campo profesional,
- facilitar a súa adaptación ás modificacións laborais que poden producirse ao longo da súa vida,
- contribuír ao seu desenvolvemento persoal, e
- contribuír ao exercicio duna cidadanía democrática.

Os dous primeiros aspectos son os que diferenzan as ensinanzas de formación profesional das restantes ensinanzas do sistema educativo. Os dous últimos, aínda que en íntima relación cos primeiros, pertencen ao ámbito da formación como persoa, que é consubstancial a todo o sistema educativo e polo tanto son aspectos comúns a todas as ensinanzas que o integran. A análise dos dous primeiros aspectos,

P R O F E S

Faustino J. Salgado López
Antonio Rial Sánchez
Coordinadores do monográfico

FORMACIÓN

que son os que caracterizan a formación profesional inicial, permite intuír o longo camiño que percorreu a formación profesional dende a súa institucionalización co Estatuto de Ensinanza Industrial, no ano 1924, ata hoxe.

A finais da década dos sesenta empezouse a notar en España, no ámbito produtivo, un incremento na mobilidade no emprego. O modelo de *"un emprego para toda a vida"* entrou en crise e empezouse a ter conciencia de que a tendencia sería que os traballadores durante a súa vida laboral cambiasen cada vez máis veces de posto de traballo, polo que o modelo de formación profesional dirixido á *"preparación do traballador cualificado"* que se recollía na Lei de Formación Profesional Industrial de 1955 quedaba obsoleto. A solución pasaba por incorporar á formación profesional coñecementos polivalentes, e por aquela época acuñouse a expresión *"ampla formación de base"*, que facilitasen aos individuos a adaptación aos inevitables cambios de posto de traballo aos que se verían obrigados. A Lei Xeral de Educación de 1970 (LXE), deseñou un modelo que trataba de dar resposta a esta nova realidade. O resultado, á parte de non ser o esperado, agrandou a brecha entre a formación profesional impartida no sistema educativo (*formación profesional regrada*) e o sector produtivo; este paliaba as súas necesidades mediante un sistema de formación profesional paralelo con varios programas (PPO, FPA...) que funcionaban totalmente de costas á formación profesional regrada. É dicir, a formación profesional útil para o sector produtivo dábase fóra do sistema educativo, e simultaneamente a formación profesional regrada convertíase nunha vía paralela á das ensinanzas xerais, o que configuraba o sistema educativo como un sistema de dobre vía, no que as ensinanzas de formación profesional eran as ensinanzas da *"segunda oportunidade"*.

A finais da década dos oitenta, no contexto da reforma do sistema educativo e baixo a influencia de Europa, púxose de manifesto a necesidade de restablecer a vinculación co sector produtivo, sen renunciar á unha formación polivalente. O resultado foi a formación profesional, desenvolta na Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) e que se organiza en ciclos formativos de dous niveis, grao medio e grao superior, con requisitos académicos de acceso, graduado en educación secundaria obrigatoria ou título de bacharel respectivamente, a cuxos currículos se incorporou, con carácter obrigatorio, un período de formación en centros de traballo (módulo de FCT). O módulo de FCT supón que os alumnos e alumnas deben completar a súa formación cunha estancia, de 380 a 740 horas segundo o ciclo formativo, nun centro de traballo. A valoración positiva deste módulo é un requisito imprescindible para acadar o título profesional correspondente.

A experimentación previa do modelo de formación profesional LOXSE propiciou que moitos profesores de formación profesional se familiarizasen cunha área, a de proxecto integral (PI), que resultou moi suxestiva como espazo para tratar de forma global (integrada) os coñecementos que se adquirían nas demais áreas e que permitía que os alumnos se familiarizasen con situacións *cuasi reais* relacionadas co seu campo profesional. Aínda que o PI non está contemplado nos Reais Decretos de contidos mínimos dos actuais ciclos formativos, a Consellería de Educación, consciente do seu potencial didáctico, incorporounos como un módulo transversal á maioría dos currículos de grao superior que se imparten en Galicia. Esta posibilidade é amplamente explotada por numerosos departamentos de formación profesional como o demostran as colaboracións deste monográfico nas que se describen varias experiencias metodolóxicas relacionadas co módulo de PI.

Actualmente o autoemprego móstrase como un dos *"xacementos de emprego"*, nome co que se coñece a sectores emerxentes con gran potencial de creación de postos de traballo, máis prometedores. Recentemente a Consellería de Educación consciente da súa importancia puxo en marcha, a través da Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, o proxecto *"FP Plus"*, co que se pretende promover iniciativas emprendedoras no eido da Formación Profesional e fomentar valores empresariais. O proxecto consta de catro programas:

"FP Idea", que consiste nun concurso co que se pretende promover a capacidade creativa e emprendedora do alumnado de Formación Profesional, así como fomentar o traballo por conta propia como opción profesional.

"FP Simula", co que se pretende, mediante a simulación de situacións reais, fomentar a cultura emprendedora, o emprego das novas tecnoloxías da información e da comunicación e formar ao alumnado no campo da xestión e a administración.

"FP Avanza", un programa co que se pretende dar a coñecer a experiencia de persoas emprendedoras que afrontaron con éxito os seus proxectos.

"FP Emprende", este programa ten como obxectivo axudar ao alumnado na posta en marcha dos seus proxectos empresariais nos centros educativos.

A metodoloxía de case todos estes programas inspírase na dos PI, adaptada sobre todo ás familias profesionais relacionadas co sector de servizos (Administración e finanzas, Hostalería, Servizos de apoio á comunidade, etc.), tal e como se deduce da experiencia recollida neste monográfico. Como se dixo, é unha experiencia moi recente, o que non impide que neste curso 2007/2008 haxa seis centros galegos que están participando nalgún dos programas citados.

SIONAL



ENTREVISTA

Antonio Vázquez

DIRECTOR XERAL DE FP E ENSINANZAS ESPECIAIS

Entrevistou:

Faustino J. Salgado López

Inspector de Educación

F.S.: *Cales son os retos que afronta a Formación Profesional en Galicia?*

A.V.: Desde a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria traballamos en tres liñas básicas: a mellora da cualificación profesional da xuventude; a formación ao longo da vida; e a redución da porcentaxe de alumnado que abandona o sistema educativo ao rematar a Educación Secundaria Obrigatoria (ESO), en consonancia cos obxectivos europeos. Ademais, desde a Administración educativa promovemos o recoñecemento e valoración de competencias da poboación activa; e continuaremos avanzando na integración dos tres subsistemas da formación profesional (regrada, ocupacional e continua) co afianzamento dos Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP).

F.S.: *Unha vez presentado o II Plan Galego de Formación Profesional, cales considera os seus eixes prioritarios de actuación?*

A.V.: A integración dos sistemas de cualificacións e formación profesional o que significa é unha oferta de formación integrada no tecido produtivo galego, coa total incorporación da innovación e as novas tecnoloxías e a plena implicación do sector empresarial na FP. Neste proceso as prácticas en empresas son a mellor e a máis realista maneira de achegar a formación e a cualificación ao sistema produtivo e á realidade do mercado laboral.

A promoción da aprendizaxe permanente ao longo da vida onde é vital o proceso de recoñecemento, avaliación e acreditación da competencia da poboación activa.

A calidade e innovación que ampliará a capacidade na detección das necesidades de cualifi-

cación e de formación profesional, a observación da evolución da profesionalidade no mercado de traballo, así como a obtención de información sobre a inserción e o percorrido laboral das persoas tituladas en formación profesional.

Todo isto con un óptimo aproveitamento dos recursos, o que require medidas para a mellora da xestión dos centros de formación profesional, o desenvolvemento dos centros integrados e a formación dos docentes.

F.S.: *A Consellería de Educación contempla nos seus orzamentos unha partida para a creación do Centro de Innovación Tecnolóxica da FP, que pretende a Administración educativa con este novo centro?*

Este novo centro de Innovación Tecnolóxica contribuirá a potenciar a formación do profesorado e servirá para converter a FP nun referente en canto a calidade, mediante a potenciación de proxectos de innovación coas empresas e as universidades.





F.S.: *Familias profesionais de sectores estratéxicos en Galicia demandan man de obra cualificada que o sistema non sempre é capaz de cubrir xa que determinadas familias contan cunha reducida matrícula, como fai a Consellería fronte a esta necesidade?*

A.V.: Desde a Administración educativa somos conscientes de que existe a necesidade de adecuar a oferta formativa á demanda empresarial, un obxectivo que pretendemos acadar coa posta en marcha do novo Plan Galego de FP. Pero ademais, é certo que existen sectores cunha taxa de inserción laboral do 100% que contan con poucos alumnos matriculados. Por este motivo, desde a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria difundimos e promovemos a FP a través de campañas informativas e orientadoras, e convocamos unha liña de axudas destinadas ao alumnado que opta por familias profesionais non vocacionais,

demandadas polo mercado laboral, como Xardinaría, Actividades Agrarias, Mecanizado, Fabricación Mecánica, etc.

Outra das accións a través da cal pretendemos responder ás demandas do mercado e lograr unha conexión maior entre a FP e o mercado laboral é a través dos convenios con empresas. Así, xa temos asinados importantes acordos con potentes empresas como Schneider Electric España; e participamos no programa FORTECO (Formación Técnica Coordinada) impulsado pola industria de mantemento de vehículos autopropulsados, no que participan firmas como Seat, Audi, BMW, Opel, Ford e Chrysler. Do mesmo xeito, promovemos a colaboración co tecido empresarial comarcal, a través de acordos coas asociacións de empresarios. Todos estes acordos repercuten positivamente na formación tanto do profesorado como do alumnado, ademais de contribuír á difusión da FP, e á formación de traballadores cualificados.

A relación cos distintos axentes relacionados coa FP artículase e refórzase ademais no Consello Galego de Formación Profesional, un órgano consultivo e de asesoramento, composto por representantes da Xunta de Galicia, e organizacións empresariais e sindicais.

F.S.: *Como se traduce en cifras esta conexión co mercado laboral?*

A.V.: Segundo o último estudo, o 80% dos titulados obtiveron emprego antes dos seis meses, e o 81% considera que o seu primeiro emprego estaba relacionado co estudado no ciclo formativo. Nalgunhas familias profesionais esta porcentaxe ascende practicamente ao 100%.

F.S.: *Como se achega a Consellería aos obxectivos europeos para a FP, tales como a formación ao longo da vida?*

A.V.: Unha das apostas desta Administración educativa é precisamente achegar non só á mocidade, senón a toda a poboación, a posibilidade de acceder á formación, e que ademais poida compaxinala co seu traballo. Deste xeito, este curso 2007-2008 a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria oferta 23 novos ciclos de oferta modular para persoas adultas en horario vespertino. O noso obxectivo é ampliar esta oferta, comezando polas grandes cidades.

F.S.: *E de que xeito se garante que o alumnado destas ensinanzas poida acceder a un mercado laboral europeo aberto e caracterizado pola súa mobilidade?*

A nova sociedade configurada pola adhesión a Europa esixe á Formación Profesional a consecución de novos retos, como son a competencia noutras linguas e a realización de intercambios con outros países. Este ano 2007 a Administración educativa destina un total de 270.000 euros para os alumnos que realizan estadias en empresas doutros países. En total, participan nestas actividades formativas transnacionais un total de 177 estudantes e profesores galegos, en países como Suíza, Finlandia, Alemaña, ou mesmo China e a India. Por outra banda, co obxectivo de que estes estudantes accedan a estas prácticas formativas coa mellor preparación posible, 6 centros da Comunidade desenvolven o programa CUALE en FP, destinado ao alumnado de ciclos formativos, co fin de que melloren as súas competencias en linguas estranxeiras e poidan realizar a formación en centros de traballo noutros países da Unión Europea.

Estrutura actual da Formación Profesional en España



No actual panorama de globalización dos mercados e de continuo avance da sociedade da información, as estratexias para o emprego que propugna a Unión Europea oríéntanse nos últimos anos a conseguir unha poboación activa cualificada e apta para a mobilidade e a libre circulación. Un pilar fundamental destas estratexias é a aprendizaxe permanente ao longo da vida, o que xera a cuestión do seu recoñecemento e acreditación en relación coas aprendizaxes formais tradicionais nos centros educativos.

Neste contexto promúlgase a Lei Orgánica 5/2002, de 19 de

xuño, das Cualificacións e da Formación Profesional coa finalidade de establecer en España un sistema de formación profesional, cualificacións e acreditación, que integrase as diversas modalidades formativas. Este sistema denominouse Sistema Nacional de Cualificacións e Formación Profesional (SNCFP) e consiste nun conxunto de instrumentos e accións cos que se pretende promover e desenvolver a integración das ofertas da formación profesional. O instrumento fundamental do SNCFP é o Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais (CNCP) que está constituído polas Cualificacións Profesionais máis significativas,

Faustino J. Salgado López
Inspector de educación

das identificadas no sistema produtivo, xunto coa formación asociada a cada unha das Cualificacións Profesionais. O CNCP convértese así na base para elaborar, entre outras, a oferta formativa conducente á obtención dos títulos de formación profesional e dos certificados de profesionalidade, o que permite:

- a) Facilitar a adecuación da formación profesional aos requirimentos do sistema produtivo.
- b) Promover a integración, o desenvolvemento e a calidade das ofertas de formación profesional.
- c) Facilitar a formación ao longo da vida mediante a acreditación e acumulación de aprendizaxes profesionais adquiridos en diferentes ámbitos.
- d) Contribuír á transparencia e unidade do mercado laboral

e á mobilidade dos traballadores.

A Lei 5/2000 define a *Cualificación profesional* como o conxunto de *Competencias profesionais* con significación para o emprego, que poden ser adquiridas mediante formación modular u outros tipos de formación, así como a través da experiencia laboral. As competencias profesionais agrúpanse en *Unidades de Competencia*, que é o conxunto mínimo destas, susceptible de recoñecemento e acreditación parcial (elemento modular). Neste contexto enténdese por competencia profesional o conxunto de coñecementos e capacidades que permiten o exercicio da actividade profesional conforme ás exigencias da produción e o emprego.

Na figura 1, trátanse de reflectir as relacións existentes entre os conceptos anteriores.

O campo profesional reúne todas as actividades que teñen

entre si algunha afinidade. O SNCFP definiu 26 campos profesionais aos que denomina "*familias profesionais*". Mediante un proceso de análise da realidade e das demandas do sistema produtivo identifícanse, dentro de cada campo ou familia profesional, competencias profesionais que se agrupan, por afinidade, en cualificacións profesionais. A cada cualificación profesional atribúeselle un nivel de cualificación de acordo, entre outros, a criterios de coñecementos, iniciativa, autonomía, responsabilidade e complexidade, en función da competencia profesional requirida polas actividades produtivas que debe desenvolver o traballador que teña esa cualificación. No anexo II recóllense os criterios empregados polo Real Decreto 1128/2003, do 5 de setembro, para establecer os niveis de cualificación.

Unha vez identificadas e definidas, de acordo cunha estrutura estándar, as cualificacións profesionais pasan a formar parte do CNCP no que se agrupan por familias profesionais e se ordenan por niveis de cualificación. As familias profesionais establecidas no CNCP recóllense no anexo II, no que tamén se recollen as que se ofrecen actualmente en Galicia

A clave de todo o sistema de formación profesional, independentemente de como se faga, reside na Unidade de Competencia que, como se dixo, é o conxunto mínimo de capacidades profesionais que pode ser obxecto de recoñecemento, ou acreditación parcial. As Unidades de Competencia concrétnanse en "*realizacións profesionais*", coas que se especifica o comportamento esperado da persoa en forma de consecuencias ou resultados das actividades que realiza, e "*criterios de realización*", que expresan o nivel aceptable da

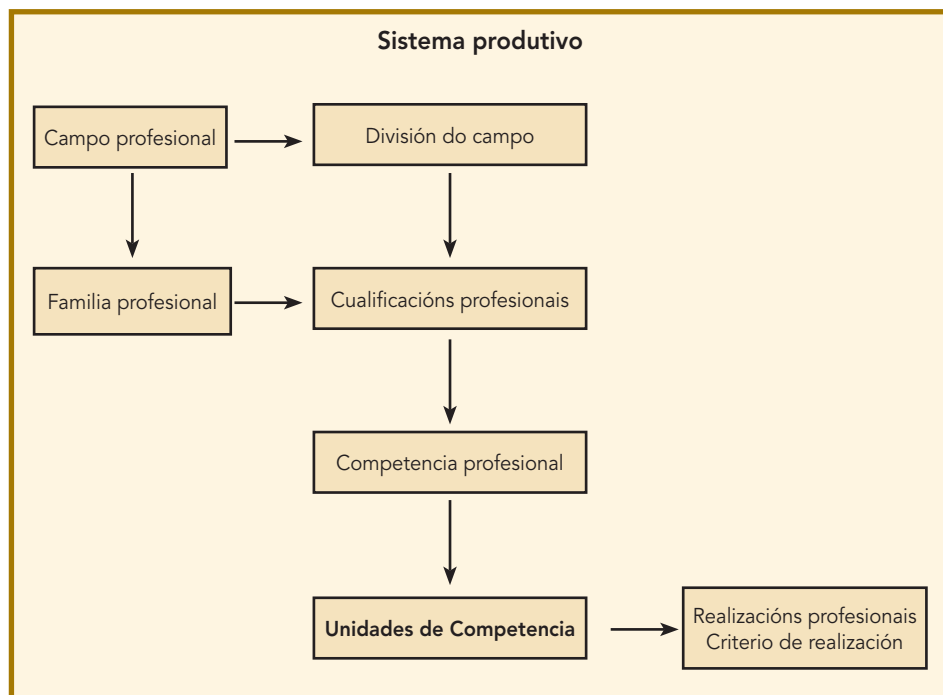


Figura1

realización profesional. Normalmente cada Cualificación Profesional está constituída por varias Unidades de Competencia.

Cada Unidade de Competencia está vinculada a un “módulo formativo”, no que se define a formación (en termos de “capacidades”, “criterios de avaliación” e “contidos”) que debe recibir unha persoa que acade esa competencia. O conxunto de módulos formativos denomínase “Catálogo modular de formación profesional”.

O Catálogo modular de formación profesional proporciona un referente común para a inte-

gración das ofertas de formación profesional que permita a capitalización e o fomento da aprendizaxe ao longo da vida. Actualmente hai dous tipos de ofertas ou subsistemas de formación profesional, a que está incluída no sistema educativo, ou *formación profesional específica*, e a formación profesional no ámbito laboral, ou *formación profesional para o emprego*¹.

Na figura 2 trátase de reflectir as relacións que hai ente a formación profesional específica, a formación profesional para o emprego e as unidades de competencia.

A formación profesional para o emprego está integrada polo conxunto de instrumentos e accións que teñen por obxecto impulsar e estender entre as empresas e os traballadores ocupados e desempregados unha formación que responda ás súas necesidades². Está dirixida á cualificación profesional dese colectivo e, polo tanto, directamente relacionada coas cualificacións profesionais recollidas no CNCP a través dos módulos de formación (líña continúa na figura 2). Acredítase mediante o “*certificado de profesionalidade*”, que expide a administración laboral unha vez superados os módulos

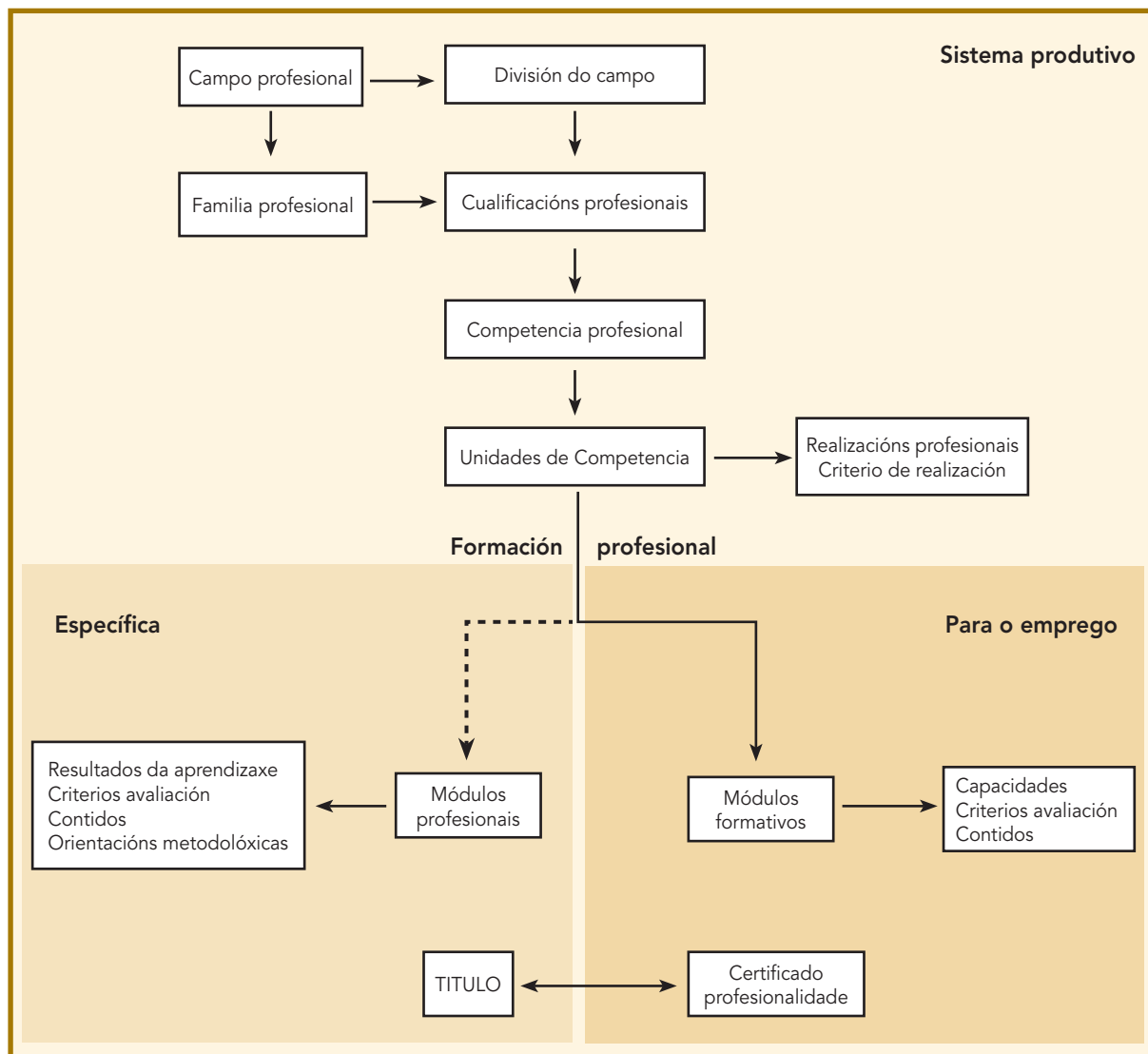


Figura 2



formativos correspondentes á totalidade das Unidades de Competencia que constitúen algunha das cualificacións profesionais recollidas no CNCP.

A formación profesional no sistema educativo, ou específica, defínese como o conxunto de accións formativas que capacitan

para o desempeño cualificado das diversas profesións, o acceso ao emprego e a participación activa na vida social, cultural e económica³. Tamén ten como referente as cualificacións profesionais, aínda que dunha forma menos directa (liña discontinua na figura 2), xa que se fai a través dos módulos profesionais, que

non están relacionados de forma biunívoca coas unidades de competencia. Un módulo profesional é un bloque de formación teórico-práctica que pode estar asociado ou non ás Unidades de Competencia e, no seu caso, de forma total ou parcial. A formación que constitúe un módulo profesional concrétese a través dos resultados da aprendizaxe, criterios da avaliación, contidos e orientacións metodolóxicas.

A formación específica acredítase con validez oficial mediante os títulos de formación profesional, expedidos pola administración educativa. Os títulos de formación profesional específica son os de Técnico e Técnico Superior. Cada título debe incluír, polo menos, unha cualificación profesional completa do CNCP, aínda que o frecuente é que inclúan varias. As ensinanzas conducentes á obtención dos títulos de Técnico e Técnico Superior ordénanse en ciclos formativos de formación profesional de grao medio e de grao superior respectivamente. Os títulos de Técnico e Técnico Superior forman o Catálogo de Títulos da Formación Profesional do sistema educativo.

En resumo, tal e como se observa na figura 3, simplificando pódese dicir que, un título profesional leva asociadas unha ou varias cualificacións profesionais. Á súa vez, unha cualificación profesional ten asociadas unha ou varias Unidades de Competencias. Esta estrutura permite cumprir o triplo obxectivo do SNCFP, establecer un sistema de formación profesional que integre as diversas modalidades formativas, que permita acreditar a formación calquera que fose a forma de adquirila con referencia a un único instrumento, o CNCP, e que a formación puidese ser recoñecida mediante módulos acumulables.

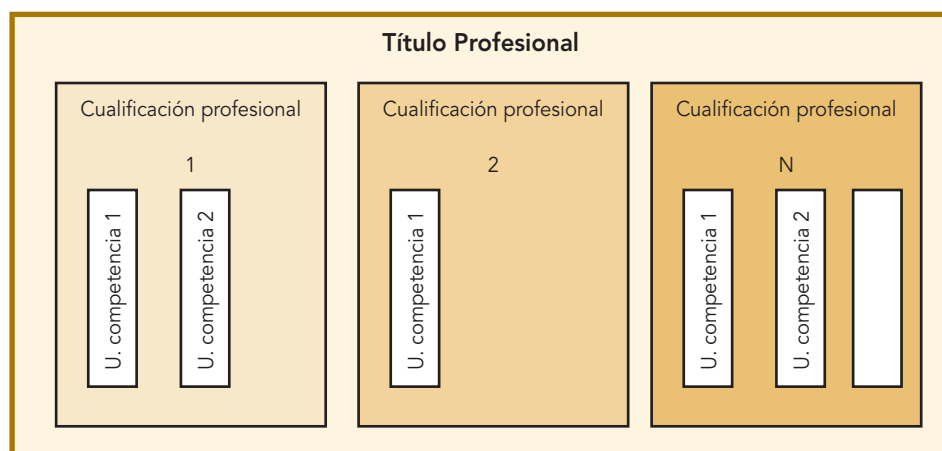


Figura 3

ANEXO I		
	MEC (REAL DECRETO 1128/2003)	GALICIA
1	Agraria.	Actividades agrarias
2	Marítimo pesqueira.	Actividades marítimo-pesqueiras
3	Industrias alimentarias.	Industrias alimentarias
4	Química.	Química
5	Imaxe persoal.	Imaxe persoal
6	Sanidade.	Sanidade
7	Seguridade e medio ambiente.	
8	Fabricación mecánica.	Fabricación mecánica
9	Instalación e mantemento.	Mantemento e servizos á produción
10	Electricidade e electrónica.	Electricidade e electrónica
11	Enerxía e auga.	
12	Transporte e mantemento de vehículos.	Mantemento de vehículos autopropulsados
13	Industrias extractivas.	
14	Edificación e obra civil.	Edificación e obra civil
15	Vidro e cerámica.	Vidro e cerámica
16	Madeira, moble e cortiza.	Madeira e moble
17	Téxtil, confección e pel.	Téxtil, confección e pel
18	Artes gráficas.	Artes gráficas
19	Imaxe e son.	Comunicación, imaxe e son
20	Informática e comunicacións.	Informática
21	Administración e xestión.	Administración
22	Comercio e márketing.	Comercio e márketing
23	Servizos socioculturais e á comunidade.	Servizos socioculturais e á comunidade
24	Hostalería e turismo.	Hostalaría e turismo
25	Actividades físicas e deportivas.	Actividades físicas e deportivas
26	Artesanías.	

ANEXO II	
Nivel 1	Competencia nun conxunto reducido de actividades de traballo relativamente simples correspondentes a procesos normalizados, sendo os coñecementos teóricos e as capacidades prácticas a aplicar limitados.
Nivel 2	Competencia nun conxunto de actividades profesionais ben determinadas coa capacidade de utilizar os instrumentos e técnicas propias, que ten que ver principalmente cun traballo de execución que pode ser autónomo no límite de dichas técnicas. Require coñecementos dos fundamentos técnicos e científicos da súa actividade e capacidades de comprensión e aplicación do proceso.
Nivel 3	Competencia nun conxunto de actividades profesionais que requiren dominio de diversas técnicas e pode ser executado de forma autónoma, comporta responsabilidade de coordinación e supervisión de traballo técnico e especializado. Esixe a comprensión dos fundamentos técnicos e científicos das actividades e a avaliación dos factores do proceso e das súas repercusións económicas.
Nivel 4	Competencia nun amplo conxunto de actividades profesionais complexas realizadas nunha gran variedade de contextos que requiren conxugar variables de tipo técnico, científico, económico u organizativo para planificar accións, definir o desenvolver proxectos, procesos, produtos o servizos.
Nivel 5	Competencia nun amplo conxunto de actividades profesionais de gran complexidade realizados en diversos contextos a cotío impredecibles, que implica planificar accións ou idear produtos, procesos ou servizos. Gran autonomía persoal. Responsabilidade frecuente na asignación de recursos, na análise, diagnóstico, deseño, planificación, execución e avaliación.

ANEXO III

GLOSARIO Sistema Nacional de Cualificacións e Formación Profesional

Catálogo Modular de Formación Profesional. Conxunto de Módulos formativos asociados ás diferentes unidades de competencia das cualificacións profesionais. Proporciona un referente común para a integración das ofertas de formación profesional que permita a capitalización e o fomento do aprendizaxe ao longo da vida.

Catálogo Nacional das Cualificacións Profesionais. É o instrumento do Sistema Nacional das Cualificacións e Formación Profesional que ordena as cualificacións profesionais, susceptibles do recoñecemento e acreditación, identificadas no sistema produtivo en función das competencias apropiadas para o exercicio profesional.

Certificado de profesionalidade. Acreditan con carácter oficial as competencias profesionais que capacitan para o desenvolvemento dunha actividade laboral con significación no emprego. Tales competencias estarán referidas ás unidades de competencia das cualificacións profesionais do Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais.

Competencia xeral. Describe de forma abreviada o cometido e funcións esenciais do ámbito profesional.

Competencia profesional. O conxunto de coñecementos e capacidades que permiten o exercicio da actividade profesional conforme ás esixencias da produción e o emprego.

Contexto profesional. Describe, con carácter orientador, os

medios de produción, produtos e resultados do traballo, información utilizada ou xerada e cantos elementos de análoga natureza se consideren necesarios para enmarcar a realización profesional.

Criterios de realización. Expresan o nivel aceptable da realización profesional que satisfán os obxectivos das organizacións produtivas e constitúe una guía para a avaliación da competencia profesional.

Cualificación Profesional. O conxunto de competencias profesionais con significación para o emprego que poden ser adquiridas mediante formación modular u outros tipos de formación, así como a través da experiencia laboral.

Contorno profesional. Indica, con carácter orientador, o ámbito profesional, os sectores produtivos e as ocupacións ou postos de traballo relacionados.

Especificacións da formación. Expresaranse a través das capacidades e os seus correspon-

dentes criterios de avaliación, así como dos contidos que permitan alcanzar ditas capacidades. Identifícanse, ademais, aquelas capacidades cuxa adquisición deba ser, no seu caso, completada nun medio real de traballo. Constarán tamén os requisitos básicos do contexto da formación, para que esta sexa de calidade.

Familia Profesional. Conxunto de cualificacións nas que se estrutura o Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais, atendendo a criterios de afinidade da competencia profesional.

Módulo formativo. O bloque coherente de formación asociado a cada una das unidades de competencia que configuran a cualificación.

Niveis de Cualificación Profesional. Son os que se establecen atendendo á competencia profesional requirida polas actividades produtivas de acordo a criterios de coñecementos, iniciativa, autonomía, responsabilidade e complexidade, entre outros, da actividade a desenvolver.

Realizacións profesionais. Elementos da competencia que establecen o comportamento esperado da persoa, en forma de consecuencias ou resultados das actividades que realiza.

Sistema Nacional de Cualificacións e Formación Profesional. Conxunto de instrumentos e accións necesarios para promover e desenvolver a integración das ofertas da formación profesional, a través do Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais, así como a avaliación e acreditación das correspondentes competencias profesionais, de forma que se favoreza o desenvolvemento profesional e social das persoas e se cubran as necesidades do sistema produtivo.

Unidade de competencia. O agregado mínimo de competencias profesionais, susceptible de recoñecemento e acreditación parcial, aos efectos previstos no artigo 8.3 da Lei Orgánica 5/2002, de 19 de xuño, das Cualificacións e da Formación Profesional.

Notas

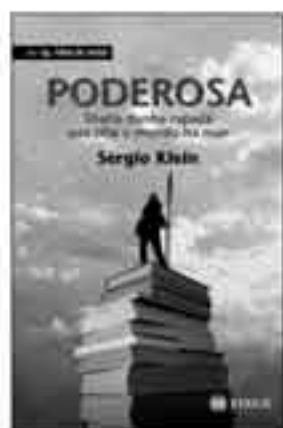
1 Ata a publicación do Real Decreto 395/2007, do 23 de marzo, polo que se regula o subsistema de formación profesional para o emprego (BOE do 11/04/2007) había tres subsistemas: a formación profesional incluída no sistema educativo, ou formación específica, e dous subsistemas no ámbito laboral, a formación ocupacional e a continua. A partir do citado decreto estes dous últimos subsistemas refundíronse nun único subsistema denominado de formación profesional para o emprego.

2 Real Decreto 395/2007 citado, artigo 2

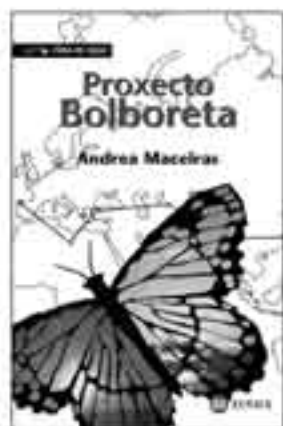
3 REAL DECRETO 1538/2006, de 15 de decembro, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo, BOE do 03/01/2007, artigo 1.



FÓRA DE XOGO



Poderosa
Sérgio Klein



Proxecto Bolboreta
Andrea Maceiras



Caza salvaxe
Agustín Agra

NARRATIVA



Festina lenta
Marcos S. Calveiro



Os nomes do traidor
Xurxo Sierra Veloso



As mellores intencións
Begoña Paz

CRÓNICA



Os Granchos
Manuel O'Rivas



Outra Galiza
Suso de Toro



Recordar doe
Herminio Barreiro

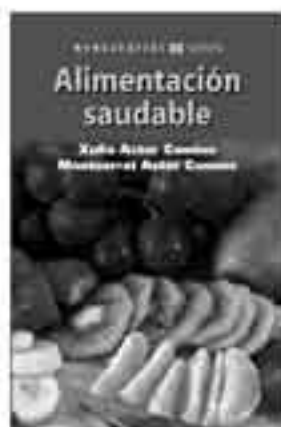
GUÍAS XERAIS



Sendeiro rural de Galicia
Paco Armada
Luís Méndez



Guía dos camiños do Eume
Chano Firoa



Alimentación saudable
Xulio Astor Camino
Montserrat Astor Camino





Formación para o emprego

José Luis Mira Lema
Inspector de educación

A importancia do capital humano

A xigantesca revolución tecnolóxica na que estamos inmersos, está xerando unha nova sociedade cunha nova economía e unha nova industria, na que priman os criterios de produtividade e competitividade en todos os sectores de produción, mesmo nalgún tan tradicional como pode ser o da agricultura.

Na nova sociedade a norma é o cambio rápido. E os cambios teñen importantes consecuencias para as persoas porque existe un risco real de perder o saber

acumulado e de instaurar maiores desigualdades ou situacións de exclusión social, que se darán sobre todo con aquelas persoas que non posúan unhas determinadas competencias, véndose expulsadas fóra do sistema socioeconómico cara a posicións marxinais. En consecuencia, é necesario dotar a todos os individuos, independentemente da súa idade, de novas competencias técnicas, intelectuais e sociais que lles permitan vivir e traballar nesta nova sociedade, coñecida como sociedade do coñecemento, con posibilidades de éxito.

Afirmaba Gary Becker¹ que *o maior tesouro da sociedade do coñecemento é o capital humano, é dicir, o coñecemento e as habilidades que posúen as persoas, a súa saúde e a calidade dos seus hábitos de traballo*

Polo tanto, o importante para a persoa e para a sociedade é a súa educación e formación, porque o *capital humano cualificado* constitúe a base na que se cimentan: a competitividade das empresas, a adaptabilidade e a empregabilidade, así como, a cidadanía activa; aspectos que interactúan entre si para construír a inclusión social e o crecemento económico.

Considérase, que na actualidade, a única vantaxe competitiva que pode diferenciar a un país de outro, e a unha empresa de outra, é a capacidade que teñen os seus cidadáns, os traballadores e as persoas dentro da organización para adaptarse aos cambios. As persoas logran esas capacidades basicamente a través de formación e da aprendizaxe continua conforme a un sistema de competencias que deben ser valoradas e acreditadas con criterios de transparencia e calidade.

Cambios nos sistemas de educación e formación. Aprendizaxe permanente

O Consello Europeo de Lisboa (marzo de 2000) analizou os cambios que se estaban a dar na sociedade e as súas repercusións para os cidadáns, concluíndo que para reforzar o emprego, as reformas económicas e a cohesión social na Unión Europea, os sistemas de educación e formación dos seus países necesitan adaptarse para ofrecer oportunidades de aprendizaxe e formación a todas as persoas, tanto mozos como adultos, parados e ocupados, porque corren o ris-

co de ver as súas cualificacións desbordadas por un proceso de cambio tan rápido.

España, igual que os demais países da UE, ten que adaptar os seus sistemas de educación e formación para dar resposta a esa necesidade de aprendizaxe permanente das persoas. Neste sentido, podemos afirmar, sen risco ningún de equivocarnos, que as maiores adaptacións levadas a cabo, nos últimos anos, no sistema de educación e formación de España tiveron lugar no ámbito da formación profesional.

Así, a escala estatal, o Goberno logrou en decembro de 1996, a través dunha negociación coas organizacións empresariais e sindicais, un Acordo de bases sobre unha nova política de formación profesional e unha nova orientación para a formación continua. Acordos que constitúen o referente para as políticas de formación profesional, tanto para a Administración do Estado como das Administracións autonómicas.

Por outra parte, en desenvolvemento deses Acordos elaborábase un Programa Nacional de Formación Profesional (PNFP), que se aproba en marzo de 1998, e que establece a "folla de ruta" a seguir polos responsables da xestión da Formación Profesional en España. Tomando como referente o PNFP, moitas Comunidades autónomas elaboraron un programa de formación profesional para o seu ámbito de xestión. Así, o Plan Galego de Formación Profesional apróbase no ano 2001, para desenvolver no período 2001-2006.

Lei das Cualificacións e da Formación Profesional

Un dos principais obxectivos do PNFP era "a creación dun Sis-

tema Nacional de Cualificacións Profesionais, con participación das Comunidades Autónomas", obxectivo que se cumpre coa aprobación, en xuño de 2002, da Lei das Cualificacións e da Formación Profesional².

A Lei das Cualificacións e da Formación Profesional, que se elabora e aproba nun escenario de consenso, no que participan todos os axentes sociais e administracións, ten a finalidade de ordenar *un sistema integral de formación profesional, cualificacións e acreditación, que responda con eficacia e transparencia ás demandas sociais e económicas a través das diversas modalidades formativas*³.

O elemento máis importante do Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais é o Catálogo Nacional de Cualificacións, que posibilita "a integración" das diferentes ofertas formativas de formación profesional –inicial, ocupacional e continua–, así como, o proceso de avaliación, recoñecemento e acreditación das competencias profesionais que posúen as persoas froito da experiencia laboral ou de outras aprendizaxes.

O Catálogo Nacional das Cualificacións foi aprobado en setembro 2003 polo Real Decreto 1128/2003. Esta norma regula os conceptos de competencia e cualificación profesional, que serán os que posibiliten a integración definitiva das ofertas formativas de Títulos de FP inicial e Certificados de Profesionalidade de FP ocupacional, así como outras ofertas de FP.

Desde a aprobación da Lei das Cualificacións, grupos de expertos do sistema produtivo e formativo veñen elaborando as cualificacións profesionais dos diferentes sectores da economía do Estado.



As cualificacións, que se establecen considerando as competencias profesionais, é dicir, os coñecementos e as capacidades que permiten o exercicio da actividade profesional conforme ás esixencias da produción e do emprego, adquirense mediante un proceso de formación ou a través da experiencia profesional. Polo tanto, ademais de concretar os procesos de formación que mellor se adapten ás persoas, é necesario establecer un procedemento para recoñecer as competencias que xa posúen as persoas froito da experiencia laboral ou de aprendizaxes non acreditadas.

Na actualidade hai aprobadas polo goberno e publicadas no BOE preto dunhas 300 cualificacións, pero é necesario que este proceso se desenvolva con máis rapidez, xa que, a lentitude na aprobación das cualificacións profesionais representa un atranco importante para planificar e

desenvolver as novas ofertas formativas de formación profesional. Un bo exemplo dese atranco é a imposibilidade de elaborar ofertas de Programas de Cualificación Profesional Inicial. Estes Programas, previstos na LOE (Lei Orgánica de Educación), basicamente como oferta para os alumnos que non rematen con éxito a educación secundaria obrigatoria, teñen que deseñarse con cualificacións moi elementais (de nivel 1) para implantalos no vindeiro curso académico (2008-2009); pois ben, a estas alturas, en moitas familias profesionais, aínda non hai aprobada ningunha cualificación dese nivel.

As cualificacións profesionais van posibilitar a realización de ofertas formativas flexibles, destinadas aos mozos e aos adultos, favorecendo deste xeito a "aprendizaxe permanente" dos interesados, contribuíndo así a mellorar a competencia do capital humano, tal e como se esta-

blece no Proceso de Lisboa e no Proceso de Copenhague, cumprindo coa finalidade da Lei das Cualificacións e da Formación Profesional.

As ofertas formativas de formación profesional

Ademais de elaborar as cualificacións profesionais que sexan necesarias, para atender ás demandas de competencia nos diferentes sectores produtivos do Estado, urxe a elaboración e aprobación das diferentes ofertas formativas institucionais, tomando como referencia o Catálogo de Cualificacións Profesionais; aprobación que lle corresponden ao Goberno para que as diferentes Administracións do Estado poidan desenvolver e implantar no seu ámbito competencial. A renovación dos Títulos de FP –novos ciclos formativos– é unha responsabilidade do Ministerio de Educación, mentres que a renovación dos certificados de profesionalidade é unha responsabilidade do Ministerio de Trabajo e Asuntos Sociais.

Os ciclos formativos, responsabilidade das administracións educativas, viñéronse implantando progresivamente na década dos noventa, pero considerando o calendario establecido para xeneralizar os ciclos formativos en todo o Estado, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, no ano 1998, elaborou un mapa de oferta de formación profesional para Galicia. A xeralización desa oferta de ciclos formativos supuxo un importante avance na Formación Profesional no noso país, que coa magnífica colaboración do tecido produtivo logrou unha importante formación de técnicos e técnicos superiores, que foron magnificamente acollidos no mercado laboral.

En consecuencia, a formación profesional, debido ás políticas desenvolvidas nos últimos anos, tanto en Galicia como no conxunto do Estado foi gañando, de xeito progresivo, en “valoración social”, como o reflicten os datos de incremento relativo da matrícula respecto ao bacharelato.

Así mesmo, o acceso á Formación Profesional en Galicia, igual que no conxunto do Estado, experimentou un incremento considerable, como se pode observar no gráfico “Matrícula en ciclos formativos de FP en Galicia”.

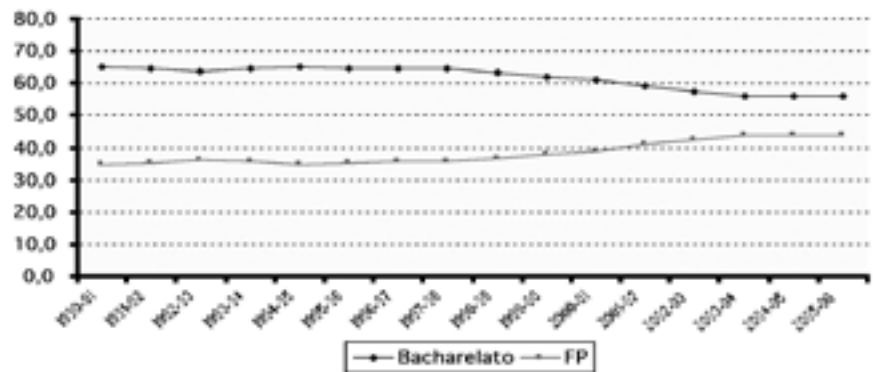
Porén, tamén podemos observar que desde o curso académico 2003-2004 hai un descenso progresivo da matrícula en formación profesional, que non sería preocupante se se correspondese co descenso de poboación, pero a realidade é que, no conxunto da educación secundaria superior, a formación profesional está perdendo interese.

É necesario adoptar medidas para corrixir esta tendencia, porque o tecido produtivo de España, para gañar en competitividade, necesita de persoal cualificado a través da formación profesional. Así está a suceder nos países cos que compite España, e como podemos observar na gráfica seguinte, en todos os países da Unión Europea o número de alumnos que cursan a FP é superior aos que cursan Bacharelato, excepto en España, Portugal, Italia e Grecia.

Recoñecemento das competencias profesionais

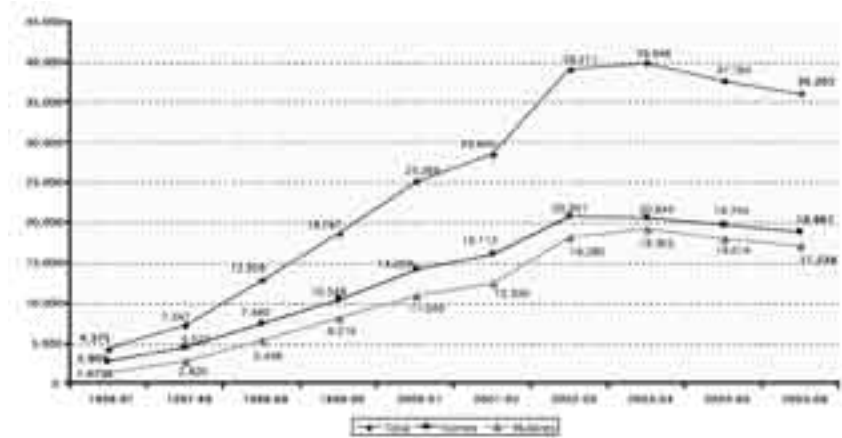
En Galicia e en España hai moitas persoas que, froito da súa experiencia laboral, posúen determinadas competencias profesionais pero nunca tiveron a oportunidade de que se lle recoñecesen e se lle acreditasen.

Evolución porcentual da matrícula no Bacharelato e na Formación Profesional en España



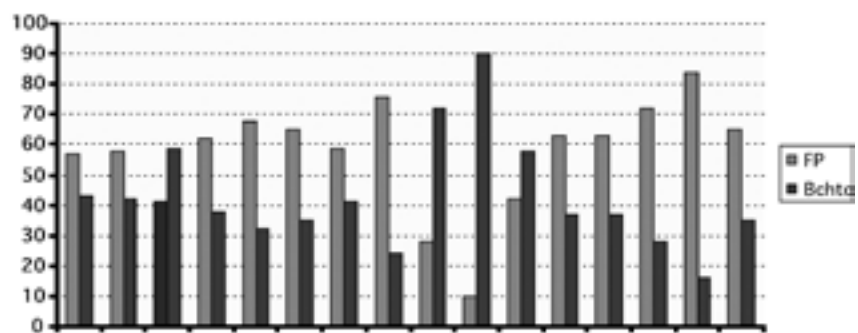
Fonte: MEC / elaboración propia

Matrícula en ciclos formativos de FP en Galicia



Fonte: MEC / Elaboración propia

Acceso á FP e ao Bacharelato na UE



Fonte: EUROSTAT / Elaboración propia



A Lei das Cualificacións de da Formación Profesional, coa finalidade de promover a aprendizaxe ao longo da vida, establece que “as competencias profesionais adquiridas a través da experiencia laboral ou de vías non formais de formación, serán avaliadas, recoñecidas e acreditadas, tomando como referente o Catálogo Nacional de Cualificacións, seguindo en todo caso criterios que garantan a fiabilidade, obxectividade e rigor técnico da avaliación”. Polo tanto, o goberno debería establecer para todo o Estado os requisitos para desenvolver ese proceso de avaliación e acreditación de competencias profesionais.

A Comisión Europea fixou como unha das súas prioridades para a Unión o recoñecemento das competencias que posúen as persoas, coa finalidade de facilitarlles a mobilidade profesional, nun mercado laboral tan cambiante, así como para anima-

las á aprendizaxe permanente. Polo tanto, se en España dispoñemos da Lei das Cualificacións, que se recolle esa prioridade, semella urxente a aprobación dunha norma, de carácter básico, que en desenvolvemento da Lei posibilite ás administracións das comunidades autónomas, en cooperación cos axentes sociais, a realización da avaliación das competencias que xa posúen as persoas para progresar na súa vida laboral e social.

Centros Integrados e Centros de Referencia Nacional para a Formación Profesional

Coa finalidade de favorecer a integración efectiva da formación profesional e impulsar a aprendizaxe permanente, a Lei das Cualificacións e da Formación Profesional establece unha nova tipoloxía de centros, os centros integrados de formación

profesional e os centros de referencia nacional para os diferentes sectores produtivos.

Os aspectos básicos dos centros integrados foron regulamentados polo Goberno no Real Decreto 1558/2005, do 23 de decembro⁴, pero a súa implantación nas diferentes Comunidades Autónomas é moi pobre, e non se están a conseguir os efectos previstos na Lei. Os cidadáns, e mesmo o profesorado e o alumnado dos poucos centros integrados creados, non observan ningunha diferenza entre eses centros e un centro ordinario, xa que non foron dotados os centros integrados dunha autonomía de xestión real, que lles permita desenvolver ofertas formativas flexibles e adaptadas ás necesidades dos individuos e das empresas do seu contorno, conforme prevé a Lei.

Así mesmo, a Lei das Cualificacións prevé a creación de Centros de Referencia Nacional, especializados nos diferentes sectores produtivos, para desenvolver accións de innovación e experimentación en materia de formación profesional, e posibilitar unha anticipación de ofertas formativas naquelas competencias que o tecido produtivo vai necesitar.

Os Centros de Referencia Nacional concíbense como un lugar de encontro entre o mundo produtivo e o de educación e formación en cada sector, xa que logo, o desenvolvemento de accións conxuntas de innovación e experimentación, definición de novas cualificacións e formación de formadores, entre outras, poñerá a todos os interesados –administracións e axentes sociais– a traballar na mesma dirección e sentido para acadar unha mellora permanente da formación profesional que lle afecta a cada sector produtivo.

A bondade dos Centros de Referencia Nacional para a formación profesional e a cualificación das persoas non parece cuestionable; porén, a estas alturas non se ten noticia de que se teña creado como tal ningún Centro en todo o Estado e sería moi conveniente iniciar a súa implantación, de xeito progresivo.

A Formación Profesional necesita dun impulso

Nin que dicir ten que os datos comparativos en materia de cualificación do capital humano entre España –e cada unha das súas comunidades autónomas– cos países cos que ten que competir, non son nada favorables para España. Sirvan como mostra, a comparación coa media da Unión Europea (ver táboa).

En definitiva, a Lei das Cualificacións e da Formación profesional recolle, con carácter normativo, todas aquelas medidas que se acordaron nese gran Acordo que foi o Programa Nacional de Formación Profesional, e que empresarios e sindicatos demandaban con urxencia; polo tanto, é moi necesario promover a aplicación de todas as medidas previstas na Lei en todos os territorios do Estado, porque de non facelo pronto, ademais de ser moi negativo para as persoas que non se puideron aproveitar dos beneficios previstos na Lei das Cualificacións, sería moi negativo para a valoración social da propia formación profesional.

Outros aspectos que necesitan da actuación das administracións son, por unha parte, a formación e actualización do profesorado que imparte os ciclos formativos, porque a rápida evolución dos cambios tecnolóxicos e sociais o demanda, e por outra, as ofertas formativas de ciclos formativos nas diferentes localidades,

	España (%)	UE (%)
Mozos que aos 18 anos continúan no sistema educativo.	68	78
Mozos de 18 a 24 anos que non superaron a ESO e non seguen estudos.	30,8	15,2
Mozos de 20 a 24 anos que acadaron a educación secundaria superior.	61,8	77,5
Poboación de 25 a 64 anos que rematou a educación secundaria superior.	48	70
Participación dos traballadores de 25 a 64 anos na formación.	4,7	11

xa que, ano tras ano, se está a manter o mesmo ciclo formativo na mesma poboación, aínda que o número de titulados sexa moi superior aos necesarios nese contorno.

A Formación Profesional é un factor estratéxico para a competitividade e mellora da economía, e polo tanto, a través de ofertas formativas de calidade e adaptadas aos interesados, mellorarase a empregabilidade de mozos e adultos, favorecerase a integración dos inmigrantes e promoverase o acceso da muller ao emprego, entre outras bondades. En conclusión, é preciso, informar e ilusionar á poboación coa Formación Profesional e debemos ser conscientes de que a valoración social da mesma vai depender da súa eficacia para as persoas e os empresarios.

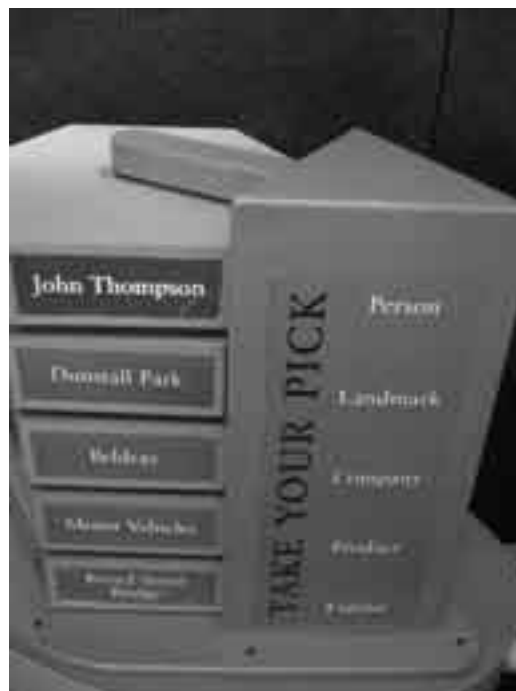
Notas

1 Gary Becker, é un economista americano, que desenvolveu a “Teoría do capital humano”. Os seus primeiros informes foron “Underinvestment in College Education?”, publicado en maio de 1960 pola *American Economic Review*, e posteriormente *Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis*, publicado en 1962 pola NBER.. Entre os teóricos principais, desta teoría ademais de Becker, están os autores Theodore W. Schultz, Marc Blaug, Jacob Mincer e M. J. Bowman.

2 Lei Orgánica 5/2002, do 19 de xuño, das Cualificacións e da Formación Profesional. *BOE* do 20/06/2002.

3 *Ibidem*, artigo 1.

4 REAL DECRETO 1558/2005, de 23 de decembro, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional. *BOE* do 30/12/2005. En Galicia os centros integrados están regulados actualmente polo Decreto 266/2007, do 28 de decembro, polo que se regulan os centros integrados de formación profesional na Comunidade Autónoma de Galicia. *DOG* do 28/01/2008.





O MÓDULO DE FORMACIÓN
E ORIENTACIÓN LABORAL:

Módulo común e aprendizaxe transversal

María do Mar Sanjuán Roca

Universidade de Santiago de Compostela

Introdución

Nunca como na actualidade se tivo unha percepción tan clara da necesidade dunha formación sólida e adecuada ao traballo que se pretende desenvolver; tampouco, en épocas pasadas, se sentiu, como neste momento, que a formación “académica” recibida non era suficiente para atopar ese traballo. Cada vez máis se mostra como imprescindible unha determinada orientación para esa procura no mercado laboral. Parece, pois, ir unido o concepto de orientación á formulación dunha formación profesional eficaz e de calidade

Polo tanto, temos que considerar que a orientación é parte inherente á formación e necesaria para o emprego, aínda que non sempre están ben delimitados os axentes implicados no seu deseño e desenvolvemento, nin tampouco o están os contextos específicos en que se levarán a cabo as súas funcións.

É neste punto onde radica a razón de existir do *módulo de Formación e Orientación Laboral* (en adiante FOL), tanto polas características e a importancia da súa docencia, como pola implicación do profesorado que o imparte nas tarefas de orientación

do alumnado do nivel educativo en que se atopa.

Neste artigo faremos unha breve incursión en cal é o sentido deste módulo na formación dos profesionais que cursan estudos na Formación Profesional Inicial en España e, máis concretamente, en Galicia. Ademais, presentaremos algunhas das propostas formuladas á luz dunha investigación¹ realizada durante os anos 2006 ao 2008 sobre a implementación do mencionado módulo, así como ás dificultades e características da súa docencia.

1. Características formativas e legais do módulo de FOL

O contexto normativo e educativo vixente fai incuestionable o establecemento como obrigatorio e común a todos os ciclos formativos tanto de Grao Medio como de Grao Superior, dun módulo dedicado precisamente á orientación, que se concretou no denominado módulo de FOL.

1.1. Marco normativo

A LOE (2006) dedica o capítulo V á Formación Profesional. Entre os obxectivos fixados no artigo 40, hai tres que se vinculan coas capacidades que os alumnos precisan adquirir tanto para o acceso a un emprego significativo² como para unha boa integración no seu contexto laboral e que atopan o seu correlato no currículo do módulo de FOL.

Esta idea matizouse no desenvolvemento normativo da LOE, no Real Decreto 1538/2006³ que, no artigo 13 sobre a *Formación relacionada coa orientación e relacións laborais e o desenvolvemento do espírito emprendedor*, estipula que se incluírá nos ciclos formativos formación sobre as posibilidades de aprendizaxe, de emprego, de creación e xestión



de empresas, autoemprego, organización do traballo, relacións da empresa, dereitos e deberes derivados das relacións laborais, etc. Sen esquecer a relación coas áreas prioritarias, mencionadas no artigo 10, da temática relacionada coa prevención dos riscos laborais. Ademais, indícase que esta formación estruturárase nun ou en varios módulos profesionais específicos (sen prexuízo dos coñecementos que se traballen nos módulos transversais⁴) e que serán enfocados desde o perfil profesional da familia profesional á que pertence o módulo en que se imparten.

1.2. Estrutura curricular

Neste momento nos centros galegos impártese este módulo cunha duración de 85 horas traballándose os contidos seguintes organizados en seis bloques: saúde laboral, lexislación e relacións laborais, orientación e inserción socio-laboral, principios de economía, economía e organización da empresa e o sector produtivo na Comunidade Autónoma de Galicia.

1.3. Profesorado

A especialidade do profesorado de Formación e Orientación Laboral nace da reforma educativa promovida pola LOXSE que estableceu un novo modelo de Formación Profesional, organizado en ciclos formativos, nos que se incluía obrigatoriamente un módulo de FOL.

O profesorado de FOL que actualmente está en activo, accedeu ao Corpo de Profesorado de Secundaria por dúas vías:

- a. adscribíndose desde a área de Formación Empresarial pertencente á antiga Formación Profesional (á que accedían por oposición no seu momento), os que eran docentes cando foi promulgada a LOXSE (1990);
- b. ou, por medio dun concurso-oposición, os que entraron a formar parte dos docentes desta especialidade con posterioridade á citada lei.



2. Estudo

2.1. Interese da investigación

A transcendencia do módulo que nos ocupa na formación de profesionais deu lugar ao noso interese en coñecer como estaba “funcionando”. Isto materializouse no estudo das súas características estruturais e os elementos que compoñían o seu deseño curricular, lugar que ocupa nos ciclos formativos, nº de horas que ten asignadas e por suposto cales eran os seus obxectivos, contidos, etc.

Pero tamén nos interesaba estudar o seu desenvolvemento e a adquisición das capacidades terminais que o sustentan, e para iso precisabamos a visión do profesorado que o imparte. Ademais, resultaba interesante xa que este profesorado conforma un colectivo cunha idiosincrasia particular, froito da súa implicación nun proceso de reforma, mostrando a un grupo heteroxéneo tanto en formación como en procedencia e en consecuencia diferente na súa percepción da realidade nas aulas e cos seus alumnos e alumnas, matices que nos interesaba recoller, para conseguir, finalmente, unha caracterización do módulo de FOL, que nos ser-

visase para coñecer unha parte da súa realidade.

2.2. Datos do estudo

O profesorado participante na enquisa ten maioritariamente entre 31 e 40 anos de idade (50%), e son equitativamente homes e mulleres. Con respecto á súa formación son licenciados en Dereito, prioritariamente (58,9%).

Estes docentes accederon (73,2%) á carreira docente mediante oposicións ao corpo de Profesorado de Secundaria, na especialidade de FOL. Ademais, en porcentaxe elevada son funcionarios desde hai entre 6 e 10 anos (42,9%).

O profesorado de FOL consultado raramente imparte materias na ESO (1,8%), e o mesmo sucede con Bacharelato (5,4%) e nos Programas de Garantía Social (16,1%). Con respecto aos Ciclos Formativos, o 78,6% dá clase de FOL en Grao Medio e o 75% en Grao Superior.

Con respecto aos bloques de contido, din que engadirían temáticas sobre Relacións laborais, Relacións co contorno ou Relacións co equipo de traballo e con respecto ás que imparten:

- “Saúde Laboral” consideran que é unha temática moi adecuada (41,1%), cunha importancia alta (49%) e dedícanlle como media o 25,30% das horas do módulo.
- “Lexislación e relacións laborais” responden que é unha temática moi adecuada (80,4%) e concédennlle unha importancia elevada (55%), e a súa dedicación media é do 40,64% do horario.
- “Orientación e inserción laboral” é considerada moi adecuada (64,3%), cunha importancia alta (37%) e unha dedicación horaria de 22,88% como media.
- “Principios de Economía” contestan que é un bloque de contido bastante adecuado (42,9%), concédennlle unha importancia mínima (46%) e a carga horaria media que lle dedican é do 13,68.
- “Economía e organización da empresa” é considerada como bastante adecuada (42,9%), a importancia é media (64%) e as horas dedicadas como media son o 20,27% do horario lectivo.
- “O sector produtivo en Galicia” consideran que é bastante adecuada (33,9), outórganlle unha importancia mínima (39%) e dedícanlle como media o 12,16% das horas asignadas ao módulo de FOL.

A orientación recibida polos alumnos a través deste módulo é valorada polo profesorado como “clave para a inserción laboral” (80,4%) e consideran que para a orientación é fundamental traballar temáticas tales como “lexislación laboral”, “saúde laboral”, “orientación laboral”, etc.

Pódese dicir que o profesorado participante neste estudo ten unha idea unánime de que a finalidade do módulo de FOL é preparar ao alumnado para a súa inserción no contexto laboral. É de destacar que o consideran imprescindible. Nesa explicación é onde se atopa a diferenza clave entre unha filosofía do papel transversal deste módulo desde a concepción da orientación vinculada co asesoramento académico e profesional (programas de transición á vida activa, inserción laboral, procura de emprego...) e a idea de orientación laboral como coñecemento de lexislación laboral e de seguridade e hixiene, ademais doutros bloques de contido implicados no módulo como son economía, empresa ou tecido empresarial galego.

Atopamos déficits con respecto ao cadro de profesorado que o

imparte, xa que non sempre é da especialidade, o cal resta calidade á formación impartida, e desvirtúa a razón de ser dun módulo que pasa por ser fundamental na formación de todos os profesionais dos diferentes ciclos formativos. Isto, desmotiva ao profesorado que si é da especialidade, que ve como o seu traballo non é valorado na medida que debese.

Tamén se puxeron en evidencia as diferenzas en canto á docencia, dos profesores en función da súa formación inicial, e do grao de coñecemento do que é o contexto laboral do que os alumnos máis adiante formarán parte. Como consecuencia, o tempo (considerado por todos insuficiente) dedicado a unhas temáticas fronte a outras é diferente dependendo do profesorado que o imparta, que no programa non se conceda o mesmo peso

a todas as temáticas e, incluso, que se deixe de dar algunhas por falta de tempo.

Conclusións

As conclusións que presentamos a continuación poderíanse considerar pautas a seguir para mellorar tanto o desenvolvemento do módulo en cuestión como a optimización dos recursos para implementalo. A continuación facemos tres propostas:

Inclusión do módulo de FOL no Catálogo modular de Formación Profesional. Os argumentos neste sentido baséanse nas competencias socio-profesionais que proporciona, tanto en habilidades para as relacións no contexto laboral como en capacidades referidas ao manexo e utilización da lexislación vinculada co seu

www.anayamascerca.com

ANAYA
máis cerca

Formación
Libros
Recursos didácticos
Servizos
Novidades
Foro Anaya

ANAYA
GALICIA TEL. 981 171 641

administrador@anayamascerca.com

**O sitio en Internet de Anaya Educación
para o profesorado**



medio laboral ou as posibilidades de auto emprego e coñecementos sobre o contexto empresarial, e ata porque capacita ao alumnado con respecto a un nivel elemental en Seguridade Laboral.

Adaptación do módulo á titulación en que se imparte, tanto en canto ao perfil profesional derivado da familia profesional como no relativo ao nivel de cualificación. É dicir, debería ser diferente a carga lectiva e o deseño curricular do módulo para as diferentes especializacións, tamén debería ser diferente en grao medio con respecto a grao superior e, por suposto, nos Programas de Iniciación Profesional. Non se considera axeitado unha unificación da formación e dos coñecementos, cando se está formando a persoas que desenvolverán postos de traballo con diferentes responsabilidades e desenvolvementos laborais, máis alá da parte técnica.

Dotación e especialización do profesorado que imparte o mó-

dulo de FOL. En Galicia, no curso 2007/2008, estanse a impartir 820 ciclos completos e algo máis de 800 Programas de Garantía Social, en 197 centros, e os profesores e profesoras da especialidade son uns 200. Se temos en conta que o módulo de FOL é obrigatorio en todos os ciclos formativos e que nos novos currículos pasará de 55 horas anuais a 100 horas, hai que concluír que o número de profesores é insuficiente. Consideramos que este déficit non debe suplirse con profesorado doutra especialidade, aínda que tal vez fose unha medida interesante contemplar a posibilidade de contratación de profesorado “especialista” por determinadas horas, como se fai noutras comunidades autónomas.

Notas

1 Sanjuán, M.M. (2008). *El módulo de formación y orientación laboral en los ciclos formativos de grado medio y superior de formación profesional: características y*

transversalidad. Tese doutoral defendida no Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Santiago de Compostela e dirixida polo profesor Antonio Rial.

2 Cando facemos referencia ao concepto “emprego significativo”, referímonos ao axuste que debe existir entre a formación recibida e o traballo a desenvolver. Esta conceptualización implica que o “traballo” a realizar teña relación directa coas competencias adquiridas polo traballador/a, tanto no que se refire á devandita competencia profesional como ao seu nivel de cualificación.

3 Real Decreto 1538/2006, de 15 de decembro, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo (BOE 3 de xaneiro de 2007).

4 Enténdese por “módulo transversal” o que se imparte en todas as titulacións dunha mesma familia profesional; está adscrito a unha unidade de competencia e é diferente para cada familia profesional.



REDE DE DINAMIZACIÓN
sociedadedainformacion.eu



OBSERVATORIO GALEGO
DA SOCIEDADE DA INFORMACIÓN

mancomun.ORG
Consello de Administración e Promoción do Software Galego

A Sociedade da información ao alcance da túa man

www.sociedadedainformacion.eu



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE INNOVACIÓN
E INDUSTRIA
Dirección Xeral de Promoción Industrial
e da Sociedade da Información

www.conselloriaiei.es/ga/dxpsi



FORMACIÓN EN
CENTROS DE
TRABALLO:

Período necesario

Xesús Ferreiro Núñez

Dpto. de Servizos Socioculturais e á
Comunidade

IES Gamallo Fierros-Ribadeo (Lugo)

O actual sistema de Formación Profesional Inicial (FPI) aséntase en catro piares que lle deron nos últimos tempos estabilidade e pulo. Son, ao meu entender: o número de horas non condicionado polo grao, os espazos de ensino escolar e de traballo real e, finalmente, a motivación coa que accede o alumnado a este tipo de estudos, que en termos xerais, é alta. Ademais, debo sinalar que, cando menos, o terceiro dos piares cumpre unha tripla función que sinalarei máis adiante. Partindo disto farei unha sucinta análise dos elementos, do proceso e das funcións ou disfuncións máis evidentes.

A LOXSE (1990) e a normativa que a desenvolveu, deulle un impulso á FPI, daquela denominada formación profesional específica, posibilitando unha dobre vía de acceso e dotándoa de prestixio social. Así, aos ciclos formativos de Grao Medio accédese directamente desde a ESO e aos de Grao Superior desde o Bacharelato, ou en ausencia destas titulacións desde probas específicas convocadas para cada un dos correspondentes graos, con determinados requisitos previos. Pola súa banda, a LOCE (2002) non chegou a deixar pegada neste tramo de ensinanza ao non desenvolverse, dado o escaso

tempo que estivo en vigor. Foi logo a LOE (2006) a que suscitou esperanzas arredor de aspectos que se consideraban necesarios someter a cambios no sistema, mais non se materializaron como cabía esperar. O seu desenvolvemento deixou sen resolver determinados aspectos. Sinalo máis adiante, como exemplo, a cualificación do período de prácticas.

A duración dos ciclos estableceuse entre 1300 e 2000 horas de formación, estando o grao desvencellado do número de horas lectivas. A tendencia é a de que todos posúan 2000 horas de formación, sen distingos de grao. Nestes momentos están desenvolvidos e publicados un bo número de Reais Decretos e, para Galicia, uns poucos Decretos que se poñen en marcha os novos currículos en 2008-2009. Así, non ten maior número de horas por ser superior ou menos por ser medio, o cal é un acerto do mecanismo que puxo en valor a FPI. Este aspecto constitúe o primeiro pilar citado. Cabe ter en conta, ademais, os espazos onde se desenvolve a formación, complementarios e de natureza ben diferente, pero en absoluto excluíntes. Por unha banda a aula como espazo tradicional de ensino regrado e, pola outra, o centro de traballo, representando o segundo e terceiro pilar, respectivamente. As ensinanzas articúlanse arredor dunha oferta formativa de carácter modular, onde a formación práctica na empresa estaba situada arredor do 25% da duración de cada ciclo formativo. Agora, froito do desenvolvemento da LOE, vai xirar arredor do 20%, dado que, como se sinalou, a tendencia é a de desenvolver ciclos de 2000 horas das cales unhas 380 serán de formación nos centros de traballo.

O tempo e as ensinanzas de formación na empresa teñen entidade de por si; o coñeci-

do como Módulo Formativo de FCT. Este desenvólvese despois dos cursados no centro escolar, aspecto que está mudando co desenvolvemento dos novos decretos de ciclos formativos ao requirir que se realice conxuntamente co Módulo de Proxecto en determinados ciclos. Agardábase, desde certos ámbitos, que a LOE e o seu desenvolvemento optasen por algunhas modificacións máis das que finalmente se fixeron, tal e como se apuntou, entre outras a maneira de valorar academicamente un período formativo tan importante, mais ficou como estaba na normativa anterior. Este período formativo, aínda que avaliable, non posibilita a cualificación real da formación en contexto de traballo desenvolvida polo alumnado máis aló de apto ou non apto, o cal xera algúns agravios comparativos entre alumnos ou alumnas que desenvolven a FCT nun mesmo centro de traballo.

Este feito corroborámolo ano tras ano os titores e titoras dos centros de ensino cada vez que nos enfrontamos ao proceso de avaliación do período de FCT, así como os responsables das empresas que titorizan as prácticas, demanda insistente destes para que se poida cualificar de maneira "gradual", valorando máis axustadamente as competencias desenvolvidas no seu centro de traballo. É unha eiva que precisamos que mude nos próximos tempos para que o sistema sexa máis estable e produza maior seguranza e obxectividade á hora de cualificar profesionais, a dicir de moitas voces do mundo da empresa.

Se ben é certo que o alumnado que accede aos ciclos formativos de Grao Superior está máis motivado que o que cursa os de Grao Medio, en xeral a motivación é alta e nunha porcentaxe elevada mellora durante o desenvol-





vemento da FCT, revelándose como o cuarto pilar no que se asenta actualmente a FPI. As expectativas postas nese período, a desenvolver na empresa pública ou privada, son diversas e cadaquén afróntao de maneira semellante a como o fai cos outros módulos formativos, aínda que cun punto de mitificación digno dun estudo serio. Así, pode ser con interese e analizando as dificultades propias da tarefa a desempeñar ou ben, os menos, coa esperanza de que o tempo pase canto antes para obter un título e desvencellarse axiña do centro educativo. Segundo as expectativas que teña creadas o alumno ou alumna, as prácticas resultan máis ou menos ricas e atractivas, mais o que nos indica a experiencia é que son necesarias para que todo o alumnado se forme de maneira competente nunha

profesión determinada e adquirir a dimensión verdadeira do desempeño dun posto de traballo cualificado no mercado laboral.

Como apuntaba, desde o escenario da aula mitifícase ás veces e desdénñase outras, as menos, a importancia dese tempo de práctica laboral e de preinserción no mercado de traballo. Ao meu entender, a experiencia adquirida neste período cumpre, cando menos, unha tripla función. Por unha banda desmitifica as prácticas, ademais de valorizalas, o mundo da empresa, as relacións laborais e achega ao alumno ou alumna á realidade laboral dun xeito "suave" e cualificado, se o período está ben titorizado desde o centro educativo. Mais, ás veces, cando o alumno ou alumna non ten ben interiorizada a necesidade de enxergar a for-

mación teórica coa práctica para o desempeño dunha profesión, sobrevalora o período de FCT e despreza a formación no centro educativo.

Por último, a terceira función que cumpre, e non menos importante, é que durante este período faise posible a descuberta da vocación da profesión elixida ou ben o rexeitamento, aspecto este que merecería unha análise que excede ás pretensións desta breve reflexión.

Bibliografía

AA. VV. (2006): El papel de la Formación en Centros de Trabajo (FCT) en la inserción laboral de los titulados de ciclos formativos: el caso de Asturias. *Revista de Educación*, 341, 337-372.

<http://www.edu.xunta.es/fp/fct.htm>

<http://www.mec.es/educa/formacion-profesional/>

Sanjuán Roca, M. (2002). Las innovaciones en la formación en centros de trabajo y su presencia en la legislación. *Revista Innovación Educativa*, 12, 445-455.

Teijeiro Méndez, J. (2000). A Formación en Centros de Trabajo: Reflexións. *Revista Galega do Ensino*, 29, 161-176.

XESÚS FERREIRO NÚÑEZ
Vía Transversal 48- 2º A
27700- Ribadeo Lugo
susobocamaos@edu.xunta.es

IES Dionisio Gamallo Fierros
Dpto. de Servizos Socioculturais e á Comunidade
O Xardín s/n
27700 Ribadeo-Lugo
susobocamaos@edu.xunta.es

A implantación da norma iso 9001:2000 nun centro público de secundaria: Toda unha aventura



O IES Daviña Rey ten un pasado ligado aos estudos de formación profesional, pero coa implantación da LOXSE incorporou á súa oferta educativa os estudos de Educación Secundaria e os de Bacharelato. A oferta do noso centro é ampla, e pode satisfacer as demandas e necesidades dun amplo abano de estudantes, actualmente contamos con:

- 8 Grupos de Educación Secundaria Obrigatoria.
- 6 Grupos de Bacharelato (Tecnolóxico, Científico, Humanidades e Sociais).

- 4 Ciclos de Grao Medio (Coidados auxiliares de enfermaría, Instalacións electrotécnicas, Equipos electrónicos de Consumo e Electromecánica de Vehículos).

- 2 Ciclos de Grao Superior (Sistemas de telecomunicación e informáticos - diúrno e nocturno para adultos en sistema modular e Saúde ambiental).

Hai uns anos, a Dirección Xeral de Formación Profesional da Consellería de Educación de Galicia tivo noticia de que no País Vasco había centros de secundaria que

Vicente Docasar Docasar

Director do IES Daviña Rey Monforte de Lemos



mantiñan implantados con éxito sistemas de calidade baseados na norma ISO 9001:2000. Consideraron que trasladar esta experiencia a Galicia podería ser moi interesante e invitaron a seis centros galegos a participar na experiencia de implantación deste sistema, baixo a titoría dun dos institutos vascos xa certificados. Dada a tradición inconformista e innovadora do noso instituto, o noso centro aceptou a invitación sen dubidalo, aínda que a verdade é que pouco sabíamos nese momento do alcance real do proxecto no que estabamos a piques de entrar. Esa experiencia comeza a principios do ano 2000, e nela participamos tres institutos da provincia de Coruña e tres da provincia de Lugo. Daqueles seis centros, tres contamos actualmente coa certificación de calidade, outorgada pola empresa AENOR.

Tanto o deseño como a implantación do sistema foron (e non

podía ser doutro xeito) progresivos; é dicir, non se someteu ao profesorado a cambios radicais nun só curso. Iso sería, por outra banda, imposible. Afortunadamente, e isto está no haber do noso persoal, nunca, nin sequera nos delicados momentos das auditorías, se manifestaron actitudes de rexeitamento ao sistema, ou polo menos, nunca transcenderon de xeito directo. E iso que a implantación implica un esforzo suplementario e, sobre todo, un cambio de mentalidade importante en cuestións clave da nosa profesión docente.

Así como noutras ocasións a Administración merece ser criticada, neste proxecto en concreto realizou un enorme esforzo para que a formación impartida polos nosos titores do País Vasco se realizase nas mellores condicións materiais. Ademais diso percibimos, en todo momento, o estímulo e a ilusión, moitas veces de xeito directo, dos máximos

responsables da Dirección Xeral á que antes facía mención. A súa implicación foi tan grande que puxeron en marcha seis redes de centros traballando neste proxecto, e ata a propia Dirección Xeral de Formación Profesional conta actualmente coa certificación de calidade. Pero tamén hai que dicir que, á hora da verdade, o traballo duro de implantación recaeu sobre o persoal do noso centro e, de xeito especial, sobre o seu equipo directivo (que dito sexa de paso, asumiu o seu liderado dun xeito exemplar). Todo o persoal do centro puxo neste proxecto o seu grao de area, pois sen esa colaboración sería absolutamente imposible levar a bo porto un proxecto destas características. Faltaríamos á verdade se non dixésemos que nesta aventura tamén atopamos dificultades, que con enorme paciencia e tenacidade fomos superando.

A primeira dificultade foi tratar de persuadir a un colectivo de funcionarios (con emprego e soldo estable) da necesidade e ilusión de mellorar o seu centro sen que por iso fosen recibir ningunha mellora salarial ou rebaixa horaria. Tamén é difícil superar inercias moi asentadas no xeito de facer as cousas.

Por outra banda, é moi satisfactorio ver como aos poucos se van conseguindo pequenas melloras, como aos poucos vai subindo un pouco a *autoestima* colectiva, e como, se miramos cara atrás, antes de implicarnos nesta filosofía, podemos dicir sen dúbida que o centro experimentou unha importante mellora en case todas as súas ordes ao longo dos últimos tempos, e así se percibiu tamén por parte da sociedade, que nos premiou coa súa confianza nestes últimos anos, incrementando, de xeito notable, o número de alumnos e alumnas que confiaron en nós durante os últimos cursos académicos, che-

gando practicamente a duplicar a nosa matrícula.

Podemos preguntarnos como se notou a introdución deste proxecto no noso instituto. Teño que dicir que, en primeiro lugar, permitiunos diagnosticar os problemas e o seu alcance, e foinos inoculando a cultura de non permanecer pasivos ante os malos resultados, ou ante calquera continxencia ou deficiencia que se poida producir no noso instituto. Tamén avanzamos moito na planificación, tanto a longo como a curto prazo, establecendo un todo coherente desde a filosofía que anima ao noso centro (o que en terminoloxía da calidade denomínase “misión”, que vén ser a nosa pequena constitución), ata o seguimento case diario dos obxectivos programados para cada curso. En resumo, cremos que, con todas as dificultades inherentes a un centro de secundaria complexo, como é o noso, a implantación dun sistema de calidade supuxo unha importante mellora da súa xestión e do servizo que prestamos a alumnado, familias e empresas.

Podemos preguntarnos tamén como incide isto no colectivo do alumnado. Antes de responder directamente á pregunta, gustárame matizar que a satisfacción do alumnado co centro non se basea só (nin moitas veces principalmente) en se aproba todo ou non. Como se sente tratado, como se atenden os seus problemas ou dificultades, en definitiva, se se respecta e se se escoita, son cuestións que poden provocar máis satisfacción que a de aprobar ou suspender un determinado número de materias. Pero, para responder á pregunta directamente, fareino en termos numéricos. Na última enquisa de grao de satisfacción expúxoselles aos alumnos/as once preguntas. A primeira é: En xeral, estás satisfeito neste centro? A media de



todos os grupos do centro (a súa vez cada grupo ofrece a media de todos os seus alumnos/as) foi de 7,53 sobre 10. E a media das dez preguntas seguintes, que están enfocadas sobre distintas cuestións de funcionamento, foi de 7,12 sobre 10. Creemos que este dato non necesita explicación.

Sería ben importante facer estas preguntas en todos os centros. As respostas serían clarificadoras.

Todas as suxestións, queixas e reclamacións (SQR) que se presentan na “caixa de suxestións” (e que son moitas) son contestadas, de xeito persoal se aparecen con nomes e apelidos, e de xeito colectivo nun taboleiro de anuncios se se presentan de xeito anónimo. Nestes formularios aparecen todo tipo de cuestións: desde reclamacións pintorescas, ata cuestións de moito interese sobre aspectos da organización

do centro, pasando por múltiples achegas para solucionar pequenos problemas materiais. Iso si, aos poucos o alumnado vai entendendo a función da caixa de suxestións, non derivando nel problemas que poidan ter cos profesores e que deben tratarse por outras vías. Pensamos que este sistema achega ao noso alumnado e comprométeo coa marcha do instituto.

Todas as SQR son contestadas e poderíamos asegurar que as que teñen solución, todas son solucionadas, porque para nós a participación activa do alumnado no sistema dálle a este unha enorme lexitimidade. Así que facemos todo o humanamente posible por resolver as cuestións que nos chegan por este camiño. Pero os asuntos expostos son tan heteroxéneos e variados que aquí si que non é posible cuantificar o número de solucións (moitas veces porque a queixa ou a suxestión non busca, ou non ten,

unha solución). Por exemplo, algunhas veces o que se busca é tan só comprensión ou unha mostra de agarimo.

A clave do sistema é reaccionar cando se detectan tendencias negativas ou preocupantes. Medimos tres indicadores de como vai a marcha dos nosos cursos: a porcentaxe da programación impartida, as faltas de asistencia a clase e o número de materias ou módulos suspensos. Para cada un destes tres indicadores hai un listón que hai que superar para considerar que ese curso se imparte dentro dun límite aceptable de conformidade. Cando non se alcanza este nivel, actúase (na medida das nosas posibilidades): se a programación non é conforme, implica reunións de departamento para analizar e reconducir ese problema; se un alumno ou alumna suspende máis de dúas materias, débense propor accións (cuxo

seguimento debe poder ser verificado) para paliar o problema; se as faltas de asistencia superan unha cantidade establecida, tamén hai que propor accións. Estas accións poderán ou non ser efectivas (unhas serano e outras non), pero o que non permite o sistema é desentenderse ou mirar para outro lado. Cremos firmemente que unha aplicación constante e sostida destes principios, ao longo do tempo, ten que redundar nunha mellora do rendemento escolar. É verdade que, en moitas ocasións, pídeselle a ese sistema que sexa máxico, e nós pensamos que a maxia non é compatible co mundo da educación.

A nivel persoal esta aventura foi, e segue sendo, un reto enorme. Pero, en xeral, gústanme os desafíos, e gústame innovar. E, aínda que por momentos as responsabilidades e o traballo que desencadeou este proxecto che-

gaban a niveis persoais de saturación, a experiencia (moi singularmente no ámbito das relacións persoais, a xestión de grupos de traballo, o coñecemento profundo dunha organización e unha infinidade de cousas máis) foi enormemente enriquecedora. Durante os últimos dous anos, tivemos tamén a responsabilidade de conducir (o meu amigo Gerardo Manrique e mais eu) a Rede G5 A, que supuxo para nós un gran orgullo, xa que catro centros desa Rede obtiveron xa o seu certificado de calidade, logo de dous anos de duro traballo, e un quinto farao nos próximos meses. Eses centros son: IES Telleiras de Narón, CPI de Valdoviño, CEIP de Poio, CEIP de Celanova, CEIP de Muxía. No camiño quedáronnos dous centros de Vigo, aos que tamén quero recordar con agarimo polo seu traballo.

Do futuro pouco se pode dicir. Simplemente expresar algún desexo. Gustaríame ver algún día que estes proxectos contaban co apoio total, e sen complexos, da Administración educativa. En calquera caso, este proxecto deunos a oportunidade de coñecer moitos centros e a moitos profesionais do mundo da educación. A bagaxe acumulada nestes anos de intenso e apaixonado traballo, a nova visión do ensino que iso nos achegou, iso xa forma parte de nós.

Agora, na parte final do artigo, intentarei resumir de forma telegráfica aquelas cuestións que pensamos que se viron melloradas no noso instituto coa implantación do sistema de calidade:

1) O centro no seu conxunto (e en primeira fila as distintas funcións) entrou na cultura da mellora. Trátase dunha inquietude permanente porque a progresión do centro non se estanque, por buscar novos campos de acción e perfeccionar o xa existen-



te para ofrecer un mellor servizo aos nosos alumnos/as e as súas familias, así como para o propio persoal do centro. O persoal pénsao dúas veces antes de ceder ante actitudes indolentes ou que se conforman só con cumprir o expediente.

2) O centro instalouse na cultura da innovación. Moi relacionado co epígrafe anterior. A dinámica de mellora inspira unha permanente inquietude innovadora que reforce os sinais de identidade do centro e que busque a satisfacción do cliente fóra dos camiños trillados. A implantación do sistema favoreceu enormemente a disposición a embarcarse en novos retos e proxectos.

3) O colectivo de profesores e profesoras vai entrando na cultura da responsabilidade compartida. A celebración a intervalos regulares de dúas auditorías (interna e externa), fomenta que o profesorado non se poida durmir nos loureiros e que estea sometido a un permanente nivel de esixencia no seu labor que impida que se volva con facilidade a antigas e perniciosas inercias. Fomentouse, ademais, a clarificación das responsabilidades, ao definilas claramente nos distintos documentos, para que todo o persoal saiba o que ten que facer, e cando.

4) Traballouse a cultura da evidencia. A práctica regular de auditorías e a revisión periódica dos índices de calidade, fai que se vaia asentando no persoal a idea de que non ter evidencia do que se fixo é, case, como non telo feito. Fomentouse non só a necesidade de xerar diversos rexistros, senón habilitar espazos para que estes rexistros estean gardados con orde e criterio estético.

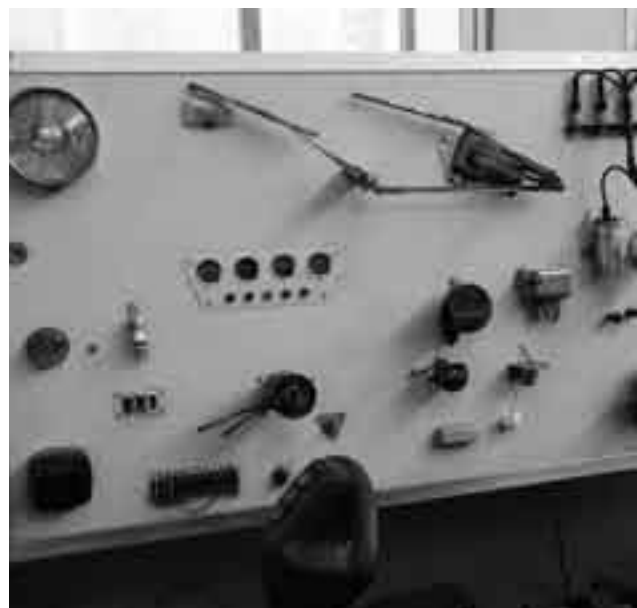
5) Potenciouse a cultura da coordinación. A “procedimen-

tación” da nosa actividade, así como a estandarización dos seus instrumentos (tan importantes como o caderno do profesor ou do titor, por pór algún exemplo significativo), fai que o centro ofrezca agora unha imaxe moito máis homoxénea e coordinada na súa actividade diaria. Ademais, o profesorado ten á súa disposición toda a documentación do sistema para saber como, cando e con que desenvolver a súa actividade (mediante a correspondente clave na zona restrinxida da nosa páxina web: www.iesdavinarey.com).

6) Potenciouse o traballo en grupo. “Traballar en calidade” ensina o enorme potencial que ten o traballo en grupo, a evidencia de que oito ollos ven máis que dous. É unha lenta aprendizaxe na tolerancia, no respecto pola opinión do compañeiro, no aprender a ceder nas formulacións propias e recoñecer as achegas dos demais. Ademais, canto máis lexitimadas e defendibles son as iniciativas xeradas por consenso nun grupo que as ocorrencias individuais.

7) Estableceuse un caldo de cultivo para melloras en infraestruturas, que se non son consecuencia directa, si que están relacionadas co afán de mellora xeral que implica o sistema. O esforzo porque as instalacións estean ao nivel da xestión e práctica docente do centro fai que a mellora das primeiras se vexa fortemente estimulada.

8) Elevouse o nivel de esixencia en todo o que se fai, desde un cartel de oferta educativa, ata a formulación dunha actividade escolar, pasando por calquera dos múltiples aspectos en que hoxe en día traballa un centro educativo. Aos poucos vaise rexeitando a chapuza como algo incompatible cun clima de traballo ben feito.



9) Incrementouse a *autoestima* individual e colectiva do persoal, que sente que o seu labor é recoñecido e apreciado, tanto pola súa contorna social como por avaliadores externos. Crébase o mito da indolencia do funcionario; vanse evaporando as escusas de que non paga a pena facer nada porque o sistema non funciona, porque todo vai mal. Este aumento da *autoestima* alcanza a todas as persoas vinculadas ao centro, incluíndo, está claro, ao profesorado, ao alumnado, ás familias, ao persoal de servizos e ás empresas colaboradoras.

10) Produciuse unha insospeitada proxección exterior do noso instituto. O centro converteuse nun referente dentro da nosa comunidade máis inmediata (practicamente todos os centros docentes de Monforte apostan hoxe en día polo traballo con sistemas de calidade), como a nivel autonómico, grazas á nosa participación como titores nunha



rede de calidade, e á gran cantidade de participacións en actividades de formación dalgúns dos nosos responsables.

11) Produciuse unha mellora evidente nos índices de matriculación e na captación de alumnado de sectores sociais reticentes hai anos a formarse no noso centro. Iso débese á mellora da súa imaxe, do seu prestixio e das garantías que unha persoa informada sabe que supón a certificación nun sistema de calidade por unha empresa solvente e recoñecida. O feito de ter un alumnado máis motivado fai que os resultados académicos tamén melloren.

12) Produciuse unha riquísima experiencia de intercambio con outros centros educativos, tanto a nivel galego como fóra de Galicia. A participación en redes de formación de calidade, así como noutro tipo de actividades de formación, potenciaron

extraordinariamente o noso coñecemento doutras prácticas en multitude de centros que visitamos estes últimos anos. Especialmente rica e satisfactoria (e produtiva) a colaboración dentro das redes de calidade, tanto en calidade de titores como en calidade de aprendices.

13) Dotouse ao noso centro cunha identidade máis clara e definida, facéndoo distinto aos demais, cun perfil propio, a través da reflexión que neste sentido se fixo cos grandes documentos de planificación, especialmente, da misión, visión e valores. Esta identidade singulariza ao centro fronte aos demais, e fai piña entre o seu colectivo, que se sente parte importante dun centro distinto.

14) Produciuse unha mellora na eficacia da dirección, ao ter unha actividade perfectamente ordenada mediante a planificación dos seus obxectivos, desde os máis "xeneralistas" e a longo prazo, ata os máis concretos e inmediatos. Desterráronse as vaguidades ou os desiderátums retóricos, as queixas estériles contra as Administracións (sexan estas as que sexan) ou os plans anuais puramente formalistas. Os obxectivos redáctanse con sentido práctico e posibilista, perséguese con tesón e fáiselles un seguimento por etapas.

15) Prodúcese unha avaliación sistemática dos indicadores e dos índices de satisfacción, e iso fai que desde a dirección se teña un coñecemento profundo da organización, pois percíbense moi ben os seus puntos fortes e frouxos, e pódese planificar con sentido a partir deste coñecemento.

16) Elimináronse zonas de sombra na xestión do centro. O feito de implantar un sistema fai que ningún aspecto do centro poida

estar descoidado, por incómodo ou pouco apetecible que este sexa. Toda a actividade do centro está sometida a regulación, control e avaliación, co que se consegue non deixar zonas de sombra na súa xestión.

17) Produciuse unha gran mellora na comunicación interna, creando instrumentos de comunicación eficientes e rápidos ("*Daviña Express*", páxina web, paneis electrónicos, pantallas dixitais...).

18) Produciuse unha maior "responsabilización" do alumnado. Mediante os procedementos que garanten a súa participación (como os de suxestións, queixas e reclamacións, o plan de calidade de delegados, etc), o alumnado séntese estimado e respectado, e a súa participación na vida do centro aumentou e fíxose máis responsable.

19) Produciuse unha espectacular melloría nos procedementos de apoio: moita maior eficacia e control na xestión do gasto, eficacia e axilidade no mantemento de instalacións, en aspectos de seguridade, de formación, de emerxencias, de presentación da oferta educativa, da acollida de profesorado e alumnado

20) Púxose en marcha un sistema de formación do noso colectivo de delegados e delegadas para facerlles máis "co-responsables", se cabe, coa marcha do seu instituto. Con ese motivo, todos os anos, levamos a cabo unha xornada de formación no Parador de Monforte para os 25 delegados e delegadas, na que participan o inspector do centro, o orientador e eu mesmo. Desenvólvese no primeiro trimestre do curso, e nela intentamos formar ao colectivo de delegados para que poidan levar a cabo o seu traballo coa maior solvencia posible.

21) Creouse un premio para potenciar a mozos emprendedores (Premio "José Luís Losada", antigo profesor de electricidade do noso centro recentemente falecido). A idea é fomentar entre o noso alumnado o hábito do emprendedor, coa idea de que os mozos formados no noso centro se atrevan e impliquen na creación de pequenos proxectos empresariais, que poidan axudar no desenvolvemento económico da nosa comarca.

22) Potenciouse o sistema de busca de empregos entre os alumnos e alumnas que terminan no centro os seus estudos profesionais, creando unha base de datos cos currículos do noso alumnado, coa finalidade de facilitarlles a inserción profesional, aproveitando os convenios que temos coas empresas que colaboran no módulo de formación en centros de traballo (FCT). Este sistema foi moi tradicional ao longo dos moitos anos de historia do noso centro, pero agora dispón de maior orde e coordinación. Neste proxecto de procura de empregos participan todos os titores de 2º curso dos ciclos formativos e o coordinador de FCT, baixo a supervisión do noso vicedirector.

23) Púxose o centro ao servizo da sociedade, non só no horario habitual de calquera centro educativo, senón tamén en horario de tarde/noite. As instalacións do centro préstanse a colectivos moi variados coa finalidade de que se poidan desenvolver actividades que dean servizo a diferentes colectivos da nosa cidade e ata da nosa comarca.

24) Polo noso flamante salón de actos pasan todos os anos conferenciantes de prestixio, coa pretensión de contribuír á formación do noso alumnado. Trátase de conferencias obrigatorias, e

dirixidas aos diversos niveis educativos que imparte o centro.

En definitiva...

Quero aproveitar tamén esta oportunidade para pedir publicamente ás diferentes Administracións educativas apoio para este tipo de iniciativas. Débeno facer sen complexos. Aquelas Comunidades Autónomas do Estado que apostaron claramente por iso foilles razoablemente ben. Pódese mellorar o sistema educativo do noso país con iniciativas deste estilo, a condición de que non se lles pida a estes proxectos que sexan máxicos, nin que dean resultados inmediatos. En educación, como en moitos outras ordes da vida, as melloras non se conseguen tan rápido. É necesario ter paciencia e tenacidade. A maxia e os milagres non existen no mundo da educación.

A Norma ISO 9001/2000

Unha norma é un conxunto de especificacións técnicas de aplicación voluntaria. A súa elaboración baséase na experiencia e faise por consenso das partes interesadas na temática da norma. A súa eficacia e difusión depende do organismo que as aproba.

ISO (International Standard Organization) é unha federación mundial de organismos nacionais de normalización. O organismo de normalización español é a Asociación Española de Normalización e Certificación (AENOR), que elabora e publica as normas UNE (Una Norma Española).

A Norma ISO 9001/2000 especifica os requisitos para un sistema de xestión de calidade baseado en procesos cun enfoque claro cara a satisfacción do cliente e unha filosofía de mellora continua. Os requisitos son

xenéricos e preténdese que poidan ser aplicables a todo tipo de organizacións. De aí que, aínda que foi concibida inicialmente para organizacións empresariais, pronto mostrou a súa eficacia en calquera organización, incluídos os centros educativos. Dado o seu carácter xenérico a norma ten que ser interpretada para cada ámbito na que se aplique. A prestación principal dos centros educativos é un servizo que se concreta no proceso ensino-aprendizaxe, e que ten uns destinatarios ou clientes. A interpretación da Norma ISO 9001/2000 dende esta perspectiva require identificar os termos da norma coas empregados en educación. Así, por exemplo:

Cliente = Alumno/familia, empresas, profesorado.

Contrato = Matrícula.

Plan estratéxico = Proxecto do equipo directivo (proxecto de dirección).

Plan anual = Programación xeral anual.

Políticas = A maneira de facer.

Asignación de recursos = Elaboración de presupostos, horarios de profesores.

Etc.

A Norma ISO 9001/2000 serve de base para certificar sistemas de xestión de calidade. Chámase certificación á acción levada a cabo por unha entidade recoñecida como independente das partes interesadas, que acredita que un produto, proceso ou servizo, debidamente identificado, é conforme cunha norma específica



IES COROSO

A ESTRATEXIA DA CALIDADE

José Antonio Ventoso Mariño
IES - Coroso

Introdución

A educación non define camiños pero adianta metas para andalos. O máis antieducativo da educación é non tomar decisións e deixar pasar o tempo na crenza de que a todo equinoccio desequilibrante lle seguirá un solsticio igualitario.

O IES Coroso, sometido a distintos avatares, viuse na obriga de repensar o instituto como unha empresa pública dedicada a impartir cursos. Vinte e dous profesores e profesoras, xunto á dirección do centro, reflexionaron sobre que facer. As pregun-

tas e as respostas deron lugar á aprobación dun plan estratéxico.

Que preguntas respondiamos no plan estratéxico?

- Onde estabamos?
- Tiñamos problemas de implantación: falta de alumnado, competencia con outros centros (tres públicos e catro privados), medio agresivo (accesos sen pavimentar, unidade de atención a drogodependentes, gasoleneira e club de alterne lindeiros co recinto).

- Medio socioeconómico afectado pola crise do Prestige e a perda do caladoiro de Marrocos para a flota.

Que fixemos?

Un “plan estratéxico”, a “misión” e a “visión”.

Comezamos por definir cal era o ideario do Centro e como implicarse nun concello e nunha comarca de mercado ambiente comercial-pesqueiro. O resultado foi:

Misión

Educar e formar cidadáns que se desenvolvan axeitadamente na sociedade, satisfacer a demanda de formación e as expectativas dos alumnos e alumnas actuais e potenciais, mellorando o currículo da súa aprendizaxe e competencia profesional.

Facilitar a inserción laboral do noso alumnado, contribuír ao prestixio do ensino público mediante a colaboración con outros centros, institucións e empresas para dar resposta ás demandas formativas da comarca, potenciando o traballo en equipo e apostando polas novas tecnoloxías co fin de reafirmar o noso compromiso coa calidade, a formación continua e as políticas de innovación tecnolóxica.

Visión:

Como queriamos ver, en xuño de 2001, os nosos centros a nivel de calidade?

Sensibilización xeral polos temas relacionados coa mellora da calidade

- Que o traballo desenvolvído, aínda que sexa pouco, se poida ir poñendo en

práctica dende o 3º trimestre deste mesmo curso.

Exemplo: subproceso de orientación e acollida...

Estratexias:

Como conseguir ser un referente educativo para a:

- Comunidade educativa
- Comunidade empresarial
- Comunidade política

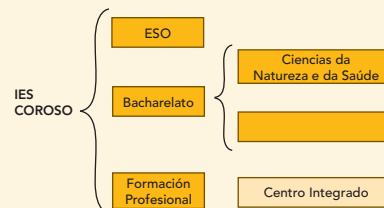
Comunidade educativa:

Implantouse unha nova filosofía de actuación na dinámica das clases. Mellorar pouco a pouco o que facemos cada día, e medir só aquilo que consideramos relevante (a maneira de impartir as clases, a porcentaxe de aprobados, a asistencia do alumnado e o control da programación). Implantamos o sistema de xestión da calidade UNE/EN ISO 9001:2000.

Comunidade empresarial:

- Conseguise o apoio dos empresarios: a implicación na calidade da formación é un xeito de mellorar a competitividade das súas empresas a medio e longo prazo.
- O plan estratéxico: a ferramenta.
- A formación continua e ocupacional, froito da colaboración coas asociación de empresarios, pasou a impartirse no Centro en sesión de tarde e noite para colaborar na formación dos traballadores en activo ou en expectativa de acadar un traballo.
- Froito desta colaboración foi a impartición de cursos

A Nosa oferta



Oferta do I.E.S. Coroso: Centro Integrado

TIPO DE FORMACIÓN		CÓDIGO
REGRADA		FP
OCUPACIONAL		FQ
CONTINUA	PROFESORADO PROPIO (Plan de formación)	PP
	PROFESORADO EXTERNO	PE
	EMPRESAS CATALOGO PROPIO	CP
	EMPRESAS FORMACIÓN BAIXA DEMANDA	BD
HABILITACIÓN CARNÉS PROFESIONAIS		HP
PROGRAMAS DE COOPERACIÓN COMUNITARIA E INCLUSIÓN SOCIAL		PC
E-LEARNING		EL

F. P. Ocupacional

- Frigorista
- Mecánico de vehículos lixeiros
- Instalador de liñas de baixa tensión
- Instalador de sistemas fotovoltaicos e eólicos.

Cursos para a obtención de carnets profesionais

Oferta IES Coroso (Ribeira)

- Instalador electricista
- Mecánico de automóviles
- Electricista de automóviles
- Carroceiro de automóviles
- Pintor de automóviles
- Instalador de GAS IG-II a IG-IV

Empresas formación baixo demanda

Convenio con METODO GALICIA

- Frigorista
- Automatas programables
- Soldadura
- Informática

Convenio con FORGA

- Informática



Profesorado externo

Convenio cos C.F.R.s.

- Curso de plásticos.
- Curso de Inxección Directa Diesel
- Curso de rotulado.
- Implantación de modelos de xestión da Calidade

Programas de cooperación comunitaria e inclusión social

Proxecto SINGRA "Electricidade básica"

- Acción dirixida a xoves fóra do sistema educativo con alto grao de dificultade de inserción laboral.

Proxecto SINGRA "Memoria na escola"

- Acción dirixida a xubilados e pre-xubilados.

Accións enmarcadas dentro do Plan PRODER

- Acción dirixida para promover a igualdade.



de formación continua, ocupacional, baixo demanda, probas de recoñecemento da experiencia profesional e programas de cooperación e inclusión social.

Resultado: O 100% dos alumnos e alumnas que cursan ciclos no centro atopan traballo en menos de 15 días.

Comunidade política:

- Asinar un protocolo coa Consellería de Educación, establecendo niveis de implicación e compromisos.
- Marco estable de colaboración co concello e coa autoridade provincial: plan de novas tecnoloxías - Cíber, rede RTV, etc. ...
- Convenio INEGA: Aplicación de enerxías renovables.

O compromiso da Dirección:

Facemos aquilo que dicimos. Acudimos a auditorías externas para valorar os nosos niveis de funcionamento. O IES Coroso foi o primeiro centro galego en acadar acreditación ISO, na actualidade estamos na fase final de implantación de políticas de Excelencia EFQM, con unha puntuación de 350++

Ferramentas:

- matrícula - contrato
- guía do alumno/a
- caderno do profesor/a
- caderno do titor/a
- caderno do departamento
- Plan Anual e control e seguimento de obxectivos

- Plans de control e medidas correctivas nos procesos clave do centro

Resultados

Resultados académicos:

- O 100% dos alumnos e alumnas aprobaron a selectividade no curso 2006/07
- O 94% do alumnado aprobou a ESO, ou suspendeu menos de dúas materias en todos os cursos
- O 96% do alumnado de PGS aprobou a proba de acceso a ciclos formativos
- O 100% de alumnos e alumnas de Ciclos Formativos atoparon traballo antes de 15 días

Recoñecementos:

- Premio á calidade 2004 do MEC.
- Premio á innovación educativa 2005 Xunta Galicia.
- Premio "Evoluciona FIAT" 1º posto en carrozaría (Nacional)
- Premio "Evoluciona FIAT" finalista en automoción (Nacional)

Investir esforzos na mellora do ensino público non é doado, nun país onde todo o mundo fala do ensino e tan pouca xente se aplica para logralo. No curso 2007/08 o alumnado de Ciclos medrou nun 40% e os de bacharelato nun 46%.

Somos, tamén, como somos percibidos pola cidadanía, colectivo de homes e mulleres que manteñen o sistema público cos

seus impostos, aos que estamos obrigados a render contas implantando políticas baseadas na eficacia, na eficiencia e na efectividade, sempre que o permitan as autoridades educativas, as máis das veces só interesadas en ter contento ao "sindicato do réxime" e non de axudar ás direccións dos centros que apostamos pola calidade educativa, as veces co vento en contra.





Un exemplo de boas prácticas na formación profesional baseado nas alianzas externas e na innovación

Manuel Guerra Fernández
Inspector de Educación

Na formación profesional (FP) veñen desenvolvéndose varios exemplos interesantes, tanto nos aspectos pedagóxico-didácticos como a nivel de apoio ao alumnado na inserción laboral e como emprendedores, pola súa proximidade ao mundo empresarial e outras alianzas externas, que aportan un valor engadido e unha oportunidade diferencial aos centros. Neste senso, se a FP debe ser un factor clave para a cualificación e o emprego, hai centros que foron desenvolvendo con acerto actuacións constitutivas do que poderíamos denominar “boas prácticas”.

Os centros de FP que soben ao tren das boas prácticas, obteñen tamén en xeral o éxito da diferenciación a través de accións eficaces e efectivas cara á inserción laboral do seu alumnado e/ou á súa proxección como futuros empresarios/emprendedores. Neste senso, as alianzas externas proporcionan non só recursos senón tamén certa retroalimentación para aprender a aprender e a desaprender.

O exemplo de boas prácticas en FP está contextualizado no Centro Integrado de FP “Compostela”, que desde que iniciou a súa andadura no ano 1967 no

sector profesional da Hostalería, tivo sempre como premisa a procura do máximo desenvolvemento de alianzas externas, pero tamén a innovación. A inserción profesional do 100% do seu alumnado avala o éxito da súa actividade formativa, pero tamén a súa capacidade creativa e innovadora, reforzada co seu proxecto de mellora continua da calidade cara á implantación gradual de procesos no marco da ISO 9001/2000.

A sinatura dun convenio marco entre a Consellería de Política Agroalimentaria e Desenvolvemento Rural, en maio de 2003, promovido por este centro e os Consellos Reguladores de Denominación de Orixe de Galicia, foi o inicio dunha serie de actuacións innovadoras e un importante número de actividades de análise sensorial de diversos Produtos Galegos de Calidade, xunto coas de formación mutua, asociadas ao coñecemento de produtos, a elaboración, o servizo e a comercialización, con retroalimentación múltiple e aproveitando recursos públicos humanos e materiais. O centro dispón dunha sala de análise sensorial normalizada e apta para unha importante diversidade de produtos como viños, queixo, mel, etc, froito desta colaboración, que inclusive foi ampliada con motivo da participación nun programa a nivel nacional con produtos de pesca.

Outro exemplo de innovación culinaria foi o proxecto de I+D+I, "Técnicas de envasado ao bañeiro en atmosfera modificada", iniciado en novembro de 2004 e que sigue tendo continuidade coa transferencia destas técnicas a outros produtos e receitas con atmosfera protexida de maior complexidade.

O antedito proxecto de I+D+I foi aprobado por unha resolución conxunta do 25/11/2004,

da Consellería de Innovación, Industria e Comercio e da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, e foi desenvolvido por un equipo de investigación do profesorado do centro e a participación como investigador principal dun profesor da Universidade de Santiago, e polo tanto, estamos ante un proxecto no que a FP e a Universidade desenvolven accións de proxectos de I+D+I conxuntamente.

Este proxecto céntrase na actualidade no campo das elaboracións culinarias en "atmosfera protexida", e foi impulsor dunha sistemática que foi extrapolada a outras actividades de ensino-aprendizaxe e aos demais proxectos no centro, polo seu rigor, garantías de trazabilidade e pola súa clara vocación de que teñan aplicación no centro e na industria.

As actividades do proxecto partían de reunións do grupo de investigadores, deseñando o plan de traballo e a documentación de cada fase, elaborando as receitas e rexistrando as probas, validando cada elaboración para seren levadas de inmediato ao laboratorio para a súa análise e a súa posterior validación definitiva, sempre que superasen todos os parámetros. O lacón con grelos, o cocido galego, a pescada á galega, o rodaballo en caldeirada, son exemplos de receitas que se poden poñer á venda en calquera centro comercial xa que superaron moi satisfactoriamente todas as probas tanto gustativas como sanitarias, froito da aplicacións destas novas técnicas.

Este proxecto foi reforzado coa participación dunha empresa privada que contribuíu a que este centro conte na actualidade cun taller de cociña experimental e de innovación permanente. En definitiva, un centro de FP, a universidade e a empresa priva-



da xuntos, compartindo coñecemento, experiencias, recursos e innovando. Agora o centro está iniciando outra andadura nun novo proxecto denominado "Arquivo de sabores e aromas do mundo", como unha posible vía de traballo nun futuro próximo.

Como corolario, unha alumna deste centro acadou o primeiro posto no apartado de servizos de restaurante e bar, na fase nacional do Campionato Internacional Worldskills, que se celebrou en Madrid do 23 ao 27 de abril, polo que representará a España na fase internacional, que celebrará en Xapón. Trátase dun campionato, que na fase española está organizado polo MEC, coa colaboración das CCAA, no contexto do WorldSkills (International Vocational Training Organisation).

Enderezo:

Inspección Educativa de Santiago de Compostela

Edificio MUPEGA

San Lázaro 107

15771 Santiago de Compostela, A Coruña

Tfono. 981540164/ 619559612.

manuel.guerra@edu.xunta.es



María Puga

**ALUMNA GANADORA DO
CAMPIONATO DE ESPAÑA DE
FORMACION PROFESIONAL**

RGE: Que te levou a estudar hostalaría, e en concreto o CS de Restauración?

M.P.: A principal razón que me levou a estudar o Ciclo Superior de Restauración foi a gran paixón que dende pequena se me inculcou pola hostalaría, e en xeral, por todo o que hai arredor dela. Á parte disto, é evidente que este é un dos ciclos con maior saída profesional de cara ao mercado laboral.

RGE: Por que te matriculas no CFP Compostela e non noutro centro de Galicia?

M.P.: Un dos motivos fundamentais que me levaron a iniciar os meus estudos neste centro foi primeiramente porque mo recomendaron e, ademais pola proximidade o meu domicilio.

Así mesmo, con anterioridade tamén me informara do plan de estudos que se realizaba, o cal me pareceu bastante interesante.

RGE: Dende o punto de vista educativo-formativo, que destacarías da túa experiencia como alumna?

M.P.: Como alumna que formei parte deste centro, e concretamente do Ciclo Superior de Restauración, podo dicir que rematei o curso con gran satisfacción grazas ao labor profesional e persoal de todo o profesorado que impartiu o Ciclo, especialmente, a Manuel Brea, profesor de Servizos de Restaurante e Bar, o cal me preparou para o Campionato Nacional de Formación Profesional no que gañei a medalla de ouro, feito que recordarei como unha das mellores experiencias e, en certa maneira, como recompensa a todos os esforzos realizados.

RGE: Cres que a actual FP que ti cursaches, se achega ás necesidades empresariais? Cambiarías algo do plan de estudos que recibiches?

M.P.: Desde un punto de vista obxectivo, a formación profesional está despunktando entre as eleccións dos estudantes como método para alcanzar os obxectivos educativos, formativos e laborais que require actualmente o mercado laboral.

Desde o punto de vista de alumna do CFP Compostela, o plan de estudos que se impartiu foi o adecuado e axeitado, pero quizás un pouco insuficiente en canto aos idiomas xa que se de-

bería profundar máis neste aspecto de vital importancia, que por desgraza, de forma xeral, é unha das principais carencias da FP.

RGE: Que supuxo para ti, primeiro poder participar no concurso... representando a Galicia, e posteriormente acadar o premio de campioa de España en Madrid?

M.P.: O feito de ser seleccionada para o concurso a nivel nacional e poder participar neste representando a Galicia foi un orgullo profesional e persoal, pero o premio obtido no Campionato de España de formación profesional foi para min un verdadeiro honor e debo agradecerllo ao meu profesor de Servizos de Restaurante e Bar que me axudou a encamiñar correctamente a miña preparación, así como ao apoio da miña familia, amigos e compañeiros de clase.

Este acontecemento incrementou de certa maneira as ofertas de traballo, así como o interese da prensa. Debo destacar, por outra parte, o recibimento da Consellería de Educación a todos os participantes galegos das distintas modalidades como cociña, electrónica do automóbil....

RGE: Que expectativas de futuro tes, agora que remataches os estudos de FP, que iniciaches?

M.P.: De momento continuarei a miña formación académica.

RGE: Como valoras agora que remataches, os resultados da experiencia educativa como alumna, respecto das expectativas que tiñas inicialmente?

Unha vez finalizado o curso podo dicir que as miñas expectativas tanto a nivel profesional,

La Voz de Galicia.es Domingo 07 de octubre del 2007
SANTIAGO Volver

La ex alumna de hostelería que representa a España en Japón se prepara en varios países

La Voz | 8/10/2007

María Puga, ex alumna de hostelería del centro integrado de formación profesional Compostela, participa los últimos días en una concentración en el Centro de Alto Rendimiento de Sant Cugat del Vallés. Después se desplazará a Madrid, para una estancia en un importante restaurante. Y en noviembre representará a España en la especialidad de hostelería en un concurso internacional de FP, en Shizuoka (Japón).

Desde que en abril fue seleccionada, las consellerías de Educación y de Industria, y la Federación Española de Restauración y Hostelería, diseñaron para ella un plan específico de formación, para que llegue en las mejores condiciones de competir. En agosto y septiembre se preparó en Londres.

En este tiempo adquirió mejores destrezas para atender al público, para elaborar cócteles, preparar platos a la vista, doblar servilletas, poner manteles, identificar vinos tintos y blancos, dar servicio a la carta de dos mesas y un guerdón (tres aperitivo y un menú-almuerzo para cuatro personas) que son las pruebas a las que se deberá de enfrentar en la competición.

formativo como persoal quedaron totalmente cubertas.

RGE: Que lles recomendarías aos estudantes que rematan a ESO ou o Bacharelato, cara a súa orientación de futuro formativo e profesional?

M.P.: Ante todo que estuden o que verdadeiramente lles guste independentemente da saída profesional; aínda que este é un factor moi condicionante, sería perfecto realizar estudos nos cales ambos factores fosen compatibles.

Este é o meu caso e o de moitos estudantes que deciden decantarse polo mundo da hostelería, aos cales lle recomendo o CFP Compostela como centro de formación para prepararse para esta apaixonante profesión.

educación

programas e recursos



Compostela, cidade educadora

www.santiagodecompostela.org



**CONCELLO DE
SANTIAGO**

Concellaría de Educación

O IES de FOZ e a arte do café



Sabe vostede en que consiste a arte do “latte”? Coñece a palabra “barista”? Se non lle soan ou quere afondar no seu significado, pode achegarse ao IES de Foz e calquera alumno ou profesor de Ciclos Formativos da Familia Profesional de Hostalería e Turismo estará encantado de explicarllo.

A restauración está de moda. Mesmo contamos cunha nova acepción (a quinta) desta palabra no dicionario da RAE que ata agora non se contemplaba: “acción de quen ten ou explota un restaurante”. Multiplícase a oferta de establecementos do sector hostaleiro e as estatísticas recollen un incremento do gasto medio por individuo nesta activi-

dade. Polo contrario, hai un déficit enorme de traballadores de hostalería e os niveis de calidade no servizo son francamente mellorables.

Esta situación corre paralela a un descenso xeralizado no número de alumnos que cursan Formación Profesional Específica da Familia de Hostalería, especialmente significativo nalgúns Ciclos Formativos como o de grao medio de Servizos de Restaurante e Bar.

Ademais, case todos os alumnos e alumnas que se senten atraídos polo sector da restauración están interesados na cociña. A influencia dos cociñeiros que

Ana Isabel Alonso Martínez

Xefa do Departamento de
Hostalería do IES de Foz

son estrelas mediáticas é enorme e agora todo o mundo quere ser Ferrán Adriá, Martín Berasategui ou Marcelo Tejedor.

Se nos paramos a analizar este feito, poderíamos encontrar moitos desencadeantes; quizais se deba a que se trata dun sector, o hostaleiro, moi afectado pola es-



tacionalidade, que incide enormemente na precariedade laboral e desanima aos potenciais estudantes.

Tamén podemos inscribilo no descenso do número de alumnos e alumnas en toda a Formación Profesional Específica; outro factor que inflúe pode ser o desprestixio social de determinadas profesións deste sector, especialmente a de camareiro.

Todo isto debía estar bulindo na cabeza dun profesor do Ciclo de Servizos de Restaurante e Bar, Xosé Ríos, cando propuxo ao resto de compañeiros do departamento unha experiencia educativa co obxectivo básico de conectar a parte académica dos estudos profesionais coa realidade do mundo laboral, e ao mesmo tempo traballar a autoestima dos alumnos para facer que se sintan orgullosos da súa profesión.

Para poñer en marcha a experiencia organizouse no IES de Foz un Concurso de Baristas en colaboración con Cafés "El Gallego".

Podemos definir barista como un profesional na preparación de bebidas a base de expresso; un experto na mestura exacta da presión da auga, temperatura e a dose do café, que coida todos os elementos e que crea novas bebidas baseadas no café utilizando diferentes tipos de leite, esencias e licores. Pero ser barista é moito máis, é una mestura de arte e paixón, que crea increíbles deseños xa sexa só co fluxo da leite dende un xerro, ou debuxando, cunha especie de punzón enriba da espuma do leite. Isto último é o que se chama *arte do latte* e é considerado por moitos consumidores de café o toque final, poñendo a guinda a un expresso exquisitamente preparado.

Participaron 10 alumnos que cursan estudos de hostalería no noso centro educativo. Todos os participantes tiveron que realizar nun tempo de 10 minutos catro expressos e catro capuchinos, ademais de explicar ao público e a un xurado composto de 7 persoas expertas, as características do café utilizado. Os tres primeiros clasificados accederon ao Campionato Galego de Baristas,

que se celebrou en Vigo no 2007, no transcurso do Salón da Hostalería e Alimentación do Atlántico.

Os estudantes de Hostalería arrasaron no campionato e trouxeron para o IES de Foz varios recoñecementos: o segundo premio, que implica unha clasificación para a final española absoluta foi para Bruno Fernández, de Restauración 2º ano, que ademais recibiu unha mención especial ao mellor cóctel de café sen alcohol. Destacou tamén Diego López, ex alumno do centro, que se colocou no 3º posto, e Sofía Prieto, alumna de Restauración 2º ano, que obtivo o premio ao mellor expresso.

Os días previos a ambos eventos as instalacións de hostalería estaban fervendo; os alumnos e alumnas teñen que levar todo o necesario para a preparación (a excepción das cuncas de expresso que por normativa as pon a organización): música, vaixela, enxoval, decorado, ingredientes e aditivos que sexan precisos para a elaboración das bebidas Fantasía (libres), café, leite, auga, etc. Dedicaron todo o seu tempo libre a preparar a actividade.

O resultado superou as expectativas máis optimistas; apareceron panos de mesa de deseño, todas as variedades de azucre que se poidan imaxinar, bombóns e pastas para despois do café, as avoas desempeñaron os xogos de café antigos e cullerías de prata... en fin, unha delicia, especialmente para os profesores que continuamente eramos requiridos polos alumnos para certificar as melloras que pouco a pouco ían acadando.

Dende o punto de vista educativo resultou moi gratificante ser testemuñas da actitude, presenza e capacidade comunicativa dos futuros hostaleiros á hora da prestación do servizo, porque hai

que ter en conta que a explicación do proceso tamén puntúa.

Especial recoñecemento merece a presentación dun alumno marroquí, Mohamed Belkhou, quen ademais do esforzo que lle supuxo participar nun concurso diante de público, superou as dificultades que leva consigo expresarse nunha nova lingua.

Ante o bo resultado da actividade, e o entusiasmo con que foi acolida por parte dos alumnos, organizamos o I CAMPIONATO GALEGO DE BARISTAS DE ESCOLAS DE HOSTALERÍA 2008, ao que estiveron invitados todos os IES que imparten ciclos da familia profesional de Hostalería de Galiza e que se celebrou no IES de Foz, concretamente no mes de febreiro.

Rexeuse por normas desenvolvidas especificamente para este tipo de campionatos que teñen como obxectivo a estandarización, aplicando sempre os mesmos criterios con independencia de quen ou onde se organice. As competicións deberán ser xulgadas por xuíces homologados, e nós xa contamos no cadro de profesorado cun, Xosé Ríos, que asesora aos alumnos na preparación do campionato.

Os participantes debían preparar dous Expressos, dous Cappuccinos Arte, dúas Bebidas Fantasía Sen Alcohol e dúas Bebidas Fantasía Con Alcohol.

Mentres non chegaba o evento tivemos como ruído de fondo as conversas sobre o *blend*, cremar o leite, temperatura óptima, tãmp (prensa manual), etc, aínda que como contrapartida gozamos duns cafés deliciosos e tecnicamente perfectos que esperamos que máis cedo que tarde se poidan degustar nos establecementos hostaleiros da comarca.

Din os expertos que un bo café é o remate perfecto para unha boa comida, e isto dáme pé para contarlles outra actividade máis que estamos a desenvolver no departamento, unhas Xornadas Micolóxicas que se veñen celebrando todos os outonos, a época dos cogomelos.

O coordinador desta experiencia de ensino-aprendizaxe é Jesús Liste, profesor de cociña e gran experto en cogomelos, tanto no produto en si como na forma de cociñalo. O programa inclúe saídas ao monte para a recolección de cogomelos, clasificación, exposición e elaboración de pratos salgados e doces baseados nesta materia prima, ademais de charlas sobre o mundo da micoloxía levadas a cabo por expertos na materia. Para abrir boca, aí lles vai, só unha mostra dos pratos ofrecidos na degustación:

- *Pleurotus Ostreatus* á grella con ovo de paspallás e redución de cogomelos (salgado).
- Bomba sorpresa de Shetaki (doce).

Como resultado, conseguimos involucrar a todos os alumnos e alumnas do centro, non só os estudantes de hostalería, nunha actividade que fomenta a vida sa e o deporte, e damos a coñecer os cogomelos nunha zona de pescadores onde o peixe domina na dieta. De paso, aprendemos algunhas curiosidades sobre o mundo da micoloxía e dos nomes dados na comarca a algúns cogomelos como alternativa popular á denominación científica; cogomelos como *Amanita Muscari* chamado en Foz “espantabois” ou “rebentabois” por razóns evidentes.

Dende o Departamento de Hostalería do IES de Foz con estas intervencións educativas, que forman parte dun amplo abano de actividades, pretendemos crear un contorno de aprendizaxe rico, motivador e esixente, para conseguir profesionais de calidade con inquedanzas por estar ao día de todas as novidades que teñen lugar nun sector en constante evolución como é o hostaleiro.





Hostalería: Unha profesión con futuro

Jenaro Fieira Noya

Xefe de departamento de Hostalería do
IES Sanxillao de Lugo

Se te achegas a Lugo na procura do IES Sanxillao, atoparalo na Ronda das Fontiñas moi preto dun pequeno parque, o dos Paxariños -en construción-, dominando o val do río Rato, cunha fermosa vista cara o norte do imponente viaduto -a ponte da Chanca- dos camiños de ferro que unen Lugo coa capital do reino.

Neste Instituto de Ensinanza Secundaria impártense, dende hai once anos, Ciclos Formativos da Familia Profesional de Hostalería: Ciclo Formativo de Grao Superior de Restauración, Ciclo Formativo de Grao Medio de

Servizos de Restaurante e Bar, e Ciclo Formativo de Grao Medio de Cociña.

Xa sabes onde atoparnos, pero prégoche que non te quedes aquí e que sigas lendo para que coñezas máis en profundidade quen somos e que facemos no Departamento de Hostalería.

Os compoñentes do Departamento somos profesionais orgullosos da nosa profesión e estamos ilusionados coa tarefa de transmitir os nosos coñecementos a todos e cada un dos alumnos e alumnas que se matriculan en Hostalería, conven-



cidos como estamos de que a formación que adquiren na súa estadía connosco será a mellor carta de presentación para acceder ao mundo do traballo. O alumnado, como é natural, comeza aprendendo o básico e, progresivamente, vai adquirindo as destrezas que o capacitarán para o exercicio dunha profesión con futuro. Para iso recibe clases teóricas e prácticas; estas últimas ocupan a maior parte das horas lectivas dos módulos para conseguir soltura e seguridade. Nesta profesión é imprescindible repetir e corrixir moitas veces para achegarse o máis posible á perfección. En non poucas ocasións os nosos alumnos/as teñen a po-

sibilidade de contrastar os seus coñecementos comparándoos cos de outros profesionais ou alumnos como eles doutros centros educativos, participando en concursos de barman, de xefe de comedor ou de cociñeiro, conseguindo primeiros e segundos postos en moitos destes certames. O exemplo máis recente é o segundo posto que acadou un dos nosos alumnos no concurso nacional de Interatún 2007, final que se celebrou en Toledo.

Para completar a súa formación, os alumnos acoden a feiras e exposicións –tales como Ifema en Madrid e Alimentaria en Barcelona ou Lisboa– relacionadas

coa alimentación, para coñecer de primeira man as innovacións tecnolóxicas que xorden no sector.

Ao longo do curso prográmanse e lévanse a cabo múltiples actividades formativas, unhas no Instituto e outras colaborando con entidades educativas, empresariais e oficiais. Dentro destas colaboracións, a máis recente é a participación como xurado no III Concurso de Tapas, promovido polo Concello de Lugo, de tres profesores/as do Departamento de Hostalería do IES Sanxillao.

Unha das actividades máis interesantes foi a Xornada de

Interrelación Curricular que se levou a cabo conxuntamente coa Fundación TIC, co seu CS de Realización de Audiovisuais e Espectáculos e co IES A Piringalla, co CS de Secretariado. Consistiu esta Xornada no servizo dun xantar con protocolo no que a selección do menú, a súa elaboración e o servizo do mesmo correu a cargo do alumnado de Hostalería do IES Sanxillao. O protocolo, recepción, atención e agasallo aos clientes correspondelles aos alumnos e alumnas do IES A Piringalla e o aspecto documental e a reportaxe gráfica quedaron nas mans dos alumnos/as da Fundación TIC. Esta actividade permite poñer aos nosos alumnos na situación dun servizo real.

Orientado a ese mesmo fin prográmanse e realízanse servizos de buffet de almorzo e de xantar. O primeiro consiste na montaxe e servizo dun buffet no que se ofertan todos os produtos que sexan susceptibles de seren consumidos nun almorzo. Este servizo é moi agradable porque parte dunha invitación do Departamento de Hostalería a todo o

alumnado, persoal non docente e profesorado do Centro. Ten certo grao de complexidade e require unha moi boa coordinación entre o profesor de Hostalería responsable desta actividade e o resto de profesores que teñen que entrar e saír do comedor a unha hora determinada cos seus alumnos e alumnas, que son os nosos clientes.

O buffet de xantar é en si un reto para os alumnos, tanto para os de Servizos como para os de Cociña. Esta acción formativa é un repaso e posta en práctica de todo o aprendido ao longo da formación, pero cun grao de esixencia moi alto. Nesta actividade os alumnos e alumnas de Servizos montan a estrutura do buffet tendo en conta a distribución dos distintos manxares que se van servir. Para os quentes utilizarán fontes de calor de distinta natureza tales como *Chafing Dish*, *Rechaud*, carros quentes, *Gastro buffet*, velas, etc. Para os fríos, dado o caso de que precisen una refrixeración especial, utilizarán recipientes refrixerados con xeo picado, ou elementos decorativos elaborados con xeo.

A oferta gastronómica neste tipo de servizos ten que ser moi suxerinte, e por iso nalgúns casos achegarán os alimentos aos clientes utilizando distintas alturas. (Foto 1)

No Departamento de Hostalería consideramos o Instituto como algo vivo e dinámico que precisa do esforzo de todos para manter unha tensión formativa moderna, con ese obxectivo, e contando coa inestimable colaboración do profesor de Economía, todos os anos programamos unhas xornadas de cine ás que pode asistir quen o desexe. Nelas, interrelaciónase o Cine coa Gastronomía, e neste ano en concreto as xornadas denomináronse "Menús de Cine". Tamén celebramos xunto co Departamento de Lingua Galega o Día das Letras Galegas, coa montaxe no comedor dunha exposición de libros e mapas e a proxección ao longo do servizo dun audiovisual relacionado co tema.

No Departamento de Hostalería desexamos que o IES Sanxillao sexa un referente para os ex-alumnos/as e para os empresarios xa que, se ben é certo que formamos profesionais da Hostalería, non estamos seguros de que todos atopen traballo, polo que quedan frustradas as súas expectativas de facer rendible o esforzo que fixeron. Coa pretensión de optimizar este recurso de man de obra cualificada, temos en funcionamento unha Bolsa de Traballo para poñer en contacto o profesional co posible empregador.

Cremos, en definitiva, que cada vez son máis necesarios traballadores de Hostalería con amplos coñecementos profesionais, pero non debemos esquecer a importancia de que teñan tamén calidades humanas. Por iso traballamos no IES Sanxillao convencidos de que a nosa é unha profesión con futuro.



Foto 1

O IES A Granxa, de Ponteareas



Antecedentes

O Instituto A Granxa tivo a súa orixe nunha antiga Granxa Escola procedente da extinta Organización Sindical, que fora deseñada para realizar labores de capacitación agraria e do programa de Promoción Profesional Obreira.

Para iso, deseñáronse en España 8 tipos de granxas, dotándolas dunhas dimensións e características a imaxe dos Centros Agrarios da Europa civilizada; así, dotáronse de grandes superficies de terreo, aulas, residencia, parques de maquinaria, cortes, invernadoiros, etc.

A Granxa foi a máis pequena en superficie (15 ha), dadas as peculiaridades da zona onde foi situada e os prezos da terra nela. Ademais, as características do solo-clima e os cultivos de primor non facían necesarias grandes superficies como no caso das gandeiras de Asturias, Cantabria (60 ha.) ou as de Castela (90 Ha).

Cando recibimos este Centro no daquela Ministerio de Traballo encontrámonos cunha cabana gandeira de vacún de leite que requiría o uso de toda a superficie para forraxe. Pouco a pouco fomos substituíndo a cabana gandeira polos cultivos propios

Jesús Pita Sors

Director do Centro IES
A Granxa de Ponteareas



da zona: invernadoiros de hortalizas, flores, viveiros arbustivos ornamentais, viñedos e cultivos froiteiros, dado que esta zona de Galicia non é de vocación gandeira nin as características climáticas da mesma son as máis axeitadas para unha produción forraxeira.

Na actualidade atopámonos, tras pasar por la dependencia de varias administracións, cun Centro no que pouco a pouco se foron realizando obras de modernización e adaptación, de tal forma que as instalacións gandeiras se foron acondicionando cara instalacións propias das familias e ciclos que se imparten neste Centro, ademais de ir creando infraestruturas novas, como adega, destilería, laboratorios, invernadoiros automatizados, plantacións de viñado, árbores froiteiras, construción de viveiros, etc; isto dentro do ámbito da obra civil-instalacións.

Desde o punto de vista agrario, transformamos unha parcela

forraxeira, segregada do centro pero de propiedade do mesmo, en aula da natureza, caso único en España, dotada de 30.000 m² e á ribeira do río Tea.

A Residencia transformouse no referente ao servizo de cociña e aloxamento, contándose agora cun comedor de 120 prazas e 42 prazas de residencia en habitacións dobres, con posibilidade de ampliación a 55 prazas sen realizar obra ningunha.

Situación actual

Con todo o anteriormente exposto podemos afirmar, tendo visitado algún dos outros Centros irmáns diseminados por España, que A Granxa atópase, sen ningunha dúbida, á cabeza deste tipo de instalacións no noso país.

Os investimentos foron continuos, non de grandes cantidades, pero si constantes, nos que ocasionalmente interviña a Con-

sellería de Educación, ou o INEM ou fondos europeos. Podemos afirmar que a estrutura básica dun gran Centro Agroalimentario está realizada e ao nivel de calquera dos europeos cos que realizamos programas comunitarios.

En A Granxa impártense a familia Agraria e a de Industrias Alimentarias cos ciclos formativos que a continuación se citan:

Familia agraria

- Ciclo Superior de Xestión e Organización dos Recursos Naturais e Paisaxísticos
- Ciclo Medio de Xardinería
- Ciclo Medio de Cultivos Agrícolas Intensivos
- Programa de Garantía Social de Operario de Viveiros e Xardíns
- Programa de Garantía Social de Operario de Cultivos Hortícolas

Familia Industrias Alimentarias

- Ciclo Superior Industrias Alimentarias (especializado en Enoloxía e Viticultura)
- Ciclo Medio de Elaboración de Viños e Outras Bebidas

a) Para iso dispónse de superficies de cultivo que se describen a continuación:

I) Parcela vitícola 30.000 m² con todas as castas galegas, parcelas de ensaios de densidade de plantación, métodos de condución e selección clonal.

II) Parcela de 10.000 m² dedicada a proba de céspedes de xardín, así como para mante-

mento dos mesmos y confección de estanques.

III) Parcela de 20.000 m² para prácticas de máquinas e apeiros agrícolas.

IV) Parcela de 5.000 m² para cultivos horticolas.

V) Parcela de 7.500 m² de cultivos frutícolas.

VI) Parcela de 2.500 m² para viveiro de ornamentais aire libre.

VII) Parcela de 5.000 m² de invernadoiros e viveiros semi-protexidos e protexidos.

VIII) Encoro-lagoa, para rego e ornamental con zona de ecosistema.

IX) Aula da natureza de 30.000 m².

b) En canto a instalacións disponse:

I) Adegas con capacidade para 30.000 l.

II) Destilería por arrastre de vapor.

III) Licoreira.

IV) Laboratorio de Química enolóxica.

V) Laboratorio de Microbioloxía enolóxica.

VI) Taller de enxertos.

VII) Zonas de reprodución por semente en cámaras de xerminación e semente en pots.

VIII) Viveiros de reprodución con temperatura e humidade controladas.

IX) Área de compostaxe para reciclaxe de materias orgánicas.

X) Talleres de mecánica e instalacións agrarias.

XI) Aula Forestal.

XII) Área de enmacetado e encepellonado de arbustivas e horticolas.

c) En canto a edificios de aulas e dependencias destacamos: 12 aulas de diversos tamaños e unha especial para xardinería e arranxos florais (dobre). Disponse, ademais, de aula de informática.

d) A Residencia do centro está dotada de habitacións dobres (20) ou triplas, comedor con 120 prazas en autoservizo, ximnasio, sala TV, salón de estar e pista deportiva.

Profesorado

No IES A Granxa foise incorporando e consolidando un profesorado na súa maioría numerario (85%) e moi especializado, xa que no referente a titulacións tomamos coas seguintes titulacións dos numerarios que imparten as partes técnicas dos Ciclos Formativos:

- 6 Enxeñeiros Agrónomos
- 5 Enxeñeiros Técnicos Agrícolas un dos cales licenciado en Ciencia e Tecnoloxía dos Alimentos
- 1 Enxeñeiro Técnico de Montes
- 1 Licenciada en Bioloxía
- 1 Licenciado en Química
- 1 Licenciada en Farmacia e Ciencias e Tecnoloxía dos alimentos

Este profesorado, ademais, presenta nalgúns casos dobre



titulación, doutoramento ou estancias na empresa privada, acompañando tamén traballos de investigación.

En canto ao persoal laboral no docente, distribúese en áreas como viticultura-adega, hortofruticultura, xardinería, mantemento, limpeza, residencia e cociña.

Criterios pedagóxicos

Cando recibimos este centro de mans da administración, hai diso moitos anos, consideramos que o obxectivo do mesmo era o concentrar nel toda a ensi-

nanza agraria de Galicia, xa que este tipo de centros son moi escasos, cun custo de adquisición hoxe en día impensable e cun mantemento caro, por todo iso, faríanse rendibles en canto se concentrase neles toda a actividade agrícola dunha rexión (caso de Holanda, Francia, Alemaña) cunhas características definidas propias da zona sur de Galicia no referente a cultivos e viticultura-enoloxía e propias de todo Galicia no referente a forestais, deixando a posibilidade de outro macrocentro no Norte para ensinanzas gandeiro-forraxeiras (que actualmente executa a Consellería de Agricultura).

Os que participamos na transferencia establecemos como criterios pedagóxicos para este tipo de ensinanzas, a existencia dunha finca o suficientemente extensa para desenvolver as actividades propias das profesións impartidas, motivado por uns criterios pedagóxicos elementais:

- O alumnado vive en permanente contacto cos seres vivos que estuda. O seu coñecemento está asegurado, non os verá en lámina-dia-positiva.
- Sen necesidade de desprazamento ningún poden con-



trolar os ciclos vexetativos das especies ou a evolución dos procesos bioquímicos de adegas.

- O alumnado participa na xestión dun cultivo, parcela, depósito, xardín, de tal forma que nos encontramos cunha ensinanza 100% participativa, onde a aprendizaxe por descubrimento ten unha aplicación case ilimitada, xunto coa resolución de problemas a medida que se vaian presentando segundo avanza o ciclo vexetativo ou a dinámica dos procesos.
- Por outra parte, o alumnado observará todas as incidencias, provocadas ou non, sobre o soporte que traballa, obtendo informacións que non se atopan nos libros ou nos apuntamentos e a súa resolución non sempre será a mesma, co cal se enriquece a súa capacidade de resolución de problemas e sobre todo a toma de iniciativas, aspecto este transcendental nas empresas produtivas.
- Por último, o obter produtos elaborados/colleitados polo propio alumnado, produce unha motivación extra sobre o colectivo, establecéndose unha complicidade cos procesos que non se podería obter de ningunha outra maneira.
- A Granxa está participando na axenda 21 e xa colaboramos, representando a Galicia, en dous eventos ao respecto, un promocionado polo Ministerio de Medio Ambiente no centro Nacional de Valsaín e o outro como relatores no Concello de Punta Umbría (Huelva) no tema da axenda 21 na ensinanza, así como unha participación no

Concello de Burela de tipo informativo. Isto fai que todas as ensinanzas sobre os cultivos e produtos do centro estean baseadas nos cuidados medioambientais e no aprecio á natureza, o cal se complementa cando os territorios nos que se desenvolve o traballo do alumnado están baixo a aplicación de criterios de respecto á natureza e cuidados ao medio ambiente, rexidos polo propio alumnado.

Perspectivas

Con todo o exposto atopámonos, evidentemente, cun Instituto o suficientemente complexo e único para ser considerado como centro moi especializado e que, cremos, debería de ser tratado como os seus homólogos doutras zonas de España ou dos países da Europa desenvolvida, é dicir, concentrando neste centro as ensinanzas que non poden realizarse de forma correcta en calquera outro tipo de centro que non posúa terreos propios ou cedidos pero dentro do recinto. Nunca se poderá realizar unha ensinanza técnica sen ter os recursos ao lado das aulas e non é de recibo ter que trasladarse "a velos" noutros lugares, pois a aprendizaxe do alumnado ou os coñecementos do profesor non chegarían nunca aos obxectivos propostos.

Inserción no traballo

As especialidades que se imparten presentan unhas taxas de incorporación ao mercado de traballo moi altas, de tal forma que normalmente hai solicitudes do sector empresarial que non se poden cubrir por falta de alumnos sen colocar.

Fomos recoñecidos como centro integrado de formación



profesional un mes antes de que este artigo fose redactado para as familias de Agraria e de Industrias Alimentarias, o que demostra a importancia que este centro ten nos sectores referidos anteriormente.

I+D

Realízanse neste centro traballos de experimentación agraria e de industrias alimentarias, téndose feito nel varias teses, mas-



ters coa universidade e experimentación co Consello Superior de Investigacións Científicas que ten instalado un campo de selección clonal en albariño.

Tamén empresas de produtos fitosanitarios teñen realizados os test previos á comercialización dalgúns dos seus produtos nas nosas instalacións.

Neste centro estase a confeccionar unha planta de compost para reutilizar os restos das podas e residuos vexetais transformándoos en abonos para a súa integración de novo ao solo. Polo tanto realízase o ciclo completo.

Nas fincas abonouse ao mínimo estudando a liberación natural dos nutrientes da materia orgánica, dándose o caso de parcelas en plena produción que levaban sete anos sen abonado ningún, soamente con correccións do PH do solo.

Proposta

Por todo o anterior estimamos que non se deben abrir Ciclos Formativos tan especializados en calquera sitio, senón que na aplicación da razón e a norma, só en centros moi dotados, sobre todo no referente a ensinanzas tan minoritarias e relacionadas cos seres vexetais ou procesos bioquímicos, como son as Familias de Agraria e de Industrias Alimentarias.

A reunificación deste tipo de ensinanzas neste centro e a cualificación do Centro Integrado, estimamos que é o axeitado para elas e o modelo seguido no resto de comunidades autónomas españolas ou europeas, *creándose así Centros de referencia para este tipo de familias onde se poden realizar ensinanzas de todo tipo, experimentación e aglutinamento de acontecementos propios dos sectores implicados, tanto no aspecto socio-económico como no de divulgación e innovación.*



2008
2010

Xan de Forcados

**Programa xeral de mobilidade cara fóra
do Espazo Europeo de Educación Superior**

Mais información

Santiago

Oficina de Relacións Exteriores: páxina web: <http://www.usc.es/ore/xan>

Casa Jimena e Elisa Fernández de la Vega r/ Casas Reais, 8

15872 Santiago de Compostela

Tlf. +34981584948 Fax +34981578017

Correo-e: ore@usc.es

Lugo

Negociado de Admisión e Terceiro Ciclo

Edificio Intercentros s/n - 27002 Lugo

Tlf. 982 28 59 00 Ext. 23569 - Correo-e: relext@lugo.usc.es



VICERRECTORÍA DE RELACIÓNS INSTITUCIONAIS

Entidades patrocinadoras



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA



Santander





Unha proposta de proxecto integrado para o ciclo superior de automoción

Departamento de automoción do
I.E.S. As Mercedes (LUGO)

O proxecto integrado (PI) é un dos módulos profesionais que forman parte dos currículos actuais dos ciclos formativos de grao superior que se imparten en Galicia. O PI ten como finalidade esencial, tal como indica o seu nome, servir como elemento de integración dos contidos impartidos ao longo do ciclo. Ten un carácter globalizado, e máis que introducir novos contidos, que tamén, o PI ten sobre todo a finalidade de que os alumnos e alumnas apliquen e relacionen, a través dun proceso produtivo, os coñecementos adquiridos noutros módulos profesionais.

Segundo se recolle no Decreto 314/1999, do 11 de novembro¹:

“O proxecto integrado, que se inclúe neste ciclo formativo, permite comprender globalmente os aspectos sobresaíntes da competencia profesional característica do título que foron abordados noutros módulos profesionais. Ademais, integra ordenadamente distintos coñecementos sobre organización, características, condicións, tipoloxía, técnicas e procesos que se desenvolvan nas diferentes actividades produtivas do sector ao que corresponda o título e, ao mesmo tempo, permite adquirir

coñecementos, habilidades, destrezas e actitudes que favorecen o desenvolvemento daquelas capacidades relacionadas coa profesión que, sendo demandadas polo contorno produtivo en que radica o centro, non puideron ser recollidas no resto dos módulos profesionais”.

Ao enfrontarmos por primeira vez con esta situación o departamento de Automoción do IES das Mercedes valorou moi positivamente a inclusión dun módulo destas características no Ciclo Superior de Automoción. Porén, o problema xurdiu ao tratar de poñelo en práctica a través das capacidades terminais elementais e das actividades formativas de referencia recollidas no currículo establecido no citado Decreto 314/1999. A análise destes aspectos levounos á conclusión de que :

- As capacidades terminais que se pretendían desenvolver co PI eran aplicables, principalmente, a empresas de fabricación de produtos ou servizos moi concretos, que non se correspondían cos que se dan habitualmente nos talleres de reparación de automóviles do noso medio, é dicir, nos lugares de inserción laboral normal dos nosos alumnos e alumnas.
- Podían ser aceptables pensando en alumnos cuxa finalidade fose crear a súa propia empresa. Pero a experiencia indícanos que o número de antigos alumnos que rematan a súa vida laboral sendo empresarios non chega ao 5%.

En resumo, parecíanos que, se a idea da inclusión dun módulo como o PI nos ciclos formativos era boa, a proposta curricular do PI que se facía dende a Conse-



llería para o Ciclo Superior de Automoción non era a máis axeitada para a realidade do futuro profesional dos nosos alumnos e alumnas.

A pesar de todo, no afán de cumprir co establecido na normativa, asumimos, nun primeiro momento, o reto de intentar aplicar o deseño curricular tal e como se establecía no citado Decreto. O resultado foi o desinterese da maioría dos alumnos. Desinterese que adquire maior relevo ao tratarse de alumnos do segundo curso dun ciclo superior, todos eles maiores de idade e que, como norma xeral, están moi motivados polos temas relacionados coa profesión. Este feito confirmou a nosa opinión inicial sobre a escasa relación que tiña coa realidade profesional o enfoque que se lle daba ao PI no currículo oficial.

Paralelamente empezamos a detectar que era moi escaso o

tempo do que dispoñíamos no módulo profesional *“Estruturas do vehículo”*², para que os alumnos chegasen a dominar unha das competencias elementais que se tratan de desenvolver no citado módulo, concretamente a de *“Calcular o orzamento das posibles reparacións para realizar nunha carrozaría”*, que aínda que non é a única do módulo, si a consideramos moi importante dentro do funcionamento dun taller de reparación de vehículos.

Dende esa perspectiva para nós era un reto acometer a capacitación dos alumnos de ciclo superior para a valoración de reparacións, dado que estabamos convencidos de que estes coñecementos eran a mellor capacitación dos nosos alumnos de cara a formar parte dos postos directivos de talleres de reparación, propios destes titulados. Tendo en conta que a valoración das reparacións dos vehículos supón aplicar coñecementos dos ele-

mentos que os integran, da súa montaxe, desmontaxe e reparación, ademais de técnicas e criterios de planificación de recursos, persoal, compras, almacenaxe, etc, o departamento chegou á conclusión de que era conveniente reorientar o PI cara esta actividade fundamentalmente. Isto xerou dous tipos de problemas, ambos relacionados cos recursos dispoñibles, quen se ía encargar de impartir o PI con esta nova orientación e como conseguir os medios necesarios para levalo adiante.

O primeiro problema foi o máis doado de resolver. Un profesor accedeu, de forma voluntaria, a prepararse indo a cursos de sistemas de valoración de sinistros en centros de investigación e desenvolvemento tecnolóxico do automóbil, compañías de seguros, etc.

Conseguir os medios foi un asunto ben distinto, primeiro pola falta crónica de medios económicos que padece a formación profesional, e segundo pola escasa sensibilidade da Administración para levar adiante propostas innovadoras que supoñan gastos de funcionamento suplementarios. A pesar de todo, estabamos decididos a continuar coa nosa proposta de PI, así que o departamento concentrou os seus esforzos na procura dos medios que considerabamos imprescindibles. Por un lado, habilitouse unha nova aula, e por outro dotouse con dez postos informatizados, co esforzo económico de todo o departamento que investiu con ese fin unha parte importante dos recursos que tiña asignados para gastos de funcionamento.

Conseguidos o espazo físico e o *hardware*, xurdiu o problema do *software*. O único *software* que coñeciamos dispoñible no mercado nese momento era o

comercializado pola empresa Audatex, e estaba destinado a talleres e oficinas de peritación de sinistros con custes que non podíamos asumir cos escasos recursos dos que dispoñíamos como centro educativo. Ante esta situación iniciamos xestións con Audatex para informalos das nosas pretensións formativas e sensibilizalos para que se involucrasen no proxecto. Estas xestións deron como resultado que desenvolvesen un software para uso exclusivo no ensino mediante o que se podía traballar soamente con algúns dos modelos de vehículos existentes no mercado. Máis adiante apareceu outra empresa que desenvolveu un software similar a este (*Guía de tasaciones*). Postos en contacto con ela, tivemos dificultades, xa que só nos daba dúas licenzas para traballar nos dez postos que tiñamos na aula.

Por fin neste momento, e despois de numerosas negociacións, podemos afirmar que acadamos os obxectivos que nos marcamos dende o principio, e temos en funcionamento a parte práctica do módulo de PI coas ferramentas axeitadas para facer supostos totalmente reais incluíndo imaxes de apoio. Para a nosa satisfacción puidemos comprobar que os alumnos, ao traballar con supostos reais (valoracións de reparacións de modelos actuais de automóviles) se senten moito máis motivados con este novo enfoque do módulo de PI.

Non nos gustaría acabar sen mencionar un tema, relacionado co anterior, que nos preocupa actualmente. A lexislación vixente en materia de talleres de reparación de vehículos³ establece como obrigatorio que en todos os talleres de reparación de automóviles debe haber un “responsable técnico de taller”. Entre as titulacións esixidas para desempeñar este posto de tra-

ballo están as de Técnico en electromecánica de vehículos ou en carrozaría⁴ (que son as que corresponden aos Ciclos Formativos de grao medio da familia profesional de Mantemento de Vehículos Autopropulsados). Unha das funcións, e quizá a máis delicada, que deben asumir os responsables técnicos de taller é a de valorar as reparacións dos vehículos. En consecuencia, consideramos que os alumnos e alumnas dos ciclos formativos de grao medio deberían recibir esta formación, polo que intentamos incluíla nas correspondentes programacións didácticas, pero foinos imposible por non atopar un módulo axeitado para facelo. Creemos que a Administración debería coordinar as distintas normativas que produce para que non aparezan desaxustes coma este.

Notas

1 Decreto 314/1999, do 11 de novembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ao título de técnico superior en automoción, DOG do 15/12/1999.

2 Este módulo profesional está vinculado a unha unidade de competencia que consideramos fundamental para o futuro laboral de nosos alumnos/as, que é a de “organizar, planificar e controlar os procesos de reparación da carrozaría, bastidor, cabina e equipos, así como as transformacións opcionais”.

3 Decreto 347/1998, do 20 de novembro, polo que se modifica o Decreto 206/1994, do 16 de xuño, polo que se adapta a normativa vixente en materia de prestación de servizos nos talleres de reparación de vehículos e dos seus equipamentos e compoñentes, DOG do 20/11/1998.

4 Ibidem, artigo segundo.



TURISMO

CULTURA

FERROL

www.ferrol.es



Concello de Ferrol

TURISMO
CULTURA



Proxecto caracol

José García Seco

Xefe de departamento de Electrónica do CIFP¹ Politécnico de Santiago

O departamento de Electrónica do CIFP Politécnico de Santiago ten asumido que o enfoque didáctico baseado na adquisición de competencias profesionais require implicar ao alumnado en situacións reais, propoñendo a realización de actividades relacionadas con esas situacións que permitan vincular o coñecemento adquirido aos problemas do sector produtivo. Entendemos que a motivación para aprender pode considerarse intrínseca nos contextos de aplicación do coñecemento, pois o individuo atópase inmerso no valor do coñecemento que usa para resolver problemas, solucionar situacións,

cambiar realidades, e interactuar con eficacia na vida cotiá.

Con esta convicción impulsamos que o CIFP Politécnico de Santiago e o departamento de Zooloxía da Universidade de Santiago asinasen un convenio de colaboración polo que o noso departamento participa no proxecto de investigación que o equipo universitario está a levar a cabo co respaldo económico da Consellería de Industria. Consideramos que esta iniciativa tiña un valor engadido, xa que dende o noso punto de vista incrementaba o efecto motivador, tanto do alumnado, por traballar nun

proxecto práctico, como do profesorado, polo reto profesional que supuña colaborar cun departamento da Universidade nun proxecto de investigación.

Descrición do proxecto

Basicamente o proxecto consiste en estudar a actividade dos caracois, co fin de recoller información para prever os danos que poidan causar nas colleitas, mediante o control das entradas/saídas destes animais nos seus refuxios. Como solución para controlar as entradas e saídas pensouse empregar sensores electrónicos que recollen a información e a transmiten a un centro de control.

Así pois, o noso traballo como departamento de Electrónica debía centrarse en construír sensores electrónicos que detectasen a entrada/saída do caracol do refuxio, así como o dispositivo que permitise transmitir esa información a un centro de control e tratamento da información. Dado que se prevían varios refuxios, considerouse necesario configurar os sensores nos nodos dunha rede en estrela e conectados cun equipo coordinador, segundo amosa a figura 1. Rede que tamén debiamos deseñar e construír.

As funcións do sensor serían:

- detectar o paso do caracol,
- contar o nº de caracois que entran e saen do refuxio,
- almacenar o resultado da conta na memoria non volátil, e
- transmitir os datos por radio ao coordinador cando este o demandase.

As funcións do coordinador serían:

- xerar a data e a hora,

- pedir datos aos sensores da súa rede,
- almacenar os datos recibidos na súa memoria permanente
- e transmitilos asociados á data e a hora de recepción, por cable (conexión ethernet) ao centro de control.

Resumindo, o funcionamento do sistema é o seguinte: cada nodo da rede é un refuxio onde está instalado un sensor electrónico que detecta a presenza, conta e almacena o número de caracois que entran e saen do refuxio. Unha ou dúas veces ao día o equipo coordinador da rede pide a cada nodo a información almacenada dende a conexión anterior. Os datos recibidos tras a consulta a todos os sensores son almacenados e a continuación transmitidos ao centro de control onde un ordenador os recolle para o seu procesamento: tratamento estatístico, informes, etc.

Temporalización

O proxecto consta de dúas fases. A primeira fase consistiu

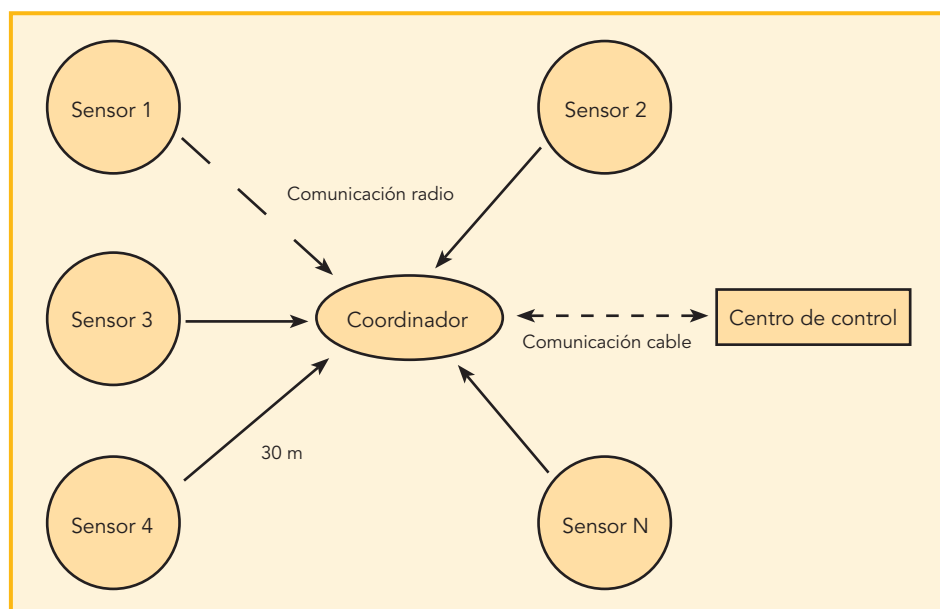


Figura 1. Configuración da rede de sensores

na fabricación do sensor electrónico e comunicalo vía serie cun terminal (PC, palm, etc.), onde se realiza o almacenamento e tratamento dos datos. Foi realizada polos alumnos do Ciclo Formativo de Grao Superior, "Desenvolvemento de produtos electrónicos", durante o curso actual, 2007-2008, con data de finalización en marzo.

Na segunda fase, deseñárase e instalárase a rede de comunicacións por radio entre os sensores e o coordinador, e tamén a comunicación por cable entre o coordinador e o centro de control. Os alumnos do ciclo formativo "Sistemas de telecomunicación e informáticos" realizarana durante o curso escolar 2008-2009.

Planificación

A programación didáctica do módulo profesional "Desenvolvemento de proxectos de produtos electrónicos" correspondente a este curso 2007/2008 adaptouse para facer o marco de desenvolvemento, construción e



posta a punto do proxecto técnico da primeira fase.

Dende o punto de vista metodolóxico considerouse conveniente descompoñer o proxecto en módulos, segundo a figura 2, co fin de que cada equipo de alumnado se responsabilizase dun módulo. O que, por unha parte, simplificaba as tarefas a realizar por cada equipo e, por outra, permitía gañar tempo e eficacia ao asignar módulos distintos a equipos de traballo diferentes.

Os 20 alumnos da clase repartíronse en 10 grupos, o que permitiu que cada módulo do

proxecto fose abordado cando menos por dous grupos. Pola súa parte, o profesorado desenvolveu o proxecto paralelamente e deste xeito, prestou apoio a cada grupo de alumnado nas súas tarefas.

A solución técnica

Todo o sistema deseñouse en torno a un circuito integrado, o microcontrolador PIC do fabricante Microchip que ofrece funcionalidades de captación, procesamento, almacenamento e comunicacións, de xeito que soamente cun circuito integrado e cunha tarxeta de comunicacións se construíu o sensor de cada nodo e do coordinador.

A programación do dispositivo realizouse en linguaxe C, facendo uso das librerías de usuario que proporciona o fabricante.

Para os detectores analizáronse varias alternativas: capacitivos, mecánicos, por ultrasóns e do tipo barreira luminosa. As probas a realizar con eles, en condicións reais de funcionamento, determinarán cal é o máis axeitado para captar a presenza do caracol.

Para a rede de comunicacións por radio, cuxa realización está

prevista para o curso que vén, pensamos empregar o estándar zigbee², axeitado para comunicacións de curto alcance xa que non consome moitos recursos (compoñentes, enerxía, mantemento, etc).

En derradeiro lugar, a alimentación eléctrica de cada módulo realízase con células solares que cargan unha batería. O principal criterio de elección da batería será que o seu impacto medioambiental sexa mínimo.

Valoración

Valoramos o desenvolvemento da primeira fase do proxecto como un éxito, en canto que se alcanzou un nivel de motivación, tanto no profesorado como no alumnado, que consideramos bo, o que permitiu acadar amplamente os obxectivos previstos.

As dificultades xurdiron no campo técnico pois non todas as solucións proxectadas concluíron con resultados satisfactorios. Soamente os sensores baseados en barreiras luminosas dos catro tipos de sensores estudados ofrecen a suficiente fiabilidade para un traballo de campo. Tamén un módulo de alimentación acada as especificacións establecidas.

Polo tanto, e despois dunha posta a punto máis precisa que está a realizar o profesorado teremos o módulo sensor rematado, atopándonos en condicións de avanzar o próximo curso no deseño da rede.

Notas

1 Centro Integrado de formación profesional.

2 Conxunto de protocolos empregados na comunicación inalámbrica de curto alcance.

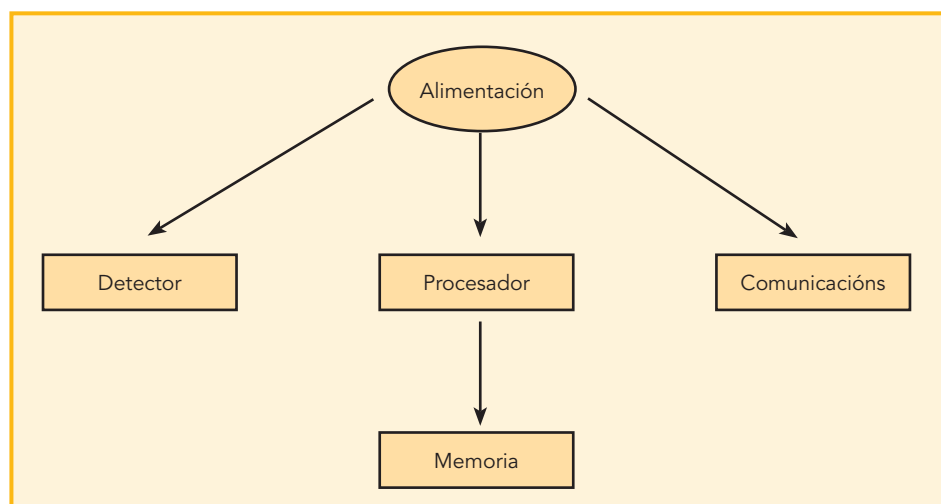


Figura 2. Módulos compoñentes do sensor.



As situacións de emerxencia

- Incendios
- Seguridade Cidadá
- Emerxencias sanitarias
- Accidentes de tráfico
- Outras emerxencias

Precisan moitos especialistas

- Bombeiros
- Corps e Forzas de Seguridade
- Helicoptéros medicalizados
- Intervención, rescate e salvamento
- Protección civil

Pero abonda cunha soa chamada
365 días - 24 horas

112

EMERXENCIAS
GALICIA



I+D+i EN FORMACIÓN
PROFESIONAL?:

Unha experiencia desde o IES Politécnico de Vigo

José M. Torres

Xefe de departamento de Fabricación
Mecánica do IES Politécnico de Vigo

O departamento de Fabricación Mecánica do IES Politécnico de Vigo é pioneiro en multitude de iniciativas no ámbito das ensinanzas de formación profesional. Así, fomos os primeiros e os únicos en Galicia que impartimos un módulo de nivel 3 de Fabricación Mecánica¹. Os módulos de nivel 2 e 3 foron os deseños experimentais do novo modelo de formación profesional que se pretendía implantar como consecuencia da prevista reforma do sistema educativo, que se concretaría na Lei Orgánica 1/1990 de Organización Xeral do Sistema Educativo (LOXSE). Esa experiencia permitiunos tomar

contacto moi pronto, a partir de 1990, con dúas novidades que se incorporarían aos actuais ciclos formativos de formación profesional: a formación en centros de traballo (FCT), que formaría parte integrante do currículo dos ciclos formativos, e o proxecto integrado (PI), que se incorporaría como un módulo, con ese nome, aos currículos dos ciclos superiores². Precisamente a FCT abriunos as portas das empresas, o que propiciou que as nosas relacións con elas actualmente sexan extraordinarias.

Participamos en programas de iniciativa comunitaria como o PE-

TRAI, colaborando co "Montgomery College" de Newtown (Gales) durante os cursos 1990/91 e 1991/92, e o EUROFORM, colaborando co Instituto de Máquina Herramienta (IMH) de Elgoibar (Guipuzcoa) e o Instituto de Bolzano (Italia), asociándonos con UCIMO (Asociación de Fabricantes de Máquina-Ferramenta de Italia), deseñando a formación para capacitar a figura profesional do "Técnico en Xestión de Calidade", durante os cursos 1993/94 e 1994/95.

Fomos coordinadores de programas de formación do profesorado na área de control numérico computadorizado³ (CNC), tanto en Galicia como fóra dela, en colaboración co IMH, impartindo numerosos cursos no noso Instituto. Nese campo, desenvolvemos, en colaboración coa Universidade de Vigo, programas de formación dos cursos de verán para alumnos de Enxeñería Técnica Industrial nas áreas de CNC e CAD/CAM⁴.

Ademais, colaboramos coa Dirección Xeral de Formación Profesional, que nos encargou a elaboración do Deseño Curricular Base (DCB) do título de grao medio da familia de Fabricación Mecánica, así como a da relación do equipamento con que se deben dotar aos centros que impartan os ciclos formativos de dita familia profesional.

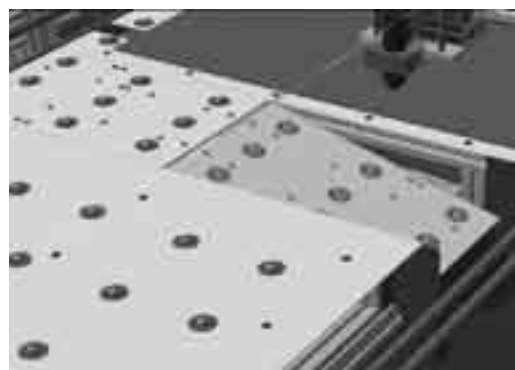
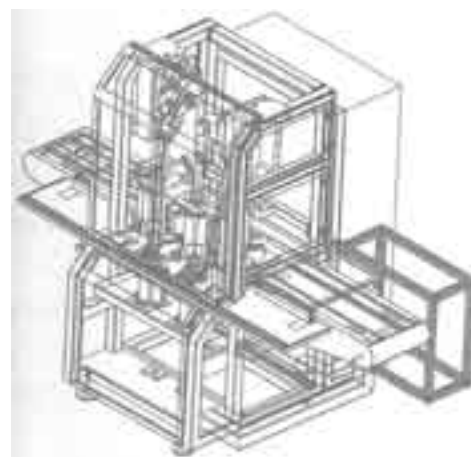
De todo o anterior pódese deducir que somos un departamento con moitas inxerencias. De aí que a nosa resposta á pregunta que serve de título a este artigo fose e *por que non?*. Dende esta perspectiva xurdiu, por iniciativa do profesor Dositeo Freire, encargado de impartir o módulo de PI do Ciclo de grao superior de "Producción por mecanizado", a idea do "PLASMATIC 2007", nome que lle deu ao PI consistente no deseño dun prototipo

automatizado para o corte de chapa metálica mediante plasma. Un proxecto que encaixaba perfectamente coa miña intención, dende que son xefe de departamento (setembro de 2000) de trasladar a miña experiencia, acadada mentres impartía o módulo de nivel 3, ao ciclo formativo, no sentido de orientar o PI a algo "físicamente construíble", que agrupe os contidos do maior número posible de módulos, de tal xeito que o PI viría ser como un funil que recollese na súa parte superior todos os coñecementos adquiridos nos diversos módulos para á fin, convenientemente mesturados, saír pola súa parte inferior en forma de "proxecto".

Pensamos que con este prototipo, ademais, podíamos paliar o déficit que tiñamos de equipamento na área de corte coas novas tecnoloxías actualmente empregadas no corte por plasma, por láser ou por chorro de auga. Polo que se pensou nunha máquina que, tendo as características dunha máquina industrial, se puidese incorporar aos centros educativos polas súas dimensións e baixo custe.

Este dobre obxectivo impoñía unha serie de condicionantes ao PI, entre os que cabe destacar:

1. Estrutura lixeira; polo que se seleccionou un tipo de estrutura composta por perfís rañurados, que constitúen un deseño modular fácil de montar, e que asegura un menor custe de man de obra.
2. Necesidade de pórtico fixo, fronte ás máquinas tradicionais de pórtico móbil, para que pasase a ser un elemento estático integrado na estrutura portante e aumentase a estabilidade da máquina.
3. Definición das funcións da mesa de traballo, soporte básico

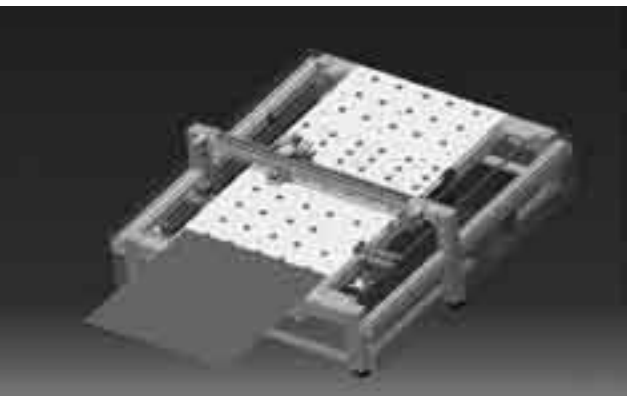


do material durante o proceso de carga, corte e descarga.

4. Sistema cinemático. Este tería que desenvolver tres translacións, cada unha delas nunha das direccións dos eixes X, Y, Z.

5. As anteriores traxectorias teñen que ser gobernadas por un control CNC, co obxectivo de afondar no coñecemento do módulo de CNC.

6. Introducción, na cinemática da máquina, da hidráulica proporcional desenvolta no módulo de "Sistemas automáticos de fabricación mecánica". Neste



apartado proxectouse a innovación de que o eixe Y móvese mediante un cilindro hidráulico gobernado por unha válvula 4/3 de hidráulica proporcional, combinando dita tecnoloxía coas forzas de atracción magnética xeradas por dous grupos de imáns permanentes.

7. O sistema de alimentación, amarre e reposición, debería estar acondicionado polo tipo de material (chapa) que imos cortar, sendo este de distintos tamaños e grosores. Tamén deberá ser posible operar coa máquina en modo continuo ou semi-contínuo.

8. Dada a orientación construtiva, pensouse na necesidade dun sistema auxiliar de expulsión das pezas acabadas, que non contemple o acceso á cela de traballo e por tanto a parada da máquina.

9. Por último, dado o seu posible emprego nos centros educativos, esixiuse extremar as medidas de seguridade tanto activas como pasivas, e cumprir todas as normas de seguridade.

As citadas especificacións foron presentadas aos alumnos do Ciclo Superior de Producción por

Mecanizado de 2º ano (CSPM2º) para que as fosen desenvolvendo no módulo de PI durante o curso académico 2005/2006. O profesor detectou unha serie de inconvenientes asociados ao nivel de cualificación do alumnado, que dificultaban moito o proceso de desenvolvemento.

Á vista do anterior, púxenme en contacto co xefe do departamento de Deseño na Enxeñería da Universidade de Vigo para analizar a posibilidade de colaboración con este proxecto, mediante a incorporación ao grupo de traballo dun alumno de enxeñería, cuxa participación lle servise para facer o seu proxecto de fin de carreira.

Este acordo materializouse en setembro de 2006 nun documento de colaboración entre o departamento de Fabricación Mecánica do IES Politécnico, a través do módulo de PI do DSPM2º, e a área de Enxeñería de Procesos de Fabricación do departamento de Deseño na Enxeñería da Universidade de Vigo. Segundo o acordo, o alumno Víctor Rodríguez Ferreira faría o seu proxecto de fin de carreira contando coa dirección e o apoio do noso departamento.

Os alumnos do Ciclo Superior de Producción por Mecanizado implicáronse dun xeito moi activo en toda as áreas do proxecto, e de maneira máis concreta no desenvolvemento de útiles específicos para produción e montaxe, elaboración dos planos de fabricación a través de sistemas CAD/CAM, follas de proceso, etc. Non foi posible a fabricación real da máquina, quedando para unha fase posterior a execución do proxecto, en función das posibilidades económicas ou axudas que se poidan atopar nas diversas administracións.

A dinámica de colaboración entre o alumno da Universidade e o alumnado do Ciclo Superior de Producción por Mecanizado foi extraordinaria, tanto pola motivación que supuxo para este último, como polos resultados do primeiro. Teño a satisfacción de finalizar este artigo, confirmando a resposta que demos ao interrogante do título, dicindo que o proxecto finalizouse e foi presentado en xullo de 2007, sendo cualificado con "Matrícula de Honra" e felicitando o tribunal non só ao alumno, autor do proxecto, senón tamén ao departamento de Fabricación Mecánica, na miña persoa, e animando a seguir aprofundando neste tipo de colaboracións no futuro.

Notas

1 Os Módulos Profesionais de nivel 2 e 3 reguláronse na Orde do 8 de febreiro de 1988 (BOE do 12/02/1988) e na Orde do 5 de decembro de 1988 (BOE do 20/12/1988) e serviron para experimentar o novo modelo de formación profesional que se desenvolvería na LOXSE, que se concretou na posta en marcha dos actuais ciclos formativos de grao medio e grao superior.

2 O módulo de proxecto integrado forma parte dos ciclos formativos de grao superior en Galicia e algunhas outras Comunidades Autónomas, pero non forma parte dos currículos mínimos establecidos polo Ministerio de Educación.

3 O CNC é un procedemento de fabricación de pezas caracterizado porque o control dos movementos das máquinas se realiza a través dun ordenador (computadora).

4 CAD (*computer-aided design*)/CAM (*computer-aided manufacturing*). É un proceso de fabricación no que se integran o deseño asistido por ordenador (CAD) coa fabricación asistida por ordenador (CAM); caracterízase porque a información se transfere directamente dende a fase de deseño á máquina, sen necesidade de introducila manualmente nesta.

25 ANOS
ANOVANDO
APRENDENDO
GALEGUIZANDO



XXV ANIVERSARIO DE NOVA ESCOLA GALEGA

13 de decembro 2008. Museo do Pobo Galego. Santiago de Compostela



Proxecto de construción dun seguidor solar fotovoltaico

Benito Fernández Rey

Centro Integrado de Formación
Profesional (CIFP) Porta da Auga de
Ribadeo

Introdución

As enerxías renovables representan unha das áreas cun elevado desenvolvemento nos últimos anos pola súa contribución á redución do cambio climático. Outra ventaxa do emprego das enerxías renovables é que, como alternativa ás enerxías baseadas nos combustibles fósiles (petróleo, carbón, etc), diminúe a demanda destas materias primas, que España apenas produce, e, en consecuencia, diminúe a dependencia enerxética de terceiros países. Por estas razóns trátase dende as diversas organizacións gobernamentais

de impulsar o emprego destas enerxías co fin de substituír na medida do posible as enerxías baseadas nos combustibles.

Dentro das enerxías renovables, a enerxía solar foi unha das que máis impulso recibiu, coa publicación do Código Técnico da Edificación en marzo de 2006, que obriga a empregala nos novos edificios en construción así como en certas rehabilitacións dos edificios e locais xa existentes.

Todo iso induce a pensar que o campo das enerxías renovables ten un gran futuro dende o pun-

to de vista da formación profesional, pola importante demanda de técnicos cualificados que xerará. De feito, dende hai algún tempo vimos observando que cada vez máis alumnos do noso centro se incorporan a postos de traballo relacionados coas enerxías renovables, principalmente nos parques eólicos existentes na zona, así como para realizar instalacións de enerxía solar fotovoltaica.

Por outra parte, constatamos un incremento na demanda de formación neste campo por parte de empresas instaladoras da Mariña lucense, que piden cursos de formación en instalacións de enerxía solar térmica e fotovoltaica.

Preliminares

Ante estas expectativas, e dado que no noso centro se imparten diversas ensinanzas relacionadas directamente coas enerxías renovables, dende ciclos formativos de formación profesional regrada a cursos de formación profesional ocupacional, un grupo de profesores do CIFP *Porta da Auga* tivemos a idea de construír un seguidor solar para a produción de enerxía eléctrica a partir da enerxía solar. Este proxecto levouse a cabo durante os anos 2005 e 2006 en colaboración coa Universidade de Santiago de Compostela, sendo coordinador do mesmo D. Diego Cabello Ferrer, Catedrático da Facultade de Física da USC. Tamén colaboraron a Consellería de Educación e a Consellería de Industria.

Idea inicial do proxecto e obxectivos

Os paneis fotovoltaicos, que transforman a enerxía solar en enerxía eléctrica, teñen o seu máximo rendemento cando os

raios do sol inciden perpendicularmente á súa superficie. Por esta razón os paneis solares fixos teñen sempre unha orientación cara o sur xeográfico e unha inclinación de 45° aproximadamente. Ao longo do día os raios solares inciden con distintos ángulos de inclinación, polo que os paneis fixos producen a máxima enerxía eléctrica posible de dúas a tres horas ao día. A idea do seguidor solar é conseguir que o panel solar se sitúe de xeito que presente a súa superficie sempre en posición perpendicular aos raios do sol. É dicir, en expresión vulgar, que o panel "se mova co sol"¹ como fan os xirasoles. Para iso é necesario montar o panel solar nunha estrutura móbil, que siga o movemento aparente do sol.

A idea de desenvolver este proxecto cos medios dispoñibles no centro perseguía os seguintes obxectivos:

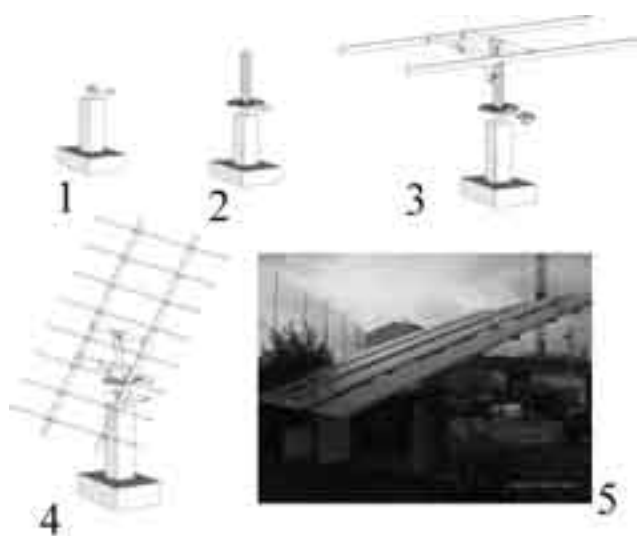
- Realizar unha montaxe real de instalación solar, que, ademais de servir como elemento motivador aos alumnos e alumnas, permitise integrar os coñecementos adquiridos nun proxecto globalizador.
- Construír un material imprescindible para a formación en instalacións solares fotovoltaicas para uso nos cursos de formación profesional regrada, continua e ocupacional que se imparten no Centro.
- Dispor dun recurso didáctico que, dado o seu elevado custo no mercado, seríanos moi difícil conseguir doutro xeito.

Desenvolvemento do proxecto. Fases

A primeira fase consistiu na construción do seguidor solar. Nela colaboraron distintos grupos de alumnos tanto da formación profesional regrada como da formación profesional continua e da ocupacional.

A secuencia da construción da estrutura que soportaría os paneis detállase na figura 1 (números 1 ao 4).

O movemento de seguimento do sol conséguese pola combinación de dous movementos xiratorios, un no plano horizontal e outro no plano vertical, que outros tantos motores transmiten a unha estrutura móbil. No bastidor da parte móbil colocáronse un total de 16 paneis fotovoltaicos, cada un de 150W e 24V de saída. Isto permite obter unha potencia máxima de 2400W. As dimensións do xerador fotovoltaico así creado son de 4x4 m². O aspecto final da instalación pode verse na figura 1 (punto 5)



A segunda fase consistiu na conexión dos paneis fotovoltaicos coa rede de distribución. A instalación realizouse tendo en conta a premisa de que fose o máis axustada posible á realidade, polo que empregamos materiais comerciais dos utilizados nas instalacións reais. Tamén se tivo en conta o uso didáctico da instalación, polo que se extremaron todas as medidas de seguridade propias deste tipo de instalacións.

Para medir a enerxía eléctrica producida e consumida construíse un módulo de medida, que se colocou no límite do solar do centro para dende alí efectuar a conexión á rede da empresa distribuidora de enerxía eléctrica, co fin de venderlle a enerxía eléctrica producida polo sistema, o que supuxo ter que construír unha liña soterrada de condución eléctrica de 80 metros de lonxitude. O módulo de medi-

da contén dous contadores que miden a enerxía producida pola instalación e a enerxía consumida polos motores que moven os paneis para orientalos cara o sol.

Resultados acadados e estado actual do proxecto

Os resultados acadados están relacionados cos obxectivos que nos propuxemos inicialmente, e que resumimos a continuación:

- 1) Realizouse con relativamente poucos medios económicos un recurso didáctico imprescindible para facer prácticas de instalacións solares fotovoltaicas, coa posibilidade de vender enerxía á rede de distribución eléctrica.
- 2) Durante a construción da instalación conseguiuase unha gran implicación dos

alumnos, polo que valoramos como moi alto o nivel de motivación que se logrou.

- 3) A instalación estase empregando actualmente nas ensinanzas de formación profesional inicial, en concreto no 2º ciclo formativo de grao medio de equipos e instalacións electrotécnicas, e nos cursos de formación profesional ocupacional que se imparten no centro en colaboración coa Consellería de Traballo.
- 4) Dispónse dun instrumento para realizar investigacións sobre as posibilidades que a zona da Mariña lucense ten para a produción de enerxía eléctrica mediante a transformación da enerxía solar, así como para analizar a vantaxe das instalacións móbiles (seguidores) fronte ás instalacións fixas.

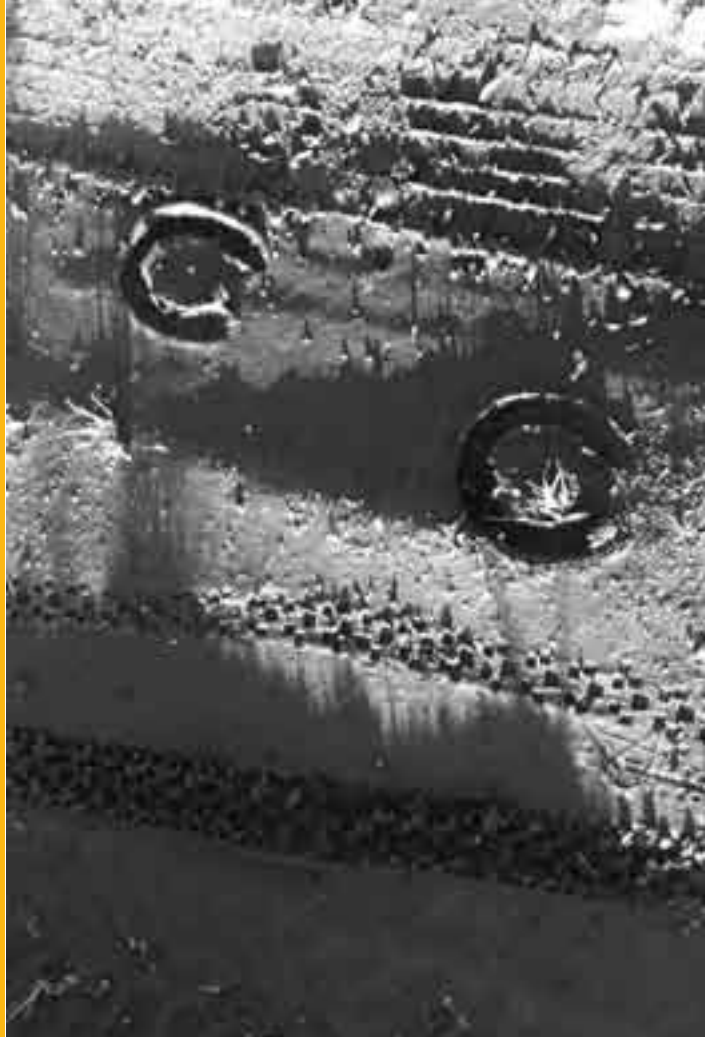
No presente ano 2008 tiñamos previsto realizar un estudo sobre a enerxía eléctrica producida mensualmente pola instalación solar fotovoltaica, así como outro estudo que permitise determinar o incremento real de produción de enerxía que supón o emprego do seguidor. Ambos estudos non se puideron levar a cabo polas obras que foi necesario realizar no centro como consecuencia da súa conversión nun centro integrado de formación profesional, polo que quedaron pospostos para o vindeiro curso.

Notas

- 1 Hai que ter presente que o movemento do sol é aparente. Realmente é a terra a que xira ao redor do seu eixe.



Ciclo Formativo de Técnico en conducción de actividades físico-deportivas no medio natural



Introdución

Actividades Físico-deportivas? Actividades Físico-deportivas no medio natural? Condución de Actividades Físico-deportivas no medio natural? Que é todo isto?

No presente traballo pretendemos realizar una pequena mostra da realidade dun dos títulos da Familia Profesional de Actividades Físicas e Deportivas, como é o caso do Ciclo Formativo de Técnico en Condución de Actividades Físico-Deportivas no Medio Natural, e máis concretamente, as reflexións que xurdiron

trala súa implantación no IES de Porto do Son (A Coruña).

Unha nova titulación para un vello eido laboral

Este ciclo xorde inicialmente a nivel estatal co Real Decreto 2049/1995, aínda que non apareceu adaptado á realidade galega ata o ano 2000 (Decreto 68/2000).

Agora ben, historicamente a práctica destas actividades de forma libre, en asociacións ou a través dalgunhas poucas empresas é moi anterior, pese a que en

José Ignacio Salgado López
Marcial de Martín Vázquez



moitas delas carecían de persoal cualificado e moito menos titulado neste eido laboral. Isto amosa a existencia dunha demanda real deste tipo de actividades, e por iso, de persoal cualificado que as dinamice e controle. Porén, antes da aparición do título de Técnico en Condución de Actividades Físico-Deportivas no Medio Natural a realidade das titulacións era tan confusa como variable.

Deste xeito, e como repaso resumido do panorama de aquel entón, podemos mencionar que a maior parte dos titulados que traballaban neste ámbito eran posuidores do título de "Monitor de Tempo Libre" e/ou "Director de Campamento". Dentro da Federación Española de Montañismo¹ expedíanse titulacións de carácter deportivo, sen validez oficial fóra dese ámbito, aínda que gozaban de certo prestixio social. Eran as titulacións de "guía" nos seus distintos niveis. E por se este problema fose pequeno, outras

asociacións como os Scouts, ou a Cruz Vermella da Xuventude ou mesmo institucións como o INEM, a través da formación ocupacional (Aspas, 2002: 101), ou algúns Concellos formaban os seus propios titulados segundo as súas necesidades.

Todo este panorama non facilitaba a contratación de persoal por parte das empresas (seguridade, desconfianza na capacidade profesional, calidade...) complicándose todo isto moito

máis a medida que proliferaban o número de participantes e con el o de accidentes, mortais ou non, cos seus respectivos xuízos por responsabilidade civil ou ás veces penal.

Ademais, era necesaria unha reforma que recollese a nivel oficial a cualificación profesional destes traballadores e que facilitase a súa mobilidade a nivel europeo. Esta regulación veu dada inicialmente a raíz da creación da Familia Profesional de Actividades Física e Deportivas e a inclusión das competencias que lle eran propias dentro do Catálogo Nacional de Cualificacións.

Descrición dos estudos:

Os requirimentos xerais de cualificación profesional do sistema produtivo veñen marcados pola súa competencia profesional, que para este técnico é:

Conducir clientes en condicións de seguridade por sendeiros ou zonas de monte (onde non se precisen técnicas de escalada e alpinismo) a pé, en bicicleta ou a cabalo, conseguindo a satisfacción dos usuarios e un nivel de calidade nos límites do custo previstos.

Da anterior competencia xeral derívanse catro unidades de competencia que se relacionan directamente con outros tantos módulos profesionais² (ver táboa 1).

Táboa 1

Unidade de competencia	Módulo
Conducir clientes por sendeiros e rutas de baixa e media montaña	Desprazamento, estancia e seguridade no medio natural
Conducir clientes en bicicleta por itinerarios no medio natural	Condución de grupos en bicicleta
Conducir clientes a cabalo por itinerarios no medio natural	Condución de grupos a cabalo e coidados equinos básicos
Realizar a administración, xestión e comercialización nunha pequena empresa.	Administración, xestión e comercialización na pequena empresa

Ademais dos anteriores, existen outros cinco módulos de consideración transversal e sen estar asociados directamente a unha unidade de competencia. Estes son os módulos de: *Fundamentos biolóxicos, saúde e primeiros auxilios; Actividades físicas para persoas con discapacidades; Dinámica de Grupos; Formación e orientación laboral (F.O.L.); e Formación en centros de Traballo (F.C.T.)*

O caso do I.E.S de Porto do Son³:

Cando se formulou a posibilidade de implantar estes estudos, pensouse que este Centro, situado na ría de Muros-Noia ao pé da Serra da Barbanza, gozaba dos medios técnicos, didácticos, profesionais e materiais máis axeitados cun custo razoable, e unhas enormes posibilidades pola accesibilidade inmediata a diferentes espazos naturais. A isto uníase ademais a demanda destes profesionais no contorno, sobre todo no eido turístico.

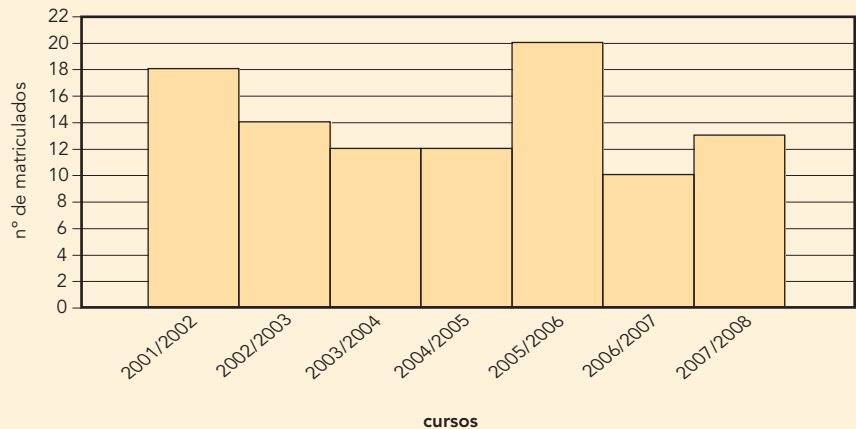
As expectativas iniciais parecen que foron acertadas a teor da evolución da matrícula, amosada na Fig. 1, e que representan un total de 99 estudantes, e a evolución do número de titulados (43 até o presente curso).

Problemática propia da implantación do Ciclo

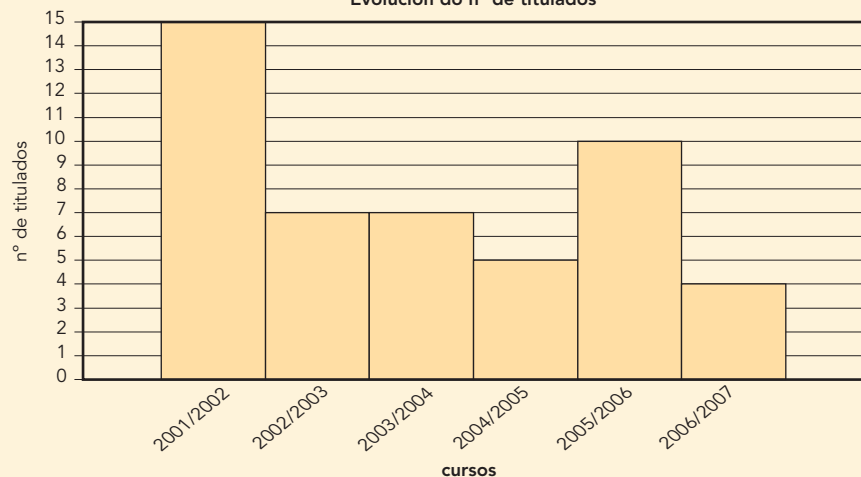
Unha das características principais da implantación destes estudos é a da peculiaridade dos contidos que desenvolve, debendo, a maior parte deles ser desenvolvidos fóra do recinto escolar. De feito, isto vai influír en grande medida na implementación do ciclo, o que fará que aparezan outros problemas, algúns deles aínda por resolver, como son:

- **Problemas de horario:** As horas iniciais do día deberían ser deseñadas para sesións de aula, para evitar o frío e a pouca luz nos períodos matutinos do inverno. Por outro lado, os módulos que presentan saídas ao medio natural deben ter agrupado o seu horario (mín. 3 sesións seguidas), para poder realizar estas saídas sen entorpecer o resto das materias.
- **Problemas cos enfermos-lesionados:** Os estudantes que non podan realizar as saídas

Evolución da matrícula



Evolución do nº de titulados



diarias, sobre todo se son menores de idade, deben quedar a cargo do profesorado de garda do centro para evitar problemas de responsabilidade civil. Isto que impide a asistencia de estes estudantes ás prácticas, obriga ao profesorado a pórllle falta de asistencia, polo que o alumnado forza as lesións e enfermidades para evitar a perda do dereito á avaliación continuada.

- **Problemas de formación docente:** Segundo o decreto do currículo, os tres primeiros mó-



currículo...) así como administrativos (lexislación, organización de centro...).

• **Problemas de seguridade e control en grupos numerosos:** Recordemos que o tope por ciclo é de 30 por aula, sen desdobre de profesorado, o que vai contra todo o establecido no eido das actividades no medio natural como poden ser as de bicicleta, saídas a cabalos, escalada...

• **Problemas derivados da libre admisión de alumnado:** Actualmente non existe ningún requisito específico para o acceso a estes estudos. Isto trae como consecuencia que na práctica poida acceder a el alumnado con algún tipo de discapacidade, o que nalgúns casos como pode ser as discapacidades asociadas a aspectos motóricos complicaría enormemente o desenvolvemento do mesmo (ademais de non existir dotación de material específica). Porén, nos casos de discapacidade psíquica pódese entrar nun complexo dilema ético dada a competencia para a que se prepara a estes profesionais e os riscos propios do contorno onde terían que traballar.

Ademais de todo o anterior, debemos engadir as dificultades atopadas en canto a material, debido tanto á un deficiente deseño da dotación base da Consellería de Educación (no que por exemplo non figuran as bicicletas), así como ao exíguo do presuposto co que conta o ciclo, o que produce outro tipo de problemas:

• **Problemas relacionados coa adquisición de material,** debido ao seu elevado custo.

• **Problemas para a realización de saídas,** debido ao custo que significa os desprazamentos en bus.

dulos citados antes, poden ser desenvolvidos por "profesorado especialista". Isto obriga a que os estudantes estean baixo a tutela de profesorado contratado, que en moitos casos ignora en grande medida aspectos didácticos (metodoloxía, deseño de

Bibliografía

Aspas Aspas, J.M. (2000).- *Los Deportes de Aventura: Consideraciones Jurídicas sobre el turismo activo*. Huesca: Ed. Prames.

Documentos legais

Real Decreto 2049/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural y las correspondientes enseñanzas mínimas (BOE de 14 de febreiro de 1996)

—Real Decreto 13/1997, de 19 de diciembre, por el que se configuran como enseñanzas de régimen especial las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos, se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas.

Decreto 68/2000, de 16 de marzo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondiente ao título de Técnico en conducción de actividades físico-deportivas no medio natural.

Notas

1 Actualmente a denominación desta é a de Federación Española de Deportes de Montaña y Escalada.

2 Debemos recordar que os "Módulos profesionais" corresponden na práctica con cada unha das materias dun Ciclo Formativo en concreto.

3 Ademais do IES de Porto do Son, este ciclo está implantado neste curso nos IES de Poio, Sabón (Arteixo), Terra de Turonio (Gondomar) e Pintor Colmeiro (Silleda).

Balnearios *Portovello*, unha empresa virtual en marcha



O día que a Consellería, a través da Dirección Xeral de Formación Profesional, nos explicou e ofreceu ao IES Portovello de Ourense a posibilidade de participar no programa de empresas simuladas, aceptamos inmediatamente, con moitas expectativas e a verdade é que non estamos defraudados, a pesar do gran esforzo que tivemos que facer para sacalo adiante.

O programa trata de reproducir situacións reais dunha empresa dentro dun centro educativo mediante a simulación. Os institutos participantes constitúen unha empresa e o alumnado vai des-

empeñando os distintos traballos de forma rotatoria ao longo do curso. En todo momento cóntase cunha central de simulación que dá soporte ao centro e que reproduce un contorno semellante ao real: entidades bancarias, seguros, Axencia Tributaria, transportes, INEM... Ao mesmo tempo, entramos a formar parte dunha rede de empresas simuladas distribuídas por todo o territorio español coas que nos podemos relacionar comprando e vendendo produtos e servizos.

O IES Portovello está localizado en Ourense, cidade termal por excelencia, polo que pensa-

Encarnación Fernández Seara
Directora do IES Portovello de Ourense



en si mesma. Actualmente, este alumnado xa está realizando as prácticas na empresa e o grupo de primeiro está ocupando o seu lugar.

A principios do mes de abril tivemos a oportunidade de participar na feira de empresas simuladas que tivo lugar en Barcelona. Para nós, ao igual que para os outros centros de Galicia, era unha experiencia nova e iamos co desexo de ver o que se estaba a facer noutros lugares e, sobre todo, iamos a aprender. A feira tampouco nos defraudou, foi unha gran experiencia, pois había empresas de todas as autonomías e tamén de países estranxeiros (Francia, Italia, Canadá, Brasil...), que xa levan anos ensinando aos alumnos e alumnas coa axuda de empresas virtuais. Temos que dicir que ao alumnado galego non lle levou máis de media hora poñerse a negociar como se xa tivesen unha longa experiencia.



mos que crear un hotel balneario era unha excelente opción. Así que puxémonos en contacto cos Balnearios Caldaria SL quen, atentamente, nos facilitou información moi útil de como funcionaba.

Con esta información as alumnas e alumnos de 2º curso do Ciclo Superior de Administración e Finanzas empezaron a crear os distintos departamentos necesarios para o funcionamento do nosa empresa, *Balnearios Portovello*: recursos humanos, contabilidade, xestión de compravenda e marketing, xestión financeira e comunicación. O alumnado deste curso estivo rotando por estes departamentos para así coñecer en profundidade cada tarefa e acadar a máis alta cualificación na súa formación. Debemos dicir que este grupo de alumnos e alumnas tiveron a parte máis difícil pero tamén a máis gratificante, que foi a participación na xestión e creación da empresa



A posta en marcha do programa supuxo todo un esforzo para o profesorado que tivo que adaptar programacións, adaptarse a un método novo de traballo e a un reto constante que supón o non poder prever que é o que vai pasar ao día seguinte. A aula está a cambiar fisicamente. Pero cremos que todo este esforzo está compensando coa satisfacción, colaboración e entusiasmo do alumnado que está en todo momento implicándose para acadar o maior rendemento da empresa.

A Formación Profesional ocupacional no reformatorio de Oseira (1936-1960)

UNHA NÓTULA HISTÓRICA



A formación profesional ocupacional no Reformatorio de Oseira xorde a partir do ano 1937 aproveitando os efectos colaterais da incivil guerra española que levou ao envío de presos políticos ao Mosteiro de Oseira. Algúns destes presos, grazas ás súas competencias profesionais, puideron cumprir súa condena colaborando co reformatorio, que ocupaba parte do edificio do mosteiro, facéndose cargo dos talleres de formación e implicándose dun xeito directo na formación profesional dos menores internos.

A xénese da formación profesional ocupacional podemos

situala a finais dos anos trinta e principios dos corenta coa posta en funcionamento dos seguintes talleres: imprenta e encadernación; zapatería e alpargatería; carpintería e taller de actividades agrícolas e gandeiras.

A imprenta nace no ano 1937 coa chegada ao mosteiro en condición de preso político de D. Fernando Suárez Álvarez, quen tiña desenvolvido até ese momento a súa profesión como tipógrafo en Verín (Ourense). Don Fernando Suárez ademais de ter que poñer en marcha a imprenta do reformatorio pasou a ser o mestre de taller nesta área. A

José Roberto Soto Fernández
UNED Monforte de Lemos (Lugo)

maquinaria empregada procedía dunha imprenta de Verín, requisada ao seu dono D. Lino García antes de ser fusilado.

Esta imprenta era coñecida como *Imprenta del Reformatorio de Osera*, até que no ano 1944 coa dirección do reformatorio a cargo de D. Luis Rodríguez Portugal pasou a chamarse *Imprenta HODIRE* (Hogar Divino Redentor).

O taller de imprenta acadou un elevado nivel de produción, sendo os seus principais destinatarios o Bispado de Ourense e mais a Deputación Provincial de Ourense, ademais de particulares. Destaca a publicación da revista *Norma* que se editaba no mesmo reformatorio e en cuxa edición participaban rapaces.

O taller de zapatería funcionou dende 1944 –baixo a dirección do sacerdote Rodríguez Portu-

gal– até 1960, aínda que parece ser que a súa orixe pode situarse polo ano 1938 coa presenza no mosteiro doutro preso político que tiña esta profesión. Este preso político deixaría o mosteiro ao cumprir a condena e foi substituído por un alumno, considerado o primeiro zapateiro formado no reformatorio de Oseira. A zapatería tamén tivo unha produción importante, e ademais de arranxar zapatos, tamén fabricaba para o autoconsumo e mais para a venda para fóra.

No tocante ao taller de carpintería non contaba cun mestre de taller “empregado” do reformatorio; era un carpinteiro veciño do lugar que aportaba a súa experiencia profesional e mais as súas ferramentas quen se encargaba desta tarefa. O funcionamento deste taller coincidiu coa época na que no mosteiro había una funeraria na que os menores traballaban facendo molduras

dos cadaleitos. Por este traballo os monxes do mosteiro pagábanlle ao reformatorio unha cantidade pactada previamente.

As actividades agrícolas e gandeiras centrábanse fundamentalmente na aprendizaxe das tarefas propias ademais de contribuíren dunha forma moi significativa a compensar a escaseza de recursos económicos que padecía o centro, sendo este último o seu principal obxectivo.

A creación destes talleres tivo unha importante contribución na formación dos menores internos e facilitou de xeito significativo a súa futura inserción laboral e social, pero tamén contribuíu ao propio sustento do reformatorio ao converterse a produción destes talleres en achegas adicionais dos recursos económicos e materiais, que por aqueles tempos eran moi limitados.

En referencia á metodoloxía empregada na formación dos menores nestes talleres, especialmente no de imprenta, pódese dicir que se seguiu un método de ensino individualizado xa que os rapaces podían escoller a que taller ir segundo as súas preferencias. Dun xeito implícito e puntual nestes talleres promoveuse un ensino globalizado, pois partíase en moitas ocasións dos centros de interese, isto é, de aspectos das actividades realizadas nos talleres que comportaban un especial atractivo para os menores.

No taller de imprenta e encadernación unha vez adquiridos e interiorizados os contidos, os menores colaboraban co mestre ao tempo que ensinaban aos seus propios compañeiros. Polo tanto, podemos afirmar que de forma implícita aplicouse tanto o plan Dalton como os sistemas de Montessori e Decroly, que destacaron notablemente no campo



da individualización, co establecemento dunha nova relación mestre-alumno na que o primeiro personaliza a súa actuación sobre o segundo mediante o respecto aos seus ritmos de aprendizaxe. Por outra banda, tamén dun modo implícito, impleméntouse o ensino das artes gráficas dende un enfoque cooperativo, estruturando os procesos dende o máis elemental ao máis complexo.

Polo que á integración laboral se refire, a formación inicial que recibiron os menores nos talleres do Reformatorio de Oseira –fundamentalmente na imprenta– foi decisiva para o acceso ao mundo laboral, especialmente en empresas ourensás de artes gráficas, como *La Región* ou *La Popular* e incluso noutras empresas de fóra de Galicia e no autoemprego. Tamén hai referencia de casos nos que o acceso ao mundo do traballo foi como zapateiros, en diferentes lugares da provincia de Ourense.



Bibliografía

A.A.V.V. (1985). *Menores*, 8.

A.A.V.V. (1986). *Menores*, 12.

A.A.V.V. (1943). Noticiario Íntimo. *Norma*, 25.

A.A.V.V. (1943). Noticiario Íntimo. *Norma*, 26.

A.A.V.V. (1946). Noticiario Íntimo. *Norma*, 100.

A.A.V.V. (1949). Noticiario Íntimo. *Norma*, 58.

Cid Sabucedo, A. e Soto Fernández, J.R. (2006). "Aspectos organizativos de los reformatorios de Amurrio y Oseira: Análisis comparativo". *Innovación Educativa*, 16.

Criado Cervera, D. (1949). Estudio de algunas instituciones de Protección de Menores en la historia de Valencia: Ponencia presentada a la XIII Asamblea de la Unión Nacional de Tribunales Tutelares de Menores. Valencia.

Ibarra, G.M. (1945). *Temas del Centro de Estudios de Amurrio*. Bilbao: La Vizcaína.

Malheiro Gutiérrez (1996). La formación para la inserción laboral. *Cuadernos de Pedagogía*, 251.

Martínez, J. (1955). Protección de menores. *Temas Españoles*, 152.

Soto Fernández, J.R. (1997). Democracia y educación de menores. *Innovación Educativa*, 7.

Soto Fernández, J.R. (2004). La formación ocupacional en el Reformatorio de Oseira (1936-1960). Tesis de Licenciatura. Ourense: Universidad de Vigo.

Soto Fernández, J.R. (2005). *A formación para a Integración Laboral no Reformatorio de Oseira (1936-1960)*. Santiago de Compostela: Dirección Xeral de Familia.

SOBRE LA ENSEÑANZA Y FORMACION PROFESIONAL FEMENINA EN ORENSE



a social de la
AJA DE AHORROS
INCIAL DE ORENSE

Para saber más...

Luis Valle Regueiro

MUPEGA

luisvr@edu.xunta.es

Pode afirmarse que o título da sección, "Para saber máis...", resulta ser unha codia ben xeitosa para encetar un texto-sobre-textos; sen dúbida, polo menos en tanto que expresión aberta e evocadora, dá xogo.

Por exemplo, sería razoable imaxinar que o lema "Para saber máis..." podería estar insculpido no frontispicio dun edificio que albergase calquera escola ateniense. Permitiría entón albiscar, ao ler a máxima, as orixes do saber acumulativo ou progresivo –pescudando sobre que significa a Razón–, cando esta tentativa aínda semellaba, ao tempo,

equipolente entre o utópico e o verosímil. Neste sentido, a devandita expresión cobra un novo significado nun momento histórico (real?) no que Gnoseoloxía e Epistemoloxía non eran conceptos senón ideas que pugnaban por existir.

Por outra banda, a indefinición polisémica, a negligente (pero necesaria) suspensión do xuízo de "Para saber máis..." permite tamén encamiñarnos cara a un tempo e un espazo reforzador da confianza no Progreso e configurador do ego humano. "Para saber máis..." permítenos falar dun saber con función propia (ou

dun saber funcional). Ademais, mediante o prisma posmoderno, "Para saber máis..." remite, en último termo, ben ao limitadamente útil, ben ao radicalmente inútil, etc.

Deste fío poderíase seguir tirando se un fose unha Ariadna ou un Hermes ocioso, colocando sobre a mesa-ao xeito dun coleccionista de bolboretas- novos e vellos significados, escolios, apuntamentos, notas críticas ou babecadas. Mais non é o caso.

Precisamente neste ton, un tanto lúdico, un tanto serio, imos traer a colación un breve extracto da entrada sobre "saber" proposta por Felix Palacín Guiral no seu *Diccionario Filosófico Universal del Cristianismo-Marxismo-Felicismo (Felicidad de la Sociedad Humana)*: "Es una inquietud del hombre que mueve a éste para conocer más y mejor las cosas, investigar, examinar, analizar, buscar la verdad, el origen de las cosas e informarse de todo cuanto ha acontecido en el mundo o está aconteciendo (...)". Esta definición; que non por carente do principio argumental de autoridade —quen coñece a Felix Palacín?—, dubidosamente axiomática e pouco poética, resulta menos precisa ou veraz que outras de moita sona, lévanos ao punto de partida: a selección de textos, dos que se ofrece un breve resumo, pensamos que debe ser, cando menos, plural.

Que supón isto? Pois supón que non se ofrecen exclusivamente as poucas monografías dedicadas á Formación Profesional en Galicia, senón que se presentan fontes bibliográficas, tanto primarias como secundarias, vencelladas co tema. As razóns esgrimidas para o facer así expóñense nos diversos comentarios dos sete textos.

De calquera xeito, antes de anotar con brevidade estas poucas obras, ofrécense unha bibliografía que pode servir de guía para achegarse á investigación sobre a historia da FP galega. Nesta inclúense unha cantidade suficiente de referencias para poder ser considerada representativa; e incorpóranse estudos monográficos, fontes primarias (folletos, libelos e libros), literatura gris, achegas multidisciplinares e algunha obra de ficción que ten como trasunto a propia FP.

Bibliografía

VV.AA. (2006). *50 aniversario Colegio Calvo Sotelo: 1956-2006*. A Coruña: Deputación Provincial de A Coruña.

Abel Vilela, A. de. (1985). *Cinuenta años de Formación Profesional en Lugo (1932-1981)*. Lugo: Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Cultura.

Álvarez Álvarez, G. (coord.). (1994). *Formación Profesional Ocupacional*, Francisco Javier Pérez Lago de Lanzós e Ubaldo Rivas Romero (comp.). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería de Familia, Muller e Xuventude.

Xunta de Galicia (1991). *As novas ensinanza de Formación Profesional*. [Santiago de Compostela]: Dirección Xeral de Formación Profesional.

Barros Taboada, M. (e outros). (1993). *Recursos para o ensino en Galego. Formación Profesional*. [Santiago de Compostela]: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Dirección Xeral de Política Lingüística.

Bernal Rivas, V. (1996). *A integración do alumnado en ensino secundario e profesional no Instituto Politécnico de Vigo nos cursos*



93-96: un punto de vista desde a área das ciencias sociais, *Condicionantes da calidade na aula*, José Alberte Castiñeiras (ed.), [Galicia] : s.n., 187-199.

Canosa Rodríguez, J. R. (s.d.). *60 anos de Historia do Colexio Fernando Blanco de Cee. Anos 1940-2000*. Cee: IES Fernando Blanco.

Caramés Viéitez, L. (coord.). (1991). *Formación y empleo: seminario, III Foro de Economía*. A Coruña: Banco Pastor.

Casalderrey, F. (1996). *¿Sobrevives?.* Vigo: Edicións Xerais.

Cocina Económica de Santiago. (1892). *Proyecto de bases y plan de escuela abreviada de primeras letras y pequeñas industrias*. Santiago: Imprenta de José M. Paredes.

Colegio Homologado "Rafael Puga Ramón". Asociación de Padres de Alumnas. (1984). *Esta-*



tutos de la Asociación de Padres de Alumnas del Colegio Homologado "Rafael Puga Ramón". A Coruña: s.n.

Comellas, M. (1912). *Escuelas-talleres parroquiales y gratuitas. Cómo se crearían y sostendrían en Ferrol*. Ferrol: Imprenta y Esterotipia de El Correo Gallego.

Consejo Económico Sindical Interprovincial del Noroeste. (1964). [I Pleno]: *Comisión VII: Promoción social y formación profesional*, Santiago de Compostela: s.n.

Consejo Económico-Social Sindical de Galicia. (1973). *Comisión de educación. V. III. Formación Profesional*, s.l.: s.n.

Cotanda Bueno, J. M. (coord.). (1996). *A Formación Profesional ocupacional en Galicia: mapa de recursos*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería de Familia, Muller e Xuventude,

Dirección Xeral de Formación e Emprego.

Delegación de Educación y Ciencia de Orense, (ed.). (1971). *Anteproyecto de planificación de la formación profesional*. Ourense: Delegación de Educación e Ciencia.

Fernández Lamelas, O. (1981). *Opciones al finalizar la E.G.B.* A Coruña: Delegación Provincial de Educación, Servicio de Orientación Escolar y Vocacional.

Fernández Montenegro, R. (1973). *Ciclo la Mar. Formación y capacitación de los hombres de la mar*. La Coruña: Servicio de Publicaciones del Club de Dirigentes de Empresa de la Cámara de Comercio de La Coruña.

Galicia. [Lei de Gratuidade dos Estudos Medios, 1987]. (1989). *Lei 8/1987, do 25 de novembro, pola que se establece a gratuidade dos estudos de Bacharelato, Formación Profesional...*, Santiago de Compostela: Parlamento de Galicia.

García Carballada, J. A. e Cantón Salmerón, M. A. (1969). *Sobre la enseñanza y Formación Profesional femenina en Orense*. Orense: Caja de Ahorros Provincial.

González Fernández, Á. e Losada Aldrey, J. A. (coords.). (2005). *Formación Profesional e emprego*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Consello Escolar de Galicia.

Hervada Fernández-España, J. (1995). *Historia de la Escuela e Artes y Oficios de Vigo en la Calle del Circo (1886-1900)*. Vigo: Ediciones Cardeñoso.

Hervada Fernández-España, J. (2004). *Historia de la Escuela e Artes y Oficios de Vigo*. Vigo:

Ediciones Cardeñoso, 3 v.

Judel, A. e Novás, C. (1995). *Guía de estudios*. A Coruña: Centro Municipal de Información Juvenil.

Juiz Vázquez, A. (coord.). (1996). *Guía de estudos e saídas profesionais*. s.l.: Instituto de F.P. de Viveiro, Departamento de Orientación.

Mallo Fernández, M.^a L. e Pinal Fuentes, A. M.^a (coords.). (2003). *Mapa integrado de recursos de Formación Profesional en Galicia, 2003*. Santiago de Compostela: Dirección Xeral de Formación e Colocación, Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, Instituto Galego das Cualificacións.

Mallo Fernández, M.^a L. e Pinal Fuentes, A. M.^a (coords.). (2007). *Mapa integrado de recursos de Formación Profesional en Galicia, 2007*. [Santiago de Compostela]: Xunta de Galicia, Instituto Galego das Cualificacións.

Martínez Cao, M.^a J. (e outros). (2000). *Mapa integrado de recursos da Formación Profesional en Galicia*, Cristina Rubal González e María Luisa Mallo Fernández (coord.). [Santiago de Compostela]: Xunta de Galicia, Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, Dirección Xeral de Formación e Cualificación e Colocación, Instituto Galego das Cualificacións.

Martínez Piñeiro, E. (1998). *As políticas activas de emprego en Galicia: o Plano Nacional de Formación e Inserción Profesional*. Santiago de Compostela: Tórculo.

Matalobos, M. C. e Díaz López, O. (1984). *Vocabulario galego de Formación Profesional*, Lugo: Ediciones Celta.

Méndez Lois, M.^a J. (2003). A Elección académico-profesional das adolescentes na ensinanza secundaria obrigatoria, *Estudios sobre muller e educación: aportacións desde Galicia*. Ana M.^a Porto Castro (coord.), Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, 99-111.

Méndez Lois, M.^a J. e Mosteiro García, M.^a J. (1998). A Elección de opcións académicas no bacharelato e na formación profesional desde unha perspectiva de xénero. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, nº 2 vol. 3, 77-88.

Menéndez Lorenzo, A. S. V. (2004). *La Formación profesional en Monforte de Lemos (1900-1970)*. Lugo: Deputación Provincial de Lugo, Servizo de Publicacións.

Mira Lema, J. L. (1989). *Formación Profesional en Galicia*. A Coruña: Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Mira Lema, J. L. (1991). *A Formación Profesional en Galicia*. Pontevedra: Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Dirección Xeral de Ensinanzas Medias.

Ocampo Gómez, C. I. (2003). *Competencias orientadoras, formación profesional e proxecto educativo municipal*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.

Oferta inicial de ensinanzas de educación postobrigatoria nos centros de ensino público de Galicia: modalidades de Bacharelato e ciclos formativos de Formación Profesional. [A Coruña]: Xunta de Galicia, Conselle-

ría de Educación e Ordenación Universitaria, 1998, 4 v. [1] Lugo. [2] Pontevedra. [3] A Coruña. [4] Ourense.

Pardo Bazán, J. e Pallares (Conde de). (1862). *Memoria sobre la necesidad de establecer Escuelas de Agricultura en Galicia*. Madrid: Imprenta de la Compañía de Impresores y Libreros, á cargo de D. A. Barrial.

Pascual Carballo, A. (1996). *Más de cien años en la vida de Ourense: Escuela Provincial de Artes y Oficios*. Ourense: Deputación Provincial de Ourense.

Pérez Sánchez, E. (e outros). (1998). *Educación y formación profesional en Galicia y en el norte de Portugal: legislación comparada [Programa Operacional Europeo INTERREG II]*. [Santiago de Compostela]: Xunta de Galicia.

Pérez Vilariño, J., Herranz González, R. e Prado Díez, J. A. de. (1993). *Estudio dos itinerarios ocupacionais dos titulados de FP2 e necesidades do mercado laboral*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Consello Galego de Ensinanzas Técnico-Profesionais.

Piñeiro de San Miguel, E. e Gómez Blanco, A. (1994). *Historia de la Escuela de Artes y Oficios de Ferrol, 1881-1930*. Pontedeume: Instituto de F.P. de Caranza.

Ponte y Blanco, F. (1910). *Educación social en sus varios aspectos de la enseñanza profesional, cajas de previsión y cooperación en general*. La Coruña: Tip. y Pap. de F. García Ybarra.

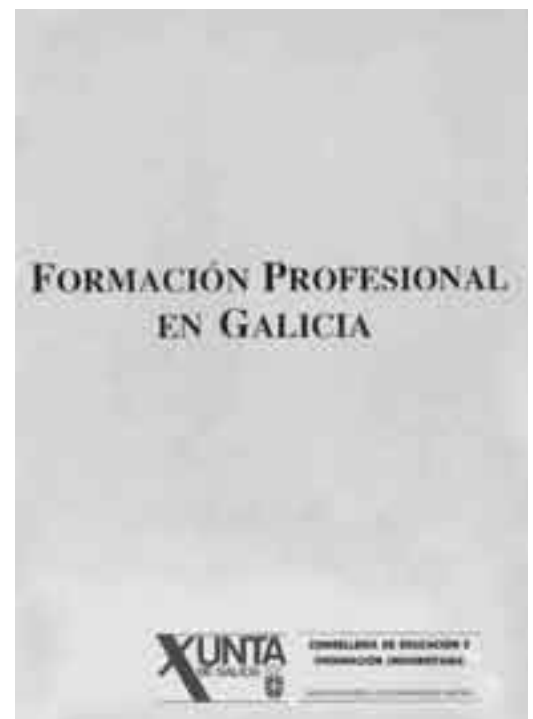
Quián Roig, A. I. e Rodríguez Martínez, José. (2006). Formación para el empleo en La Coruña. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 13,

261-276.

Quiroga Olmo, A. (1993). *Implantación en Galicia de ciclos formativos en el sector de la construcción*. Monforte: Ed. Aut.

Reboredo Lavín, M. (1995). Os Recursos humanos en Ferrolterra, *I Xornadas de Promoción Económica e Desenvolvemento Local: Ferrol, 20-22 de outubro de 1994*. s.l.: Concello de Ferrol, Deputación de A Coruña, 98-100.

Rey Barral, F. (1929). *Formación profesional del obrero y organización científica del trabajo. Conferencia del maestro mecánico de la Escuela del Trabajo de La Coruña FRANCISCO REY BARRAL ex-pensionado del Estado en el extranjero y pensionado por la Excm. Diputación Provincial de La Coruña para asistir al VI Congreso Internacional de Organización Científica del Tra-*





bajo, celebrado en París durante el mes de junio. La Coruña: Excelentísima Diputación Provincial.

Rey Barral, F. (1932). *Formación profesional del obrero y organización científica del trabajo. Conferencia del maestro mecánico de la Escuela del Trabajo de La Coruña* FRANCISCO REY BARRAL ex-pensionado del Estado en el extranjero y pensionado por la Excm. Diputación Provincial de La Coruña para asistir al VI Congreso Internacional de Organización Científica del Trabajo, celebrado en París durante el mes de junio. La Coruña: Excelentísima Diputación Provincial, 2ª ed.

Rial Sánchez, A. e Valcarce Fernández, M. (coords.). (2004). *Necesidades de formación e deseño curricular por competencias: libro de actas do V Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o*

Traballo. [Santiago de Compostela]: Grupo GEFIL.

Rial Sánchez, A. e Valcarce Fernández, M. (dirs.). (1999). *Actas I Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago.

Rial Sánchez, A. F. (1997). *La Formación Profesional: introducción histórica, diseño de currículo y evaluación*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.

Roca Cendán, M. (1992). *Formación Profesional y formación del profesorado*. A Coruña: Ed. Aut.

Sousa, J. e Pereira, F. (1988). *Historia de la Escuela de Artes y Oficios de Santiago de Compostela, de 1888 a 1988*. A Coruña: Excm. Diputación Provincial de La Coruña.

Subcomisión de Programación e textos. (1979). *Programación provisoria de Lingua e Literatura Galegas pra Formación Profesional*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Urzáiz, Á. (e outros). (1913). *Proyecto de Universidad Industrial Gallega*. Vigo: Imprenta del Faro de Vigo.

Valle Collantes, F. (1948). *Mil quinientos problemas matemáticos y físico-químicos*, Imp. "La Gutenberg" : El Ferrol del Caudillo.

Valle Collantes, F. (1951). *Resistencia de los materiales*. La Coruña: Moret.

Valle Collantes, F. (1962a). *Guía profesional y técnica del mecánico naval*. La Coruña: Moret, 3ª ed.

Valle Collantes, F. (1962b). *Calderas o generadores de vapor y de todas clases y termotecnia:*

desde la antigua caldera fumitubular a los modernos reactores termonucleares. La Coruña: Moret, 3ª ed.

Valle Collantes, F. (1964). *Guía profesional y técnica del mecánico naval*. La Coruña: Moret, 3ª ed.

Vaquero García, A. (2005). *Inversión educativa y mercado de trabajo en Galicia: un escenario de luces y sombras*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

Velo, C. (e outros). (1929). *¿Puede la Escuela de Artes y Oficios transformarse en Escuela de Trabajo?*, Vigo: M. Roel.

Vieites, M. F. (coord.) (1995). *Formación, transición e emprego: Proxecto LABOR-PETRA II*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

VV.AA. (1984). *Actas do I Congreso Galego de Formación Profesional*. Lugo, 1983. Lugo: Servicio de Publicaciones de la Excm. Diputación Provincial de Lugo, Instituto Politécnico de Lugo.

VV.AA. (1987). *Formación Profesional da Mariña: Viveiro, Burela, Foz, Ribadeo*. s.l.: Institutos de Formación Profesional da Mariña.

VV.AA. (1992). *Especialidades*. O Barco: I.F.P.

VV.AA. (2007). *Centro Integrado de Formación Profesional Carlos Oroza*. Pontevedra: C.I.F.P. Carlos Oroza.

VV.AA. (2007). *Da escola de obreiros ó IES María Sarmiento (1932-2007): Un centro educativo que segue medrando ós 75 anos do seu nacemento*. Lugo: Instituto de Educación Secundaria María Sarmiento de Viveiro.

VV.AA. (s.d). *2º Congreso de Formación Profesional de Galicia. Vigo, 6,7,8,9 de xunio [sic] 1984*. Vigo: Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Cultura, Instituto Politécnico de Vigo.

Xunta de Galicia. (1984). *Programas de lingua e literatura galegas para os niveis de bacharelato e formación profesional*. [Santiago de Compostela]: Xunta de Galicia, Dirección Xeral de Política Lingüística.

Xunta de Galicia. (1997). *Formación Profesional inicial en Galicia*. [Santiago de Compostela]: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Dirección Xeral de Ordenación Educativa e de Formación Profesional.

Xunta de Galicia. (1998). *Manual de formación en centros de tra-*

ballo. [Santiago de Compostela]: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, Consello Galego de Cámaras de Comercio, Industria e Navegación.

Xunta de Galicia. (1999). *Formación profesional ocupacional*. Santiago de Compostela: Consellería de Familia, Muller e Xuventude, 2ª ed.

Xunta de Galicia. (2000). *Formación Profesional: oferta de ciclos formativos de Formación Profesional específica, curso 2000/01*. [Santiago de Compostela]: Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional.

Xunta de Galicia. (2000?). *Escolas obradoiro, casas de oficios e obradoiros de emprego en Gali-*

cia 2000. [Santiago de Compostela]: Dirección Xeral de Fomento do Emprego.

Xunta de Galicia. (2001). *Plan Galego de Formación Profesional*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Xunta de Galicia. (2005). *Servizos integrados de orientación profesional [Na cub. Plan Galego de Formación Profesional]*. [Santiago de Compostela]: Consellería de Asuntos Sociais, Emprego e Relacións Laborais.

Xunta de Galicia. (2007). *Acceso a estudos universitarios desde a Formación Profesional de grao superior: catálogo de validacións 2007-2008*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.





Profesional en Galicia na cidade de Lugo.

As comunicacións adoitan presentar un punto de vista xeral, análogo ao existente noutras rexións, pero sen esquecer as nosas peculiaridades: a necesidade dunha renovación na docencia (deseñando e implantando novas ramas ou subramas) para adaptarse ás demandas sociais; a cuestión do idioma galego e os conflitos e vantaxes que supón a coexistencia co castelán; o atraso económico e tecnolóxico en relación con outras áreas do Estado froito dunha herdanza ben gravosa: un sector agropecuario ineficiente e ineficaz; un incipiente, mais aínda illado, sector industrial; unhas infraestruturas obsoletas e insuficientes dende o punto de vista loxístico, etc.—.

Para rematar, este Congreso constitúe un fito importante para a configuración dunha literatura profesional no ámbito da Formación Profesional galega.

García Carballada, J. A. e Cantón Salmerón, M.^a A. (1969). *Sobre la enseñanza y Formación Profesional femenina en Orense*. Orense: Caja de Ahorros Provincial.

Este estudo sobre a Formación Profesional feminina en Ourense é único. Realmente, ata hai ben poucos anos non existía na literatura profesional galega en Ciencias da Educación ningún traballo máis que este sobre a educación feminina no eido local.

Resulta revelador acudir ás cifras do ano 1969 e descubrir, por exemplo, que a porcentaxe de alumnas nas aulas dos centros de FPI ourensáns situábase, en función da variable “idade”, entre o 2,38% e o 3,43%. Máis aínda, se temos en conta que o dato cuantitativo non reflicte unha realidade discriminatoria cualitativa, pois

a formación profesional para as mulleres continuaba orientándose curricularmente cara as ensinanzas caracterizadas como “femininas” coma Corte e confección ou Auxiliar administrativo.

González Fernández, Á. e Losada Aldrey, J. A. (coords.). (2005). *Formación Profesional e emprego*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Consello Escolar de Galicia

O presente texto, que recolle achegas de distintos autores prestixiosos no ámbito da Formación Profesional, como José Luis Mira Lema ou M.^a Pilar del Mar Pérez Marsó, resulta de plena actualidade ao recoller as achegas sobre o tema “Formación Profesional e emprego” dos principais axentes sociais involucrados no proceso: representantes do profesorado (CIG e FSIE), asociacións de pais e nais de alumnos (CONFAPA-GALICIA) e representantes de CECE e UXT.

Así mesmo, ten como colofón unha proposta de mellora que se concretou nas conclusións dos XV *Encontros de Consellos Escolares Autonómicos e do Estado*, “Formación profesional e emprego: cara a un espazo común”.

Menéndez Lorenzo, Aída Sara Victoria. (2004). *La Formación profesional en Monforte de Lemos (1900-1970)*. Lugo: Deputación Provincial de Lugo, Servizo de Publicacións

Este libro da investigadora ourensá Aída Sara Menéndez Lorenzo é unha das escasas investigacións monográficas sobre a Formación Profesional no eido local que se teñen levado a cabo en Galicia.

A estrutura do texto resposta ao esquema propio dunha inves-

Xunta de Galicia. (s.d.). *Formación Profesional: oferta de ciclos formativos de Formación Profesional específica, curso 2004/05*. [Santiago de Compostela]: Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais.

Actas do I Congreso Galego de Formación Profesional. Lugo: Excm. Deputación Provincial de Lugo, Instituto Politécnico de Lugo, 1984

As actas son o produto resultante dun primeiro encontro entre máis de trescentos docentes que reflexionaron sobre o presente e o futuro da Formación

tigación académica ortodoxa: un marco histórico e lexislativo multinivel da Formación Profesional e unha exposición cronolóxica por capítulos das diferentes etapas obxecto de estudo. Nesta parte nuclear da investigación relátase con especial fruición a historia de catro centros: a Escola Elemental de Traballo, a Escola de Aprendices de Renfe, a Escola de Aprendizaxe Industrial e a Escola de Mestría.

Escólmase o presente traballo por ser *rara avis* como exemplo de estudo local nun campo de investigación, o da FP, de seu bastante ermo en canto á investigación histórica en Galicia se refire.

Mira Lema, J. L. (1989). *Formación Profesional en Galicia*. A Coruña: Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

José Luis Mira Lema, naquel momento coordinador de Formación Profesional da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, é o encargado de elaborar este traballo, que marcou a pauta a seguir na confección de boa parte da literatura gris da devandita Consellería dende entón ata hoxe, coa última edición (2007) en formato libro-CD do *Mapa Integrado de Recursos de Formación Profesional en Galicia*.

No sucesivo, esta guía do mundo da Formación Profesional na nosa Comunidade Autónoma non se volverá editar en formato libro-CD, senón que estará accesible en liña a través da páxina web da Consellería de Traballo.

Pódese afirmar que este é o primeiro texto que traza un panorama completo da Formación Profesional en Galicia para un momento histórico determina-

do, os últimos anos da década de 1980.

Nesta publicación téntase, a través de oito apartados, informar sobre: plans de estudio de Formación Profesional, normativa para a admisión de alumnos/as, ensinanzas reguladas e experimentais autorizadas en Galicia, centros públicos e privados que imparten ensinanzas de Formación Profesional, normas de validación, posibilidades de acceso desde os estudos de Formación Profesional á ensinanza universitaria, a lexislación vixente e os servizos de información.

Plan Galego de Formación Profesional, Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2001

O Plan supón o desenvolvemento dun sistema de Formación Profesional que dea resposta ás necesidades de cualificación da poboación activa galega. En palabras do anterior Presidente da Xunta, Manuel Fraga: "O Plan Galego de Formación Profesional, no que se establece o devandito sistema para o período 2002-2006, preséntase como unha liña de traballo de primeira orde". Con este Plan pretendeuse fomentar políticas de cualificación e orientación profesional que complexizasen e completasen o feito ata o momento.

O documento resulta bastante completo e suxestivo. Presenta unha parte dedicada a explicar, xustificar e trazar o escenario e marco do plan. Outra céntrase en describir a situación e facer balance da Formación Profesional en Galicia. Explícanse logo os elementos fundamentais do "Sistema Integrado de Cualificación e Orientación Profesional". Explicitáanse os obxectivos xerais, os eixes e as estratexias de actuación e amósase unha batería

de programas, plans e medidas para lograr o éxito. Para rematar, descríbense os elementos de calidade e avaliación para testar e auditar o Plan, xunto cos orzamentos para executalo.

Rey Barral, F. (1932). *Formación profesional del obrero y organización científica del trabajo*. Conferencia del maestro mecánico de la Escuela del Trabajo de La Coruña FRANCISCO REY BARRAL ex-pensionado del Estado en el extranjero y pensionado por la Excm. Diputación Provincial de La Coruña para asistir al VI Congreso Internacional de Organización Científica del Trabajo, celebrado en París durante el mes de junio. La Coruña: Excelentísima Diputación Provincial, 2ª ed.

O libro de Francisco Rey Barral é un dos primeiros testemuños da preocupación teórica pola Formación Profesional en Galicia. Nel, Rey Barral explica sucintamente a situación da formación profesional obreira en Norteamérica, Europa e España. No caso estatal, fai referencia ao Estatuto de Formación Profesional e á creación das Escolas de Traballo. Sobre o Estatuto, Rey Barral sinala: "(...) no es un ensayo doctrinal; es más: es la norma directriz con la que se está formando la nueva organización de obreros, orientados según principios científicos".

O texto continúa co relato das súas experiencias en fábricas francesas, belgas, italianas e suecas; cun epígrafe sobre as fontes histórico-filosóficas desde Huarte de San Juan, autor de *Examen de ingenio*; e, finalmente, conclúe cun panexírico a César de Madariaga, segundo o autor, "promotor en España de la O[rganización].C[ientífica]. del T[rabajo].".

III ESCOLA DE PRIMAVERA: EDUCACIÓN SOCIAL E CIDADANÍA. INTERVENCIÓN NA ESCOLA E NA COMUNIDADE.

María José Caride Delgado et alii*



*Andrea Fernández Resille, Montse Sánchez Barcia, Alfonso Tembrás López, Agueda Valín Armas

Área de desenvolvemento profesional do Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (CEESG)

Unha vez ao ano os educadores e educadoras sociais de Galicia reunímonos para repensar na nosa profesión unidos por un espazo que chamamos *Escola de Primavera*, concibíndoo como un encontro para o traballo conxunto, o intercambio de experiencias e a reflexión sobre determinados ámbitos de intervención socio-educativa.

Nestes últimos meses estase a producir un intenso debate sobre a materia de "Educación para a Cidadanía". Coa idea de sumarse e ampliar este debate, o Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia quixo dedicar a III Escola de Primavera a repensar nos construtos Educación Social e Cidadanía e á relación existente entre ambos, centrándonos en dous dos espazos onde se desenvolven accións relacionadas coa educación de cidadáns e cidadás: a escola e á comunidade.

Ambos son ámbitos nos que as educadoras e educadores sociais nos imos abrindo camiño paso a paso, razón pola que este tipo de espazos para o debate e a difusión de experiencias fanse especialmente necesarios para definir e mellorar o noso quefacer profesional.

A terceira edición da Escola de Primavera tivo lugar os días 29 e 30 de maio de 2008, na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.

A primeira xornada foi dedicada ao ámbito escolar. Dalgún xeito veu ser a continuación das propostas xa desenvolvidas nos encontros organizados por Nova Escola Galega (nas xornadas *A escola, punto de encontro entre profesorado e educadores/as sociais*), centradas na necesidade de incorporar Educadoras e Educadores Sociais nos centros de

ensino. Nunha primeira mesa redonda analizamos as perspectivas actuais deste asunto en Galicia. Así, expúxose a postura da Consellería de Educación, a situación dos profesionais que traballan na escola, e a situación noutras comunidades autónomas.

A este respecto, cabe sinalar que algunhas das necesidades e demandas que se lle formulan ao mundo escolar, que son recoñecidas pola Consellería e recollidas en diversos programas (PROA, Plan Galego de Convivencia Escolar...) teñen un elevado contido socioeducativo. Porén, e como foi constatado por parte daqueles relatores que estaban a falar desde o punto de vista da escola, estes programas tradúcense nunha maior demanda aos equipos docentes, xa de por si sobrecargados de responsabilidades, ou no mellor dos casos produce un incremento dos recursos materiais e do número de docentes. Podemos definir esta situación coa metáfora da paella: un cociñeiro novato ante unha paella á que non lle acaba de coller o punto decide actuar engadindo máis e máis arroz. O resultado está lonxe de ser o desexado. Xa nos encontramos sinalados con anterioridade apostabamos por desenvolver iniciativas que supoñan unha mellora cualitativa do sistema como a que pode ser a inclusión de educadoras/es sociais nos propios centros educativos.

A incorporación de educadoras e educadores sociais nos centros de ensino tense producido xa en diversas comunidades autónomas (Estremadura, Andalucía...), onde cada vez máis se consolida esta opción e ao parecer son varias as que están a valorar esta incorporación.

Nunha segunda mesa, na que se atopaban representadas as tres universidades galegas, revisamos as relacións entre Peda-



goxía Social, Educación Social e Escola. Inicialmente definíanse por mutua exclusión, pero hoxe en día esta relación estase a revisar e son cada vez máis as voces que están a formular a necesidade de establecer unha nova relación de complementariedade entre ambas. A escola ten que traballar en prol do desenvolvemento integral do individuo, indo máis alá dos contidos meramente academicistas. A sociedade é cada vez máis cambiante, e eses cambios repercuten directamente na institución escolar, o que fai que esta teña que adaptarse por todos os medios necesarios a eses cambios. A introdución da figura da educadora e do educador social complementaría perfectamente os centros educativos para adaptarse aos novos tempos e contextos.

Máis tarde, e como parte fundamental deste tipo de encontros que organizamos no Colexio, presentáronse varias experien-

cias de traballo socioeducativo no espazo escolar. Tratamos de visibilizar esta relación entre educadoras/es sociais e escola, que xa vén de lonxe, ofrecendo algúns exemplos de boas prácticas neste ámbito.

Pola tarde, e cun carácter máis práctico, tiveron lugar de forma simultánea dous obradoiros: de habilidades sociais e de xestión de conflitos.

O segundo día foi dedicado ao outro ámbito de intervención: a comunidade, a acción comunitaria.

Como unha ponte entre os eidos escolar e comunitario comezamos esta nova xornada cunha conferencia centrada na filosofía do programa *Luditarde*: converter a cidade, o territorio, en espazo educativo e a partir desta idea desenvolver un programa de lecer activo para dinamizar o espazo extraescolar.

Despois nunha mesa redonda na que novamente contabamos coa representación das tres universidades galegas (similar á formulada para o ámbito escolar) demos un repaso a esta perspectiva comunitaria nunha mesa que titulamos *A Acción Social: construción da cidadanía dende o social*. Do mesmo xeito que na mesa celebrada o día anterior, tratamos de revisar unha perspectiva clásica da Educación Social como é o enfoque comunitario como xeito de desenvolver o dereito da cidadanía que se recolle na propia definición da Educación Social.¹

Por último, e tamén de xeito similar á xornada do día anterior, presentáronse unha serie de experiencias relacionadas co traballo comunitario. En Galicia son moitos os programas e experiencias comunitarios que, desde hai tempo, se veñen levando a cabo, constituíndose a nosa comunidade en referencia para programas deste tipo. A propósito son varias as ocasións nas que desde o

Colexio sinalamos que, desde o noso punto de vista, varias destas experiencias se están deixando esmorecer ao non dárselles o pulo que precisan.

Conclusións dos encontros

Nestas xornadas quíxose traballar en torno a dúas cuestións:

- Unha primeira, máis teórica, na que expertos universitarios e profesionais que teñen un forte peso no ámbito comunitario quixeron reflexionar sobre como se deben potenciar novas relacións entre os profesionais do eido educativo formal e os profesionais do ámbito non formal. Esa colaboración repercutiría enormemente no desenvolvemento integral da persoa, non só no que se refire a contidos académicos senón tamén no que alude a esa formación humana e ao longo da vida.

- Unha segunda, e que segue na liña de traballo do Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia, é a de dar a coñecer iniciativas que se están desenvolvendo no noso país, que están traballando en temas de cidadanía e comunidade.

Estas dúas cuestións foron as que se desenvolveron ao longo dos dous días das xornadas, e todos os profesionais que pasaron polo foro destacaron as ideas de traballar a través de canles de cooperación de todos os contextos: comunidade, escola, familia... para fomentar e conseguir a integración e a convivencia baseada nos valores democráticos nesta sociedade globalizada e complexa que estamos a vivir.

Por último, o traballo desenvolvido nestes días vai constituír unha importante contribución para os grupos de traballo do Colexio, para revisar e reelaborar documentos e propostas que intentaremos facer chegar á administración e á sociedade.

Notas

1 A Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) e o Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales define a Educación Social como "un dereito da sociedade que se concreta no recoñecemento dunha profesión de carácter pedagóxico, xeradora de contextos educativos e accións mediadoras, que son ámbito de competencia do profesional da educación social e posibilitan:

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



immpresión. expresión *en galego*





A LINGUA

TRADUCCIÓN E CORRECCIÓN DE TEXTOS:

Recursos

Isabel Vaquero Quintela

Servizo de Normalización Lingüística
Universidade de Santiago de Compostela

1 A tradución dos textos

Textos que escolmamos en Internet e dos cales queremos ter unha versión no noso idioma; textos que escribimos en galego, pero que nos gustaría ver reproducidos tamén noutras linguas; vellos materiais que hai tempo escribimos en castelán e que agora queremos poder empregar en galego nas aulas; páxinas web que queremos ler no noso idioma... Os tradutores automáticos permítennos xestionar con rapidez e eficiencia os cambios lingüísticos que a sociedade actual nos esixe no noso traballo e tamén no noso lecer. A súa ca-

lidade non para de mellorar: os tradutores de palabras deixáronlles o paso ás ferramentas baseadas na enxeñaría lingüística. O galego xa hai tempo que se foi incorporando a estas innovacións con éxito; aquí comentaremos dúas delas.

Os tradutores automáticos da Xunta de Galicia

O tradutor automático que ofrece a Secretaría Xeral de Política Lingüística (Es-GI) realiza unha tradución automática do castelán para o galego.

Na versión en cd-rom que distribuíu a SXPL nos centros de ensino, cómpre instalar o tradutor no propio computador. Pode traducir textos curtos sen formato (escrito directamente ou copiado doutro documento), e documentos completos con formatos RTF, HTML e TXT; malia que é posible dende calquera procesador de textos converter outros formatos a estes, non é menos certo que ás veces a conversión provoca problemas. Cando comezamos a traballar co tradutor, decatámonos de que a interface de traballo é pouco intuitiva, case non sabemos como comezar, e de consultarmos a axuda, máis vale que entendamos o inglés¹. Porén o Es-GI conta ao seu favor con varias vantaxes:

- É rapidísimo: pode traducir un documento de, por exemplo, 10000 Kb en menos de dous minutos.
- respecta o formato do documento orixinal: estilos, imaxes, táboas, etc.
- opcionalmente, marca con cores problemas de tradución, o que facilita a revisión posterior.
- E sobre todo presenta unha altísima calidade de tradución.

Con todo, nunca debemos esquecer efectuar unha revisión completa e exhaustiva do documento, especialmente no referido a concordancias respecto a referentes anteriores (Merquei unha árbore nova. *Este é máis frondoso*o que *o anterior.) Finalmente, cómpre termos presentes que se trata dunha tradución automática; unha volta ao texto para facelo noso, darlle frescura ou inxectarlle o “xenio da lingua” non estará de máis en moitas ocasións.



Dende este mesmo ano é posible acceder a través do web da Xunta² ao sistema de tradución automática que permite pasar do castelán ao galego textos de ata 4.096 caracteres escritos directamente ou copiados doutro documento, habilitando opcionalmente terminoloxía da área a que se adscribe o documento (economía, dereito, ecoloxía, informática, medicina...), o que facilita a tradución axeitada ao contexto. Así mesmo, pode traducir en liña páxinas web.

Dende hai pouco está en probas un prototipo para poder traducir tamén dende o catalán e o francés para o galego (cómpre tirar da pestana do sentido da tradución). E está anunciado que andan a traballar nun tradutor inglés-galego, algo moi necesario no mundo actual.

De todos os xeitos, resulta imprescindible garantir a posibilidade de xestión multilingüe dos

textos elaborados inicialmente en galego para avanzarmos de verdade na normalización da nosa lingua.

Opentrad

Opentrad é un sistema de tradución automática multilingüe desenvolvido por un consorcio de empresas de enxeñaría lingüística e universidades (por parte galega, Imaxín Software e a Universidade de Vigo), de uso libre e gratuito.

É un produto con código aberto: os motores de tradución están baixo licenza GPL e os dicionarios baixo licenza Creative Commons. Ao ser, en definitiva, software libre, calquera persoa que teña os coñecementos lingüísticos e informáticos necesarios pode adaptar ou ampliar o produto. Isto explica a continua evolución e mellora da ferramenta³ e máis que poidamos acceder a varios produtos coa etiqueta



"Opentrad", formulados por varios axentes distintos.

Opentrad traballa en principio para xestionar a tradución entre todas as linguas do Estado (arabés, castelán, catalán, éuscaro e galego), e tamén co inglés e o portugués. Os pares vanse desenvolvendo con desigual fortuna, mais contamos non só co par español-galego, senón co galego-español.

Permite traducir textos, documentos e páxinas web. A interface de tradución é intuitiva e doada de manexar; crea un arquivo para a tradución que se garda no escritorio do noso computador. Ábrenos un pequeno abano de posibilidades para xestionar as traducións:

- Dende a páxina do proxecto da Universidade de Vigo⁴, de xeito libre e gratuito. Só admite documentos en formato RFT, HTML e TXT.
- Do mesmo xeito, dende a páxina do proxecto da empresa galega do consorcio⁵, Imaxín, que ademais nos ofrece personalizar para adaptar o tradutor ás necesidades concretas dun cliente (uso de libros de estilo, de

terminoloxía específica...). Teñen desenvolvido tamén un tradutor para e dende o portugués.

- Con Traducíndote⁶, unha adaptación realizada dende o IES "Chan do Monte",⁷ baseada no Open-Apertium, que ten a vantaxe de permitir traducións de documentos con maior variedade de formatos: Word, OpenOffice Writer, Calc, Draw, Impress, Math e Abiword.

Para quen probe as dúas ferramentas comentadas, a calidade das traducións non ha ser, seguramente, o criterio que guíe a súa escolla⁸. Tanto o tradutor da Xunta como os produtos Opentrad presentan uns resultados de extraordinaria calidade, o que non evita, como xa dixemos, a exhaustiva revisión posterior. As circunstancias de cada momento ou eleccións de tipo ético ou político⁹ han ser, sen dúbida, máis determinantes.

2 A corrección dos textos: verificadores e correctores automáticos

Os correctores ou verificadores automáticos son unhas ferramentas imprescindibles hoxe en día para asegurármonos da calidade formal dos textos que escribimos. Corrixen tanto grallas (*razoadametne, *lingüística, por exemplo), como faltas cometidas sen querer (non acentuarmos *beizon, aínda que saibamos que unha aguda rematada en -n si que se acentúa). Ademais poden cumprir unha misión máis pedagóxica, pois advirtennos de erros que se nos escapan por descoñecemento, como escribirmos *tarrina en troques de terrina.

A corrección ortográfica realízana os verificadores confrontando as palabras do noso texto

conha listaxe de palabras, máis ou menos grande, incluídas as formas flexionadas dos verbos, os plurais e femininos de substantivos e adxectivos, etc. É naquelas palabras que non lle coinciden onde o corrector "para". Malia gabar a utilidade dos correctores, é precisamente polo seu modo de funcionamento polo que tamén nos ocasionan problemas ou dúbidas.

O primeiro dos problemas é que por moi grande que sexa a listaxe de palabras que lle dan soporte, nunca un verificador vai recoller "todas" as palabras; daquela, pode darse o caso de que sinala como incorrectas palabras válidas simplemente porque non as recoñece. Isto ocorre con algunhas palabras da lingua común, como derivados (bonitiño, mullerona, consultable...) ou neoloxismos (implementar, deconstruír...) e sobre todo, con terminoloxía de áreas de especialidade. E se isto adoita ocasionar dúbidas nos usuarios e usuarias, no caso do galego aínda se complica máis porque moitas persoas se amosan inseguras sobre a súa expresión escrita.

O segundo é que se as palabras que nós escribimos coinciden coa listaxe do verificador, este non vai sinalar problemas no sentido da secuencia:

Ler e como traducir (no canto de Ler é como traducir; na secuencia anterior, e enténdeo o corrector como a conxunción copulativa).

Faláchesme, moreniña, á vista tanta xente (falta a preposición de na locución preposicional)

Nunca nos cansaremos de advertir sobre a necesidade dunha lectura demorada do texto, mesmo despois de pasarlle un corrector ortográfico, e aínda que sexa un gramatical. Este corrixe

erros de estilo e de construción gramatical (en concordancias, rexencia verbal, perífrases verbais, usos pronominais...).

En galego dispoñemos de correctores ortográficos para o Office 2003 e 2007 de de Windows¹⁰ e de corrector ortográfico¹¹ e gramatical¹² (este último en versión beta) para OpenOffice (paquete ofimático en software libre). Ademais podemos corrixir textos pequenos (ata 50.000 caracteres) en liña e con calidade con Ortogal¹³, un corrector desenvolvido polo Seminario de Lingüística Informática da Universidade de Vigo.

De novo han ser criterios ético-políticos (software propietario vs. software libre) ou de oportunidade os que nos guíen na nosa escola. A calidade indiscutible dos correctores ortográficos para o galego só está dificultada polo feito de que cómpre descargar os paquetes dos correctores de Internet e instalalos no computador, algo que ás veces desanima os usuarios e usuarias con coñecementos informáticos máis básicos. As instrucións son a miúdo unha xerga inintelixible, por paradoxal que pareza. No web do Servizo de Normalización Lingüística da USC poden consultar presentacións amigables sobre como descargar, e instalar un corrector, sobre como definir o idioma, e sobre como funciona, para as dúas plataformas¹⁴.

3 Corrección de textos: outros recursos

Se un corrector para nunha palabra e temos dúbidas sobre a súa corrección ou sobre a súa forma -malia que en moitas ocasións o verificador nos forneza unha lista de suxestións de substitución-, o mellor que podemos facer é utilizar outros recursos.

Non hai necesidade de saírmos de Internet.

Se a dúbida se refire só á forma da palabra, o mellor é consultar no Vocabulario Ortográfico da Lingua Galega, o célebre VOLG,¹⁵ desenvolvido polo Instituto da Lingua Galega e a Real Academia, que se pode consultar en liña. Trátase, de novo, dunha enorme listaxe de palabras cuxa ortografía está oficialmente aprobada pola Real Academia Galega. Así, se nos abraia que o corrector nos suxira terrina ou glicosa en troques de *tarrina e *glucosa, buscaremos os dous termos no VOLGA, que nos informará de que non hai resultados que coincidan con estes últimos, mentres que de terrina e glicosa saberemos que son substantivos femininos. No caso doutras voces aínda ofrece outros datos adicionais, como sinónimos ou termos máis correctos.

Se a consulta no VOLGA non despexa as nosas dúbidas, podemos afondar por outros lares.

O Dicionario da Real Academia Galega que se pode consultar na Rede¹⁶ está baseado no editado en 1997, con 25000 entradas e non está adaptado ás mudanzas das Normas ortográficas. Por certo, que as Normas actualmente vixentes poden consultarse a través do web da Real Academia Galega¹⁷.

Máis útil, o Dicionario de Galego da Editorial Ir Indo na Rede, o Digalego¹⁸, está baseado no dicionario normativo desta mesma editorial, de máis de 65.000 entradas, cos seus correspondentes significado e acepcións, sinónimos e antónimos, información gramatical, variantes fonéticas ou dialectais, etimoloxías... Vese arrequeado coa introdución de equivalentes en castelán, inglés e portugués, que ademais

permiten facer buscas por estes idiomas.

O Servizo de Normalización da USC ofrece unha wiki¹⁹ coas dúbidas e cos erros que máis frecuentemente se cometen en galego.

A Secretaría Xeral de Política Lingüística ofrece un servizo de Asesoramento Lingüístico²⁰ que atende calquera consulta relacionada coa lingua galega (fonética, ortografía, morfoloxía, sintaxe...)

De se tratar de termos técnicos, cómpre acudir a fontes especializadas.

Na páxina web da Área de Terminoloxía do SNL da USC pódese acceder a unha listaxe²¹ moi exhaustiva de máis de 170 traballos terminográficos galegos (vocabularios, glosarios, dicionarios especializados...) clasificados por área de especialidade, e con ligazóns a aqueles que se atopan en Internet. Esta Área tamén mantén o bUSCatermos²², un banco de datos terminolóxicos multilingüe formado a partir da compilación e reorganización de dicionarios e vocabularios galegos xa existentes, así como das propostas terminolóxicas elaboradas polo Servizo de Normalización Lingüística no seu quefacer diario. Arestora conta con máis de 130.000 termos consultables en liña soamente dende a propia USC, aínda que se están facendo xestións para liberalo.

A seguinte posibilidade é acudir ao web da Universidade de Vigo e consultar o CLUVI²³ (Corpus Lingüístico Paralelo da Universidade de Vigo). Trátase dun conxunto de córpora textuais de rexistros especializados de lingua galega contemporánea, que son paralelos aos mesmos textos en castelán e inglés. É traballo do Seminario de Lingüística Informática desta universidade, e os



seus 22 millóns de palabras (en conxunto) están dispoñible para consulta pública dende 2003. Permite facer buscas simples e complexas (con comodíns) de palabras illadas ou de secuencias de palabras, e observar as equivalencias plurilingües dos termos pescudados nos seus contextos de uso en traducións reais e documentadas, fundamentalmente de textos xurídico-administrativos, de divulgación científico-técnica, e de localización de software. O número de obras aliñadas e os pares de linguas dispoñíbeis na páxina web aumentan con regularidade.

Notas

1 Para traducir un documento, que debe estar xa en formato RTF, HTML ou TXT, cómpre abrir a pestana "Explorador de arquivos" e buscar o documento que queremos traducir no noso computador. Unha vez seleccionado, arrastrámolo ata a área de traballo, que se atopa á esquer-

da da pantalla. Seleccionámolo de novo e prememos no botón da frecha que hai no menú superior. Á dereita de todo da pantalla aparecerá a mensaxe "O proceso estase executando" que muda a "Executado" cando a tradución está rematada. Atoparemos no mesmo cartafol do arquivo inicial outro que engade _GL ao nome orixinal.

2 <<http://www.xunta.es/tradutor/>

3 Este é o sistema de tradución que utiliza La Voz de Galicia para elaborar a versión galega do seu web, aínda que como produto personalizado pola empresa Imaxín Software. O xornal liberalizou o dicionario que foi creando ao longo destes anos de traducións para podelo implementar na ferramenta de tradución libre, e así arrequentar esta. Tamén El Correo Gallego ou Educa Madrid son clientes de produtos personalizados.

4 <<http://sli.uvigo.es/tradutor/index.html>

5 <<http://opentrad.imaxin.com/>

6 <<http://www.ieschandomonte.edu.es/>

traducindote/

7 É de salientar que se trata do traballo dun alumno, Óscar Hermida, baixo a dirección dun profesor.

8 Sirva como exemplo o feito de que no Servizo de Normalización Lingüística da Universidade de Santiago de Compostela, utilizamos indistintamente calquera deles.

9 Software propietario vs. Software libre; contratacións a empresas de fóra vs. Proxectos participados por empresas galegas.

10 <<http://www.microsoft.com/spain/gal/failleuncllic/descargas.aspx>

11 <http://wiki.mancomun.org/index.php/Corrector_ortogr%C3%A1fico_para_OpenOffice.org

12 <http://wiki.mancomun.org/index.php/Golfi%C3%B1o._Corrector_gramatical_para_OpenOffice.org

13 <<http://sli.uvigo.es/corrector/>

14 <http://www.usc.es/snl/asesora/correccion/corrector_correccion.htm

15 <<http://www.realacademiagalega.org/volga/>

16 <<http://www.edu.xunta.es/diccionarios/index.html>

17 <http://www.realacademiagalega.org/PlainRAG/catalog/publications/files/normas_galego05.pdf

18 <<http://www.digalego.com/diccionario/html/index.php>

19 <<http://www.usc.es/snl/asesora/dubidas/iniciodubidas.htm>

20 <http://www.xunta.es/linguagalega/consultas_linguisticas

21 <<http://www.usc.es/snl/term/biblio-term.htm>

22 <<http://www.usc.es/buscatermos>

23 <<http://sli.uvigo.es/CLUVI/>

Cultur.gal: a Feira Galega das Industrias Culturais.
O espazo para amosar todos os produtos e servizos
relacionados coa cultura en Galiza.

A Coruña, Palexco, do 4 ao 7 de decembro www.culturagal.com



cultur.gal 2008



F. Tonucci e a súa dona en Muxía (2004)

ENTREVISTA

Francesco Tonucci Pedagogía urbana e dereito á cidade

Entrevistou:

Pablo Montero Souto

Universidade de Santiago de Compostela

Coñecido como debuxante de viñetas baixo o alcume de Frato, a Francisco Tonucci (Fano, Italia, 1940) xa o teñen presentado como psicopedagogo ou mesmo como “nenólogo”. Dende as súas orixes no maxisterio da escola primaria, ata a súa actual ocupación no *Laboratorio de Psicología da Participación Infantil*, adscrito ao consello italiano de investigación (CNR), ten contribuído a prolongar as reflexións dalgúns dos seus referentes máis directos, como o francés Freinet, o italiano Milani, da escola Barbiana, ou os máis recentes educadores das escolas infantís de Regio Emilia.

Parte do seu pensamento recóllese en obras como *A cidade dos nenos* (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997) ou *Cando os nenos din basta!* (*Ídem*, 2003). Nelas expón as achegas da súa investigación básica centrada no desenvolvemento cognitivo da infancia e na súa relación cos procesos de aprendizaxe. A súa produción científica reflicte tamén a investigación aplicada e as experiencias de innovación pedagóxica que desenvolve nos contextos urbanos do sur de Europa e da América Latina.

Con ocasión dunha das súas visitas a Santiago de Compostela, tivemos ocasión de conversar novamente con el sobre o transfundo pedagóxico dun deses proxectos educativos de cidade, que toma o dereito á participación da infancia como un elemento para a renovación urbana. Falamos, claro está, da cidade dos nenos (*La città dei bambini*), que comparte algúns dos seus principios con outras propostas de pedagogía urbana (como as *Cidade Amigas da Infancia* ou as *Cidades Educadoras*), ao tempo que presenta outros trazos que a singularizan como unha iniciativa eminentemente cívica e política, que dispón as posibilidades de socialización e de aprendizaxe da cidade ao servizo da súa metamorfose democrática.

Comecemos por un dos interrogantes que máis suxire a lectura dos seus libros: que ten de especial a participación da infancia, para que poida chegar a ser un novo modo de facer política na cidade?

Coido que é incuestionable que todos os cidadáns teñen dereito a participar, e que os políticos teñen o deber de garantir a súa participación. Pero cando eu falo de participación infantil digo algo distinto disto; porque a infancia non é un colectivo social calquera, senón que o exercicio dos seus dereitos a participar na sociedade posúe un valor simbólico: o valor de encarnar ao que se pon á beira do adulto, levándoo a dialogar cos que son distintos a el. Así, cando un alcalde recibe a un grupo de nenos, dalgún xeito, ten que aceptar que na súa cidade conviven outras diversidades de idade, de xénero, de cultura, etc.



Inauguración do parque Francesco Tonucci no municipio de Villamayor

distintas da que el propio representa en primeira persoa.

Por iso, na cidade dos nenos, os adultos deixan de ser os únicos interlocutores, e o goberno local vese obrigado a pensar a cidade para todos, incluíndo a aqueles que son distintos da maioría. Dalgún modo, propíciase unha situación tal que os nenos se constitúen nunha forza política minoritaria, capaz de presentarlle conflitos ao alcalde e de orixinar un novo escenario onde a diferenza cobra importancia para fortalecer a democracia.

Nese sentido, cabería pensar que o proxecto da cidade dos nenos toma distancia doutras formas de participación infantil máis convencionais.

Antes de escribirse o famoso artigo 12 da *Convención dos Dereitos do Neno*, como principal fundamento legal da participación infantil, xa existían algunhas iniciativas destas, como os chamados consellos comunais da infancia (*Concile Comunale de Ragazzo*). Aquelas foron experiencias nadas nos anos setenta cun certo sentido educativo, para promover a formación cívica e moral dos nenos.

E a idea, como tal, non está mal: os nenos reconstrúen todo o proceso de constituír un consello municipal, agrúpanse en partidos, fan campañas, cele-



Logotipo do proxecto *La città dei bambini*

bran unhas eleccións, nomean ao seu propio alcalde e todo isto. Incluso chegan a facer un proxecto, que leva a cabo o partido gañador, dentro dunhas certas condicións (por exemplo, arranxar un espazo da escola).

E eu non podo dicir que iso estea mal, porque eu creo que estas cousas que están dentro do marco do educativo poden ter o seu sentido, para que os nenos se mergullen no mundo dos adultos. De feito, resulta simpático e ata pode ser útil para que os nenos e as nenas entendan o funcionamento das cousas.

Pero, a min, iso non é algo de verdadeiro interese. Porque *o meu proxecto non é un proxecto pedagóxico, senón un proxecto político; e non é para os nenos, senón para a cidade*. E, as veces, cando se di que os nenos participan, simplemente se permite que sigan ao seu, por un camiño que non afecta ao funcionamento da cidade, e onde a súa presenza non entra en conflito cos modos de facer dos adultos.

Daquela, de xeito a que se dean outras dinámicas, en qué novos principios habería de fundamentarse a práctica da participación infantil?

No caso da cidade dos nenos, o proxecto aséntase en dous piares: dunha banda, a *autonomía dos nenos*; e, doutra, a *participación infantil*. En primeiro lugar, a autonomía que os nenos sempre a tiveron para saír e xogar fóra da casa ha de ser restituída como experiencia tanto para eles como para nosoutros. E, para iso, os nenos han de poder conquistar a súa autonomía sen a continua presenza dos adultos. Isto é algo que atopamos dende Freud ata Brunner, sabendo que o período de maior desenvolvemento da vida dun home ou dunha muller non é o que empeza aos sete ou aos oito anos, senón a que segue ao nacemento.

En segundo lugar, a diferenza do que sucede coa autonomía, os nenos nunca a viviron a plena participación política. Certo é que na *Convención dos Dereitos do Neno* hai un artigo que garante a participación dos nenos e das nenas, afirmando que teñen dereito a expresar a súa opinión, e que deberá terse en conta, cada vez que se toman decisións que lles afecten. Pero, lamentablemente, case ninguén coñece a *Convención*, a pesar de ser un texto vinculante e de obrigado cumprimento dende a década dos noventa. É impresionante, pero eu sigo acudindo a moitos congresos nos que lle pregunto aos mestres cal é o artigo que recoñece o dereito á educación, e moitos deles nin o leron nin tan sequera oíron falar del.

E a nivel metodolóxico, cómo fan na cidade de Roma para que os nenos teñan a posibilidade de participar na construción da cidade?

Primeiro, reunindo a nenos pequenos. Teñen que ser nenos de educación primaria, porque son eles os que viven a maior experiencia de conflito cos adultos. Se fosen adolescentes, ou preadolescentes, o conflito xa non sería tan radical, xa que cando medran os nenos comezan a xustificar as posicións dos adultos. Por exemplo, se lles preguntase cómo solucionar o problema da seguridade, e me respondesen que ten que haber máis policía, estarían a expresarse como adultos e non como nenos. Namentres son nenos aínda poden xerar respostas alternativas; cando deixan de selo, interiorizan as ideas de adultos, e lamentan cousas como a falta de lugares de estacionamento na cidade.

En segundo lugar, seleccionamos a eses nenos ao chou, porque ao elixilos por sorteo, non necesariamente son aqueles que o mestre ou a mestra considera os máis axeitados para participar na experiencia. O único que garantimos é que o consello sempre estea dividido en dúas partes: os nenos e as nenas. E isto é moi importante, porque, polo de agora, coido que os dous xéneros viven a experiencia da nenez dun xeito completamente distinto.

Despois, nese grupo pódense engadir outros nenos con discapacidades, xitanos, estranxeiros, ou de calquera outra condición. Facemos isto non para crear unha certa representatividade, senón para que estean presentes os distintos puntos de vista dos nenos e das nenas. Por exemplo, ata hai pouco máis dun ano, no consello infantil de Roma había unha nena palestina que tiña unha parálise. E esa nena foi fundamental, porque un día dixo que na cidade nunca atopaba a outros nenos en cadeira de rodas. A partir de aí, empezamos a involucrar ás autoridades da cidade para ver qué facer coas discusións dos nenos, de modo a favorecer a inclusión.

A partir de entón, cal é a relación educativa que adoita no traballo con estes nenos?

Unha vez constituído o grupo, eu espero a que aflore a palabra infantil. Chamo a isto "a parvada dos nenos". Porque cando eles din que son parvadas, entón é cando máis atentos hai que estar, xa que esas son sempre as achegas máis reveladoras: as de quen fala da súa cidade sen saber de nada, antes de coñecer cómo son as causas. Ten que ser antes, porque unha vez que coñecen a lectura dos adultos, os nenos pasan a pensar como eles. Se eu explico o motivo polo que hai tantos coches na cidade, os nenos enténdeno, e no momento que o entenden, xustificano.

Isto sucede porque os nenos, na relación que manteñen cos adultos, están afeitos a demostrar que non son nenos. Qué lle piden os pais aos fillos? Que crezan. E qué significa crecer? Significa deixar de ser un neno para asumir actitudes, costumes e capacidades adultas. Non sexas infantil, dise.

De modo que inicialmente hai que facer todo un traballo de escoita, tendo presente que os nenos tenden a suplantar o papel dos adultos. Logo, co paso do tempo, durante os dous anos que estamos con eles, xa entenden que están vivindo unha experiencia totalmente nova. É anovadora porque nós non premiamos o que se premia na escola ou en casa, senón que valoramos precisamente as respostas que se desestiman noutros contextos. Creo que esta é a única experiencia na cal os nenos poden recoñecerse como nenos. E hai nenos impresionantes, que cada vez que falan din unha "parvada" desas.

E digamos que é no medio de todas as "parvadas" que se van xerando os espazos construtivos para a transformación da cidade...

Efectivamente. A min o que me interesa é escoitar aos nenos e recoller todos os puntos de vista. Sobre todo, aqueles que son distintos do ollar adulto, para



Fotografía de Francesco Tonucci, por Carlos Vázquez



Páxina web do proxecto *La città dei bambini* (www.lacittadeibambini.org/)



Grupo de traballo do Laboratorio Internacional, integrado no instituto de Ciencia e Tecnoloxía do Coñecemento do CNR

poder presentarlle ao alcalde as cousas que lle son máis alleas, e axudalo así a ser o alcalde de todos. Este é o sentido da participación dos nenos: a representatividade de todos. Porque unha cidade que se pon no camiño de incorporar o que os seus nenos piden, está na liña de ser unha cidade máis inclusiva. E non só para os nenos, porque os nenos nunca piden cousas só para eles.

Ante esta situación, os adultos poden asumir varias actitudes. Algúns entenden que os nenos poden axudarlle a ampliar o seu punto de vista. Neste caso, os nenos piden cousas, o alcalde reconece o interese da petición e resolve que vai cambiar. E isto xa é moito, porque o alcalde ten que mobilizar todo o aparello municipal para responder ás demandas dos nenos. Pero o alcalde pode facer máis: pode aproveitar a ocasión para propiciar cambios no funcionamento da cidade. E este é o verdadeiro sentido do noso proxecto: *os nenos poden ser un elemento de transformación urbana.*

Qué implicacións prácticas ten esta última afirmación?

O alcalde pode dicir: os nenos piden que fagamos certos cambios para que poidan xogar nas rúas. Pero o alcalde tamén pode dicir que piden algo moito máis profundo: piden que recoñezamos o seu

dereito a xogar, e que a cidade faga valer o artigo 31 da *Convención*. Neste caso, o debate xa é moito máis amplo, porque ao ter que recoñecer que aos nenos lles pertence ese dereito, todo o sistema urbano ha de reformarse coa finalidade de respectar que se cumpra.

Así que se eu, como alcalde, atopase unha situación así, non só tería que favorecer que os nenos puideran facer valer o seu dereito a participar, senón que tería que abrir todo un debate, para facer algún tipo de reaxuste nas engrenaxes da cidade. Certamente, algunhas propostas son impracticables. Pero, se o alcalde sente que os nenos teñen razón, aínda que non saiba cómo contestarlles, as súas problemáticas poden ser motivo de debate entre especialistas, para ver cómo facer melloras na cidade.

Algún exemplo disto?

Na *Convención* hai dous artigos que recoñecen o dereito á educación (art. 28) e o dereito ao lecer (art. 31). E, sendo dous artigos do mesmo rango, deberían ter o mesmo grado de importancia. E como ademais sabemos que do xogo depende unha boa parte do desenvolvemento infantil, deberíaase garantir que os nenos tivesen un tempo de xogo todos os días.

Pero resulta que os nenos din que non poden xogar porque teñen que facer os deberes. E que nunca poden dicir o contrario: que non van á escola porque teñen que xogar. Cómo se pode garantir o dereito ao xogo, cando os nenos din que non teñen tempo para xogar? É un tema moi delicado, porque os nenos, cando teñen xornada completa, están corenta horas na escola. Ningún traballador ten eses horarios de traballo, e, malia todo, os escolares aínda levan tarefas para facer na casa. É unha problemática que existe reconciliar o funcionamento da cidade.

Xa para rematar, por todo canto levamos conversado, percibo que a cidade dos nenos é un convite a operar unha profunda alteración das prácticas comunitarias asociadas a lugares como a escola...

Nós fixemos unha cidade chea de institucións que nós mesmos aborrecemos, e onde todos os que son distintos de nós están aínda peor. A escola é unha desas institucións que os adultos creamos para aparcar aos nenos. Ese é o xeito mediante a cal os adultos acostumamos a solucionar o tema de todos os que son distintos a nós: creando lugares especializados para nenos, para anciáns, para estranxeiros, etc.

A diferenza dos adultos, os nenos non pensan así. Como faría calquera de nós, eles rexeitan os espa-

zos especializados. Por iso digo que, tal e como están hoxe as cousas, a rúa onde non hai nenos é unha rúa perigosa.

No tempo en que transcribimos esta entrevista, a *Convención dos Dereitos da Infancia* alcanzou a súa maioría de idade. Dezaioito anos despois da súa entrada en vigor (un 2 de setembro de 1990), moitos dos compromisos presentes no articulado da *Convención* continúan estando fortemente cuestionados. Entre outros, o recoñecemento efectivo do “dereito do neno a expresar libremente a súa opinión en todos os asuntos que lle afectan, téndose debidamente en conta as súas opinións, en función da súa idade e madurez”.

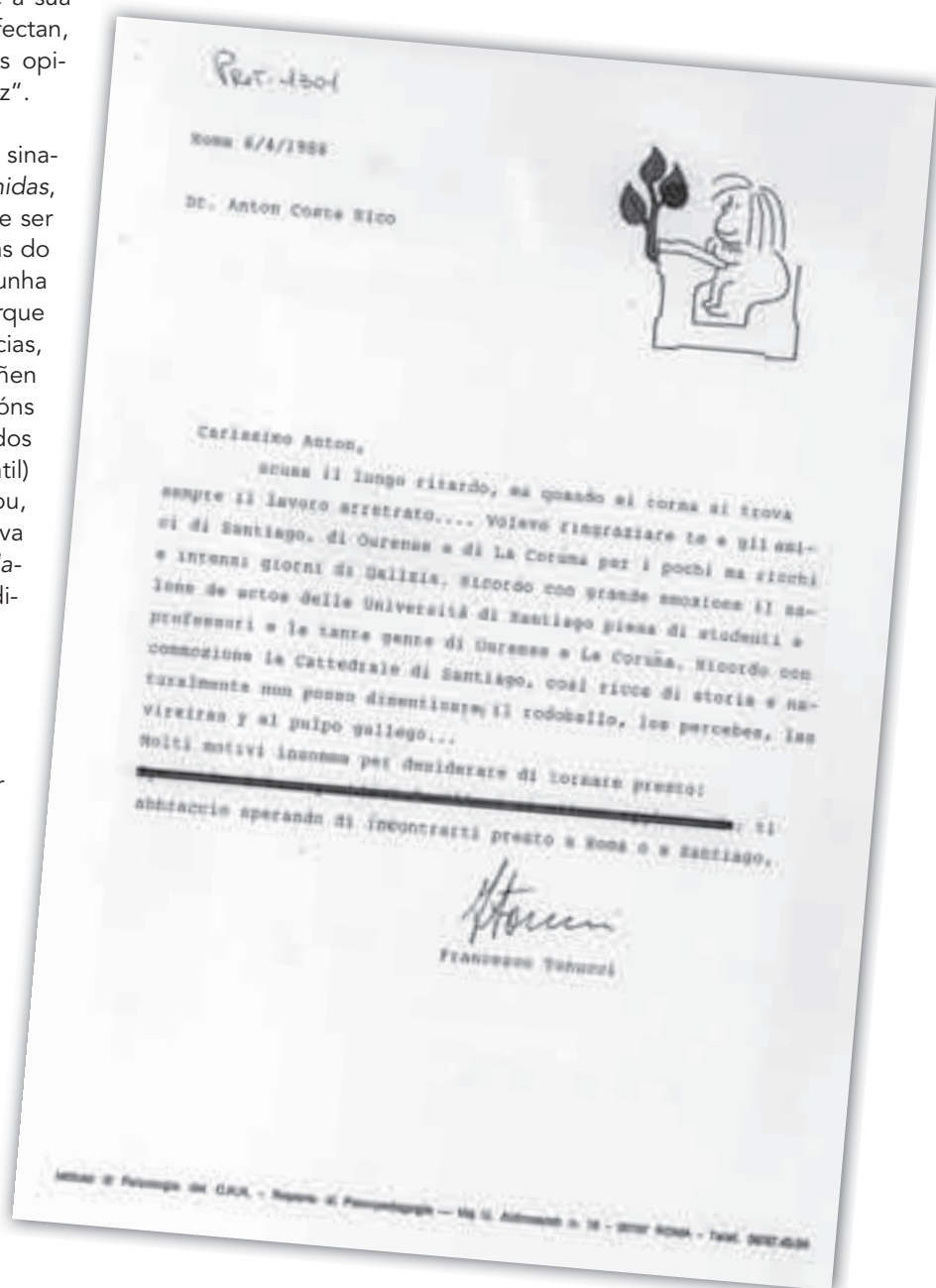
Neste sentido, avanzar na orientación sinalada pola *Organización das Nacións Unidas*, e outros organismos internacionais, debe ser unha das opcións políticas e pedagóxicas do novo milenio. Non só porque se trate dunha cuestión de dereitos, senón tamén porque hoxe contamos con algunhas experiencias, como a da cidade dos nenos, que poñen de manifesto as importantes repercusións que se suscitan cando unha pedagogía dos dereitos (como o da participación infantil) é quen de saír ao encontro da cidade; ou, dito doutro xeito, cando a tarefa educativa contribúa á construción dunha *escola-cidade* e dunha *cidade-escola*, para a aprendizaxe e socialización da cidadanía.

Obras de referencia

- *FRATOgrafías: 35 anos de humor dentro da educación*
Universidade de Vigo, 2004
- *Cuando los niños dicen ¡basta!*
Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2003
- *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*
Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997
- *La soledad del niño*
Editorial Barcanova, 1994
- *A los tres años se investiga*
Hogar del libro, 1988
- *Con ojos de niño*
Editorial Barcanova, 1987

Presenza da Tonucci en Galicia,

É unha presenza frecuente dende a súa primeira estada en 1988 e da man de Nova Escola Galega, como se pode ver no texto-carta que se reproduce. E é tamén unha presenza querida e amiga, e especialmente marcante para moitos educadores e educadoras e pais e nais.



ENCONTRARSE E REENCONTRARSE. DA REDE ÁS REDES III ENCONTRO DE EDUBLOGS



Carlos Santos Mato

Lucía Blanco Vallejo

Aulablog

Santiago de Compostela, Facultade de CC da educación

Os actores: Peregrinos dixitais. Baixo este fermoso símil de Tiscar Lara, un nutrido grupo de educadores de todo o Estado achegouse a Santiago de Compostela coa máxima de aprender e compartir o seu sentir educativo en torno ás tecnoloxías. Desta vez, a cidade dos peregrinos, converteuse en acolledor enclave para “vellos e novos peregrinos dixitais”.

Con este encontro, son xa tres os organizados por Aulablog. Este ano tocou celebralo en Santiago de Compostela; tocou, non por sorteo ou por azar, senón polo apoio que recibiu a candidatura presentada no anterior encontro que tivo lugar en Ayerbe, unha aposta decidida dos organizadores locais que contaban co apoio e respaldo da Facultade de Ciencias da Educación da USC e coa complicidade da blogosfera educativa galega.

Relatar este encontro pasa ineludiblemente por referirmos a Aulablog, explicar o que é, as súas orixes e as súas perspectivas cara o futuro inmediato.

Aulablog, ten pasado este ano de ser un referente informal e difuso, como outros tantos da rede a converterse en asociación¹, e este terceiro encontro, supuxo unha consolidación deste novo estatus.

Aulablog: un pouco de historia

Aulablog.com é fundamentalmente un proxecto. Detrás del hai un grupo de profesores/as de diferentes puntos, fundamentalmente do Estado Español, interesados en promover o emprego das TIC na educación, especialmente das ferramentas enmarcadas no que se coñece como Web Educativa 2.0.

En xaneiro de 2005 comezouse fraguar mediante contactos mantidos a través da rede e desde entón, houbo moito traballo e esforzo compartido. Os primeiros pasos dirixíronos a crear un portal colaborativo onde a temática central é o uso da Tecnoloxía Dixital nas aulas, centrándose especialmente no uso educativo dos blogs: <http://www.aulablog.com>

Ao pouco tempo, púxose en marcha un agregador de blogs educativos baixo a denominación de Planeta Educativo², que se converteu nunha das primeiras referencias de fala hispánica neste ámbito.

Como proxecto, perséguese unha serie de obxectivos:

- Fomentar o uso das TIC, en especial, os blogs no ensino.
- Axudar e asesorar a aquelas persoas que desexen incorporar os blogs, wikis u outras utilidades, á súa práctica educativa
- Promover e difundir a través da Web o intercambio de experiencias; o debate técnico e pedagógico; e a innovación educativa.
- Crear, consolidar e estender unha rede social de educadores/as interesados e comprometidos coa integración das TIC na aula.

Dentro deste ámbito, e a través do portal e dos blogs dos seus membros, discútese e compártese ademais sobre a:

- Difusión das utilidades educativas das ferramentas dispoñibles en Internet: blogs, wikis, agregadores, marcadores, etc.

- Formación e asesoramento “facendo de ponte” aos que se inician neste eido mediante:

- Creación de tutoriais.
- Cursos
- Foros

- Crear unha comunidade de aprendizaxe colaborativa entre o profesorado interesado.

- Difundir boas prácticas de aula.

Os encontros como experiencia entre educadores e educadores.

Cando se fala de Aulablog, é difícil referirnos á asociación como colectivo á marxe dos encontros presenciais que mantemos cada ano.

O encontro, é iso: un momento para achegarnos persoalmente

e “vernos as caras” despois dos múltiples contactos que se manteñen na rede, e dar un salto do virtual ao real.

De Roa, en Burgos (2006) volvemos cunha declaración³. Na web do encontro⁴ quedaron todas as experiencias que se compartiron, vídeos, historias..., aínda que só os que foron volveron coa emoción da “maxia” que se viviu alí. 50 participantes gozaron da experiencia e das actividades na rede que acompañaron o encontro presencial. Un “meme” lanzado ao aire, foi recollido por moitos. A pregunta era interesante, e máis o foron as respostas: **“Que é o que consideras fundamental para que a integración das TICs na aula sexa posible?”**.⁵

A temática deste primeiro encontro centrouse nos blogs, por ser a ferramenta que naqueles momentos estaba na boca de todos e empezaba a dar uns bos





froitos, que requirían dunha análise conxunta e dos que había que dar conta e compartir con todo o mundo (tamén estiveron presentes as wikis e ferramentas de ensino na distancia como Moodle).

En 2007, o encontro tivo lugar en Ayerbe (Huesca). Deste fantástico contorno, volveuse coa expectativa e a emoción dos que repiten porque o pasaron ben e aprenderon, o mesmo espírito e unha pouca máis de ilusión.

Os talleres, como acontecera no encontro anterior, foron os momentos de interacción máis importantes e as temáticas do máis diversas: pasando polos mapas conceptuais de cmap, multimedia nos blogs, ferramentas de Google,...

Tras a avaliación do encontro, unha Wiki deixou claro que, para o próximo encontro, na mochila había que levar tres cousiñas: Ilu-

sión, paciencia e compañeirismo para afrontar o reto das TIC.

E así volvemos atoparnos en Santiago; a mochila do peregrino, xa estaba preparada.

III Encontros en Santiago de Compostela, empezando o camiño á inversa.

Dos que chegaron a Santiago, non houbo quen chegase a pé facendo o camiño. Avión, tren, coche, bus...; as bicicletas tampouco apareceron. Porén, queda moito camiño de volta e os participantes que acudiron de estrea este ano volverán seguramente aos seus centros con moitos pasos por diante tratando de aplicar, adaptar e reflexionar, sobre as "boas formas" de facer que compartimos.

A Facultade de Ciencias da Educación como escenario para desenvolvermos todas estas actividades foi un privilexio. O deca-

nato ao completo e o apoio dos departamentos, merecen referencia destacada.

De man do Decano Lois Ferradás, e o seu Vicedecano Xesús Rodríguez, organizamos todos os espazos que amablemente se nos cederon no centro. A distribución non era fácil pero si o foi o trato flexible e sempre amable do equipo decanal.

Compre destacar deste enclave, que supuxo tamén un cambio respecto dos lugares de celebración dos anteriores encontros. Os escenarios anteriores foron centros de ensino non universitarios nos que tiñamos algún "enlace". Daquela os centros abriron as portas para recibirnos e os espazos foron aulas onde antes había cativos aprendendo. Daquela, o centro abriuse en horario non escolar, pero para acoller a docentes e que actuaron coma alumnos.

Nesta ocasión, unha Facultade á que a maioría dos asistentes acudiron recibir a súa formación inicial, converteuse en espazo para a unha singular formación continua.

Outra forma de entender a formación: do extensivo ao intensivo

Coa perspectiva que dá mirar atrás despois dunha longa traxectoria, podemos empezar a reflexionar sobre o verdadeiro sentido que teñen os "Encontros". Se de algo serviron as avaliacións pasadas e a deste mesmo 2008 é a certeza de que os docentes e profesionais que acoden ao encontro o fan porque realmente o desexan.

Os profesionais que acoden sen perder nin un instante dos tempos presenciais, foxen da formalidade, dos títulos e simplemente acoden para aprender dos demais e gozar

cos compañeiros. A calor da proximidade é un ingrediente básico da fórmula secreta dos encontros de Aulablog.

Búscase aprender doutra forma máis próxima "ao pé da aula": Dende a experiencia directa vivida por outros.

Coa tecnoloxía, este aspecto parece ser, se cabe, máis importante. Dos cursos de formación en informática e TIC impartidos dende "arriba", dende a administración, queda ñsalvo contadas excepcións- o desencanto da incomprensión, da linguaxe allea e moitas veces da falta de

pertinencia das temáticas abordadas.

Porén, cando a formación é fiel resposta á pregunta: "- e ti como fas isto?", todo parece máis sinxelo, máis vivido.

Os obradoiros que se organizan cada ano son a concreción desta forma de pensar e actuar dos que a cotío exercen de formais ou informais "coordinadores tic" en cada un dos seus centros.

Outras formas de reflexionar sobre a práctica

Coas comunicacións (o outro prato forte dos encontros) a fórmula parece nacer doutra sinxela petición: "- cóntasme como che resultou a túa experiencia?". Pendente queda ñá vista da avaliación deste ano- establecer tempos máis propicios para a discusión do grupo.

Coas "memes" ben orientadas, esas mensaxes que se envían ao ciberespazo como unha mensaxe nunha botella para ser recollida polos discriminados destinatarios, queda sempre o



bo sabor de boca de que na rede estamos todos próximos.

Charo Fernandez (Yalocin) regalounos este ano, un dos máis fermosos exercicios de redacción e historia da blogosfera educativa, iniciando xa un mes antes do encontro, un meme que chegou ata os lugares máis recónditos. Os obxectivos quedaron cumpridos, o tecido da blogosfera educativa, leva este ano un "bordado" en forma de fermosa historia educativa. Convidámosvos a todos a ver os resultados.⁶

Ecos de múltiples espazos, múltiples tempos

O propio, e que indiscutiblemente marcou a diferenza entre este e os anteriores encontros, foi a explosión de asistentes, talleres e comunicacións que houbo que encaixar no intenso programa⁷.

Tres salas e salón de actos para comunicacións, 4 aulas de informática para obradoiros..., ata houbo que botar man da facultade de informática para ter unha estupenda ratio de unha persoa por ordenador na maioría dos casos.

Pero isto non era todo, pois xa contabamos con dúas aulas, para que quen quixese trouxese o seu propio ordenador e, gozando da wifi e dos profesionais cos que conta a USC, puidese seguir os talleres máis avanzados.

O reto fundamental foi alternar e compaxinar tempos de reflexión e tempos de práctica, momentos de descanso e de troula, que tamén os houbo: ceas, romarías e excursións seguiron ás saídas que houbo entre cata de viño e vista panorámicas de Compostela.

Rematado o encontro comezouse a avaliación informal do mesmo; en Santiago e de volta cada un ao seu lugar de orixe, facendo uso da rede, volveuse á ebulición de intercambios compartidos de información que nos levaron a realizar a avaliación formal do encontro, á creación dun planeta de asistentes⁸ e a colgar todas as presentacións e materiais dos talleres. Na web de aulablog damos conta de todo isto, facéndoo como máis nos gusta: botando man de múltiples formatos: O multimedia ao poder. Vídeos, presentacións, fotos todo o que nos sirva para poder comunicar aos que non tiveron a sorte de acudir e de vivir a emoción e a maxia destes momentos.

Os de sempre e algún máis. Novos retos, novas formas

Dende o seu nacemento, a comunidade creada ao redor de Aulablog non deixa de medrar. Technorati indícanos que existen máis de 9000 sitios que enlazan a páxina de Aulablog aproximándonos aos 3000 usuarios rexistrados. Máis importante que isto é que o planeta educativo crece con cada novo blog que se introduce facendo que a voz dos profesionais do ensino cobre máis importancia no mundo virtual e no real.

Como asociación de recente creación, Aulablog, está en período de máxima apertura, esperando todas as achegas e incorporacións dos profesionais que queiran compartir os nosos obxectivos ou divulgálos.

A Asociación Aulablog, por nacer do contexto do que nace ña rede- está condenada a seguir crescendo e a tecerse de forma máis tupida, a cambiar e a mudar permanentemente. Tamén está presente, no ánimo xeral, que

este cambio non pode supoñer unha modificación nas formas de facer. Pídesenos que manteñamos o nivel profesional e humano dos encontros, sen perder a informalidade, a ilusión, a frescura e a nosa aposta decidida pola innovación no eido do ensino. O reto é importante, mais é un reto compartido con toda a comunidade educativa e polo tanto cremos que seremos quen de asumilo.

Inda que este ano o encontro duplicou o número de asistentes, non faltaron os de sempre. Listos coa súa mochila a desprazarse ao lugar que toque. As candidaturas para seleccionar a sede do vindeiro encontro estanse discutindo na actualidade; Getxo pega forte...

Quen proba, contáxiase. Quedades todas e todos convidad@ a probar.

Notas

1 <http://www.aulablog.com/asamblea-constituyente-de-la-asociacion-aulablog.-1-de-febrero-de-2008-madrid-3>

2 <http://www.aulablog.com/planeta/>

3 <http://aulablog.wikispaces.com/Declaracion+de+Roa>

4 Junio 2006 Celebración del 1er. Encuentro de Edublogs en Roa de Duero. <http://www.aulablog.com/edublogs2006>

5 Meme do primeiro encontro <http://www.yalocin.com/practicas/meme/ME-ME-TIC.html> e valoracións http://www.yalocin.com/practicas/meme/DOCUMENTO_DE_TRABAJO.pdf

6 <http://blog.yalocin.com/?p=164> continuado a través de <http://www.aulablog.com/el-meme-de-este-encuentro>

7 <http://www.aulablog.com/edublogs2008/programa>

8 <http://www.planetaki.com/edublogs2008>

A black and white photograph of a person standing against a dark background, holding a large white rectangular sign. The sign has a speech bubble tail pointing towards the bottom right. The text on the sign is in a bold, sans-serif font, arranged in six lines. The person's legs and feet are visible below the sign.

**MODER
NIDADE
CALI
DADE
INNOVA
CIÓN**



UNIVERSIDADE DA CORUÑA
www.udc.es

UNHA EXPERIENCIA DE CREACIÓN E ACHEGAMENTO DE SERVIZOS EN ÁREAS RURAIS DE ASTURIAS: O PROGRAMA ROMPENDO DISTANCIAS DE TARAMUNDI, SAN TIRSO DE ABRES E PARROQUIAS ALTAS DE CASTROPOL

Trinidad Suárez Rico

Responsable do Programa Rompendo Distancias de Taramundi, rompiendodistancias@taramundi.net



O Programa Rompendo Distancias naceu de forma experimental no Principado de Asturias no ano 2000 coa finalidade de crear e achegar servizos á poboación maior en áreas rurais dispersas. Para iso, seleccionáronse tres áreas experimentais: Concello de Taramundi, Mancomunidad de la Sidra e Mancomunidad Oriental constituída por Cangas de Onís, Onís, Amieva e Poña. Os criterios de elección foron os de dispersión xeográfica, alto envellecemento da poboación, despoboamento, e que existisen dificultades para acceder aos recursos existentes. Diseñáronse dúas áreas de traballo principais: apoio á dependencia e apoio á participación social a través dun convenio marco entre a Administración Autonómica e a Local que permitiu deseñar proxectos "á carta" na medida das necesidades existentes en cada territorio. Un aspecto tamén moi importante neste momento foi a dinamización do tecido asociativo existente e o apoio á creación de novas asociacións que fosen canalizadoras da participación social das persoas maiores.

Durante estes anos creáronse diferentes servizos de apoio á dependencia: servizos de podoloxía, servizos de transporte, servizos de elaboración de comidas e traslado aos domicilios, servizos de apoio a familiares e coidadores informais de persoas maiores, servizo de apoio psicosocial, servizos de biblioteca móbil.... E en canto á participación social facilitáronse os encontros e intercambios entre persoas maiores; editouse un Boletín Informativo Trimestral, realizáronse encontros interxeracionais, deseñáronse programas de envellecemento activo a través da programación de talleres de memoria, risoterapia, xerontoximnasia, habilidades sociais, e traballáronse programas de recuperación de cultura tradicional: de música, de

gastronomía, de actividades tradicionais e de vellos oficios.

A finais do 2003, unha vez superada a fase de pilotaxe, o Programa Rompendo Distancias foise ampliando a outras zonas de Asturias: Concellos de Candamo e as Regueiras; Bisbarra dos Oscos; Sobrescobio e Caso; Concellos do Val do Trubia; Mancomunidade Sudoccidental: Degaña, Ibias, Allande e Cangas de Narcea. E neste ano 2008 está previsto que se amplíe a outros catorce concellos.

As características que definen ao Programa Rompendo Distancias en canto ao seu deseño e á súa posta en marcha son o carácter innovador e flexible na medida en que crea propostas orixinais e adaptadas a cada realidade primando as características propias de cada territorio. Por outro lado ten como principio básico no seu desenvolvemento o da participación, tanto das propias persoas maiores e familiares como do colectivo de traballadores implicados, da comunidade e do tecido asociativo, dando protagonismo a todos e enriquecendo polo tanto as propostas e ideas a través dun traballo coordinado. Por último, é importante sinalar que o programa busca corresponsabilizar ás administracións locais, ao tecido asociativo e ao conxunto da comunidade en todas as propostas e afondar dese xeito na análise de necesidades e na busca de alternativas.

No ano 2008; as liñas de actuación do Programa Rompendo Distancias son as seguintes:

- A atención a situacións de dependencia
- Apoio ao mantemento no domicilio
- Apoio ás familias coidadoras



- Participación e integración na comunidade
- Fomento e dinamización do asociacionismo das persoas maiores
- Dinamización interxeracional

O Concello de Taramundi localízase xeograficamente no Occidente Asturiano limitando coa provincia de Lugo, e ten unha extensión de 82,16 km² e unha poboación de 760 habitantes. A porcentaxe de persoas maiores de 65 anos supera o 35%, moitas delas maiores de 80 anos, como acontece no resto de concellos da Bisbarra Oscos-Eo que agrupa os concellos de A Veiga (Vegadeo), San Tirso de Abres, Castropol, San Martín de Oscos, Santa Olalla de Oscos e Vilanova de Oscos. Na actualidade, toda a bisbarra goza da cobertura do Programa Rompendo Distancias a través de dous proxectos, un engloba os Concellos de Oscos e A Veiga e o outro, os concellos restantes.

O Programa Rompendo Distancias naceu no ano 2000 en Taramundi de forma pioneira e na actualidade constitúe un **novo programa que se ampliou a dous municipios máis: San Tirso de Abres e as Parroquias Altas de Castropol: Balmonte e Presno**. Dende as primeiras actuacións desenvolvidas aplicáronse dous principios metodolóxicos básicos: a descentralización das actuacións e o acceso á cultura e a educación como medio de empoderamento da poboación.

Un servizo que funciona en Taramundi dende o ano 2001 é a Biblioteca Móbil, que supuxo a descentralización da Biblioteca Municipal a 37 núcleos habitados do municipio. Os seus obxectivos fundamentais son desenvolver un programa de animación á lectura dirixida a toda a poboación e facilitar ás persoas maiores o acceso aos libros, dado que nos estudos previos, se detectara que os usuarios habituais da Biblioteca Pública de Taramundi eran novos na súa maioría o que era



contraditorio coas características de poboación nas, maioritariamente de idade. A periodicidade do servizo é mensual, durante a segunda semana de cada mes (a principios de ano editase un tríptico no que se recollen as datas e rutas mensuais por cada núcleo de poboación) e polo tanto a duración do empréstito é tamén mensual. A Biblioteca Móbil fórmulase como a descentralización do servizo por todo o territorio realizando empréstitos de libros e publicacións periódicas, expedindo o carné de usuario, ofrecendo información sobre novidades editoriais e convocatorias culturais; e servindo de Oficina de Información Municipal Móbil.

O vehículo que se utiliza para realizar o servizo é unha furgoneta que serve tamén para realizar outras actividades de apoio para o Programa Rompendo Distancias. A Responsable do Programa é a que realiza as tarefas de condución da furgoneta e de bibliotecaria, realizando tamén as actividades de dinamización lectora.

O perfil do usuari@ do servizo é o de persoa maior, sobre todo muller maior, nunha porcentaxe que supera o 80% do total. Ademais a motivación para a lectura, fronte aos usuari@s do servizo central que é en moitos casos relacionado cos estudos, é a de solicitar lecturas de ocio. En canto a que a maioría de usuarias sexan mulleres, fainos pensar que as dificultades que teñen para acceder ao servizo son maiores que as doutros colectivos (mulleres de idade avanzada, mulleres coadoras que realizan actividades agrícolas e gandeiras no domicilio, mulleres que non teñen vehículo nin medio de transporte para acudir á capital do concello...). Polo menos iso nos corrobora en entrevistas mantidas con elas nas que valoran como positivo ese achegamento ao servizo que ademais "dá vida á aldea", "permítelles charlar cos veciños" e infórmaos de temas do seu interese.

Con respecto aos empréstitos, a mecánica é a mesma que a da Biblioteca Central da capital

pero cunha duración do empréstito maior, un mes, coincidindo coa visita da Biblioteca Móbil a cada núcleo. As lecturas preferidas son as de saúde, gastronomía, etnografía, e literatura española e estranxeira; e en menor número as de psicoloxía, manuais, agricultura e gandería. Tamén hai lectores habituais da prensa e de publicacións periódicas como "Sesenta e mais", que edita o IMSERSO, a revista "Escardar" que edita a Rede Asturiana de Desenvolvemento Rural; "Minusval" e "Biblioasturias" entre outras.

Recentemente, dende hai poucos meses, púxose en funcionamento no Concello de San Tirso de Abres, un servizo de Biblioteca Móbil. A mecánica de funcionamento é similar á de Taramundi pero coa particularidade de que o servizo o ofrece a propia Bibliotecaria Municipal do Concello de San Tirso de Abres que é acompañada pola Responsable do Programa Rompendo Distancias. O servizo foi moi ben recibido pola poboación e, dende a posta en marcha, expédíronse máis de 80 novos carnés de lector e lectora a persoas que ata ese momento non facían uso da Biblioteca Municipal. Neste ano 2008, conmemorouse o día 23 de abril presentando a Biblioteca Móbil de San Tirso cun acto interxeracional entre maiores e nenos no que se intercambiaron lecturas, vivencias, reviviuse como era a escola do onte e editáronse uns marcapáxinas conmemorativos froito dun concurso entre os nenos do municipio, que se obsequiaron a todas as persoas usuarias da Bibliotecas.

Con respecto a **Proxectos Culturais**, o Programa Rompendo Distancias desenvolve **experiencias relacionadas coa recuperación da Cultura e a Etnografía** en dúas vertentes:

- Recuperación da historia local, de vellos oficios, de cociña tradicional, de cancións tradicionais, de fotografías antigas a través de reunións e entrevistas con persoas maiores dos concellos afondando nas formas de vida tradicionais.

- Difusión da cultura e etnografía a través de exposicións e ambientacións de época nas que se revive a forma de vida e actividades tradicionais.

Son importantes as actividades interxeracionais realizadas en colaboración coas escolas que permiten aos colectivos novos e aos visitantes da zona coñecer como era o pasado recente da súa bisbarra e por outro lado, poñer en valor unha actividade agrícola e gandeira tradicional que fai "reconciliarse co pasado" persoas maiores que viviron experiencias duras e que grazas a estes encontros conseguen ter unha visión amable e reflexiva da súa propia historia.

Por outro lado, é importante o **traballo relacionado coas Asociacións de Persoas Maiores**. O Programa Rompendo Distancias asesora, dinamiza e apoia ás asociacións de Persoas Maiores como unha prioridade dentro do seu traballo cotián. Dende o ano 2006, desenvolve en colaboración coa Asociación de Persoas Maiores El Mazo de Taramundi, unhas Xornadas Formativas para Xuntas Directivas das Asociacións de Persoas Maiores da Bisbarra Oscos-Eo que na súa orixe pretendían formar e crear lazos entre os membros de Asociacións e que neste momento se consolidaron como unha cita imprescindible no calendario de todas elas. O primeiro ano, o contido das Xornadas foi de xestión de asociacións, o segundo ano estivo relacionado coas novas tecnoloxías e neste ano o tema monográfico será: "Expe-

riencias de Voluntariado nas Persoas Maiores".

Por outro lado, asesórase na solicitude de subvencións, na elaboración de memorias e proxectos e en todos aqueles temas que as asociacións demanden.

Tamén se promoven **Intercambios entre Asociacións de Persoas Maiores** de diferentes áreas xeográficas que facilitan o coñecemento doutras realidades a través dos ollos das persoas maiores que alí viven e exercen de anfitrións e guías nesa visita.

Por último sería interesante destacar dous novos **Proxectos Culturais de inminente posta en marcha "A Biblio-Escola de Taramundi" e "As Escolas de Outono" nos concellos de Taramundi, San Tirso de Abres e Castropol**.

A Biblio-Escola de Taramundi ten como obxectivo xeral difundir e dar novos usos á Biblioteca Pública como elemento dinamizador da poboación. Outros obxectivos son os seguintes:

- Facilitar o acceso á cultura das persoas maiores e mulleres do concello de Taramundi
- Favorecer o acceso á cultura a través do uso da biblioteca como recurso de aprendizaxe
- Ofrecer un espazo de participación social e reflexión acerca da realidade do medio rural
- Incrementar a lectura no segmento de poboación con maiores dificultades para acceder ao servizo
- Difundir o fondo bibliográfico e documental exis-

tente na biblioteca pública entre a poboación diana do proxecto

- Seleccionar uns centros de interese que sirvan de fío condutor ao proxecto: saúde, participación social e desenvolvemento persoal, área ambiental, patrimonio etnográfico e cultura popular, e novas tecnoloxías

Preténdese dar vida á Biblioteca como unha escola viva na que se aprenda e se reflexione sobre temas de actualidade e de interese incorporando un novo elemento imprescindible na nosa era: as novas tecnoloxías, complementando usos e servizos municipais para difundir a súa utilidade entre toda a poboación.

As Escolas de Outono pretenden ofrecer pequenos cursos e sesións formativas sobre temas de cultura xeral de forma descentralizada en pequenos núcleos de poboación nos que as persoas maiores pola súa avanzada idade, ou por outros motivos, teñen serias dificultades para desprazarse á capital do concello. Deste xeito créase un servizo que non existía e que viña sendo longamente demandado polas persoas maiores destas zonas.

Por último, cabería dicir que o Programa Rompendo Distancias, supuxo nas zonas mais desfavorecidas, despoboadas e envellecidas de Asturias, un revulsivo a unha tendencia de desánimo e apatía que existía ata entón. Supuxo a mellora da imaxe dos maiores, facilitoulles un lugar na sociedade e un protagonismo que se lles arrebatara e fortaleceu os lazos dentro da comunidade emprendendo novos proxectos e iniciativas conxuntas que deron de novo vida a estes territorios.

A ROMARÍA RAIGAME: UN DÍA PARA VIVIR E APRENDER COS NOSOS AVÓS

Alexandre Sotelino Losada
Universidade de Santiago de Compostela



A Romaría Raigame, unha pequena contextualización

A Romería Etnográfica Raigame é unha festa que se celebra ano tras ano coincidindo co día das Letras Galegas no pobo ourensán de Vilanova dos Infantes, situado na Comarca de Terras de Celanova.

Detrás da organización da mesma atópase o Centro de Cultura Popular Xaquín Lorenzo e a Escola Provincial de Danzas da Deputación de Ourense, tamén, o Concello de Celanova, que desde o ano 2002 veñen desenvolvendo conxuntamente este proxecto, chegando no derradeiro ano a VII edición da mesma.

O obxectivo que se procuraba nun comezo e que se sigue mantendo é en palabras da Directora da Escola Provincial de Danza, Mariló Fernández Senra o de: "retomar a vida de antes nos pobos, que había bulicio, había vida, saías polas calles e os nenos estaban xogando, os vellos saían e falaban, os traballos eran comunitarios, había comunicación entre uns e os outros, e hoxe iso pérdese. Polo que en Vilanova queremos recuperar ese sabor que deixa a vida de antes¹" (TVG, 2008). Na editorial da Revista Raigame que se publicou tras a primeira edición da Romería, reflectíase a este propósito o seguinte:

"(...) a mencionada Romaría Etnográfica de Vilanova dos Infantes, onde aproveitando o aditamento necesario da música e danza popular, se intenta voltar dalgún xeito a tempos pasados, amosándolles aos máis novos ñe non tan novosñ en todo o seu conxunto, de que forma os nosos devanceiros foron conformando paseniñamente, o noso ser colectivo, a nosa idiosincrasia, a nosa cultura... en fin a nosa

RAIGAME". (Revista Raigame, 2003, p. 5)

Tal e como se extrae destas palabras, en Raigame o que se pretende é facer unha recreación histórica, coa esencia das vellas romarías, as rúas vilanovesas acollen durante esta xornada festiva a multitude de artesáns (afiadores, augardenteiros, panadeiros, canteiros, palilleiras, cesteiros, alfareiros...), postos de comida e bebida, teatro de rúa e títeres, cantos de cego, baile e música tradicional, xogos tradicionais, regueifas ... etc. Todo iso conformando ese ambiente festivo e trasladando ao visitante a eses tempos nos que a televisión e os ordenadores non ocupaban un lugar central nas casas, cando as prazas e rúas eran o lugar de reunións, e cando a comunicación e a imaxinación eran piares da vida comunitaria.

Unha xornada para a educación social.

Parece que esta Romaría non é máis que outra festa das tantas que no territorio galego se poderían celebrar durante o ano. E, en común ten con todas elas o ambiente lúdico. A gran diferenza está no gran peso socio-cultural, histórico e educativo de base, o que fai que Vilanova se converta nunha vila educadora por un día.

Neste senso, podemos dicir que en cada recuncho do pobo durante esta xornada podemos extraer algún tipo de aprendizaxe, desde o afiadador que conta como se arranxan coitelos e potas, ata o cego que narra as historias máis singulares, pasando polo fiadeiro onde se recrea como era o proceso de elaboración do liño. Isto fai que a imaxinación de novos e vellos esperte e este viva, os primeiros intentando assimilar todo o que aquí



poden contemplar e os segundos recordando outros tempos nos que eles eran novos, facendo súas as experiencias que aquí se narran e recrean. Deste xeito convértese isto nunha experiencia interxeracional, na que avós, pais e netos reviven a historia da súa familia, todo do xeito máis tradicional e antigo que se coñece: A transmisión oral.

Esta experiencia de transmisión axuda a que as novas xeracións adquiran o valor do respecto e empatía cos seus maiores, os que pola súa experiencia teñen moito que aportar á educación dos máis novos, todo un rico e fermoso manancial para a educación destes. Non deixa de ser un dos aspectos básicos para a vida de calquera persoa, a aprendizaxe da súa cultura, valores e costumes, e o mellor xeito de facelo, na miña opinión, é que os membros maiores da sociedade, e que polo tanto teñen máis experiencia, llelo contan desde

as súas vivencias os que atrás veñen. Grazas a esta transmisión da que falo, chegan os nosos días moitas lendas, contos, cantigas, romances, bailes... etc., o cal conforma unha parte importante da nosa cultura, o chamado patrimonio inmaterial.

O feito de celebralo no día das Letras Galegas adquire un dobre sentido. Por unha banda, o feito de festexar dun xeito diferente esta data tan significativa para a nosa comunidade, e por outra e quizais a máis importante, desde unha perspectiva da educación social é de facelo nun día non laborable, posto que se facilita que a xente poda participar da festa, ocupando o seu tempo libre durante esta xornada e converténdoo en lecer. Sendo este un tempo cun gran potencial educativo, no que se poden adquirir numerosas aprendizaxes pertencentes o patrimonio de saberes populares, que deben ter un peso importante ou máis no

proceso formativo das persoas como membros do corpo social.

"La Educación en y para el Tiempo Libre, que dentro de que identificamos como Educación o Pedagogía del Ocio muestra las potencialidades educativas que existen en el "Tiempo libre" de las personas: para construir nuevos aprendizajes, estimulas la creación y la diversión, incrementar la participación social y desarrollo de la personalidad, ya sea de cada sujeto (autorrealización) o de los espacios sociales en los que viven (...) debe ser estimado

como un recurso clave para el desarrollo personal, social y económico" (Caride, 2002).

Outro aspecto chave da Romaría é a participación que implica. Todo comeza días antes, cando os veciños de Vilanova, como bos anfitrións, preparan a súa vila para facela máis atractiva ós visitantes: limpan rúas, preparan as bodegas das casas, sacan as colchas para adornar os balcóns... etc. Todos colaboran coa organización, cedendo moitos os seus locais para abrilos ao público, de tal xeito que cada un

aporta o seu "gran de area" para colaborar co proxecto, que se sinte como de todos. Moitos son os protagonistas desta xornadas, desde os artesáns e os tendeiros, até os grupos de teatro e animación, pasando polos grupos de baile e música tradicional. Mais de 400 persoas de todas as idades actuaron na pasada edición. As entidades organizadoras non poñen límites a imaxinación e á creatividade, polo que cada ano se atopan sorpresas de particulares que desenvolven iniciativas de moi diferente índole dentro da Romaría. Un exemplo son



a gran cantidade de grupos de gaiteros e pandereteiras que sen ser explicitamente convidados acoden ano tras ano animando prazas e rúas desinteresadamente. O funcionamento é sinxelo de explicar pero complexo na realidade. A organización ofrece os diferentes espazos que a vila posúe e négóciase uns horarios, para que non se produza un caos, o cal crearía conflitos entre grupos. Manifestábase, polo tanto, unha boa práctica de democracia cultural; veciños, entidades e agrupacións colaboradoras e visitantes conforman a festa, unha festa do pobo e para o pobo.

O Raigame non é para ir de "miranda" como se dí coloquialmente, senón que é unha actividade interactiva, no senso de que os visitantes teñen que vivir, participar e colaborar na festa, mergullándose no ambiente festivo da xornada. O ideal sería que fose todo o mundo vestido acorde co tempo que se recrea, pero isto non é como se desexaría, pero a cousa vai a máis, facilitándose deste xeito e ano a ano, unha crecente participación colectiva. Neste senso oferta lúdico-cultural é moi ampla e moi diversa, con actividades para todas as idades e públicos, e todas por suposto baseadas na cultura tradicional galega.

Para rematar.

A Romaría Etnográfica Raigame de Vilanova, conta con elementos básicos para a educación social e o desenvolvemento, xa que se potencian valores, que aínda que "tradicionais" seguen sendo básicos, e mesmo se fan necesarios no tempo que nos toca vivir; valores como a convivencia, o respecto e a empatía cos maiores, a solidariedade... etc, todo nun ambiente festivo e de lecer, onde as aprendizaxes son transmitidas, coma sempre



foron ata os nosos tempos de hoxe: Por transmisión oral e de xeito interxeracional. Outro aspecto básico para a educación é a interacción co medio social e cultural inmediato, de xeito participativo e polo tanto democrático, por medio do folclore e da cultura tradicional, que representan como indicou Carolina Piñeiro "A personalidade dun pobo (...) todo aquilo que nos define e que tanto nos chama a atención ó contrastarnos culturas" (Piñeiro, 2008, P.33).

Bibliografía

Caride, J.A. (2003). Las identidades de la Educación Social. en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 321, pp. 47-51

Piñeiro, C.A. (2008). Polonia. Convivencias da man do folclore global en *Revista Auria* nº 136.pp 30-33. Ourense.

Televisión de Galicia (2008) .*Programa Alalá* 23 de Xuño. Santiago de Compostela.

Revista Raigame (2002) nº 16. Pax. 5. Deputación de Ourense. Ourense

Notas

1 Transcrición do Programa Alalá emitido pola Televisión de Galicia o 23 de Xuño de 2008



Programa de prevención e control do absentismo escolar no Concello de Cangas

Begoña Otero Riobó
Pedagoga. Xefa do Departamento de
Orientación do IES "Monte Carrasco"

“Para educar a un neno fai falla toda a tribo”. Este foi a punto de partida desta aposta polo traballo comunitario en educación. Unha perspectiva que pretende xuntar esforzos das institucións e instancias que traballan a prol da infancia e da xuventude nunha comunidade.

Os orientadores dos centros públicos do concello de Cangas (situado na ría de Vigo), tanto de Infantil e Primaria como de Secundaria (1), empezamos a xuntarnos periodicamente para poñer en común reflexións, propostas de traballo, preocupacións... sobre o desenvolvemento do noso traballo nos centros. Como froito destes encontros, que non tiñan un calendario fixo e que dependían das axendas e horarios de cada un de nós, xurdiu unha reflexión sobre o xeito de abordar os casos de absentismo que se nos presentaban nos centros.

No noso caso déronse ademais unhas circunstancias favorables para este traballo: un equipo de persoas en sintonía, que aínda cre nas utopías en educación, non como os límites das nosas actuacións senón como metas que nos marcan o camiño a percorrer; unha inspectora de zona que confiou no noso traballo; uns técnicos do concello que se sumaron á experiencia, facendo un equipo máis rico, máis forte e que daba sentido ao noso traballo; uns compañeiros nos centros que nos apoiaron coas súas contribucións; e non podemos esquecer aos equipos directivos de todos os centros que facilitaron o noso traballo e que logo lideraron o proceso de implantar o programa en todos e cada un dos centros.

Como empezamos

O programa empezou a xestarse no curso 2005-06.

Partimos dunha **primeira reflexión**: non estamos ante un problema cuantitativo no noso contorno, senón de falla de procedementos establecidos por parte tanto da administración educativa como doutras instancias igualmente implicadas. Isto xeraba nos centros unha sensación de perda de tempo, de falla de apoio ao labor que dende os centros, con maior ou menor acerto, se levaba a cabo. Como estamos a controlar a asistencia do alumnado aos centros? Que debemos facer en caso de detectar faltas reiteradas de asistencia? Quen debe intervir nos centros? Cando debemos derivar o expediente a outras instancias? A que instancias? Quen ten competencias neste asunto? Que están a facer esas outras instancias? Poderíamos facer algo xuntos?



Segunda reflexión: o problema é complexo. Sos non podemos aboralo. Os centros non poden abordar en solitario un asunto que normalmente ten implicacións sociofamiliares moi fortes, no que moitas veces a familia é cómplice (polo menos no noso contorno). E sabendo que a educación transcende os muros da escola, necesitamos traballar xunto con outras instancias.

Terceira reflexión: Non estaremos propoñendo algo que excede as nosas competencias? Temos que comunicarlles as nosas reflexións e intencións ás direccións dos centros e á inspectora de zona. É aquí onde estivo o impulso e a clave para que este programa se elaborase tal e como está hoxe e coas repercusións e as implicacións que tivo. As direccións apoiáronnos e a inspectora animounos, acompañounos e deunos o respaldo institucional necesario para que o programa tivese unha perspectiva comunitaria.

Primeiros pasos

Ao longo do curso 2005-06 seguimos nunha fase de toma de contacto coa problemática na que pretendíamos intervir:



- Por unha banda, buscábamos modelos de intervención: que se estaba a facer noutros sitios, de Galicia e de fóra de Galicia. En Galicia, tiñamos e temos a dificultade engadida da falla de regulamentación dun procedemento para intervir, tanto dende os centros educativos como dende outras instancias. O pouco que está regulado estase a cumprir vagamente e con moitos receos e dúbidas por parte de todas as administracións, de todas as institucións e de todos os individuos directa e indirectamente implicados.
- Porén, noutras comunidades autónomas atopábamos procedementos establecidos e definicións do asunto a tratar, o que, naqueles primeiros momentos, axudou moito no noso traballo.
- Por outra banda, establecemos contactos con outras administracións e institucións: a idea era contarlles a nosa inquietude, coñecer que estaban a facer eles, que competencias tiñan (todos temos moitas crenzas do que o outro pode facer; cumpría coñecer de primeira man como

vían eles a realidade e os mecanismos reais de intervención que tiñan) e, sobre todo, era necesario coñecernos, vernos, poñer en común as nosas inqúedanzas.

O primeiro contacto foi, como non podía ser doutra maneira, co Concello de Cangas, a través da Alcaldía, que apoiou o traballo dos técnicos do departamento de servizos sociais, na elaboración dun procedemento común e consensuado de intervención na problemática do absentismo escolar. A continuación viñeron as xuntanzas cos técnicos do concello, para empezar a reflexionar sobre como viñamos traballando ata o de agora xuntos, e como podíamos mellorar a intervención que se facía na problemática do absentismo.

Os seguintes contactos foron co Servizo de Menores da Consellería de Vicepresidencia; cos representantes das forzas de seguridade que interveñen no concello de Cangas (Policía Local, Garda Civil e Protección Civil...).

E así chegou o final de curso, co firme propósito de, no seguinte, traballar coordinadamente os técnicos de educación e os de servizos sociais para elaborar un programa de prevención e intervención en absentismo escolar.

O impulso definitivo

O curso 2006-07 foi un curso de intenso de traballo.

Empezamos por constituír dous grupos de traballo: un con técnicos de educación e outro con técnicos de servizos sociais. Xuntabámonos os dous grupos para as postas en común aproximadamente unha vez ao mes.

Nas primeiras xuntanzas que tivemos constatamos varias necesidades como a de revisar a normativa que había ao respecto, tanto educativa como de familia, como de código civil e penal. O traballo foi arduo, pero deunos os límites e as posibilidades das propostas de intervención.

Tamén puxemos en común os programas que íamos atopando doutras comunidades e acordamos, despois de revisar programas de concellos diversos e de varias comunidades autónomas, partir, para elaborar a nosa proposta, do modelo da Consejería de Educación de Castilla-La Mancha e da súa homóloga de Valencia.

A partir de aquí elaboramos un esquema da nosa proposta e repartimos o traballo para o desenvolvemento de cada unha das partes. Sen dúbida, as postas en común eran moi intensas e moi enriquecedoras.

Ao mesmo tempo, decidimos que tiñamos que ampliar o grupo aos catro centros privados concertados do concello, porque eles tamén forman parte da comunidade educativa e se queriamos que o programa tivese éxito deberíamos contar con eles. Pero tamén tiñamos claro que necesitabamos implicar ás familias; elas eran a poboación diana do programa; á fin, a meirande parte do alumnado dos nosos centros é menor de idade e está baixo a responsabilidade e tutela dos seus pais/nais ou titores legais. Mantivéronse xuntanzas coa Federación de ANPAS do concello, explicándolles as nosas intencións e o traballo que estabamos a realizar. Déronnos o seu apoio absoluto.

A finais de curso xa tiñamos a proposta pechada. Unha proposta lista para ser posta en práctica no curso 2007-08. Pero para iso aínda houbo que dar os pasos definitivos antes de que rematase o curso:

- Apoio ao programa no Consello Escolar Municipal.
- Aprobación nos Claustros e Consellos Escolares de cada un dos centros.
- Sensibilización da comunidade educativa.

Presentación do programa á comunidade educativa

Sabiamos que o éxito do programa non era só aprobalo, senón que fósamos capaces de chegar a toda a comunidade educativa para sensibilizala da importancia da educación escolar dos nosos rapaces e da implicación que todos e todas temos nesta tarefa.

A finais do curso 2006-07 xa deseñamos a campaña de sensibilización, de xeito que a principios deste curso puidésemos xa iniciar a súa aplicación. Grazas á colaboración desinteresada de Luís Davila, pintor e debuxante da zona, deseñamos, carteis, trípticos (para as familias e para os centros) e calendarios escolares (para o alumnado de 3º Ciclo de Primaria e de Secundaria). Todo o deseño partía do lema:

“Non te perdas nada. É de lei”; co subtítulo: “Plan de Intervención en Absentismo”.

O catro de outubro de 2007, fíxose unha presentación pública do Plan: no Salón de Plenos do Concello de Cangas presentouse á comunidade educativa. Primeiro, unha presentación política, con responsables do Concello e da Consellería de Educación; a continuación, unha presentación técnica do programa, para toda a comunidade educativa (representantes de ANPAs, profesorado, inspección, servizos sociais e educativos do Concello), a cargo do coordinador de servizos sociais do Concello de Cangas e da xefa do departamento de orientación do IES de “Rodeira”; finalmente, a profesora Juana M. Sancho, do Centro de Estudios sobre el Cambio en la Cultura y la Educación.

Xa todo estaba listo para empezar a aplicación do programa.

O programa de prevención e control do absentismo

A diversa normativa establece, tal e como se recolle no apartado lexislativo incluído ao final do documento que constitúe o programa, a necesidade de medidas de acción positiva orientadas a apoiar a permanencia dos grupos máis desfavorecidos no sistema educativo.





O certo é que a asistencia a clase é un dereito irrenunciable e constitúe unha das bases necesarias para lograr a integración escolar e social do alumno.

Hoxe en día o absentismo escolar é unha realidade coa que se enfrontan os nosos centros escolares e que preocupa a toda a comunidade educativa. Esta problemática presenta múltiples facianas (escolar, familiar, persoal, social) e require de actuacións conxuntas para darlle unha resposta axeitada.

O Programa de Prevención e Control do Absentismo Escolar do Concello de Cangas contempla a coordinación dos Servizos Municipais cos centros de ensino, sobre a base da garantía dos dereitos dos menores, co propósito de actuar sobre o absentismo escolar dende un marco global, de carácter integral, baseándose na orixe multicausal do problema.

Este Programa avanza na prevención e no control do absentismo mediante fórmulas que amortezan o abandono escolar, procurando a permanencia no sistema educativo do alumnado en idade de escolarización obrigatoria. No seu desenvolvemento deseñaranse accións dirixidas ao alumnado absentista e ás súas familias.

O Programa baséase na coordinación imprescindible entre as instancias educativas e as municipais, apuntando unha liña de continuidade desexable coa Vicepresidencia da Xunta de Galicia a través do Servizo de Menores e coa Fiscalía de Menores.

Destinatarios do plan.

Os destinatarios fundamentais deste plan son os alumnos e alumnas que presentan irregularidades na asistencia a clase. Salienta, neste sentido, a poboación escolar en situación de desvantaxe, xa que constitúe un colectivo con alto risco de manifestar condutas de desadaptación ao ámbito escolar.

Aínda que de todo alumno/a que falta a clase, especialmente de forma frecuente, dise que é «absentista», resulta necesario diferenciar entre o absentismo «xustificado», cando o falta por razóns reais de saúde, cambios significativos na vida familiar... do absentismo «inxustificado», cando non existen razóns suficientes que fundamenten a ausencia, a xuízo do titor.

Considerarase que un alumno/a é absentista, debendo iniciarse o protocolo correspondente, cando falta ao 15% do horario lectivo dun mes, aproximadamente de 4 a 6 faltas (dous/tres días) en Educación Primaria e 20 faltas na ESO. En Educación Primaria contabilízanse as faltas por sesións (nos centros con xornada partida, unha sesión de mañá e outra de tarde; nos centros con sesión única contaránse dúas sesións por mañá). En Educación Secundaria contabilízase as faltas por horas lectivas.

Obxectivos xerais.

- Propiciar a asistencia continuada a clase de todo o alumnado como forma de preservar o dereito á educación.
- Contribuír a un control efectivo da asistencia a clase do alumnado.
- Previr e lograr unha pronta detección do absentismo escolar co obxecto de evitar posibles situacións de abandono e de fracaso escolar.
- Incidir especialmente no seguimento do alumnado de risco no paso da Educación Primaria á Educación Secundaria Obrigatoria e ao longo desta.
- Implicar ás familias na consecución dunha asistencia continuada a clase dos alumnos.

Cadro-resumo do Procedemento de Actuación a seguir ante un alumno/a absentista.

PROCEDIMENTO DE ACTUACIÓN ANTE UN ALUMNO/A ABSENTISTA				
Fases	Procedemento	Instrumento rexistro	Temporalización	Anexos Documentos proceso
PREVENCIÓN E SENSIBILIZACIÓN	a) Xeral: Campaña de sensibilización dirixida a toda a poboación con nenos/as en idade escolar obrigatoria. b) En cada centro: a principios de curso no Claustro e no Consello Escolar.	a) Documentos de información emitidos pola Concellería de Educación do Concello. b) Cadro resumo do "procedemento de actuación ante o absentismo escolar"	Posta en marcha ao inicio de cada curso escolar.	a) Documentos informativos para entregar nas xuntanzas cos pais de principio de curso. b) Cadro resumo para o profesorado.
1ª FASE CONTROL FALTAS	Control diario da asistencia con rexistro das xustificacións.	Programa de control de faltas do XADE-WEB.	Todo o curso.	Parte de faltas do centro. Rexistro no programa Xade-web das faltas e da súa xustificación.
2ª FASE INFORMACIÓN Á FAMILIA	a) Mensualmente (dentro da 1ª semana do mes) o titor informará á familia de todas as faltas xustificadas e sen xustificar que se producen no mes anterior (dos seus titorandos que tivesen algunha falta). b) En casos de acumulación significativa de faltas, dun absentismo reiterado, o titor comunicará as faltas á familia cada 15 días. c) Sempre que existan faltas sen xustificar ou xustificadas das que o titor sospeitase da súa autenticidade, este citará á familia para acudir ao centro: 1º.- telefonicamente 2º.- se non acadise ou non fose posible contactar telefonicamente, por carta certificada. d): Este procedemento iniciárase obrigatoriamente sempre que o alumno acumule 20 faltas (período lectivo) nun mes sen xustificar.	No caso d): Iniciase o "protocolo de actuación" e rexístranse nel todas as actuacións (chamadas, cartas, entrevistas,...).	Na situación d) iniciar o expediente segundo o "protocolo de actuación". Gardar o "protocolo de actuación" no expediente do alumno/a en secretaría.	Nos casos a) e b) utilizarase o formulario de que dispón o programa para comunicar as faltas aos pais. Nos casos c) e d) utilizarase a carta estandarizada (ANEXO II) con información das faltas, evolución académica e citación á familia. Utilizar na situación d) o "protocolo de actuación"
3ª FASE INTERVENCIÓN DA XEFATURA DE ESTUDOS	• Cando se inician os procesos c) e d) anteriores, o titor informará á xefatura de estudos. • Tanto o titor como a xefatura de estudos poden requirir a colaboración do Dpto. de Orientación. • Se coa intervención do titor se reconduce a situación, finaliza aquí o proceso. • Se non se reconduce, a xefatura de estudos, convocará unha xuntanza entre o titor e o/a orientador/a, e deseñarán un plan de intervención. • En todo caso, a xefatura de estudos, citará por escrito á familia	• No rexistro acumulativo etiquetaremos a situación de risco e iniciárase un proceso de diagnose -intervención das circunstancias familiares. • Todas as actuacións quedarán rexistradas no "protocolo de actuación".	Esta fase estará totalmente desenvolvida ao mes de constatar a situación de absentismo.	Modelo de carta de citación á familia por parte da xefatura de estudos (ANEXO V ou VI). Támén poderá utilizarse o ANEXO VII (pola xefatura de estudos ou orientador/a).
4ª FASE: DERIVACIÓN AO DEPARTAMENTO MUNICIPAL ENCARGADO DO ABSENTISMO	• Esgotadas as fases de intervención no centro escolar sen que a situación mellorara (e en todo caso, dentro do 2º mes de iniciado o expediente), derivase ao técnico designado pola Concellería de Educación do Concello para continuar o protocolo de actuación. • O técnico derivará o expediente á Comisión Técnica de Absentismo e encargárase de convocala	• Envío do expediente de absentismo cumprimentado ("protocolo de actuación") ao Departamento Municipal encargado do absentismo con oficio e rexistro de saída desde a Secretaría do centro. • Envío ao mesmo tempo dunha copia do "protocolo de actuación" á Inspección Educativa.	• No 2º mes de iniciado ao expediente de absentismo. • En casuísticas complexas sempre que o/a xefe de estudos o considere.	Copia do "Protocolo de actuación" cumprimentado no centro escolar. O expediente completo (que é o protocolo e todos os anexos e documentación) queda custodiado na secretaría do centro escolar e situado no expediente do alumno.

PROCEDIMIENTO DE ACTUACIÓN ANTE UN ALUMNO/A ABSENTISTA				
Fases	Procedemento	Instrumento rexistro	Temporalización	Anexos Documentos proceso
5º FASE: INTERVENCIÓN DA COMISIÓN TÉCNICA DE ABSENTISMO	1º- Estudo e valoración da situación por parte da Comisión Técnica de Absentismo. 2º- Análise doutros expedientes abertos e do nivel de intervención en que se atopan.	- Recóllese nunha acta a toma de decisións respecto de cada expediente. - Informe resumo da situación do expediente ao centro escolar que o derivou. - Continuación de rexistro das intervencións no "protocolo de actuación" no punto 8º.	A partir da data de recepción do "protocolo de actuación" do centro, a Comisión Técnica de Absentismo establecerá o plan a seguir. O expediente non excederá máis dun trimestre, dende a súa tramitación polo centro escolar ata a súa resolución. Se transcorrido o prazo, aínda non se resolveu, adoptaranse outras actuacións.	Modelo de acta coas decisións adoptadas de cada xuntanza da Comisión. Modelo informe resumo emitido pola Comisión para os centros escolares. Protocolo de actuación no punto 8º.
6ª FASE: INTERVENCIÓN DOUTROS SERVIZOS	A Comisión Técnica de Absentismo decidirá a pertinencia de derivar o expediente a outros Servizos.	- Informe de derivación aos Servizos elaborado pola Comisión Técnica de Absentismo. - Continuación de rexistro das intervencións no "protocolo de actuación" no punto 9º.	A partir da data de derivación pola Comisión Técnica de Absentismo e no menor tempo posible, non excedendo a resolución dun trimestre.	Modelo informe resumo emitido pola Comisión para os Servizos aos que derive o expediente. Protocolo de actuación a cumprir no punto 9º. Modelo informe resumo emitido pola Comisión para os centros escolares.
7º FASE: DERIVACIÓN A OUTRAS ENTIDADES	A Comisión Técnica de Absentismo decidirá a pertinencia de derivación a outras entidades se o expediente non se resolveu nas fases anteriores: .-Vicepresidencia de Igualdade e do Benestar. Servizo de Menores. .-Fiscalía de Menores. Audiencia Provincial.	Informe de derivación elaborado pola Comisión Técnica de Absentismo. Informe resumo da situación do expediente ao centro escolar que o derivou.	Inmediato á toma de decisión.	Modelo de Informe de derivación. Modelo informe resumo emitido pola Comisión para os centros escolares.

Os mecanismos de coordinación e intervención contemplados no Plan

Un dos aspectos máis salientables deste programa é a creación dunha Comisión Técnica de Absentismo, comisión mixta entre técnicos do Concello e técnicos de educación e que se encarga de analizar e xestionar os expedientes de absentismo que se deriven desde os centros escolares.

Tamén se constitúe unha Comisión de Seguimento do Plan, formada por responsables tanto do Concello como da Consellería de Educación.

A Comisión Técnica de Absentismo

A Comisión Técnica de Absentismo terá como tarefas primordiais as seguintes:

- Elaboración e aplicación do plan de actuación anual con respecto ao absentismo. Campañas de sensibilización, cursos de formación, xornadas informativas...

- Estudo das características do alumnado absentista.
- Proposta de actuacións.
- Desenvolvemento de estratexias de coordinación entre os servizos municipais e os servizos educativos.
- Informar das actuacións aos centros docentes.
- Seguimento e avaliación dos resultados.
- Elevación de propostas a Comisión de Seguimento do Plan.

A Comisión Técnica intervirá:

- Nos casos de absentismo derivados dos centros escolares.
- Ante situacións irregulares dos menores, detectadas a través doutros servizos ou entidades e

que serán comunicadas ao técnico municipal de absentismo (denuncias ou información externa chegada dos pais ou doutras fontes...)

A Comisión Técnica estará formada por dous tipos de membros:

- Fijos: Aqueles membros de pleno dereito que asistirán a todas as reunións con dereito de voz e voto.
 - Pola Consellería de Educación: dous representantes dos departamentos de orientación dos centros da zona.
 - Polo Concello de Cangas: un técnico nomeado pola Concellería de Educación e dous técnicos nomeados pola Concellería de Servizos Sociais.
- Circunstanciais: Persoas que serán invitadas pola comisión para tratar temas específicos e puntuais. Poderán ser:
 - Directores/as, xefes/as de estudos, titores/as ou xefes dos departamentos de orientación dos centros.
 - Representantes da policía local, garda civil ou policía autonómica.
 - Representantes de ANPAs.
 - Representantes doutras entidades ou servizos (centro de saúde, atención a drogodependentes...)
 - Representantes de entidades sen ánimo de lucro que poidan ter relación cos menores e a educación.

Reunirse unha vez ao trimestre de xeito obrigatorio ou cando o solicite o técnico designado pola Concellería de Educación do Concello.

A Comisión de Seguimento do Plan

A Comisión de seguimento do Plan reunirse a principios e finais de cada curso escolar e terá como funcións principais as de:

- Aprobar, dirixir e supervisar o plan anual elaborado pola Comisión Técnica.
- Articular os procedementos de coordinación entre administracións.

Os membros desta Comisión de Seguimento serán os seguintes:

- Consellería de Educación: Inspección de Educación ou persoa en quen delegue e dous membros máis.
- Concello de Cangas: Alcalde-Presidente ou persoa en quen delegue, Concelleiro/a de Educación e Concelleiro/a de Servizos Sociais.
- Representantes da Comisión técnica: dous membros.

Reflexións finais

Tendo en conta que o programa empezou a aplicarse este curso, aínda é moi cedo para facer valoracións. Talvez poidamos valorar o proceso que nos levou a elaboralo; nestes primeiros momentos de aplicación intentarmos avanzar unha perspectiva de futuro. Porque este non é o final; é o principio dun proceso que acaba de empezar.

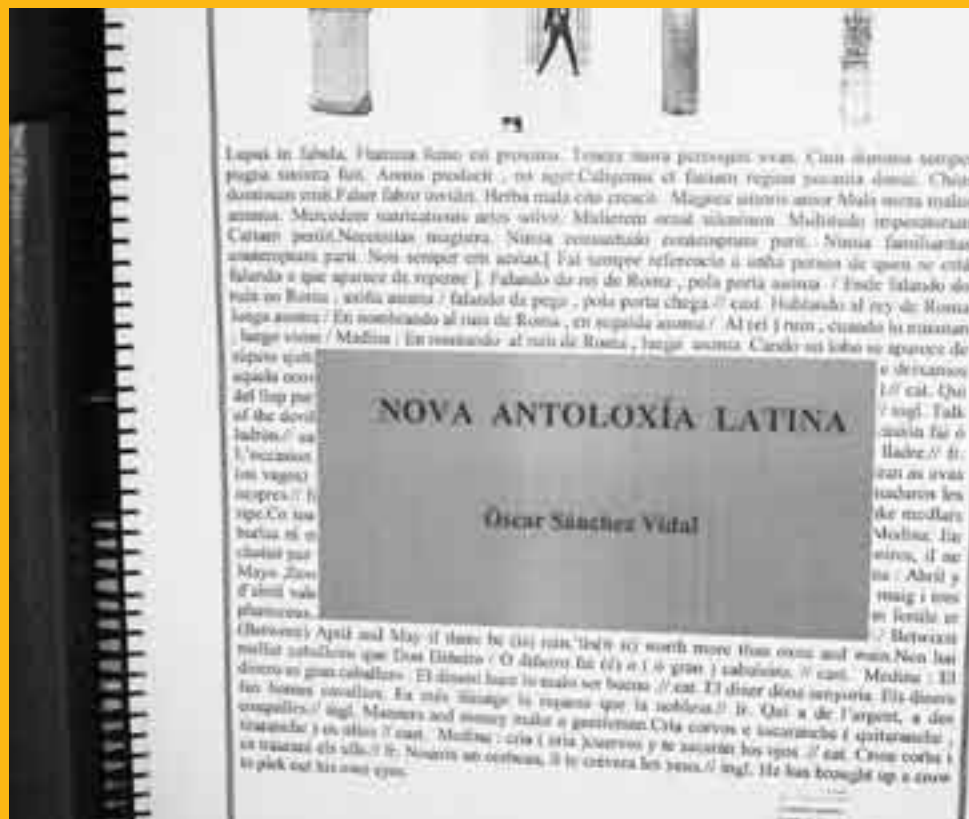
En canto ao proceso de elaboración e de traballo, a valoración é altamente positiva, tanto polo resultado final como polo proceso en si mesmo. Este mostrounos que o traballo compartido é mais enriquecedor e que non é só unha suma do traballo individual de cada un de nós; que o traballo comunitario é o camiño para traballar en educación.

O Plan está a empezar a dar os seus froitos. Xa se reuniu unha vez a Comisión Técnica de Absentismo este curso para abordar un expediente dun alumno absentista, cunha longa traxectoria de intervencións por parte das administracións. A día de hoxe o alumno está asistindo con "regularidade" a clase.

Non pensamos que désemos cunha fórmula máxica misteriosa. Pensamos que a fórmula está no traballo conxunto das institucións implicadas, cun procedemento común establecido e consensuado.

Pero, aínda queda moito por facer. As administracións teñen que asumir que este é un asunto que hai que abordar, establecendo procedementos que apoién as actuacións que se fan desde os centros, desde os concellos, desde os servizos de menores, e que estas non queden ao arbitrio da maior ou menor implicación dos responsables das diversas instancias implicadas. Hai modelos noutras comunidades autónomas. Hai un marco legal, **O Plan Galego de Convivencia**, que permite agora mesmo a coordinación entre distintas administracións, nun órgano que xa está creado, o Observatorio Galego de Convivencia.

A que estamos esperando?



Nova antoloxía latina

Óscar Sánchez Vidal

Pretendemos, cando menos en degoro, que estas liñas axuden ao lector a comprender o porque do contido do libro e que así non viaxe perdido ao longo desta breve exposición.

Neste libro *Nova Antoloxía Latina* presentamos non só unha selección de textos en latín útiles, eficaces, motivadores, de dificultade variable e o suficientemente ampla para que o profesor/a escolla en función dos coñecementos do seu alumnado, o momento do curso, gusto, sensibilidade... unha nova proposta metodolóxica diferente na praxe didáctica do ensino en latín.

Se pescudamos na historia da didáctica do latín descubriremos que se teñen editado e se editan diferentes antoloxías latinas. Mais nós, ata onde chega o noso coñecemento, pensamos que é a primeira escrita en galego e pensada para facer posible o ensino do latín na nosa lingua. Fornecemos paseñamente os inexistentes *corpus* bibliográficos en lingua galega, tan necesarios para poder impartir as nosas aulas de latín en lingua galega de maneira que non fiquemos fóra do sistema educativo. Frei Martín Sarmiento escribiu desde Madrid, o 28 de xuño 1758, unha carta ao seu irmán Francisco Xabier sobre a educación do seu sobriño Alonso. Esta carta, incluída na obra *Coloquio en mil duascentas coplas galegas*, di a respecto do ensino do Latín.

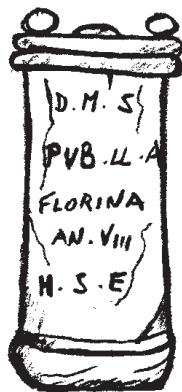
Castelán : Non penses en que Alonso castelani-ce ata que saiba ben e con extensión o galego.

Gramática: ... Habería que queimar todo libro de Gramática que pasase a Galicia e non estivese en lingua galega.

Latín: Repara en que ao portugués se lle ensina o latín en portugués; ao francés, en francés, ao inglés, en inglés; ao sueco, en sueco, ao castelán, en castelán. Daquela, que tiranía é que ao galego non lle aprenda en galego o latín ?

- Que fatuidade é que ao neno galego se lle ensina unha lingua ignota en lingua castelá que non entende?
- Teño evidencia de que un neno galego se xa sabe a súa lingua, entrará como pola súa casa a entender latín, e despois a entender castelán mellor que os mesmos casteláns.

Por todo iso, cualificamos a Antoloxía de "nova" máis tamén porque é a primeira que inicia ou mello- ra os coñecementos de latín que non abrangue só os autores chamados "canónicos". "Nova", porque o obxectivo básico que comanda esta Antoloxía é o



ARA LATINA.

de engaiolar ao alumnado para que se mergulle na lingua e na cultura latina.

Por isto, o noso bosquexo á hora de xerar esta Antoloxía foi centrarse en todo aquilo que pode facer subir ao carro da lingua e cultura latina aos nosos alumnos/as: riqueza e variedade dos textos propostos, dificultade gradual, evidente esforzo de creatividade e orixinalidade para facer atractivo o proceso de ensinanza-aprendizaxe, conexión-relación da lingua latina cos elementos da herdanza que permanecen na nosa lingua e noutras, é dicir, non xebrar o ámbito lingüístico das nosas raíces latinas.

Construímos unha antoloxía polivalente, onde o contido das diferentes partes que a conforman, dentro da súa clara autonomía, bosquexan un claro método de ensino-aprendizaxe.

Presentamos, polo tanto, no primeiro capítulo do libro unha antoloxía de 1464 textos latinos breves: refráns, frases proverbiais e mesmo algún modismo.

Por que unha compilación de refráns latinos?

Todo o profesorado que impartimos a materia de Lingua latina adoitamos empregar como argumento para "xustificar" o estudo do latín o feito de que se escribiu máis de dous mil anos. Mais ao abrir calquera libro de texto da materia esperaríamos unha chea



de textos escritos en latín que abranguesen este amplo período temporal. Porén, os textos incluídos pertencen a autores latinos que poderíamos cualificar de "canónicos" ao ter escrito durante o século de ouro da literatura latina, dous séculos escasos. Adoitan ser fragmentos de textos históricos, discursivos... cunha temática que esperta pouco interese no noso alumnado. Temos que recoñecer que moitos dos textos cos que traballamos ao inicio do estudo do latín non son os máis apropiados.

Así mesmo, a nosa experiencia pedagóxica dinos que cómpre empezar o estudo do latín traballando con textos auténticos e orixinais, curtos e moi sinxelos na súa complexidade morfosintáctica. Tampouco podemos esquecer que os textos teñen que ter unha dificultade crecente, é dicir, unha gradación morfosintáctica. Os refráns permítenos atopar textos como p. ex. *Lupus in fabula*, idóneos para comeza-

ren o estudo da lingua latina e tamén textos moito máis complexos.

Ademais a paremia é unha unidade lingüística que se caracteriza por unha serie de peculiaridades: brevidade, carácter sentencioso, unidade pechada, veracidade e enfaixamento. Polo tanto, ao ser unha unidade pechada o refrán ten a vantaxe do texto longo -sentido completo- e a vantaxe da frase solta -brevidade- pero sen as dificultades do texto longo -dimensións desalentadoras- nin os da frase solta -nulo sentido ou estupidez-. A paremia adoita ser unha experiencia condensada, case sempre extraordinariamente viva e actual, que contén unha mensaxe de valores xerais referendados a través de xeracións; o seu celme ten un contido sentencioso, perfectamente válido para numerosas situacións da vida humana que se veñen recuncando sen ter en conta nin o espazo nin o tempo. Por iso constitúen un legado literario en todas as linguas e son unha clara proba de literatura de transferencia espontánea que non precisa estar embutida na estrutura editorial.

Por todo isto pensamos, que os refráns son especialmente motivadores. "Estar motivado para aprender" é, independentemente da metodoloxía utilizada ou dos recursos didácticos, a mellor forma de aprender. Por iso presentamos refráns extraordinariamente vivos e actuais. Ademais, na nosa opinión, engrandece o texto as correspondencias en cinco idiomas dos refráns latinos e as notas que acompañan o texto. O vello refrán latino revestido por unha diferente roupaxe formal pervive até os nosos días (p. ex. Un falante latino cando quixera expresar a idea dunha acción completamente inútil tería a posibilidade de dicir: *Aquam ex pumice nunc postulas* (tradución literal: procurar extraer auga da pedra pómez), un galego para expresar a mesma idea: Pedirlle pan ao vento, pedirlle landras ao castiñeiro; un castelán: Pedir peras al olmo; un portugués: Tirar leite de pedra; un francés: Tirer de l'huile d'un mur) polo que suxerimos, mediante a cadea ininterrompida da transmisión paremiolóxica, un achegamento ao mundo romano, desde unha óptica nova e integradora, que en convivencia directa con novos textos permítenos descubrir coñecidos e descoñecidos itinerarios do mundo clásico e deste xeito chegar a comprender mellor a nosa débeda cultural; a lingua e a cultura latina enchoupa non só a nosa lingua romance senón tamén toda a nosa cultura actual.

Presentamos no segundo capítulo da *NOVA ANTOLOXÍA LATINA* un corpus de textos latinos, breves, amplos, "vivos" e non "prototipo", como o artigo aparecido en *EL PAÍS* no que se recolle a versión en latín (*Tenere me ama*) dunha canción

de Elvis Presly (*Love me tender*) incluída no álbum Rock in latín, obra dun profesor finlandés de Literatura, ou a proposta dunha letra escrita en latín para o himno da Unión Europa feita por un profesor austríaco etc, aproveitándonos dunha vía nada convencional no ensino como é a prensa nun claro contraste co “latín do libro”.

Non queremos, e tamén pensamos que non é o lugar, facer un panexírico da utilización dos xornais como recurso didáctico nas aulas, pero non podemos abeirar sen máis que incorporar a prensa ao ensino, e máis no caso de materias como a de lingua latina, pode resultar de sumo interese para o noso quefacer diario na aula.

Pensamos que este feixe de artigos xornalísticos con textos en latín fan da prensa un eficaz instrumento pedagóxico para o desenvolvemento da lingua latina na aula. Continuamos así cun traballo de investigación pedagóxica sobre a aplicación da prensa nas aulas de lingua latina iniciado de xeito casual hai moitos anos.

O empregarmos textos xornalísticos, á parte de ser claramente innovador, implica tamén unha metodoloxía diferente pois a utilización da prensa na aula vertebrada nas técnicas de traballo unha serie de notas ou sinais: activa (facilita o traballo conxunto entre o docente e o grupo de aprendizaxe -alumnos/as-), dialogante (o alumno converxe dunha forma eficaz na misión do seu proceso de aprendizaxe empregando a interacción comunicativa, grupal (potencia claramente o traballo cooperativo), flexible e aberta (é susceptible de modificación dependendo do grupo de alumnos/as co que se traballe) e investigadora (o traballo e o descubrimento, serve para que o grupo de aprendizaxe estude e desenvolva solucións os problemas).

No terceiro capítulo do libro recolleemos unha selección de textos epigráficos, mais

Por que consideramos axeitados os textos epigráficos?

A causa fundamental foi porque a tradución destes textos, previamente seleccionados, non precisa duns vastos coñecementos de gramática latina e a relación “esfuerzo de decodificación-resultado obtido” e amplamente satisfactorio. A súa escolla permítenos obter diferentes graos de utilidade segundo os diferentes niveis dos nosos alumnos/as.

Temos exposto até aquí, a grandes trazos, o concepto base deste proxecto e os seus contidos. Deseguido describiremos os obxectivos xerais e concretos, metodoloxía empregada e para concluír os resultados obtidos e as conclusións que podemos tirar deste proxecto.

Explicitar agora aquí os obxectivos xerais e concretos sería realmente extenso e pesado para o lector polo que temos que dicir ao respecto que, sen dúbidas, dous foron os “motivos” fundamentais os que nos levaron a percorrer o duro deserto daquel que toma a decisión de pórse a escribir: por unha banda proporcionar un *corpus* de textos latinos vivos, amenos, novos, motivadores que obrigan a unha nova proposta metodolóxica na praxe da didáctica do latín; e por outro, sermos coñecedores de que o ámbito lingüístico da lingua latina é fundamental nos contidos recollidos no currículo das materias Latín I/II.

No tocante á metodoloxía empregada, abreviando moito, diremos que partimos duns principios teóricos moi marcados: da Teoría da Aprendizaxe de Ausubel e dunha metodoloxía activa e participativa, de modo que o alumnado participe dunha forma dinámica e amena na composición e construción das súas propias aprendizaxes. Non tería sentido doutra forma, xa que o que se procuraba desde o principio era acadar un axuste entre a motivación do alumnado, a súa participación e a necesidade que hai de atinxir uns obxectivos básicos na materia de Latín.

E, xa para rematar, temos que dicir que os resultados obtidos con este proxecto foron altamente satisfactorios. A maioría do alumnado afrontou o uso deste material dunha forma moi motivada, ao considerala nova e realmente útil ao estar sistematizada e axeitada ao seu nivel. O labor feito polo alumnado traballando con este *corpus* de textos (refráns, textos xornalísticos, epigráficos) comporta una visión enormemente práctica da materia de lingua latina que ten servido para expoñer os contidos do currículo desde una óptica dinámica, pedagogicamente moderna e “viva”.

Cada alumno, cada alumna, cuns contidos definidos e específicas orientacións, foi capaz de ser quen de conducir a súa propia aprendizaxe, o que provocou no discente una gran satisfacción.

Consideramos, por último, esta antoloxía una obra *in fieri*, susceptible de ser retomada e ampliada.



Traballando na integración no IES Eduardo Pondal de Santiago de Compostela

Equipo educador

Susana Marina Blanco Baluja
Amigo Seisdedos, Rita
Abuín Méndez, Concepción
Arauxo Muiños, Marian
Barreiro Gundín, M^a Isabel
Castellano Méndez, Valentín

Espiño Amil, Mercedes
Formoso Remesar, Ana
Mosquera Almuíña, José
Pereiro Raposo, M^a Isabe
Ríos Creo, M^a Jesús.

1. Introducción

A chegada a Galicia de alumnado procedente doutros países incrementouse considerablemente durante os últimos anos, o que obriga aos centros educativos a pensar en facer algúns cambios para adaptárense a esta nova realidade.

Non é só tarefa dos que acaban de chegar faceren un esforzo por integrarse na sociedade á que chegan, senón que esta debe tamén poñer da súa parte para adaptarse á nova situación que a presenza de novos cidadáns xera; é fundamental que a sociedade de acollida reciba da mellor maneira posible ás e aos novos membros.

Os centros escolares deben ter consciencia de seren os elementos integradores máis importantes de que van dispoñer as familias con fillos e fillas e, tendo en conta que a chegada a unha realidade nova sempre é complexa e difícil, haberá que deseñar estratexias e buscar medidas que axuden a facilitar a

adaptación a esta nova situación por parte de toda a comunidade.

Os centros deberán elaborar un plan de acollida para este alumnado, consonte os seguintes puntos:

- quen e como recibirá á familia.
- que información se lle facilitará.
- quen e como axudará a que a persoa que chega entenda o funcionamento dos nosos centros.

Pero isto só non é suficiente, pois tamén se deberá reflexionar sobre a incorporación de elementos de culturas diferentes ás nosas no currículo, o tratamento das linguas da comunidade, o papel das linguas familiares, etc.

Desde todos os campos de investigación sinálase a importancia que ten unha boa acollida no centro



escolar: moitas veces é determinante para o futuro éxito ou fracaso dos alumnos e alumnas.

A nosa intención é que o noso centro elabore o seu propio plan de acollida, para o que cómpre considerar algúns plans doutras comunidades autónomas, así como as orientacións que a Xunta de Galicia proporciona dentro dos materiais de apoio para a atención do alumnado procedente do estranxeiro.

2. Contexto

O IES “Eduardo Pondal” está situado na zona Sur da cidade de Santiago de Compostela, no lugar antano denominado Monte de Conxo. O centro foi construído no ano 1978 e posteriormente engadíronse novos espazos: pavillón polideportivo, aulas de tecnoloxía e música... Recolle alumnado procedente dos centros adscritos: CEIP “Quiroga Palacios”, CEIP de Roxos, e CEIP de Ventín (Ames), polo que a maioría utiliza o transporte escolar.

No centro traballan un total de 51 profesores e profesoras, a maior parte con destino definitivo.

3.- Descrición do traballo

No curso 2006-07 os alumnos e alumnas matriculadas no centro foron sobre 480, dos cales había un total de 81 que naceran no estranxeiro (aí estaban incluídos emigrantes retornados había moitos anos, alumnado estranxeiro que levaba catro ou cinco anos en Galicia, outros que levaban tres ou dous cursos, e só 10 se incorporaran no 2006-07).

No traballo estipuláronse as características do IES Eduardo Pondal, os obxectivos perseguidos con respecto ao alumnado procedente do estranxeiro e que se incorporaba ao sistema educativo galego (entre outros, –contribuír á adquisición dunha competencia lingüística inicial–) e os obxectivos de cara ao profesorado, ás familias e a outras institucións.

No propio plan de acollida para este alumnado especificáronse varios apartados: unha recollida de información e matriculación (entrevista coa directora e matrícula en secretaría); unha entrevista no Departamento de Orientación para avaliar as súas competencias nas áreas instrumentais, revisar o expediente, etc; presentación ante un titor/a de acollida, que recollería información sobre o alumno/a; buscar un grupo de alumnado voluntario para ser “guía ou parella” de quen chegue; adscrición a un grupo clase; presentación e recepción na aula por

parte do titor/a, que xa terá informado ao alumnado da nova incorporación.

En canto ás medidas de atención á diversidade para o alumnado estranxeiro, establecéronse: reforzo educativo, agrupamentos específicos, aulas de acollida, adaptacións curriculares e programas de diversificación curricular.

Recollíanse tamén actividades para a titoría (de presentación e coñecemento, sobre os dereitos humanos, de educación solidaria) e unidades didácticas dos diferentes departamentos.

Completoouse o plan cunha avaliación do programa (inicial, procesual e final).

4.- Fases

Fase 1. Autoformación

- Valoración da información das características do alumnado estranxeiro do noso centro. (Información facilitada pola mediadora que se encargou de recollela en cursos anteriores e no 2006-07)
- Reflexión e valoración de distintos plans doutras comunidades (País Vasco, Castela-León, Cataluña, Valencia, etc). Análise e reflexión sobre as orientacións para a elaboración do plan de acollida da Xunta de Galicia.
- Debate e discusión sobre os apartados que comprenderá o noso plan.
- Docencia ou intervención de expertos facilitados polo Servizo de Formación ao Profesorado.

Fase 2. Realización de protocolos

- Elaboración dos protocolos:
 - Protocolos de recollida de información: enquisa para os pais/nais e o alumnado que se incorpora.
 - Protocolos de avaliación: do nivel de competencia curricular e valoración psicopedagóxica.
 - Protocolos informativos: sistema educativo, información do noso centro, bolsas, axudas, etc.

Fase 3. Interculturalidade

- Deseño de actividades para traballar na titoría e nas diferentes áreas.

Fase 4. Difusión e aplicación do plan

- Presentación á Comisión de Coordinación Pedagóxica. Aportación de directrices e suxestións.
- Presentación ao Claustro e aprobación.
- Presentación ao Consello Escolar.
- Inclusión no PCC como medida de atención á diversidade.
- Publicación dun folleto informativo sobre o centro e o sistema educativo.

5.- Experimentación

No curso 2007-08, constatamos a existencia no noso centro de 87 alumnos/as foráneos, dos que once chegaran no 2006, nove no ano 2007 e cinco deles incorporáronse neste primeiro trimestre de 2008.

A comezos de curso, iniciouse o plan establecido, poñendo en funcionamento as seguintes medidas:

- Recepción das familias e do alumnado procedente do estranxeiro.
- Aulas de inmersión lingüística en castelán e galego.
- Aulas de competencia curricular.

Estas aulas van adiante, aínda que con algunhas dificultades. Os inicios son sempre algo custosos e difíciles. Por unha banda, a asistencia alterna ás clases de apoio interrompe a continuidade dos coñecementos impartidos nas aulas. Por outra banda, os propios pais e nais, que nun primeiro momento consideran axeitada a medida e imprescindible, acaban crendo que os seus fillos e fillas non dan aprobado as outras materias por –perderen o tempo– nestas aulas. Mesmo o propio alumnado acaba desinteresándose e abandona, por mor do carácter voluntario destas medidas.

6.- Conclusións

Pensamos que sería unha boa solución considerar a viabilidade de realizar estas actividades fóra do horario lectivo, ou que houbera profesorado suficiente para que simultaneamente, nas horas de linguas ou matemáticas, consideradas como materias instrumentais, o alumnado con dificultades recibise o apoio na propia aula ou nun agrupamento específico.

Decatámonos da imposibilidade de levar adiante este plan nun só curso. Cremos que o primeiro paso está dado, pero avanzando ao xeito chegaremos ao principal obxectivo que nos move: a integración persoal e social do alumnado.





violenciadexeneroblogspot.com: da experiencia ao blog

Pilar Ponte
Profa. de Educación Secundaria
IES "Monte Carrasco"

A violencia de xénero ou violencia machista é un problema social de primeira índole que debe resolver toda a comunidade, e os centros de ensino, como axentes educadores que actúan no seo desta, deben facer todo o posible para loitar contra el. Nese sentido, unha prioridade educadora debe ser a de preparar as rapazas que temos nas aulas para que estean en disposición de saber actuar chegado o caso e non se convertan en vítimas nin agora nin no futuro, do mesmo xeito que debemos educar aos rapaces para que non reproduzan esquemas machistas que chegado o momento derivan en actos violentos de diversa índole. Este obxectivo educativo é o que orixinou a aparición do blog violenciadexenro.blogspot.com.

O habitual é que o material didáctico preceda as actividades co alumnado, mais neste caso a orde foi inversa e vai ser o blog o que xurda como produto dunha actuación didáctica previa.

A actividade nas aulas

O blog sobre violencia de xénero tivo a súa prehistoria nas aulas do IES Número 1 de Ribeira en novembro de 2006. Co gallo do 25 de novembro o colectivo Irmás Mirabal, formado por profesorado do centro que levaba anos traballando no tema, decidiu que sería unha actividade interesante organizar unha exposición de carteis sobre violencia de xénero elaborados polas alumnas e alumnos do primeiro ciclo de ESO. Como eu impartía clases nese nivel decidiuse que me faría cargo da exposición.

O deseño da actividade levou a dúas procuras interesantes sobre temas nos que non tiña traballado con anterioridade. Dunha banda, a de información sobre a violencia de xénero, e doutra, a de material sobre cartelismo. Neste sentido, debo agradecer a colaboración de Concha, a xefa do seminario de Historia, que me deixou varias publicacións sobre o tema, e quixo a sorte que tivese no seu poder o volume *A miña visión sobre a violencia de xénero*, editado polo concello de Santiago de Compostela, que recollía precisamente o material dun concurso de carteis coa mesma temática levado a cabo nese concello. Partindo dos carteis aparecidos nesa publicación elaboráronse uns apuntamentos que recollían os diferentes elementos que forman parte do cartel exemplificados.

Máis tarde, no momento de elaborar o blog, a parte teórica do traballo dedicada á análise do cartel baseábase no artigo "El cartel en la educación" do mexicano Guillermo Roquet García onde se explica



a planificación, deseño e produción do cartel no ámbito educativo.

A actividade deseñouse en catro fases. Nunha primeira fase estúdase a violencia machista e as características que a rodean. Na segunda, estúdase o que é un cartel, as súas características e proceso de elaboración. Deseguido, na terceira fase, elabórase o cartel sobre violencia de xénero. E nunha última fase, realízase o concurso de carteis.

Considerouse que era apropiada a actividade consistente nunha exposición-concurso de carteis sobre violencia de xénero xa que o cartel é un valioso recurso para propiciar a formación de condutas positivas.

Ademais da súa vinculación coa problemática social, a actividade pretende que os alumnos e as alumnas aprendan a deseñar un cartel tanto desde a perspectiva plástica, como desde a perspectiva lingüística (co tratamento do slogan) ao mesmo tempo que reforzan e interiorizan a loita contra este tipo de violencia.

Entre unha exposición e un concurso-exposición elixiuse a segunda opción porque o feito de ter que cubrir a papeleta de voto obriga a unha análise máis consciente dos diferentes carteis e ademais serve para concienciar a todos os membros do centro educativo (alumnado, persoal docente e persoal de administración e servizos) independentemente da súa participación ou non na actividade. Por iso recoméndase a súa colocación en lugares de uso colectivo dentro das instalacións (corredores, vestíbulo, biblioteca...).



En canto á recepción por parte do alumnado, considérase positiva, sobre todo unha vez que se rompe coa crenza de que só é violencia de machista o maltrato físico, e as alumnas e os alumnos comezan a realizar unha análise da realidade que os rodea desde parámetros de igualdade e respecto a todos os niveis, comezando pola súa propia praxe nas relacións entre iguais. Neste sentido tamén é moi importante incidir na proximidade do problema, que non o vexan como algo distante senón como un feito do que nun futuro máis ou menos próximo poden ser protagonistas, ben como vítimas ou como agresores.

Como xa se indicou previamente, no curso académico 2006-2007 levouse a cabo esta actividade no IES Número 1 de Ribeira, e no curso académico 2007-2008 no IES Monte Carrasco de Cangas do Morrazo. Nesta ocasión realizouse a través da titoría

grazas a membros do profesorado que voluntariamente se implicaron no proxecto.

É importante sinalar que en ambos os dous centros de ensino a actividade contou cun total apoio dos respectivos equipos directivos así como dos departamentos de normalización e dinamización lingüística. Uns e outros facilitaron tanto a dispoñibilidade de horas lectivas como a dotación económica, ben fose para o material ou para os premios do concurso de carteis.

O blog

Despois de levárense a cabo as actividades no instituto ribeirense, os apuntamentos e as fotografías quedaron arquivados no ordenador ata que medio ano máis tarde Mercedes Queixas me animou a que ese traballo non morrese aí e o reciclase dalgún xeito. Eu, que xa levaba tempo con ganas de elaborar algún material didáctico deste tipo, púxenme ao labor e o froito é violenciadexenero.blogspot.com.

Trátase dunha creación web deseñada para poder ser empregada tanto polo profesorado na aula, como para que as alumnas e os alumnos a poidan utilizar autonomamente desde calquera punto con conexión á rede (a biblioteca, o seu domicilio, etc.).

A súa realización obedece a tres grandes obxectivos:

- 1) Informar sobre a violencia de xénero nas súas múltiples formas.
- 2) Ensinar a previr a aparición deste tipo de violencia mediante o coñecemento do seu proceso de xestación e as súas manifestacións máis comúns. Ensinar a enfrontarse a unha situación de violencia de xénero, no caso de se producir, e a saír dela.
- 3) E vehiculizar os dous obxectivos anteriores a través da lingua galega fomentando a súa aprendizaxe e perfeccionamento.

Neste momento o blog conta con 107 entradas, das cales só 37 viron a luz. A intención actual sería publicar esas 70 entradas que están na fase borrador para ir completando o blog con novos apartados dedicados á publicidade, á prensa, á música ou ao cine.

Deseguido reproduzo o índice do traballo completo tal e como hoxe está pensado, e as partes subliñadas son aquelas que aínda están sen publicar.

1. E de que vai isto?

- * 1.1. Presentación
- * 1.2. Instrucións de uso
- * 1.3. O concurso
- * 1.4. Índice

2. Iso da violencia de xénero

- * 2.1. E ti que sabes?
- * 2.2. Definición da VDX
- * 2.3. Tipos de VDX
- * 2.4. O ciclo da violencia na parella
- * 2.5. As vítimas da VDX
- * 2.6. Cifras da VDX
- * 2.7. A VDX na historia
- * 2.8. A data do 25 de novembro
- * 2.9. E ti que sabes agora?
- * 2.10. Actúa

3. A Publicidade**3.1. O cartel. Concurso de carteis.**

- * 3.1.1. Que é un cartel?
- * 3.1.2. Breve historia do cartel
- * 3.1.3. Tipos de cartel
- * 3.1.4. Elementos dun cartel
 - * 3.1.4.1. Tamaño
 - * 3.1.4.2. Composición
 - * 3.1.4.3. Formato
 - * 3.1.4.4. Imaxe
 - * 3.1.4.4.1. Metáforas visuais
 - * 3.1.4.4.2. Recreación de obras artísticas
 - * 3.1.4.5. Texto
 - * 3.1.4.5.1. O texto como mensaxe
 - * 3.1.4.5.2. O texto como forma da composición
- * 3.1.4.6. Cor
- * 3.1.5. Fases de creación do cartel

3.2. O anuncio televisivo. Elaboración de anuncios.**4. O cine.****5. A prensa.****6. A música.****7. Outras producións****8. Fontes**

- * 8.1. Enderezos imprescindibles
- * 8.2. Materiais didácticos
- * 8.3. Outras fontes

9. Para profes

- * 9.1. Presentación do material
- * 9.2. Suxestións de uso

10. Xénese e agradecementos

- * 10.1. Xénese
- * 10.2. Agradecementos

Tendo en conta que a desgraciada vixencia do tema favorece a continua aparición de novos materiais noutras linguas e tamén en galego, como a recente obra de Sonia Souto *Aprendendo a previr a violencia de xénero*, tamén sería interesante que o blog dese conta deste tipo de publicacións.

Gustaríame agradecerlles a súa colaboración desinteresada a todas aquelas persoas que fixeron posible o meu labor, aos autores e autoras dos materiais recolleitos no blog e, por último, gustaríame tamén expresarlle o meu agradecemento a Nova Escola Galega por acoller este traballo nas súas páxinas e colaborar na súa difusión.



Recursos do contorno

Reciclaterra

Araceli Serantes Pazos
Universidade da Coruña

Nome: Reciclaterra. Centro de Interpretación da reciclaxe

Propietarios: Concello de Ferrol

Xestores: SEAS Mediambiente

Enderezo: Mougá s/n-Ferrol (A Coruña)

Contacto: Concellería de Medio Ambiente

Tel: 981 944 000 ou 630 969 763

Período de apertura: martes a venres de 10:00-16:00 e fins de semana e festivos de 11:00-14'30

Destinatarios/as: Grupos organizados e visitantes ocasionais.

Grupos Existe unha oferta específica, adaptada aos diferentes niveis educativos como complemento ao ensino regrado, e outra dirixida a outros colectivos organizados. Imprescindible contactar previamente cos responsables do aula

Prezo: Gratuíto

Correo-e: reciclaterra@gmail.com

Páx. Web: Non ten

Características das instalacións:

Localizado na antiga planta de compostaxe da Comarca de Ferrolterra, o Centro de Interpretación conta cunha aula e un amplo espazo exterior.

O aula está por unha banda dotada de multitude de recursos expositivos, baseados fundamentalmente en carteis e mostra de produtos reciclados procedentes de diferentes materiais de refugallo; noutro extremo conta con mesas móbiles que permiten o desenvolvemento de obradoiros e actividades dirixidas.

No exterior atópase unha peza da antiga planta de compostaxe e unha enorme infraestrutura que fai funcións de observatorio. Os exteriores, en boas condicións, permiten a realización de outras actividades de lecer e actividades guiadas.

Aula





Actividades:

Obradoiros e xogos medioambientais

1. Animais de refugallo (Primaria)
2. Imos separar (Primaria)
3. Xogades? Fabricación de xoguetes con residuos (Primaria)
4. A fábrica do papel (Primaria, 1º ciclo ESO)
5. A banda dos residuos. Fabricación de instrumentos musicais con residuos (Primaria, 1º ciclo ESO)
6. Menos é mellor. Envases e embalaxes (3º ciclo Primaria, ESO)
7. Consumo e residuos sólidos urbanos (3º ciclo Primaria, ESO)
8. Cal é o mellor residuo? (ESO, Bacharelato)
9. A solución menos mala. Xogo de rol sobre o tratamento dos residuos (ESO, Bacharelato)
10. Trala pista do aluminio (ESO, Bacharelato)

Valoración:

A oferta educativa está especialmente dirixida a alumnado de primaria, da ESO, bacharelato e ciclos formativos. As persoas con necesidades especiais de mobilidade non atoparán grandes barreiras para desprazarse no interior nin para acceder ás instalacións.

Trátase dunha oferta monográfica, arredor da reciclaxe de elementos cotiáns; a proposta que desenvolve o equipo educativo é coherente cos recursos. A reciclaxe é unha desculpa para abordar e repensar o noso consumo. Os recursos da aula son orixinais, non polo tratamento, senón pola singularidade o que o converte nun lugar atractivo desde o punto de vista educativo

Escasa información nas estradas para localizar o lugar, aínda que non é difícil chegar. É posible o acceso en autobús e conta cun amplo espazo para aparcarse; non existe acceso en transporte público.

Non hai servizo de cafetería ou comedor, nin espazos e instalacións previstos para comer ao aire libre. Os grupos deben levar a súa comida se se programan actividades de todo o día.

A proposta educativa é flexible, e as persoas responsables da aula poden planificar conxuntamente cos responsables do grupo, adaptando a oferta ás necesidades e características do mesmo, tanto en contidos como en duración. O equipo educativo é profesional e coñecedor do recurso.

O aula está localizada no LIC "Costa Ártabra" (Lugar de Interese Comunitario da Rede Natura 2000) polo que a actividade pode ser complementada coa visita a este lugar de interese natural. Tamén pode ser complementada esta visita con outros recursos da comarca, como o Aula de Ecoloxía urbana ou o Museo da Natureza de Ferrol.

**Hai moitas formas de aprender,
a cuestión é chegar onde ti queres**



mergúllate
uvigo'es



Universidade de Vigo



pais e nais



Plural non é engadir un "s" ao singular

CONFAPA-GALICIA

O título é unha frase de Dna. Marta Mata, pedagoga de recoñecido prestixio, que define perfectamente cal é a nosa idea do que ten que ser a escola.

A chegada de alumnos de diferentes culturas aos centros educativos é desde o punto de vista de moitos, un elemento de discordia e un novo xerador de problemas; sen embargo nos cremos que os centros educativos non son só espazos para adquirir coñecementos, pois son tamén o lugar idóneo para convivir entre iguais. As diferentes culturas dentro da escola enriquecerán esta convivencia. Os pais, como co-educadores podemos fomentar a motivación e positividade dentro da comunidade educativa.

Fagamos un pequeno exercicio de empatía : cando calquera de nós, se incorpora, por primeira vez, a un centro sentese un pouco perdido. Poñámonos no lugar destas familias. As dificultades sociais, culturais e educativas que sofren a partir do momento da súa chegada ao noso país son moi grandes. Nin que dicir ten, as dificultades que atopan á hora de inscribir aos seus fillos nun centro escolar. A diferenza idiomática (en moitos dos casos) é sen dúbida un dos puntos crave para dificultar a adaptación.

Cremos que desde as ANPAs temos moito que achegar e moito traballo por facer. Se de verdade cremos que estes novos membros enriquecerán a nosa escola, poñámonos "mans á obra". Solicitemos ás administracións tradutores para facilitar as cousas, pidamos que se lles dea información adecuada, e reclamemos axuda por medio de folletos informativos editados nos diferentes idiomas. Demandemos tamén a figura dos mediadores socioculturais nos centros, que ademáis de facilitar a súa integración, beneficiarán a toda a comunidade educativa.

Os nenos adaptanse gradualmente ao sistema sen grandes dificultades na maioría dos casos, pero os pais e as nais, sentense moito máis illados e resúltalles máis difícil incorporarse á comunidade. Nos, temos que promover dende a ANPA diferentes actividades; debemos facer que se sentan benvidos e non esperar a que sexan eles os que participen; ser nós os que os invitemos e lles facilitemos a tarefa, buscando estratexias de achegamento de todos os colectivos. Entendemos que para empezar un bo lugar de encontro sería a porta do colexio, á saída e entrada do alumnado. Tamen podemos buscar a complicidade do Consello Escolar, fomentar a comunicación entre o centro e as familias, potenciar o achegamento entre estas e o profesorado, solicitar o uso das instalacións para facer xornadas de enriquecemento cultural , organizar cursos de español e de linguas autonómicas e intentar a implicación das

distintas administracións, tanto en recursos económicos como nos humanos, para que estas familias poidan recibir formación e información sobre temas educativos, culturais e sociais.

Tivemos que respectar a todos e cada un dos novos membros, valorando a súa cultura, igual que reclamamos para nós, polo que debemos seguir reclamando unha escola laica, que facilite a normalización de toda a comunidade educativa para que podamos estar convivindo.

As ANPAs son un bo punto de partida para darlle á integración o valor positivo que ten. Consegui-
r unha escola para todos e todas é unha gran tarefa, que enriquecerá en gran medida, a mellor herdanza que podemos legar aos nosos fillos: a educación multicultural.





Xoguetaínas e brinquetaínas

A recuperación dos espazos de xogo

Manuel Rodríguez Vázquez, *Charrancas*
Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional

A sección do xogo da **Revista Galega De Educación** foi creada para suxerir maneiras de poñer en práctica xogos, e recrear outros, do noso catálogo lúdico tradicional. Pero acontece que un dos elementos necesarios para que o xogo teña lugar é o espazo, que exista un lugar para xogar. Despois dos xogos que foron descritos na sección ao longo destes números, facíase precisa unha reflexión sobre a necesaria recuperación lúdica dos espazos que serviron tradicionalmente de canchas naturais de xogo. Para os cascos históricos das cidades de Ourense e Santiago existen proxectos –en fase de concepción, pero xa avanzados– que perseguen tamén xustamente que se volva xogar nas rúas e nas prazas, e noutros lugares apareceron tamén iniciativas neste sentido.

No entanto, en lugares como Melide, a Mostra dos Xogos Tradicionais que se celebra anualmente pretende, xustamente, recuperar para o xogo os espazos públicos da vila, unha vila –no seu casco histórico– con infinidade de recunchos que foron ata épocas ben recentes os lugares onde os nenos e as nenas, e mesmo os mozos e as mozas, puxeron en práctica os xogos de sempre ou crearon outros novos. Pasamos a usar a primeira persoa xustamente por iso, porque as vivencias máis íntimas e intensas sempre existen en primeira persoa, e porque a recuperación de cada recuncho onde algún día se xogou, só pode ser concibida tamén desde a primeira persoa, a primeira persoa dos verdadeiros protagonistas do xogo: os xogadores e as xogadoras.

... Perdoade que insista pero seguimos na Praza das Coles ou da Constitución, a de 1812. Pois aquel espazo vital, que non ocupa máis de 400 m², para nós era un grande estadio. Podíamos

xogar desde ao fútbol ata as chapas. Para xogar ás chapas tiñamos o mellor circuíto de toda Galiza. Gozabamos dunha beirarrúa insultantemente lisa para aqueles anos, os finais dos 60, que ía desde a esquina de Barral ata a de Sofía, máis ou menos uns 20 m.

Alí xogabamos a todo tipo de xogos con chapas. O triángulo, por exemplo, que era unha imitación do *gua* de Melide, que se xoga con bólas, e coas mesmas normas, só que non se poñían cartos no triángulo porque as débedas pagábanse despois. Circuitos de grande dificultade, e mesmo probas de distancia a quen a lanzaba máis lonxe. Nin que dicir ten que temos cuberto sobradamente a distancia, iso si, coa chapa trucada, pois poñíamolle unha peseta dentro e logo enchiámola de cera para que pesase e se pegase ao chan. As mellores eran as de *vermouth Cinzano* ou *Martini*, e as que tapaban os botiños de canela.

Outro dos xogos inevitables era o fútbol; este non padecía de "estacionalidade" –palabra tan recorrente para a xente relacionada co turismo– pero o que si padecía era a integridade dalgún que outro vidro, así como dalgún balón confiscado polo "muni" de servizo –case sempre o mesmo, antes odiado e agora, que xa morreu, estrañado–.

Tamén gozabamos dun espazo para xogar ao *enxoito*, á raia, e ás veces ás chapas, pois tratábase dun terreo moi amplo que tamén supoñía un excelente escenario para xogar ás bólas. Se a rúa da Moa era o *Nou Camp*, a rúa que ía da praza ata o Pozo Pequeno era Balaídos ou Riazor. Aínda de terra ata ben entrados os anos 70, conservaba unha parte da antiga rúa e unha beirarrúa medieval, feita de lousas moi traballadas que chegaba desde a

praza ata o matadoiro de Goros –uns 5 m-. E, por suposto, aínda quedaba sitio para xogar ás catro esquinas, entre a casa de Ramos, a de Barral e a miña propia.

Logo, tamén era punto de saída para xogar coa *roda* –o *aro*-. Para facer un aro tiñamos que recorrer a un caldeiro vello de zinc ou a unha *tina* de bañarnos, e sacarles o aro do fondo. Outra posibilidade era agardar a que o sr. Gustavo, cando se poñía a arranxar os pipos de viño, desbotase algunha cinta, que son as que premen nas doelas para que o pipo non perda, e estar atento para pillala. Despois seguía un concienzudo proceso de amañado, a roda de corte cónico había que poñela igual de ambos lados, isto obrigábanos a saber empregar un martelo sempre baixo a supervisión dun maior que logo gozaba coas nosas evolucións.

Merece atención a capacidade de improvisar dos nenos, das nenas. De repente a alguén ocorríaselle ir cambiar cromos ao Cruceiro, a 150 m da praza -zona



pija daquelas: as familias Ares por partida dobre, os fillos de D. Eladio, e tamén estaba o cuartel da Garda Civil, vaia un agarimoso saúdo para todos eles, benemérita incluída- pero sempre había alguén a quen lle parecía lonxe, e nunca faltaba a resposta axeitada: "e que máis ten?, imos na roda!".



ESTUDOS E INFORMES



ARREDOR DO INFORME PISA

A avaliación internacional de sistemas e de resultados educativos

Antón Costa Rico
Universidade de Santiago

Ao longo do século XX e da man de analistas xeralmente agrupados baixo o campo da Educación Comparada foi crescendo a preocupación pola comprensión comparada dos sistemas educativos, tratando de entender aqueles factores e medidas que mellor poderían contribuír ao desenvolvemento da educación, como indicio e como manifestación tamén do posible grao de desenvolvemento dun determinado Estado no contexto internacional.

En tal contexto naceron en 1959 os estudos do IEA (Asociación Internacional para a Avaliación do Rendemento Educativo) tratando de comparar os rendementos escolares obtidos polos alumnos e alumnas de distintos países da Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económico (OCDE), procurando derivar de tales resultados académicos a mellor ou peor consideración dun sistema educativo nacional considerado, ao ser ordenado nun determinado ranking. Diversos problemas e limitacións observadas na comparabilidade destes estudos, entre outros motivos, conduciron á OCDE a abrir un

novo Proxecto Xeral de Indicadores de Educación, que ten como unha das primeiras concrecións o programa PISA (*Programme for Indicators of Student Achievement*), que comezou a desenvolverse en 1992. Alén de valorar os resultados finalistas de rendemento escolar do alumnado, habería que coñecer a calidade dos procesos conducentes a resultados. En consecuencia, a atención poñeríase nas capacidades e nas competencias; a comprensión lectora, a capacidade de resolución de problemas co uso das matemáticas, interpretar a realidade mediante a aplicación de coñecementos científicos...

Falamos, neste caso, de capacidades e competencias manifestadas polo alumnado de educación secundaria de 15 anos de idade, que poden estar en diversos cursos, e que son avisados das probas só cun día de antelación, podendo ser mesmo "repetidores", se o sistema contempla a repetición, o que non sempre ocorre, de tal modo que o alumnado avaliado internacionalmente, na súa comprensión lectora e nas súas competencias matemáticas e científicas, ten profesorado de distinta consideración estatutaria por pertencer a cursos e ciclos distintos.

O conxunto de probas de avaliación, aplicables cada tres anos no conxunto dos Estados da OCDE e invitados (2006), tivo a súa última aplicación en 2006: en cada convocatoria é un dos tres campos analizados ao que se lle dedica o maior protagonismo, e así en 2006 o 55% das cuestións respondidas polos estudantes pertencían ao campo da educación científica, polo 30% que se dedicou á comprensión matemática e o 15% á comprensión lectora.

Os resultados son ordenados nunha escala de puntuación e de niveis de logro situada entre os 400 e os 600 puntos, cunha puntuación media de 500 puntos e unha desviación típica de 100, pero isto non permite establecer unha clasificación internacional dos sistemas educativos analizados, dado que só tres disciplinas ou saberes son tomados en consideración.

Canto á competencia científica preséntanselle ao alumnado problemas cuxa resolución está en relación coa capacidade de utilización do coñecemento científico non só para comprender o mundo natural, senón tamén para intervir na toma de decisións ao respecto; a competencia lectora é examinada a través tanto de textos continuos (narrativos, expositivos, descritivos, argumentativos, preceptivos), como discontinuos (cadros e gráficas, táboas, diagramas, mapas, formularios e anuncios); a boa comprensión matemática debe implicar a capacidade para comprender o papel das matemáticas, a de emitir xuízos ben fundados e a de utilizalos. Os resultados obti-

dos poden ordenarse en seis niveis de competencia, dende o baixo (1) ao máis alto (6), que sinala a excelencia.

Entón, os estudos de PISA non avalían os contidos curriculares de cada sistema educativo nin os obxectivos educativos de cada país, senón só coñecementos e destrezas cognitivas (nalgúñas materias), mediante a resolución de problemas prácticos, deixando á beira a avaliación doutras capacidades esenciais para o desenvolvemento persoal e social dos mozos e mozas; de aí que sexa incorrecto facer corresponder a calidade global da educación cos resultados obtidos en PISA.

A obtención dos resultados finais sobre todos e cada un dos países participantes na avaliación supón a realización dun sistema estatístico bastante complexo, para tamén establecer as puntuacións medias para as distintas competencias. As sesións de avaliación co alumnado compóñense de dúas horas de sesión cognitiva e unha hora para a cumprimentación dos cuestionarios; as solucións rexístranse dixitalmente, enviándose os datos ao centro de recolleita, situado en Australia, onde se realizan as avaliacións.



Alén das limitacións do que permite avaliar o programa PISA, faise notar a súa inserción no marco das políticas de “rendición de contas” (*accountability*), orientadas cara o desenvolvemento económico, de onde derivaría a visión economicista presente na filosofía e nos obxectivos da propia avaliación.

As varias aplicacións realizadas desde 1992 permiten extraer agora algunhas conclusións, como as que se indican:

- O contexto socio-económico e familiar do alumno/a avaliado ten unha gran importancia na obtención de resultados; o mellor capital cultural familiar e social ten a súa correspondencia nos datos de avaliación obtidos; de todos modos, os sistemas educativos máis atentos ao deseño de currículos por competencias e cunha pedagogía de maior individualización conseguen atenuar os efectos sociais discriminatorios escolarmente.
- Os sistemas que obteñen mellores resultados están investindo arredor do 6% do seu PIB en educación (o español sitúase no 4.3%, en 2006).
- Máis que reducir o número de alumnos por aula, é mellor dispoñer de profesorado de altos

rendementos e de profesorado de apoio, sobre a base de: selección dos aspirantes a profesores (con bos currículos, pero tamén con boa capacidade de comunicación e alta motivación), unha sólida formación teórico-práctica (que é de 6 cursos en Finlandia), acompañamento tutorial nos primeiros anos de docencia, traballo en equipo e con liberdade e autonomía pedagóxica nos centros, avaliación democrática (non tecnocrática) do traballo que se realiza, e recoñecemento social da profesión docente.

- O alumnado repetidor, polo feito de repetir, non mellora estatisticamente os resultados de modo significativo, sendo máis apreciable a vía das especificacións curriculares, sobre o principio do compromiso colectivo (centros e familias) con todo o alumnado.
- A miúdo obsérvanse fortes diferenzas internas tamén entre o alumnado de diversas rexións de cada estado, como no caso español (entre as comunidades do norte, por unha parte, e as do centro e sur, por outra): onde se rexistran máis taxas de abandono e contextos con menor tradición lectora e educativa, tamén os resultado PISA adoitan seren peores; en todo caso e, aínda así, España é un dos países cuns niveis máis altos de equidade, por ter o groso do seu alumnado nunha posición media, pero con moi poucos alumnos e alumnas nos niveis máis altos de resultados; o caso de Finlandia é o dun país pequeno, socialmente homoxéneo, cunha cultura luterana disciplinada, unha elevada tradición educativa e un sistema educativo público no seu 95%, dato este igualmente moi relevante á hora de afirmar a efectiva autonomía curricular dos centros.
- Os países con políticas máis integradoras escolarmente teñen máis probabilidades de mellorar tanto a calidade como a equidade; cómpre, pois, combater o fracaso escolar, non pola vía da exclusión, senón pola da integración. PISA recomenda prestar atención ás necesidades educativas dos máis vulnerables, para que a educación contribúa á maior igualdade de oportunidades.

Ademais do programa de avaliación PISA, é oportuno mencionar que a Asociación Internacional para a Avaliación do Rendemento Educativo (IEA) desenvolve en 40 países o programa PIRLS sobre competencia e comprensión lectora, a través do cal en 2006 foron avaliados, por exemplo, 4500 alumnos españois de 4º de Primaria por equipos de expertos e de investigadores nos diversos países.



En conexión co IEA, o International Study Center do Boston College examina, tamén coa colaboración do Ministerio español de Educación, ao alumnado de 4º de primaria e de 2º da ESO, en canto aos seus coñecementos e destrezas en ciencias e en matemáticas.

Entre outros programas internacionais de avaliación poden ser igualmente referenciados a Rede Mediterránea BIE (da UNESCO) sobre avaliación das reformas educativas, e o proxecto de avaliación de centros escolares, realizado no marco do Programa Sócrates da UE.

Galicia está incorporada a unha parte de tales programas de avaliación, a través do Servizo de Avaliación dependente da Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa da Consellería de Educación, participando nos estudos PISA, PIRLS e no de avaliación de destrezas en linguas estranxeiras (EBAFLS). Ao mesmo tempo, tamén participa, con ampliación de mostra, na Avaliación de Primaria 2007, ademais de convocarse os Plans de Autoavaliación e Mellora da Calidade da Educación en Centros Educativos; participa, por fin, nalgúns outros proxectos que atenden a unha variada gama de asuntos en relación co desenvolvemento educativo.

Os datos do informe PISA/2006

Segundo os resultados 2006, a comprensión lectora dos alumnos de 15 anos é "baixa" e "preocupante" en Galicia, como no resto de España, aínda que Galicia se sitúa cunha posición superior á media española. Tamén o fai en matemáticas e en ciencias, sendo de salientar os mellores resultados obtidos polo alumnado galego, particularmente en ciencias. Participaron nesta avaliación 1573 alumnos galegos, pertencentes a 53 centros, formando parte dunha mostra galega específica, na primeira vez que en Galicia, e por decisión da Consellería de Educación, esta avaliación específica se levou a cabo. No conxunto español foron avaliados 20.000 alumnos e alumnas, atendéndose sobre todo á súa competencia científica. A Ríoxa, Navarra e Aragón son as comunidades que ofrecen os mellores resultados, e ás anteriores súmanse, aínda que non sempre, País Vasco, Cantabria, Asturias, Castela-León e Galicia, comunidade esta que supera sempre a Cataluña.

Os resultados dos mozos e mozas galegos en ciencias sitúanse por riba da media da OCDE e aproxímanse a esta media en matemáticas, situándose á altura de países como Bélxica, Irlanda, Suecia, Dinamarca ou Francia, vistos sempre en conxunto (e non a través das súas rexións), manifestando Galicia

un comportamento escolar mellor e superior ao que rexistra o seu nivel socio-económico e ao que lle correspondería con relación ao PIB *per cápita*. En todo caso, o alumnado galego de centros privados obtén mellores resultados, probablemente polo efecto da herdanza cultural, ligada ás condicións de clase. Volve ser a Ríoxa a comunidade que en conxunto ofrece as menores diferenzas pública/privada, e Cataluña onde se rexistran as maiores distancias.

Se os resultados en ciencias e aínda en matemáticas pareceron aceptables, máis no caso de Galicia, non acontece así con respecto á comprensión lectora¹, poñéndose de relevo a existencia dunha considerable falta de capacidade para entender o que se le, aínda que é xusto facer notar que esta falta de comprensión lectora é aplicable aos mozos, pero non ás rapazas, que demostran superior comprensión neste caso. O déficit de comprensión lectora, polo que España retrocede con respecto aos datos de 2000, moveu distintas reflexións e mesmo comentarios apresurados e interesados para caricaturizar negativamente un diagnóstico que, porén, debe ser merecedor de atención.

Alén da banalización valorativa (falta de disciplina, reformas elaboradas por políticos e por "pedagogos iluminados", ensino sen esforzo...), outras

PISA/2006

Puntuación obtida polo alumnado e posto acadado entre 57 países (ou equivalente) (Posto sinalado entre paréntese)

	MATEMÁTICAS	LECTURA	CIENCIAS
Finlandia	548	547	563
España	480 (32)	461 (35)	488 (31)
Galicia	494 (25)	479 (27)	505 (20)
Promedio OCDE	498	492	500

Elaboración propia sobre datos publicados. OCDE

Diferencia de resultados entre centros públicos e privados concertados. PISA / 2006. Diferencias entre medias

	Matemáticas Púb/Priv	Lectura Púb/Priv	Ciencias Púb/Priv
A Ríoxa	8	20	12
Castela-León	21	23	13
Galicia	24	34	27
P. Vasco	31	32	29
Cataluña	43	41	45
España	39	42	38



reflexións máis matizadas poñen de relevo a importancia de considerar cuestións como as seguintes (non priorizadas):

- É necesario intensificar a creación dun público escolar lector e consumidor de libros, con hábitos de lectura e de redacción, capaz de facer fronte ao ocio pasivizante audiovisual e á lectura non discriminativa en contornos electrónicos. Ao caso, é de sinalar o interese que entre nós está despertando o Programa de Bibliotecas Escolares que promove a Consellería de Educación.
- Hai que revisar os programas de lecturas escolares e as prácticas de lectura e comentario, atendendo á comprensión, aos sentidos e á calidade das lecturas.
- É necesario realizar unha acción didáctica na ESO menos conceptual e máis próxima, polo contrario, aos problemas da vida; neste senso, a literatura debería gañar un protagonismo, agora ocupado polo gramaticalismo cos seus tecnicismos semánticos, morfolóxicos e sin-

táticos e pola “cultura do libro de texto e dos apuntamentos”.

- Tamén son precisos os programas e accións de loita contra o fracaso escolar en cada centro; e acreditar nos proxectos educativos e curriculares de centros, o que significa un efectivo traballo en equipo, unha ampla comunicación coas familias e o contorno, a adaptación e adelgazamento dos currículos, e un exercicio de coresponsabilización.
- Os programas de formación continuada do profesorado deben atender estes aspectos, e deberanse revisar con absoluta seriedade os requisitos de entrada, tanto á formación inicial dos docentes (tomando en consideración o exemplo finés), como ao exercicio da profesión docente, corrixindo os actuais criterios en exceso “sindicalizados”.

A activación de medidas, como as que se suxiren, deberán conducir a elevar a calidade do sistema educativo, e quizais os resultados PISA de 2009 chegarán a mostrar uns desexables mellores resultados naquilo que avalían, que é só unha parte do desenvolvemento educativo.

Notas

1. Tal comprensión debe traducirse en: comprender globalmente un texto, identificando a idea principal; capacidade para localizar e extraer información de tal texto; capacidade para elaborar unha interpretación, ao extraer o significado do texto e realizar inferencias; mostrar capacidade para relacionar o contido do texto en cuestión co coñecemento e as experiencias previas por parte do alumno, e mostrar capacidade de relacionar a forma dun texto coa súa utilidade e coa actitude e intención do autor.

ESTUDOS E INFORMES



**A ESCOLA EN GALICIA E OS
DESAFÍOS DO ALUMNADO
INMIGRANTE**

Avaliación dun Programa para familias inmigrantes

Diana Priegue Caamaño

Universidade de Santiago de Compostela

A chegada continuada de inmigrantes ao noso país trouxo consigo diversas repercusións a todos os niveis. A escola, lugar de encontro da diversidade cultural da sociedade do XXI, non permanece allea a unha realidade repleta de novos retos e recentes necesidades que xurdiron ao compás das transformacións acontecidas ao longo dos últimos anos e que teñen afectado ao mundo no seu conxunto.

Baixo esta perspectiva e nas actuais circunstancias socio-políticas e culturais, os problemas da institución escolar non só se multiplican senón que adquiren un novo sentido cando falamos de satisfacer tanto as necesidades educativas como aquelas que implica a integración social das persoas inmigrantes.

En numerosas publicacións insístese en que a escola é un espazo onde as posibilidades de intervención son amplas. Aínda así, se ben as achegas teóricas sobre esta cuestión tiveron especial divulgación, con todo, os estudos centrados na posta en práctica



de estratexias orientadas á solución dos problemas existentes non recibiron a atención que precisan.

Sendo conscientes da necesidade de afondar no estudo da intervención pedagóxica con familias inmigrantes, neste traballo preséntanse parte dos resultados dunha investigación realizada na nosa comunidade que tivo por principal obxectivo estudar en que medida a orixe étnico-cultural das familias inmigrantes constitúe unha variable a ter en conta no deseño e implementación de estratexias e dinámicas orientadas a favorecer a integración nas escolas dos seus fillos e fillas. Concretamente, o estudo centrouse na avaliación dun "Programa socio-educativo para familias inmigrantes", que viven na Comunidade Autónoma de Galicia, desenvolvido polo Grupo Esculca desde a Universidade de Santiago de Compostela, e do que se falará nesta contribución.

O principal propósito do Programa obxecto de avaliación foi tratar de mellorar os niveis de participación das familias inmigrantes nas escolas ás que asisten os seus fillos e fillas, a fin de dotalas dun maior coñecemento sobre o sistema educativo e sobre a cultura e a sociedade do país de acollida.

Así, tras constatar a efectividade do Programa coas familias inmigrantes implicadas, o que pretendemos é comprobar se a procedencia étnico-cultural das familias pode modular os resultados da intervención. É por iso que a realización da investigación implicou un exame en profundidade sobre a relación entre a procedencia étnico-cultural das familias inmigrantes e a intervención pedagóxica para, de ser o caso, poñer de manifesto a posible incidencia desta variable nos resultados obtidos.

Escola e alumnado inmigrante. Desafíos do novo contexto social

A capacidade de resposta do noso sistema educativo e, particularmente, dos centros escolares, ás múltiples demandas derivadas do contexto social con poboación inmigrante estivo condicionada por numerosos atrancos que, polo menos en parte, frearon a toma de decisións e, polo tanto, a posta en marcha de iniciativas acordes cun panorama escolar descoñecido ata os nosos días. Tal e como sosteñen Buendía et al. (2004), nun principio, os maiores impedimentos vinculábanse á dificultade política e á incapacidade administrativa para estruturar medidas capaces de recoñecer o incipiente carácter pluricultural da nosa sociedade e das nosas escolas. Afortunadamente, na última década, os debates, así como a proliferación de estudos e informes sobre esta cuestión, contribuíron á toma de conciencia sobre a súa relevancia educativa, amén da importancia que ten a satisfacción das necesidades dunha poboación escolar con novas particularidades.

Se temos en conta que o alumnado inmigrante procede de sistemas educativos dispares, mesmo daqueles onde é difícil acceder a unha escolarización regulada, atopámonos con que a escola española, e particularmente a galega, deberá afrontar numerosos desafíos para levar a cabo unha integración social e escolar real, por riba da orixe, da cultura ou da condición social.

Seguindo a clasificación que propón Carrasco (2003), as dificultades máis habituais son, en primeiro lugar, as relacionadas coa diversidade lingüística, xunto ao escaso nivel de instrución no seu contorno familiar, máis acentuado nas familias procedentes de zonas rurais. En segundo lugar, o predominio dun proxecto migratorio con fins económicos, que pode contravir a escolaridade obrigatoria ata os 16 anos e, en último lugar, o posible choque con determinados aspectos curriculares, enfoques educativos ou outras cuestións derivadas da cultura ou das tradicións de orixe.

De igual maneira, tendo en conta que a situación previa do alumnado inmigrante tende a asociarse a un conxunto de riscos culturais negativos, presentados como obstáculos que acentúan a súa desvantaxe social fronte ao éxito académico e á integración na institución escolar (Tébar, 2006), ás problemáticas ligadas ao fenómeno migratorio engádenselle outros impedimentos en forma de actitudes e estereotipos polos autóctonos.

O que é incuestionable é que a integración social e educativa do alumnado inmigrante require, en pri-

meiro lugar, unha escolarización normalizada. Non podemos perder de vista que se o acceso á escola é o punto de partida para xerar posibilidades de promoción educativa e social, non abonda con garantir o dereito á educación. É de máxima urxencia regular a escolarización do alumnado inmigrante, tarefa complicada se temos en conta a invisibilidade legal de moitas destas persoas.

Outra das dimensións que precisa de maiores esforzos é a posta en marcha de medidas que vaian dirixidas á atención e apoio ás familias destes alumnos. Tense demostrado que entre os estudantes que obteñen mellores resultados están aqueles cuxos pais se involucran en maior grao na súa educación. Podemos afirmar que a implicación da familia é un factor de elevada fiabilidade para prognosticar a traxectoria educativa dun alumno, o que, sen dúbida, reflicte a importancia de que os pais se comprometan ao máximo na educación dos seus fillos, dentro e fóra das aulas.

Con todo, desde o noso punto de vista, a maior implicación dos pais non pode reducirse a que a súa vinculación mellora o rendemento escolar dos fillos. Estamos de acordo con Baráibar (2005) en que, aínda sendo este un fin perfectamente lexítimo, pode facernos esquecer o sentido máis amplo da participación das familias nos centros. O fin último debe ser conseguir que todos os membros da comunidade educativa cheguen a sentir como propio o centro e que este se converta nunha verdadeira escola de cidadanía.

A participación das familias inmigrantes na escola

A escola é un dos poucos ámbitos de socialización que favorecen o contacto entre suxeitos diferentes, polo que pode ser un lugar apropiado para o intercambio de experiencias e a interacción significativa para os alumnos e para as familias. A coexistencia de culturas diversas nun mesmo espazo, facilita o achegamento entre persoas, por encima da orixe, relixión ou etnia; así como a construción dunha identidade aberta, flexible e plural.

O certo é que nunca se insistirá o suficiente no papel que xoga a escola como vector de integración social e cultural. A educación en xeral e o centro escolar en particular, son dous instrumentos fundamentais de cara á integración social das familias inmigrantes. A experiencia ten demostrado que o ámbito educativo é un dos contextos máis apropiados para facilitar o contacto coa cultura autóctona e, ao mesmo tempo, para incrementar o nivel de ex-



pectativas dos pais respecto á calidade de vida que eles esperan e desexan para os seus fillos (Santos Rego e Lorenzo Moledo, 2003).

A sociedade confiou á escola unha importante responsabilidade no proceso de integración do alumnado inmigrante e das súas familias. A permeabilidade dos máis mozos, a importancia do contorno escolar nestas idades, a oportunidade de entrar en contacto con persoas culturalmente diversas, son razóns de peso que explican a importancia da escola como instancia integradora no plano socioeducativo. Como ben din Jordán, Mínguez e Ortega (2002, p. 106) trátase de "facer da escola un microcosmos social intercultural".

Desde este punto de vista, non podemos pasar por alto que a participación dos pais inmigrantes na educación dos seus fillos é un factor ao que debemos prestar unha especial atención desde a perspectiva da integración escolar. É claro, entón, que a escola deberá favorecer os cambios oportunos e procurar o exercicio dos dereitos de participación das familias no seu funcionamento para que, a medio ou longo prazo, estes se estendan a un marco social máis amplo.

As expectativas das familias inmigrantes non sempre se corresponden coas da sociedade de chega-

da; velaí un dos argumentos que xustifican a importancia de que exista unha relación fluída entre os centros educativos e as familias. En consecuencia, é cuestión primordial establecer canles de información que, en primeiro lugar, lles permitan aproximarse á organización e funcionamento dos nosos centros escolares, para entón avanzar cara a obxectivos máis amplos, como o que ten que ver co incremento do seu nivel de participación.

En total acordo con Bolívar (2006), as características do sistema educativo supoñen, non poucas veces, un obstáculo difícil de superar. Neste sentido, lembremos que as relacións entre as institucións educativas e as familias están determinadas, dun lado, polos mecanismos participativos que as institucións ofrecen, e de outro, polo interese e as posibilidades reais que as familias teñen de se implicar nesas relacións (Bertran Tarrés, 2005).

Aínda que non son poucas as investigacións que sitúan a participación dos pais inmigrantes por debaixo da dos pais autóctonos (ver Defensor do Pobo, 2003), a cal non é precisamente alta, as razóns que

explican esa menor participación hai que situalas, sobre todo, nos problemas coa lingua, o descoñecemento da cultura escolar da sociedade de acollida e a falta de estabilidade familiar.

É así que poderemos utilizar algunhas estratexias a fin de que se consideren as posibilidades formativas e socializadoras do centro para as familias, por exemplo, da promoción de cursos que faciliten a aprendizaxe do idioma, ou obradoiros que aproximen os pais ao contorno sociocultural da escola.

Certamente, a intervención en contextos educativos, e en concreto na escola, comporta numerosas dificultades, sobre todo se os destinatarios son as familias, dificultades que se incrementan cando as familias son de procedencia inmigrante. Probablemente sexa esta unha das razóns primordiais que expliquen tanto o reducido número de programas de intervención desenvolvidos e avaliados como a escasa bibliografía publicada sobre o tema.

Debemos ter en conta, ademais, que a poboación inmigrante non é en absoluto homoxénea, xa que



nela teñen cabida motivacións, expectativas e intereses non sempre coincidentes. En consecuencia, o seu estudo implica, necesariamente, a utilización de contidos e estratexias de aproximación tamén distintas. Velaquí, un dos motivos que guiou a posta en marcha dunha investigación a través da cal se pretende comprobar se a procedencia étnico-cultural das familias pode modular os resultados dun Programa socio-educativo levado a efecto en distintas escolas de Galicia.

Así pois, o que pretendemos é realizar un exame en profundidade acerca da relación entre a procedencia étnico-cultural das familias inmigrantes e a intervención pedagóxica, a fin de poñer de manifesto a posible incidencia desta variable nos resultados obtidos. Será deste xeito como poderíamos estar en condicións de propoñer vías de solución capaces de mellorar os resultados de futuras accións coa po-boación obxecto de estudo.

Avaliación dun programa socio-educativo para familias inmigrantes segundo a procedencia étnico-cultural

Para avaliar os resultados do Programa empregouse un único instrumento, a "Escala socio-educativa para familias inmigrantes en Galicia", constituída por un total de 30 ítems de configuración pechada agrupados en varias categorías.

A hipótese xeral que orientou o estudo formulouse nos seguintes termos: "A orixe étnico-cultural das familias inmigrantes influiría nos resultados dun Programa de intervención cuxo obxectivo é mellorar o seu nivel de coñecemento sobre o sistema educativo, a cultura e a sociedade do país de acollida, a fin de optimizar o seu grao de participación nas escolas nas que estudan os seus fillos e fillas".

Para comprobar ou rexeitar a hipótese xeral optouse por un deseño cuasi-experimental dun só grupo experimental con pretest e postest. Dentro do grupo experimental diferéncianse dous grupos de familias: as de procedencia árabe e as de Latinoamérica, a fin de observar os cambios producidos en ambos os casos despois da súa participación no Programa.

O "Programa socio-educativo para familias inmigrantes" (Lorenzo Moledo et al., 2007) divídese en tres módulos deseñados por especialistas nos diferentes ámbitos, atendendo aos obxectivos establecidos. Son os seguintes:



1. Módulo educativo (8 horas de duración). Infórmasse aos pais sobre a estrutura e o funcionamento do sistema educativo español e o papel que poden exercer as familias. O orientador do centro é o profesional que se encarga de impartir este módulo.

2. Módulo social (4 horas de duración). Pretende, fundamentalmente, que as familias coñezan a rede de apoio social da comunidade. O profesional que imparte o módulo é o traballador social ou o educador familiar do concello.

3. Módulo cultural (4 horas de duración). Ademais de analizar o concepto de cultura en contextos multi-culturais, os seus contidos permiten realizar un achegamento á cultura da sociedade de acollida. Neste caso, a docencia é responsabilidade do profesor de filosofía do centro ou ben dun membro do equipo de investigación experto en antropoloxía cultural.

Xunto co profesorado implicado, procurouse a participación de mediadores culturais pertencentes, na súa maioría, a organizacións cívicas, para activar dinámicas de participación e favorecer a implicación e permanencia das familias no Programa. Ademais, coa axuda dunha das organizacións cívicas púxose en marcha un Programa lúdico-educativo para traballar cos nenos mentres as familias asistían ás sesións do Programa, intentado que o coidado dos fillos non fose un obstáculo para a súa participación.

A efectividade do Programa ponse de manifesto na avaliación dos resultados obtidos polas familias latinas e árabes nos tres módulos que o compoñen e, así, a intervención pedagóxica produciu melloras



importantes en ambos grupos. Porén, os cambios observados en cada un dos grupos de familias despois da súa participación no Programa, non sempre tiveron a mesma dirección e foron de maior ou menor calado segundo la procedencia étnico-cultural das familias.

A través da avaliación realizada, observamos que no módulo educativo o grupo de familias latinas é o que, en termos xerais, experimentou un maior grao de mellora. Digamos, a modo de síntese, que estas familias desenvolveron unha valoración máis positiva da situación dos seus fillos respecto aos compañeiros, manifestando, ademais, un maior coñecemento dos distintos profesionais do centro no que estudan os seus fillos e fillas. Asemade, conceden máis importancia a todos os aspectos relacionados coa educación dos fillos e, sobre todo, no que ten que ver coa participación da familia na escola. En canto ás familias árabes, podemos destacar que a información facilitada dotounas de elementos de xuízo suficientes para valorar de forma máis obxectiva a situación dos seus fillos fronte aos seus iguais. Noutras variables o avance foi máis discreto, o cal cremos que se debeu ás características do propio grupo.

No que atinxe ao módulo social, tanto as familias latinas como as árabes afirman dispor dun maior coñecemento sobre os recursos e funcións dos Servizos Sociais, aínda que é neste último grupo de familias onde observamos unha maior progresión no grao coñecemento sobre o seu dereito a acudir aos Servizos Sociais. Podemos concluír, polo tanto, que é neste módulo onde se cumpriu o principal obxec-

tivo fixado para el, que non é outro que o de mellorar o grao de coñecemento da rede de apoio social da comunidade.

Xa por último, no módulo cultural, os principais avances prodúcense nas variables de auto-percepción e hetero-percepción, sendo máis evidentes no grupo de familias árabes. Entre outras cuestións, tras participar no Programa, estas familias expresan unha maior comprensión da cultura do país de acollida, perciben unha maior aceptación dos seus costumes por parte da poboación autóctona, amósanse máis favorables ao trato con persoas que non son da súa mesma nacionalidade, e manifestan unha maior flexibilidade nos seus gustos gastronómicos. Constatamos, pois, que o módulo acadou o seu propósito, ou sexa, reducir a percepción de distanciamento cultural, sobre todo no grupo de familias árabes, que é onde radicaba, inicialmente, o núcleo das diferenzas.

Con todo, ao interpretar os resultados obtidos non podemos pasar por alto a influencia doutras variables que, en maior o menor medida, puideron incidir nos resultados da intervención levada a cabo. Concretamente, o estudo descritivo da mostra implicada na investigación, revelaba a existencia de diferenzas importantes entre ambos os grupos, diferenzas que en variables como o hábitat de residencia en orixe, o nivel educativo e a competencia lingüística son, ou están próximas a ser, estatisticamente significativas.

Conclusións

De formal xeral, os datos obtidos tras o estudo realizado poñen en evidencia que a procedencia étnico-cultural das familias inmigrantes constitúe unha variable a ter en conta no deseño e implementación de estratexias e dinámicas orientadas a favorecer a integración nas escolas dos seus fillos e fillas.

O "Programa socio-educativo para familias inmigrantes", ademais de supor un precedente innovador ao respecto en Galicia, demostrouse un instrumento apropiado para optimizar as prácticas orientadas a mellorar a relación das familias coa escola e a comunidade. Porén, como toda intervención pedagóxica, tamén esta é susceptible de melloras no deseño e no operativo levado a efecto. Nese senso, o núcleo de atención primordial non pode ser outro que o referido control de variables e factores asociados á procedencia e orixe étnico-cultural das familias.

Por todo o dito, cremos que é clara a necesidade de favorecer un relación máis estreita das familias co centro no que estudan os fillos, baseándonos, por una parte, en que o proceso de integración escolar

destes nenos está fortemente vinculado á efectividade do contacto dos pais e nais coa escola e, por outra, en que o centro educativo pode ser uno dos marcos máis idóneos para promover dinámicas de participación chamadas a facilitar a integración social destas familias.

É preciso fomentar e incentivar a cultura participativa das familias inmigrantes nos centros escolares, pois dela dependerán os recursos e medios necesarios para a participación en outras esferas da vida pública. A progresiva integración das familias inmigrantes na comunidade educativa mellorará o seu proceso de integración na sociedade de acolida.

Ademais, confírmase que familia, escola, administracións públicas e sociedade civil han de se considerar conxuntamente en proxectos comúns onde o eixe de acción básico teña que ver en políticas de recoñecemento efectivo, tanto no plano xurídico como no mundo da vida cívica. En consecuencia, o éxito posible da acción socioeducativa con familias inmigrantes debe contar coa implicación da escola, dos seus profesionais, dos servizos sociais e das organizacións cívicas.

Convencidos da importancia da educación no porvir colectivo e tendo presente a consideración do individuo como axente de cambio, é dicir, capacitado para a transformación social, o que debe procurarse nas escolas é a formación de cidadáns comprometidos e conscientes da importancia de facer uso dos dereitos de participación nun proxecto global e compartido cos demais concidadáns.

Referencias bibliográficas

Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: MEC-Los Libros de la Catarata.

Bertran Tarrés, M. (2005). *Relaciones entre familias inmigradas y instituciones educativas en la etapa de cero a seis años*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.

Buendía, L. et al. (2004). Identidad y competencias interculturales, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, nº 10, pp. 135-183.

Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales, *Revista de Educación*, nº 330, pp. 99-136.



Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado inmigrante en España* (2 vols.). Madrid: Defensor del Pueblo.

Jordán, J. A.; Mínguez, R. e Ortega, P. (2002). Inmigración: una respuesta desde la pedagogía intercultural. En Gervilla, E. (Ed.), *Globalización, inmigración y educación*. Granada: Diputación de Granada, pp. 93-134.

Lorenzo Moledo, M^aM. et al. (2007). *Familias inmigrantes en Galicia: La dimensión socio-educativa de la integración* (Proyecto de Investigación - Secretaría General de Política Científica y Tecnológica. Ministerio de Educación y Ciencia. SEJ2004-05967).

Santos Rego, M.A. e Lorenzo Moledo, M^aM. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Xerais.

Tébar, P. (2006). *La gestión de los centros educativos. Una propuesta intercultural*. Madrid: MEC-Los Libros de la Catarata.

PANORAMA

COMEZO O CURSO 2008-09

Comezou o novo curso, con 191.565 nenas e nenos en infantil, primaria e educación especial, con 15.086 profesores e profesoras en 1.171 centros públicos e privados. O profesorado de secundaria alcanza a cifra de 12.279; serán por riba dos 36.000 os profesores e profesoras que exercen no conxunto dos niveis non universitarios. Case 60.000 estudantes dispoñerán de comedor escolar en 544 centros e máis de 93.000 de primaria e infantil utilizarán os servizos de transporte escolar. Son as macrocifras.

Tamén din as estatísticas que Galicia, cunha media de 17.7 escolares, é a comunidade española con menos alumnos por aula. Acompañana Castela-León e Asturias. Como se olla, son, en boa medida, os efectos dos problemas da natalidade. Por iso a ratio de alumnado por colexio en Galicia en pouco supera aos 200, mentres en Andalucía supera os 350, ou tamén na Rioxa. E, así tamén, mentres nos situamos nos 370.000 matriculados nos niveis non universitarios, superábamos os 500.000 en 1997.

No alumnado, fillos de inmigrantes, en dez anos pasamos dos algo máis de 1.500 aos case 14.000 de agora, en maior medida de procedencia americana.

Parecen aumentar as estatísticas sobre fracaso escolar en Galicia (algo máis do 25% en 2006) aínda que nos situamos por baixo da media estatal (30,8%), segundo un estudo dado a coñecer por *Magisterio* na pasada primavera. É unha cuestión que ten que ver con cinco ou seis variables fundamentais e que ten así mesmo algunhas claves históricas. Pero, tamén, está relacionado cos investimentos. O informe *Panorama de la Educación* (2008) da OCDE sinala que o gasto educativo en España creceu ao longo dos últimos dez anos, pero que o fixo en proporción inferior ao crecemento do PIB, pasándose do 4.6 de 1995, ao 4.2 do 2005; o tempo da gobernación do PP.

Outras novas:

- Máis de 800 centros de Galicia acolleranse ao programa de adiantamento do inglés.
- 185 centros públicos e concertados de primaria e secundaria darán parte das materias en inglés, o que poderá alcanzar a case 11.000 alumnos e alumnas.
- Só o 10% dos colexios concertados solicitaron axudas públicas para que os seus equipos de normalización de centro poidan desenvolver actividades de galeguización. A maioría non as necesitan, pois o seu é o inglés!!
- O alumnado de Bacharelato poderá cursar nun centro próximo ao seu unha materia das que se ofrecen como optativas nas tres especialidades de artes, de ciencias e tecnoloxía, e de humanidades e ciencias sociais, sempre que non se oferte no seu centro de referencia, e que a organización de horarios de ambos centros o permita.

EXPERIENCIAS E ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

A Secretaría Xeral de Igualdade convocou na pasada primavera en Santiago o Primeiro Congreso de Educación Infantil, na procura de formación do persoal docente e auxiliar das Galescolas. Con 600 profesionais participantes



- A Secretaría Xeral de Política Lingüística, conxuntamente coa Consellería de Educación, segue convocando seminarios e cursos sobre a planificación lingüística nos centros de ensino. Unha actividade necesaria para mellor levar a cabo o que sinala o novo Decreto de incorporación do galego no ensino.
- Grundtvig, Comenius, Leonardo e Erasmus: os rótulos das diversas iniciativas desenvolvidas no marco dos "programas europeos", nos que participan un importante número de centros educativos de toda Galicia.

No pasado mes de xuño celebráronse nas terras de Vilalba (Xermade) as IVª Xornadas Interxeracionais Rurais, un fermoso espazo de comunicación cultural e emocional entre maiores e xente moza, exemplo de educación democrática.



No pasado xullo celebrouse en Arca / O Pino, a IIª Festa da Narración Oral de Galiza, organizada polo Colectivo Tatalo e por Nova Escola Galega: outra porta aberta á comunicación. As historias, os contos, os sucedidos, o seu modo de traballo na aula e o goce na escoita, danlle un particular carácter a esta iniciativa



O IES de Melide e Nova Escola Galega convocaron as VIª Xornadas de Ciencia e Territorio, volvendoo sobre "usos e abusos da auga": tres intensas xornadas de traballo con conferencias, saídas ao campo, exposicións de experiencias pedagóxicas, e visionado de films, que contaron cunha considerable participación docente, e que foron mesmo escenario de singulares noticias e informacións en relación coa auga en Galicia.



En Foz celebrouse o sétimo Curso de Verán de Historia da Educación, organizado pola Universidade de Santiago e coordinado polo profesor Uxío Otero. Na presente convocatoria abordáronse diversas perspectivas históricas no tratamento da educación para a cidadanía, por tanto ao fío da actualidade. Un conxunto de conferencias e mesas redondas para facer un balance e tirar oportunas conclusións.



- O Seminario Galego de Educación para a Paz (SGEP) convocou na Coruña en setembro, e no marco da UIMP o encontro “A nova cidadanía global e os movementos sociais: ecoloxismo, pacifismo e feminismo”, contándose coa participación, entre outros e outras, de Federico Mayor Zaragoza, Jonan Fernández, Vicente Martínez Guzmán, María Xosé Agra e Mikel Martínez, persoas todas de considerable relevancia nos campos de reflexión abondados.
- Baixo a dirección da profesora Paula Outón e do profesor Andrés Suárez, ambos os dous da Facultade de Ciencias da Educación da USC, convocouse no pasado mes de setembro o 1º curso de verán sobre dislexia: “liñas de investigación e programas de intervención adaptados a escolares e adultos disléxicos”, coa participación dun cadro docente no que se fixeron presentes os e as profesionais españolas de maior destaque no tratamento das dificultades de aprendizaxe e de desenvolvemento relacionadas coa dislexia.
- Estudio do Observatorio Estatal de Convivencia Escolar.- Como xa comentamos en anteriores Panoraulas creáronse observatorios de convivencia no Estado, nas diferentes Comunidades Autónomas e nos centros educativos. Precisamente, o Estatal ven de facer un informe sobre a situación da convivencia, dirixido por Dña Mª José Díaz Aguado, prestixiosa especialista na materia, e nel aparecen datos máis ben tranquilizadores sobre o panorama en xeral da convivencia nos centros educativos, como así ocorre na maioría dos estudos serios e con mostras aleatorias, importantes feitos ata agora. Con respecto ao acoso, salienta o rechazo do alumnado a este tipo de condutas, mesmo a implicación activa en contra destas situacións de violencia, e a percepción da implicación maioritaria do profesorado en contra das mesmas; pinta un panorama moi diferente ao alarmista que sinala algúns medios de comunicación. Mesmo os datos sobre a visión do clima de convivencia por parte dos distintos sectores e a valoración do traballo propio por parte do profesorado, teñen unha lectura moito máis acaída coa realidade que o catastrofismo que se predica en moitos foros. Un adiante deste informe pode atoparse en <http://www.mepsyd.es/multimedia/00008591.pdf>.



LIBROS E DOCUMENTOS

BARREIRO RODRÍGUEZ, H.
Recordar doe. Lembranzas escolares e universitarias (1940-1965)
 Xerais, Vigo, 2008.

Este libro é a crónica sentimental dunha experiencia escolar e universitaria que arranca da máis inmediata posguerra e chega ata mediados a década dos anos sesenta. Pequena historia persoal que se desenvolve entre Galicia e Madrid e vén sendo coma unha especie de rememoración autobiográfica de infancia e mocidade. Por veces resulta mesmo como un monólogo interior de acento pedagóxico, trufado cos máis diversos retratos de época así como con variados excursos a propósito da historia do ensino e de distintos aspectos da actualidade.

Neste texto, Herminio Barreiro, fillo de mestres que iniciaron o seu traballo no tempo republicano, vai amosando os particulares escenarios vitais, ao tempo que a Galicia dos corenta e dos cincuenta, ou mesmo o Madrid dos 60, van sendo tamén ollados: o tempo do franquismo e os anuncios do que ía vir logo, sen faltar aspectos do ideario e do presente, mostrados por quen é recoñecido como mestre da palabra e do discurso, e profesor afable.



EQUIPO LÚA CRECENTE

Coeducación afectivo-emocional e sexual, Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar da Xunta de Galicia/Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2008.

Unha ampla guía para a educación afectivo-sexual e para uso por parte de todo o profesorado do sistema educativo. As propostas, pautas e indicacións que na guía se dan queren ofrecer recursos para todo o profesorado e mesmo tamén para diversas áreas curriculares, obedecendo a un continuado proxecto de traballo desenvolvido dende hai anos por un conxunto de médicos e docentes da área compostelá.

EDUCACIÓN PARA A CIDADANÍA

Son diversos tamén os textos preparados dende Galicia. Por exemplo o elaborado para Edicións Xerais de Galicia, por parte dos profesores Miguel Vázquez Freire e Mercedes Oliveira Malvar; ou os dous textos coordinados polo profesor Moisés Lozano Paz (do SGEP) e que foi editado polo Consorcio Editorial Galego.

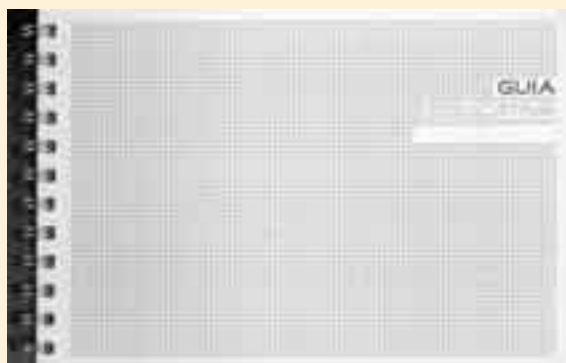
CASTRO RODRÍGUEZ, M., et ali (Coords.), Educación Social e escola, Nova Escola Galega Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia, Santiago, 2008.

Unha ducia de textos para abordar o binomio escola-comunidade, como un conxunto no actual momento social, no que a escola comparte tarefas formativas con outras instancias e realidades sociais. Profesorado, pedagogos e pedagogas, e educadores sociais cun presente e cun horizonte de realizacións concertadas e conxuntas, co suposto de que para educar a un neno cómpre a aldea enteira. Con esta preocupación danse aquí cita reflexións galegas, xunto a outras catalás ou estremeñas, configurando, así, un novo territorio discursivo e de prácticas sociais innovadoras.

**As nosas cidades, con vontade educadora**

Hoxe, facémonos eco das guías e das propostas de educación das cidades de Lugo e da Coruña.

Na cidade de Lugo dispoñen dun programa de actividades extraescolares, de visitas ao Concello, de mostras de teatro infantil, de mostras de teatro a prol da integración; de actividades que acompañan ao festival de jazz, de sesións de goberno municipal infantil; levan adiante programas de contos e relatos curtos, educación viaria, hortos na escola, aprender xunto ao río, arqueoloxía na escola, a cidade vella, teatro greco-latino, animación á lectura... e tamén o notable sobre a convivencia "Vivir xuntos, convivir".

**APRENDER EN CORUÑA** (setembro, 2008) é un pro-

grama extraordinariamente consolidado no seu conxunto, pois véñse convocando anualmente dende hai máis de 20 anos. Falamos tamén dun Servizo Municipal de Educación consolidado e ordenado nos seus recursos e unidades de intervención, que constrúe ano a ano unha *admirable* programación educativa, cunha ampla variedade de iniciativas e circuitos formativos e pedagóxicos, e que incorpora diversos sectores sociais –desde os servizos sociais, nais e pais de familia, recursos culturais, e profesorado; isto é, unha extraordinaria rede, imprescindible tamén para recuperar o galego na cidade de A Coruña. E así, o galego con maiúsculas debéra formar parte do programa *Aprender n' A Coruña*.



BOUZADA, X. (Coord),

"Desafíos de Educación"; Grial 177 (2008)

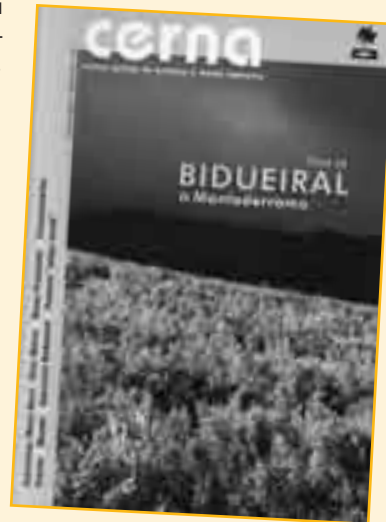
Grial, a Revista Galega de Cultura editada por Galaxia, considerou a oportunidade de tirar do prelo un monográfico contemplando algúns dos maiores desafíos actuais para as políticas e os programas educativos. O monográfico foi coordinado polo recentemente finado profesor Xan Bouzada –un sociólogo de amplo recoñecemento no noso país

que deixou unha fermosa e singular pegada vital, biográfica e intelectual- e nel interviñeron Fernández Enguita, Xurxo Torres, José A. Caride, Héctor Pose, Rafael Feito e Jordi Adell, ofrecendo distintas achegas e consideracións sobre un dos aspectos de maior alcance na organización das nosas sociedades, e que precisa aínda de máis reflexións.

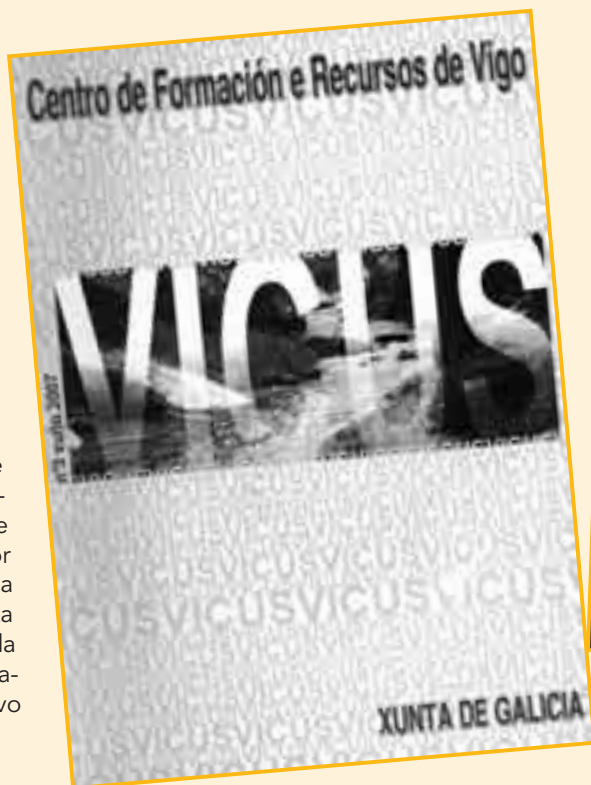
**Para a educación ambiental**

Van sendo xa numerosos os documentos para abordar a educación ambiental nas aulas. Querémonos facer eco de *Cerna*. *Revista Galega de Ecoloxía e Medio Ambiente* que edita puntualmente a Asociación para a defensa ecolóxica de Galicia (ADEGA), que actualmente dirixe a profesora Ade-

Trátase dunha moi rica fonte de recursos, de informacións e de iniciativas a ter presente nas aulas. No número 54 editado na pasada primavera inclúese tamén unha interesante entrevista coa profesora galega María Novo, que na UNED en Madrid dirixe a Cátedra UNESCO de Educación Ambiental e Desenvolvemento Sostible, e unha fermosa reportaxe sobre o Bidueiral de Montederramo.

**CENTRO DE FORMACIÓN E RECURSOS DE VIGO, Vicus, Consellería de Educación.**

O CEFORE de Vigo vén editando a publicación *Vicus*, que acolle traballos didácticos e experiencias escolares, ademais de artigos curtos de reflexión sobre distintos aspectos educativos. Unha fiestra que permite ollar as múltiples dinámicas escolares e formativas que se desenvolven na cidade e contorno de Vigo. Por aquí e por acolá, unha escola nova que se deixa sentir, en contra da banalización informativa. Un territorio vivo e comprometido



ARREDOR DO GALEGO

SILVA VALDIVIA, B. et alii, *Situación do ensino da lingua e da literatura galega na ESO*, Consello da Cultura Galega, Santiago, 2008.

Un importante documento de traballo e resultado dunha notable investigación adiantada polo Equipo dirixido polo profesor Bieito Silva na *Revista Galega de Educación* (nº 41, 2008).

O perfil sociolingüístico do profesorado, do alumnado

e dos centros, o uso das linguas galego/castelán, a práctica docente, os comportamentos lingüísticos do alumnado, a metodoloxía, as actividades e os recursos didácticos, o galego e as avaliacións, son sometidos a análise e interpretación de datos, de modo tal que o presente informe deba ser un instrumento de traballo e de reflexión por parte das comunidades escolares á hora de perfilar os proxectos educativos de cada centro e o conxunto das programacións curriculares en relación coa normalización da lingua galega e o dereito á educación. Cunhas conclusións que mostran preocupación. Que deberan ser motivo de reflexión para o Consello Escolar de Galicia, para os xestores políticos, e para os "creadores de opinión".

Unha preocupación, non derrotista, do que é boa mostra a conclusión última apuntada na pax. 197 do Informe:

"Finalmente, non deixa de sorprenden positivamente que o profesorado de lingua e literatura galega da ESO, sen excepcións, se encontre motivado e satisfeito profesionalmente e non experimente desexos de cambiar de profesión, tendo en conta a perspectiva global de procesos e resultados educativos e sociolingüísticos escasamente satisfactorios. De ser así, teríase gañada a base fundamental sobre a que asentar a renovación psicopedagóxica que se deduce que é imprescindible na ensinanza da lingua e a literatura galega na ESO".

SECRETARÍA XERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA, Xosé María Álvarez Blázquez. *Letras Galegas 2008. Material didáctico de infantil e primaria*, Xunta de Galicia, Santiago, 2008.

Como noutras ocasións e convocatorias, un equipo de profesores elaborou con tino unha valiosa carpeta didáctica con numerosas informacións e suxestións de traballo na aula arredor, neste caso, de Xosé M^a Álvarez Blázquez. Unha mostra acaída do traballo pedagóxico que entre nós se fai.



CONSELLARÍA DE EDUCACIÓN/CONCELLO DE LUGO, *Cadernos de Literatura Galega na Escola*, Ágora Cultural, Lugo.

Desde o Concello de Lugo e baixo a dirección de X. Pardo de Neyra véñense editando desde hai varios anos os "Cadernos de Literatura Galega na Escola", procurando arriquecer o espazo escolar lucense con materiais didácticos valiosos, para as aulas de literatura galega. Así, os números sete e oito dos Cadernos dedícanse, respectivamente, á presenza de Lugo nos cancioneros e nas Cantigas de Afonso O Sabio e á figura de Álvarez Blázquez (www.agoracultural.org).



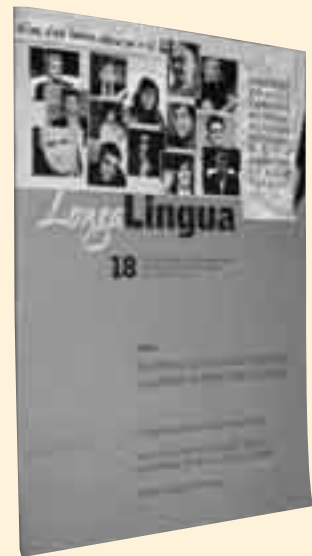
ASOCIACIÓN GALEGA DE EDITORES, *Novas de libros*, Santiago de Compostela, 2008.

Con case 60 páxinas por número segue editándose o fermoso e ben deseñado boletín *Novas de libros* (www.editoresgalegos.org). Un degoiro para a vista e para utopía, a ollar a felicidade de tantas referencias novas. Con loanza.



A MESA POLA NORMALIZACIÓN, *Longa lingua* nº 18 (2008)

A Mesa pola Normalización vén editando a moi interesante publicación *Longa lingua*, de carácter bimensual. Iniciativas, reivindicacións, conquistas, datos, entrevistas, reportaxes, ensaios, a xeografía internacional do galego a través da lusofonía (por exemplo, Goa, que fermosa reportaxe neste número!), e demais, adobiado todo cunha maqueta de primeira e fermosas ilustracións.



E PARA SABER DE QUE VAN OS LIBROS

Edicións Xerais de Galicia (www.xerais.es) nun esforzo máis de información e de orientación, ademais de reforzar a capacidade da súa web, tirou do prelo para difusión gratuíta diversos folletos ben interesantes:

- Os libros de “sopa de libros”, 2008/09, 80 pp.
- Catálogo de Primeiros Lectores. 2008, 81 pp.
- O Catálogo da colección Merlín, 2008, 203 pp.
- Plan de Lectura. ESO e Bacharelato, 2008, 55 pp.



MANIFESTO POLA CONVIVENCIA LINGÜÍSTICA E A IGUALDADE DE DEREITOS PARA O GALEGO

Por invitación da Mesa pola Normalización Lingüística, que vén desenvolvendo unha constante actividade con diversos programas, iniciativas e liñas de traballo, baixo a presidencia de Carlos Callón (www.amensanl.org), un amplo conxunto de instancias e organizacións profesionais e sociais, que inclúen a Nova Escola Galega, promoveu a comezos do pasado verán o Manifesto pola Convivencia Lingüística, poñendo de relevo o dereito dos galegos e das galegas a que o galego –como lingua orixinaria– poida e deba ser lingua oficial a todos os efectos en Galicia, cousa que non ocorre, de acordo cos ditados e o espírito do Estatuto de Autonomía, denunciando por iso todas as terxiversacións e apupos mediáticos, tanto centralistas, como emanados desde Galicia, en contra da normalización e dos dereitos dos falantes, desde os principios do recoñecemento á expresión identitaria, nun clima de convivencia democrática.



Premios e recoñecementos

- Agustín Fernández Paz foi recoñecido co Premio Nacional Español de Literatura Infantil e Xuvenil 2008. A RGE entrevistao no próximo número 43.
- Douscentos trinta centros de toda Galicia participaron na 11ª edición anual de Voz Natura (www.voznatura.es), onde recibiu o primeiro premio (Premio Galicia) o Colexio Santiago Apóstolo de Ponteareas, polo seu traballo "Que gusto! Todo un lustro traballando hábitos e valores en educación ambiental". Recibiron recoñecementos o Colexio de Educación Especial Carmen Polo de Ferrol, a Semana da Ciencia, e os centros: *Sagrado Corazón* de Ferrol, *Vilar Ponte* de Viveiro, *Antonio Failde* de Coles, e o *Ferro Couselo* de Valga.
- A Fundación *Rosalía de Castro*, con sé Padrón concedeu o seu IV Premio anual ao Colexio Público A *Dobrada* de Vigo, pola súa experiencia presentada a prol da galeguización escolar.
- Fóisenos Gonzalo Anaya. No pasado xuño e con 94 anos faleceu Gonzalo Anaya, o profesor que deixou unha viva pegada en Galicia como pedagogo, antes



de pasar á Universidade de Valencia. Un dos destacados impulsores de todo o mellor que significa a Escola Pública Democrática; sempre á busca do diálogo e da reforma social, e sempre inspirador de dinámicas de renovación pedagóxica.



- A Fundación Xosé Neira Vilas (Gres - Vila de Cruces) convocou a Vª Edición do Premio *Estornela* de teatro para nenos. No mes de decembro próximo coñeceranse os premiados.
- A Xunta de Galicia concedeulle á Editorial Galaxia, por acordo do pasado mes de xullo, a medalla de Ouro de Galicia. A Editorial, que na actualidade dirixe o tamén profesor Víctor Fernández Freixanes, vén sendo fundamental panca para o noso presente educativo. Con recoñecemento e felicitacións.

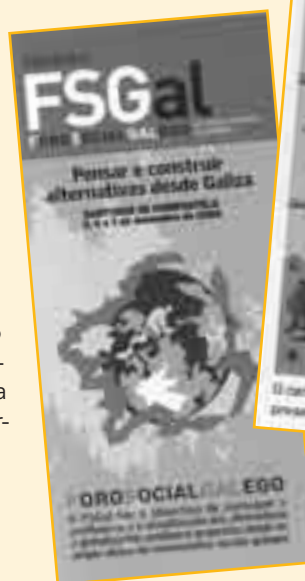


TERÁN LUGAR

Intered Galicia (galicia@intered.org) convoca en Santiago durante 2008-09 o XIV Curso-Obradoiro de Formación do Voluntariado Internacional, a prol dunha interdependencia solidaria. Un conxunto de oito módulos de formación desenvolvidos por persoas con ampla experiencia no desenvolvemento de proxectos de cooperación e solidariedade internacional. Intered promove, igualmente, diversas iniciativas de loita e conciencia no marco da campaña "Pobreza 0".



- E para decembro, tamén en Compostela, teremos o Primeiro Foro Social Galego: un outro mundo é posíbel. Un marco para a comunicación, o coñecemento e o debate arredor das alternativas á globalización neo-liberal, neste caso propostas desde diversos movementos sociais galegos (www.forosocialgalego.org)
- "A forza das minorías". En setembro de 2010 Galix organizará o Congreso Internacional do IBBY, que reunirá en Compostela a máis de 800 creadores e profesionais do campo da literatura para nenos e mozos. Bo traballo lle agarda a todo o amplo equipo coordinado por Neira Cruz. Cousa sorprendente!.



SUSO JARES: Mereceu a pena vivir



© Sira Rodríguez Raña

O pasado 27 de setembro démoslle cunha cálida aperta colectiva e adeus a Suso Jares nun fermoso acto civil, coidadosamente guiado por Manolo Bragado; unha aperta que tamén lles dabamos a Paz, a súa compañeira, e a Sira, a filla deles.

Un acto sobrio e tenro no que abrollaron as verbas do corazón e un chisco de música, que puxeron Romaní e Uxía Senlle, mais un chisco de poesía no dicir de Román Raña. Abriu Manolo Bragado quen cualificou a Suso como "ourive sensible" e percorreu algunhas notas senlleiras da súa vida, para terminar sinalando que Suso "nos deixaba cos brazos abertos, aloumiñando e amando a vida...O seu labor foi o dun ourive sensible que quixo contribuír na loita contra a desesperanza e conformismo e a procurar dende os espazos educativos unha sociedade plenamente democrática, xusta, solidaria e pacífica". Un texto que completo se pode ler no blog de *Brétemas* ou tamén en *Faro de Vigo* (5.X.08). Falou sobre Suso o seu amigo e psiquiatra pontevedrés Emigdio L. Lamora. Falou tamén o pedagogo e amigo Rafael Ojea, e tamén o fixo o igualmente amigo e actualmente decano da Facultade de Educación da Coruña Narciso de Gabriel Fernández, coas sentidas palabras "Mereceu a pena vivir", como Suso lle dixera en conversa íntima, e que aquí reproducimos.

Mereceu a pena vivir

Siso (sempre me chamaba así), por isto mereceu a pena vivir, díxome Suso na cea inaugural do último e para el derradeiro Encontro de Educadores/as pola Paz, e tamén no noso derradeiro encontro, clausura de cunha aperta que sabía a despedida.

Onte, sábado 27 de setembro, chamoume a media tarde Román para comunicarme a nova que agardabamos, e escribín unhas palabras para ler neste acto. Cumpro así coa vontade que o propio Suso lle expresou a Paz e que me transmitiu Rafa Ojea.

Estas palabras pretenden prolongar as razóns polas que Suso pensaba que mereceu a pena vivir. Aínda que el xa non as poida verbalizar, estou seguro de que as comparte desde algures.

Mereceu a Pena vivir por ti, Paz, que soubeches entenderme, coidarme e quererme ata o último suspiro.

Mereceu a pena vivir por ti, Sira, que me permitiches ser pai e levarte collida da man á escola.

Mereceu a pena vivir polo pai, a nai e a irmá que puideron enterrar e polo irmán que, mesmo na distancia, estivo sempre comigo.

Mereceu a pena vivir por todos os amigos e as amigas, os que estades aquí e os que non poden estar.

Mereceu a pena vivir polas ilusións realizadas e mesmo polos soños finalmente non cumpridos.

Mereceu a pena vivir para gozar dos ríos de Viana e de Ourense, e dos mares de Vigo e da Coruña; da música e da literatura; do xamón e do queixo.

Mereceu a pena vivir para aprender e para ensinar, para ler e para escribir, para escoitar e para falar.

Mereceu a pena vivir para descubrir que a paz tamén pode ser subversiva.

Mereceu a pena vivir para que todos vós, e sobre todo ti Paz e ti Sira, aprendades a vivir sen min e sempre comigo.

Moitos bicos da súa parte e que descanse na paz cósmica que tanto quixo.

Narciso de Gabriel

Segue con nós

Con 52 anos de intensa vida, vén de deixarnos Suso neste outono. Suso Jares veu sendo, dende hai moito, unha entrañable presenza educadora e cívica. Un adiantado da nova sociedade intuída nos Foros Sociais Mundiais: un mundo reconciliado ecoloxicamente, un mundo de xentes e pobos libres, homes e mulleres, irmandados e solidarios; un mundo onde se perciba a ledicia dos nenos e das nenas sempre acollidos e coidados, axudándolles a percorrer a ruta complicada das súas biografías en camiño cara un mundo adulto, complexo e mesmo descoñecido.

Das terras de Trives, logo de pasar por Maxisterio en Ourense, chegou a Compostela para facer Pedagogía, cando o cuco comezaba a cantar porque parecía que alboreaba. Para ser un mestre con mellor sabedoría do oficio. Foi pronto gaiteiro no disco iniciático de Seoane e de Romaní como Milladoiro e foi tamén un dos primeiros alumnos que se integraban nos grupos de pedagogía Freinet; estamos a falar dos últimos setenta, do 78 para máis precisión. De camiño, viñeron a mili, coas lecturas e reflexións sobre o pacifismo, e a escola de Montederramo, de onde saíron os seus primeiros artigos para *As Roladas-2*, ata que varios anos despois Suso chegou ao *García Barbón* en Vigo. O seu inmediato territorio. Decomasi, foi un daqueles 143 primeiros ensinantes fundadores en Compostela de Nova Escola Galega, o 11 de xuño de 1983: hai, pois, 25 anos. E foi mesmo o que organizou a súa primeira presenza pública como instancia de formación, a través dos Primeiros Encontros de Educación para a Paz, que en Vigo tiveron lugar naquel mesmo ano de 1983.

Neste eido foron 25 anos de traballo intenso. Un tempo de acceso á docencia en Pedagogía na Universidade da Coruña, na que acadaría posto como catedrático; tamén de vida familiar, con compañeira pedagoga, de nome Paz, por curiosidades da vida, e co tempo con Sira, a filla aloumiñada e acariñada sempre. Un tempo de viaxes, de escoitas, de conversas, de intervencións.

Arredor da educación para a paz, Vigo comezou a ver os 30 de xaneiro, dende 1984, que os nenos e as nenas do *García Barbón* saían a ocupar pacificamente a rúa reclamando xustiza e solidariedade; isto é, reclamándolles aos maiores outros modos de estar e de actuar. Pronto xa foron sendo máis e máis os centros participantes, véndose implicadas as institucións municipais de Vigo, de Santiago, de Ourense... Suso tiña o seu aquel de estratega e moito de organizador, e máis aínda de activista, con acenos de cariño



sempre. E movíase, todos os anos, obrigándonos a movernos aos demais. De Suso imos gardar o que é fundamental, para que viva sempre con nós; vai quedar con nós esa súa capacidade de traballo e de laboriosidade, ese impulso que el poñía, a súa defensa racional e desprexuízada dunha educación para a cidadanía "e os dereitos humanos", como sempre matizaba; a capacidade para crear espazos positiva e afectivamente cargados, mesmo valéndose dos xogos, xogos que hoxe están presentes en todos os centros educativos de Galicia, de toda España, de Portugal ou do Brasil, para en tal escenario iniciar de seguido unha reflexión colectiva sobre a reforma social democrática, dun modo ou doutro.

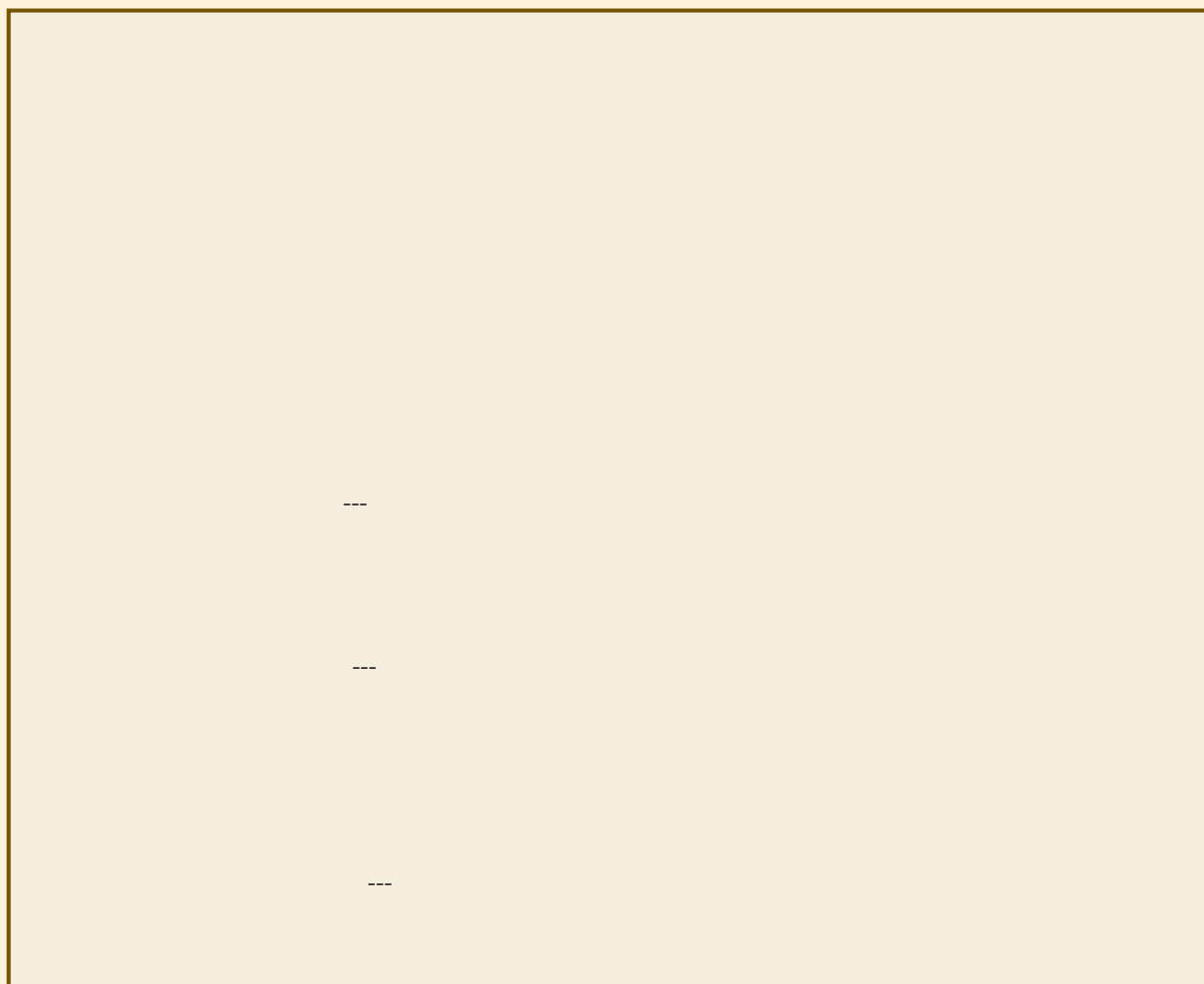
Non se contan 25 anos nunhas poucas follas. Pero pode darse unha idea. Suso movía, con axudas con algunha frecuencia eclipsadas pola forza do liderado, os encontros anuais ou bianuais de educación pola paz de Nova Escola Galega; os Encontros pasaron a ser Galego-Portugueses, e son nesta hora os encontros de ensinantes transfronteirizos máis vellos. El converteuse pronto en escritor e ensaísta, e podemos ver en recadro os seus libros. Conferenciante. Formador en seminarios en toda a xeografía

que arriba citamos. Estaba particularmente satisfeito do seu traballo en colaboración con Bakeaz, intenso hai anos, cando tan crúa se presentaba na convivencia a "cuestión vasca". Presidente da Asociación Española de Investigación para a Paz e antes membro do Seminario Estatal de Educación para a Paz. En *Cuadernos de Pedagogía*, na *Revista Galega de Educación*, en *Tempos*, no *Faro de Vigo*, en *El País*... foi pousando parte notable das súas preocupacións ou mesmo das súas posicións e reivindicacións. Coordinou entre 1995 e 1997 o proxecto expositivo, musical e literario "Construír a Paz. Cultura para a Paz", que foi percorrendo, coa colaboración de numerosas voces e vontades doutras e doutros militantes, a xeografía galega, deixando algúns diñeiros que foron levados por Suso a comunidades da Amazonia brasileira. Promoveu a expansión de Educadores pola Paz, co seu Boletín editado en tempos, cos encontros, coa sinatura de manifestos, cos seminarios e conferencias dadas, ou coa páxina web (www.educadorespolapaz.org), sempre no marco de Nova Escola Galega (www.nova-escola-galega.org), procurando a presenza e incidencia social do seu ideario e das súas orientacións. Amador da vida e das

xentes pacíficas e tolerantes por principio, esixente ante as lacras.

Neste ano, intuindo que as cousas da vida non ían ben, vendo o corvo, o mouro corvo ao que lle fixo fronte, fixo outro esforzo: a convocatoria e planificación en abril, sempre Abril!!, dos XXII Encontros Galego-Portugueses de Educación para a Paz en Vigo, aos 25 anos dos Primeiros, para oír a nosa poesía e as nosas músicas, e sobre todo para reflexionar xuntos, profesorado galego e portugués, cidadáns todos, sobre o presente da construción social da democracia, todo co engadido dunha triloxía de libros, e o da grande pomba de cartón branco sostida por catro grandes globos que saíu polo aire no remate dos Encontros, movendo as alas, dende o Museo do Mar en Vigo (ondas do mar de Vigo!); Suso, eu vía, ollaba a pomba partir polo aire como escapando do corvo mouro; con ela partían pensamentos e emocións, seino, pero... nin unha bágoa, e case un sorriso. A pomba desta hora segue a voar, amigo de todos nós. Que Frato te acompañe sempre.

A.C.



REDES DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

CONGRESO ENTRETOD@S

MADRID, 1-3/02/2008



Convocado polo “Foro por la educación pública” e mais polo MEC celebrouse en Madrid a comezos do pasado febreiro un Congreso de Redes de Innovación Educativa, isto é, un espazo aberto para a presentación de colectivos profesionais e sociais centrados no desenvolvemento educativo en todo o Estado Español. Colectivos que poden ser entendidos como redes de comunicación e de cooperación, caracterizadas, sobre todo, pola súa organización horizontal e mesmo tamén, aínda que non é imprescindible, polo uso das tecnoloxías da información electrónica, para favorecer o seu traballo e comunicación en rede. Colectivos tamén favorecedores de algún tipo de innovación educativa e pedagóxica, que con algunha frecuencia se consideran igualmente “movementos de renovación pedagóxica”, cun certo ideario e unha traxectoria relativamente estable –como o caso de Nova Escola Galega– aínda que tamén outros máis recentes e de carácter sectorial, máis vinculados por unha liña ou conxunto de accións de desenvolvemento moi concretas.

No congreso déronse, así, cita case 90 redes das que algo máis de 50 fixeron a súa presentación en espazos de intervención de 15’, dispoñendo de stands de información unhas 25 delas, cos seus documentos, publicacións, páxinas web e demais, configurando en conxunto un escenario aberto e múltiple, que tamén pode ser observado a través do portal electrónico apoiado polo MEC e vinculado á Universidade de Salamanca www.innova.usal.es.

Unha mostra plural e flexible de territorios de acción, de reflexión, de comunicación, de coordinación e mesmo de formación entre participantes ao servizo xenérico da renovación educativa. Unha mostra que, no tempo do Congreso, non estivo exenta dalgunha controversia e de aspectos vistos con signi-



ficados diferentes, na tensión entre as innovacións máis abertas e indefinidas e aquelas outras sostidas por discursos máis nítidos sobre as súas finalidades e alcances políticos e éticos.

Alén das postas en comúns e dos debates, e logo de valorar positivamente a realización do Congreso e a existencia do portal Innova, habería que anotar como relevantes algunhas cuestións como as seguintes:

- Importa a identificación de horizontes e finalidades educativas, cun substrato político e ético, para a posta en marcha e o desenvolvemento de innovacións educativas.
- No comezo do século XXI a posibilidade de constitución de redes virtuais pode ser unha eficaz vía para o apoio a un clima de innovacións e de renovación, sendo, en todo caso, moi necesario, que sexan expresión de impulsos de abaixo-arriba, e que sexan complementarias das redes vivenciais, presenciais e contextualizadas; isto é, que se constrúen no día a día e nos contextos concretos, e desde o principio da cooperación.
- Dado que a educación pública non é só un asunto das escolas e dos profesores, por máis que aí radique e deba continuar a centralidade, senón que se abre, quéirase ou non, a outros escenarios e actores, as novas redes deberán

contemplan estes novos retos e desenvolvementos, construíndo comunidades profesionais, intelectuais, emocionais e sociais, tamén máis integradoras, con respecto ás anteriores asociacións e colectivos de só docentes.

O Congreso, organizativamente coordinado por Jaume Carbonell, director de *Cuadernos de Pedagogía*, por Mariano F. Enguita, catedrático de Socioloxía da Educación na Universidade de Salamanca, e por Florentino Luengo, do colectivo *Atlántida*, non tiña a preocupación por facer maiores definicións, senón por servir de marco para mostrar e intercambiar experiencias organizativas entre grupos profesionais e sociais vinculados polo desenvolvemento educativo, acollendo desde movementos de renovación pedagóxica, ata ANPAs, ONGs vinculadas á educación, redes virtuais e de carácter didáctico de profesores. Entre os MRPs presentes hai que aludir á Federació Catalana de MRPs., ao Colectivo Adarra do País Vasco, ao MRP Gonçal Anaya de País Valenciá, a Acción Educativa de Madrid e a Nova Escola Galega. De Galicia estaba tamén presente a "Rede de Bibliotecas Escolares" da Consellería de Educación.

A presenza de varios compoñentes de Nova Escola Galega neste Congreso foi valiosa, tanto por servírnos de contraste aos nosos traballos, como por darnos unha importante visibilidade de alcance estatal.

En nota adxunta pódese ver un amplo listado de redes e organizacións presentes. Sobre todas elas poderase ter máis información en: www.mrp.pan-gea.org para o caso das de Cataluña, e/ou no portal www.innova.usal.es para o conxunto.

Redes e colectivos

- Red CREI. Centro de recursos de educación intercultural de Castela e León.
- ASE, Asociación de Socioloxía da Educación.
- Red Aulablog; bloggosfera educativa, Burgos.
- Evex; ensino virtual de Extremadura; moi presente na ESO, con numerosos materiais didácticos creados.
- Red Canaria de Escuelas Solidarias; educ. para a paz.
- Mestre Ripoll; de Valencia; debates educativos; ligada a CCOO.
- Red Canaria de Escuelas Promotoras de Salud.
- HEDA, de Matemáticas.
- Red Canaria de Centros Educativos para la Sostenibilidad.
- Red IlabRS; laboratorio remoto de materias científico-tecnolóxicas.

- Secretariat d'Escola Rural de Catalunya.
- LinguaRed; profesorado de centros bilingües; Granada.
- Red de Bibliotecas Escolares de Galicia; Consejería de Educación.
- Espinal de tecnoloxías da información.
- CREA-UB; Comunidades de aprendizaxe; Barcelona.
- Aprendizaxe significativa.
- Filosofía para nenos; curso *on line* de filosofía para nenos.
- Educación para la sostenibilidad; San Sebastián.
- Formación profesorado. CEPs de Huelva.
- Adarra (MRP de Euskadi).
- Red Ed. Ciudadanía Global; de Intermón-Oxfam.
- Acción Educativa.
- Red de Centros Sostenibles.
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga.
- Red Ires; proyecto curricular; grupo Investigación en la Escuela, de Sevilla.
- Foro por Otra Escuela; Por una Escuela Pública Laica; Sevilla.
- CODAPA, que agrupa a 2000 ANPAs de centros públicos de Andalucía.
- Chiron; de cultura clásica; moi rica en información didáctica.
- Escuelas compromeses; cooperación e solidariedade internacional; Cataluña.
- Red Social Sociedad y Tecnología; *e-learning*; Canarias.
- Coordinació d'Escoles 0-12; un marco estable para a renovación pedagóxica, que agrupa a máis de 200 centros escolares con rede telemática en Cataluña.
- BIHE, de directores escolares de centros de ensino medio do País Vasco, con importantes iniciativas.
- Observatori per a la convivència escolar de les illes.
- Red de centros, profesorado y familias por la innovación educativa; Madrid.
- Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE); Red de Ciudades y Pueblos Lectores y Escritores.
- Red Internacional Education, a *network for European Citizenship*.
- Moviment Educatiu per l'Horta (MRP, País Valencià).
- Asociación Entrepueblos (ONG).
- Interkambiador Kalipedia (ESO; Grupo Santillana).
- Atlántida; educación y cultura democrática; Canarias.
- Federació de MRP de Catalunya.
- Ondas; de educación ambiental; Andalucía.
- Alarife; MRP de Córdoba.
- Proyecto GEA-CLIO; problemas sociais e ambientais; P.Valenciá.
- Proyecto didáctico Quirón, de filosofía para niños.
- Red virtual y banco de recursos coeducativos; Granada.
- Senderi; experiencia, recursos e debates para a educación en valores; Barcelona.
- Creade; centro de recursos para a atención á diversidade cultural na educación; MEC/Madrid.
- Colectivo Harimaguada; de educación afectivo-sexual; Canarias.
- Receso; red de centros sostibles; Cantabria.
- Barcelona educación / Institut d'Educació de Barcelona.
- Liga Española de la Educación.
- Educreación; creatividad; Málaga.
- Grupo editorial Cooperación Educativa; Sevilla.
- *Valoribus*; educación en valores; Madrid.
- Inclou. Gays e lesbianas na educación. Cataluña.
- Apoyolatino; formación de inmigrantes; Madrid.
- Federación ICARIA; proyectos curriculares de CC. Sociales.
- Vid. tamén: www.convivencia.mec.es e o portal educativo do Mº de Educación: www.cnice-mec.es con múltiple documentación de carácter didáctico.





recensión

Clásicos da literatura infantil en lingua galega

Miguel Vázquez Freire

Alicia ou a nena burguesa



Alicia no País das Maravillas e Alicia a través do espello, as dúas obras mestras de Lewis Carroll, que se poden ler como unha soa, malia ter sido escritas cunha diferenza de seis anos (algo máis, se temos en conta que a edición da primeira obra se atrasou ata 1865 pola tardanza de Tenniel na entrega dos debuxos), é para moitos a obra máxima da literatura infantil. E, con todo, posiblemente

sexa unha das obras menos lidas polos propios nenos e nenas, se cadra coa excepción dos británicos. O texto de Carroll é certamente complexo, sen ningunha concesión a esas groseiras simplificacións de linguaxe e contidos que ás veces se confunden coa escrita para lectores pequenos. Está ademais inzado de poemas sen aparente sentido, moitos deles parodia doutros poemas ben coñecidos polos escolares de fala inglesa pero non dos outros ámbitos idiomáticos. Inclúe continuos xogos de palabras, tamén de difícil translación a outras linguas, e xoga constantemente cun humor do absurdo (o *non sense*) que, sendo á vez

moi próximo á psicoloxía infantil, no uso que del fai Carroll encerra unha lóxica rigorosa que sen dúbida escapa á percepción inmediata do neno lector.

Sabemos hoxe case todo sobre a invención do conto, no arquifamoso paseo fluvial en barca do reverendo Charles Lutwidge Dogson coas tres nenas Liddell, entre elas Alicia, a directa inspiradora do conto. Dogson era diácono da igrexa anglicana e profesor de matemáticas en Oxford. Adoptou como pseudónimo Lewis Carroll para asinar os seus escritos de carácter non académico. Se a Alicia Liddell, que de aquela tiña dez anos (as súas irmás, trece e oito), lle entusiasmou tanto o conto que obrigou a Carroll a poñelo por escrito, poderíamos pensar que non hai razóns para que non siga entusiasmado a nenos e nenas de hoxe de semellantes anos.

Non as hai pero si algunha dificultade. A primeira, xa a anticipei: que os xogos paródicos que continuamente introduce o autor con respecto á vida escolar inglesa escapan aos nenos lectores alleos ao ámbito anglosaxón. Ademais, como nos contan os tradutores galegos na súa documentada introdución, inicialmente houbo quen pensou que o libro era simplemente intraducible e, aínda que hoxe conta con versións en practicamente todos os idiomas cultos do mundo, é sempre unha difícilísima pedra de toque para destemidos e habilísimos tradutores. Os autores da versión galega –Teresa Barro e Fernando Pérez-Barreiro– resollen con nota o difícil empeño e, de feito, no seu momento (a edición é de 1984) mereceron o premio á mellor tradución dun libro infantil. Mágoa que a dificultade do libro para os pequenos lectores (e a desatención dos lectores a secas, que estamos a falar dun texto que debería ser de lectura obrigada para todo lector curioso de calquera idade) non favorecera a reedición, coa corres-

pondente adecuación ás novas normas ortográficas (a comezar polas “maravillas” do título, agora con “b”, como é sabido).

Diciá eu nesta mesma sección, falando do *Pinocho* de Collodi, que se este representaba a educación do neno proletario, *Alicia* representa a “nena burguesa”. Isto é, a nena filla dunha familia acomodada e xa plenamente escolarizada. A nena, logo, para a cal o acceso á escola xa non se presenta como unha opción senón como un feito.

- *Tivemos unha educación do melloriño... fíxate que iamos á escola de cotío...* (presume a Tartaruga de Imitación).
- *Eu tamén fun á escola todos os días, non vaia pensar –dixo Alicia-. Non vexo eu que sexa como para se dar esa importancia.*

Aquí o que está en xogo non é ir ou non ir á escola e, xa que logo, correr o risco de se converter nun burro de carga (destino dos nenos proletarios, tamén na Inglaterra vitoriana de Alicia, por certo, como ben documenta Marx no *Capital*). Desprovista desta opción dramática, para Alicia (e para Carroll) xa é factible o distanciamento imprescindible que fai posible a parodia e mesmo a burla das prácticas escolares. E é así como pode nacer o libro para nenos que prescinde de toda pretensión didáctica, que era ata entón o dominante nos textos escritos para o público infantil.

Contra o que afirman os dous tradutores na súa introdución a *Alicia do outro lado do espello*, e mesmo á marxe de cales foran as intencións conscientes do propio autor, Carroll inaugura co seu libro unha tendencia, de gran influencia na posterior literatura infantil, que poderíamos cualificar de “ludismo”. Para afirmar que “Alicia non é lúdica”, Barro e Pérez-Barreiro teñen que reducir o “lúdico” a dúas notas superficiais segundo as cales certamente nin *Alicia* nin calquera outro libro con algún mérito podería ser así cualificado. Pero o ludismo é, por unha parte, a reivindicación da invención literaria como unha finalidade en si mesma, no que se opón á esixencia de que o relato estea ao servizo de algún interese secundario (unha determinada ensinanza, unha admonición moral). E, por outra, a explotación das posibilidades de xogo que aquela invención encerra. E o xogo, non se esqueza, é a actividade que á súa vez non procura outra cousa ca o pracer mesmo que xogar produce. Semella claro que, aínda que o autor de *Alicia* non pretendese expresamente promover este ludismo, estas ideas andaban a roldar polo seu escritorio, como o proba que de alí saltaran ao propio relato:



... Agora mesmo non che sei dicir cal é a lección moral diso, pero heime lembrar de camiño.

– Poida que non teña ningunha –aventurouse Alicia a observar.

– Pero ti, muller! Non vai ter! –dixo a Duquesa- ¡Todo che ten unha lección moral, o caso é saber atopala!

Non é este o único lugar en que en *Alicia* se fai burla da pretensión de proxectar sobre calquera cousa –sobre calquera relato ou poesía, cando falamos de literatura- algún tipo de “lección moral”. En todo caso, é indiscutible que o éxito inmediato e espectacular que as dúas partes da *Alicia* acadaron, tivo moito que ver coa cada vez máis extensa liberación da dependencia da escola e dos contidos morais na posterior literatura para a infancia.

Como achegar *Alicia* a un pequeno lector de hoxe? Primeiro, cómpre ter en conta que non se trata dunha obra para primeiros lectores senón para lectores ben formados. Non ten, logo, sentido recomendárllela a nenos de menos de 8 ou 9 anos. Aínda así, é posible que fracasemos se pretendemos unha lectura autónoma. *Alicia* é deses libros nos que só se entra plenamente despois de varias lecturas e sempre a partir dun ler demorado e esixente que semella estar lonxe da lectura espontánea e pracenteira que



procuran os rapaces. Pero é aquí onde se precisa a intervención do profesorado (ou dos pais e nais). Hai numerosos capítulos que permiten unha lectura independente a partir da cal podemos ir introducindo aos pequenos, mesmo aos que aínda non saben ler, no mundo máxico de *Alicia*. Cómpre escoller ben. Para os máis pequeños, a entrada no mundo maravilhoso ou o paso do outro lado do espello (os dous primeiros capítulos do primeiro libro, unha selección dos dous primeiros do segundo) pode ser o mellor xeito. Os

máis grandiños xa poden quitarlles todo o proveito ás delirantes conversas cos comensais da merenda de tolos, o gato de Cheshire ou Roncho Rechoncho. Nestas primeiras lecturas seleccionadas, coído que ao irónico diácono non lle importará moito que prescindamos dos seus poemas, sen dúbida a parte máis difícil para os nosos pequenos lectores.

Ademais, *Alicia* é unha obra na que predomina o diálogo e, en consecuencia, susceptible de ser dramatizada doadamente para unha representación teatral. De feito, en vida de Carroll xa foi levada á escena con notable éxito. As continuas transformacións do espazo e mesmo dos personaxes —a propia Alicia, medra e demedra varias veces— pode que faga pensar na imposibilidade dunha montaxe escolar. Nada máis erróneo. A gratuidade do universo imaxinario que constitúe o mundo de Alicia, próximo á lóxica dos sonhos, como moitas veces se ten dito (e, por iso, antecedente do surrealismo, aínda que a Barro e Pérez-Barreiro non lles guste a comparación), é un convite para a liberdade creadora do escenógrafo e director do teatro escolar. Non debía faltar unha representación de *Alicia* cada certo tempo no repertorio de ningún grupo escolar.

En galego contamos tamén cunha versión do extravagante poema *A caza do carbairán*, cunha tradución de Marilar Aleixandre que é unha auténtica proeza. Non son eu quen para xulgar a súa posible

fidelidade ao orixinal (imposible, por outra banda, polas propias características do poema, como a propia tradutora explica). Abóndame con gozar do seu estupendo galego e dos acertos na ben complicada versificación. Pero non é este un libro para recomendar aos nenos, non sendo algún ou algunha moi especial, que os haberá, que despois de se deixar engaiolar coas *Alicias*, acudirán á biblioteca a reclamar máis Carroll. Ah, e cómpre salientar que tanto o *Carbairán* como as *Alicias*, os tres libros publicados pola colección de Xabarán de Xerais, reproducen as ilustracións orixinais de, respectivamente, Henry Holiday e John Tenniel, que constitúen fitos esenciais (especialmente as segundas) na ilustración de libros infantís.

Concluamos, coma case sempre, falando de cine. Paréceme que *Alicia* aínda está a agardar por unha versión en imaxes á súa altura. Non é de todo desbotable a versión en debuxos animados producida por Walt Disney en 1951. Foi no seu momento un fracaso comercial, pero veuse reivindicada, xunto a *Fantasia*, a partir da década dos sesenta e setenta. Previamente (1933) Hollywood fixera unha versión con actores, a partir dun guión do gran Joseph Mankiewicz e dirección do gris Norman Z. McLeod, que conta con breves aparicións de Gary Cooper e Cary Grant. Eu non a vin pero pasa por ser a mellor das versións clásicas. En 1973, a industria británica produciu un luxoso musical, titulado en España *Las aventuras de Alicia*, que foi un gran fracaso comercial. Agora anúnciase que o case sempre interesante e imaxinativo Tim Burton (responsable dunha atractiva versión de *Charlie e a fábrica de chocolate*, a novela de Roald Dahl) está a preparar unha nova *Alicia*. Confiemos en que desta vez teñamos motivos para o aplauso.

Referencias

Alicia no país das maravillas. Tradución de Teresa Barro e Fernando Pérez-Barreiro. Colección Xabarán. Edicións Xerais de Galicia, Vigo 1984.

Alicia do outro lado do espello. Tradución de Teresa Barro e Fernando Pérez-Barreiro. Colección Xabarán. Edicións Xerais de Galicia, Vigo 1985.

A caza do carbairán. Tradución de Marilar Aleixandre. Colección Xabarán. Edicións Xerais de Galicia, Vigo 1996.

Convivencia e Igualdade: Dimensións e Retos Educativos.

Méndez Lois, M^a José e
M^a Jesús Payo Negro (Coords.)
Santiago de Compostela
Instituto de Ciencias da Educación
USC



No eido das Ciencias Sociais, calquera revisión das publicacións científicas aparecidas nos últimos anos pon de relevo que o incremento dos coñecementos producidos arredor de cuestións como a violencia ou a enfermidade é substancialmente maior que as achegas á felicidade e á calidade de vida. Así, nas revistas científicas máis prestixiosas cabe observar que, por cada artigo que se ocupa de estudar algún aspecto positivo ou saudable das persoas, hai numerosos escritos que se dedican a analizar algunha das facetas negativas ou patolóxicas. Entre outras cousas, isto explica que hoxe sexa posible recoñecer as sintomatoloxías de certas doenzas con maior acerto que os factores necesarios para activar o benestar social e persoal.

A pesar disto, cada día reunimos máis elementos para afirmar que as persoas que se involucran en actividades sociais construtivas padecen menos ansiedade, dormen mellor, abusan menos do alcohol ou das drogas e persisten con máis tesón ante os contratempos da vida. Como ten expresado Rojas

Marcos, hoxe sabemos que cando nos dispoñemos a realizar un servizo que beneficia a outras persoas, e aplicamos os nosos talentos a causas solidarias, enriquecémonos de moi distintas maneiras, comezando por superar as adversidades en mellor medida que sendo persoas illadas ou carentes dunha rede social de soporte emocional.

En sintonía con esta segunda postura, o conxunto de contribucións reunidas na obra colectiva, coordinada por M^a José Méndez e M^a Jesús Payo, baixo o título *Convivencia e igualdade: dimensións e retos educativos*, é unha desas lecturas que, precisamente, se distinguen por (querer) recoñecer as facianas dunha mellor realidade, transitando cara a consideración da tarefa educativa e social como unha alternativa ás problemáticas que preocupan e afectan ao desenvolvemento das sociedades contemporáneas e das persoas que as habitan. En certo modo, lembrando que a educación está chamada a posibilitar a resolución de cantas confrontacións e disparidades son contrarias ao logro dunha convivencia social, harmónica e responsable. E, porén, salientando que a educación debe de saír ao encontro das condicións que posibiliten o feito de “aprender a vivir xuntos”, en igualdade de dereitos e deberes, ofrecendo todas as oportunidades que se poidan imaxinar, para que as persoas exerzan a súa cidadanía en plenitude de facultades.

Cando menos no interior do campo educativo, non hai dúbida ao respecto desta necesidade que, ao tempo, constitúe unha esixencia das sociedades democráticas, onde a educación non pode nin debe estar ausente. Máxime, cando adoita caracterizarse por ser unha educación transformadora, que axude a universalizar o rótulo dunha “Educación para todos e todas”, en consonancia coa *Declaración Mundial* aprobada en 1990 na cidade de Jomtien (Tailandia). E, alén dos rótulos, corroborando que se trata dunha expresión digna de ser verificada, en feitos que signifiquen un avance irreversible en prol da igualdade de oportunidades, e que favorezan a integración social e a diversidade cultural, así como a mellora de calquera outra situación ou circunstancia onde se presenten as desigualdades e as discriminacións.

O libro ao que agora damos a súa benvinda, é unha expresión desta crecente preocupación social por atallar as dificultades que a cotío se producen na convivencia entre as persoas, as familias, os grupos e as comunidades. Dende logo, o é na medida en que se ocupa de contrarrestar a incidencia de realidades pouco favorecedoras da convivencia social, como as que poden nomearse en forma de violencias, agresións, acosos, abusos, intimidacións, etc. Pero o é tamén por canto, en paralelo, sitúa o labor

dunha educación que non quere dimitir nin claudicar do seu compromiso por lograr sociedades máis inclusivas e mellor integradas.

Para o particular, no seu interior quedan sinalados algúns dos principais referentes que atenden a este quefacer, desenvolvendo os estudos e as análises que contribúen a realizar os motivos da *Lei 27/2005, de 30 de novembro, de fomento da educación e cultura da paz*, así como as funcións recollidas no *Real Decreto 275/2007, de 23 de febreiro, polo que se crea o Observatorio Estatal da Convivencia Escolar*, e os seus respectivos regulamentos autonómicos. En coherencia con estas dúas orientacións, concréntanse as actuacións educativas que adoitan a denominación de prácticas de prevención e mediación, encamiñadas ao fomento de relacións individuais e grupais onde o sentido de convivir atope a súa verdadeira razón de ser; dun lado, reiterando que se require de “tempos para convivir”, nos que poder conciliar o que somos con todo canto queremos ser; doutro, destacando a necesidade cada vez máis urxente de aprender a “convivir cos tempos” que atravesan a nosa cotidianidade, nunha sociedade

que non está exenta de precipitarnos cara os riscos da vulnerabilidade e da marxinação.

En definitiva, e dende unha recomposición dos diferentes capítulos que posibilitan lecturas máis pormenorizadas, os autores e as autoras que os subscriben coinciden en afrontar a necesidade de crear as condicións pedagóxicas e sociais para aprender a convivir en democracia, comprometendo á cidadanía cos baluartes dunha sociedade que se recoñece na pluralidade das identidades e na forma de representalas, como parte da diversidade social e cultural que se quere edificar. E iso, tratándose dun reto que desafía a todo profesional da educación e do social ao logro dunha convivencia igualitaria, reafirmando -xunto ao profesor Boaventura de Sousa Santos- que no acto de educar e educarse “temos o dereito a ser iguais cando a diferenza nos inferioriza e temos o dereito a ser diferentes cando a igualdade nos descaracteriza”.

Pablo Montero Souto

Universidade de Santiago de Compostela

puntos de venda da revista galega de educación

POBOACIÓN	LIBRERÍA	ENDEREZO	TELÉFONO	CORREO-e
A Coruña	Librería LUME	Fernando Macías, 3 -15004,	981.263.408	info@lumelibros.com
A Coruña	Librería DIDACTA	Avda Rubine, 13-15 -15004,	981.278.991	librariadidacta@mundo-r.com
A Coruña	Librería XIADA	Avda Finisterre, 76-78 - 15004,	981.276.950	xiada@ctv.es
A Guarda	Librería ATLÁNTICA	Rúa Concepción Arenal,10	986.613.431	
Burela	Comercial AUMA	Rúa da Igrexa, nº 13 - 27880	982.580.879	
Burela	Librería CADERNOS	Rúa Álvaro Cunqueiro, nº 6 - 27880	982.586.081	
Ferrol	Librería CAMPUS	Avda de Esteiro, 30-32 -15403	981.364.027	libreriacampus@verial.es
Lugo	Librería BIBLOS	Doutor Fleming, 1,	982.224.201	
Lugo	Librería TRAMA	Avda. de A Coruña, 21 - 27003	982.254.063	libreriagrama@mundo-r.com
Melide	Librería PARRADO	Moa, 3	981.505.039	
Ourense	Livraria TORGA	Rúa da Paz, 12 - 32002		
Ourense	Librería TANCO	Rúa Cardenal Quevedo, 22,		
Pontevedra	Librería MICHELENA	Rúa Michelena, 22 - 36002	986.858.746	info@libreriamichelena.com
Santiago	Librería COUCEIRO	Praza Cervantes, 6 -15704	981.586.237	libreriacouceiro@autonomos-ata.com
Santiago	Librería FOLLAS NOVAS	Rúa Montero Ríos, 37 -15706	981.594.406	follasnovas@follasnovas.es
Santiago	Librería ABRAXAS	Rúa Montero Ríos, 50 -15706	981.580.377	grialibros2@infonegocio.com
Tui	Librería IRIS	Rúa Calvo Sotelo, 25 - 36700	986.601.946	
Vigo	Librería CARTABÓN	R/ Urzáiz, 125 - 36205	986.37.28.83	lcartabon@verial.es
Vigo	Librería ANDEL	Rúa Pintor Lugués, 10 - 36211	986.239.000	andel@andelvirtual.com
Vigo	Librería MAÑÁN	R/Cadaval nº21	986.226.167	libreriamaan@mundo-r.com
Vigo	Librería LIBROURO	R/ Eduardo Iglesias, 12-36202	986 226 317 986 221 439	librouro@arrakis.es
Vilagarcía	Librería AROUSA	Rúa Edelmiro Trillo, nº19 -36600	986.501.475	
Vilalba	Librería PERGAMINO	Rúa Campo de Puente, 26 - 27800	982.511.302	
Vilalba	Librería PERGAMINO-2	Rúa de Galicia, 89 Baixo - 27800	982.512.932	
Vilalba	Librería SEGREL	Av. Pravia, 13	982 510 040	

Intervención pedagógica en la adopción

Rivas Vieites, Elena (coords.) (2008)

Editorial Axac. Apega.

Este libro recompila os relatorios das IIIª Xornadas da Asociación Profesional de Pedagogos e Pedagogas de Galicia (APEGA) dedicadas á adopción e celebradas na Coruña en abril do 2007, ademais de incorporar outros traballos que completan, dalgún xeito, a visión dada nelas.

No Prólogo realízase unha xustificación da adopción como proceso educativo e como materialización do dereito dos nenos e nenas a desenvolverse nun medio familiar. Avanza, tamén, o proceso de adopción reflexionando sobre a formación dos pais e nais, facendo especial fincapé na etapa da adolescencia, na integración escolar do menor adoptado e noutros temas que serán tratados polos autores do libro.

Os artigos deste libro podemos agrupalos en cinco grandes áreas temáticas que abordan o fenómeno da adopción dende todos os aspectos que o configuran. Deste xeito, un primeiro bloque podería ser o referente á lexislación no que, por unha banda, faise un repaso ás leis españolas e, pola outra, tómase coma base a Convención dos Dereitos do Neno e da Nena para recalcar o dereito da infancia a ter unha familia.

Unha segunda área poderíamos denominala como Escolas de Nais e Pais. Varios autores valoran a dobre vertente deste fenómeno, por un lado a proliferación destas entidades como compromiso dos proxenitores ante os seus fillos; por outro, a necesi-

dade de non só informar senón formar aos futuros pais e nais adoptantes así como manter esa formación no intre post-adoptivo con dous obxectivos claves, facilitar a nova relación familiar e, evitar o fracaso da adopción.

Como terceiro bloque, falaríamos dos Equipos Técnicos do Menor, das súas características, carencias e da súa situación de falsa multidisciplinariaidade, así como da necesidade de incrementar o seu aspecto pedagóxico. Así mesmo, realízase unha mención especial ao concepto de idoneidade, dos tres modelos máis utilizados para a súa avaliación.

En cuarto lugar poderíamos destacar a Área Escolar, en especial a integración escolar do neno ou nena adoptados, así como o reto que supón para o sistema escolar a diversidade do alumnado e os novos modelos de familias, incidindo na necesidade da familia no fenómeno educativo.

Por último, destacaríamos o bloque dedicado á Familia, onde podemos atopar a abordaxe da comunicación entre os distintos membros da mesma e o período da adolescencia, en especial do menor adoptado. De igual forma, abórdase o tema da ruptura de parella e as adopcións e acollementos permanentes de nenos e nenas con características especiais.

Susana Lebón Rivas



REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN

Subscripcións

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

NOVA ESCOLA GALEGA (Revista Galega de Educación)
Apdo. 586 - 15700 Santiago de Compostela (A Coruña)

Envíos por fax: 981 562 577

Subscripcións por correo-e: rge.subscripciones@mundo-r.com

Se desexa algún número atrasado da Revista Galega de Educación, solicíteo enviando un correo electrónico a: rge.redaccion@mundo-r.com

Da segregación á inclusión educativa.

Núñez Mayán, M.T.

Edicións Laiovento. Ames, 2008,
272 pp.



Estamos diante dunha obra que non é un libro máis sobre diversidade, é o resumo dunha longa época de traballo persoal da autora nas aulas e nos gabinetes de apoio ás mesmas e a súa complementación co estudo e a investigación teórica no eido universitario. Tamén dicimos que non é unha obra máis neste campo da orientación e da atención á diversidade pois é nada menos que o legado dunha traxectoria que combina con esforzo e rigor a experiencia práctica coa análise teórica. Teresa Núñez pon seriedade e empeño, sempre amables, no que fai, e neste libro condensa a

súa experiencia e a súa investigación.

Na primeira parte da obra- a evolución da atención á diversidade- fai un repaso dos avatares do paso dunha educación segregadora, non tan afastada no tempo e moi actual nas prácticas presentes, a unha educación integradora. Paso complexo e máis asumido no discurso que na práctica como a autora pon en evidencia en moitos casos, pois non é doado interiorizar nunha sociedade como a nosa- competitiva, uniformizadora e superficial- que a diversidade é un

valor positivo a coidar, e non un atranco a superar. Percorre os camiños que tiveron que andar as administración e institucións educativas, o profesorado e o propio alumnado; camiños aínda hoxe sen rematar.

Na segunda parte – a integración educativa hoxe – aborda tanto o que se entende por alumnado con necesidades educativas especiais como a concreción das medidas que se foron articulando para traballar dun xeito integrador. Sempre poñendo o acento na necesidade de dar un paso máis e para concluír que a medida máis acaída é a flexibilización curricular para que o currículo se poña ao servizo dos individuos que queren aprender e non ao revés, que sexa un atranco para a aprendizaxe. Sería esta a pedra angular dunha educación inclusiva, superadora mesmo da idea de integración.

Nesta obra, sobre todo na segunda parte, poderemos atopar respostas e posicionamentos sobre preguntas e problemas non por reiterados menos vixentes, como o lugar onde facer os apoios e reforzos, as resistencias a que se fagan nas propias aulas ou as diversas finalidades das adaptacións curriculares que se levan a cabo nos centros. Todas elas se abordan dende uns principios que se formulan na primeira parte e que como tales non poden nin deben deixar de ter unha carga utópica, e que se concretan na inclusión educativa e se contrastan con datos que a autora extrae da súa investigación.

É unha obra que transmite credibilidade, pois nótase que escribe coa paixón e o convencemento de quen vivenciou os dilemas, contradicións e problemas dos que trata e non só coa visión de quen se achegou só intelectualmente aos mesmos.

Agardamos, e sobre todo desexamos, que sexa unha lectura para todo o profesorado e non só para aqueles que teñen unha maior relación cos Departamentos de Orientación nos centros.

Xosé Ramos

boletín de suscripción

Si, desexo subscribirme á REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN, tres números ao ano, polo prezo de 25 euros.
Subscribome desde o número 42.

DATOS DO/A SUBSCRITOR/A

Apellidos e nome:	NIF:
Enderezo:	
Localidade:	Provincia:
Teléfono:	E-mail:

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

[illegible]☐ Titular da conta☐ Cheque a favor de Nova Escola Galega☐ Transferencia bancaria contra prestación de factura

(Faga constar os 20 dígitos que componen o C.C.C.)

☐ Reembolso (25 euros máis gastos)

_____, de _____ de 2008

Sinatura

O valor do envoltorio. Un estudo da influencia das TIC nos centros educativos.

Realizado polo Grupo Stellae (Montero, L. Ed. et al, 2007).

Edicións Xerais de Galicia. Vigo

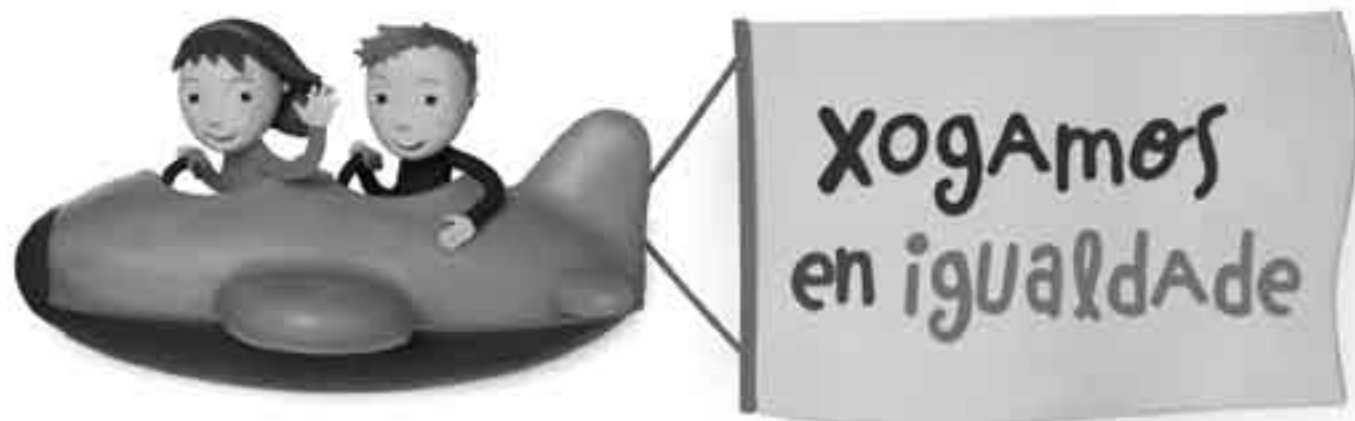


Cun estilo ameno e accesible, o Grupo de Investigación Stellae, a través do libro que temos entre mans, achéganos a un estudo pioneiro no noso ámbito, unha indagación para a comprensión sobre os procesos de integración das TIC nos centros educativos. Vaia por diante que non nos atopamos ante un libro orientado exclusivamente a un público académico, de lectura difícil, senón máis ben ante unha atractiva redacción da que calquera persoa relacionada co mundo da docencia, con independencia do seu nivel ou área de coñecemento, poderá extraer interesantes claves para o seu traballo. E é que grazas a un estilo desenfadado pero sen renunciar ao rigor necesario, introdúcese ao lector nun exercicio de reflexión, unha mirada crítica sobre eses elementos que rodean o seu escenario de traballo en relación coas omnipresentes TIC e que con frecuencia pasan desapercibidos ou dos que simplemente non

somos conscientes da súa importancia. Tomando como base unha investigación financiada pola Xunta de Galicia amósanse as repercusións que a incorporación das TIC, en diferentes dimensións, supoñen para os centros de Educación Primaria e Secundaria. O libro documenta o non documentado, como indican os seus autores, e de aí o seu valor ao abrir unha reflexión sobre aspectos que sistematicamente xúlganse secundarios nas consideracións sobre TIC e escola. Estamos, sen dúbida, ante unha inestimable axuda para poder profundar na situación ante a que se atopan actualmente profesores e profesoras en centros educativos fronte ás TIC.

Nun conxunto de cinco capítulos, abórdase a fundamentación necesaria para poder mergullarnos na perspectiva de traballo deste grupo de investigación, amosando a continuación unha panorámica global sobre equipamento e uso das TIC e, cun nivel de profundidade maior, a realidade de tres centros educativos. Sen dúbida é aquí onde o lector recoñecerá con probabilidade situacións próximas xa que é a voz do propio profesorado a que se articula para poder comprender o que acontece no seo das institucións educativas. O conxunto de conclusións coas que finaliza o libro convértense non só en elementos reveladores senón tamén, tomándoas en consideración, nunha oportunidade clara para a mellora.

Fernando Fraga



Xogamos
en igualdade



XUNTA DE GALICIA
VICEPRESIDENCIA DA
IGUALDADE E DO BENESTAR
Secretaría Xeral da Igualdade

Campaña para un uso
non sexista dos xoguetes



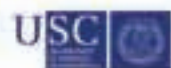
Proxecto **RONSEL**

Plan para a salvagarda e posta en valor do patrimonio cultural inmaterial de Galicia



na dirección <http://web.uvigo.es/ronsel/>
podes encontrar mostras deste patrimonio,
con investigacións actualizadas en cada un
dos diferentes ámbitos:

- Tradicións e expresións orais
- Artes do espectáculo
- Usos sociais, rituais e actos festivos
- Coñecementos e usos relacionados
coa natureza e o universo
- Técnicas artesanais tradicionais



DOCENTES

por XOSÉ TOMÁS

DOCENTE
F.P.

HOUSTON,
RECÍBESME?
HOUSTON!
HOUSTON??

...



MERCADO
LABORAL



A dixitalización destes documentos foi posible grazas á axuda concedida a Nova escola Galega da Secretaría Xeral de Modernización e Innovación Tecnolóxica (Consellería de Industria - Xunta de Galicia), do Ministerio de Industria, Turismo e Comercio, así como do Plan Avanza e do Fondo Europeo de Desenvolvemento Rexional (FEDER), ao abeiro da *Orde do 31 de decembro de 2008 pola que se establecen as bases reguladoras para a concesión, en réxime de concorrència competitiva, das subvencións destinadas a entidades de dereito público e privado, sen ánimo de lucro, para impulsar a realización de actuacións de difusión e formación relacionadas especificamente co desenvolvemento e implantación da sociedade da información na Comunidade Autónoma de Galicia, no marco do Plan Estratégico Galego da Sociedade da Información e o Plan Avanza, e se procede á súa convocatoria para 2009 (código procedemento IN521C)*

As publicacións están dispoñibles baixo unha licenza Recoñecemento-Non comercial-Compartir baixo a mesma licenza 3.0 España de Creative Commons que reza:

Vostede é libre de:

- Copiar, distribuír, exhibir e executar a obra.
- Facer obras derivadas.

Baixo as seguintes condicións:

- Vostede debe atribuír a obra na forma especificada polo autor ou o licenciante. Isto quere dicir que tanto os textos como as imaxes da Web poden ser utilizados por calquera, sempre que se cite a súa orixe, sempre que non se obteña un beneficio económico directo ou indirecto dese uso, e sempre que se inclúa no produto resultante a mesma licenza CC-NEG.

