

3ª Escola de Primavera
Educación Social e cidadanía
Intervención na escola e na comunidade

Santiago de Compostela
29 e 30 de maio de 2008

Relación de Autores

Noa Álvarez Pérez
Manuel Blanco Rábade
Belén Caballo Villar
M^a Dolores Candedo Gunturiz
M^a Dolores Carballo García
M^a Montserrat Castro Rodríguez
Xosé Manuel Cid Fernández
Tara Dopazo Abreu
Nuria Fernández Brage
Marta Fernández Iglesias
Alberto Fernández de Sanmamed Santos
José Luis González Fernández
Rita Gradaílle Pernas
Berta D. López Álvarez
Pablo Montero Souto
Leticia Navarret Rodríguez
Esther Pérez Enríquez
Cecilia Prieto Viéitez
Cathryn Teasley Severino
Mónica Veiga Gerbolés

ÍNDICE

Actas da 3ª Escola de Primavera:

Educación Social e cidadanía

Intervención na escola e na comunidade

Presentación.....	5
Mesa redonda inaugural: Os retos da escola para o século XXI: a cidadanía no horizonte.	
• Mª Montserrat Castro. Nova Escola Galega.....	8
• Alberto Fernández de Sanmamed. CEESG.....	15
Mesa redonda: Educación Social e Escola: cara unha nova relación.	
• Mª Dolores Candedo. Universidade de A Coruña.	27
• Xosé Manuel Cid. Universidade de Vigo.....	32
• Belén Caballo e Rita Gradaílle. Universidade de Santiago.....	39
Mesa redonda: Experiencias de Educación Social no sistema educativo regrado (1ª parte)	
• Cecilia Prieto e Marta Fernández. Plan Comunitario de Teis (Vigo).....	45
• Leticia Navarret e Mónica Veiga. UMAD de Santiago de Compostela.....	53
• Berta López e Manuel Blanco. IES Leiras Pulpeiro (Lugo)	59
Mesa redonda: Experiencias de Educación Social no sistema educativo regrado (2ª parte)	
• Tara Dopazo. AGADEA.....	71
• Nuria Fernández. Solidariedade Internacional de Galicia.....	77
Conferencia: Escola e cidade: un encontro laborioso.	
• José Luis González. Ex-técnico de educación do Concello da Coruña.....	85
Mesa redonda: A Acción Social: construción da cidadanía dende o social.	
• Cathryn Teasley. Universidade de A Coruña.....	106
• Esther Pérez. Universidade de Vigo.....	120
• Pablo Montero. Universidade de Santiago.....	130
Mesa redonda: Experiencias de Educación Social no ámbito comunitario.	
• Noa Álvarez e Mª Dolores Carballo. Federación de Asociacións de Mulleres Anaral.....	144

PRESENTACIÓN

Presentación das actas

Área de Desenvolvemento Profesional do Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (CEESG)

Unha vez ao ano as educadoras e educadores 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 socioeducativa.

Coa idea de sumarse e ampliar o intenso debate que nos últimos tempos se está a producir torno á materia de “Educación para a Cidadanía” establecida pola lexislación educativa, o CEESG quixo dedicar a 3ª Escola de Primavera a repensar nos constructos 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 a comunidade.

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

Nestas xornadas seguíronse dúas liñas:

- Unha teórica, na que expertos universitarios e profesionais cun forte peso no ámbito comunitario e educativo expuxeron as súas reflexións sobre como se deben potenciar novas relacións entre os profesionais do eido educativo formal e os profesionais do ámbito non formal.
- Outra liña máis práctica, dando a coñecer iniciativas que se están desenvolvendo na nosa Comunidade Autónoma, que están traballando tanto en torno á cidadanía e á comunidade como no ámbito da educación formal.

Estas foron as dúas cuestións que se traballaron ao longo dos dous días da Escola, e todas/os as/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.

O conxunto de artigos recollidos nestas actas é o froito das distintas mesas redondas nas que se debateron estes temas. Esperamos que constitúa unha importante aportación ao traballo do Colexio, para revisar e reelaborar documentos e propostas que intentaremos facer chegar á administración e a toda a sociedade.

Rematamos expresando o noso agradecemento a todas/os aquelas/es que fixeron posible o desenvolvemento desta iniciativa: ás persoas participantes, ás/aos relatoras/es e moderadoras/es, e ás entidades colaboradoras (Obra Social Caixa Galicia e Universidade de Santiago de Compostela). A todas e a todos, grazas.

MESA REDONDA INAUGURAL

**Os retos da escola para o século XXI:
a cidadanía no horizonte**

Os retos da escola para o século XXI: a cidadanía no horizonte

M.^a Montserrat Castro Rodríguez

Mestra e pedagoga

Os retos da escola: a escola sempre ten novos retos porque ten que adaptarse a unha sociedade que evoluciona. Se nós facemos un *feed-back* nos 25 anos de historia que ten NEG, comprobamos que en todas as etapas da súa existencia sempre defendeu ideas, iniciativas... que pretendían responder ás novas necesidades da sociedade e, curiosamente, moitas delas persisten ao longo do tempo.

Sabemos que a escola ten unha serie de funcións que son inherentes á propia institución e segundo para que autores, deben ou non ser a esencia da súa propia existencia pero nós, como movemento de renovación pedagóxica, asumimos como unha premisa básica para ter en conta. Estamos falando do papel protagonista que se lle debe outorgar no proceso de socialización e desenvolvemento do ser humano. Isto significa que cada persoa debe coñecer o funcionamento da sociedade na que vive, co fin de que se adapte a ela e non provoque digresións con ela; ao mesmo tempo, a escola tamén lle debe aportar coñecementos a ese ser humano para que lle permita innovar e introducir novas que melloren as condicións de vida e benestar social.

Partindo desta premisa, coñecida e difundida por autores clásicos, tanto do ámbito pedagóxico, como psicolóxico, como sociolóxico, trataremos de abordar as necesidades da escola e da sociedade actual.

A escola e a sociedade en xeral debe estar nun continuo proceso de reflexión sobre o que é a escola, para que serve e en que sociedade. Vivimos nun momento histórico onde todo o mundo opina sobre a escola. Con frecuencia escoitamos “que o alumnado non ten nivel”, hai quen afirma que “os nenos e as nenas saben menos que antes”, aparecen estudos transnacionais que comparan os resultados académicos de uns e outros países etc. Pero, realmente, somos conscientes do que é a escola no mundo actual na nosa sociedade galega?, é certo que os nosos nenos e nenas saen menos formados que anos para atrás?, coñecemos as achegas que está facendo actualmente a escola á sociedade en xeral?

Coidamos de que a valoración que se fai en moitas ocasións, faise dende uns parámetros tradicionais e uns valores que responden a unha sociedade que tivemos nun momento determinado. Na actualidade, quizás nas últimas décadas, á escola vánselle atribuíndo unha cantidade de responsabilidades ás que lle debe dar resposta e, paralelamente, ségueselle avaliando por criterios propios dunha escola moi tradicional. Podíamos dicir que vivimos nunha contradición, que ás veces leva á confusión nos seus usuarios e traballadores e que cremos que é fundamental que se abra un proceso de debate e reflexión sobre a escola e a súa función social:

- O alumnado cada vez pasa máis tempo no centro escolar, onde se realizan numerosas actividades que habería que cuestionar se son competencia real da escola, pero que a sociedade lle esixe que se responsabilice delas. Cada vez son máis numerosos os centros, sobre todo do ámbito urbano, que teñen o alumnado máis horas no recinto escolar. Son moitos os centros que abren as portas ás 7 ou 7:30 da mañá e as pechan aproximadamente 12 horas máis tarde. Moitos destes estudantes permanecen case 12 horas no centro. Durante estas horas, ademais da actividade académica, moitos deles almorzan e xantan acompañados de coidadores e coidadoras e nas horas libres que teñen, antes ou despois de ir ás aulas, realizan actividades extraescolares, ás veces levadas a cabo por persoal especializado ou non. Incluso ás veces realizan os seus deberes e estudos no propio edificio escolar.
- Xa non é difícil escoitar como algunhas familias levan os seus descendentes ao comedor do colexio para que lles ensinen a comer. Xa non só se trata de darlle formación e información específica sobre o que é conveniente comer para ter unha alimentación axeitada, senón que na escola, con frecuencia, se encargan os propios profesores e profesoras de que coman axeitadamente e de realizar funcións que habitualmente facían as familias.
- Despois da actividade docente, moito alumnado, sobre todo do ámbito urbano permanece realizando actividades extraescolares, pero cun marcado carácter escolar. Con frecuencia non existe coherencia nin sequera comunicación ante a mesma actividade desenvolta dentro e fóra da escola, incluso con formulacións distorsionadoras e distantes entres si. En moitas ocasións parece unha prolongación do horario escolar e non tanto un lugar onde deben permanecer durante unha serie de horas porque as súas familias non poden atendelos. É xusto que estes estudantes

prolonguen dese xeito a actividade escolar ou pola contra habería que introducir outras alternativas que respondan á súa necesidade de gozar do lecer e tempo libre que como nenos e adolescentes precisan para acadar un desenvolvemento persoal máis completo?

Neste caso a escola, como edificación, alberga unha serie de actividades que aínda que son independentes, con frecuencia se lle van atribuíndo á escola como institución. E quizais fose o momento axeitado para levar a cabo iniciativas que vaian encamiñadas a un proxecto educativo integrado dentro dunha comunidade educativa. Estamos a dicir que dende o noso punto de vista e salvagardando a liberdade e as necesidades de cada estadio evolutivo do alumnado, non sería preciso camiñar cara unha programación da oferta educativa formal e non formal debatida e consensuada por parte da comunidade educativa? Estamos a falar de que haxa coherencia entre as necesidades psicosociais e evolutivas da infancia e adolescencia, as demandas sociais de coidado deste colectivo e a oferta de alternativas que se fan dende dentro e dende fóra da escola. Tampouco podemos esquecer a prioridade dun debate global sobre a necesidade dunha verdadeira e real conciliación da vida familiar en xeral.

Como vimos reiterando, dende a escola estanse asumindo unha serie de funcións, a medida de remendos, para responder a unhas necesidades que ninguén cobre: a incorporación da muller ao ámbito laboral aínda segue sen ter resoltas as medidas axeitadas para resolver as novas realidades que van xurdindo nas familias; a escola e o entorno escolar son as novas coidadoras físicas, pero tamén as novas figuras educativas no extraescolar. Con frecuencia, o traballo que se realizan nestas actividades paralelas á escola, non son levadas a cabo por persoas con cualificación para tal feito, o que leva na maioría dos casos a realizarse unha intervención asistencial. Son novos tempos, novas experiencias de interacción, que aínda que teñen que fomentar a liberdade, facilitar “o non programado”, si teñen que estar deseñadas e planificadas de tal xeito que non perda os valores positivos do tempo libre, da autoxestión etc. É dicir que o neno e a nena aprenda e goce do seu tempo de lecer, que teña espazos e momentos para iso, aínda que polas necesidades do seu contexto non poida ser nin na súa casa nin coa súa familia. Parece que a apertura da escola a novos profesionais é unha necesidade, xurdida da realidade social que nos toca vivir.

Dende o punto de vista da actividade docente que se realiza no centro escolar, cómpre salientar que nos últimos anos se teñen levado a cabo cambios moitos deles significativo que é importante analizar e canalizar para o futuro.

Nas últimas dúas décadas a lexislación sobre educación foi moi abundante. A proliferación de novas leis está levando unha importante axitación social. Dende o noso punto de vista, a LOXSE –coas evidentes eivas que toda lei pode ter e precisa de adaptacións- dá un paso adiante na procura dunha escola diferente, que pretende responder a unha sociedade moderna. Introduce unha serie de variables que entenden a súa función e as súas posibilidades como unha das institucións sociais básicas. Dende unha concepción teórico-metodolóxica baseada, en principio, no protagonismo do alumnado, da introdución de contidos que van máis alá do coñecemento teórico das distintas disciplinas científicas; empézase a pensar que a escola debe experimentar concepcións metodolóxicas baseadas non “aprender a aprender”, introdución de novos contidos, por exemplo, os temas transversais. Estabamos ante un novo reto, que posiblemente pola falta de formación da sociedade en xeral, dunha planificación educativa pouco axeitada e un profesorado pouco formado e desconexo das posibilidades que tiña ante si, acabou sendo unha boa lei que non se deu posto verdadeiramente en vigor. A chegada da LOCE supuxo un paso atrás e volvemos a uns contidos que nos aproximaban máis á escola da década dos 70 que a un proxecto para un novo século e para unha nova sociedade. Coa LOE, a pesar de que quixo manter algúns aspectos da LOXSE, os avances con respecto á LOCE non foron os desexados; non obstante, nestes últimos anos a cantidade de iniciativas e plans que se van introducindo (Plan de Convivencia, Proxecto Lecgtor, Plan TIC....) parece que queren dar pulo a novas concepcións do ensino na escola obrigatoria.

Neste contexto, comprobamos que existe unha incoherencia significativa entre os obxectivos que propoñen as leis e os contidos que estas estipulan para acadar as ditas pretensións. Dende unha perspectiva dunha escola construtiva, como en principio avoga a lei que temos en vigor, pensamos que a escola ten que ser un lugar xerador de experiencias, de suxestións para a aprendizaxe, de incentivación da curiosidade. Non obstante, vemos como os nosos DCB acumulan contidos amplos, diversos... que non sempre teñen en conta e favorecen unha aprendizaxe máis aberta e ampla. Uns contidos extraídos case en exclusiva do coñecemento científico das disciplinas, esquecendo as verdadeiras achegas que os contidos de distintas disciplinas poderían achegar para o desenvolvemento integral do rapaz

e da rapaza. Por outra banda, ante as posibilidades que si podemos atopar de enfoques globais, atopámonos con eivas importantes: a falta de interdisciplinariedade dos recursos humanos.

Nos últimos anos apostouse nos colexios por entender a interdisciplinariedade como a fragmentación en “especialistas” dunha ou doutra disciplina. É dicir, máis mestres con maior formación en disciplinas concretas, sacrificando o fin básico do ensino primario, a interdisciplinariedade entendida como as achegas que poden facer profesionais con distinta formación profesional, non só científica, para presentar contextos de aprendizaxe amplos e globais, que permitan adaptarse ás necesidades individuais de cada neno ou nena. Pero a experiencia diaria da escola pon en evidencia a demanda de novos profesionais que, por iniciativa da propia escola, das comunidade educativa en xeral, dalgunhas institucións públicas ou privadas van chegando ás escolas. Xa non é difícil ir a centros escolares onde se levan a cabo iniciativas desvoltas por equipos interdisciplinares (profesionais da educación social, da nutrición, da farmacia, da animación etc.).

As novas e importantes incorporacións á escola poden ser o Plan de Convivencia, o Proxecto Lector, as axudas á dinamización das bibliotecas escolares, seccións bilingües, novas tecnoloxías, Valora, Proa... son magníficas oportunidades que amosan que outra escola é posible. Estamos falando de iniciativas moi interesantes que, se pretendemos que teñan significado e sexan eficaces, precisan dunha reflexiva planificación e organización. Evidentemente estamos falando de que é necesario contar con recursos humanos suficientes e cualificados que sexan quen de organizar e implantar todos estes programas. Pero pola contra, comprobamos como en todos os casos, agás no programa Proa, os centros teñen que poñer en marcha obrigatoriamente algunhas destas iniciativas e voluntariamente outras, sempre contando en exclusividade co persoal que hai no centro, nunca coa incorporación doutras persoas. Por outra banda, comprobamos como as previsións de prazas para un centro non teñen en conta a participación en proxectos de innovación educativa voluntarios. Cremos que a administración debe facer unha fonda reflexión e constatar as necesidades reais dos centros para levar a cabo unha ensinanza de calidade e non caer nos erros que truncaron as enormes posibilidades que tiñan outras medidas, no que tiveron moito que ver a falta de recursos persoais cualificados e tamén o ser proxectos ou medidas legais que non foron traballadas e consensuadas co profesorado.

Se é posible que esteamos avanzando no proceso de autonomía na xestión económica dos centros, o que resulta moi positivo, porque deste xeito poderemos adquirir o que precisamos. Non obstante, hai certas medidas xenéricas que non teñen en conta as diferenzas contextuais e que están supoñendo gastos enormes para a administración e que nos centros teñen pouca funcionalidade. Estamos a falar da dotación de medios informáticos ou a política de gratuidade de libros de texto. O proporcionarlle a moitos alumnos e alumnas recursos dos que poderían dispoñer sen axuda da administración, está supoñendo que moitos outros non poidan percibir as axudas que realmente precisan e que non teñen recursos para conseguilos. Imos ver algúns exemplos:

- A maior parte dos colexios con xornada continuada atópanse nos medios urbanos. Son nestes eidos onde prolifera a oferta de actividades extraescolares. No ámbito rural a maioría dos centros teñen xornada de mañá e de tarde. A maioría deste alumnado depende dun transporte escolar que ao rematar o horario lectivo o leva á súa casa. Isto implica, ao noso ver, unha contradición, por unha parte este alumnado non ten a posibilidade de asistir a actividades fóra do horario escolar, que lle puideran interesar, e, por outra, tamén coñecemos que a escaseza de nenos e nenas no contexto rural leva a soidade dos máis pequenos para o xogo, o lecer e a interacción, que acostuma a ser constantemente cos maiores, que é necesaria, pero que non debe ser a única e débense favorecer os tempos de lecer cos seus iguais.
- Por outra banda, os que traballamos na escola sabemos que na maioría dos casos detrás dun alumno con problemas, existe un contexto sociofamiliar no que existen problemas igualmente. A intervención que se pode facer dende a escola sempre estará limitada se non existe un traballo coas familias. Nestes momentos, as posibilidades de traballo coas familias son reducidas, porque na maior parte dos casos queda reducida a interaccións verbais que non van acompañadas dun seguimento ou dunha axuda doutros profesionais para a adquisición de competencias que non hai no eido familiar e que interfíren directa ou indirectamente coa evolución do neno ou da nena.
- A escola é un bo lugar para coñecer ou previr moitas problemáticas que ás veces desencadean na adolescencia e/ou na adultez en situacións de exclusión social. A intervención e o traballo continuado con estas persoas e coas súas familias é un elemento clave para a prevención. É conveniente contar con recursos profesionais

que permitan levar a cabo traballos especializados co alumnado e coa familia, dende a escola primaria á adolescencia e o tempo que sexa preciso.

Os retos da escola para o século XXI: a cidadanía no horizonte

Alberto Fernández de Sanmamed Santos

Presidente do Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y

Educadores Sociales

Vogal do CEESG

Cando me fixeron o encargo de facer este relatorio para a III Escola de Primavera, pedíronme que analizara a situación da implantación da figura da Educadora/or Social no Estado Español, dado o meu papel de representante do Colexio de Galicia no Consello Estatal.

Reflexionando sobre a orientación da miña intervención, decidín orientala a dar unha visión global, aínda que moi resumida, de cómo está a incorporación da nosa figura profesional, analizando só a súa incorporación dun xeito estable e dentro dos equipos dos Centros de Ensino. Como sen dúbida todos e todas coñecedes, moitas son as experiencias que se están a levar a cabo a través de entidades privadas, concellos, etc. Nestas mesmas xornadas veremos algunha das que se están facendo na Galicia. De igual xeito, en moitas outras Comunidades Autónomas teñen experiencias, máis ou menos estables, con programas específicos, obradoiros, ou traballos con nenos e nenas con necesidades educativas especiais.

Sen embargo, intentarei facer un breve percorrido por cómo están os/as educadores/as dentro dos centros, participando e sendo un membro máis da Comunidade Escolar.

Comezar con dúas pequenas reflexións. Ao analizar este tema podemos ver moitas diferencias entre autonomías por distintas razóns, pero o que observamos en todas é un claro interese por afondar neste tema. En todos os territorios advírtese a necesidade de incorporación dun profesional que vaia mais aló do simplemente docente e que, en colaboración co resto dos profesionais do Centro, colabore en todos os aspectos que agora se lle piden á escola, como “amañalo todo”. Non é momento de entrar a xustificar unha necesidade que é petición de moitos axentes, (sindicatos, ANPAS, claustros, movementos

pedagóxicos...) dado que é un tema xa abordado a nivel galego e con abundante información por escrito (por exemplo, as actas das dúas xornadas feitas entre o Colexio e Nova Escola Galega, ou, a nivel estatal o numero 15 da revista de Pedagogía Social).

Desta análise excluirei a realidade galega que se tratará amplamente por outros participantes, mais permitídemme facer algunha mención, a modo de simple comparación, de iniciativas da nosa Comunidade.

Centrarémonos pois en cómo está a incorporación da figura profesional, así como o que se está facendo entre os Colexio Profesionais e outras institucións nesta liña.

Analizando a situación actual vemos que hai tres Comunidades Autónomas que teñen xa incorporada (dun xeito máis ou menos amplo) a figura do/a Educador/a social a través de leis ou decretos específicos, e que contan con certa experiencia da que podemos ir sacando conclusións. Apuntar que estas tres Comunidades están gobernadas por Gobiernos Progresistas que en colaboración cos Colexios e outras institucións apostaron decididamente por esta medida. Teño tamén a obriga de mencionar que nalgún caso, comezaron a traballar este tema aínda máis tarde que en Galicia (recordo que as primeiras reunións as tivemos aló polo 2003) e incluso para poñer en marcha estas actuacións tiveron en conta moitos dos materiais e ideas que aquí xurdiron, aínda que con moito menos éxito.

ESTREMADURA

O proceso extremeño é sen dúbida o máis coñecido e estudado. En varias das xornadas que tivemos xa o analizamos profundamente, traendo incluso algún dos seus actores.

Fagamos un breve resumo do tema:

Aparece unha aposta política clara a máximo nivel autonómico. O Presidente da Junta fai unha aposta pública de incorporación dos educadores e educadoras sociais.

A incorporación faise efectiva no curso 2002/2003.

Dita incorporación está regulada no “V Convenio Colectivo para el personal laboral de la Junta de Extremadura” e na Instrucción da Consellería de Educación da Junta de Extremadura pola que se concreta a organización e funcionamento dos centros de ensino secundario.

Nestes documentos sinálase, entre outros aspectos, ónde se integran a nivel funcional. Neste caso nos Departamentos de Orientación e en coordinación coa Xefatura de Estudos e os Tutores. Tamén quedan establecidas as súas funcións.

Pese a seren suficientemente coñecidas mencionarémolas brevemente:

- Elaboración de programas sobre convivencia para a súa incorporación ao proxecto educativo do centro.
- Redacción de propostas para fomentar as relacións do centro co entorno social.
- Relación e avaliación dos programas de convivencia e relacións entre sectores.
- Colaborar nas normas que aseguren a permanencia do alumnado no centro.
- Colaborar nos programas de saúde escolar e educación para a saúde.
- Seguimento das situacións de absentismo en colaboración co departamento de orientación e os tutores.
- Colaboración co departamento de orientación respecto ao alumnado con comportamentos problemáticos.
- Colaborar na programación e desenvolvemento de actividades culturais e deportivas.
- Colaborar nos programas específicos de animación á lectura.
- Programar e executar actuacións e garantir a información puntual as familias.
- Participar nos programas de formación de nais e pais.
- Aquelas outras encomendadas polo Equipo Directivo encamiñadas a mellorar a convivencia.

Establécense tamén funcións específicas relacionadas co transporte escolar.

Na Comunidade Autónoma Estremeña hai hoxe en día educadores traballando en todos os Centros de Secundaria, ao redor de 140, cunha experiencia de máis de seis cursos. Creo, sen temor a enganarme, que xa é unha figura estable con tarefas concretas e imprescindible no sistema educativo estremeño. Sen dúbida mellorando, grazas a unha aposta valente, sen quedarse nos simples problemas de orzamento e traballando de xeito integral e non simplemente con actuacións parciais.

CASTELA A MANCHA

Atopámonos aquí con outra Autonomía que, aínda que de xeito parcial, está tamén apostando pola nosa figura profesional.

Estamos ante unha das Comunidades onde o seu Colexio fixo máis traballo de investigación en colaboración co Consello. Esta labor está moi centrada na adaptación do noso catálogo de funcións e competencias ás do Educador e a Educadora social no ensino.

Dende a Consellería de Educación publicáronse disposicións legais que sentaban as bases para a mellora da calidade da ESO a través de diversas ordes dos anos 2002 e 2003. Consideran imprescindible un cambio do modelo de compensatoria por outro de interculturalidade e cohesión social. Neste modelo percíbese a necesidade de crear unha rede estable de recursos educativos a través dun incremento significativo dos educadores sociais como funcionarios.

Temos que sinalar que no que á nosa incorporación se refire están as Instrucións de 1/09/2003 da Dirección General de Coordinación y Enseñanzas Universitarias polas que se define o Plan de Actuación dos educadores e educadoras sociais nos Institutos de Educación Secundaria no marco do plan para a mellora da Educación Secundaria Obrigatoria en Castela A Mancha no curso 2003/04 e 2004/05.

Nesta comunidade non temos educadores e educadoras sociais en todos os centros, a incorporación está sendo paulatina. Comezou cunha bolsa no 2002 para cubrir 22 prazas. Nun principio a estas bolsas podían apuntarse diplomados en educación social e traballo social, na actualidade só se admíte a titulación de educación social. A convocatoria establece que para a mellora contemplada no “Plan de mellora da calidade da ESO” dotarase aos centros que o xustifiquen e soliciten dunha educadora/educador social para que, coordinadamente co titor e o orientador, desenvolva tarefas de mediación e control en colaboración coas familias e outras institucións. Atribúe tamén funcións no relativo ao control do absentismo escolar.

No ano 2005 e a través da Consellería de Administracións Públicas ofértanse 8 prazas máis coa titulación de diplomados en educación social. Atopamos outro proceso no 2006 para a ampliación da bolsa e no 2007 a mesma Consellería saca 35 pazas máis para IES da Comunidade. Como consecuencia de todo isto a RPT da Consellería de Educación e Ciencia recolle a figura do Educador/a Social.

A progresión e avaliación da experiencia amosa claramente que a necesidade da nosa figura profesional confírmase na práctica, acadando moi bos resultados, especialmente a criterio dos propios centros onde existen educadores sociais o que leva a que moitos

outros os soliciten. Evidentemente nesta incorporación xorden tamén atrancos que se deben ir mellorando, como é a integración organizativa das educadoras sociais (se no Departamento de Orientación, se con dependencia da Xefatura de Estudos...), a coordinación cos docentes, etc.

ANDALUCÍA

É unha das Comunidades Autónomas que nos últimos tempos teñen feito unha das máis fortes apostas por dotar aos Centros de Ensino de Secundaria de Educadores e Educadoras sociais.

No BOJA de 3 de Novembro do 2006 e por resolución da Consellería de Educación, establécese como unha das medidas a adoitar para a promoción da cultura da paz e da mellora da convivencia, dotar aos Centros con Educadores/as Sociais integrándoos nos Equipos de Orientación Educativa e nos Departamentos de Orientación.

Segundo esta resolución as funcións serían as seguintes:

- Intervir na aplicación de medidas dirixidas ao alumnado para a mellora da convivencia e a colaboración co profesorado na consecución de tal fin.
- Seguimento do alumnado absentista.
- Mediación en conflitos: alumnado-centro-familia
- Desenvolvemento de programas para a educación en valores e a integración multicultural.

Nesta resolución establécese que a titulación necesaria é a diplomatura en educación social.

Moi recentemente o Goberno autónomo andaluz ofertou por oposición 60 prazas de diplomados en educación social, os cales se integrarán no corpo de técnicos de grao medio da “Junta de Andalucía”, é dicir, coa categoría de funcionarios.

Pese a existir algunha diverxencia a solucionar, como aspectos de titulación, etc., dende logo considerámolo como unha clara intención por incluír a nosa figura con todas as consecuencias nos centros da comunidade Andaluza.

Evidentemente isto non saíu da nada, igual que o CEESG o Colexio Andaluz vén traballando neste camiño fai anos.

Xa a predecesora do Colexio Andaluz, a Asociación Profesional de Educadores Sociais, comezaba as primeiras reunións políticas coa Conselleira de Educación alá polo ano 2002. En xuntanzas mantidas no 2005 con altos cargos do Goberno Autónomo expónselle a necesidade, así como a experiencia estremeña atopando gran receptividade por parte dos responsables políticos.

Paralelamente a isto faise unha campaña en prensa coincidindo co nacemento de Colexio profesional. Temos que destacar que isto coincide coa demanda de dotar o sistema educativo de educadores feita por outros colectivos, igual que sucedeu en Galicia, especialmente por parte dos sindicatos.

No 2006 faise chegar á Consellería un documento coas apartacións do Colexio ao proceso xa avanzado por parte da Administración.

Tamén o Colexio andaluz opta pola realización de formación específica, polo que en xullo do 2006 se realiza en colaboración coa universidade de Córdoba (de novo a colaboración coas universidades como no caso de Galicia) un curso de 30 horas de duración onde entre outros aspectos se analizan as funcións, a formación específica necesaria, as necesidades educativas, a resolución de conflitos, etc. Temos que destacar que en estas xornadas participan persoal docente e políticos da Consellería de Educación.

ILLAS BALEARES

Nesta Comunidade Autónoma traballan dende hai tempo no corpo teórico necesario para facer unha incorporación o máis axeitada posible.

Atopámonos diferentes documentos internos do Colexio que analizan a figura, as funcións, de novo o xeito de incorporación no organigrama dos centros, así como os principais programas que poden levar a cabo.

Nestes documentos aparecen referencias a aspectos de prevención; resolución e mediación, impulsora e colaboradora no desenvolvemento de programas; e educativas de acompañamento e seguimento de alumnos con discapacidades e/ou comportamentos problemáticos.

Como experiencia máis salientable quero destacar a posta en marcha dun título de posgrao, en colaboración coa Universidade das Illas Baleares, de: “Especialista Universitario en intervención socioeducativa del educador social en los Centros Educativos”. Dita

formación está organizada pola Universidade e o Colexio Profesional, un síntoma máis da preocupación por ser un profesional preparado para este ámbito. Hai que ter en conta que non estamos a falar dunha simple reclamación corporativa de postos de traballo, senón da reivindicación dun profesional que complementa a gran labor que se está a facer no ensino. Non podemos quedarnos en querer ter un “despacho” máis, senón en ser un axente implicado na realidade do Centro.

Novamente aquí atopámonos coa colaboración da Administración Autonómica que, nesta ocasión, participa moi activamente na formación a través das Consellerías de Educación e Cultura e a de Acción Social. Enténdese, deste xeito, que se valora dita formación como un eixe imprescindible para ter profesionais da educación social altamente preparados e que poidan incorporarse ó ámbito dun xeito máis eficiente.

Este posgraio estase impartindo neste momento con gran éxito de participación. Sirva como exemplo citar que en menos de 24 horas cubríronse todas as prazas. Nel, entre outros aspectos, os educadores e educadoras sociais están a afondar sobre o sistema educativo (2 créditos) os ámbitos da intervención socio educativa (12 créditos), estratexias socio educativas (7 créditos) e o papel concreto do Educador social (4 créditos).

EUSKADI

Atopamos iniciativas nesta comunidade dende hai varios anos, especialmente con relación á coordinación da escola cos equipos sociais de base. Podemos sinalar, a modo de exemplo, a acción formativa organizada polo Consorcio de Educación Compensatoria de Gipuzkoa no ano 2003, na que participaron 28 Educadores/as de Servizos Sociais de Base, 6 Educadores/as en Centros Escolares, 2 Educadoras de CIP, 10 Traballadoras Sociais, profesores de 20 Centros Escolares, 6 Técnicos/as de Berritzegune e 4 de Inspección Educativa. Nestas xornadas, ademais da tan necesaria coordinación, xa se comezaba a falar da incorporación das figuras profesionais dentro do organigrama.

O Colexio de Euskadi acaba de realizar unas xornadas de reflexión que son a culminación do traballo interno do propio colexio.

Temos que destacar que nestas xornadas o CEESG tivo unha participación moi interesante na persoa do moderador de esta mesa e Vicepresidente do noso Colexio Alfonso Tembrás, reflexo da importancia que se lle dá noutras comunidades ao traballo de

investigación e análises que temos feito dende Galicia. É por isto, polo que nestas xornadas Alfonso fixo o relatorio marco co título de “Educador social e Escola”.

Algo a subliñar destas xornadas é a participación, ao igual que fixemos nós, de movementos de renovación pedagóxica, profesores e universidades.

Presentáronse diversas experiencias que se están levando a cabo en Euskadi dende os servizos sociais de base dos Concellos, fixéronse grupos de traballo para afondar en aspectos da relación entre os servizos sociais de base e a escola,... Outros dos grandes retos dos que se tratou foi a función que o educador social debe cumprir para que a escola se integre dun xeito eficaz no contorno social, que se aproveiten os recursos que a sociedade ten e tamén que a sociedade poida aproveitarse do que na escola se está producindo. En grupos traballáronse temas relacionados coa interculturalidade e convivencia escolar.

Nas conclusións destas xornadas quedan patentes algunhas das grandes preguntas que temos e nas que debemos continuar buscando respostas: a dificultade de integrarse nun sistema tan pechado, a necesidade de traballar dun xeito planificado e non como simples “apaga lumes”, a necesidade de traballar coa xeneralidade dos alumnos e non contribuindo aos “guetos”.....

Poderíamos citar experiencias e actuacións en moitas outras comunidades. A modo de exemplo citar o que se está facendo nalgunhas.

MURCIA

Despois das ultimas eleccións, están retomando as negociacións coa Administración Autonómica. Na última xuntanza mantida o 8 de xaneiro do presente ano, os responsables da Consellería de Educación solicitaron ao Colexio Murciano un dossier sobre as experiencias noutras comunidades, e o que é mais interesante, a posibilidade de proxectar unha experiencia piloto de traballo de educadores/as nalgúns centros.

O dossier xa foi presentado e temos que sinalar que no mesmo se incluía o libro de actas das xornadas celebradas entre o CEESG e NEG como documento de reflexión e análise.

Con motivo da presentación do Colexio fixéronse unha xornadas, “Jornadas de presentación del CPESRM: La Educación Social al servicio de la comunidad. Retos y

propuestas”, nas que un dos temas nos que se traballou foi “o/a educador/a social nos centros de ensino”, abordándose experiencias de Castela A Mancha.

A outro nivel, acábase de constituír unha Comisión no Colexio para presentar á Consellería unha proposta concreta de traballo. Vemos aquí outra vez iniciativas moi similares ás que o noso Colexio ten emprendidas fai tempo.

MADRID

A Asociación de Madrid encomendou a unha comisión traballar este tema. Dita comisión fixo un traballo interno e comezou algunha reunión política con partidos interesados, en concreto co PSOE de Madrid.

Dita comisión, na actualidade, ten como obxectivo elaborar un corpus teórico a través da recompilación e análise de material (incluído o noso) cara a redactar un documento que fixe a posición da AMES (Asociación Madrileña de Educadores Sociais). Estanse contactando con estamentos políticos para expoñerlles o tema. Acaban de ter unha entrevista con Esquerda Unida de Madrid, manifestándoselles o seu apoio, limitado pola situación política na Comunidade.

Tamén se está facendo un dossier de prensa sobre as noticias relacionadas coa problemática e a necesidade do perfil.

CATALUÑA

Outro territorio que esta a traballar activamente neste campo.

Como consecuencia de que o tecido social está moito máis desenvolvido dende hai tempo, atopámonos cunha situación un pouco mais complexa. Temos multitude de experiencias en que Educadores/as Sociais están incorporados a nivel externo dende diversas entidades. A modo de exemplo, podemos atopar lexislación sobre as unidades de escolarización compartida (UEC). Sabemos que en case todos os casos están a facelo educadores/as sociais: Decreto 299/1997, de 5 de novembro, de atención ao alumnado con necesidades educativas especiais. DOGC de 28 novembro 1997).

Na súa maioría os educadores sociais que traballan en escolas están contratados como integradores sociais. Isto está a dar problemas de competencias, salarios...

Comezamos a ter experiencias como educadoras sociais contratadas como tales e traballando nun centro de educación infantil e primaria (CEIP). As súas funcións son:

- Traballo coas familias (absentismo escolar, coordinación cos servizos sociais).
- Dinamización da ANPA.
- Membro do claustro de profesores.
- Coordinación con outros axentes sociais (servizos sociais, centro de saúde mental, etc. con todos aqueles servizos externos que traten os alumnos do centro).

Poderíamos citar moitas outras experiencias en case todas as comunidades (xornadas en Valencia da Universidade de Santiago para ensinar a nosa experiencia), diversos actos realizados en diversos colexios, que nos amosan que isto é unha necesidade compartida por moitas entidades e común a todos os territorios.

CONCLUSIÓNS

Creo que esta breve visión da situación no resto do Estado, pode levarnos á conclusión de que a escola necesita e demanda, como en Galicia o acreditan os case 400 apoios de entidades do mundo educativo, un profesional diferente, profesional da intervención directa, que colabore cos docentes en facer un ensino de máis calidade. Dito profesional, dada a súa preparación, coincide plenamente co perfil do educador social, como podemos ver no catálogo de funcións e competencias recentemente aprobado polo CGCEES.

É pois esencial que os educadores sociais no atopemos ben preparados para realizar esta función, e para isto debemos colaborar coas universidades (O CEESG ten unha comisión específica como veremos na seguinte mesa redonda), e cos movementos de renovación pedagóxica que aposten pola calidade (como nos estamos a facer coa NEG).

Podemos concluir tamén que, o meu criterio, o movemento é imparable, xa que estamos de acordo os mestres, os sindicatos, etc. e en cada caso dependerá dunha aposta política valente por parte das administracións autonómicas.

Permitíndeme dicir que dende Galicia se ten feito a primeira parte do traballo, traballo que como puidemos ver, incluso serviu para exportar a outras comunidades, que, curiosamente, hoxe en día están máis avanzadas na implantación. E creo que non me equivoco si digo que o CEESG, e outras entidades, cre firmemente que este é un paso

necesario para mellorar o sistema educativo, e polo tanto a formación dos nosos mozos e mozas. Así pois continuaremos tentando convencer ás administracións educativas de facer esta aposta. O fin, neste caso, merece todos os esforzos.

MESA REDONDA

**Educación social e escola:
cara unha nova relación**

Educación social e escola: cara unha nova relación

M.^a Dolores Candedo Gunturiz

Universidade da Coruña

As ideas que quero presentar están pensadas desde a reflexión persoal, pero teñen moito de achega colectiva na medida en que foron tomando corpo a partir dos debates e das liñas de acción que no marco de Nova Escola Galega fomos sostendo; considerando tamén as opinións e reflexións que desde a práctica me ofreceron ensinantes e profesionais da Educación Social. Ademais pretenden poñer en valor algúns puntos de vista fiados na miña experiencia como docente nas titulacións de Maxisterio e de Educación Social e nas reflexións compartidas con moitos dos meus colegas na Facultade de Ciencias da Educación da UDC.

O título desta mesa redonda sitúanos directamente na necesidade dun cambio na relación entre a escola e a Educación Social, e dado que o profesor Xosé Manuel Cid vaise referir a súa traxectoria histórica, optarei por instalarme no presente para situar a atención nunha primeira consideración, se cadra incluso, a idea central ou vertebral: se se pretende establecer unha nova relación entre a educación social e a institución escolar, debe modificarse substancialmente a vinculación do armazón social co mundo escolar, pasar de ser unha relación de delegación a unha relación de corresponsabilización, na que se activen as funcións sociais da escola, pero, de maneira recíproca, tamén as funcións educativas da sociedade.

É un lugar común, punto de intersección para a crítica exercida desde posicións ideoloxicamente dispares, sinalar as insuficiencias da institución escolar en relación co desenvolvemento das funcións sociais que lle son propias. Sen pretender obviar a crítica ou o cuestionamento que se lle pode facer ao sistema educativo, respecto do cumprimento das funcións que ten encomendadas a escola, hai un discurso un tanto simplificador ou perverso no que, por un lado, a sociedade se laia da súa suposta ineficacia e, polo outro, esa mesma sociedade priva sistemáticamente do necesario apoio e cobertura para facer fronte a problemas que en si mesmos non foron creados pola escola e que, en ningún caso, pode

enfrentar en solitario. Resulta urxente e imprescindible mudar o discurso de culpa sobre a institución escolar ou sobre os profesionais que traballan nela, por unha análise que recoñeza a escola como parte dunha sociedade que está cambiando aceleradamente e na que se os problemas teñen unha raíz complexa. Os camiños para o seu tratamento deben poñer en valor esa mesma complexidade.

Indicabamos, como unha das conclusións que lles lanzabamos aos profesionais, aos responsables políticos e a sociedade no seu conxunto nas II xornadas sobre a escola: punto de encontro entre o profesorado e os educadores/as sociais¹, celebradas en Compostela en xullo do ano 2006 organizadas por Nova Escola Galega e as tres universidades e a colaboración do CEESG o seguinte:

“A sociedade, tanto a través da cidadanía como das institucións que a representan nun determinado territorio e que teñen encomendadas importantes funcións en relación coa potenciación da igualdade de oportunidades, á promoción da cultura, á participación social e, en definitiva, á vertebración sociopolítica dun espazo comunitario concreto, debe avanzar no seu compromiso coa escola, tendendo pontes desde as potencialidades educativas das propias institucións sociais. Non é admisible a delegación dos retos e problemáticas sociais na escola sen lle prestar o menor apoio e sen ofrecer alternativas que comprometan e impliquen a outros colectivos profesionais e outros recursos que non sexan exclusivamente escolares”

É dicir que, o primeiro que debemos facer é considerar que escola queremos no marco dunha sociedade consciente dos seus problemas e decidida a enfrontalos, activando moi diferentes mecanismos. A partir de aí o enfoque do traballo educativo-social no marco escolar adquire unha nova dimensión e sentido porque, fuxindo de discursos retóricos, nace da idea de formar cidadáns e cidadás con capacidade de transformar o seu contorno máis inmediato.

Nesa medida e nese novo marco de relación da educación social coa escola hai un abano inxente de tarefas nas que aplicarnos:

- Unha delas e prioritaria sería facer consciente a sociedade das demandas contraditorias as que está sometida a escola e do sentido que a cidadanía lle está dando a

¹ Publicadas na *Revista Galega de Educación*, n.º 36.

Actas da 3ª Escola de Primavera: Educación Social e cidadanía. Intervención na escola e na comunidade
Santiago de Compostela. 29 e 30 de maio de 2008
Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia

acción educativa. Por un lado pídeselle que forme ou promova niveis de instrución que nos permitan instalarnos nun bo lugar para competir nas clasificacións máis prestixiadas respecto da profundidade de coñecementos acadado polos escolares e, ao mesmo tempo, tamén se lle pide que ofrezca solucións para os conflitos e a convivencia, ou para unha correcta atención á diversidade... sen, ademais, fornecela de mecanismos de reforzo que traballen na mesma dirección. Por exemplo, criticaselle por converterse nun gueto, pero ampáranse en procedementos legais que non evitan, senón que, en ocasións, aceleran estas situacións sociais ou escolares. Social, política e mediaticamente estes temas tan sensibles utilízanse creando estados de opinión que dificultan, aínda máis, a función educadora.

Outra segunda tarefa é ensanchar o currículo social da escola. Cando desde unha perspectiva excesivamente simplificadora se ten falado de educación social case por oposición ou, no mellor dos casos, en paralelo a aquela educación que se desenvolve no escenario do sistema escolar, estase esquecendo que toda a educación é sempre social, porque as persoas construímonos en contacto cos outros, en contextos sociais e históricos que presentan características comúns pero tamén diferenciadas. A escola, como vimos repetindo, ten importantes funcións sociais encomendadas e ao mesmo tempo o currículo escolar deseñase e desenvólvese coa pretensión de axudar o alumnado a comprender e transformar no sentido máis positivo a sociedade na que vive.

Nesa liña concretáronse, no seu día, na LOXSE os chamados temas transversais que procuraban incidir na formación dunha cidadanía plenamente consciente dos problemas máis preocupantes e das súas alternativas de solución. A LOE pretendeu, sen prescindir desas temáticas, apuntalar os valores democráticos e a preocupación polos dereitos humanos introducindo unha nova materia, a controvertida “Educación para a cidadanía”, ao tempo que promove competencias relacionadas coa formación da cidadanía en todos os ámbitos do saber. A dinamización dese currículo social da escola co apoio de distintas iniciativas na liña da educación en valores é sempre unha vía para a entrada de boas prácticas pedagóxico-sociais.

Cómpre, polo tanto redefinir a escola considerando a sociedade que queremos construír, nun exercicio que ten que ir máis alá do debate “experto” ou profesional, sempre máis pechado, a un proceso deliberativo co conxunto da sociedade, máis aberto, capaz de sacudir

tanto as inercias da institución escolar como a non implicación das institucións sociopolíticas e da cidadanía en contextos territoriais concretos

Entremos agora nunha segunda consideración, enunciando que a promoción dunha nova relación da educación social co marco escolar pasa por poñer a atención nos problemas e situacións de carácter social que envolven a realidade escolar proxectando tanto luces como sombras e, de maneira ineludible, pasa tamén por proporcionar recursos desde os que podan ser abordadas estas novas realidades.

Neste marco, unha liña de acción é promover a integración da acción profesional dos/as educadores/as sociais na realidade escolar, para que a institución educativa poida ofrecer mellores respostas diante de retos como os que na actualidade lles afectan á convivencia, á atención á diversidade, á prevención dos problemas de exclusión social, á configuración educativa do tempo de lecer e á potenciación da educación en valores; aspectos que no seu conxunto supoñen unha mellora dos vínculos entre a escola e o contexto sociocomunitario de referencia.

Como se sabe e como a profesora Belén Caballo comentará en profundidade, existen distintas alternativas para integrar o traballo dos profesionais da Educación Social na escola e é necesario afondar nas súas posibilidades e limitacións á luz das experiencias prácticas que se coñecen².

- A incorporación dos educadores e educadoras sociais ao marco escolar, integrados nos departamentos de orientación, require un esforzo de planificación e adecuación de proxectos a cada realidade socieducativa, así como a recreación de mecanismos de coordinación en clave de traballo colaborativo entre os distintos profesionais chamados a intervir: profesorado, orientadores/as e educadores/as sociais.
- A presenza e a intervención dos profesionais da educación social na escola, desde distintas instancias do contexto sociocomunitario (administración local, asociacións etc.) obriga igualmente a clarificar as diferentes dimensións do proxecto educativo que se pretende impulsar, así como o deseño de mecanismos de comunicación e coordinación entre os profesionais e as institucións ou instancias implicadas.

² Colegios profesionales de Educación Social (2004): *El educador y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares.*

<http://www.eduso.net/archivos/ESCE.doc>.

Actas da 3ª Escola de Primavera: Educación Social e cidadanía. Intervención na escola e na comunidade
Santiago de Compostela. 29 e 30 de maio de 2008
Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia

En ambos os dous casos é preciso, como indican distintos autores, promover estratexias de traballo colaborativo entre eles, non tanto desde xuízos de experto, senón de abordaxe de problemas de maneira integral, poñendo en valor as culturas profesionais de referencia, e proxectando socialmente o seu traballo para que a cidadanía interprete o seu valor cívico e poida participar da reflexión e da acción educativas³.

Ambos os dous modelos poden presentar fortalezas e debilidades en si mesmos e, en función das características dos contextos comunitario e escolar de referencia, estes poden significar, pola súa vez, unha oportunidade ou unha ameaza para o desenvolvemento de proxectos de educación social.

Nesa medida parece que é imprescindible promover un proceso coidadoso para integrar a acción dos educadores sociais na escola e considerar, na súa base, a valoración efectiva que poida facer a propia escola no seu proxecto educativo da necesidade desa acción, e a súa dispoñibilidade para non delegar nestes profesionais, senón corresponsabilizarse na abordaxe dos problemas.

Convén salientar que no momento actual, no que se está redefinindo a formación dos profesionais da educación, é imprescindible incidir no desenvolvemento de competencias encamiñadas a comprender e darlles resposta, desde o recoñecemento das distintas funcións profesionais, aos retos que o marco escolar e comunitario teñen que superar.

Esbozadas estas ideas para logo poder debater con todos vós, xa con ánimo de rematar, quero sinalar a importancia que para o desenvolvemento destas iniciativas ten a reflexión e a acción conxunta entre ensinantes, educadores e educadoras sociais e as institucións encargadas da formación inicial e permanente destes profesionais. Neste camiño estamos desde hai uns anos o Colexio de Educadores e Educadoras Sociais de Galicia, Nova Escola Galega e representantes das facultades de Ciencias da Educación das tres universidades, promovendo ademais estratexias que motiven unha actuación máis decidida por parte da administración educativa e das corporacións locais.

³ Parcerisa Arán, A: "Educación Social en y con la institución escolar", *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, n.º 15, 2008, pp. 15-27.

Actas da 3ª Escola de Primavera: Educación Social e cidadanía. Intervención na escola e na comunidade
Santiago de Compostela. 29 e 30 de maio de 2008
Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia

Educación social e escola: cara unha nova relación

Xosé Manuel Cid Fernández

Universidade de Vigo

Socio de Honra do CEESG

Eu chego á Educación Social a través da Pedagogía. Estudar Pedagogía en Ourense e en Santiago, nos anos setenta, facilitaba o acercamento a aquela bibliografía que abordaba a dimensión social da educación e a aquelas experiencias renovadoras que se saltaban a censura no fin do franquismo ou protagonizaban os avances na democratización educativa dos primeiros anos vacilantes da transición. Situándonos no paradigma da renovación pedagóxica non é difícil encontrar as semellanzas entre Pedagogía e Educación Social, pois os pedagogos buscábamos naquel momento a función social da escola e a función educativa do social. Anibal Ponce, que nos recomendaba Herminio; renovación pedagóxica que nos recomendaban os freinetianos, Antón e Mercedes; Lerena, Freire.... que nos recomendaban diversos profesores e profesoras; Toni Colom, que andaba daquela a voltas coa intervención socioeducativa e coa educación ambiental, era conferenciante habitual en Santiago; máis tarde en Ourense, serían Jaume Trilla, coa pedagogía do ocio, Joaquín García Carrasco, co proxecto de adultos en Salamanca ou Xan Bouzada e Jean Claude Guilet, coa animación sociocultural.

Eran anos de cambio e a Educación Social defínese precisamente pola vocación de cambio. Por iso, procurábamos acercarnos a materiais relacionados coa intervención, o pouco que había: algo de colonias de vacacións, revistas de asociacións e escolas de tempo libre; pedir consellos a Lois Ferradás, daquela dinamizador de moitas destas actividades e movementos, como a Escola Alento, ou Preescolar na Casa; visitar con asiduidade a Ciudad de los Muchachos, Benposta...

Nun primeiro momento non faciamos a distinción entre facer renovación no plano escolar ou noutros espazos: todo era complementario en certa maneira. Ías facer unha proposta a unha escola e podíanche deixar aquelas horas que tiñan que ver coa actividade ou as clases nas que faltaba un profesor; logo ampliabas o horario de acordo cos pais e algún

profesor que colaboraba; preparábase algunha excursión, intercambio con Portugal. Saías da escola con ese afán renovador, sen pensar que pasabas do universo escolar ao da Educación Social

Comezabas na escola e saías dela automaticamente, buscando ese continuo indivisible que hai entre a escola e o entorno. Os freinetianos daquela tiñámolo moi claro: ir ao horto escolar de Suso Jares no García Barbón; ir ao Día das Letras Galegas alí onde había actividade escolar e extraescolar; ir ao Museo da Capela, ver a Secundino; ir ao Museo do Pobo Galego; facer semanas pedagóxicas, con obradoiros aplicables ao escolar e ao non escolar; e os máis atrevidos, falar co Concello de Ourense (servizos sociais) ou co Fogar Infantil da Deputación ou con Aixiña e organizar unhas colonias de verán, tentando romper o carácter de actividade benéfica que ata ese momento se lle daba.

Non tiñamos unha fronteira entre o escolar e o non formal, e mesmo me atrevo a dicir que iamos reforzando o non formal, por velo como unha opción profesional máis clara para os pedagogos, que non tiñan estudado previamente maxisterio. Os libros de Trilla, naqueles anos oitenta, aclarábanos moito os conceptos e os espazos de intervención no tempo de lecer e nas institucións específicas do ámbito non formal.

Era o tempo en que se discutía a organización dunha titulación universitaria que integrase as diferentes traxectorias profesionais, recoñecibles como Educación Social. Finalmente déuselle a forma de diplomatura e quedou definida dun xeito que privilexiaba o ámbito non formal. Na definición do decreto, aparece o concepto Acción Socioeducativa, que no seu significado pode englobar á institución escolar, pero os demais termos da definición marcan un territorio no ámbito non formal e así se interpretou en moitos foros de discusión e na propia docencia universitaria. Os docentes das áreas máis didácticas non conectaban facilmente coa educación social, facendo constantes referencias aos alumnos, aos currículos, aos libros de texto e ás aulas. Os docentes do social non alcanzabamos a ver na súa complexidade o papel do educador social no escenario escolar.

Eu mesmo en Pedagogía Social decateime, polo ano 1999, de que había que introducir no discurso socioeducativo o diálogo entre o formal e o non formal, analizando a entrevista con Petrus, na Revista de Pedagogía Social. Decía con rotundidade: “Só existe unha educación; unha educación que nos acompaña ao longo de toda a nosa vida, con múltiples matices, espazos e suxeitos. Así pois, non ten sentido disecar unha realidade que é global...

Non cabe establecer marxinais divorcios entre aquilo que por definición é unitario: a educación. Parodiando, con todo respecto, unha frase evanxélica: o que Deus uniu, que non o separe a universidade” (SAEZ, 1999: 247)

Se é única a realidade educativa e hai diversos profesionais imponse o traballo interprofesional e interinstitucional para darlles resposta ás necesidades dos individuos e dos grupos, en calquera contexto que se formulen.

Tomei entón a liberdade de completar unha concepción de Trilla, (1996) sobre o “aire de familia da Pedagogía Social”, que coa súa claridade habitual, formulaba nun artigo da revista *Temps d’educació*. Partía dunha demarcación conceptual que restrinxía tanto o campo pedagógico-social, que non incluía a escola entre os seus cometidos. Desbotando tres acepcións, que consideraba esencialistas, propuña que o concepto máis axeitado sería o que se dá na intersección entre dúas desas acepcións:

- Intersección entre socialización dos individuos, cando forman parte de grupos en situación de conflito social.
- Intersección entre socialización dos individuos e que se produza en institucións de educación non formal.
- Intersección entre intervención con grupos en conflito en institucións de educación non formal.

Só podemos encontrar algunha fenda de intervención na escola, cando os individuos de grupos en conflito se socializan no entorno escolar, de acordo coa primeira intersección, pois nas outras dúas hai referencia explícita ao ámbito non formal. Podemos entender que esta precisión conceptual só deixaría posibilidade de acción socioeducativa na escola, para mediar en conflitos, sen poder asumir outras funcións.

Co discorrer deste século e coa incorporación de educadores/as sociais á escola, foise clarexando a multitude de funcións para desempeñar neste espazo:

- Deseño, implantación e avaliación de propostas para fomentar as relacións do centro co contorno social.
- Colaboración no desenvolvemento de programas de educación para a saúde, o medio, o consumo, a tolerancia, a igualdade, a paz e outros que determinasen os órganos de decisión do centro.

- Desenvolvemento de programas de interrelación coa comunidade, aproveitando os recursos que esta ofrece para a educación integral (bibliotecas, mediatecas, casa de xuventude, instalacións deportivas, centros de saúde, asociacións, servizos sociais, concello...).
- Creación de espazos e de equipos de traballo de mediación e negociación na resolución de conflitos.
- Seguimento e control de situacións de absentismo escolar, de fracaso e de violencia.
- Seguimento e colaboración na resposta educativa ao alumnado con comportamentos problemáticos.
- Desenvolvemento de programas para previr e afrontar a conflictividade escolar.
- Desenvolvemento de programas de integración escolar.
- Colaboración cos órganos do centro no cumprimento de normas e regulamentos de réxime interno do centro (mellor substituír por normas e regulamentos da convivencia).
- Planificación, coordinación e desenvolvemento, xunto con outros colectivos, de actividades socioculturais.
- Deseño e planificación, xunto co equipo de orientación, de programas de información, orientación, asesoramento e asociación para o alumnado.
- Participación nos programas de asesoramento e dinamización das ANPA.
- Apoio á formación permanente do profesorado.
- Programación e implantación de programas que faciliten a comunicación coas familias sobre as cuestións educativas comúns (colaborando cos titores outros órganos do centro). (López Noguero, 2005: 19-20; Galán, 2005: 49-50).

Como reflexión final, quixera compartir con vós unha idea central da miña concepción pedagóxica das relacións educación social e a escola: os mestres e as mestras nunca estiveron de costas á Educación Social e esta non se pode pensar teoricamente, nin como praxe ou como profesión á marxe da escola.

Dito isto como principio e como reflexión histórica global, non nos debe facer perder de vista que en momentos de maior tecnocraticismo no sistema educativo, moitos docentes centráronse máis no ensino, na transmisión de coñecementos, nas cuestións didácticas e esqueceron as relacións da escola co entorno. As innovacións historicamente feitas fóra do horario, baixo a denominación de actividades circum-escolares, ou dentro do

horario, como proxectos renovadores de educación integral, que non entende de coñecementos separados de actitudes, valores, cidadanía, en definitiva. Tampouco podemos perder de vista, a crenza dalgúns educadores e dalgunhas educadoras sociais, que leva a apreciar unha ruptura entre o sistema educativo tradicional, con grandes resistencias ao cambio, e o mundo da animación infanto-xuvenil, da educación crítica das persoas adultas, como garantía de cambio.

Quen non tivo calquera destas tentacións, tanto traballando na escola como desde a educación social?

En calquera realidade educativa, práctica ou teórica, conviven durante algún tempo pluralidade de concepcións e paradigmas; temos que acostumarnos a vivir con eles permanentemente, dado que a pluralidade de opcións é un síntoma de boa saúde democrática. Pensar e actuar de diversas maneiras é lexítimo fronte ao pensamento único, o que non exclúe que existan uns acordos mínimos que, respectando a pluralidade, nos permitan falar de educación de calidade, tanto no contexto escolar, como noutras institucións educativas da comunidade.

Un acordo mínimo que se pode compartir desde todas as opcións é que a escola debe recuperar o seu papel sociocultural e non limitarse á produción e reprodución de coñecementos. Se se comparte este acordo, os distintos profesionais da educación e outros afíns poden sumar os seus esforzos para facelo posible e iso dálle continuidade noutras institucións e oportunidades de educación permanente, ao labor compartido na escola.

Rómpeuse o suposto implícito de que a escola era sobre todo o lugar específico e propio da transmisión de coñecementos, da instrución, da docencia do saber e, acaso, do saber facer e, menos, da formación integral, que resultará como desenvolvemento e análise do anterior. Por suposto, é necesario atender á “transmisión do patrimonio cultural e o coñecemento científico, valioso para acceder aos tesouros da súa cultura”, pero tamén a formación da vontade, da identidade persoal, das emocións, as actitudes, os valores éticos e convivenciais, propios da cultura na que convive e os persoais do propio suxeito.

Cada vez os currículos son máis amplos e esixentes e non hai tempo para outros mesteres. Ensínase o que se pode no tempo que se ten e suponse que simultaneamente se educa ou se forma, cando en realidade só se fai de xeito parcial. Ninguén pode negar que a instrución tamén educa. Ninguén pode evitar que a mesma presenza cotiá e sucesiva do

mestre na aula ou na institución docente non forme por si mesma, transmitindo a súa maneira de entender a realidade e a vida, os seus pensamentos sociais e políticos, as súas actitudes e valores. O que pasa é que parece que isto non é suficiente, sobre todo cando outras axencias fundamentais, como a familia, parecen estar desbordadas no exercicio das súas obrigas e responsabilidades neste campo ou cando outros axentes como os novos medios de comunicación parecen contribuír, aínda que só sexa relativamente, a crear novas disfuncionalidades e problemas entre a poboación infantoxuvenil.

A escola parece ter suficiente con cumprir coas esixencias curriculares, establecidas polo sistema. Non pode facerse cargo das disfuncionalidades que nin a familia, nin a escola, nin os media, nin a comunidade ou o contorno pode asumir ou cumprir. A Educación Social e o/a educador/a social poden e deben estar, se non na aula, si ao lado dela, en todo caso na escola, como plataforma de mediación coas familias e co entorno. E non só pensando nas disfuncionalidades, senón como axente de intervención socioeducativa con toda a poboación escolar e co profesorado.

Nunha institución escolar que debe atender múltiples demandas, a figura mediadora do/a educador/a social pode desempeñar un importante e transcendental cometido, facilitando a integración de distintos contornos educativos, aproximando os seus respectivos proxectos formativos e as influencias pedagóxicas que proveñen de diferentes ambientes. Por outra parte, e ademais das tarefas de mediación, o seu desempeño profesional poderá proxectarse en campos máis específicos, como son a educación familiar, a atención a problemas de protección e conflito na infancia, a prevención da violencia de xénero, a transición da escola á vida activa, a coordinación dos temas transversais etc. Insisto que pode facelo en equipos multidisciplinares e multiinstitucionais.

As novas relacións entre a educación social e a escola pasan, polo tanto por recuperar os principios da renovación pedagóxica, tan necesarios e con referentes tan importantes na historia da educación: relación escola-entorno, educación integral, participación e democratización, recuperación da cultura popular, escola alegre, activa, laica, do traballo...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cid Fernández, X. M. (2005): “A formación do educador social para a súa integración na escola.”, en Castro, Malheiro e Rodríguez (coords): *A escola. Punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais*. Santiago. Nova Escola Galega/ CEESG, pp. 93-96.
- Fernández-Sanmamed Santos, A. “Os retos do EEES desde o punto de vista profesional”, en Cid Fernández, X. M. Coord., (2008): *Tomando altura no Espazo Europeo*, Santiago. Edicións Tórculo, pp. 179-187.
- Galán Carretero, D. (2005): “Modalidades de participación do educador social na escola”, en Castro, Malheiro e Rodríguez (coords): *A escola. Punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais*. Santiago. Nova Escola Galega/ CEESG, pp. 48-52.
- Lopez Noguero, F. (2005): “O educador social na escola: definición e funcións”, en Castro, Malheiro e Rodríguez (coords): *A escola. Punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais*. Santiago. Nova Escola Galega/ CEESG, pp. 8-20.
- MEC (1990). *Reforma de las enseñanzas universitarias: Educación Social*. Madrid. MEC.
- Real decreto 1420/1991, do 30 de agosto, polo que se establece o título universitario oficial de diplomado en Educación Social e as directrices xerais propias dos planos de estudos conducentes á obtención daquel. *BOE*, 10 de outubro de 1991.
- Saez Carreras, J. (1999): “Entrevista al Dr. D. Antonio Petrus”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 3, segunda época, pp. 245-258.
- Trilla, J. (1996): “L’ “aire de familia” de la Pedagogía Social”, en *Temps d’educació*, 15, pp. 39-58.
- Varios (2004): *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid. ANECA.

Educación social e escola: cara unha nova relación

M.^a Belén Caballo Villar

Rita Gradaílle Pernas

Universidade de Santiago de Compostela

Quizais a diversidade e a complexidade social do momento que nos toca vivir sexa un bo punto de partida para argumentar a necesidade de establecer una relación entre a Educación Social e a escola, unha relación que, agás excepcións puntuais, aínda está por comezar e ten por diante o desafío de construírse.

Afirma Cabral Pinto no seu libro *Cidadanía, sistema educativo e cidade educadora* (2004:144) que no escenario globalizado no que se desenvolve a nosa vida resulta unha falacia anacrónica manter unha institución escolar que siga a articularse cos mesmos patróns curriculares, tempos e espazos que a escola tradicional. Engadimos nós que un anacronismo tamén é, sen dúbida, pretender que os centros educativos continúen funcionando tan só cos actores e profesionais tradicionais cando as demandas, necesidades e problemas cotiás de hoxe obrigan a incorporar novos axentes que permitan, na rede, elaborar respostas.

Este é o marco no que situamos a nosa reflexión, considerando que o papel fundamental para desenvolver pola Educación Social respecto dos centros educativos, baséase na súa dimensión mediadora en tanto que facilitadora das relacións entre a escola e a comunidade na que se insire e viceversa.

Sobre a escola e a educación social

No contexto actual, a institución escolar necesita reformularse para ser entendida como un servizo sociocomunitario aberto non só á comunidade, senón tamén ás múltiples oportunidades educativas inherentes a unha aprendizaxe que debe estenderse a todas as etapas do ciclo vital e a todas as persoas que se sitúan nos seus ámbitos de influencia xeográfica e social.

Baixo este prisma, a escola convértese nun elemento vertebrador arredor do que se articulan e exteriorizan diferentes problemáticas e expectativas sociais, culturais e

educativas, impulsándoa a ampliar o seu rol institucional e as súas potencialidades máis alá dos espazos e dos tempos lectivos. Imponse, cada vez con maior forza, a necesidade de crear entre todas as institucións e axentes sociais as condicións axeitadas para que os centros educativos poidan ir xerando complicidades coa comunidade, de xeito que o seu funcionamento, as súas carencias e os seus logros se vaian asumindo como unha tarefa colectiva.

No que se refire á Educación Social, compartimos con Caride (2005) a súa conceptualización como práctica educativa multidimensional que se proxecta en diferentes ámbitos e áreas de actuación, entre as que ocupan un lugar preferente aquelas que se relacionan coa educación especializada (en problemas de inadaptación, marxinación e exclusión social), o lecer e a animación sociocultural, a educación permanente e de adultos, o desenvolvemento comunitario, a formación laboral e ocupacional e a educación cívico social.

Dunha análise rápida da devandita definición dedúcese que os procesos desenvolvidos ao abeiro da Educación Social teñen moito en común coa vida dos centros educativos, cando menos nos seguintes aspectos:

- A educación especializada: por ser unha institución enmarcada nun contexto social concreto, ás escolas trasládanselles as relacións e problemáticas sociais existentes, visibilizándose nelas, igual que noutros marcos sociais, realidades de inadaptación, marxinación e exclusión social.
- O lecer: a escola é recoñecida na Carta Internacional de Educación do Ocio, aprobada pola Asociación Mundial de Ocio e Recreación (WLRA, 1993) como un dos axentes clave na educación do lecer. Tarefa que, se cabe, cobra maior relevancia nunha escola que, no caso da nosa comunidade autónoma e especialmente dos centros de titularidade pública, vai avanzando cara a unha xornada de sesión única, deixando uns tempos libres de tarde moi amplos. Ben é certo que estes tempos libres posibilitan o exercicio do lecer, pero tamén o é que neles teñen cabida os ocios adxectivados como ausentes e negativos; o baleiro de significado educativo para un amplo abano de persoas, familias e colectivos con menores recursos e oportunidades culturais, económicas e sociais.

- **Desenvolvemento comunitario:** na medida na que os centros educativos son recursos institucionais converxentes cos procesos de desenvolvemento local, a comunidade debe integralos nos proxectos desta natureza que se articulen no territorio.
- **Educación cívico social:** as escolas son escenarios privilexiados para a educación en valores, para a aprendizaxe da convivencia, da participación, da resolución pacífica dos conflitos, do respecto á diferenza etc.

Por outra banda, a Educación, en maiúscula e sen adxectivos, pola complexidade inherente á súa natureza, refírese sempre a un proceso de carácter multidimensional e interdisciplinar que ten como obxectivo básico o desenvolvemento das persoas e das comunidades nas que se insiren, procurando un maior grao de ben-ser, de benestar e de calidade de vida.

Neste senso, a educación alude a procesos que atopan sentido na medida en que se desenvolven en, con, para e por a sociedade. É por iso que os profesionais actuais do sistema educativo e os educadores sociais están chamados a desempeñar, en rede, cometidos complementarios para lograr un mesmo fin: contribuír á mellor formación das persoas e das comunidades. E precisamente por iso podemos concibir a escola como un punto de encontro entre profesionais.

En definitiva, o escenario social e pedagóxico actual, caracterizado pola complexidade, formula interrogantes que precisan dunha intervención transversal, afastada de visións con enfoques parciais e simplistas. É este o punto no que se fundamenta a necesidade de articular a educación social e a escolar, de traballar multidisciplinarmente as realidades e problemas sociais que lles afectan á educación, á convivencia e á integración escolar. E para logralo precisamos dun cambio de mentalidade que incida no desenvolvemento dun exercicio profesional que se constrúa desde a cooperación e a apertura ao traballo en equipo.

Sobre a dimensión mediadora da Educación Social

Aludiamos ao inicio deste pequeno texto a que o papel da Educación Social con relación á escola céntrase, fundamentalmente, na dimensión de mediación que esta posúe; entendendo a mediación como un proceso que transcende a mera resolución de conflitos para ofrecer “unha complexa e completa filosofía da relación, da comunicación e do trato social” (Ripoll.Millet, 2001: 15). Sendo así, o papel dos axentes da mediación céntrase en impulsar procesos de cambio nas persoas e grupos, facilitando a redistribución do poder e o

establecemento de novas formas de comunicación e diálogo. A mediación convértese, pois, nun “instrumento de desenvolvemento humano” (op. cit., p. 47) que implica, pola súa complexidade, un labor interdisciplinar de diferentes profesionais e axentes.

Cada vez son máis as voces que, desde disciplinas e campos científicos e profesionais diversos, veñen apostando por un traballo en equipo que permita unha lectura máis completa das realidades sociais e, polo tanto, unha acción máis integrada que avance na consecución de respostas eficaces. E para isto é preciso, como xa avanzamos, un cambio de mentalidade nas profesións do social que faga posible un traballo de colaboración; traballo que require dunha mellor definición dos roles profesionais.

Debemos, polo tanto, recorrer a prácticas pedagóxico-mediadoras compartidas que sirvan para implantar actuacións destinadas a mellorar a organización, o funcionamento e a convivencia nos centros escolares, pero tamén a promover a participación, en igualdade de condicións, dunha cidadanía activa que sexa quen de resolver os problemas, situacións e/ou conflitos que xorden nos nosos ámbitos de referencia máis próximos: a familia, a escola e a comunidade local.

Xa que logo, para acadar unha escola aberta á comunidade e unha comunidade que conte coa escola como recurso para o seu desenvolvemento, coidamos que a Educación Social está en condicións de facer achegas de interese, cando menos, nos seguintes ámbitos (Caballo e Gradaílle, 2008: 50-51):

- Promover e colaborar en iniciativas que favorezan as relacións entre o centro educativo e a realidade local da que forma parte, o que supón o establecemento de redes permanentes de comunicación e de traballo conxunto.
- Potenciar accións de mellora do clima de convivencia no centro, poñendo en marcha estratexias que promovan procesos de integración social, así como dinámicas asociativas e participativas entre o alumnado, traballando na prevención da conflictividade escolar, mediando en problemas de violencia e acoso etc.
- Participar no seguimento e control de casos de absentismo e fracaso escolar, achegando un traballo de mediación para a busca de solucións.
- Colaborar e impulsar iniciativas que faciliten o traballo en torno á transversalidade: educación para a paz, para a saúde, para a igualdade de oportunidades, educación ambiental, educación intercultural etc.

- Participar na dinamización dos tempos libres, con especial acento nos extraescolares, procurando nos mesmos un traballo de educación do lecer con implicación comunitaria e do propio centro escolar.
- Traballar coas familias, promovendo a súa participación no proxecto educativo, impulsando procesos asociativos e formativos, mediando nos casos que así o requiran, contribuíndo a intensificar as relacións entre familias, escola e comunidade.

Por último, compartimos con Parcerisa (2008: 16) que a aposta por situar os centros escolares como espazos de acción da Educación Social supón repensar algúns esquemas de funcionamento máis ou menos estendidos sobre os que se foi construíndo a profesión, pois “nalgúns momentos chegou a parecer que a profesionalización da educación social se construía máis en contraposición ao escolar que como complemento co escolar”. Vivimos hoxe o escenario propicio para repensar estas premisas e poder constatar con feitos que a achega máis valiosa e específica da Educación Social é a de exercer como mediadora entre os recursos, institucións e axentes educativos que ten unha comunidade para poñelos, coordinadamente, ao servizo das persoas e do desenvolvemento dun proxecto educativo territorial, recolocando á escola nun proxecto integral de educación comunitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caballo, M.B. e Gradaílle, R. (2008): “La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n.º 15 (terceira época), pp. 45-55.
- Cabral, F. (2004): *Cidadanía, sistema educativo e cidade educadora*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Caride, J.A. (2005): *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona. Gedisa.
- Parcerisa, A. (2008): “Educación Social en y con la institución escolar”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n.º 15 (tercera época), pp. 15-27.
- Ripoll-Millet, A. (2001): *Familias, trabajo social y mediación*. Barcelona. Paidós.

MESA REDONDA

**Experiencias de educación social no
sistema educativo regrado**

(I^a parte)

O Plan Comunitario de Teis (Vigo)

Marta Fernández Iglesias

Cecilia Prieto Viéitez

Educadoras Sociais do Plan Comunitario de Teis

O Plan Comunitario de Teis é unha asociación sen ánimo de lucro que funciona como coordinadora do barrio e na que teñen cabida todos os colectivos (veciñais, as ANPA, xuvenís, deportivos, culturais...). Na que tratamos de ofertar alternativas dende os propios recursos do barrio, coa finalidade de mellorar a calidade de vida da poboación en xeral tentando implicar a comunidade na resolución dos seus propios problemas. O PCT funciona por medio das comisións de: saúde e educación; cultura, tempo libre e deportes; medio e urbanismo.

□ PERSPECTIVA COMUNITARIA

Dende a perspectiva comunitaria débese realizar unha intervención social cunha visión global de actuación nun espazo territorial definido o que precisa da implicación de diversos axentes sociais, en primeiro lugar nos centros educativos e de seguido en todas as demais institucións públicas.

Todas as actuacións seguen o modelo comunitario de actuación plasmado nunha metodoloxía participativa.

□ DESENVOLVEMENTO COMUNITARIO

De acordo co noso propio código deontolóxico, un dos principios xerais do/a educador/a social sinala que debemos promover a participación das persoas e da comunidade no labor educativo, intentando conseguir que sexa a propia comunidade a que busque e xere os recursos.

Nesta labor precisamos do traballo interdisciplinar e coordinado dos equipos multiprofesionais para afrontar as necesidades sociais inseridas na propia comunidade, sen

esquecernos da obriga das administración públicas de desenvolver unha política social encamiñada á mellora da calidade de vida da cidadanía.

□ **DESENVOLVEMENTO COMUNITARIO-EDUCACIÓN SOCIAL**

A relación directa do desenvolvemento comunitario no campo da educación social propicia que os centros educativos, inseridos en cada localidade, sexan unha plataforma ideal de traballo preventivo na comunidade.

Sen dúbida, esta metodoloxía de traballo permite o contacto directo e o coñecemento continuo da comunidade, facilitando a investigación social e o desenvolvemento dos colectivos e das persoas como fin xeral e factor de prevención esencial.



□ **PERFIL PROFESIONAL**

O perfil profesional que desenvolve as actividades propias do campo de intervención social no sistema regrado é a Educación Social.

A nosa formación supón o cumprimento das funcións, tarefas e accións características deste eido.

Tanto as capacidades como o grado de responsabilidade acadado por estes profesionais do sector resúmense nun “saber facer” determinado.

No contacto cos departamentos de orientación, en concreto, nótase a necesidade dun profesional que traballe no eido educativo, pero establecendo unha relación interpersonal coas familias.

Que actúe como un axente motivador no traballo da prevención, no desenvolvemento das habilidades sociais e que axude a identificación das necesidades. Mostras destas necesidades son as diversas problemáticas que se están a dar no contorno escolar: violencia escolar; absentismo escolar....

□ **FUNCIÓNS**

Podemos delimitar este saber facer co desempeño dunhas funcións profesionais claras: a realización do diagnóstico social, o deseño de programas e proxectos sociais, o asesoramento educativo e social, a coordinación de equipos, a formación, a comunicación e dinamización social.

Por exemplo, entendemos que para realizar unha programación axeitada ás necesidades da poboación, é imprescindible identificar de primeira man as problemáticas sociais latentes. O desenvolvemento comunitario céntrase nunha comunidade concreta, non hai dúas comunidades iguais. Por isto, a diagnose comunitaria do barrio é o mecanismo de achegarnos a cada un dos/as nosos/as veciños/as.

Algunhas das funcións que levamos a cabo son:

- Diagnose comunitaria.
- Deseño de programas e proxectos sociais.
- Asesoramento educativo e social.
- Coordinación de equipos.
- Formación.
- Comunicación social.
- Dinamización social.

❑ **DESTREZAS PROFESIONAIS**

Na nosa opinión, para a posta en marcha das funcións mencionadas precísase acadar unha serie de destrezas profesionais imprescindibles como son:

- A escoita activa.
- A integridade persoal.
- Capacidade para conseguir información.
- Retroalimentación.
- Interpretación e selección das alternativas posibles.
- Colaboración cos/coas compañeiros/as.
- Negociación con persoas e profesionais.

❑ **DENDE O TRABALLO COMUNITARIO ENTÉNDESE**

En definitiva, dende o traballo comunitario enténdese que actuando dun xeito coordinado dende o sistema educativo regrado, os/as educadores/as sociais podemos traballar de xeito integral, para minimizar a exclusión social e maximizar a integración social.

Xa que promovemos a participación real e efectiva da poboación, mediante as propostas realizadas nas propias institucións escolares. É dicir, que o que tratamos é de “enganchar” os rapaces e rapazas a través das actividades que levamos a cabo no sistema regrado coa finalidade que coñezan o PCT como recurso do barrio. Outra liña de acción a realizamos mediante a dinamización das ANPA a través do comité interanpas.

❑ **PROGRAMAS DENTRO DA ESCOLA**

Así mesmo, dende a Comisión de Saúde-Educación do PCT desenvolvemos diversas iniciativas inseridas nos propios proxectos educativos e proxectos curriculares de centro dos institutos de educación secundaria e centros de educación primaria presentes no propio barrio.

Para o tema que nos ocupa é importante sinalar que o barrio de Teis conta con: 3 Escolas Infantís; 10 CEIP e 4 IES.

Algunha mostra do traballo que se realiza é a distribución e seguimento do material de prevención de drogodependencias; as escolas de nais e pais; o Programa de alimentación sa (unidades didácticas de hábitos de vida saudables) e os programas afectivo-sexuais, así como

o futuro Programa de apoio ao menor Ludo-PAM-TEIS (ludoteca e programa de apoio ao menor en Teis)

- Ludo-PAM-TEIS é un programa integral de intervención psicopedagóxica, lúdico e social para nenos e nenas de cinco a doce anos do barrio de Teis.
- Os obxectivos das actividades encamiñanse á integración total dos nenos e das nenas en risco, fomentando a adquisición e desenvolvemento de habilidades sociais e de habilidades instrumentais vinculadas co rendemento escolar e a vida cotiá e a valoración entre grupos de iguais e as persoas en xeral.
- O programa presentado complementa a actividade de apoio educativo coa actividade lúdica propiamente dita, xa que establece unha atención global. Facilitando a aprendizaxe e adestramento das habilidades mencionadas, o desenvolvemento normalizado de actividades no seu entorno máis próximo, o barrio, e a integración coma iguais con outros rapaces e rapazas, compartindo con eles un espazo que lles é propio e no que poderían desenvolver de xeito adecuado a súa personalidade, creatividade, imaxinación e un espazo de encontro e xogo.

En anos anteriores, as rapazas e rapaces atendidos eran derivados dende o equipo de infancia do concello; nesta nova etapa o que se pretende é a interacción total dos/as nenos/as, non só os que presentan problemáticas definitorias e específicas, senón todos/as os/as rapaces/as do barrio interesados/as, nas actividades.

O proxecto desenvolveríase pois en arredor de dúas pezas fundamentais. A finalidade xeral é favorecer a integración normalizada dentro dun marco comunitario.

- Apoio escolar e reforzo adaptado.
- Espazo lúdico propiamente dito.

Área 1. Apoio educativo mediante a realización de actividades que lles permitan adquirir valores, actitudes e habilidades sociais útiles nas relacións interpersoais.

Área 2. Apoio escolar, que consistirá na adquisición de hábitos de estudo mediante a realización das tarefas escolares coa supervisión de persoal especializado e a posible colaboración de voluntarios/as.

Área 3. Espazo de xogo dirixido, actividades lúdico-educativas propiamente ditas e campamentos de vacacións.

Área 4. Integración nas actividades de lecer que se levan a cabo no PCT.

❑ OBXECTIVOS

- Previr situacións de risco.
- Identificar os/as rapaces/as en situación de dificultade.
- Aproveitar o traballo desde/dentro das institucións escolares para continuo no entorno familiar e social.
- Dar a coñecer o PCT como unha entidade nexo común entre a realidade social e escolar.

❑ METODOLOXÍA; ACTIVA E PARTICIPATIVA MEDIANTE

- O contacto de centros educativos do barrio e cos escolares.
- A comunicación constante co/coa orientador/a dos centros.
- O traballo dun equipo multidisciplinar: derivacións.
- Integralidade nas propostas.
- Globalidade nas accións.
- Transversalidade nos principios.
- Coordinación cos servizos e cos axentes sociais.
- Prevención en situacións de exclusión.

❑ CONTIDOS

- A prevención global.
- O traballo de habilidades sociais.
- Establecemento de canles de comunicación entre os/as nenos/as e as súas familias.

❑ ACTIVIDADES

- Obradoiros afectivo-sexuais (12-18 anos).
- Obradoiros de primeiros auxilios (16-18 anos).
- Recuperación de festas populares.
- Obradoiros de habilidades sociais cos pais e coas nais.
- Obradoiros de hábitos de vida saudables (6-10 anos).
- Distribución de material de prevención en drogodependencias (todos os ciclos educativos).

□ EXPERIENCIAS

Vantaxes do traballo comunitario na experiencia persoal:

- Formación en período de prácticas: amplo campo, diversos destinatarios, interprofesional, interdisciplinar, traballo coordinado con entidades de diversa índole, ampla visión do social.
- Desempeño profesional: participación activísima, a medida que se crece como profesional se pon en práctica in situ e non é un traballo monótono.

Desvantaxes:

- En xeral é un traballo pouco recoñecido.
- Carencia de medios e recursos.
- Falla a miúdo a coordinación entre os diferentes servizos sociais.
- Falta de coñecemento do traballo comunitario dende outras institucións.
- Escasa valoración por parte das diferentes administracións.
- Dificultades para a continuidade dos programas.

□ DESAFÍOS FUTUROS

- Falamos de procesos a medio/longo prazo, non de proxectos con obxectivos inmediatos.
- Falamos de procesos de tipo global no que se dan e se interrelacionan, aspectos/problemas/necesidades sociais, económicas, culturais...
- Coordinación e complementariedade dos programas.
- Estabilidade na duración temporal.
- Implicación da cidadanía no desenvolvemento de programas.
- Ocupar novos escenarios: departamentos de orientación.

Dende os departamentos de orientación dos propios centros estase a demandar a figura do/a educador/a social, polo tanto cómprenos aproveitar estas novas sensibilidades, xa que moitas das problemáticas se manifestan no ensino regrado.

Na actualidade, dificúltase a posibilidade de manter a nosa figura profesional dentro dun centro educativo concreto pero debemos demandarlles, como colectivo profesional, ás diversas administracións públicas que articulen iniciativas de diversa índole (por exemplo, no noso caso, mediante un plan comunitario), mecanismos que permitan dotar as propias

comunidades dunha rede interconectada de educadores/as sociais que traballen de xeito coordinado no sistema educativo regrado.

"Ninguén educa a ninguén, os homes edúcanse en comunidade"

Paulo Freire

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Marchioni, M. (1999): *Comunidad, participación y desarrollo*. Madrid. Ed. Popular.

Marchioni, M. (2001): *Comunidad y cambio social. Teoría y praxis de la acción comunitaria*. Madrid. Ed. Popular.

Luque Domínguez, P.A. (Coord,2002): *Educación Social. Análisis de recursos comunitarios*. Sevilla. Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Caride Gómez, J.A. (Coord, 2000): *Educación Social y Políticas Culturales*. Santiago de Compostela. Tórculo.

De bo rollo. Programa de habilidades para a vida

Leticia Navarret Rodríguez

Mónica Veiga Gerbolés

Educadoras Sociais do Equipo de Prevención da UMAD de Santiago de
Compostela

A idea do programa DE BO ROLLO xorde para atender a demanda dos centros educativos do concello de Santiago que, coñecendo o traballo que realiza a UMAD no eido da prevención nos centros escolares, solicitaron unha intervención para traballar a prevención de situacións conflitivas que lle dese continuidade ás actuacións que xa se levaban a cabo e que as reforzara, como por exemplo os cursos de formación do profesorado ou os programas de habilidades sociais en 6.º de EPO, entre outras.

DE BO ROLLO é un programa experimental de prevención de situacións conflitivas (entre elas o consumo de substancias) que se levou a cabo por primeira vez hai dous anos nos centros do Concello de Santiago, IES de Sar e IES Antón Fraguas, (nos mesmos que continuou este ano xunto co Eduardo Pondal). A experiencia piloto foi dirixida só ao alumnado de 1.º da ESO, no seguinte ano continuouse co alumnado de 2.º da ESO, pero este ano, comprobados os bos resultados, decidiuse a súa ampliación a todos os grupos de 3.º da ESO, abarcando un total de 387 alumnos/as.

Defínese como un programa de prevención non específica e universal, que se desenvolve en tres bloques: un Proxecto de Habilidades Sociais, un Proxecto de Convivencia e Coeducación, e un Proxecto de Convivencia Democrática no Tempo de Recreo, abertas a todo o alumnado do centro.

As profesionais encargadas de desenvolve-lo foron unha psicóloga e dúas educadoras sociais da UMAD, en colaboración cos profesionais da Asociación para a prevención e intervención psicolóxica CHISEM. Por outro lado, este programa, non sería posible sen a coa colaboración dos profesionais dos centros escolares: as orientadoras dos centros, os titores e as titoras da ESO e o profesorado.

Tamén grazas a diferentes alumnas e alumnos de prácticas que quixeron participar no proxecto achegando ideas e realizando algúns dos obradoiros para os recreos.

A finalidade do programa en relación coa labor das educadoras e dos educadores sociais é iniciar un camiño de apertura dos centros escolares a axentes de prevención externos, como figuras permanentes, e implicar á comunidade educativa no desenvolvemento do programa.

O obxectivo xeral do programa é dotar o alumnado da ESO das habilidades que lle permitan enfrontarse adecuadamente a posibles situacións de risco con respecto ás drogas e a outras situacións da vida cotiá; o programa tamén persigue acadar uns obxectivos máis específicos:

- Traballar co alumnado a adquisición de habilidades sociais e persoais necesarias para lograr unhas relacións interpersoais positivas.
- Potenciar a corresponsabilidade, a xestión das emocións e a toma de decisións.
- Fomentar no alumnado o pensamento crítico.
- Dinamizar o tempo de recreo creando espazos de interacción a través de actividades lúdico-educativas.
- Fomentar valores que favorezan o respecto á diversidade, á tolerancia, á igualdade e unha convivencia democrática.

A continuación facemos unha breve descrición dos proxectos que forman parte do programa DE BO ROLLO:

Obradoiro de habilidades en 1.º da ESO.

O obradoiro desenvólvese ao longo de oito sesións onde se traballan diferentes habilidades sociais, en horario lectivo nas clases de tutoría. As sesións deste obradoiro son as seguintes :

1. Lembrando as habilidades sociais.
2. Saber escoitar e facerse escoitar.
3. Recoñecer sentimentos e emocións.
4. Aprendendo a empatizar.

5. Pedir desculpas.
6. Dar e recibir queixas.
7. Afrontar conflitos.
8. Xogo de repaso.

En 1.º da ESO tamén se traballan outras temáticas, como o acoso escolar, a violencia de xénero, tolerancia e respecto... Todas estas temáticas lévanse a cabo dentro do proxecto de coeducación realizou ao longo de catro sesións tamén en horario lectivo e nas clases de titoría.

Proxecto de coeducación en 1.º da ESO.

1. Tolerancia e respecto.
2. Violencia entre iguais.
3. Igualdade de xénero.
4. Violencia de xénero.

Para continuar e reforzar o tema de habilidades para a vida realizouse en 2.º da ESO un obradoiro de habilidades durante oito sesións, que se desenvolve tamén durante as titorías e en horario lectivo, no que se traballan, entre outras, tres habilidades que consideramos fundamentais: a empatía, a toma de decisións e a resolución de conflitos.

Obradoiro de habilidades en 2.º da ESO.

1. Presentación.
2. Empatía I, recoñecendo os nosos sentimentos.
3. Empatía II, recoñecendo os sentimentos dos demais.
4. Resolución de conflitos I.
5. Resolución de conflitos II.
6. Toma de decisións I.
7. Toma de decisións II, autoafirmación.
8. Xogo de repaso.

Como novidade no programa, este curso 2007-2008, comezamos a traballar con 3º de ESO, as diferentes habilidades para a vida utilizando a publicidade como fío condutor.

Este obradoiro consta de oito sesións, seis das cales se realizaron dentro do centro escolar, en horario lectivo, durante as clases de titoría. Traballáronse habilidades como o pensamento crítico, a toma de decisións, autoafirmación, autocontrol ou a presión de grupo.

As dúas sesións restantes leváronse a cabo no Instituto Galego de Consumo onde se realizan dous obradoiros: de consumo responsable e de linguaxe publicitaria (realización de un anuncio publicitario).

Obradoiro de habilidades para a vida en 3.º da ESO

- 1.ª sesión. Introducción á publicidade.
- 2.ª sesión. Preguntas básicas en publicidade.
- 3.ª sesión. Discursos narrativos: imaxe e texto.
- 4.ª sesión. Publicidade e sociedade I.
- 5.ª sesión. Publicidade e sociedade II.
- 6.ª e 7.ª sesión. Consumo responsable e elaboración dun anuncio publicitario.
- 8.ª sesión. Análise do anuncio.

Dentro do programa De Bo Rollo lévase a cabo o Proxecto de Convivencia Democrática no Tempo de Recreo dirixido a todo o alumnado dos centros educativos. Con este proxecto o que se pretende e promover, con diferentes actividades lúdicas, son experiencias que potencien a participación activa da comunidade educativa, así como dinamizar os recreos con actividades, promovendo a aprendizaxe cooperativa e exercitando as habilidades traballadas nos obradoiros na aula.

As actividades son dirixidas polas educadoras sociais, coa colaboración do profesorado e o departamento de orientación. Destacamos tamén as doutras institucións sociais coas que se participa como son o Secretariado Xeral Xitano, a residencia da terceira idade Volta do Castro e o Instituto Galego de Consumo.

Algúns exemplos das actividades que se realizan son:

- Xogo de pistas: Onde están os nosos dereitos?
- Xogos populares de equipo.

- Obradoiro de disfraces con materiais de refugallo (medio).
- Mural de prensa sobre igualdade.
- Actividade Día da Paz: concerto de rap e recital (Residencia da Terceira Idade Volta do Castro).
- Obradoiro de flamenco (interculturalidade) (Secretariado Xeral Xitano).

No que fai referencia á metodoloxía empregada tanto no Proxecto de Habilidades Sociais coma no Proxecto de Convivencia e Coeducación, a forma de traballar é dinámica e participativa, traballouse en gran grupo e, maioritariamente, en pequeno grupo (de 5 ou 6 persoas).

Principalmente, fomentase o traballo cooperativo entre o alumnado; inténtase que á hora de traballar en pequenos grupos, estes sexan heteroxéneos, co que se pretende mellorar a convivencia, previndo a discriminación e a exclusión, o que supón aprender a traballar con suxeitos con diferentes características, fomentar actitudes de respecto, de aceptación, de compañeirismo e de solidariedade.

En canto ás actividades realizadas no tempo de recreo destacar que os valores universais están presentes continuamente, posto que son actividades nas que o alumnado participa voluntariamente e co fin de promover a convivencia entre todo o grupo, polo que se intenta en todo momento fomentar o compañeirismo, a amizade, a tolerancia...

O sistema de avaliación do programa De Bo Rollo ten un carácter permanente e continuo, pártese dunha avaliación inicial e remátase cunha avaliación cuantitativa e cualitativa.

Para obter datos cuantitativos utilízanse diferentes escalas (pretest e postest):

- Escala de conduta asertiva para nenos e nenas (CABS) de Michelson e Wood, adaptación de I. Monjas.
- Escala de asertividade do BIP-OEDT.
- Escala de toma de decisións BIP- OEDT.

A avaliación cualitativa do proxecto De Bo Rollo levouse a cabo en diferentes momentos do desenvolvemento a través de:

- Escala de observación para os/as titores/as.

- Cuestionario de satisfacción do alumnado.
- Entrevista cos/coas titores/as e coa orientadora.
- Observación directa por parte das profesionais que desenvolven o programa.

Cos resultados obtidos e a súa análise pódense formular posibles melloras para darlle continuidade ao programa.

Da avaliación realizada do programa durante os tres anos que se leva realizando conclúese o seguinte: que o equipo docente solicita formación previa nas habilidades que lles permita continuar o seu traballo nas súas titorías, pois observan mellores resultados cando se reforza o aprendido coa práctica en outras clases o que nos leva a pensar que a incorporación das habilidades ao repertorio de conduta do alumnado require dunha práctica continuada no tempo, polo que é necesario a continuidade nas actividades ao longo de toda a educación secundaria, o cal favorece a adquisición e afianzamento do comportamento social e persoalmente competente.

Tendo en conta a relación entre educación social e escola, con este programa trátase de fomentar a apertura dos centros escolares a axentes externos (permanentes e de referencia para os alumnos e alumnas, educadores e educadoras sociais dinamizando os recreos) que facilita a comunicación e a convivencia dentro do centro escolar, incrementa a eficacia das actuacións preventivas e reforza o traballo en rede.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Escudero, J. (2004): *Análisis de la realidad local. Técnicas y métodos de investigación desde la Animación Sociocultural*. Madrid. Narcea.

O traballo da convivencia no IES Leiras Pulpeiro

Berta D. López Álvarez⁴

Manuel Blanco Rábade⁵

IES Leiras Pulpeiro (Lugo)

O CENTRO

O IES Leiras Pulpeiro está situado no barrio de Casás-Abella da cidade de Lugo, unha zona periférica con poboación asentada maioritariamente en vivendas sociais e cun nivel socio-económico e cultural medio-baixo. O centro escolariza una poboación heteroxénea na que coincide alumnado do contorno, un barrio periférico con presenza de alumnado de etnia xitana, alumnado procedente da zona rural e alumnado inmigrante, con maioría de orixe sudamericana e unha minoría norteafricana.

A mellora da convivencia foi unha preocupación constante no funcionamento do centro a través de actuacións de carácter ordinario, tanto de forma indirecta: buscar a resposta educativa máis adaptada ás características individuais e desenvolvendo as diferentes medidas de atención á diversidade, como directamente a través da acción das titorías, as actuacións do equipo directivo e o funcionamento da comisión de convivencia.

Nos últimos cursos, o centro realizou accións máis específicas encamiñadas á mellora da convivencia entre as que cabe destacar:

- Realización de grupos de traballo: Solución alternativa de conflitos e mediación (2004-05), Prevención e intervención nos casos de maltrato entre iguais (2005-06) e Convivencia en positivo (2007-08)
- Desenvolvemento dun Plan de Mellora da Calidade Educativa centrado no tema da convivencia, (2006-07)

⁴ Xefa de estudos do IES Leiras Pulpeiro de Lugo. Enderezo-e: blalvarez@edu.xunta.es

⁵ Orientador do IES Leiras Pulpeiro de Lugo. Enderezo-e: manuelblanco@edu.xunta.es

- Participación no programa Vivir xuntos, convivir, do Concello de Lugo (impulsado tamén desde o centro).

TRABALLANDO A CONVIVENCIA

Despois de varios anos de traballo nos que se foron abordando diferentes aspectos parciais da convivencia inténtase abordar o tema da convivencia de maneira integral, tanto na liña de favorecer unha convivencia positiva baseada nos valores democráticos: o respecto mutuo, a responsabilidade, a participación e a solidariedade, como na de previr e actuar sobre aquelas situacións que dificultan ou impiden esa convivencia. Neste proceso contemplamos tanto aspectos que consideramos promotores da convivencia (favorecer a participación, construír un clima de aula e centro acolledor ...), como a prevención e a intervención para reducir ou eliminar as situacións e condutas contrarias á convivencia (indisciplina, disrupción, condutas violentas, maltrato entre iguais ...).

I. FOMENTAR A PARTICIPACIÓN.

A participación do alumnado nos procesos de toma de decisións ten efectos significativos sobre a actitude que este desenvolve cara á escola e sobre o seu sentimento de identificación co seu ideario, os seus valores e as súas normas. Cando o alumnado participa na dinámica organizativa do centro, estase a recoñecer a súa responsabilidade e estase a conseguir, pola súa vez, un maior grao de identificación coa institución escolar. Se o alumnado se ve integrado na dinámica de funcionamento, se percibe que se teñen en conta as súas opinións e que se lle consultan as decisións que lle afectan; se ten a posibilidade de participar e implicarse de maneira activa na toma de decisións, desenvolve sentimentos de pertenza e identificación coa institución escolar que van incidir significativamente na aparición de conflitos e nas posibilidades de solución.

Pero non se trata só de permitir a participación, os centros educativos temos a obriga de formar o alumnado para a participación democrática como cidadáns e cidadás e non cabe dúbida de que unha das aprendizaxes máis funcionais que poden realizar é a da participación a través da implicación na xestión do centro.

Distinguimos dous ámbitos de participación:

- A Participación directa.
- Asumir responsabilidades.

Actas da 3ª Escola de Primavera: Educación Social e cidadanía. Intervención na escola e na comunidade
Santiago de Compostela. 29 e 30 de maio de 2008
Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia

O primeiro paso para que o alumnado perciba que o temos en conta é permitir a súa participación no funcionamento do centro e da aula. Organizar as actividades nos períodos de lecer, participar na organización de festas, propostas de organización e traballo na aula son ocasións para incentivar, valorar, aceptar e axudar a desenvolver as súas propostas. Pero non ten por que reducirse a iso, a elaboración de normas de aula, a elaboración de propostas e peticións que poden ser canalizadas a través dos seus representantes ou a través dos titores e titoras, son elementos fundamentais para facerlle sentir ao alumnado que ten o dereito, a capacidade e a oportunidade de participar na toma de decisións sobre as cuestións que lle afectan.

Elaboración de normas de aula.

Elaborar e aplicar unha normativa de aula é educativo e ten vantaxes por moitas razóns. Moitos conflitos prodúcense pola infracción por parte do alumnado de normas informais do profesorado, non escritas en ningún documento, nin tan sequera clarificadas na clase. Dáse por suposto que o alumnado debe coñecelas, o que resulta especialmente difícil por ser moitas, implícitas e, en moitos casos, diferentes dun/dunha profesor/a a outro/a. As investigacións dos expertos sobre disciplina na escola levan á unanimidade: as normas de aula deben ser consensuadas no equipo docente dun curso e pactadas co alumnado. A razón da necesidade de consenso no equipo docente é a eficacia e a coherencia dun proxecto colectivo; para o pacto co alumnado argumentábase que asumen como propio aquilo no que colaboran e viven como alleo o imposto dende arriba.

Asemblea de aula.

A asemblea de aula é un momento escolar organizado para que alumnos e alumnas e profesorado poidan falar de todo aquilo que lles pareza pertinente para optimizar a convivencia e o traballo. Unha das tarefas importantes da asemblea de aula será a elaboración de normas de aula e o seguimento para asegurar o seu cumprimento e analizar a súa utilidade ou a necesidade de introducir modificacións ou novas normas. É a ocasión de elaborar e formular as propostas que superan o seu poder de decisión como grupo, para que a través das canles de representación lles cheguen aos órganos de decisión, Xunta de Delegados, Dirección do centro e Consello Escolar.

Participación representativa.

Unha función importante da participación directa é formar o alumnado para que sexa capaz de entender e asumir os mecanismos da participación representativa, ao tempo que se preparan os temas e argumentos que os representantes presentarán nos órganos correspondentes.

A representación do alumnado nos órganos de xestión é asumida polos delegados e delegadas de curso, a Xunta de Delegados e os representantes do alumnado no Consello Escolar.

Para facilitar a participación do alumnado nos diferentes órganos de xestión consideramos dúas medidas:

1. A formación dos representantes (delegados e delegadas e representantes do alumnado no Consello Escolar do centro) nas técnicas necesarias para exercer as súas funcións. Neste senso contan cun profesor/a ou cun grupo de profesores/as que, sen interferir no fondo dos temas para tratar, os orienten sobre os aspectos formais da presentación, da redacción e da elaboración de propostas, así como as vías máis adecuadas para a súa tramitación.
2. O compromiso de todos os órganos representativos de tomar con especial interese as propostas do alumnado, responder a todas as súas propostas de maneira formal, con argumentos claros e suficientes, que se lles fagan chegar aos representantes e incluso, en temas de interese especial, aos mesmos representados a través das asembleas de aula, reunións de curso ou polos mecanismos que se consideren adecuados en cada caso.

2. PREVER E REDUCIR A DISRUPCIÓN E A INDISCIPLINA

A disrupción nas aulas é probablemente o fenómeno que máis lle preocupa ao profesorado no día a día e un dos que máis gravemente interfere coa aprendizaxe da gran maioría do alumnado dos nosos centros. Cando falamos de disrupción, estémonos a referir ás situacións de aula nas que unha parte do alumnado impide co seu comportamento o desenvolvemento normal da clase, obrigando o profesorado a empregar cada vez máis

tempo en controlar a disciplina e a orde. Trátase de comportamentos non necesariamente violentos, nin sequera agresivos, que impiden o normal desenvolvemento das clases.

Entendemos que a prevención das condutas de rexeite da aprendizaxe e as condutas disruptivas, pasa polo deseño e desenvolvemento dun currículo inclusivo no que se teñan en conta as variables persoais e socioculturais, se potencien (e se fagan explícitos) os aspectos funcionais do currículo e se utilice unha metodoloxía activa e motivadora. Esta liña de traballo esixe que o centro poña en marcha as medidas organizativas necesarias para o desenvolvemento das vías e medidas de atención á diversidade do alumnado e se potencie a orientación individual a través da acción dos titores e a intervención do departamento de orientación, para ofrecer a cada persoa a resposta máis adecuada para a súa situación.

A condutas disruptivas non son responsabilidade exclusiva do alumnado, o clima xerado na aula e as propostas metodolóxicas son unha potente ferramenta para reducir este tipo de condutas. Neste senso, incorporamos pautas para previr a disrupción por parte do profesorado, nas que abordamos aspectos referidos ao trato persoal co alumnado e á xestión da aula.

A pesar de intentar adoptar todas as medidas posibles para previr a disrupción é moi probable que esta apareza. Nese caso existen unhas pautas para intervenir evitando a escalada do conflito. Nos casos máis leves contamos con pautas de intervención na propia aula, orientadas a evitar o enfrontamento persoal e a controlar a conduta a través da linguaxe non verbal. Nos casos máis graves ou persistentes, para evitar a distorsión das actividades de aprendizaxe dos seus compañeiros e compañeiras, o alumno ou alumna disruptivo pode ser enviado ao Punto de xestión de conflitos onde, acompañado dun profesor ou profesora, poderá reflexionar sobre a súa conduta e xestionar unha saída adecuada ao conflito.

3. AFRONTAR OS CONFLICTOS DENDE UNHA PERSPECTIVA POSITIVA

A forma de abordar e resolver os conflitos pode convertelos nunha fonte de crecemento e fortalecemento das relacións ou, pola contra, nunha situación negativa e desagradable que consume as nosas enerxías e deteriora as relacións interpersoais. Aprender a analizar o conflito e recoñecer os elementos persoais, a evolución do proceso e os intereses e necesidades implicados é o primeiro paso para a súa solución. ○

adestramento en técnicas de solución alternativa de conflitos (negociación colaborativa e mediación) é básico para evitar a fuxida ou o uso da violencia.

3.1. Crear infraestruturas para a convivencia

Para que os valores democráticos se constitúan en principios e referentes vitais para o individuo temos a necesidade de promover e axudar a instaurar as estruturas sociais nas que estas habilidades poidan ser exercitadas no desenvolvemento das actividades diarias e na vida do centro. É Xesús R. Jares quen vén insistindo desde hai anos na necesidade de crear infraestrutura de convivencia (Jares, 2001a, 2001b e 2006).

O traballo que realizamos durante o curso 2005-06 sobre prevención e intervención no caso do maltrato levounos a avanzar na idea de estender os principios da axuda entre iguais que se concretaba no programa de mediación escolar implantado o ano anterior a un maior número de alumnos e alumnas, que voluntariamente asumiran o compromiso de actuar de forma altruísta e solidaria para brindarlles axuda e apoio aos seus compañeiros e compañeiras en dificultades.

No curso 2006-07 propuxémonos desenvolver e ampliar o programa de axuda entre iguais incorporando a figura do alumno-axudante (Fernández, I., 2002) ao programa de mediación que xa existía. Desta forma nace o que chamamos equipo de mediación e transformación de conflitos (EMTC).

3.2. O equipo de mediación e transformación de conflitos

O EMTC está formado por persoas voluntarias que queren axudar os demais a resolver os conflitos interpersoais e facilitar a convivencia pacífica entre todos os membros da comunidade escolar. O EMTC engloba dous equipos: a rede RAS e o equipo de mediación.

A rede RAS.

A rede RAS (rede de alumnos solidarios) está formada polo alumnado que voluntariamente asume o compromiso de axudar e apoiar os demais. O seu labor é descubrir compañeiros e compañeiras que teñan calquera tipo de dificultade para darlles o seu apoio e axudarlles a resolvelas. O seu labor pode ir dende axudar a resolver tarefas escolares, falar e acompañar a alumnos ou alumnas novos no centro, axudar a inmigrantes

con problemas de idiomas, descubrir alumnos ou alumnas que están sendo marxinados ou acosados e darlles o seu apoio etc.

Os obxectivos que nos propoñemos coa creación desta rede de alumnos solidarios poden concretarse en:

1. Axudar o alumnado a enfrontar con responsabilidade a solución dos seus problemas interpersoais.
2. Establecer unha estrutura escolar específica para reducir as formas violentas de afrontar os conflitos.
3. Incrementar os valores de cidadanía a través da responsabilidade compartida e a implicación na mellora do clima afectivo da comunidade.

Calquera alumno ou alumna pode adscribirse á rede RAS sen máis requisito que manifestar a vontade de axudar os demais e a disposición para facer o curso inicial de formación. A diferenza doutros programas similares non se impuxo un número determinado de alumnos por aula, xa que vemos o programa basicamente como unha oportunidade de intervir educativamente na formación en valores, tanto por parte dos adultos a través dos cursos de formación inicial, como entre os propios iguais a través da implicación e análise da intervención en casos reais ou supostos.

Os alumnos RAS asistirán a un cursiño no que aprenderán a detectar os compañeiros en dificultades e a intervir para axudalos, desenvolvendo habilidades de empatía e de comunicación.

O equipo de mediación.

O equipo de mediación está formado por persoas que recibiron formación para axudar a analizar un conflito e a buscar solucións aceptables para todos os implicados. No equipo de mediación participan persoas de todos os sectores da comunidade escolar. Hai mediadores do profesorado, do alumnado, do persoal non docente e queremos que se incorporen tamén representantes das familias.

Para ser alumno/a mediador ou mediadora hai que ser antes alumno RAS e completar a formación previa recibida coa formación específica nas técnicas de mediación.

A formación inicial complétase con actividades de mediación en situacións reais nas que os novos mediadores se inician en compañía de mediadores ou mediadoras con experiencia e se lles atribúen situacións a priori sinxelas pola natureza do conflito, o momento no que este se atopa ou a personalidade das persoas implicadas.

Ao longo do ano escolar realízanse algunhas sesións de actualización, que se van programando en función dos intereses e necesidades detectados no alumnado participante. Estas sesións serven tanto para analizar a práctica realizada como para afondar naqueles aspectos que van aparecendo como máis deficitarios.

A formación do profesorado e outros sectores realízase a través dos cursos de formación organizados polo programa Vivir xuntos, convivir, a formación en centros e a autoformación.

Neste momento xa sexa en formación ou actuando temos máis de 60 persoas do alumnado (algúns dos primeiros mediadores e mediadoras xa abandonaron o centro) actuando no programa de axuda entre iguais, o que representa ao redor do 15% do alumnado de ESO e bacharelato do centro.

4. EVITAR O MALTRATO ENTRE IGUAIS.

Trátase de evitar condutas que teñen que ver coa intimidación, o abuso, o illamento, as ameazas ou os insultos sobre unha ou varias vítimas sinaladas.

As condutas de maltrato entre iguais defínense polas seguintes características:

- Trátase dunha conduta agresiva intencional.
- É habitual e persistente.
- Dáse un desequilibrio de forzas entre os/as participantes. Os agresores son máis fortes que as vítimas polas súas características físicas ou psicolóxicas e pola súa posición no grupo.

PREVENCIÓN DO MALTRATO:

4.1. Formación do profesorado.

Este é un tema xa abordado nos cursos pasados e no que gran parte do profesorado contaba cunha formación inicial, a través da autofomación e da participación nun Grupo de Traballo durante o curso 2005-2006. Durante o curso 2006-07 completouse esta formación:

Actas da 3ª Escola de Primavera: Educación Social e cidadanía. Intervención na escola e na comunidade
Santiago de Compostela. 29 e 30 de maio de 2008
Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia

- Indirectamente, animando a participar para adquirir unha formación básica e xeral sobre o maltrato na sesión de formación que José M.^a Avilés Martínez impartiu para o profesorado interesado dentro do programa educativo municipal Vivir xuntos, convivir.
- Directamente, realizando unha sesión de formación de 3 horas de duración con José M.^a Avilés Martínez, centrada na elaboración do Proxecto antimaltrato e a intervención en casos de maltrato.

4.2. Elaboración do Proxecto antimaltrato.

O Proxecto antimaltrato recolle actuacións orientadas á prevención, detección e identificación dos casos de maltrato e un protocolo de intervención unha vez detectados. Actuacións orientadas á prevención das condutas de maltrato:

1. A creación de instrumentos para a detección dos casos de maltrato.

O chamado Buzón de convivencia, colocado nun espazo discreto pretende servir de canle na que o alumnado menos decidido poida facer discretamente denuncias de casos de maltrato, solicitar a intervención do equipo de mediación ou pedir calquera tipo de axuda ou o formulario na páxina web de convivencia a través do que, de maneira anónima, se pode pedir información ou asesoramento, denunciar casos de acoso ou pedir axuda.

2. As campañas de sensibilización contra o maltrato escolar

Actividades de aula (con todo o alumnado da ESO)

Actividades realizadas maioritariamente na hora de titoría presencial e tamén coa participación do profesorado dalgunhas áreas. Centráronse especialmente no traballo sobre Os meus dereitos e as miñas responsabilidades, recollidas no documento Eu non vou calar e o uso da unidade didáctica: Dicilo ou non dicilo, apoiada no corto editado na Comunidade Valenciana *La ley del silencio*. A actividade pretendía levar o alumnado a entender a súa obriga moral de romper a lei do silencio que adoita darse sobre os casos de maltrato e a necesidade de apoiar ás vítimas..

Semana de sensibilización contra o maltrato

Cada curso dedícase unha semana contra o maltrato, na que se realizan actividades de prevención nas aulas e diferentes actividades no ámbito do centro.

3. Protocolo de actuación nos casos de maltrato

Deseño dun protocolo de actuación contra os casos de maltrato, no que se recollen os pasos para dar na comunidade escolar cando existan sospeitas ou denuncias de maltrato, dende as posibles vías para a recollida de información inicial (denuncias ou peticións de axuda), medidas para a protección das posibles vítimas, recollida de información, rexistro das actuacións desenvolvidas, análise de datos ata o arquivo ou derivación a outras institucións (Delegación Provincial de Educación ou Xulgado de Menores), cando o centro non sexa capaz de buscar unha solución, por si mesmo.

5. NECESIDADE DE APOIO. OS EDUCADORES SOCIAIS.

“Fai falta a tribo enteira para educar un neno” (proverbio africano).

Os estudos científicos dinnos que un neno actual só vai realizar na escola un 20% das súas aprendizaxes e un simple cálculo que vai pasar na escola ao redor de 1.050 horas anuais fronte a máis de 6.500 fora dela. Parece claro que para ese 80% das aprendizaxes ten que haber unha actividade educativa planificada. Dado que o desenvolvemento de competencias é único tamén parece claro que esa intervención debe estar en consonancia co traballo escolar. Aí vemos o papel do educador social nos centros educativos: axudar a coordinar o traballo educativo dos centros co realizado no contorno e nas familias.

O interese no noso centro pola incorporación da figura do educador social non é recente, en anos anteriores xa temos feito xestións para conseguir incorporalo de xeito paralelo á administración educativa.

Non somos partidarios de introducir novas figuras na escola para que fagan parte do noso traballo como profesores, como orientadores etc. Cremos que é necesario complementalo naqueles aspectos que pola nosa capacidade profesional ou pola rixida estrutura organizativa dos centros non podemos desenvolver.

Non queremos entrar a definir o perfil profesional dos/as educadores/as sociais (ou doutros campos profesionais), non sabemos nin nos corresponde. Só indicaremos situacións nas que botamos en falta a intervención doutros profesionais que complementarían o noso labor.

1. Acceso e traballo educativo con determinadas familias ou grupos culturais, para poñer en valor a escola e as aprendizaxes escolares, elemento básico para toda motivación.
2. Loita contra o absentismo. Traballar coas familias individual ou colectivamente para combater educativamente o absentismo consentido ou favorecido dende a familia e colaborar coas familias para combatelo, cando a familia non é consentidora.
3. Convivencia. Traballar coas organizacións e institucións do barrio para potenciar no contorno social do alumnado, os valores sociais que se intentan desenvolver dende o centro.
4. Proposta de actividades coordinadas centro-contorno e representar o centro na súa planificación e desenvolvemento:
 - Apertura do centro a actividades (instalacións deportivas, bibliotecas, cursos ...).
 - Participación do centro noutras actividades (cursos, talleres, campamentos, deportes...).

As actividades concretas para realizar dependerán, en gran parte, das necesidades e intereses do centro educativo e demais entidades implicadas e das posibilidades e recursos do contorno.

MESA REDONDA

**Experiencias de educación social no
sistema educativo regrado**

(2ª parte)

Actividades interxeracionais dentro da educación formal

Tara Dopazo Abreu

AGADEA (Asociación galega de familiares de enfermos de alzheimer e outras demencias)

INTRODUCCIÓN

Existen dúas tendencias no ámbito sociodemográfico que lles afectan moi directamente á familia, á educación, á cultura e a todo o relacionado co ámbito social e fundamentalmente cos servicios.

A primeira tendencia é un importante envellecemento da poboación, máis acusado en España que no resto dos países.

A segunda tendencia é un importante descenso na taxa de natalidade.

Esto implica cambios importantes nos modelos familiares, como son:

- Detrimento dos valores nas relacións familiares.
- Redución das relacións interxeracionais.
- Sentido de illamento e soidade das persoas maiores.
- Dificultade de percepción por parte dos nenos do mundo dos maiores.

Ante esta situación, a comunidade educativa ten a obriga e a responsabilidade de traballar dende os contidos transversais, a normalización e a sensibilización das relación entre as diferentes xeracións.

É necesario que nun proxecto de relacións interxeracionais se faga fincapé nos seguintes puntos:

- A. Cada unha das xeracións vai levar a cabo esta relación interxeracional traballando cos recursos dos que dispón.
- B. As distintas xeracións achegan algo a este intercambio interxeracional, polo tanto non se trata dun intercambio unidireccional, onde os contidos se transmitan só nun

sentido, senón que se trata dun intercambio bidireccional, é dicir os contidos transmítense en ambos os dous sentidos.

C. Os valores que, en xeral, se tratan de promover en calquera intercambio interxeracional son os seguintes:

- Conciencia do valor de cada xeración.
- Solidariedade entre xeracións.

OS XOGOS COMO MÉTODO

PRIMEIRA FASE



Este proxecto foi levado a cabo no CEIP de Calo e o seu principal obxectivo é achegarlles as persoas maiores aos alumnos do centro educativo, este intercambio interxeracional ten como contexto o propio recinto escolar.

O dito proxecto levouse a cabo grazas á coordinación do Equipo de Normalización Lingüística e o Departamento de Educación Física.

O proxecto comezou con visitas ocasionais por parte dos avós dalgúns, de este xeito os maiores íanse acostumando un pouco ao que é a dinámica do centro e observando as costumes, os horarios, a distribución... do centro educativo. Nestas visitas os avós colaboraron con moito interese.

A primeira tarefa que se desenvolveu estaba relacionada en concreto coas buxainas, a dita actividade consistiu na visita dunha persoa maior ao centro educativo que lles explicou como se facían as buxainas e como xogaban antes con elas.

Coa intencionalidade de que esta actividade non quedará illada, senón que se mantivera durante un certo tempo, realizáronse dentro da escola varias tarefas que gardaban relación

con ela, así esta actividade realizouse no mes de novembro mes no que se celebra o San Martiño, polo que se ambientou o colexio con carteis, refráns alusivos e exposicións de buxainas feitas polos rapaces.



Para levar a cabo a segunda actividade, foi preciso poñerse en contacto cunha residencia que naquel momento estaba traballando co tema dos xogos populares e preparando material para traballar con el dentro da propia residencia. Aproveitando esta conxuntura propónselles levar a cabo un intercambio interxeracional dentro do colexio que teña como tema principal os xogos populares, sendo os propios maiores da residencia os que lles ensinen aos nenos a xogar.

O desenvolvemento da actividade foi o seguinte: o recinto escolar divídese en estacións, en cada estación hai un xogo e unha persoa maior encargada de explicarlles aos nenos en que consiste ese xogo, deste xeito os nenos que estaban divididos en grupos podían recorrer todas as estacións.

Algúns dos xogos que se levaron a cabo foron:

- Cordas
- Petanca
- Ra
- Diábolo
- Ixolas ou enredos...

Este intercambio interxeracional foi todo un éxito, tanto os nenos como os maiores colaboraron con moitísimo interese. A participación foi de 15 persoas maiores e 70 nenos

SEGUNDA FASE

Esta actividade consiste no desenvolvemento que dou obradoiros con persoas maiores que presentaban un deterioro cognitivo lixeiro.

Todos os rapaces que participaron nestes obradoiros estaban avisados de antemán das posibles alteracións que podían xurdir durante a actividade.

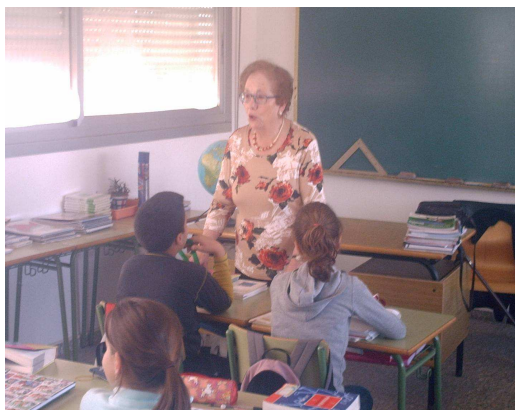


Os obradoiros levados a cabo foron:

- Obradoiro de cestería: realizouno unha persoa de 85 anos que vive nun entorno rural e que continua facendo cestos durante o inverno. Os alumnos que asistiron a este obradoiro eran de 4.º curso.
- Obradoiro de palilleiras: fíxoo unha persoa de 75 anos que palillou durante toda a súa vida. Este obradoiro levouse a cabo con alumnos de 6.º curso.

DA PLUMA AO ORDENADOR

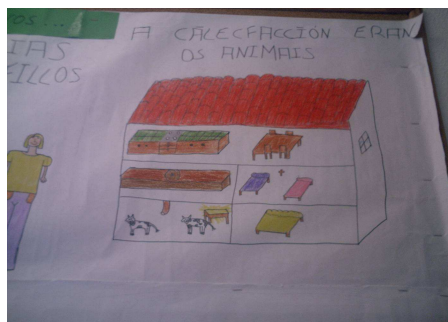
Este proxecto levouse a cabo no CEIP de Calo e desenvolveuse nunha única sesión. A actividade proposta consiste en levar ás aulas a profesoras xubiladas, para que poden contar a súa experiencia como mestras, e deste xeito os nenos poidan coñecer como foi o decorrer histórico da escola nestes últimos anos.



Actas da 3ª Escola de Primavera: Educación Social e cidadanía. Intervención na escola e na comunidade
Santiago de Compostela. 29 e 30 de maio de 2008
Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia

A primeira fase consiste en que as antigas profesoras lles expliquen aos nenos como eran as escolas de antes, o seu traballo de mestra, así como algunha anécdota que consideren relevante.

A partir de esta explicación os nenos poderán dar comezo a unha sesión de preguntas nas que realicen cuestións referentes aos cambios producidos na escola.



A segunda fase trátase da elaboración conxunta entre os maiores e os alumnos dun mural onde se reflicta o decorrer histórico da escola, onde os nenos resaltaron os feitos que máis lle chamaran a atención.

Esta actividade foi todo un éxito, tanto as mestras como os nenos participaron activamente nela e mostráronse moi interesados nas explicacións de como eran antes as escolas, así como os costumes que había...

O último proxecto aínda non se levou a cabo. A idea xurdiu a partir da posibilidade de realizar a xornada intensiva no colexio, o que supón un aumento do tempo de lecer dos nenos; esta situación obriga a dar respostas adecuadas para evitar que este tempo se converta en algo despersonalizado e pasivo.

O dito proxecto consiste en que un grupo de persoas maiores acuda o colexio fóra do horario lectivo para ensinalles e transmitirlles costumes e traballos que, co paso do tempo, estanse esquecendo, así como actividades que non son típicas das zonas de interior como é o caso das redeiras.

Cada mes traballárase un tema diferente que garde relación coa época do ano, por exemplo, febreiro o Antroido e as comidas típicas como as filloas da pedra.

Realizaranse actividades dentro do recinto escolar e outras fóra como pode ser a visita aos muíños e ao traballo neles.

Realizaranse dúas actividades, que duraran todo o ano lectivo, que son a elaboración dun libro conxunto entre nenos e maiores e a realización dunha obra teatral que se representará no festival de fin de curso.

Todos estes obradoiros non serán actividades illadas no tempo, senón que o seu desenvolvemento potenciarase de forma transversal nas distintas materias obrigatorias.

Con este proxecto tamén se pretende evitar que a escola se repregue cada vez máis sobre si mesma, limitando o proceso de ensino-aprendizaxe ás aulas e abrindo as súas portas a toda a comunidade.

A cultura da solidariedade

Nuria Fernández Brage

Solidariedade Internacional de Galicia

Non existe un mundo desenvolvido e outro subdesenvolvido, existe un mundo mal desenvolvido

O mundo constitúe unha realidade multilingüe e multicultural, no que as persoas realizamos interaccións e aprendizaxes. As relacións humanas alcanzan, agora, unha dimensión planetaria. Ademais a mundialización está poñendo en dependencia recíproca ás nacións, ás estruturas políticas, aos mercados económicos, á cultura e ás persoas en grados moi diferentes e sen precedentes no pasado.

Entendemos a Educación para o Desenvolvemento (E. D.) como parte do proceso formativo integral das persoas, coa que se pretende levar a crear unha conciencia global das desigualdades planetarias existentes no reparto da riqueza e do poder.

Consideramos a Educación para o Desenvolvemento un elemento esencial para un currículo acorde cunha educación non sexista, solidaria, cooperativa, crítica cos sistemas de homoxeneización e comprometida con sectores marxinados.

Preténdese que os estudantes incorporen o seu sentido crítico por medio do proceso ensino-aprendizaxe, permitindo así desarticular prexuízos e impulsando actitudes. Os métodos empregados deben:

- Facilitar a comprensión e relacionar as nosas propias vidas coas vidas de persoas noutras partes do mundo.
- Aumentar o coñecemento das forzas económicas, sociais e políticas.
- Desenvolver valores, actitudes e destrezas que acrecenten a autoestima nas persoas.
- Fomentar a participación nos propios cambios.
- Dotar as persoas e os colectivos de recursos e instrumentos afectivos e de actitude que permitan incidir na realidade para transformar os seus aspectos máis negativos.
- Favorecer o desenvolvemento humano.

A pedagogía da paz constrúese sobre catro soportes básicos: o político, o económico, o ecolóxico e o ético. Dende eles é posible desenvolver proxectos educativos que formen suxeitos capaces de actuar nun contexto marcado pola crise, a inxustiza e a violación permanente os dereitos humanos.

Os procesos educativos teñen un papel introdutorio no mundo social e no mundo persoal. A escola deixa de estar de costas á vida, comprometéndose a dinamizar potencialidades e enerxías dos suxeitos que participan nos procesos educativos.

A Lei orgánica de educación (LOE) introduce en primaria e secundaria a nova área de Educación para a Cidadanía e os Dereitos Humanos.

Dende a Educación para o Desenvolvemento preténdese converter o ensino nunha aprendizaxe significativa dende a perspectiva aberta por Vigotski, afirmando que a dita aprendizaxe afunde as súas raíces na actividade social, na experiencia externa compartida e na acción como algo inseparable da representación.

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN NON FORMAL, DENDE O ÁMBITO FORMAL

Unha das maiores accións para desenvolver pola Educación para o Desenvolvemento inclúe unha aposta por integrar os coñecementos da temática que compete a este ámbito no currículo escolar da educación formal. Ata agora esta introdución traballouse de forma gradual, a través de diferentes experiencias levadas a cabo de forma puntual, na maioría dos casos. Esta é unha das grandes preocupacións que se comparte entre os educadores que exercen a educación non formal dentro dos ámbitos formais. Máis que un proceso formativo integral no alumnado, os obxectivos da Educación para o Desenvolvemento a curto prazo, a través da intervención nos centros educativos de maneira non formal, son:

- Sensibilizar a comunidade educativa nestas temáticas.
- Proporcionarlle recursos ao profesorado para traballalos de forma transversal nas súas materias.
- Incidir na necesidade de incorporar ao currículo formal coñecementos hoxe en día necesarios na sociedade en continuo cambio de valores na que vivimos.

OLEIROS SOLIDARIO

CONTEXTO

O Proxecto de Educación para o Desenvolvemento, Oleiros Solidario, desenvólvese no municipio, demandado por parte da Concellería de Servizos Sociais e dirixido á poboación escolar do municipio.

Preténdese fomentar a cultura da solidariedade entre a xuventude do concello, a través da intervención directa nos IES da localidade, integrado dentro do currículo escolar e a través de varias sesións que permiten darlle unha sustentabilidade no tempo, ao non limitalo a sesións puntuais. Ademais da súa permanencia ao longo do curso escolar podemos falar da instauración do programa que deu comezo como proxecto piloto no ano 2005.

OBXECTIVOS

1. Impulsar a cultura da solidariedade e as iniciativas de voluntariado.
2. Promover a creación e a difusión de mensaxes que impulsen os rapaces e as rapazas a participar de forma activa na acción voluntaria.
3. Fomentar a participación en propostas de cambio para lograr un mundo máis xusto.
4. Comprender as relacións que existen entre as súas vidas e as das persoas e colectivos que están a vivir en situacións diferentes ás deles.
5. Aumentar o coñecemento sobre os factores económicos, sociais e políticos que explican e provocan a pobreza, a desigualdade e que condicionan as vidas dos seres humanos.
6. Dotar as persoas dos recursos e instrumentos para incidir na realidade.
7. Desenvolver o sentido crítico, a iniciativa persoal, a capacidade para aprender a aprender.
8. Desenvolver as destrezas básicas na utilización de fontes de información para adquirir novos coñecementos.

DESTINATARIOS

Ano 2005. Os destinatarios do proxecto son os rapaces e rapazas do IES María Casares de Oleiros, dos cursos de 4.º da ESO e 1.º de bacharelato.

Ano 2006. Despois da experiencia desenvolta no ano 2005, o proxecto amplíase os tres institutos da localidade: IES María Casares, IES Miraflores e IES Neira Vilas; destinándose aos cursos de 4.º da ESO e 1.º de bacharelato.

Ano 2007. Considerando a necesidade de ampliar a todos os cursos e dotar dunha base máis sólida coa que poder traballar en cursos superiores conceptos máis amplos, os destinatarios do proxecto, neste ano, son o alumnado de 1.º 2.º 3.º e 4.º da ESO e 1.º de bacharelato.

Ano 2008. 1.º, 2.º, 3.º e 4.º da ESO e 1.º de bacharelato dos IES María Casares, Neira Vilas e Miraflores.

CONTIDOS

Ano 2005. Para conseguir os obxectivos, deseñouse un proxecto, que se estruturou en sesións mensuais de 50 minutos de duración. Traballando, cos rapaces e rapazas a través de 6 sesións, cunha metodoloxía, activa, participativa e de traballo en grupo, conceptos como a solidariedade, voluntariado, cooperación, asociacionismo e resolución de conflitos.

Ano 2006. O proxecto desenvolveuse de xaneiro a xuño, a través de 6 sesións mensuais de 50 minutos de duración, dividíndose en tres bloques claramente diferenciados, que corresponderían a tres formas de participación social: asociacionismo, voluntariado e cooperación ao desenvolvemento.

Ano 2007. Ademais do cambio feito no ámbito de ampliación do curso para achegarlle máis coherencia ao proxecto e dotar tamén da base coa que poder traballar conceptos máis amplos en cursos superiores, os contidos traballados ata o momento tamén cambian. Fomentouse a participación social de forma máis directa e traballouse cos mesmos conceptos que en cursos anteriores, pero non de forma tan xeral, senón adaptando estes a idade do alumnado.

1.º da ESO: A través de 6 sesións realizáronse dinámicas participativas, xogos de rol, música, imaxes... a través de actividades lúdicas pretendeuse fomentar a curiosidade deles/as cara a educación en valores, a educación para a paz, a multiculturalidade, o xénero...

2.º da ESO: A través de 6 sesións traballáronse diferentes contidos relacionados coa acción voluntaria, voluntariado é asociacionismo, como ferramentas útiles para poder chegar a conseguir desenvolver todos eses valores e chegar a ese cambio de actitude positiva.

4.º da ESO e 1.º de bacharelato: A través de 9 sesións, deuse a coñecer a través de dúas realidades moi concretas: a do Sahara e a de América Central, a situación na que se atopan milleiros de persoas nos países do sur (a poboación refuxiada e a poboación indíxena): os rapaces e rapazas elaboraron guións e producíronse os dous mellores de cada temática.

Ano 2008. Os contidos do proxecto divídense en tres bloques claramente diferenciados. Dado a solidez crecente do proxecto, preténdese buscar uns contidos que permanezan no tempo e que se adapten, así mesmo, aos diferentes niveis de ensinanza aos que se destina. Ademais de atender as demandas recollidas na avaliación dos anos anteriores, construíronse intervencións máis vivenciais e traballouse con resultados tanxibles.

1.º ESO: Debido á xuventude do alumnado deste curso, traballáronse a través de catro sesións habilidades sociais relacionadas coa solidariedade, resolución de conflitos e participación social.

2.º ESO: A través de 4 sesións traballáronse na aula as habilidades sociais, relacionadas coa cooperación, asociacionismo e voluntariado, orientadas cara unha sesión na que o alumnado recibiu unha visita. Por medio desta, buscouse transversalizar as tres áreas a través da experiencia vivencial. Nesta ocasión, tratouse dun rapaz de Senegal, que se achegou a cada un dos centros para falar da situación do seu país. Explicou cómo a cooperación internacional traballa nel, o seu punto de vista como inmigrante ao chegar a España e relacionarse con asociacións, nas que a través do traballo voluntario, acadan fins como a orientación sociolaboral, alfabetización...

3.º ESO. No terceiro curso da ESO, a través de cinco sesións, traballouse a realización dun periódico coa temática do primeiro dos oito obxectivos do milenio.

- 1.º Erradicación da pobreza extrema e a fame.
- 2.º Lograr a ensinanza primaria universal.
- 3.º Promover a equidade entre xéneros e autonomía da muller.
- 4.º Reducir a mortalidade infantil.

5.º Mellorar a saúde materna.

6.º Combater o VIH/SIDA, o paludismo e outras enfermidades.

7.º Garantir a sustentabilidade do medio.

8.º Fomentar unha asociación mundial para o desenvolvemento.

4.º de ESO e 1.º de bacharelato. A través de cinco sesións, traballouse cos rapaces e coas rapazas a elaboración de guións para a posterior produción (previa selección) de dúas curtametraxes. Con tres temáticas concretas, o Sáhara, os indíxenas e Palestina, para o que ademais contaron coa visita de tres persoas representantes destas realidades.

Perseguiuse fomentar o coñecemento sobre a actual situación de vulnerabilidade dos dereitos de determinados grupos humanos, que se exemplificaron en tres países con realidades moi concretas diferentes entre si: infancia en Palestina, refuxiados no Sahara occidental e indíxenas en América latina

Buscamos un maior coñecemento da mocidade do concello de Oleiros sobre a realidade dos países empobrecidos. Utilizaremos un método novo e moi atractivo para os mozos e mozas: a elaboración de guións de cine con argumentos relacionados coa campaña e a gravación de, polo menos, un guión gañador.

A información que recibimos sobre a situación de moitos países do sur é, xeralmente, a través dos medios de comunicación e de unha forma puntual. Consideramos necesario ampliar e mellorar os coñecementos da sociedade galega sobre realidades que lles afectan a miles de persoas no planeta para así obter un maior grao de sensibilización e concienciación social.

Por iso, esta iniciativa pretende traballar dende a información sobre a situación política, económica e social das tres zonas seleccionadas: Sahara, Palestina e América latina e dentro deles, sobre tres grupos humanos especialmente vulnerables: infancia, refuxiados e indíxenas. A situación na que se encontran estes sectores de poboación no contexto dos seus países é, ademais, extensible a outras moitas zonas do planeta.

A campaña pretende utilizar estes tres casos concretos como exemplo de tres situacións habituais nos países en vías de desenvolvemento:

- Poboación civil en situación de conflito armado.
- Poboación refuxiada e desprazada

- Poboación indíxena.

Durante o desenvolvemento do proxecto, ao longo deste curso escolar, ademais da intervención directa co alumnado, apostouse por establecer unha relación máis directa co equipo de profesorado dos centros. Tratouse de implicar os docentes no proxecto xa instaurado nos seus centros. Desta maneira, dotouse de máis impacto os obxectivos que se pretenden acadar, fomentando entre o profesorado un traballo en rede máis integral do feito ata o momento, proporcionando recursos para que traballen os mesmos contidos de forma transversal nas súas materias e fomentado a celebración de reunións informativas e formativas. O peche do proxecto culmina cunha gala, na que se exporán os traballos dos rapaces e das rapazas cara ao público en xeral. Polo tanto, a importancia deste proxecto é notable, pois pretende integrar a Educación para o Desenvolvemento na ensinanza formal dos tres IES do municipio.

CONFERENCIA

**Escola e cidade: un encontro
laborioso**

Escola e cidade: un encontro laborioso

José Luis González Fernández⁶

Mestre. CEIP Ponte dos Brozos. Arteixo (A Coruña)

Ex-técnico de educación do Concello da Coruña

I. Limiar

A nenez e a xuventude, ao longo da etapa de vida que transcorre na institución escolar, fan un percorrido do espazo persoal ao comunitario pasando por tres territorios que lle afectan ao seu crecemento: o espazo familiar, o espazo escolar e o espazo social. A calidade das vivencias obtidas nos espazos-tempos sinalados van decidir, en maior ou menor medida, a consecución dun proxecto de vida pois é ben sabido que esa formación inicial marca, de maneira relevante, aos individuos ao longo do seu devir.

Agora ben, estamos nun momento no que as estruturas tradicionais, familia e escola, parecen perder de maneira progresiva a transmisión da cultura e de valores para vivir en sociedade; hai unha ausencia de carga afectiva no proceso de socialización primaria, hai escaseza de referentes para a interiorización de normas sociais para exercer a cidadanía e non se traballan estratexias que permitan o acceso a niveis crecentes de complexidade no coñecemento.

Os cambios na composición das familias e a organización do espazo e o tempo familiar; a incorporación da muller ao mundo do traballo; a crenza de que a ausencia de normas favorece o crecemento en liberdade; o ingreso precoz dos nenos nas institucións coa diversidade da presenza de adultos que isto provoca, dende idades moi temperás e a exposición prematura aos medios de comunicación, entre outras cuestións, trouxo incerteza á pequenez. A vida familiar tense modificado, de tal maneira, que os marcos referenciais e a socialización da infancia, cando chega á escola, son substancialmente diferentes aos que tiñamos non hai moitos anos.

⁶ Enderezo-e: gonzalez@gmail.com

Actas da 3ª Escola de Primavera: Educación Social e cidadanía. Intervención na escola e na comunidade
Santiago de Compostela. 29 e 30 de maio de 2008
Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia

O espazo escolar non foi quen de responder as esixencias da nova situación. A docencia está máis preocupada, nestes momentos, das reivindicacións laborais que das cuestións vinculadas á calidade educativa. O prestixio social só se consegue a través do compromiso dunha carreira que posúe unha carga humanizadora relevante. Parece esquecer que a práctica e a reflexión sobre esa práctica é un dos fundamentos para un cambio cualitativo do sistema. Obsérvase unha incapacidade dos docentes máis innovadores de contaminar positivamente o sistema. Nótase que hai que manter ás familias na periferia do sistema. As ANPA convertéronse en empresas de servizos de comedores e actividades extraescolares, con criterios activistas de funcionamento máis que de fundamentación pedagóxica e así poderíamos continuar. A administración educativa mantén formalismos de corte burocrático, tecnoloxía didáctica de termos polisémicos, dá acceso a subvencións para libros de texto, fai intervencións de cara á galería pero non é capaz de paliar as deficiencias estruturais do sistema. Toma á escola como un contedor que pode tratar e paliar todos os problemas sociais. Non hai modelos definidos e escasea a xestión e organización escolar.

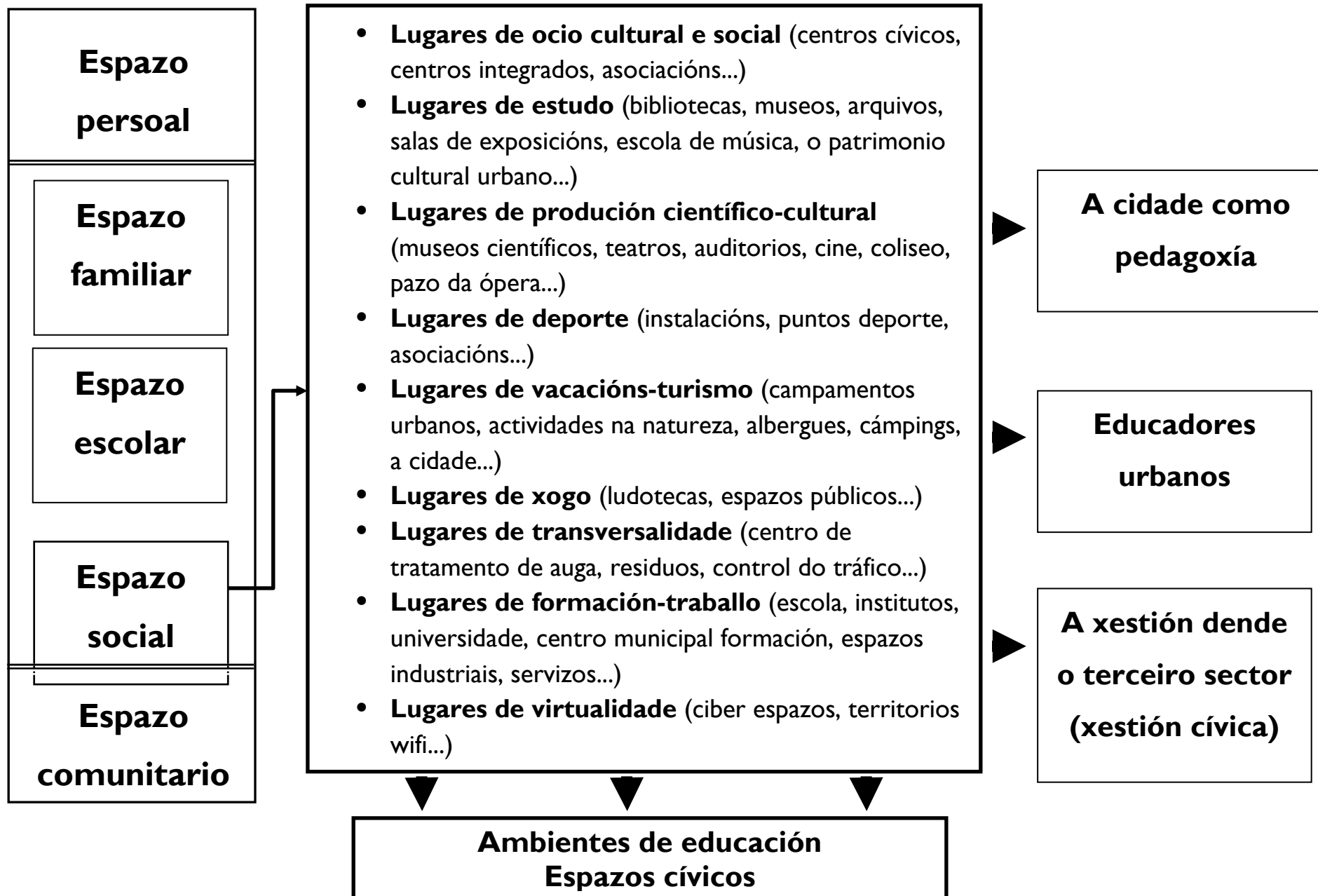
E por último, aparece a cidade, o espazo social, que forma parte desa realidade que se atopa fóra dos ámbitos familiar, escolar ou laboral, que conforma unha multiplicidade de ambientes e que na maioría dos concellos galegos sufriu un cambio moi importante e avanzou a bo ritmo. No que respecta á municipalidade e na cuestión que nos atinxe, supuxo a construción de equipamento cultural, social e deportivo, a posta en práctica de programas socioculturais, a oferta de produtos específicos para públicos determinados e de accións máis ou menos intencionadas para que a práctica cultural se convertera nun hábito normalizado. Mais ese espazo social precisa de dous ingredientes que parecen escasear hoxe en día: a vontade política de levar a cabo proxectos socioculturais que excedan os muros da escola como un obxectivo fundamental de intervención no sistema educativo local e a ansia pola innovación nas propostas, coa finalidade de favorecer a educación da cidadanía, no sentido de capacitación e civismo. É certo que son moi diversos os lugares, tal como se apunta no cadro I, pero hai que promover sinerxías que potencien a coexistión co tecido civil e económico, a descentralización de funcións e a participación da cidadanía nun proxecto de cidade. Nesta construción colectiva, a municipalidade despreparará estratexias que persigan sacarlle o maior proveito á función formativa da cidade, utilizar e optimizar toda a infraestrutura urbana, facer propostas innovadoras no uso e aproveitamento dos

espazos e promover lugares de encontro para coordinar accións con todos os axentes urbanos que desexen adherirse á causa.

O modelo, que se desexa mostrar e que foi posto en práctica, pasou por estas finalidades:

- Definir os principios básicos que se deben perseguir que favorezan o aproveitamento dos recursos educativos que a cidade ofrece. A cidade, como pedagogía, pretende sinalar que os ambientes urbanos: as rúas, as prazas, os espazos urbanos singulares, os nós culturais (centros culturais, salas de exposicións, teatros, auditorios...), a escultura pública, a urbanización da cidade, os signos territoriais específicos (o mar, por exemplo) xogan un rol evidente e oculto na conformación da cidadanía, aínda que sexa só polas vivencias quentes do habitar día a día.
- Promover a formación de mediadores (educadores urbanos) capaces de descubrir a cidade como pedagogía e poñela en evidencia da cidadanía como elemento de capacitación, formación e goce.
- Desenvolver actuacións que permitan a xestión cívica da cidade como forma de promover valores urbanos e como xeito de fomentar a participación social, máis alá dunha prestación de servizos.

OS ESCENARIOS DA CIDADE



2. A cidade como pedagogía

As cidades son froito da obra civilizadora da especie humana: espazos onde se producen os maiores procesos de poboamento, lugares de actuación dos axentes económicos, sociais e culturais, nexos de rotas comerciais, escenarios por onde transcorre o acontecer humano...

A cidade comprende o territorio e a cidadanía. O territorio é o elemento integrador do medio físico onde se sitúa a cidade e o medio humano entendido como ocupación do espazo para o desenvolvemento dunha serie de actividades con distintas finalidades. A cidadanía é a calidade das persoas que habitan o territorio urbano e que permite a identificación coa cidade e a implicación emocional e afectiva no seu devir.

Se nos fixamos na identidade territorial que conforma Galicia, veremos que estamos pasando, en poucos anos, dun país eminentemente rural a unha comunidade onde as vilas e as cidades, cunha extensión mesurable, van acadando unha dimensión máis relevante no seu desenvolvemento.

Esta situación produce algunhas consecuencias evidentes:

- a) Unha crecente urbanización que dimensiona as vilas e as cidades cara a ámbitos novos que deberan ser obxecto de actuacións. As intervencións poderían servir para ir acadando ambientes urbanos de desenvolvemento persoal e social, de diversión saudable e de goce e compracencia.
- b) A aparición de flamantes escenarios no ámbito urbano que promoven socialización e amplían as posibilidades de culturización das persoas, que empregan as vilas e as cidades como territorios de vida habitual.
- c) A necesidade de construír as vilas e as cidades como espazo de civilización e como feito colectivo, se se pretende provocar a identidade e adhesión da cidadanía, e para que as persoas que as habitan sentan fachenda de vivir onde viven.

A tan recente dimensión urbana do país precisa dunha visión política que contemple algunhas actuacións no sistema educativo local como as que se relacionan a continuación:

- a) A cidade forma parte da persoa como ser individual e social. Isto significa que é a cidade o espazo onde desenvolvemos a nosa vida cotiá, exercendo como persoas

coa súa singularidade e como membros dunha colectividade na que estamos integrados como seres sociais, desempeñando unha determinada función que repercute na propia vida da cidade.

- b) A cidade debe ser un espazo de oportunidades individuais e colectivas. Isto indica que a cidade é un medio concreto onde se atopa unha realidade pluricultural e multidisciplinar relacionada coa historia, a arte, a natureza, o mar, os servizos, os equipamentos, os transportes, o comercio, a industria, os medios de comunicación... Todas as persoas que habitan a cidade deberían ter acceso ás oportunidades de información, formación, traballo, cultura e participación.
- c) A cidade proxéctase coma un espazo que lle permite á cidadanía gozar do dereito ao espazo público e á estética, o dereito a accesibilidade e a mobilidade, o dereito á protección diante das agresións promovidas, o dereito a un posto escolar e laboral, o dereito a un medio máis saudable, o dereito á participación social... Tamén a cidade debería reclamar o deber da cidadanía a vivir no seu medio conforme a actitudes e normas urbanas e a comprometerse para crear ambientes axeitados ao redor dela.
- d) A cidade dialoga coa escola para descubrir os seus recursos. A institución escolar é o lugar onde se concentran os nenos e os mozos, ata os dezaioito anos pola obrigatoriedade da escolarización, para abordar a utilización didáctica dos recursos urbanos contextualizados e cheos de significación. A cidade ofrece interdisciplinariedade e transversalidade e pode recibir dos escolares de todas as idades suxestións para facer dela un espazo gratificante e para desenvolver nela un compromiso cívico.
- e) A cidade promove actuacións para facer partícipe a escola de proxectos comúns. O que significa que dende a municipalidade se pode estimular ao profesorado a colaborar en proxectos concretos, a formular a posibilidade de accións conxuntas, a producir materiais didácticos, a mostrar as producións escolares en instalacións públicas. Tamén supón que o municipio oferta recursos humanos, materiais e propostas específicas innovadoras para o tratamento da cidade como pedagogía.

3. Pensar a cidade

A cidade é, pois, un sistema polifacético no que se producen a cotío unha pluralidade de situacións que fan que no medio urbano xurdan cuestións que se converten en centros de interese da cidadanía. E eses feitos salientables pódense tratar de maneira pluridisciplinar, como elementos de vertebración social e como fontes de culturización.

Pensar a cidade supón unha reflexión que sirva para sacar á luz feitos urbanos que estimulan á curiosidade, que favorecen o desenvolvemento de procesos ao redor dos temas transversais, que ofrecen posibilidades para unha aprendizaxe significativa e que estimula cuestións e temáticas innovadoras por resolver.

Investigar a cidade significa elaborar un plan que teña a pretensión de manifestar suxestións que sexan obxecto de estudo e para poñer en marcha un conxunto de accións de grupo para resolver os supostos: busca de información, elaboración de materiais, saídas a puntos determinados, obtención de datos... que posibiliten a consecución de respostas ás hipóteses formuladas sobre a cidade.

Interpretar a cidade quere dicir obter conclusións, expresar solucións, amosar resultados e recapitular todo o realizado para construír un novo coñecemento en común e para achegar novas ideas para levar a cabo alternativas sobre a cidade.

Trátase de formular, polo tanto, unha aprendizaxe activa sobre unha serie de bloques de contidos:

- *Bloque 1: como se formou a cidade?*

Evolución da cidade. O seu devir histórico: orixes, a cidade antiga, a cidade medieval... Rutas histórico-artísticas. Edificios singulares, monumentos, escultura pública... Proxectos urbanos actuais.

- *Bloque 2: como está formada a cidade?*

Morfoloxía da cidade: as rúas, os barrios, as prazas, os parques, os xardíns, os edificios, a vivenda...

Estrutura da cidade: distribución espacial da cidade, función dos distintos barrios, usos do solo...

- *Bloque 3: como funciona a cidade?*

O concello, as industrias, os servizos públicos, a rede viaria, os axentes económicos, os axentes sociais...

- *Bloque 4: como se aproveita a cidade?*

Alimentación, vestido e servizos: superficies, comercio retalista, panaderías, téxtil, bancos, librerías...

Equipamentos educativos e socio-culturais, equipamentos deportivos, equipamentos sanitarios...

A participación cidadá: asociacións de veciños, xuvenís, culturais, deportivas, voluntariado...

- *Bloque 5: como se utiliza a cidade?*

Abastecemento de auga, recollida de lixo, limpeza viaria, seguridade viaria, a diversidade, a calidade ambiental, o tempo libre...

3.1. O emprego dos bloques de contidos

A aproximación aos diversos contidos da cidade, para que a infancia e a xuventude en idade escolar se sintan emocional e afectivamente implicados, pode facerse dende distintas perspectivas:

- a) Como elemento motivador, para espertar, a partir do concreto, a ansia de descubrir o xeral. Exemplo: utilizar o realoxamento da etnia xitana para tratar o tema do racismo social e a xestión política municipal realizada para abordar a cuestión.
- b) Como elemento de concreción, para precisar e poñer de exemplo un tema máis xenérico ou que precisa de maior abstracción. Exemplo: visitar a fábrica de alumina situada no polígono da Grela (A Coruña) para facer comprender os procesos de transformación química.
- c) Como elemento de constatación, para verificar e contrastar na realidade temáticas específicas. Exemplo: ver no museo arqueolóxico ou nun castro os vestixios da cultura castrexa.

- d) Como elemento de intervención, para dar alternativas a determinadas situacións. Exemplo: observar, nunha ruta pola cidade, o tráfico rodado e achegar solucións para mellorar a fluidez da circulación viaria.

3.2. As metodoloxías

A aproximación ao contorno urbano, logo de ver as distintas perspectivas, precisa de metodoloxías activas e de grupo nas que os procesos son fundamentais para a interiorización das aprendizaxes que procura a cidade. Imos ver, de maneira sintética, dúas metodoloxías: a aprendizaxe por descubrimento e o método de proxectos.

► APRENDIZAXE POR DESCUBRIMENTO

Este tipo de metodoloxía precisa provocar unha perturbación que orixine a necesidade de buscar unha resposta sobre unha situación que se dá na cidade.

A indagación precisa dun plan que se concreta nas seguintes epígrafes:

a) Definición

- Orixe: indicación do motivo que orixina a proposta.
- Suposto: pregunta ou suxestión sobre a cidade cuxa solución permita establecer pautas de acción.
- Alcance: sobre quen incidimos, espazos da cidade obxecto de estudo.

b) Planificación

- Plan de acción: actividades que se desenvolverán para chegar a unha solución.
- Saídas previstas: necesidades para realizar as visitas.
- Producións posibles: documentación impresa, materiais, elementos plásticos, vídeos...

c) Resultados.

- Mostra de experiencias e producións realizadas.
- Conclusións e solucións. Avaliación do traballo.

► O MÉTODO DE PROXECTOS

O proxecto é unha proposta de participación na que as persoas son as protagonistas desta. Seleccionan e deseñan o proxecto, recompilan o material, organizan e analizan a información, investigan... O proxecto é unha formulación globalizadora que a partir dun tema, cuxa elección procede dunha experiencia común sobre a cidade, dun feito actual ou unha situación fixada pola persoa mediadora, trátase de mostrarlle ao grupo o fío condutor ou a estrutura que vincula a información e que se pode obter de variados canles e actividades diversas. En todo proxecto hai un produto, unha montaxe final que é o compendio de todas as experiencias realizadas e no que se concentran todos os contidos e actividades postas en práctica.

O proxecto concrétase en varias fases

Fase 1. Clarifícase a situación-problema obxecto do proxecto e que será tomada da realidade urbana. Será significativo e poderá ser indagado e resolto no espazo urbano.

- Que imos facer sobre...? Gustaríanos saber cousas sobre...

Fase 2. Elaboración do índice do proxecto coas cuestións que xurdan a partir da seguinte cuestión:

- Que queremos saber?

Fase 3. Preparación e planificación do proxecto. É o momento de deseño tendo en conta os medios para empregar, os materiais, a información que se precisará... Unha vez realizado este deseño inicial, divídense as tarefas e prepárase o traballo de campo, as técnicas posibles para levalo a cabo e os recursos externos necesarios.

Fase 4. Traballo de campo. Neste momento a intervención da persoa mediadora é discreta (un deixar facer e un suave dirixir). A fase busca o tratamento da información e a realización do proxecto.

Fase 5. Presentación do proxecto. Trátase de mostrar as producións e avaliar os resultados.

3.3. O papel da municipalidade

E como debería actuar a municipalidade cando exerza o pensar a cidade?

A primeira ocorrencia é que os recursos que posúe a cidade, a cantidade de vivencias que pode chegar o local e o carácter das intervencións non pode quedar só en mans da institución escolar. Hai que abrir vieiros que faciliten a visibilidade da cidadanía sobre o que o medio urbano mostra e a percepción de que as súas vivencias cotiás se desenvolven nun marco que os educa e que os acolle, de maneira pracenteira, no seu tránsito por el.

Dito todo isto, os concellos deberían erixirse como motores de cambio, diante dunha segunda alfabetización da cidadanía, e nesta nova proposta converter o territorio como pedagogía por algunhas razóns como estas:

- Porque existen cuestións de calado que lle afectan ao contorno, que non se tratan dunha maneira sistemática dende ningunha instancia escolar e que hai que acometer dende a educación pola súa importancia para o desenvolvemento sostible da cidade: o tráfico rodado, a seguridade viaria, o tratamento do lixo, o ruído, o abastecemento da auga, a contaminación ambiental, o consumo, o botellón, o respecto ao patrimonio, o tema da inmigración...
- Porque é precisa unha intervención de carácter metodolóxico con capacidade de producir pensamento crítico e isto, dentro da institución escolar, é case imposible porque o escolar é demasiado ríxido en espazos, tempos e contidos como para poder dedicarlle momentos á dimensión contextualizada da cidade.
- Porque a educación, así concibida, é un rexenerador económico, fomenta a creación de emprego, favorece a loita por unha causa común entre os axentes sociais e económicos e converten á cidade nun foco de atracción dentro e fóra do seu ámbito espacial.

Se hai razóns que sosteñan, é necesario ter principios e aquí se enumeran algúns que parecen, a primeira vista, fundamentais para a actuación dos responsables políticos locais:

A cidade é a referencia como experiencia plena e como realidade directa.

Isto significa ter o propósito de percibir a cidade, os seus recursos e as cuestións que aboian no territorio urbano con ímpeto. A versatilidade de situacións sociolóxicas que se dan a cotío no medio urbano relacionadas coa transversalidade non formal (educación viaria, para o consumo, para a igualdade de oportunidades, para o interculturalismo...) son elementos sociolóxicos cara a adquisición de coñecemento significativo na cidadanía.

O acceso da cidadanía a unha base de experiencias ricas

Isto supón avivar novos intereses, potenciar novas afeccións, desenvolver unha sensibilidade capaz de captar os valores estéticos do patrimonio, dos espazos singulares e das producións plásticas, artísticas, musicais e outras que aparezan nos investimentos culturais que posúa a cidade. Tamén é adquirir habilidades motrices de carácter utilitario empregando a cidade e os recursos deportivos que se atopan nela.

A transmisión de valores como “arte de vivir” da cidadanía

Isto implica cuestionar o mundo e a realidade do medio no que está inmersa, interiorizar ideais polos que comprometerse, enunciar e poñer alternativas fundamentadas en pensar a cidade e adquirir competencias cívicas dende principios éticos.

A busca de contextos para a interacción social

Isto equivale a descubrir novos espazos de encontro, a comunicación e a relación social que faciliten o trato persoal e a importancia do labor en grupo, a resolución pacífica dos conflitos individuais e o establecemento de canles para a convivencia dos grupos.

A realización de propostas vitalmente significativas para ser competentes

O que debe interpretarse como a posta en práctica de metodoloxías e estratexias de aprendizaxe activas que favorezan unha segunda oportunidade a aquela poboación con menor formación, o acceso a novas alfabetizacións, o ensinar a aprender e a conseguir autonomía na educación permanente e na utilización intelixente de todos os compoñentes culturais e deportivos que se atopan no medio urbano.

4. Un novo perfil profesional: os educadores urbanos

A posta en práctica do ideario exposto xa non é posible deixalo, como se comentou, nas mans do sistema educativo regrado ou na acción do voluntariado. É preciso que a municipalidade proceda para enarborar e acometer un proxecto que debe tomarse como unha viaxe. Esta aventura que precisa dunha tripulación que medie para que o percorrido sexa o máis seguro posible e para que os posibles riscos que xurdan, o sistema sexa quen de superalos. Así aparecen os educadores urbanos como grupo de profesionais novos, con titulacións académicas diversas, versátiles, con capacidade de traballo en equipo, con formación específica “á carta” para o desenvolvemento do plano urbano previsto e cunha situación laboral e social recoñecida. A estes mediadores haberá que dotalos dunha cultura de calidade na que, ademais de estar presentes os seus valores persoais, consten: a súa crenza nos principios que inspiran o proxecto, competencias técnicas para a praxe do plano, habilidades para a utilización de novas metodoloxías, capacidade para reflexionar sobre a práctica, intuición para descubrir temas urbanos emerxentes, apetencia de innovación e inqueda pola aprendizaxe permanente.

O educador urbano é un perfil profesional que se pode aplicar a aquelas persoas que, reunindo as condicións e titulacións académica segundo a normativa vixente (ciclos formativos de atención á comunidade, diplomados e titulados universitarios), se capaciten para realizar intervencións no seo da cidade.

A necesidade desta formación, de carácter non regrado, se xustifica sobre a base de:

- a falta dun perfil que teña a capacidade de transmitir un proxecto específico de cidade e a competencia para descubrir os distintos significados da urbe segundo o plano establecido;
- a necesidade de darlles resposta ás posibilidades que ofrece a cidade para a realización de procesos educativos e de intervención sociocultural fóra do espazo escolar;
- a instrumentalización da cidade como contedor cultural, do aproveitamento do equipamento e os recursos que existen na cidade;
- o desexo dunha intervención cualitativa do ocio;

- a ansia por darlles contido as materias transversais (educación ambiental, educación para a saúde, educación cívica...) que teñen na cidade un espazo natural para o seu desenvolvemento;
- o propósito de establecer canles que permitan tratar a información que xera a cidade nas súas distintas linguaxes;
- a maneira de lograr a inserción laboral da xuventude formada e motivar a súa participación en causas e proxectos socioculturais;
- o propósito de incentivar a creación dunha cultura empresarial entre a mocidade na que non prime só o ánimo de lucro.

A formación dos/as educadores/as urbanos/as trátase pois, dun proceso que posúe un carácter ideolóxico cultural no sentido de que, por unha banda, se trata de transmitir un modelo de cidade e, por outra, busca dotar de estratexias para o contacto directo cos recursos da cidade e unha especialización significativa para a posta en práctica de programas urbanos específicos, partindo das competencias académicas que se posúen.

Esta capacitación, de trescentas cincuenta horas realizada no Centro Municipal de Formación da Coruña no ano 2002, intentou, ademais, promover un capital humano que se constituíse como comunidade de aprendizaxe ou equipo que valora a idea de aprender xuntos, aprender doutros, aprender con outros e coa capacidade de achegar coñecemento; como comunidade discursiva ou colectivo que reflexiona sobre a práctica, expresa a experiencia de maneira narrativa, elabora coñecemento e crea identidade; como comunidade emprendedora que persegue a innovación como mellora colectiva e que estima a iniciativa de crear estruturas para promover emprego en actividades de proximidade favorecedoras do desenvolvemento local.

Os ámbitos de intervención dos educadores e das educadoras urbanas ocuparían algún ou varios dos seguintes itinerarios: socio-formativo, compensatorio, preventivo, divulgador, orientador, de promoción e outros que poidan aparecer nos contextos espazo-temporais da urbe.

5. A xestión cívica da cidade

Chegados aquí, é preciso dar cun modelo administrativo que sexa quen de poñer en uso os valores urbanos do paradigma que se propón, de inserir ese grupo humano

con aptitudes para exercer un certo liderado no proxecto e de rendabilizar os recursos procedentes do público e do privado que poida xerar o plan.

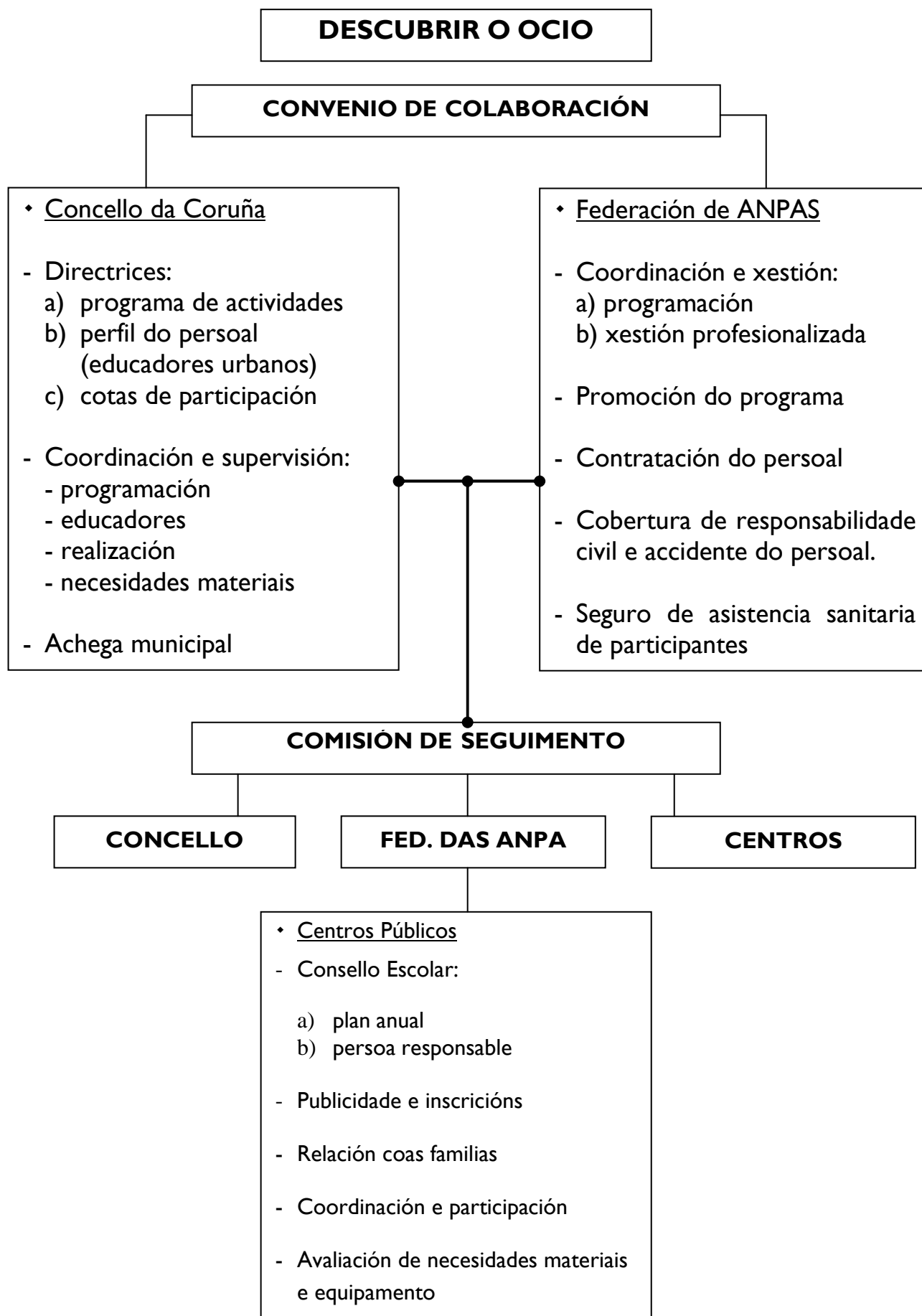
Xestionar civicamente a cidade ten unha significación polisémica. É dar alternativas a necesidades educativas colectivas non satisfeitas. Significa executar proxectos socioculturais que teñen pouco que ver coa lóxica do mercado pola venda dun servizo concreto. Supón rendabilizar as actuacións que aparecen dende distintos investimentos socioculturais en momentos puntuais. É ter capacidade para establecer relacións coa diversidade de recursos culturais e educativos que emerxen no territorio urbano. Representa poder adaptarse ás necesidades que xorden de maneira continuada no ámbito da sociocultura e ter capacidade para flexibilizar as accións. Equivale a responsabilizar ao tecido civil que actúa sobre a cidade para formar parte dos proxectos. Maniféstase en ter unha atención específica a colectivos concretos. Distínguese pola creación de novos xacementos de emprego fóra dos sectores tradicionais de crecemento endógeno...

Superar as dificultades que supón a concreción de todas as variables que conflúen na proposta e conseguir salvar a rixidez que aparece nas contratacións por prestacións de servizos promovidas pola administración pública, só será posible promovendo modelos de xestión distintos capaces de unir a función social e de mercado, de adaptarse aos obxectivos socioculturais que se pretenden, de experimentar accións anovadoras dende a excepcionalidade que debe estar presente cando se falan de intereses xerais. Isto pódese conseguir a través do terceiro sector, de experiencias de xestión con entidades propias do tecido civil urbano de carácter non lucrativo, capaces de asumir a corresponsabilidade en proxectos comúns que ilusionen aos cidadáns e cidadás e de aportar a crenza de construír cidade, mediante o compromiso social como valor engadido a través da posta en práctica de conceptos ligados á cultura como son: a dinamización (estimulación, revitalización), o social (civismo, respecto, colaboración) e a humanización da cidade que da á súa cidadanía a posibilidade de elevar o seu nivel de formación para pode avanzar na comprensión do mundo, no desenvolvemento da súa sensibilidade e na mellora de competencias para a vida colectiva.

O modelo de xestión cívica pasa pola sinatura de convenios coas entidades civís non lucrativas da cidade que teñan relación cos espazos de intervención e cuxo contido será:

- a) Xustificación na que se sinala as motivación da actuación.
- b) Identificación das partes que interveñen e capacidade xurídica coa que actúa cada unha das partes.
- c) Ámbito funcional e territorial no que actúa o convenio.
- d) O financiamento.
- e) As actuación que se van desenvolver para o seu cumprimento
- f) A necesidade ou non de establecer un órgano para o seu seguimento.
- g) O prazo de vixencia, o que non impedirá a prórroga se así o acordasen as partes asinantes.
- h) A extinción por causa distinta á prevista no prazo de vixencia, así como a forma de rematar as actuacións en curso para o suposto de extinción.
- i) Xustificación das contías.

No cadro seguinte, pódese observar un modelo de convenio de colaboración para a intervención dun programa de ocio.



6. A modo de conclusión

O escrito ata aquí quere servir para dar constancia de modelos experimentados no campo da intervención da municipalidade na cidade e que son posibles cando se posúe o entusiasmo de ter un proxecto nas mans e unha decidida postura política para levalo a cabo xa que:

- a. A cidade achega unha morea de centros de interese que serven para motivar a culturización da cidadanía.
- b. A municipalidade é un dos elementos catalizadores de máis predicamento para que todos os axentes que conforman a cidade teñan a posibilidade de traballar xuntos naqueles proxectos que se elixan en cada momento en función das necesidades que emerxan.
- c. liderado político en proxectos, como o que aquí se describe, é fundamental para atraer os axentes que poden favorecer a coexistión deste, a súa difusión, o financiamento, a proxección como boa práctica...
- d. A coordinación, como mínimo, das áreas municipais que interveñen no acceso á sociocultura para o desenvolvemento de accións comúns (servizos educativos, culturais, sociais e deportivos) ten unha rápida repercusión na creación de calidade de vida na cidade.
- e. A escasa implicación da institución escolar, no proxecto pedagóxico urbano, precisa dunha intervención urxente da municipalidade se se pretende posuír unha cidadanía competente.
- f. atranco dos centros para a ocupación das instalacións escolares, por parte da municipalidade, non pode ser un obstáculo para non poñer en funcionamento programas de educación urbana.
- g. Hai que interceder para que as parcelas de influencia que existen nos centros entre o profesorado e as ANPA non sexan un elemento de discordia na posta en práctica de propostas de interese xeral.
- h. A intervención de mediadores dinámicos (educadores urbanos) con variedade de perfís e o elemento imprescindible para accionar os proxectos.
- i. recoñecemento laboral dos mediadores é unha das claves; o ámbito da sociocultura non pode ser migalleiro e os dereitos profesionais e salariais dos traballadores destes proxectos é unha peza de vital importancia.

- j. A participación do movemento asociativo non lucrativo, máis alá da consulta puntual sobre os acontecementos que se producen na cidade, é posible de xeito progresivo para chegar á coexistión de proxectos urbanos. Hai fórmulas legais de carácter excepcional que aseguran a transparencia do gasto e rendabilización dos recursos.
- k. A profesionalización técnica e administrativa do terceiro sector facilita a realización de proxectos por obxectivos e ten maior calado que o outorgamento de subvencións xeneralizadas das que non se coñecen, en moitos casos, rendabilidade social algunha.
- l. valor social engadido de participar en proxectos urbanos pode ser clave para obter formas diversas de patrocinio para a súa execución, diante da asunción de novas competencias municipais para o desenvolvemento urbano. Seguimos con escasa vontade de financiamento público ás administracións locais que cada día asumen máis competencias para atender á cidadanía.
- m. A participación, dende a aprendizaxe significativa, é unha das fórmulas que nos pode levar a situarnos, como cidadanía comprometida, diante dos espazos onde desenvolvemos a nosa vida cotiá.
- n. A valoración social do público é a súa relevancia no contorno no que se desenvolve é posible cando forma parte do noso ámbito persoal de responsabilidade colectiva.
- o. sentido de cidade como feito singular é un ingrediente motivador que orixina identidade e cohesión.
- p. Os atrancos dos procedementos administrativos non deben motivar o abandono da xestión cívica.

As lamentacións nunca foron quen de superar as dificultades. O que aquí se apuntou foi un intento de transformación da realidade cun longo percorrido: unha obra froito da práctica, da reflexión, do estudo, das ideas compartidas e do esforzo por ir construíndo, ao longo de vinte anos, un camiño ilusionante e diferente. O labor de facer cidadanía corresponde a todos. Grazas a todos aqueles que axudastes neste vreiro co voso empeño, co voso coñecemento, nas paradas, nas suxestións, nas correccións das rotas, nos desánimos, nas euforias, nas vosas teses de doutoramento...

Todos tivemos a mesma esperanza en común: facer da Coruña unha cidade educadora.
Eu, hoxe, teño a honra de representarvos.

*“Desconfía daqueles que sempre repiten modelos de cultura que son a triste herdanza
que aborreces.*

*Non aprendas só cousas, pensa nelas e axuda a construír pontes que sirvan para unir a
realidade e a utopía”*

Goytisoló

MESA REDONDA

**A acción social: construcción da
cidadanía dende o social**

Os outros de toda a vida: xitanidade, cidadanía e educación

Cathryn Teasley Severino⁷

Departamento de Pedagogía e Didáctica, Facultade de Ciencias da
Educación da Universidade de A Coruña

“[O] que non existe é, en verdade, activamente producido como non existente.”

—Boaventura de Sousa Santos (2005, p. 160, traducido do español)

A estas alturas da modernidade resultaría difícil negar que o noso mundo ten entrado nunha fase acelerada de globalización e de migracións humanas que colocan toda unha serie de novos desafíos importantes nas comunidades locais e nas súas institucións públicas. Non sorprende, pois, que a diversidade social e cultural procedente da inmigración teña despertado grande interese popular, político, económico, investigador e docente, en particular no relativo ao impacto que ten na institución educativa mundial, tradicionalmente homoxeneizadora (Ladwig, 2000; Varela & Álvarez-Uría, 1991). Non obstante, mentres se atende con tanto afán esta nova heteroxeneidade socio-cultural, os outros de sempre –os diferentes máis coñecidos e familiares, que son os xitanos ou *Rroma*⁸– continúan a malvivir, moitos deles, na marxes da sociedade, no esquecemento e na invisibilidade, cando non directamente na exclusión e incluso na persecución. É por esta razón que esta última forma subalterna e histórica de diversidade en Galicia ocupará a nosa atención neste curto ensaio, pois serve de barómetro simbólico do clima social que respiramos nas sociedades cosmopolitas actuais, como a galega.

En concreto, o que se pregunta nestas páxinas é como vivimos, realmente, este tipo de cidadanía nas nosas veciñanzas, nos nosos barrios, nas nosas escolas. Como se desenvolve esta forma de convivencia (ou non-vivencia) cidadá no día a día local?

⁷ Enderezo-e: cathryn@udc.es

⁸ Mentres as palabras *gitano / xitano / cigano* representan as auto denominacións máis utilizadas polas poboacións xitana ibéricas, o uso de *Rroma* (“xitanos”, en *rromanò*, a lingua histórica do pobo xitano) reivindicase desde os movementos xitanos dedicados a estableceren unha identidade étnica transnacional e historicamente informada. Neste ensaio empréganse ambos os dous termos indistintamente.

Actas da 3ª Escola de Primavera: Educación Social e cidadanía. Intervención na escola e na comunidade
Santiago de Compostela. 29 e 30 de maio de 2008
Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia

Podemos afirmar que se abraza esta multiculturalidade democrática na vida diaria... ou máis ben que se evita? Que papel xoga a escola local neste contacto intercultural que comezou hai case 500 anos na Península Ibérica? Finalmente, se a cidadanía –como concepto e estatuto propiamente públicos– é un dereito e un deber para todas e todos os cidadáns das sociedades democráticas, como pode a educación obrigatoria contribuír para fomentar unha praxe cidadá plural e intercultural que sexa gratificante e impulsora da convivencia e da xustiza social?

Un contacto intercultural en contexto

No ano 2002 apareceu o seguinte titular nun diario da Coruña: “Quinientos alumnos de secundaria recibirán clases de cultura gitana”⁹. As ditas clases dábanse grazas ao lanzamento do *Proyecto Etnia*, un dos catro que compuxeron o *Programa Municipal de Desarrollo Gitano 2002* do Concello da Coruña. Non cabe dúbida que unha iniciativa destas características resultaba positiva canto á súa potencialidade para promover a comprensión e a convivencia interculturais na cidade. Porén, ao mesmo tempo, a difusión da noticia deste programa de formación tiña, e aínda ten, outra lectura ben distinta: o mero feito de que foi (e continúa a ser) motivo de noticia, resulta, no fondo, trágico.

É trágico considerando os séculos de historia do pobo xitano na Península Ibérica e, a pesar dela, o silencio educativo e social arredor da súa realidade. É trágico, ademais, dado o efecto acumulado das políticas de persecución desatadas polos Reis Católicos contra os *Rroma* pola súa vida orixinalmente nómade e relativamente autónoma. Desde as misións de “cazar para matar” (xenocidio) e de “caza e captura” (escravitude e expulsión), até o *porraimos*¹⁰ da Alemania nazi, no que se calcula que entre 220.000 e 500.000 xitanos morreron nos campos de exterminio¹¹; os séculos de hostilidade e opresión, xunto coa mecanización dos tradicionais oficios artesanais dos xitanos, levaron a gran parte da súa poboación a se instalar nas periferias da sociedade, na pobreza, na subsistencia. Este é o caso dun sector importante dos *Rroma* de Galicia:

⁹ *La Opinión de A Coruña*, de 19 de xuño de 2002, p. 8.

¹⁰ Termo que se refire, en *Rromanò*, á campaña de xenocidio desatada polos Nazis contra o pobo xitano durante a II Guerra Mundial.

¹¹ Datos baseados no documento Holocaust Resource Newsletter: Gypsies and the Holocaust, consultado o 29 de maio de 2008 na páxina web: <http://www.learn.org/hgp/aeti/aeti-1997/holocaust-newsletter.html>.

Actas da 3ª Escola de Primavera: Educación Social e cidadanía. Intervención na escola e na comunidade

Santiago de Compostela. 29 e 30 de maio de 2008

Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia

dos preto de 10.000 *Rroma* galegos (constitúen un 0,25% da poboación xeral, de case tres millóns de habitantes), máis de 3.000 residen na pobreza extrema das chabolas¹². Outra proba do grao de opresión que sufriron os *Rroma* ibéricos en xeral atópase no feito de teren perdido practicamente a súa lingua orixinaria, o *rromanò*, que a ampla maioría dos xitanos europeos –a etnia minoritaria máis grande do continente, cuns oito millóns de habitantes en total– continúan a falar na actualidade. A represión lingüística que se practicou cun particular fervor na Península contribuíu, ademais, para a actual ausencia dun legado literario propio entre os xitanos ibéricos (Torrione, 1994).

Estas dinámicas negativas e os seus efectos daniños conduciron ao longo da historia a unha situación hoxe en día de rexeitamento xeneralizado do pobo xitano desde as poboacións etnicamente maioritarias do Estado español. Esta exclusión a miúdo baséase, segundo investigadores como Calvo Buezas (1990), Liégeois (1998) e San Román (1997), en prexuízos etnocéntricos, xenófobos e racistas, por moito que se insista en que obedezan a outros criterios como o alto índice de delincuencia entre as persoas xitanas ou os seus costumes retrógrados e vulgares ou inclusive ao racismo e rexeitamento que os propios xitanos podan expresar cara aos paíños (persoas non xitanas). Respecto á primeira alegación arredor da delincuencia, fronte a certos guetos chabolistas nos que as actividades ilícitas –a venda de drogas ilegais, o contrabando, a prostitución etc.– poidan ser habituais, predominan unhas prácticas institucionais de concentración fronte ás políticas de intervención e integración. É dicir, os gobernantes e as forzas de seguridade tenden a evitar intervir nestas comunidades deprimidas sempre e cando se manteñan autocontidas e apartadas das comunidades maioritarias¹³. Desde esta doutrina do *laissez-faire*, estes guetos continúan a degradarse e a autodestruírse mediante as actividades delituosas. En todo caso, o mero feito de que residen familias xitanas nestes asentamentos e barrios non significa en absoluto que toda persoa xitana viva neste tipo de comunidades, nin que en toda comunidade

¹² Datos baseados no Informe extraordinario do Valedor do Pobo sobre a situación da poboación xitana de Galicia, recuperado o 25 de maio de 2008 da páxina web:

<http://www.valedordopobo.com/repositorio/uploads/Informe%20Pobocion%20xitana.pdf>.

¹³ Segundo explica o director territorial en Galicia da Fundación Secretariado Gitano, Santiago González Avión, cuxas declaracións se recollen no artigo “¿Tiene Galicia un ‘problema gitano?’”, publicado no diario *Faro de Vigo* o 29 de marzo de 2008, e recuperado o 25 de maio de 2008 da páxina web:

http://www.farodevigo.es/secciones/noticia.jsp?pRef=2008032900_4_211610__Galicia-Tiene-Galicia-problema-gitano.

Actas da 3ª Escola de Primavera: Educación Social e cidadanía. Intervención na escola e na comunidade
Santiago de Compostela. 29 e 30 de maio de 2008
Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia

chabolista prevaleza a delincuencia. Un mínimo contacto ou familiaridade coa cidadanía xitana en xeral ou cos diversos veciños destas comunidades en particular dá conta do grao de etnocentrismo, racismo e incluso xenofobia contido nesas xeneralizacións.

Non obstante, estamos a ser testemuñas estes días (a comezos de 2008) de toda unha serie de protestas populares fronte aos realoxamentos de familias xitanas que se están a realizar na Coruña, Pontevedra e Lugo, para deixar sitio aos grandes proxectos de construción. Despois das protestas da Coruña, por exemplo, as tres familias xitanas destinadas a ser realoxadas no barrio Novo Mesoiro xa non están destinadas aí¹⁴. No caso de Lugo (A Ponte), os veciños paios dos barrios destinos de familias xitanas queixanse da concentración desta etnia nas súas veciñanzas, polo que demandan que se faga un censo de xitanos e inmigrantes antes de que os pisos protexidos sexan asignados (por criterios económicos, non étnicos, dado que a propia Constitución prohíbe limitar calquera dereito civil por cuestións étnicas ou raciais)¹⁵. Curiosamente, á parte de esixiren este censo ilegal e xenófobo/racista, os mesmos veciños non se queixan da “concentración” de persoas non xitanas (e non inmigrantes) nos seus barrios. No caso de Pontevedra (o barrio Caritel de Ponte Caldelas), o racismo e xenofobia xa pasan a expresarse máis clara e directamente mediante pintadas nazis no chan, e a través de protestas persecutorias e vexatorias diarias diante das casas das familias xitanas xa realoxadas¹⁶. Estas protestas en terra galega coinciden con outras noutro nivel moito maior, pero no mesmo sentido: a queima en Italia de asentamentos enteiros nas cidades de Nápoles, Milán e Roma, onde o novo goberno de Berlusconi acaba de estrear unha normativa que facilita a expulsión das persoas de etnia xitana, todo porque unha adolescente desta etnia tentou raptar un neno non xitano en Nápoles¹⁷. Esta serie de casos actuais amosan unhas claras tinturas de racismo e xenofobia dificilmente negables nas relacións maioritarias cos *Rroma*.

En canto ao citado racismo ou xenofobia en reverso (que os xitanos poidan practicar contra os paios), constitúe unha reacción tristemente habitual entre os pobos

¹⁴ Segundo un informe emitado pola Radio Galega o 28 de abril de 2008.

¹⁵ Ver o artigo “Dos mil lucenses, contra la creación de un ‘nuevo gueto’ gitano”, en *La Voz de Galicia* do 16 de maio de 2008, p. 10.

¹⁶ Ver o artigo “Pintadas nazis y racistas sitian la casa de los realojados de O Vao en Caritel”, en *La Voz de Galicia* do 21 de maio de 2008, p. 6.

¹⁷ Ver o artigo “Italia promulga los poderes especiales para ‘evacuar y expulsar’ a los gitanos”, en *El País* do 2 de xuño de 2008, p. 5.

Actas da 3ª Escola de Primavera: Educación Social e cidadanía. Intervención na escola e na comunidade
Santiago de Compostela. 29 e 30 de maio de 2008
Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia

oprimidos durante séculos, e funciona como un mecanismo de suposta defensa e de contra agresión –por moi autodestrutivo que este (e todo) tipo de racismo sexa a longo prazo– fronte ás continuadas agresións procedentes das poboacións maioritarias (McCarthy & Dimitriadis, 2000; San Román, 1997). Aínda así, o racismo que practican os grupos dominantes ten un efecto multiplicador e, polo tanto, moito maior. O acontecido en Italia exemplifica este efecto de xeito mais contundente. Así mesmo, os investigadores Gonzalo Jover e David Reyero (2000) descubriron a través dun estudo realizado entre máis de 250 escolares de educación primaria de Madrid que os cativos tiñan máis problemas para aceptaren as persoas xitanas que para asimilaren diferenzas raciais en xeral. No mesmo ano da publicación deste estudo, aconteceu un coñecido caso de discriminación antixitanos en Barakaldo (Bilbao), onde os pais e nais de 633 alumnos dun colexio católico concertado tentaron, de xeito agresivo, impedir o ingreso no centro dos primeiros alumnos xitanos, tres irmáns de curta idade¹⁸. Nesta mesma orde das cousas, durante un estudo etnográfico que realicei nun centro de educación primaria da Coruña en 2001, unha mestra comentoume que se deu unha circunstancia moi parecida no seu propio centro, pero pedíume discreción para que non saíse máis información sobre aquilo na prensa (Teasley, 2002).

No que concirne aos medios de comunicación, as poucas noticias sobre o pobo xitano que deciden difundir tenden a estar ligadas a acontecementos negativos, polo que acaban contribuindo de xeito reiterado para os procesos de marxinación e invisibilidade, cando non de exclusión ou persecución. Por exemplo, unha información tan importante e prometedora como a recente Recomendación do Consello de Europa do 13 de maio de 2008, avanzada para combater a discriminación contra os xitanos, non se viu reflectida na prensa maioritaria¹⁹. Tampouco se sabe moito sobre o establecemento en España de dúas entidades públicas (sen precedentes) ao servizo dos dereitos civís do pobo xitano: o *Consejo Estatal del Pueblo Gitano* (creado en 2006) e o

¹⁸ Ver o artigo “Los 633 alumnos de un colegio religioso de Barakaldo boicotean a tres hermanos gitanos. Los padres impidieron a sus hijos acudir a clase en protesta contra la admisión de los niños”, en *El País* do 11 de maio de 2000, consultado o 25 de maio de 2008 na páxina web: http://www.elpais.com/articulo/sociedad/VIZCAYA/BARAKALDO/_VIZCAYA/PAIS_VASCO/GITANOS/633/alumnos/colegio/religioso/Barakaldo/boicotean/hermanos/gitanos/elpepiscoc/20000511/elpepiscoc_1/Tes?print=.

¹⁹ Recomendación CM/Rec(2008) del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre las políticas relativas a los Roms y/o a las Gentes del Viaje en Europa do Consello de Europa (adoptada por el Comité de Ministros el 20 de febrero de 2008, durante la 1.018.ª reunión de los Delegados de los Ministros). Recuperada o 25 de maio de 2008 da páxina web da Unión Romani: <http://www.unionromani.org/notis/noti2008-05-13.htm>.

Actas da 3ª Escola de Primavera: Educación Social e cidadanía. Intervención na escola e na comunidade

Santiago de Compostela. 29 e 30 de maio de 2008

Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia

Instituto de Cultura Gitana (creado en 2007); nin se informou da manifestación en Roma do 11 de xuño de 2008 de 10.000 persoas xitanas (tamén sen precedentes) como resposta cidadá e pacífica á violencia xenófoba desatada en Italia contra os *Rroma*²⁰.

Nas epígrafes seguintes examinaremos determinadas dimensións das políticas e institucións públicas que se veñen a establecer para mellorar a convivencia cidadá en xeral, e as relacións entre cidadáns xitanos e os demais, en particular. Exploraremos o impacto que as medidas teñen neste labor e, en especial, o papel que xoga a escola pública local.

A dialéctica local-global da convivencia cidadá entre poboacións maioritarias e xitanas

Ámbitos públicos de intervención ante o conflito

Tanto os problemas de convivencia citados enriba –na realidade froito de desequilibrios de poder– como as súas posibles solucións poden xurdir desde e entre diferentes espazos ou ámbitos públicos de participación e representación cidadá. A Figura I recolle estas esferas. Desde esta perspectiva transversal da participación cidadá –unha visión baseada no que McCarthy e Dimitriadis (2000) denominan *relacionalidade*– poñemos a énfase na natureza transversal das esferas de intervención e representación públicas. Vemos como os espazos xurídicos de convivencia pública estenden desde o global ate o local nunha dinámica que vai a máis, como sinala Seyla Benhabib (2006) na súa recente análise da desagregación da cidadanía e as correspondentes iteracións democráticas que atravesan as sociedades cosmopolitas actuais.

²⁰ Ver a páxina web da Unión Romani: <http://www.unionromani.org/notis/noti2008-06-11b.htm> (consultada o 12 de xuño de 2008).

Actas da 3ª Escola de Primavera: Educación Social e cidadanía. Intervención na escola e na comunidade
Santiago de Compostela. 29 e 30 de maio de 2008
Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia

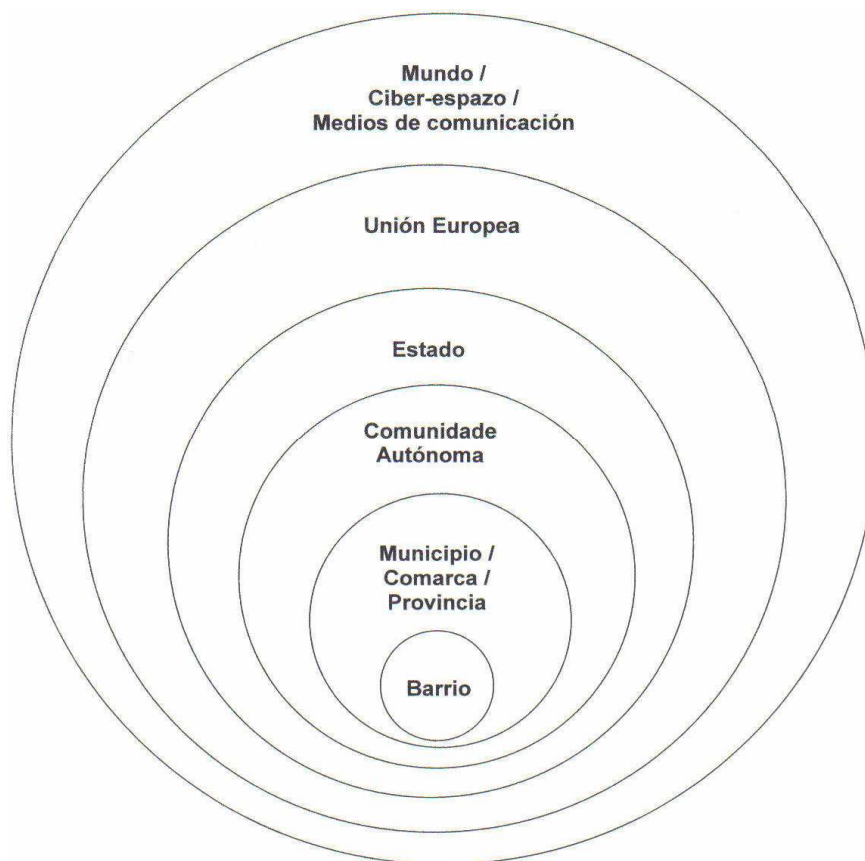


Figura 1. Interrelación dos principais espazos xurídicos nos que os conflitos de convivencia e de cidadanía se manifestan e se intentan resolver (elaboración propia).

Consideremos, por exemplo, o impacto das políticas da ONU, dos medios de comunicación internacionais sen ánimo de lucro e da propia internet. Cómpre facer constar neste plano global o xurdimento no ciber-espazo dun movemento (trans)nacionalista –tamén sen precedentes– entre determinados membros activistas da diáspora xitana polo mundo, como resposta ao trato dos *Roma* como parias na maioría das sociedades (ver Teasley, 2007). Desde este nivel global, pasamos polo espazo continental-comunitario das institucións e políticas da Unión Europea (entre as que se inclúe a Recomendación citada enriba) e logo polo espazo estatal do *Consejo Estatal del Pueblo Gitano*, do *Instituto de Cultura Gitana*, dos diversos plans e políticas de intervención dos ministerios e doutras entidades públicas (políticas dirixidas especificamente a escolares xitanos, como a Educación Compensatoria), até chegarmos ao ámbito rexional-autonómico. No caso de Galicia, algunhas das políticas máis relevantes para o tema que tratamos incluírían: a Lei 5/1989 da erradicación do

chabolismo (con tres convenios vixentes de axudas aos concellos de Lugo, Culleredo e Poio); o II Plano Galego de Inclusión Social 2007-2013; a vindeira posta en marcha dos “poboados de transición” nos procesos de realoxamento (un proxecto da Vicepresidencia da Xunta da Galicia); o recente documento-declaración do Parlamento da Galicia, “A prol da inclusión social”, adoptado por unanimidade o 27 de maio de 2008²¹ e, finalmente, a Educación Compensatoria (por moi estancada que resulte esta medida na actualidade), entre outras medidas institucionais de atención educativa ás necesidades específicas do alumnado xitano de Galicia.

Baixando deses niveis de intervención pública chegamos aos espazos máis familiares de convivencia, onde a inmensa maioría da cidadanía vive o seu día a día: nas provincias, comarcas, aldeas, vilas e cidades e, como non, nos barrios. Non obstante, como se explicou anteriormente, a dialéctica local-global e as relacións intersectoriais conflúen nestas e en todas as esferas de participación cidadá. A modo de exemplo, tanto o *Programa Municipal de Desenvolvemento Gitano* como o *Programa Municipal de Erradicación del Chabolismo* de 2002 da Coruña dependían de convenios co goberno autonómico e dirixíanse non só aos *Rroma*, senón aos habitantes da cidade en xeral. Mediante este último programa efectuáronse, ademais, tres procesos proactivos e planificados de realoxamento. Pero o realoxamento actual do asentamento de Penamoa, que provocan tantas protestas cidadás na Coruña, ten un carácter bastante máis reactivo. Como explica o autor do estudo *A comunidade xitana en Galicia 1990-2000*, Miguel Martín, en referencia ao mesmo: “Penamoa vaise mover de lugar porque interesa [...]. É un traslado para que se constrúa a terceira rolda e para que cando entremos na Coruña co coche non vexamos un campamento miserable”²². Ao mesmo tempo, o concello acaba de anunciar o rápido realoxamento doutro barrio pobre próximo con xitanos (O Portiño), xusto a tempo para que se constrúan aí 3.200 vivendas con só un 20% de pisos protexidos en vez do 40% que requirirá a nova Lei de vivenda e solo²³.

²¹ Ver o xornal semanal *A Nosa Terra* do 27 de maio de 2008, na páxina web (recuperado o 16 de xuño de 2008): http://www.anosaterra.org/index.php?p=nova&&id_nova=8969.

²² Citado no artigo de prensa “Ninguén quere os xitanos, trafiquen con drogas ou non”, en *A Nosa Terra* de 3-9 de abril de 2008, p. 5.

²³ Aprobada polo Parlamento de Galicia o pasado 10 de xuño de 2008. Ver <http://novas.xunta.es/node/10065>.

Actas da 3ª Escola de Primavera: Educación Social e cidadanía. Intervención na escola e na comunidade

Santiago de Compostela. 29 e 30 de maio de 2008

Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia

Nestes últimos dous casos de realoxamentos, os intereses provenientes de diversos sectores converxen e interveñen nas condicións de vida e de convivencia local e faise de xeito antiigualitario. Continuaremos a examinar esta dinámica local en máis detalle.

O barrio: un espazo local de convivencia cidadá pública

A pesar de ser o espazo no que se vive a cidadanía, onde día a día se palpa a convivencia ou non, considerando o conxunto de acontecementos locais citados máis arriba que prexudican aos *Rroma*, o barrio é un dos espazos de cidadanía máis afastados das concepcións comúns da participación democrática. Cales son, de feito, os espazos de interacción realmente públicos do barrio? Para citar algúns: a rúa e a beirarrúa, a praza, o parque e/ou a praia municipal, o bus municipal, o centro público de saúde, os centros cívicos ou veciñais, o polideportivo, o mercado municipal, a biblioteca do barrio e, como non, a escola pública. Pero de todos estes lugares, a interacción cidadá diaria resulta máis intensa e sostida na escola, polo que constitúe un espazo público local por excelencia.

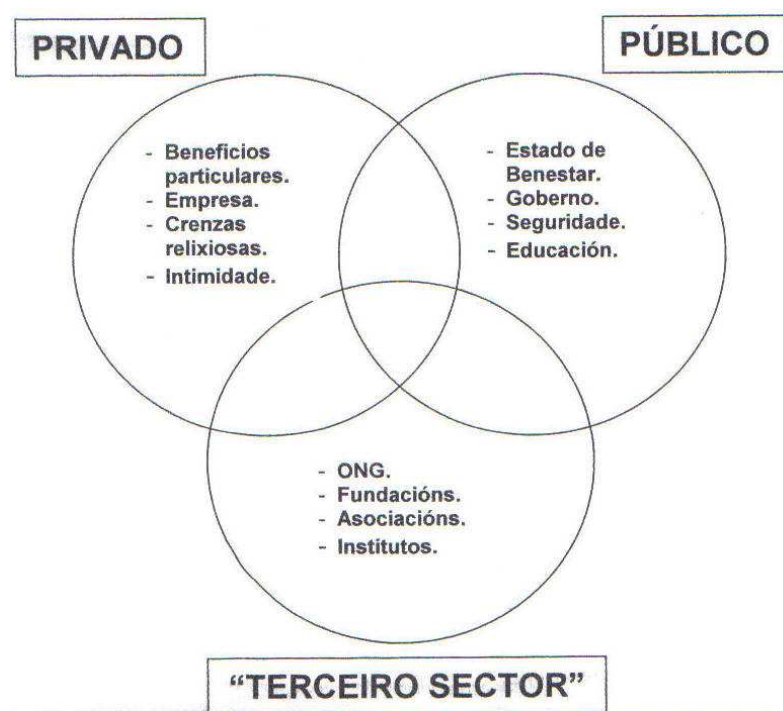


Figura 2. Tres ámbitos chave de produción dos bens sociais (elaboración propia)

Porén, cómpre constatar que esta institución está a soster ameazas múltiples no actual momento das políticas neoliberais globalizadas. Consideremos, neste punto, os tres grandes ámbitos de produción dos bens sociais (Figura 2). A educación, como dereito cidadán, é un ben máis propio do ámbito público; non obstante, cada vez máis institucións educativas estanse establecendo nos outros dous ámbitos. Isto ocorre porque a doutrina neoliberal –unha reconceptualización das liberdades, entendidas sobre todo en termos do rexeitamento da intervención do estado nas interaccións económicas e sociais– vén evolucionando desde a década dos 1970 e fomentando procesos de privatización e mercantilización dos bens públicos. Por exemplo, a xestión externa, por empresas, fundacións ou ONG, dos centros públicos está en alza (foi unha pretensión, agora abandonada, da vindeira Lei de educación de Cataluña). Así mesmo, o propio sistema dos colexios concertados estase a reforzar (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2008) xunto coas súas estratexias de cobro encuberto e unha presenza abafadora da Igrexa Católica, todo iso constitúe intereses privados que provocan desequilibrios na oferta educativa e crean un currículo oculto (Torres Santomé, 1992) para seleccionar o alumnado ao abeiro da liberdade individualista, desestimando así a igualdade e a xustiza social. A mercantilización do ben simbólico do coñecemento é evidente nos criterios económicos para a edición dos libros de texto, nos que a realidade xitana non se tende a reflectir; na promoción utilitaria que fan o sector privado produtivo e os seus grupos de presión dos métodos e ámbitos científico-técnicos de formación; no financiamento selectivo dos proxectos de investigación no ensino superior por parte de fundacións e empresas multinacionais e no fomento da competencia entre centros escolares mediante programas de libre elección para as familias, concibidas como consumidoras, pois a publicidade do rendemento comparativo do alumnado de distintos centros públicos; así como os sistemas de bonos/cheques escolares, teñen cada vez maior presenza no mundo e no Estado español (Klein, 2007; Torres Santomé, 2001).

Practicar unha cidadanía integradora desde a escola

Cidadanía é un concepto público

Se permitimos que estes procesos de privatización continúen a debilitar as institucións públicas, non só exacerbarán o reparto separador dos colectivos de escolares (xitanos e outros), senón que tamén reforzarán as dinámicas racistas

expostas enriba. Neste sentido, as políticas educativas están estreitamente ligadas a outras tantas políticas sociais a todo nivel, como as de vivenda. De aí cobra un sentido particularmente significativo a máxima: “Pensar globalmente, actuar localmente”; pois dado o emprazamento privilexiado da escola pública para fomentar este tipo de pensamento relacional e os valores correspondentes á participación cidadá equitativa, é un espazo que se ten que defender e reforzar –non debilitar– se queremos realmente promover unha convivencia máis xusta. Propoñemos, entón, unha intervención pedagóxica que realice este compromiso coa natureza pública da educación e cos valores democráticos que esta está situado estratexicamente para transmitir. Podemos sinalar tres grandes agrupamentos de praxe educativa para vertebrar esta proposta.

Prácticas curriculares (contidos)

Para comezar, todos os sectores de participantes na escola deberían negociar o conxunto de valores democratizadores prioritarios que todos haberían de traballar e plasmar no Proxecto Educativo de Centro (PEC). Porexemplo: o respecto polas diferenzas culturais, o apoio mutuo, a solidariedade, o saber escoitar, o acceso igualitario á aprendizaxe e á participación escolar, o recoñecemento dos dereitos humanos e deberes civís e a resolución pacífica dos conflitos (e a súa conexión simbólica aos casos dos realoxamentos, por exemplo). En segundo lugar, debemos promover a presenza dos previamente excluídos nos coñecementos curriculares oficiais, ao practicar unha socioloxía das ausencias (Santos, 2005) e unha contextualización histórica das dinámicas entre os diferentes grupos sociais da cidadanía. Isto implica aumentar os contidos curriculares das culturas dominadas (por exemplo a perspectiva e voz xitanas, os movementos e logros civís etc.) e reducir a preponderancia dos contidos dominantes de sempre.

Prácticas metodolóxicas (ensino)

A través da participación escolar, os axentes institucionais deberían tentar maximizar o poder decisorio dos cativos con menos capital social e cultural (Bourdieu, 2000), como é o caso da maioría dos *Rroma* de Galicia, tendo sempre presente a meta da igualdade de voz e poder entre colectividades socioculturais. Habería de practicar a discriminación positiva cara aos menos favorecidos economicamente (clase social) e

culturalmente (lingua, etnia, raza) nas aulas. A participación democrática deberíase construír pouco a pouco mediante unha práctica propia transformadora, co fomento diario de dinámicas dialóxicas, deliberativas e cooperativas nas aulas (transversalizando desta maneira a Educación para a Cidadanía). Abordaríase o currículo de xeito interdisciplinar (Torres Santomé, 1998) e relacional, para resaltar tanto a natureza interdependente do mundo (por exemplo, a relación entre as políticas de vivenda e a integración escolar) como os puntos de encontro entre as diferenzas. Os contidos axiolóxicos e a resolución de conflitos aprenderíanse mediante proxectos de investigación colectivos, con fins aplicables á mellora da realidade escolar ou local (por exemplo proxectos de investigación-acción; ver Torres Santomé, 1998).

Prácticas organizativas

No plano organizativo, trátase de normalizar as asembleas escolares e de aula para fomentar unha cultura da deliberación; facilitar a presenza en procesos decisorios de nais e de pais procedentes de colectivos menos participativos (neste caso, os *Rroma*); convidar a persoas procedentes de comunidades subalternas, ou de grupos marxidados, que podan servir como exemplos positivos para os seus e para os demais (activistas xitanos); loitar por máis participación democrática nos medios de comunicación desde as escolas (ciber-espazo, radio, televisión e outros medios); promover o ciber espazo como ben público; animar máis proxectos de cooperación entre os concellos e as escolas para establecer puntos de encontro habituais entre os ámbitos educativos non formais (bibliotecas municipais, teatros, os medios, museos, centros cívicos etc.) e o ámbito formal da escola (Caride e Pose Porto, 2008).

Resumindo as ideas reitoras aquí expostas, para normalizar desde a escola e o barrio a participación plural neste mundo cosmopolita, cómpre practicar a relacionalidade intersectorial, intercultural e entre clases sociais para así promover o recoñecemento cultural, a redistribución equitativa dos bens sociais, e a xustiza cidadá transnacional (Fraser, 2006). Significa, en efecto, repensar a propia normalidade da vida en común. Para isto, cómpre que as educadoras e educadores loitemos pola escola pública desde a nosa praxe educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benhabib, S. (2006): *Another cosmopolitanism*. New York. Oxford University Press.

Bourdieu, P. (2000): *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao. Desclée de Bouver.

Calvo Buezas, T. (1990): *¿España racista?: voces payas sobre los gitanos*. Barcelona. Anthropos. Ilustre Colegio Nacional de Doctores y Licenciados en Ciencias Políticas y Sociológicas.

Caride, J. A. e Pose Porto, H. (2008): “Comunidades que educan”. *Grial*, n.º 177 (xaneiro-marzo), pp. 36-41.

Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2008): *Por la escuela pública: documento para debate*. Madrid. Colectivo Lorenzo Luzuriaga. Documento dixital en pdf. Recuperado o 2 de xuño de 2008 da páxina web: http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/Por_la_Esc_Pub_y_analisis_Com_Madrid_19_may_08.pdf.

Fraser, N. (2006): Reinventar la justicia en un mundo globalizado. *NewLeft Review*. 36 (enero/febrero), pp. 31-50.

Jover, G. e Reyer, D. (2000): “Images of the other in childhood: researching the limits of cultural diversity in education from the standpoint of new anthropological methodologies”. *Encounters on Education/Encuentros sobre Educación/Rencontres sur l'Éducation*, I (Fall/otoño). Recuperado o 16 de xuño de 2008 da páxina web: http://educ.queensu.ca/publications/encounters/volume1/jover_reyer.pdf.

Klein, N. (2007): *La doctrina del shock: el auge del capitalismo del desastre*. Barcelona. Paidós.

Ladwig, J. G. (2000): “World institutions, world dispositions: curriculum in the world-cultural institution of schooling”. En R. Mahalingam e C. McCarthy (Eds.). *Multicultural curriculum: new directions for social theory, practice, and policy* (pp. 56-69). New York. Routledge.

Liégeois, J.-P. (1998): *Minoría y escolaridad: el paradigma gitano*. Madrid. Centre de Recherches Tsiganes. Editorial Presencia Gitana.

McCarthy, C. e Dimitriadis, G. (2000): “Globalizing pedagogies: power, resentment, and the renarration of difference”. In R. Mahalingham e C.

Actas da 3ª Escola de Primavera: Educación Social e cidadanía. Intervención na escola e na comunidade
Santiago de Compostela. 29 e 30 de maio de 2008
Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia

- McCarthy (Eds.). *Multicultural curriculum: new directions for social theory, practice, and policy* (pp. 70-83). New York. Routledge.
- San Román, T. (1997): *La diferencia inquietante: viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid. Siglo XXI.
- Santos, B. de Sousa (2005). *El milenio huérfano: ensayos para un nueva cultura política*. Madrid, Bogotá. Trotta/ILSA.
- Teasley, C. (2002): “Perdidos en la batalla: el tratamiento del alumnado socioculturalmente diverso en la reforma de la LOGSE”. *Educación*, n.º 29, pp. 67-90.
- Teasley, C. (2007): “Cyberculture and (trans)national Romani identity: implications for a truly public education”. En C. McCarthy, A. S.; Durham, L. C.; Engel, A. A.; Filmer, M. D.; Giardina e M. A. Malgraca (Eds.). *Globalizing cultural studies: ethnographic interventions in theory, method, and policy* (pp. 359-384). New York. Peter Lang.
- Torres Santomé, J. (1992): *El curriculum oculto* (3.ª ed.). Madrid. Morata.
- Torres Santomé, J. (1998): *Globalización e interdisciplinarietà: el curriculum integrado* (3.ª ed.). Madrid. Morata.
- Torres Santomé, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid. Morata.
- Torrione, M. (1994): “El gitano-español: de la etiqueta germanesca a la catalogación lingüística (siglos XV-XVIII)”. En L. Martín Rojo e outras (Eds.). *Hablar y dejar hablar (sobre racismo y xenofobia)* (pp. 95-112). Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.
- Varela, J. e Álvarez-Uría, F. (1991): *Arqueología de la escuela*. Madrid. La Piqueta.

A intervención comunitaria dende a educación social

M.^a Esther Pérez Enríquez

Universidade de Vigo

INTRODUCCIÓN: EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN COMUNITARIA.

Hoxe en día xa non cabe poñer en dúbida que os procesos educativos se atopan intimamente vinculados aos procesos sociais e comunitarios. A percepción e interpretación da educación están condicionadas tanto polas necesidades da persoa, como polas dos contextos sociais, o territorio e as sociedades que os configuran, estimulando a participación activa dos individuos en todos aqueles aspectos persoais e sociais que son do seu interese; entre eles, o desenvolvemento da comunidade á que pertencen (Nogueiras, 1996). Pois, tal e como afirma Parcerisa (2008, p. 13), “a educación no ámbito da acción comunitaria refírese á comunidade como axente educador e, á vez, como suxeito educando”.

Asumir estas premisas, supón deixar atrás a concepción da educación como un proceso limitado no tempo, é dicir, como un conxunto de saberes ou aprendizaxes que deberían ser asimilados polo/a alumno/a, dentro do marco das institucións escolares (o que hoxe denominamos como educación formal), durante unha etapa concreta do seu desenvolvemento evolutivo (infancia e adolescencia). E pola contra, entender a educación como un proceso dinámico e continuo que se estende ao longo de toda a vida; que cobra sentido en cada contexto sociocultural e económico específico, proporcionando así, as bases para a integración social das persoas; que se leva a cabo en distintos escenarios e mediante diferentes axentes educativos (familia, escola, medios de comunicación, veciños...) e, sobre todo, como un sistema aberto que intercambia información co medio que o rodea.

En definitiva, novas estratexias educativas nas que, ademais de responder ás necesidades concretas e diarias da poboación, se integre a dimensión do desenvolvemento local e comunitario e se poña de manifesto, deste xeito, o papel da sociedade como axente educativo.

Ao falar de desenvolvemento comunitario, debemos facer referencia a un documento base que as Nacións Unidas publicaron xa en 1960, baixo o título de *Community Development*. Este documento, propoñía a necesidade, sobre todo dos países subdesenvolvidos, de promover procesos de mellora das condicións de vida dunha comunidade, contando coa colaboración dos poderes públicos, a axuda técnica de expertos profesionais e, sobre todo, coa participación da poboación interesada. Propostas que, aínda na actualidade, son válidas.

De feito, corenta anos despois, Marchioni (1999, p. 13) define o proceso comunitario como: “un proceso de mellora das condicións de vida dunha determinada comunidade, é dicir, non dirixido soamente a solucionar ou mellorar unha situación patolóxica ou negativa, partindo do suposto que toda realidade é mellorable e que cada comunidade verá por onde e como pode mellorar a súa situación e cales serán os aspectos, temas ou problemas máis prioritarios e importantes”.

Estas achegas, axúdannos a sinalar algúns obxectivos da intervención comunitaria:

- Estimular a participación comunitaria nas persoas.
- Impulsar e apoiar o asociacionismo.
- Potenciar a coordinación de todas aquelas actividades e iniciativas que se realizan en promoción e cooperación social.
- Dinamizar e aproveitar os recursos existentes.
- Impulsar o traballo social na xuventude.
- Dotar de maior dinamismo a vida dos maiores.
- Promover o principio de solidariedade entre as xeracións.
- Desenvolver e potenciar a creatividade.

Así, a educación no ámbito da acción comunitaria supón non só traballar cara a consecución dunha utilización mellor dos recursos sociais existentes, que na maioría das ocasións, aínda que están dispersos e descoordinados, son numerosos; senón tamén, a elaboración, a implantación e a avaliación de proxectos de desenvolvemento social da man de profesionais especializados, como os educadores e educadoras sociais e o fomento de novos axentes socioeducativos, a través das diversas entidades, colectivos, gremios, cidadáns e institucións comunitarias.

A INTERVENCIÓN DO/A EDUCADOR/A SOCIAL NA COMUNIDADE.

Tras varios debates e propostas para incluír na oferta formativa da universidade o título de Diplomado en Educación Social, é en outubro de 1991, cando se publica o Real decreto 1420/1991 polo que se establece o título universitario oficial de Diplomado en Educación Social e as directrices xerais propias dos plans de estudos conducentes á obtención deste título. Segundo estas directrices oficiais, o perfil profesional ao que se orienta a formación dos educadores/as sociais é a dun educador/a que intervén nos seguintes campos:

- Educación non formal.
- Educación de adultos (incluídas as persoas maiores).
- Inserción social de persoas desadaptadas ou discapacitadas.
- Acción socioeducativa.

Estas directrices oficiais xeran un debate moi amplo sobre a formación dos futuros profesionais da Educación Social, respecto a se se potencia un enfoque global ou se se prima a especialización. Todo isto, debido á imprecisión coa que o real decreto define o perfil destes profesionais.

Por outra banda, o establecemento desta diplomatura en Educación Social representa un recoñecemento aos antecedentes históricos da Educación Social, ás experiencias profesionais diversas que achegaban toda a riqueza e ao amplo abano de posibilidades e realidades que constitúen o obxecto desta intervención educativa e que, pola súa vez, supoñían unha ampla dispersión de perfís profesionais. Supuxo así, a posibilidade de aglutinar ao colectivo de educadores/as sociais, para que obtivera nome e puidera acceder ao recoñecemento profesional (Julià, 1998). De feito, en Galicia, este proceso culmina coa Lei 1/2001, do 22 de xaneiro, de creación do Colexio de Educadores Sociais de Galicia; na actualidade denominado Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia.

Deixando á parte, nesta ocasión, o debate sobre o amplo e diversificado currículo e a especialización ou non dos profesionais da Educación Social; centrámonos a continuación na intervención dos educadores e educadoras sociais na comunidade.

En primeiro lugar, faremos referencia á definición de Educación Social que a Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) recolle nos *Documentos*

Profesionalizadores, editados no ano 2007: “Dereito da cidadanía que se concreta no recoñecemento dunha profesión de carácter pedagóxico, xeradora de contextos educativos e accións mediadoras e formativas, que son o ámbito de competencia profesional do educador social, posibilitando:

- A incorporación do suxeito da educación á diversidade das redes sociais, entendida como o desenvolvemento da sociabilidade e a circulación social.
- 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.” (p. 12).

En segundo lugar, consideramos necesario sinalar as funcións dos educadores e educadoras sociais, non só as particulares e diferentes, senón tamén as que poden ser compartidas con outros profesionais, pois esta delimitación de funcións, vainos axudar a visualizar mellor a intervención destes profesionais na acción comunitaria; para isto baseámonos novamente nas achegas da ASEDES (2007) posto que este é un dos últimos documentos publicados neste eido e, polo tanto, está totalmente de actualidade, sen esquecer, igualmente, que na súa elaboración participaron diferentes profesionais da Educación Social. Estas funcións son:

- Transmisión, formación, desenvolvemento e promoción da cultura.
- Xeración de redes sociais, contextos, procesos e recursos educativos e sociais.
- Mediación social, cultural e educativa.
- Coñecemento, análise e investigación dos contextos sociais e educativos.
- Deseño, implantación e avaliación de programas e proxectos en calquera contexto educativo.
- Xestión, dirección, coordinación e organización de institucións e recursos educativos.

Nesta mesma dirección, varios anos antes, xa ían as contribucións da profesora Romans (2000, p. 159), que resumía as funcións profesionais dos educadores/as sociais en catro eixes:

- A detección e análise das carencias e problemáticas das persoas tanto no ámbito individual como colectivo.

- A intervención educativa en función da persoa ou grupo co que se traballa e dos recursos existentes.
- A derivación coherente e clara dos casos que precisen intervención doutros profesionais ou institucións especializadas, coa corresponsabilización e traballo en equipo que cada caso precise.
- A xestión da propia actividade educativa personalizada ou do centro, sempre que se asuma unha responsabilidade que así o precise.

Na medida en que a intervención destes profesionais trata de integrar os diferentes ámbitos: social, económico, cultural... coa intención de satisfacer as demandas crecentes e diferenciadas que no ámbito persoal e comunitario se expresan nun territorio e/ou comunidade determinada (Requejo, 1999), tal e como podemos apreciar na definición e nas funcións antes sinaladas; é precisamente como a Educación Social contribúe ao desenvolvemento comunitario.

Esta contribución, dos/as educadores/as socias á intervención comunitaria, podemos concretala máis facendo referencia aos tres campos de traballo que diferenciaba o profesor Requejo (1999):

- ❑ A Educación Social ten que contribuír, participar e facilitar o pleno desenvolvemento de todos os sectores e membros da comunidade, tanto se son persoas en situación de pobreza e/ou exclusión social, como se son persoas plenamente integradas; a través da elaboración, execución e avaliación de diferentes programas de educación para o desenvolvemento, educación para o ocio, educación para a paz...
- ❑ A Educación Social, a través da educación non formal, debe desenvolver programas e actividades que promovan a formación permanente, sobre todo, a formación das persoas adultas, en todas as súas modalidades (de base, ocupacional, cultural...).
- ❑ E finalmente, a intervención do/a educador/a social na comunidade ten que incluír a acción cultural, a través do deseño, implantación e avaliación de diferentes programas creativos e participativos de animación sociocultural, non só ofrecendo servizos e actividades, senón tamén, xerando a creación de asociacións, espazos, tempos...

Unha vez que concibimos deste xeito os educadores/as sociais, queda máis que demostrado e xustificado que estes profesionais cumpren unha función central na posta en marcha de grupos e procesos de acción comunitaria, ou dito noutras palabras, “na construción da cidadanía dende o social”.

DÚAS EXPERIENCIAS DE DESENVOLVEMENTO COMUNITARIO DO MEDIO RURAL DA PROVINCIA DE OURENSE.

Para rematar, queremos presentar, pola súa relevancia e significación, aínda que moi resumidamente, dúas experiencias de acción comunitaria desenvolvidas en concellos rurais do interior da provincia de Ourense, dous exemplos do que actualmente podemos contemplar como exercicios de Educación Social en Galicia.

A primeira experiencia sitúanos no Programa de Desenvolvemento Sociocomunitario da Asociación Portas Abertas, da parroquia de Arzádegos, no concello de Vilardevós, moi preto de Verín. Esta iniciativa ten as súas raíces arredor do ano 1970, cando tres cregos de parroquias da zona de montaña próxima a Verín empezaron a desenvolver un traballo de promoción e colaboración coa comunidade para a resolución de distintos problemas derivados da súa carencia de infraestruturas. Así, en primeiro lugar, crearon unha xunta veciñal en cada parroquia para desenvolver estes traballos. Nese ano, creouse tamén a primeira asociación cultural da zona, Andruquiña, co obxecto de fomentar a promoción social, cultural e comunitaria (Bouzada, 2001).

Posteriormente, comezaron unha nova liña de intervención que se fundamentou no traballo asociativo e derivou na creación da Asociación Portas Abertas en 1990. Na actualidade, esta asociación está dividida en varias delegacións (Fernández e Serrano, 1999; Bouzada, 2001): desenvolvemento rural e programas europeos, acción social, cooperativismo e cooperación internacional e relacións institucionais.

O Centro de Desenvolvemento Rural Portas Abertas está integrado na Confederación de Centros de Desenvolvemento Rural; conta cun albergue e tamén cun Centro Rural Multiusos, dende os que se realizan visitas de grupos para dar a coñecer a comarca. Ademais, acadaron apoios do programa PROTERRA da Unión

Europea para a promoción do castiñeiro e foron partícipes, entre outros, dos programas europeos LEADER I e LEADER II.

Dende a Delegación de Acción Social, móvense nun grande abano de actividades como a recuperación das escolas primarias das aldeas como locais sociais; a organización de cursos de voluntariado, ocio e tempo libre, axuda no fogar, cestería...; charlas e obradoiros sobre saúde, alimentación, o castiñeiro...; a celebración de actividades extraescolares para nenos/as e pais/nais; o fomento do asociacionismo (cultural, montes, mulleres...) e o fomento da artesanía da zona.

Outra das súas liñas de actuación é o impulso e fomento da creación de cooperativas aproveitando os recursos e as materias primas da zona. Este traballo, abrangue así mesmo, a promoción dos vellos oficios rurais para impedir a súa desaparición. E moitas das cooperativas xa creadas atópanse adheridas, na actualidade, á propia Asociación Portas Abertas, xunto con algúns concellos da zona e a Universidade de Vigo.

A segunda experiencia lévanos ao Centro de Desenvolvemento Rural O Viso, da parroquia de Lodoselo, no concello de Sarreaus, preto de Xinzo de Limia. Este proxecto de desenvolvemento integral, tal e como o denomina un dos seus promotores, o mestre Antonio Corbal (2007, p. 927), comezou a súa andaina alá polo ano 1985, cando un grupo de persoas da vila (algún granxeiro, un administrativo, o mestre de Preescolar na Casa, un pastor...) deciden xuntarse e comezar a traballar para dinamizar e reanimar unha comunidade que pouco a pouco estaba morrendo. Así, a través da creación da Asociación Cultural O Cruceiro, poñen en marcha distintas actividades como a recuperación e celebración de festas e costumes (o Entroido, os magostos, o día do San Cidre e o Día das Letras Galegas...); ou as Xornadas de Formación Popular, a Doposcuola ou os estudos dirixidos...

Pero, como todas as cousas boas saben a pouco, ansiosos de seguir traballando e dinamizando a vila, uns anos máis tarde, poñen en marcha o pobo-escola, unha das súas experiencias máis coñecidas, coa pretensión de dar a coñecer moitos dos traballos que se realizaban na vila (facer o pan, traballar o vimbio...), coa particularidade da participación dos veciños e veciñas nesas tarefas e a máxima de aproveitar as funcións educativas do medio, contribuindo tamén, a mitigar a soidade de moitas persoas

maiores. Estas actividades complementáanse con outras como a realización de xogos de pistas pola vila que permiten e facilitan o coñecemento da cultura rural, da arquitectura popular, de historias locais..., igualmente da man dos propios veciños e veciñas ou a aula da natureza, na que se traballa, entre outras cousas, o coñecemento de distintas árbores, plantas, arbustos... Actividades todas elas, que levaron consigo a recuperación de lugares significativos da vila (o forno comunitario, a escola, a casa reitoral...).

No ano 1999, puxeron en funcionamento un comedor social e comunitario e no 2002 unha vivenda comunitaria “A túa outra casa”, co obxectivo de posibilitar a permanencia das persoas maiores no seu contorno. Ademais, na actualidade, dende o Centro de Desenvolvemento Rural O Viso, levan a cabo outras moitas accións, das que, a modo simbólico, podemos citar: o Centro de Información Xuvenil e Comunitario, o albergue do pobo-escola, a tenda de comercio xusto e a escola de tempo libre “Limicorum”.

Finalmente, apuntar que a experiencia do Centro de Desenvolvemento Rural O Viso –integrada na COCEDER, Confederación de Centros de Desenvolvemento Rural, de ámbito estatal–, analizada de forma integral, é un dos seis casos significativos de boas prácticas, dun total de setenta estudadas, que se mostran como referencia tanto para a ampliación posterior do Banco de Boas Prácticas como para o desenvolvemento de novas prácticas de acción social e institucional pola inclusión, no libro *Un paso máis hacia la inclusión social*, onde se recolle un estudo dirixido por Joan Subirats (2003), recoñecido estudoso do terceiro sector.

Para rematar e concluír este traballo, quixemos retomar prestada unha expresión do pedagogo brasileiro Paolo Freire “temos dereito e deber de cambiar o mundo, o que non é posible é pensar en transformar o mundo, sen un soño, sen utopía e sen proxecto...”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ander-Egg, E. (1993). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. II.^a ed.

Buenos Aires. Hvmánitas.

- Bouzada, X. (Ed.) (1999). *O desenvolvemento comunitario local: un reto da sociedade civil*. Vigo. Galaxia.
- Bouzada, X. (2001). *Familia e comunidade: A familia como actor nos procesos de desenvolvemento local e comunitario*. Vigo. Galaxia.
- Corbal, A. (2007). “C.D.R. O VISO: El empeño de convertir la recuperación de la identidad en factor de desarrollo”. En, X. M. Cid e A. Peres (Eds.). *Educación Social, Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario. Vol. II*. Ourense. Universidade de Vigo. Facultade de Ciencias da Educación/UTAD/ SIPS, pp. 927–936.
- Fernández, A. & Serrano, C. (1999). Asociación do Centro de Desenvolvemento Rural Portas Abertas. En X. M. Cid et al. (Coords.). *Actores sociais e factores de cambio no medio rural*. Lugo. Universidade de Vigo, pp. 319–321.
- Julià, A. (1998). “El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales”. En AA.VV. *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social*. Madrid. FEAPES, 31–47.
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid. Editorial Popular.
- Marchioni, M. (2004). *La acción social en y con la comunidad*. Zaragoza. Libros Certeza.
- Nogueiras, L. M. (1996). *La práctica y la teoría del Desarrollo Comunitario*. Madrid. Nancea.
- Parcerisa, A. (2008). “Escola e Educación Social no contexto da acción comunitaria”. En M. Castro et al. (Coords.). *Educación Social e Escola. A Coruña*. Nova Escola Galega. Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia, pp. 9–15.
- Requejo, A. (1999). “Desenvolvemento comunitario e educación social”. En Cid, X. M. et al. (Coords.) *Actores sociais e factores de cambio no medio rural*. Vigo Universidade de Vigo, pp. 179–197.

- Románs, M. (2000). “La formación de los educadores sociales”. En M. Románs; A. Petrus e J. Trilla. *De profesión: educador(a) social*. Barcelona. Paidós, pp. 227-252.
- Subirats, J. (Dir.) (2003). *Un paso más hacia la inclusión social. Generación de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social*. Madrid. IGOP-Plataforma de ONG de Acción Social.

A construción da cidadanía dende o social da educación

Pablo Montero Souto²⁴

Grupo de investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental

Universidade de Santiago de Compostela

Son cada vez máis as funcións asociadas á práctica da Educación Social nos centros escolares, en correspondencia cunha profesión que sae ao encontro dos novos desafíos emerxentes nas sociedades modernas. Estas tarefas responden a unha práctica educativa con dúas vertentes: dun lado, a que orienta á Educación Social cara á compensación das desigualdades educativas, distribuindo as oportunidades escolares para que todos e todas poidan educarse en condicións de equidade e xustiza social; doutro, a que fai da Educación Social unha práctica alternativa para a transformación educativa e social das escolas, denotando que non é suficiente con (tratar de) resolver as súas non poucas problemáticas, senón que o sentido da Educación Social nos centros escolares ten que ser o de transformar a natureza da propia institución.

En nome da Educación Social, a miúdo préstanse unha serie de servizos que, nuns casos, complementan a actividade expresamente educativa das escolas, mentres que noutros presentan un carácter suplementario. Entre os primeiros, cabe destacar os roles dos educadores e as educadoras na realización dos programas de actividades extraescolares, os proxectos educativos de ámbito, os programas de apoio e reforzo escolar, as iniciativas de educación en valores, as escolas de segunda oportunidade, as universidades populares etc. Entre os segundos, hai que sinalar a prestación de servizos de transporte e comedor escolar, a realización de experiencias de conciliación (dende os bancos de tempo ata os camiños escolares), a colaboración con outros axentes sociais contrarrestando o abandono e o absentismo escolar, procurando a mellor

²⁴ Pablo Montero Souto está adscrito ao Programa de Formación de Profesorado Universitario do Ministerio de Ciencia e Innovación, como integrante do Grupo de investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental (www.usc.es/sepa/), que dirixe o Catedrático de Pedagogía Social José Antonio Caride Gómez no Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social da Universidade de Santiago de Compostela. Enderezo-e: pablo.montero.souto@usc.es

Actas da 3ª Escola de Primavera: Educación Social e cidadanía. Intervención na escola e na comunidade
Santiago de Compostela. 29 e 30 de maio de 2008
Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia

integración das diversidades sociais e culturais, actuando nos contextos de rúa e en medio aberto etc. A maiores, os educadores e as educadoras sociais están chamados a promover a participación social nos centros educativos, no seo dos seus consellos escolares, por medio dos seus plans de convivencia, dende as escolas de pais e nais, a través das iniciativas de mediación entre iguais, con metodoloxías participativas e dinámicas de grupo acordes coa aprendizaxe da democracia.

En todo iso, ninguén omite que a tarefa de educar concírnelles a todos os axentes sociais, así como ao conxunto de institucións da comunidade, pois hoxe por hoxe xa non ten cabida que a escola trate de educar en solitario. Dun lado, porque fomentar a cidadanía non lles corresponde tan só aos educadores ou ao profesorado, senón que se trata dun propósito para lograr pola sociedade ao completo. Doutro, porque as numerosas demandas proxectadas na educación sitúan á escola e ao conxunto do sistema en dificultades para resolver os moitos retos que afectan ao cumprimento das súas funcións educativas e sociais. Por último, porque é a propia idea de cidadanía a que acentúa a dimensión social e comunitaria doutra educación necesaria e posible.

Así pois, o conxunto da sociedade percibe que o ensino, o sistema educativo, a escola e, en xeral, todo o que representa a educación é demasiado importante como para desentenderse dela. E, do mesmo xeito que acontece con outras cuestións de interese público, a cidadanía tamén quere tomar parte nos debates relacionados coa política educativa, considerando que "ninguén que desexe intervir seriamente en políticas e programas que potencien o desenvolvemento dun territorio e que o queira facer sobre bases sólidas e de cohesión social, pode deixar só en mans da escola algo tan estratexicamente significativo como a educación" (Pose, 2006: 89).

Como proceso e resultado desta ampliación da comunidade educativa, dos seus axentes e das súas funcións, é un feito que cada vez xorden máis e mellores posibilidades para educar e educarse. Este é o caso de certas experiencias educativas que proxectan unha visión comunitaria da cidadanía, respondendo a distintas maneiras de denominarse como cidades educadoras, comunidades de aprendizaxe, escola-comunidade, aprendizaxe-servizo, proxectos educativos de cidade, plans de ámbito, plans de desenvolvemento comunitario etc.

Todas estas prácticas educativo-comunitarias, dispostas por numerosos axentes sociais e en distintos escenarios, atopan a súa razón de ser na construción da cidade. Remitíndonos a ela, insistiremos, unha vez máis, en que a cidade de cidadáns e de cidadás, a cidade das persoas ou a cidade para todos e cada un dos seus moradores, que non é outra que a cidade inclusiva, convócanos a realizar un quefacer pedagóxico que deberá ampliar o alcance das súas accións, ao internarse nos vellos e novos espazos de actuación educativo-social: a escola e a comunidade.

A cidadanía contén significados pedagóxico-sociais

Con frecuencia, ao nomear a idea de cidadanía córrese o risco de permanecer atrapado nos lugares comúns do termo, esquecendo que non todos os seus significados están contidos nas palabras ou expresións que a nomean. Non obstante, o da cidadanía é un deses discursos que require ir máis alá dos nominalismos, transferindo a calquera das súas denominacións un sentido alternativo de educar e educarse, propiciando outras educacións que tamén traten de ser alternativas, tanto nos seus propósitos como nas súas propostas. En boa medida, sen descoñecer que toda educación é (e debe ser) para introducir na sociedade os valores éticos onde a democracia xoga a súa verdadeira razón de ser e sen cuxa presenza non sería factible que se puidesen dar as condicións para "a emerxencia dunha sociedade-mundo composta por cidadáns protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos na construción dunha civilización planetaria" (Morin, Roger, & Domingo, 2002: 87).

A teor dos diferentes usos da idea de cidadanía, así como dos modelos de pensamento e de acción aos que deu lugar o emprego deste vocábulo, faise necesario resaltar que calquera destas tradicións transporta unha determinada carga semántica, comprendida baixo unha dobre lectura (Bárcena, 1997): dun lado, a que atende á natureza da cidadanía como estatuto legal; doutro, a que sinala a súa expresión política como práctica social. O primeiro, define a relación entre os suxeitos e as comunidades que os recoñecen como membros de pleno dereito no seo dunha sociedade xuridicamente regulada. O segundo, fai referencia a unha forma de vivir en sociedade, organizando a convivencia de acordo cos principios e coas prácticas democráticas. En conxunto, ser e exercer de cidadán significaría pois gozar da protección xurídica necesaria para o logro efectivo dun conxunto de dereitos individuais e colectivos, que

a cambio esixen a realización de certas prácticas sociais necesarias para vivir en comunidade.

De tal maneira que a idea de cidadanía denota unha serie de trazos característicos que a definen como un estatuto legal de dereitos e deberes, asociados á configuración dunha identidade política, que invita á participación social das persoas e os grupos, tendo a finalidade de urdir a cohesión comunitaria entre os suxeitos e as colectividades dende o exercicio de prácticas cívicas. E, en consecuencia, fai referencia a:

- un estatuto formal de pertenza a unha comunidade política, que subsiste sobre a base dun marco de facultades, obrigas e lealdades;
- asociado á construción dunha identidade individual e colectiva, que resulta da interpretación de determinados episodios significativos para a memoria dos pobos e das comunidades;
- adquirida e desenvolvida por razóns de orixe ou adscrición a un ente simbólico e territorial delimitado por unha cidade, unha nación ou un estado;
- recoñecendo niso unha serie de substratos compartidos entre todos os membros dunha mesma comunidade de orixe ou inclusión;
- que se mostran comprometidos en moi diversas empresas, nas que se desprega un amplo abano de prácticas sociais;
- solidariamente desenvolvidas sobre as bases de liberdade e igualdade para todos e todas;
- vinculándose uns a outros pola súa mesma interpretación dun conxunto de valores ético-políticos que están na base da súa constitución como unidade de convivencia;
- nun proceso de permanente conquista de garantías formais (de natureza económica, política, educativa, social, cultural e ambiental) consagradas nas sucesivas xeracións de dereitos humanos, básicos ou fundamentais;
- esixindo a posta en marcha das políticas públicas necesarias para facelos efectivos, desenvolvendo bens, servizos e prestacións;
- dende a implicación activa e a participación directa dos suxeitos e os grupos sociais representados na esfera pública.

Todas estas claves reunidas no concepto de cidadanía coinciden con moitos dos logros que se esixen da tarefa pedagóxica. En boa medida, porque a cidadanía é unha desas alegacións que observan a educación como unha praxe social capaz de posibilitar novos horizontes para a humanidade, suxerindo alternativas para a resolución de certos problemas do mundo contemporáneo. E, en consecuencia, remitíndonos cara á adopción de novos perfís semánticos, conceptuais, teóricos e metodolóxicos.

Con estas bases, a Pedagogía-Educación Social debe ser observada como un vector fundamental na construción e mellora das nosas sociedades, asumindo o compromiso non só de imaxinar novos futuros senón tamén de posibilitalos. E, neste sentido, debe tratar de satisfacer as necesidades asociadas aos dereitos e valores cívicos, promovendo prácticas educativas que diversifiquen e amplíen a nosa condición cidadá. Para iso convén acentuar o valor da cidadanía como un proxecto pedagóxico-social que se caracteriza por ofrecer:

- unha fonte normativa, como dereito e esixencia democrática onde se pon de manifesto a opción e o compromiso político da Pedagogía-Educación Social coa educación pública;
- unha reivindicación esencial dos dereitos e deberes contraídos, incluídos o dereito á educación, onde o ser e facer de cidadáns comporta ter demandas ante o social;
- unha sorte de imaxinación pedagóxica, que permite afondar no sentido da vida democrática e no quefacer político inherente á práctica dos seus valores;
- un marco de finalidades substantivas para toda educación que se propoña transformar as sociedades;
- unha categoría xurídica, política, económica, social, cultural e, por suposto, educativa, cuxa análise aspira a mellorar a organización política dende a que se dispoñen os nosos modelos de convivencia social;
- un escenario de prácticas pedagóxicas para o benestar das sociedades, que demandan a consecución da paz, a convivencia, a participación cidadá, os dereitos humanos etc.
- e, tamén, unha realidade social, inabarcable nos seus moitos desafíos, aínda que valiosa nos horizontes que sinala, dende logo como utopía, pero tamén, sobre todo, como esperanza.

Cidadanía democrática Educación para a cidadanía Competencia social e cidadá

Cultura cívica	Educación cívico-política	Civismo e alfabetización política
Comunidade	Educación intercultural	Identidade persoal e colectiva
Capital social	Educación para a convivencia	Participación social e cidadá
Ética pública	Educación en valores	Xuízo ético-moral
Cohesión social	Educación para a paz	Resolución de conflitos
Dereitos e deberes	Educación en dereitos humanos	Responsabilidade e compromiso social

Elaboración propia.

A Educación Social consiste en crear condicións de cidadanía

Hoxe por hoxe, todo indica que estamos obrigados a definir novos ángulos desde os que pensar a educación e a sociedade, posibilitando un saber facer capaz de dar resposta ás cambiantes necesidades que se xeran en tempos cada vez máis incertos e inquietantes. Así o valorou Caride (2005), situando a educación cívico-social como un dos ámbitos de acción-intervención da Pedagogía-Educación Social, onde se concreta o seu propósito de activar un amplo conxunto de estratexias e procesos que incidan na transformación do cotián das persoas e dos grupos, en congruencia coas complexas e cambiantes realidades sociais, para facer efectivos todos os dereitos para todas as persoas. E, nun sentido converxente con Ortega (1999), orientando á Pedagogía-Educación Social cara á realización dun dobre percorrido:

- Dun lado, o que invita a que se habiliten as condicións educativas e sociais para transformar as realidades máis cotiás, posibilitando o desenvolvemento das persoas e a súa plena incorporación á convivencia democrática, con miras a procurar melloras nos seus niveis de calidade de vida e benestar social, activando o desenvolvemento comunitario, a participación cidadá, a igualdade de xénero, a democracia cultural, a diversidade intercultural etc.

- Doutro, o que insiste en afrontar as circunstancias que condicionan o desenvolvemento individual e colectivo, previndo, minorando e mellorando as situacións xurdidas da exclusión e da marxinação social, e, en particular, axudando a evitar, equilibrar e reparar tanto os estados carenciais como os posibles riscos dos que sobreviven afectados pola inadaptación, a pobreza, as desigualdades etc.

Este dobre enfoque, que traza as direccións necesarias para edificar o proxecto da cidadanía democrática, converxe arredor dun propósito común: promover o desenvolvemento integral das persoas e dos grupos sociais, mellorando a súa calidade de vida tanto como o benestar da sociedade no seu conxunto; afrontando cantas situacións de risco inhiban ou dificulten a integración social; garantindo as condicións vitais dunha cidadanía amparada polos seus dereitos civís, políticos, económicos e sociais; posibilitando que se xeren alternativas congruentes co logro dunha sociedade máis xusta e equitativa; incidindo directamente na preservación da dignidade humana e ratificando o seu compromiso cunha sociedade cuantitativa e cualitativamente máis unida e integrada.

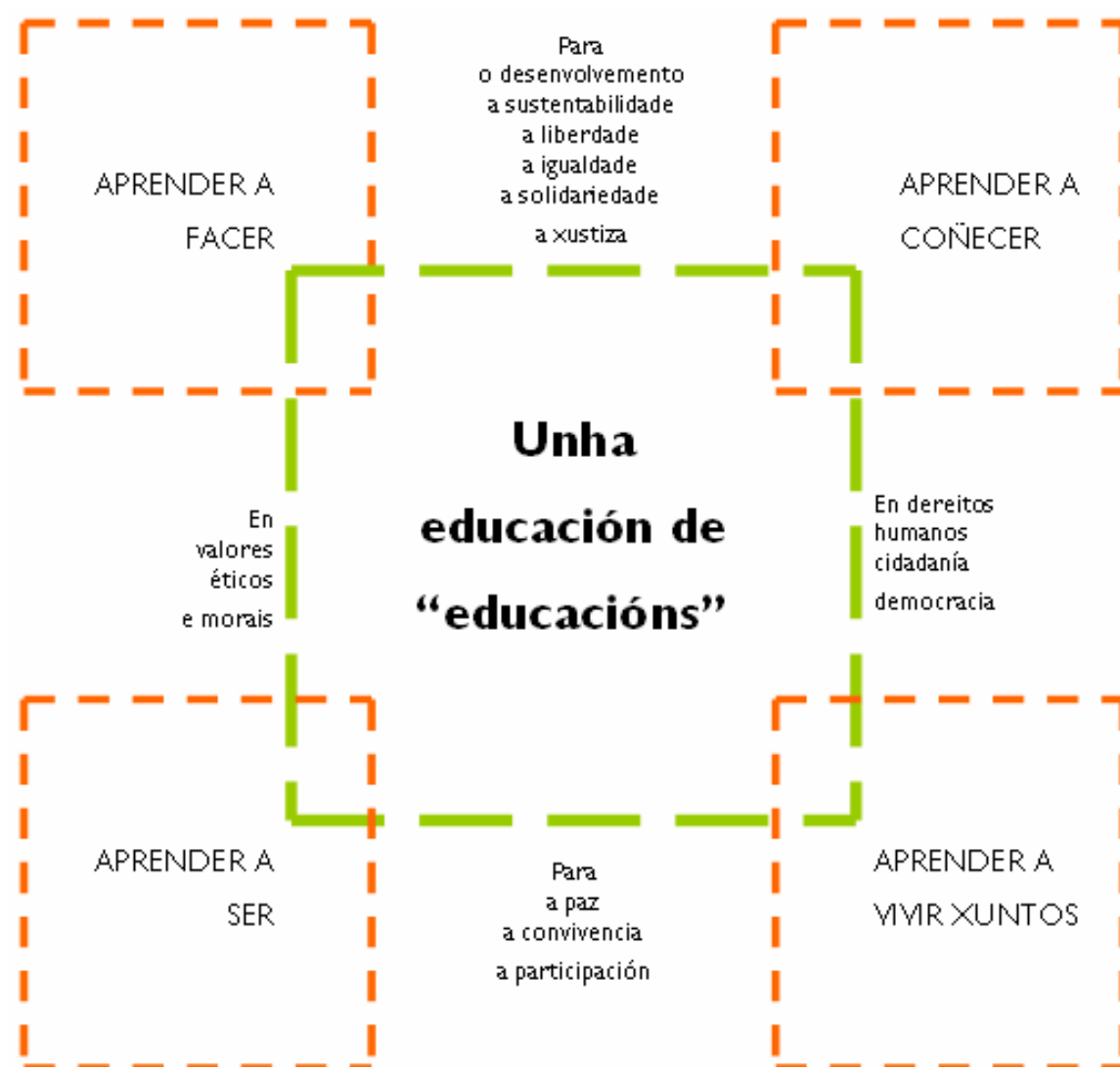
Para iso, é necesario propoñer unha educación de amplas miras, que traballe para incrementar as posibilidades socializadoras da educación, ao tempo que procure estimular o papel educador da sociedade en toda a súa diversidade. En ambos os dous casos, promovendo unha práctica con denso contido social, se diga capaz de vertebrar arredor dela a posibilidade de reconciliarnos co curso da vida, para unha mellora substancial das distintas realidades que a atravesan; ampliando os seus alcances e profundidades arredor de temas e problemas nos que están implicados unha ampla variedade de tempos, de espazos e de axentes e, en todo caso, posibilitando moitas e variadas educacións coa sociedade, da sociedade, desde a sociedade, na sociedade, para a sociedade, pola sociedade e un largo etcétera.

A teor do dito, non parece que poida haber grandes desacordos á hora de convir que a idea de cidadanía activa e responsable representa todo un programa de compromisos para calquera axente educativo que mire o social desde unha perspectiva ética e cívica. De modo tal que a cidadanía se correspondería cun dos maiores sinais de identidade da Educación Social, destacando a importancia do compoñente político-

ideolóxico dos seus discursos, como un elemento que posúa un carácter referencial para as súas actuacións prácticas.

En todo momento, procurando atender a aspectos tan diversos como a convivencia cívica, o desempeño cidadán, o desenvolvemento humano e a cohesión social etc. E, sempre, tratando de fortalecer a integración social dos individuos, ofrecendo oportunidades para exercitar os dereitos e as responsabilidades, garantindo a igualdade, a solidariedade e a xustiza social na ordenación dun proxecto colectivo capaz de ampliar e universalizar as condicións da humanidade.

Para o traballo educativo, esta é a cidadanía que induce á realización de determinados modos de facer, dando lugar a “unha educación de educacións”, concretada nun variado abano de prácticas que se nomean como laboratorios de escolas cidadás e escolas democráticas, prácticas de participación escolar e moitos outros modos de adxectivar unha educación que se propón acentuar a condición cidadá das persoas. Aínda que non se esgota aí a súa capacidade para promover outras propostas xurdidas ao abeiro da educación para a convivencia, a educación para a paz, a educación para os dereitos humanos etc. e que, en último termo, se concretan en actuacións como a aprendizaxe-servizo, as cidades educadoras, as comunidades de aprendizaxe, as asociacións cívicas etc., prolongando os seus significados nas relacións escola-comunidade e comunidade-escola, os proxectos educativos de cidade, os programas de contorno, os programas de desenvolvemento comunitario etcétera.



Proxectar a cidadanía nos diálogos escola-comunidade

A miúdo fálase da escola como unha institución problemática, na que se proxectan un gran número de demandas sociais e onde concorren máis dunha e de dúas complexidades. Incluso aínda que se nos diga -ou precisamente porque se nos di- que “o estado permanente de crise que moitos autores e autoras atribúen á escola no contexto social actual no é máis que un veo que obstaculiza, una sombría nebulosa que xera confusión e pasividade, un elixir paralizante que potencia o letargo permanente de moitos profesionais da educación convencidos da inmutabilidade da realidade que os rodea” (Castro et al., 2007).

Pero, lonxe de ser un motivo de lamento, á Educación Social non lle resulta estraña a idea dunha escola con problemas e ata dunha escola en problemas. Primeiro, porque cando nos sabemos coñecedores dos problemas tamén nos sentimos máis directamente desafiados a (tratar de) resolvelos. E, segundo, porque a escola tan só ten sentido se nela se combina a solución ás problemáticas sociais coa problematización das solucións educativas, procurando novas alternativas tanto para resolver as preocupacións acordes coas necesidades cidadás, como para reivindicar os novos dereitos de todos e de todas.

Pola contra, se a escola fose un reflexo exacto e fidedigno do seu contorno, entón sería totalmente innecesaria (Trilla, 2004). Por iso, a escola debe ser un escenario que dialogue coas problemáticas existentes na comunidade, sabendo que nada pode exculpala da súa responsabilidade na tarefa de garantir o dereito a unha educación para a vida.

Para a Educación Social, esta afirmación significaría exercer en funcións de mediación e de colaboración no que chamamos contexto, medio aberto, comunidade, cidade etc. Aínda que, ao concretar as tarefas do que comportaría unha acción educativo-social en e desde a escola e/o o escolar, convirá ter presente que “hai perigo de facer do educador social nos centros unha especie de factótum ou ‘mozo/a para todo’, holista, pero inconcreto e difuso, ou tamén de ‘ungüento amarelo o bálsamo de Fierabrás’ especializado e clínico que todo o cura” (Ortega, 2008: 11).

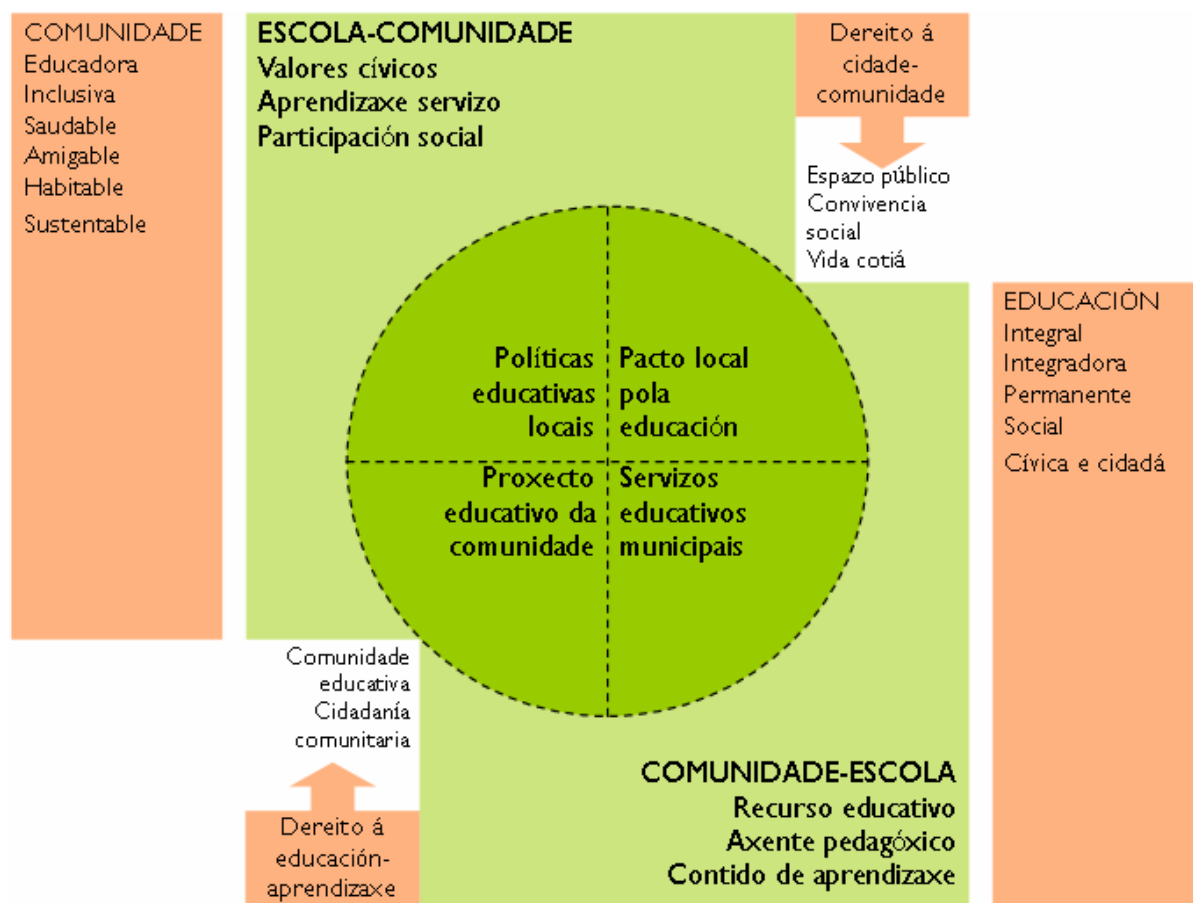
Xa que logo, en sintonía con Caballo e Gradaílle (2008: 54), trataríase máis ben de “incorporar profesionais que posibiliten unha escola con capacidade de vivir e construír dun modo moito máis significativo a aprendizaxe social, de forma que lles permita aos alumnos de todos e cada un dos centros escolares concretar en realidades os desexos de ser, facer e saber vivir como cidadáns”.

E iso farase, necesariamente, activando os diálogos escola-comunidade e comunidade-escola (Subirats, 2002), conectando as interdependencias entre as políticas educativas e sociais, promovendo a corresponsabilización de toda a comunidade educativa e dos seus axentes e integrando os diversos sistemas educativo-formativos nunha mesma unidade de acción.

Entendemos así que as realidades locais son as esferas educativas máis propicias para articular este proxecto de transformación das escolas e as comunidades, con miras a forxar os soportes dunha cidadanía capaz de conformar sociedades máis cohesionadas e integradas, afrontando os problemas que lles afectan ás democracias modernas. Non obstante, é no local onde se citan as expresións dunha comunidade que se quere educadora, inclusiva, saudable, amigable, habitable, sustentable etc.; e para a que se require dunha educación integral e integradora, continuada ao longo da vida, en distintos tempos e espazos.

A proxección da escola na comunidade debe achegar a aprendizaxe dos valores cívicos necesarios para participar na e da vida en común. En paralelo, a comunidade pode ofrecerlle á escola a súa capacidade para ser un axente pedagóxico, repleto de recursos educativos e de contidos para aprender a cidadanía.

As formas que adopte todo este transvasamento de posibilidades deberanse concertar nos pactos necesarios no ámbito local para convir un proxecto educativo de, para e coa comunidade; onde se dispoñan as políticas e os servizos municipais que contribúan a facer efectivo o dereito a aprender a convivir en sociedade. En último termo, aí é onde hai que valorar a contribución da Educación Social como acción comunitaria, integrada na escola e/ou articulada co escolar, e sempre coa firme vontade de satisfacer o proxecto da cidadanía democrática.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía: Introducción a la educación política*. Barcelona. Paidós.
- Caballo, M. B. & Gradaílle, R. (2008). “La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 45-56.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social: Perspectivas científica e histórica*. Barcelona. Gedisa.
- Castro, M. M.; Ferrer, G.; Majado, M. F.; Rodríguez, J.; Vera Vila, J.; Zafra, M. et al. (2007). *La escuela en la comunidad: La comunidad en la escuela*. Barcelona. Grao.
- Morin, E.; Roger, E. & Domingo, R. (2002). *Educación en la era planetaria: El pensamiento complejo como 'método' de aprendizaje en el error y la*

incertidumbre humana. Valladolid. Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

Ortega, J. (1999). *Pedagogía social especializada: Pedagogía de menores en dificultad y en conflicto social*. Barcelona. Ariel.

Ortega, J. (2008). "Presentación". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 5-12.

Pose, H. M. (2006). *La cultura en las ciudades: Un quehacer cívico-social*. Barcelona. Graó.

Subirats, J. (2002). *Gobierno local y educación: La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona. Ariel.

Trilla, J. (2004). Los alrededores de la escuela. *Revista española de pedagogía*, 62(228), 305-326.

MESA REDONDA

**Experiencias de educación social
no ámbito comunitario**

Federación de Asociacións de Mulleres ANARAL

Noa Álvarez Pérez

M^a Dolores Carballo García

Educadoras Sociais

A Federación de Mulleres ANARAL nace o 28 de setembro do ano 2006 tras a unión de tres asociacións de mulleres pertencentes a distintos concellos. A pioneira xurdiu no Concello de San Xoán de Río no ano 1995 co nome de **Anel**, comezando a abrir camiño a outras asociacións. Aparece entón **Arandeira** na Pobra de Trives e, por último, e de máis recente creación **Algueirada** no concello de Manzaneda en xuño de 2006.

As primeiras andanzas desta federación céntranse na realización de foros para a igualdade e a cooperación da muller na sociedade. Esta idea pioneira foi froito da idea da Asociación de Mulleres de San Xoán de Río Anel, coa colaboración da asociación da Pobra de Trives Arandeira. A ideoloxía da que se partía era a busca de puntos de interese comúns entre as mulleres das distintas asociacións.

Pouco a pouco, o proxecto púxose en marcha acadando un grande éxito de asistencia e implicación por parte de todas, polo que se crearon novos retos para foros futuros, engadíndolle un carácter formativo ademais de lúdico e informativo. Estas xuntanzas teñen xa unha historia intensa, aínda que máis ou menos recente, con tendencia a perpetuarse de ano en ano que sirva como punto de encontro plural e diverso na sociedade actual da nosa zona, polo que seguindo esta traxectoria e nun momento dado poderá chegar a institucionalizarse e servir como referente a todas as mulleres que queiran participar nel.

Este ano, tras a unión da Asociación Algueirada en Manzaneda, as metas da Federación ampliáanse, as ideas crecen ao tempo que a ilusión por levalas a cabo, os resultados de tanto esforzo comezan a esbozarse todos aqueles programas, que nun principio non estaban máis que na mente duns poucos, plásmanse agora na realidade coa axuda de subvencións destinadas para tales fins; aparece entón o Servizo de Axuda a Mulleres Maiores que Viven Soas.

Como todos os programas que se levan a cabo na Federación diríxense ás socias desta, pero sen excluír ao resto da poboación que responda as características que o dito programa formula. Este programa intenta cubrir as carestías que se presentan nunha poboación envellecida, onde hai altos porcentaxes de mulleres de idade avanzada ou ben que viven soas ou teñen persoas ao seu cargo.

Mediante o programa de axuda a mulleres maiores que viven soas búscase paliar as consecuencias negativas que xera a soidade, fomentando as relacións persoais e a busca de habilidades sociais. Aténdese tamén a aspectos relacionados coa saúde das usuarias, non só físicos, senón tamén cognitivos, estimulando todos aqueles sentidos que poden comezar a deteriorarse, fomentando a prevención e reducindo os efectos dos que xa apareceron.

Outro dos programas que máis peso ten na federación é o de Información ás Mulleres. Como o propio nome indica trátase dun servizo no que a atención e a información ás mulleres se converte nunha prioridade; facilítaselles toda a axuda que poidan precisar en determinadas situacións de risco, así como unha labor continua de realización de actividades e de charlas, coloquios e talleres, que sirvan para informar de todas aquelas temáticas que lles interesen.

Entre as actividades que se levan a cabo dende a Federación de Mulleres Anaral a máis destacada e importante, sen dúbida algunha, é a celebración do Foro Local pola Igualdade e a Cooperación. Esta actividade merece unha atención particular e unha breve historia:

A Pobra de Trives, vén sendo un paraíso enclavado na montaña do oriente ourensán e nese paraíso xa se celebraron catro edicións do Foro Local pola Igualdade e a Cooperación.

Este foro, froito da idea da Asociación de Mulleres de San Xoán de Río (Asociación Anel, socia fundadora da Federación Anaral), levouse á práctica co traballo e esforzo común desta asociación e da Asociación de Mulleres da Pobra de Trives (Asociación Arandeira, cofundadora da Federación Anaral). Tiña como punto de partida a idea de unir os intereses das mulleres de ambas as dúas asociacións baixo o denominador común da ruralidade entendida como un espazo xeográfico que limita as

posibilidades de desenvolvemento profesional e de ocio e que condiciona as relacións persoais, que se fan máis difíciles, precisamente pola excesiva proximidade.

Deste modo, mulleres de todo tipo, maiores e mozas, viúvas, solteiras, separadas, casadas, con fillos e sen eles, con estudos ou sen eles, viaxeiras ou que nunca saíron da súa terra, recoñecéronse por primeira vez entre elas como iguais por esa circunstancia xeográfica que determina dalgún xeito as súas vidas.

O camiño ata aquí non foi doado. En primeiro lugar, porque non foi fácil unir os intereses das mulleres nunha sociedade tradicional, na que practicamente non tiñan voz propia e na que se desconfía case por sistema dos cambios, as innovacións, as iniciativas que rompen a monotonía e o que xa está establecido e que, dalgún modo, supoñen a transformación tanto do medio como do papel das mulleres no mesmo.

Non obstante e a pesar de todo isto, as mulleres das asociacións Anel e Arandeira conseguiron poñer en marcha un proxecto ambicioso, a pesar de non ter experiencia algunha na organización un evento semellante e axudáronlles a facer brillar as súas ilusións e as súas esperanzas.

O primeiro foro, Mulleres para un novo século, contou coa participación de Ana Urchueguia Asensio (alcaldesa de Lasarte, Oria), loitadora incansable e muller de recoñecida valentía; Mercedes Milá, xornalista e unha muller pioneira nas novas formas de comunicación e Celia Villalobos, deputada e ex ministra de Sanidade, que deu un exemplo de tolerancia e a nosa xa amiga; Carmen Sarmiento, tamén xornalista e defensora dos dereitos das mulleres máis desfavorecidas da terra.

Co primeiro foro, xurdiron dúas iniciativas paralelas que perduraron despois nas seguintes edicións.

O premio Muller do Ano, do que se sentaron as bases, e Colaborarte, mulleres pintoras de distintos puntos de Galicia mostraron a súa obra durante os días nos que tivo lugar o foro.

Aprendemos neste foro a necesidade de axuntar os intereses das mulleres da comarca, entender que necesitabamos abrir os ollos ao mundo e aprender e ver e oír todo o que a vida pon ao noso alcance, pero xuntas.

Desta idea xorde o punto de partida do II foro, A forza da unión: mulleres que traballan xuntas. Cristina Almeida (avogada e feminista), Montserrat Boix (xornalista e creadora da asociación de Mulleres en rede), Ana Míguez (presidenta da asociación Alecrín e defensora sen concesións da erradicación da prostitución) Carmen Avendaño, (presidenta da Fundación Érguete dedicada ao apoio e recuperación dos toxicómanos), Ana María Pérez do Campo (presidenta da Asociación de Mulleres Separadas e Divorciadas e unha das impulsoras da Lei integral sobre a violencia contra as mulleres) e Ana María Méndez Gómez, (presidenta da Asociación de Mulleres Empresarias de Ourense) ensináronnos que o traballo en equipo e a unidade entre as asociacións e as asociadas é a mellor forma de conseguir os obxectivos que nos marcamos desde o principio, ampliar as nosas posibilidades de desenvolvemento profesional e de lecer, condicionados polo noso espazo xeográfico.

A nosa muller do ano Chus Lago, deportista de elite, montañeira e a primeira muller que subiu ao Everest sen axuda de osíxeno artificial, foi todo un exemplo de forza e compromiso. E así gañamos unha amiga, que o será para sempre.

Colaborarte contou con mulleres artesás de toda Galicia, que nos ensinaron a facer encaixe de palillos con todas as nosas ilusións.

No III foro, Muller e cultura, púxose de manifesto a nosa experiencia. Aumentou considerablemente o nivel de participación e de compromiso das institucións patrocinadoras. Logo dunha presentación aos medios na Casa do Libro de Vigo, para toda Galicia, as expectativas que se xeraron non admitan un evento mediocre ou faltar de interese.

E sinceramente, non o foi. Rosa Regás (escritora e, naquel momento, directora da Biblioteca Nacional), Marina Mayoral (escritora), María Xosé Queizán (escritora e unha coñecidísima militante feminista), Mercedes Lezcano (directora de teatro e actriz), Pilar Bardem (actriz), Adriana Ozores (actriz) e María Paz Pita (compositora) foi o magnífico cadro de persoal de mulleres coas que compartimos uns días que, as que asistimos ao foro, xamais esqueceremos.

A muller do ano, foi Carmen Avendaño. E coa nosa emoción infinita ante o seu agradecemento, construímos con ela os cimentos dunha colaboración conxunta, baseada na admiración e o respecto.

Colaborarte contou coa mirada curiosa de distintas fotógrafas galegas.

No IV foro, celebrado aínda o pasado mes de abril, contamos coa presenza de Carme Riera (escritora e catedrática), Aurora Marco (doutora en Filosofía e Letras, catedrática e escritora), Teresa Moure (doutora en Lingüística e escritora), Marina Mayoral (escritora, catedrática e xornalista) e Carmen Sarmiento (periodista) e baixo o título Mulleres no tempo mergullámonos nas historias de moitas mulleres que foron pioneiras nas nosas terras e que marcaron o camiño cara un cambio de pensamento.

E, se existe unha característica común a todos os foros, é, sen dúbida, o pluralismo e a diversidade. Aprendemos a recoñecernos iguais e diferentes, a querernos, a saber, a ter a mente aberta, a respectar todas as opinións, os ensinos, a descubrir a calidade humana de quen nos escoita, de quen nos fala, de quen nos ensina.

Pero dende a Federación de Mulleres Anaral tamén levamos a cabo ao longo do ano outras actividades como obradoiros, charlas, módulos, saídas culturais, celebración de datas sinaladas, etc. Actividades que englobamos en: Tempo de lecer (Entroido, Magosto, estancia na Residencia de Tempo Libre de Panxón, Campionato de Xogos, excursións, ceas...), Tempo de aprender (Homes ante o espello: I.º taller de cambio de roles en Galicia, estimulación cognitiva, tardes culturais, tempos de mulleres, relaxación, psicomotricidade, aprende a manexar o teu móbil, taller de mellorar a letra...), Tempo de compartir (mercado solidario, celebración do Día da Muller Traballadora, Foro Local pola Igualdade e a Cooperación, Celebración do Día Internacional contra a Violencia de Xénero, contacontos, Programa Entre nós...) e Tempo de crear (traballos manuais, concurso de debuxos e redacción...).

Tamén estamos a traballar en diversos proxectos como o Proxecto naia: traballando polo emprego (nome vasco de muller e que quere dicir desexo). Con el queremos crear unha cooperativa ou empresa de economía social, aínda estamos estudando a forma xurídica que mellor se adapte aos nosos obxectivos, xeradora de traballo directo para as mulleres. Os postos cubriranse, previa formación recibida pola Federación Anaral, para desempeñar o servizo de axuda a mulleres maiores que viven soas ou teñen persoas dependentes ao seu cargo, estendéndose posteriormente a outros servizos demandados. O Proxecto coa alma na terra: mulleres na emigración e o Proxecto a mirada feminina: mulleres no tempo, co que estamos a recoller as

historias das mulleres na zona que emigraron elas soas, sen os seus maridos, e as historias de mulleres que foron pioneiras ou destacaron na época polas súas iniciativas ou ideas e que publicaremos nun libro que redactará Aurora Marco catedrática e doutora da Universidade de Santiago de Compostela. O Proxecto xenia: dinamización do rural (nome catalán de muller que quere dicir hospitalaria, solidaria) con el queremos mellorar as vías de comunicación, facilitando o acceso á información, descentralizando os servizos os diversos lugares da comarca e propiciando un ambiente onde todas as persoas teñan a oportunidade de asistir a aquelas actividades ou actos que o desexen con total independencia, podendo expresar as queixas, melloras, opinións etc. que consideren oportunas en cada situación, fomentando así o desenvolvemento comunitario e asociacionista, por medio de valores que nos axuden a crecer no terreo persoal, favorecendo as relacións entre todas as persoas das nosas terras. Así mesmo, a Federación participará nos GDR –Grupos de Desenvolvemento Rural– do territorio Castro Caldelas, Montederramo, Parada do Sil, A Teixeira, Chandrexa de Queixa, Manzaneda, A Pobra de Trives, San Xoán de Río, Viana do Bolo e Vilariño de Conso para elaborar un proxecto para o LEADER 2007-2013. E sendo, outro dos nosos obxectivos, a realización de cursos de verán na universidade sobre feminismo e igualdade.

E xa para rematar, queremos facer unha pequena reflexión porque hai cousas que non che ensinan na facultade nin nos libros e iso é o trato humano, cando ves o agradecida que pode chegar a ser a xente polo mero feito de que onte pola mañá a saudaches e lle preguntache que tal; ao mellor esa persoa tiña un día pésimo, e iso serviulle para ver que alguén se preocupou por como estaba, de que non era invisible, de que alguén a vía. Cando estás no medio dun montón de xente e miras ao teu redor e te atopas con un sorriso, porque a semana pasada estiveches na casa desa persoas compartindo un pouco do teu tempo con ela. Cando te das conta de todo iso é cando realmente o teu traballo toma un sentido. Por iso seguiremos loitando para que cada un dos proxectos saia adiante.

“Din que o futuro pertence a quen cre na beleza dos seus soños.

Se iso é certo, o futuro é noso”

Lianor Roovelt

