

A EDUCACIÓN EN GALICIA EN PERSPECTIVA

BAIXO A COORDINACIÓN DE
ALEXANDRE SOTELINO LOSADA



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A educación en Galicia en perspectiva

**A EDUCACIÓN EN GALICIA
EN PERSPECTIVA**
Alicerces para o porvir

BAIXO A COORDINACIÓN DE
Alexandre Sotelino Losada

MMXXIV
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Versión dixital .pdf en acceso aberto do libro impreso



Esta obra atópase baixo unha licenza internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Calquera forma de reprodución, distribución, comunicación pública ou transformación desta obra non incluída na licenza Creative Commons BY-NC-ND 4.0 só pode ser realizada coa autorización expresa dos titulares, salvo excepción prevista pola lei. Pode acceder Vde. ao texto completo da licenza nesta ligazón: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.gl>

A edición desta obra contou coa colaboración do Parlamento de Galicia e da Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades da Xunta de Galicia.

© Universidade de Santiago de Compostela, 2024

Deseño de cuberta

Paula Cantero
Origami Estudio

Deseño e maquetación

Isabel Argüelles
Imprenta Universitaria

Edita

Edicións USC
Campus Vida
15782 Santiago de Compostela
<https://www.usc.gal/publicacions>

DOI: <https://dx.doi.org/10.15304/op.2025.1770>

ÍNDICE

LIMIAR	9
MIGUEL ÁNGEL SANTALICES VIEIRA	
LIMIAR	11
ROMÁN RODRÍGUEZ GONZÁLEZ	
PRÓLOGO. Aprendendo do seminario de estudos galegos: estudar as prácticas sociais nas aulas	13
MARILAR JIMÉNEZ ALEIXANDRE	
INTRODUCCIÓN. Unha nova educación? Sentando bases e ampliando coñecementos	19
ALEXANDRE SOTELINO LOSADA	

Parte I

EDUCACIÓN E SOCIEDADE EN GALICIA. PARTICULARIDADES E NECESIDADES DUN POBO

CAPÍTULO 1. As escolas de ferrado e a cultura escolar da civilización labrega	29
NARCISO DE GABRIEL	
CAPÍTULO 2. O legado educativo da emigración galega: pluralidade de variantes e de realizacións académicas nun treito multiseccular (ss. xvii-xxi)	45
VICENTE PEÑA SAAVEDRA	
CAPÍTULO 3. A educación en Galicia no século xx. Cambios, reformas e adaptacións a realidade	65
XOSÉ MANUEL CID, JESÚS DEIBE FERNÁNDEZ SIMO E RAQUEL REY VILAS	
CAPÍTULO 4. As escolas na natureza: a historia do seu presente en Galicia	83
BIBIANA MARFUL CASTAÑAL, MARÍA MAYORGA MARTÍN E EUGENIO OTERO URTAZA	

CAPÍTULO 5. A educación infantil e primaria en Galicia. O papel das escolas unitarias.....	101
XOSÉ MANUEL MALHEIRO GUTIÉRREZ	
CAPÍTULO 6. O sistema educativo ante os novos desafíos pedagóxicos en Galicia.....	123
MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED E EDUARDO JOSÉ FUENTES ABELEDO	
CAPÍTULO 7. A Orientación en Galicia: orixes, xustificación e compromiso cara unha educación de calidade.....	141
CAMILO ISAAC OCAMPO GÓMEZ, LUÍS MARTÍN SOBRADO FERNÁNDEZ E JOSÉ ANTONIO SARMIENTO CAMPOS	
CAPÍTULO 8. Os institutos de Ciencias da Educación: Celme e senso na Galicia actual.....	159
ANA M. ^a PORTO CASTRO E M. ^a JOSEFA MOSTEIRO GARCÍA	

Parte II

ÁMBITOS E NIVEIS NA EDUCACIÓN GALEGA. POTENCIALIDADES E LIMITACIÓNS

CAPÍTULO 9. A Educación Secundaria en Galicia: mudanzas e desafíos na sociedade líquida.....	177
RAMÓN VICENTE LÓPEZ FACAL E BELÉN CASTRO-FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 10. A Formación Profesional galega. Especificidades dun ensino aplicado	191
ANTONIO F. RIAL SÁNCHEZ, M. CARMEN SARCEDA-GORGOSO, EDUARDO GARCÍA MOSCONI	
CAPÍTULO 11. As Ensinanzas artísticas en Galicia. Creando desde a especialización	207
CARMEN FRANCO-VÁZQUEZ E CAROL GILLANDERS	
CAPÍTULO 12. O sistema universitario de Galicia. Consolidación, desenvolvemento e retos	223
JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ	
CAPÍTULO 13. A educación social en Galicia: antecedentes, orixe e desenvolvemento académico-profesional	249
JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ, RITA GRADAÍLLE PERNAS E ALBERTO FERNÁNDEZ DE SANMAMED	

CAPÍTULO 14. Familia, comunidade e escola. Un triángulo estratéxico	267
TANIA RAMOS GARCÍA, CARME ADELA SABIO SANZ E AGUSTÍN GODÁS OTERO	

CAPÍTULO 15. Administración local e desenvolvemento sociocomunitario. Os territorios como desexables ecosistemas educativos	281
M. BELÉN CABALLO VILLAR, ANTÓN COSTA RICO E IVÁN GARCÍA GARCÍA	

Parte III

SECTORES E CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN. PENSANDO NO PORVIR DE GALICIA

CAPÍTULO 16. A xestión educativa da diversidade cultural en Galicia. No camiño da interculturalidade	301
MIGUEL A. SANTOS REGO, MAR LORENZO MOLEDO E GABRIELA MÍGUEZ SALINA	

CAPÍTULO 17. Xénero e educación. Ampliar axenda para eliminar vellos e renovados sexismos	319
PATRICIA ALONSO RUIDO E ANA IGLESIAS GALDO	

CAPÍTULO 18. Educación e emerxencia ecosocial: perspectivas pedagóxicas en Galicia	335
LUCÍA IGLESIAS DA CUNHA, MIGUEL PARDELLAS SANTIAGO E PABLO ÁNGEL MEIRA-CARTEA	

CAPÍTULO 19. A metamorfose dos materiais didácticos en Galicia. Achegas dende a investigación	351
JESÚS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, MONTSE CASTRO RODRÍGUEZ E MANUEL AREA MOREIRA	

CAPÍTULO 20. A educación dixital en Galicia estado da cuestión e propostas de mellora	371
CARMEN FERNÁNDEZ-MORANTE, FRANCISCO MAREQUE LEÓN E LORENA CASAL-OTERO	

CAPÍTULO 21. O xogo e deporte popular e tradicional. Educación, cultura e sociedade a través do tempo	389
JOSÉ EUGENIO RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ E RAÚL EIRÍN NEMIÑA	

CAPÍTULO 22. A proposta galega de atención á diversidade. Cara á educación inclusiva.....	401
ÁNGELES PARRILLA E IRENE CRESTAR	
CAPÍTULO 23. Educación non formal e desenvolvemento de competencias socioeducativas na mocidade galega.....	417
ANA VÁZQUEZ-RODRÍGUEZ, JESÚS GARCÍA-ÁLVAREZ E JAVIER AGRAFOJO FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 24. Educar as persoas maiores: unha necesidade na Galicia do século XXI.....	437
MARÍA ESTHER OLVEIRA OLVEIRA, BELÉN ROSENDE SEIJAS E ANTONIO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 25. A Educación emocional e o seu sentido pedagóxico. Pasado e devir en Galicia.....	451
MARÍA-JOSÉ MÉNDEZ-LOIS, MILENA VILLAR VARELA E LAURA GARCÍA DOCAMPO	
CAPÍTULO 26. A investigación en didáctica das ciencias experimentais e a súa transferencia á sociedade galega.....	465
BLANCA PUIG, ÁNVELA BUGALLO-RODRÍGUEZ E UXÍO PÉREZ-RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 27. A lingua e a literatura na educación galega. Panorámica de pasado a futuro.....	479
MARÍA LÓPEZ-SÁNDEZ, EULALIA AGRELO-COSTAS E ROSALÍA FERNÁNDEZ RIAL	
CAPÍTULO 28: Educación e psicoloxía. Puntos de encontro.....	493
CAROLINA RODRÍGUEZ-LLORENTE, SUSANA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ E ANTONIO VALLE ARIAS	

Limiar

MIGUEL ÁNGEL SANTALICES VIEIRA

Presidente do Parlamento de Galicia

Por pouco que afondemos na historia do mundo occidental, resulta doado concluír que os países que máis rapidamente escaparon da pobreza e os que medraron con maior intensidade son aqueles que máis apostaron pola educación. A educación, recoñecida unanimemente como un dereito fundamental, é a aposta máis segura para mellorar a calidade de vida das persoas, apuntalar o crecemento económico e, de maneira paralela, edificar sociedades máis democráticas e pacíficas.

Galicia, como o conxunto de España, é unha boa proba diso.

As persoas de maior idade seguramente recordarán aínda as denominadas escolas de ferrado, que nalgunhas áreas rurais perviviron ata comezos da segunda metade do século xx, suplindo de xeito rudimentario a incapacidade dos poderes públicos para escolarizaren a totalidade da poboación.

Ata non hai tantas décadas, a educación de calidade era un privilexio reservado ás elites. Pensemos que a mediados do século xix a Universidade de Santiago contaba con tan só 400 alumnos.

Nada que ver, por tanto, coa Galicia actual, que dispón dunha completa e variada oferta educativa —pública, universal e gratuíta— que nos permite contar coas xeracións máis e mellor formadas da nosa historia.

A chegada da democracia, e a posterior implantación e desenvolvemento dunha autonomía que dotou Galicia de capacidade de decisión en asuntos de tanta transcendencia como a educación, explica o éxito deste tránsito.

Traballos como este volume, sobre a educación en Galicia, resultan imprescindibles para entender mellor esta realidade poliédrica.

O feito de que a maior parte do coñecemento científico estea dispoñible en liña abre oportunidades educativas insospeitadas hai tan só un par de décadas.

Tirar proveito desta realidade é unha responsabilidade compartida na que, hoxe como outrora, as universidades e os seus expertos han seguir representando un papel determinante.

Parabéns a cantos dun ou doutro xeito fan posible este libro e recoñecemento sincero pola paixón con que abrazan a docencia, unha das tarefas máis nobres de cantas pode acometer un ser humano.

Porque, como dixo o Dr. Sánchez Salorio, de grato recordo para cantos tivemos o privilexio de gozar da súa docencia, educar unha persoa non consiste só en ensinarlle cousas que antes non sabía; é facer dela alguén que antes non existía.

Limiar

ROMÁN RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

*Conselleiro de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades
Xunta de Galicia*

Sempre defendín, defendo e defenderei que a educación non é un fin, senón un medio posto ao servizo do benestar da cidadanía e do desenvolvemento colectivo. Todo programa formativo debe encamiñarse a dar resposta ás necesidades que latexan no fondo da sociedade, e evolucionar paralelamente ás sensibilidades, aos requisitos e ás transformacións que emanan desta.

A propia educación é un dinamizador de melloras colectivas que exerce unha profunda influencia sobre a forma na que cada pobo convive, medra e se relaciona entre si. As dinámicas sociais e o pulo profesional e vital está intimamente ligado ao papel que a formación xoga como unha parte indispensable da historia e do legado de cada grupo humano. E, neste senso, Galicia non é ningunha excepción.

A nosa Comunidade experimentou nas últimas catro décadas un proceso de maduración silencioso caracterizado, entre outros factores, polo avance e a estabilidade que acadaron as institucións autonómicas, e que permitiron ofrecer un horizonte de certeza e de solvencia, a través do que puidemos deseñar o noso propio camiño. Fomos capaces de reivindicar a nosa galegitude como marco de crecemento, e de celebrarnos como galegos, españois e europeos sen complexos.

Un traballo levado a cabo non só dende os propios centros, senón coa intervención e colaboración de todas as entidades que entenderon o valor da educación como factor de diferenciación. Refírome, entre outros, ao compromiso das institucións políticas, pero tamén a agrupacións e asociacións a prol dun modelo educativo aberto que mellorase a realidade galega.

Este impulso a unha Galicia real, solidaria e con futuro permitiunos construír unha Comunidade tolerante, sensible e proactiva, cun labor de cohesión social que atopou na educación un factor clave para o seu éxito. O fomento da escolarización por toda a xeografía galega e a especialización de toda a cadea de estudos e ensinanzas xerou un regueiro de oportunidades que permitiron consolidar a transformación democrática, social e económica para todos os galegos e galegas, e supuxo o impulso definitivo para a entrada de Galicia na normalidade constitucional.

A loita contra o analfabetismo e a universalidade dos estudos representou unha mellora na calidade e nas condicións de vida de todos os habitantes de Galicia, que atoparon novas alternativas para mellorar a súa situación familiar e, por conseguinte, contribuír a mellorar tamén a realidade cotiá galega.

Hoxe, a educación segue sendo a base sobre a que o noso territorio se apoia para o perfeccionamento das súas dinámicas e para o seu fortalecemento cidadá, e debe seguir sendo o eixo que module o noso futuro. Toda formación é o primeiro paso para a normalización dos cambios sociais, incluíndo a promoción decisiva da inclusión, da igualdade, da dixitalización e da sustentabilidade como aspectos que fomenten o equilibrio e a liberdade entre todos os nosos cidadáns. A educación é sinónimo de futuro, hoxe e sempre.

Prólogo

APRENDENDO DO SEMINARIO DE ESTUDOS GALEGOS: ESTUDAR AS PRÁCTICAS SOCIAIS NAS AULAS

MARÍA PILAR JIMÉNEZ ALEIXANDRE

Universidade de Santiago de Compostela

Real Academia Galega

Introdución: Cen anos despois do Seminario de Estudos Galegos

Cadra a publicación deste volume co centenario do Seminario de Estudos Galegos, fundado en 1923. Ao SEG encoméndome, recuperando algúns trazos do seu compromiso co país e das súas formas novidasas de crear coñecemento, tratadas con máis detalle noutro lugar (Aleixandre, 2023). O meu argumento é que temos moito por aprender delas para as investigacións educativas no futuro. O obxecto do texto son estas metodoloxías de traballo, mais que o seu incipiente labor no campo educativo, na Sección de Pedagogía, as contribucións de inspectores republicanos como Xerardo Álvarez Limeses ou Manuel Díaz Rozas, analizadas por Costa Rico (2010), ou as propostas, como o Padroado da Escola Rural Galega, que non chegaron a desenvolverse debido ao desmantelamento do SEG no golpe de Estado (Mato, 2004). O Seminario, como afirma Mato (2001), o investigador que o estudou en máis profundidade, foi unha institución situada na xenealoxía da Institución Libre de Enseñanza á que pertenceu o mellor da intelectualidade galeguista do seu tempo. Ao tempo en que era tronzado o soño do SEG, 85 dos seus integrantes sufriron morte, exilio ou expulsión dos seus traballos.

Do espírito e propósitos do SEG destacaría catro dimensións, interrelacionadas, das que, na miña opinión, podemos aprender ao emprender investigacións e prácticas educativas no futuro:

- O compromiso co país, que eu entendo nun triplo carácter: afectivo, o amor pola terra; científico, «pra adicarse ao Estudo da Terra» di a declaración fundacional; e político, expresado tanto no compromiso coa lingua galega, como nos esforzos a prol dunha sociedade máis xusta, militando moitos dos seus membros no Partido Galeguista.
- Encher o baleiro investigador en materias das que a universidade non se ocupaba.
- A atención ás vidas e prácticas sociais das xentes do común de Galicia, tanto do pasado como contemporáneas, así as prácticas agrícolas ou artesáns, o folclore, a cultura popular, a arquitectura tradicional das aldeas e vilas, e tamén ás necesidades sociais.
- Metodoloxía innovadora, levar a cabo os estudos mediante traballo de campo: as *xeirás*.

Entendo que sobre o compromiso con Galicia e a coherencia das investigacións educativas con este compromiso existe, ou debería existir, un amplo consenso. Por razóns de espazo e pola estreita relación entre as dimensións do baleiro investigador na universidade, a atención ás prácticas e as *xeirás*, é nestas tres nas que está centrado o texto. A miña proposta diríxese ao porvir, ao futuro, aínda que alicerzala demanda algunhas liñas de análise do pasado.

1. As investigacións do Seminario de Estudos Galegos: atender ao ignorado

Ao interpretar a idea de que o SEG «enche o baleiro investigador» (Mato, 2004, p. 34) en materias que non cubría a universidade, cómpre situala no contexto das primeiras décadas do século xx, cando apenas se facía investigación de forma sistemática na universidade. Se hoxe entendemos a universidade como unha institución que combina docencia e investigación, é preciso lembrar que non sempre foi así: naceron como centros de ensino e durante moitos séculos esa foi a súa función. Como analiza Villares (2023) é Wilhem von Humboldt –irmán do naturalista Alexander– quen idea en 1810, ao crear a Universidade de Berlín, un modelo que une investigación e docencia. Nesa liña innovadora que vén de Humboldt sitúa Villares o SEG, que toma o nome de Seminario ao xeito do *seminar* alemán, pequenos grupos nos que alumnado e docente reflexionaban e debatían sobre unha cuestión, superando a lección maxistral e o

ensino memorístico. Destas ideas beben a Institución Libre de Enseñanza e a Junta de Ampliación de Estudios, coas que o SEG está en conexión. Excede o propósito e extensión deste traballo analizar as razóns polas que este modelo innovador demorou máis de cen anos en ser adoptado na universidade galega, e en todas as españolas, ou como é posible que aínda douscentos anos despois na Facultade de Educación sexa necesario argumentar que as clases interactivas implican necesariamente participación do alumnado. O relevante é o que aprendemos do SEG –e de Humboldt– tanto no sentido de trenzar ensino e investigación, como nunha docencia coherente cos achados da investigación educativa na que a participación activa do alumnado, sexa en educación infantil, en primaria e secundaria ou na universidade, ten un papel crucial.

O obxecto de estudo do SEG son as vidas e prácticas sociais das xentes galegas do común, que foran ignoradas por unha actividade académica centrada en monumentos, igrexas, pazos, e personaxes pertencentes ás elites, especialmente do pasado. As emblemáticas xeiras son estudos integrais, tanto no sentido de crebar os valados disciplinarios, abrangendo xeografía, botánica, xeoloxía, historia, arqueoloxía, etnografía e outras, como no de prestar atención as prácticas contemporáneas das xentes de Galicia, por exemplo agrícolas e artesáns, folclore, ou arquitectura tradicional, ás casas das aldeas. Así elaboráronse seis maquetas de distintos tipos de casas rurais, e documentáronse, tanto no seo do SEG como na revista *Nós*, embarcacións como as dornas, tipos de cerámica, instrumentos de labranza ou as festas do Entroido. Os conxuntos de prácticas dunha parroquia ou bisbarra estudábanse de forma integrada, así o mostra a documentación aínda inédita sobre o Deza ou as poucas publicacións como *Terra de Melide* que chegaron a ver a luz antes de que a sublevación militar aniquilase o SEG, interrompendo o estudo en curso de Fisterra. Entre os propósitos do Seminario estaba tamén atender ás necesidades da poboación galega, para o que foi creado o Instituto de Estudios Regionales, que comprendía o Consultorio de Pragmas do Campo, dirixido por Luís Iglesias, e os Laboratorios de Bromatoloxía e Xeoquímica, o segundo dirixido por Isidro Parga Pondal, un dos investigadores máis activos do SEG. As publicacións máis numerosas do SEG eran as de Historia e en segundo lugar as de Ciencias, moitas da súa autoría (Mato, 2001). A orientación de Parga Pondal ás aplicacións dos seus estudos son evidentes xa desde a investigación presentada en 1926 para a súa entrada no Seminario, sobre o contido en iodo das principais algas das costas de Galicia. Como indica Leonardo

Docanto (2012) nas conclusións inclúe as aplicacións prácticas de relevancia económica, mesmo proxectando a creación de industrias.

Se o obxecto de investigación do SEG é novidoso, non o é menos a súa metodoloxía. O estudo das bisbarras ou parroquias levábase a cabo a través de estudos de campo, as *xeirás*, xornadas nas que os membros do Seminario estudaban as vidas das xentes do lugar en cuestión e estudaban *coas* xentes do lugar. Moitas fotos, como as reproducidas no volume *Luz na Terra*, mostran os integrantes do SEG coa veciñanza.

2. A investigación educativa das prácticas sociais na Galicia do porvir

Do espírito que animou o Seminario de Estudos Galegos temos moito que aprender, para o presente e para as investigacións educativas do futuro.

En primeiro lugar suxiro a importancia de prestar atención ás prácticas sociais nas aulas de Galicia. Síntome moi identificada coa atención ás prácticas por parte do SEG, unha idea que na miña opinión conecta cos estudos de socioloxía –como os de Bruno Latour (Latour e Woolgar, 1979)– historia, epistemoloxía e filosofía das ciencias –por exemplo os de Helen Longino (1990)– agrupados en inglés baixo o termo *Science studies*, que nas últimas décadas do século XX revolucionaron as investigacións nestes campos –e en educación– analizando as prácticas sociais. No caso da historia e filosofía das ciencias as prácticas do traballo científico nos laboratorios; en educación son liñas de estudo que teñen o propósito de construír coñecementos sobre a aprendizaxe, o ensino e os contextos, por medio da inmersión *in situ* nas aulas máis que por enquisas. Seguindo estas perspectivas teóricas estudei desde os anos 80 a aprendizaxe das ciencias, a argumentación e o desenvolvemento do pensamento crítico a través das prácticas sociais dentro das aulas de ciencias. Pois os conceptos, os procesos e as prácticas, en ciencias –e noutras materias– son construídos socialmente, o que require metodoloxías baseadas neste enfoque sociocultural (Kelly e Green, 2019).

Subliño o de *construír coñecementos*, pois mantiven debates no ICE e na Facultade de Educación sobre o carácter das didácticas aplicadas –no meu caso a didáctica das ciencias experimentais– que son campos de coñecemento nos que se produce a súa propia teoría na mesma medida que nos campos de pedagogía e que en absoluto teñen o propósito de tan só «aplicar» coñecementos teóricos de campos máis xenéricos. Unha mos-

tra desta produción teórica pode ser o impacto, tanto académico como nas aulas, das investigacións do grupo RODA con traballos tan influentes como un dos primeiros estudos sobre argumentación na aula (Jiménez Aleixandre, Bugallo Rodríguez e Duschl, 2000) que é un dos máis citados de autoría española –1968 citas en outubro de 2023– en educación. Suxiro que, cara a un funcionamento máis harmónico, é necesario o recoñecemento de que estas didácticas aplicadas ou específicas son parte das facultades e da investigación, cuestión na que aínda queda camiño por percorrer, como mostra o propio índice deste volume.

En segundo lugar, intimamente conectado co anterior está a metodoloxía de estudos de campo, as xeirias do SEG, que no caso da educación son estudos de aula.

En terceiro lugar a atención ás necesidades sociais, presente no SEG, debe inspirarnos. Algúns exemplos son a inclusión educativa, o ensino e a aprendizaxe das matemáticas en contextos de risco de exclusión social (Fernández Blanco, Gorgal Romarís e Ares Méndez, 2023), ou o desarraigo provocado polos encoros (Castro Fernández e López Facal, 2019). Pois a universidade debe estar ao servizo da sociedade (Sotelino, Santos Rego e Lorenzo, 2016).

Cen anos despois o espírito do Seminario de Estudos Galegos é unha fonte de inspiración para emprendermos investigacións educativas que contribúan, como o SEG á alta cultura.

Referencias

- ALEIXANDRE, M. (2023). O sonho do Seminario de Estudos Galegos: do pasado ao futuro a través do presente. *Grial*, 240 (en prensa).
- CASTRO FERNÁNDEZ, B., e LÓPEZ-FACAL, R. (2019). Portomarín, la memoria herida de un desarraigo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 95-110. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.363841>
- COSTA RICO, A. (2010). O Seminario de Estudos Galegos: laboratorio dun plan pedagóxico para Galiza. *Sarmiento, Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 14, 27-49.
- FERNÁNDEZ BLANCO, T., GORGAL ROMARÍS, A., e ARES MÉNDEZ, I. (2023). Apps para trabajar el estímulo matemático en un contexto de inclusión. *Unión. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 68, 1-16). <https://union.fespm.es/index.php/UNION/article/view/615/1176>

- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P., BUGALLO, A. & DUSCHL, R. A. (2000) «Doing the lesson or doing science»: Arguments in high school genetics. *Science Education*, 84, 757-792.
- KELLY, G. J., e GREEN J. (Eds.) (2019). *Theory and methods for sociocultural research in science and engineering education*. New York: Routledge.
- LATOUR, B., e WOOLGAR, S. (1979). *Laboratory life. The construction of scientific facts*. Sage.
- LEONARDO DOCANTO, F. J. (2012). Isidro Parga Pondal, o Seminario de Estudos Galegos e o Laboratorio de Xeoquímica da Universidade de Santiago. *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, LXIV(1), 37-64.
- LONGINO, H. (1990). *Science as social knowledge. Values and objectivity in scientific inquiry*. Princeton: Princeton University Press.
- MATO, A. (2001). *O Seminario de Estudos Galegos*. Sada: Edicións do Castro.
- MATO, A. (2004). A desfeita do Seminario de Estudos Galegos. *Grial*, 163, 34-37.
- SOTELINO, A., SANTOS REGO, M. A., e LORENZO, M. (2016). Aprender y servir en la universidad: una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación*, 28(2), 225-248. <https://doi.org/10.14201/teoredu282225248>
- VILLARES, R. (2023). O Seminario de Estudos Galegos, unha truncada institución de alta cultura. En *Luz na Terra. O Seminario de Estudos Galegos, unha institución de alta cultura* (pp. 17-46). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Introdución

Unha nova educación? Sentando bases e ampliando coñecementos

ALEXANDRE SOTELINO LOSADA
Universidade de Santiago de Compostela

¿Como queremos os galegos e as galegas do novo século? Formados, capacitados, instruídos, pero sobre todo educados, socializados nos valores da liberdade e do respecto, a información e a solidariedade, a autoestima e o coñecemento, sen complexos, que xa nos tollerón abondo. Tamén con recursos para desenvolverse no mundo e poder ser competitivos, pero con valores éticos, que son valores humanísticos e sociais. Sen eses valores o mundo non ten futuro e a Educación é a base, o principio de todo, o espazo máis importante, onde os seres humanos constrúen os seus soños e dependen a soñar xuntos, para facer unha sociedade mellor.

(Antía Cal, 2006, pp. 250-251)

Seguindo o exemplo de Antía Cal, mestra e pedagoga galega contemporánea, comezo esta singradura dialéctica preguntando: como imaxinamos a Galicia do Século XXI? Que agardamos da nosa cidadanía? Ou o que é o mesmo, que tipo de educación queremos? Son cuestións que cadaquén pode ter unha opinión mais ou menos fundada ao respecto e conforme as súas experiencias vitais, ideoloxía ou perspectiva persoal. Agora ben, estes marcos de referencia non son suficientes cando do que se trata é de avanzar de maneira sólida e baixo fundamentos epistemolóxicos solventes. Porque departir sobre educación é ir ao xermolo do ser humano, é mergullarse na identidade persoal e colectiva, é indagar sobre a mellora do benestar común. En definitiva, conversar sobre educación é falar dos galegos e das galegas. É falar de Galicia mesmo.

Esta obra nace coa vontade de escoitar as testemuñas de profesionais con diferentes perfís que, desde a súa experticia en diferentes ámbitos de coñecemento, analizan cales son as bases epistemolóxicas, o panorama actual e mesmo os desafíos da educación galega nos vindeiros anos. Neste senso, o libro «A educación en Galicia en perspectiva. Alicerces para o porvir» bosquexase como un lugar de encontro dende o cal compartir coa comunidade educativa as certezas e as inqedanzas que a todas e todos nos son comúns. Noutras verbas, xorde como un soporte para a reflexión compartida incluso a creación de debate social vencellado á educación como factor esencial no desenvolvemento humano.

Desde un comezo, convén sinalar que a obra sitúa unha perspectiva pedagóxica que vai alén do sistema educativo regrado, procurando mostrar as sinerxías xeradas entre os múltiples contextos onde se producen procesos de ensino e aprendizaxe. Polo tanto, será preciso facer un percorrido que nos levará desde os ámbitos institucionais a aqueles escenarios cunha idiosincrasia máis comunitaria. Nesta viaxe do coñecemento participan como guías a 38 educadoras e 32 educadores que, de maneira rigorosa, coutada e ben argumentada, ofrecen 28 capítulos nos que se recolle os seus pensamentos, coñecementos e experiencias. Probablemente, nesta obra poderían estar centos de persoas máis que desde os seus postos de mestras/es –desde infantil até a Universidade–, educadores/as sociais, pedagogos/as, psicopedagogos/os, entre outros, loitan ano a ano, e día a día pola mellora do grupo social, tendo as metodoloxías, técnicas e recursos educativos como ferramentas de traballo. Daquela, se hai alguén a quen dedicarlle este traballo son aos e ás profesionais da educación que afastan da súa vida o egocentrismo para deixar paso ao xesto máis solidario que se coñece: *educar*; empoderando así a outros e outras para que sigan medrando no camino da vida. Polo tanto é facer uso da educación como un medio para exercer a liberdade individual e grupal. Elas e eles son destinatarios e protagonistas reais deste libro. Porque o lector/a pode ter a certeza de que aquelas/es que algún día escollemos este sendeiro adoitamos mergullarnos tanto no noso rol social que dificilmente podemos escapar do mesmo, incluso fóra de horario estritamente laboral. Son centos as educadoras e educadores que coñezo que, de maneira continua, ocupan o seu maxín na optimización dos procesos de ensino-aprendizaxe ou na intervención socioeducativa, e incluso ven como os estímulos circundantes sempre gardan ligazón co seu quefacer pedagóxico. Para todas elas e todos eles dedicamos esta obra, agardando que nela atopen coñecemento disciplinar e aplicado.

Este libro parte en, desde e para a sociedade, xa que pretende establecer un punto de vista horizontal e común a partir do cal construír coñecemento baseado en premisas xustificadas, argumentadas e sostidas no tempo. O lector/a poderá establecer conexións e contrastar os aportes presentados coa súa propia realidade profesional desde un punto de vista crítico e construtivo. Porque ao fin, trátase de que aquelas persoas que teñan acceso a este volume podan utilizalo como unha guía para cuestionarse a si mesmas. Un recurso que lles permita preguntarse polo que sucede no seu arredor e mesmo debuxar horizontes nos cales teñamos que situarnos nun futuro, máis ou menos próximo, partindo dunha óptica pedagóxica.

A estrutura desta obra está asentada sobre tres partes que, aínda estando delimitadas, entretecen entre si un fío condutor que bosquexa unha representación de radiografías panorámicas. Estas sitúannos na encrucillada dos camiños que chegan do pasado, sitúan o presente e avanza cara o futuro da educación galega.

Así, a primeira das paradas brinda unha mirada cara a historia da educación en Galicia, contando para elo cos maiores expertos e expertas no eido. Xa no ano 1910 dicíanos John Dewey que o que ocorre no pasado volve a ser vivido na memoria, polo tanto, aqueles e aquelas que nos dedicamos a traballar en prol da mellora da educación non debemos «perder a memoria» do que ten sucedido socialmente. Facelo sería negar a evolución das Ciencias da Educación, e todo o que teñen aportado á mellora do desenvolvemento do ser humano a nivel individual e comunitario. Porén, compre entender a institución escolar e as súas relacións coa sociedade desde a óptica dos diferentes axentes que a integran: alumnado, profesorado, familias, comunidade, orientación e inspección educativa, administración e o tecido de investigadores/as que tentan contribuír a mellora da mesma.

O coñecemento do pasado é unha vía de corrixir e previr, e así se manifestaba Antón Costa (2004) apostillando que explicar o noso presente educativo e cultural debe pasar por entender a herdanza do pasado que está impregnando a actualidade. Así, facer unha retrospectiva da educación regrada galega é falar dun pasado que nos sitúa na dualidade da emigración, da miseria, das desigualdades ... pero tamén na da creatividade, da solidariedade, da resiliencia e da esperanza. Os primeiros 8 capítulos, fan fincapé naquilo que no século XVIII denominaban «optimismo ilustrado» ou, o que é o mesmo, que todo cambio social debe pasar por un cambio educativo de

base para conquistar a ansiada felicidade, ou o que hoxe tamén denominamos «benestar subxeitivo». Deste xeito, desde pequenas cociñas (escolas de ferrado) até as escolas construídas polos indianos con modernas instalacións ou, xa máis recentemente, os Centros unitarios ou as escolas na natureza, todos constitúen modelos escolares que se foron adaptando a unha realidade que en Galicia sempre foi dura pero que contaba con recursos para a súa optimización e que finalmente redundaba na alfabetización da cidadanía. Sinalaba María Barbeito que a escola do porvir debería basearse no respecto, no dereito das persoas, na fraternidade e na igualdade (Marco, 2004). Case cen anos despois destas declaracións, as herdeiras e herdeiros destas educadoras/es galegos/as seguimos nesa loita procurando mellorar os diferentes contextos educativos, contando coa bagaxe epistemolóxica que nos aporta a investigación e a experiencia acumulada.

No segundo dos bloques de contido búscase delimitar diferentes ámbitos de intervención das Ciencias da Educación que, polas súas especificidades e características diferenciais, merecen ser obxecto de análise individual. O lector/a poderá atopar entre eles moitos nós e problemáticas comúns, e non pode ser doutro xeito cando falamos de procesos de ensino-aprendizaxe, independentemente do eido no que nos centremos. Desta maneira, transitarase desde os ámbitos regrados da educación secundaria, universidade ou formación profesional, ata aqueles máis vencellados á administración local ou ben propios da educación social. Propoñemos aproximarnos ó coñecemento sobre a realidade destes espazos da man dalgúns dos/as seus/súas protagonistas e estudiosos/as, asumindo e identificando, en consecuencia, os desafíos de futuro que xeren cambios de calado na *praxis* educativa.

Ao longo dos 7 capítulos que conforman este bloque, a liña de argumentación diríxese ó recoñecemento dos diversos enfoques que poden enriquecer a investigación educativa. ao proporcionar información nova e expor preguntas interesantes sobre a participación e compromiso de educadores/as e educandos. Isto contribúe a unha comprensión máis profunda e holística sobre como os contextos educativos moldean o proceso de aprendizaxe e conducen a outros resultados, ou mesmo como as ligazóns entre todos os procesos implicados na intervención socioeducativa actúan en prol da mellora da equidade, da igualdade de oportunidades e do benestar en e para Galicia.

No derradeiro dos bloques deste volume ábrese un abano temático desde o cal poder interpretar a intervención multidisciplinaria que se

presume necesaria no eido das Ciencias da Educación. Así, enfróntanse os desafíos da xestión da diversidade cultural, da sustentabilidade, da inclusión, da dixitalización, ou do avance da igualdade de xénero. Tampouco podemos obviar nunha obra desta índole algúns episodios capitulares que refiran cuestións ao redor da identidade como é o patrimonio lúdico ou, por suposto, a lingua, porque recordando a cita célebre de Castelao «Se aínda somos galegos, é por obra e gracia do idioma». Como pode observarse, todos estes son asuntos de claro interese social e, por ende, ocupan e preocupan ás/ós profesionais da educación nos seus quefaceres cotiáns.

Nestes 13 apartados do bloque terceiro, non pode obviarse a necesidade dunha perspectiva crítica que permita construír as bases dunha nova pedagogía, onde os recursos, as metodoloxías, as estratexias, as técnicas, e incluso os marcos legislativos, estean ao servizo da mellora da calidade educativa. Unha calidade que ten sido –e segue sendo– tan cuestionada en tempos cambiantes, incertos e convulsos. Nesta mesma liña expresábase Santos Rego (2016) cando indicaba que se os cambios son resultado dun debate, ás veces máis dialéctico que dialóxico, cómpre examinar en que medida a investigación educativa de alta calidade (en termos ontolóxicos, epistemolóxicos e metodolóxicos) pode contribuír a acelerar a toma de posturas políticas e profesionais a favor de reformas ou cambios viables. Isto implica non menosprezar, senón máis ben, considerar coidadosamente, as variables culturais e contextuais vinculadas aos patróns e estilos de aprendizaxe, tanto a nivel particular como colectivo, para lograr unha comprensión máis integral e exhaustiva.

Hai un tempo escoitei que non se pode empezar un discurso ou texto agradecendo, que iso se fai ao final. Así que, seguirei fielmente ese consello. Citarei agora a Paulo Freire (2018) cando afirma que a educación é un acto de amor, por tanto, un acto de valor. Neste senso, ao longo da obra que aquí se presenta conflúen as voces dun gran grupo de valentes persoas e profesionais que cremos que ese proceso pode desenvolverse dun xeito diferente, e que día a día invertemos esforzos na mellora e progreso desta realidade desde os nosos pequenos eidos de coñecemento. Por tanto, cabe agradecer a todas as autoras e autores que, de maneira desinteresada, dedicaron o seu tempo a plasmar en poucas páxinas o seu saber técnico e aplicado, compartíndoo de maneira pública cos galegos e coas galegas.

Tamén é de xustiza agradecer ao Parlamento de Galicia e á Consellería de Cultura, Educación, F.P. e Universidades da Xunta de Galicia por ampa-

rar e promover esta obra desde unha perspectiva institucional. Ao fin é unha das funcións das administracións democratizar o coñecemento comunitario, poñéndoo ao servizo de toda a cidadanía, en xeral, e neste caso dos profesionais da educación, en particular.

Neste apartado de beizóns tamén convén ser xenerosos e xenerosas con quen sustentou, alentou e valorou a realización deste traballo. Así, hai que agradecer a Universidade de Santiago de Compostela e, máis concretamente, ao Grupo de Investigación Esculca o seu apoio e asesoramento na mellora da calidade desta obra, procurando en todo momento que fose froito dunha andaina plural e mancomunada. Pódese dicir que aínda que quen subscribe estas verbas aparece como coordinador, realmente (e como sucede sempre no seo deste equipo), é un resultado dun proceso repousado e macerado con horas de diálogo e consulta constante.

Esta obra supón un escaparate para poder falar de ciencias, e máis concretamente das Ciencias da Educación. Esas que pretenden adaptar e optimizar os procesos de ensino e aprendizaxe en función de características individuais e sociais. Porén, a pedagogía debe seguir guiando as nosas accións, xustificando os nosos quefaceres e arroxando luz aos procesos educativos. En definitiva, é o camiño para conferir rigor e prestixio ás nosas profesións. Afastarnos dela é caer na práctica descontextualizada e alienada, que resta credibilidade ao que facemos. Dito doutra maneira, e facendo unha desas dualidades que tan de moda están, ciencia ou chamanismo. Neste volume estamos aquí unha ampla representación de mulleres e homes que suman para seguir crendo niso.

Dicía Herminio Barreiro nunha entrevista no 2005 que «a educación é unha necesidade vital neste momento histórico, no ben entendido de que se trata de educar para ser nós mesmos. Considerada así, a educación convértese no poder máis grande, máis mesmo que o económico e o político, porque a educación é, sinxelamente, o poder da verdade” (Borrajo, 2005, p. 42). Case dúas décadas despois destas verbas, aínda hai moito por descubrir acerca das vivencias e do comportamento das persoas nas súas contornas. Queda moito por camiñar na encomenda de ser «nós mesmos/as» que dicía Herminio, ou o que é o mesmo na creación dunha cidadanía máis crítica e libre de pensamento. Así pois, as metodoloxías, técnicas e recursos que se enfocan en mellorar a experiencia educativa, deben promover como aspecto fundamental a medición repetida ao longo da vida cotiá dos/as participantes, abarcando actividades, contexto, pensamentos e emocións. Estas metodoloxías deberán ter o seu punto central na análi-

se da experiencia obxectiva –e tamén subxectiva–, onde se proporcionen informes concisos sobre a súa evolución e as cales permitan a súa replicabilidade. Só así construiremos coñecemento compartido, fundamentado e sólido. Hoxe que falamos de termos como sociedade civil, responsabilidade, innovación, cambio social, interculturalidade, igualdade, competencia dixital... queda claro o desafío notorio da esixencia dunha construción cívica. Pero, ante todo, é imperante partir do respecto e da convivencia como principios indisociables da humanidade, sen iso os cimentos estarán sobre areas movedizas. Por iso, convén pechar este discurso inicial cunha cita de John Dewey (2016), que nos debe seguir guiando: «A democracia ten que nacer de novo en cada xeración, e a pedagogía será a súa comadrona».

Referencias

- BORRAJO, G. (2005). Herminio Barreiro. La Educación como diálogo. *Cuadernos de pedagogía*, 347, 42-47.
- CAL, A. (2006). *Este camiño que fixemos xuntos*. Editorial Galaxia.
- CAL, A. (2012). *Sementar no futuro*. Fundación Otero Pedrayo.
- COSTA, A. (2004). *Historia da educación e da cultura en Galicia*. Edicións Xerais.
- DEWEY, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath & Co. Edition.
- DEWEY, J. (2016). *Democracia e educación*. Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- FREIRE, P. (2018). *Pedagogía do oprimido*. Kalandraka.
- MARCO, A. (2004). María Barbeito y Cerviño diálogo y centros de interés en las aulas. *Cuadernos de pedagogía*, 337, 30-33.
- SANTOS REGO, M.A. (Ed.) (2016). *A investigación educativa en Galicia 2002-2014*. Editorial Galaxia.

Parte I

EDUCACIÓN E SOCIEDADE EN GALICIA. PARTICULARIDADES E NECESIDADES DUN POBO

CAPÍTULO 1 As escolas de ferrado e a cultura escolar da civilización labrega

Narciso de Gabriel
Universidade da Coruña

Nesta achega preséntase unha modalidade de escolarización que seguramente é a máis característica da nosa civilización labrega: as escolas de ferrado. Previamente reflexionaremos, de forma breve, sobre os conceptos de cultura escolar e de cultura escolar popular, e como colofón examinaremos as relacións entre o culto e o popular en materia escolar.¹

1. Cultura escolar

Non resulta fácil definir con precisión o que se entende por cultura escolar, e non tanto por mor da escola como da cultura, que é un termo excesivo –máis excesivo aínda que o de educación–, pois serve para facer referencia a cuestións moi diversas. Pedro Petouto, o mestre subversivo da montaña luguesa creado por Xesús Alonso Montero, sostíña que «a cultura é unha cousa que abre os ollos» (1999: 25). Ocorre, porén, que a cultura pode abrir os ollos en direccións moi diversas, e mesmo pechalos.

Aplicada á escola, a cultura fai referencia a todo o que nela acontece e ao significado que se lle atribúe ao que acontece: a materialidade dos escenarios e a sucesión dos tempos, os modos de selección, transmisión e adquisición dos contidos instrutivos, a inculcación de hábitos e valores, as finalidades do proceso educativo ou as formas de relación entre os actores. Antonio Viñao escribe que «a cultura escolar é toda a vida escolar:

¹ As páxinas que seguen están baseadas no libro por min publicado en 2001 sobre as escolas de ferrado, e reproducen textos de dous artigos datados en 2007 e 2014, cuxa referencia pode consultarse na bibliografía final. Para identificar con máis precisión as fontes aquí citadas ou invocadas remitimos a estas tres publicacións.

feitos e ideas, mentes e corpos, obxectos e condutas, modos de pensar, dicir e facer» (1995: 253).

Ao se tratar dun concepto tan inclusivo, corre o risco de rematar por non significar nada, polo que resulta particularmente útil desagregalo, como propón o profesor Agustín Escolano (2000). Este autor diferencia tres instancias xeradoras de cultura escolar: os expertos en educación, a administración educativa e o profesorado, que promoven, respectivamente, coas súas lóxicas peculiares, as culturas científica, política e empírica da escola. Escolano analiza, a maiores, as relacións de converxencia, diverxencia e intersección entre esas tres culturas en diversos períodos da España contemporánea.

A cultura científica, baseada na reflexión e na investigación, defende unha determinada concepción dos procesos de ensino e aprendizaxe, que se transmite a través das institucións encargadas da formación do profesorado, os libros, as publicacións periódicas, os cursos ou as conferencias. A cultura política, alén de deseñar o marco estrutural do sistema escolar, establece as normas que regulan o seu funcionamento, recollidas na lexislación. A cultura empírica do profesorado, baseada na experiencia, procura dar respostas prácticas aos retos aos que este se debe enfrontar no exercicio da súa profesión en cada momento e contexto.

Reparemos, por exemplo, na solución que se deu ao problema da lingua nun Estado, como español, onde existen varias. Nesas circunstancias, que idioma debería utilizarse no sistema educativo? A pedagogía aconsellaba empregar a lingua propia dos alumnos e alumnas, para facilitar así a aprendizaxe, tal como xa reclamaba o Pai Sarmiento de forma contundente: «Había que queimar todo libro de Gramática, que pasase a Galicia, e que non estivese explicado en lingua galega.» Mais os políticos discrepaban desta solución e apostaban exclusivamente polo castelán, segundo se pode comprobar no primeiro texto do liberalismo español en materia educativa, redactado en 1813 por unha comisión presidida polo poeta Manuel José Quintana: «Debe pois ser unha a doutrina nas nosas escolas, e uns os métodos do seu ensino», e por conseguinte «tamén unha a lingua en que se ensine, e que esta sexa a lingua castelá.» Quintana entendía que debía ser o castelán e non o latín a lingua vehicular nas institucións educativas, e xustificaba esta decisión con argumentos didácticos: «A lingua nativa é o instrumento máis fácil e máis acaído para comunicar un as súas ideas, para percibir as dos outros, para distinguilas, determinalas e comparalas.» Podemos cuestionar, no entanto, que a principal preocupación

do liberalismo español nestes seus inicios fosen o latín e a didáctica, pois en España había outros idiomas ademais do declarado oficial, aos que tamén se excluía do ensino con esta disposición, por máis que nin sequera fosen nomeados. Eses idiomas eran tan «nativos» coma o castelán, polo que a argumentación anterior resulta inconsistente: ou ben o problema era pedagóxico, e xa que logo habería que recorrer nuns casos ao castelán, mais noutros ao galego, catalán ou euskera, ou ben o problema era político e a pedagogía servía unicamente para xustificar outras pretensións: a de contribuír desde a educación á construción da nación española, que tiña na lingua un dos trazos básicos da súa identidade. Pola súa banda, o profesorado que traballaba cun alumnado instalado nun idioma distinto do oficial, seguramente non podería evitar recorrer ao uso dese idioma nalgún momento do proceso de aprendizaxe, polo menos nas escolas primarias.

2. Cultura escolar popular

A pedagogía, a política e o profesorado son certamente fundamentais para comprender o que acontece nas escolas, mais non son as únicas instancias que condicionan a actividade escolar: tamén o fai a sociedade, e sobre todo as familias dos alumnos e das alumnas. Despois de todo, até a creación dos sistemas educativos estatais a educación era un asunto que cada familia resolvía segundo o seu particular criterio, e determinados sectores sociais resistíranse a asumir que se decida desde o exterior o que os seus fillos e as súas fillas debían aprender nas escolas.

Estas resistencias históricas persisten na actualidade, como se evidenciou no rexeitamento que suscitou entre nós a inclusión no currículo escolar da educación para a cidadanía, alimentada polas opcións políticas máis conservadoras e pola cultura relixiosa, que en España estivo case sempre moi vinculada á escola. Ou no rexeitamento da utilización do galego –canda o castelán– como lingua vehicular no ensino. Tanto nun coma noutro caso trátase de sectores que non queren renunciar á hexemonía case absoluta que exerceron até hai poucos anos. Tan absoluta que os responsábeis de elaborar o censo de poboación de España de 1887 consideraban que non era necesario contabilizar os habitantes que falaban un idioma distinto do castelán ou profesaban unha relixión distinta da católica, por seren as cifras socialmente irrelevantes, non afectaren á «unidade

da patria» e teren só interese para «ciencias particularísimas». En definitiva, en España só había unha relixión e lingua «verdadeiras», a católica e a castelá. No referente á relixión non andaban moi descamiñados os que tal afirmaban, mais no que atinxe ao idioma o rexistro dos que falaban galego, euskera ou catalán ofrecería resultados que non conviña difundir, pois poderían ser utilizados para reivindicar a súa presenza en determinados ámbitos, e nomeadamente na escola.

As reflexións que seguen céntranse nun pasado relativamente próximo, concretamente o comprendido entre –aproximadamente– o xa aludido Informe Quintana (1813) e a Lei Xeral de Educación (1970). Durante este período histórico a maior parte da sociedade estaba conformada polas clases populares, integradas por figuras como os labregos, os artesáns, os mariñeiros ou os obreiros. Estes sectores, aos que as elites pretendían «civilizar» a través da escola, tiñan a súa propia cultura escolar, á que podemos denominar cultura escolar popular.

A cultura escolar popular maniféstase tanto nas concepcións que as clases populares teñen acerca da escola como nas prácticas escolares que elas mesmas promoven. O concepto remite, xa que logo, a unha determinada forma de entender a escola, que inclúe valoracións, actitudes e expectativas, e tamén ás prácticas encamiñadas ao ensino e á aprendizaxe dos saberes elementais, isto é, ao que podemos denominar escolas populares.

Así entendida, non debemos percibila como unha cultura illada e autónoma, pois o popular configúrase sempre nas súas relacións –de oposición e de resistencia, mais tamén de consentimento e de apropiación– co culto. A influencia entre o culto e o popular é bidireccional, por máis que as posicións de poder dunha e doutra instancia non sexan intercambiábeis. O que dicimos resulta especialmente certo no caso que nos ocupa, pois, como é sabido, a forma escolar non ten unha orixe popular. Trátase dunha institución ideada polas elites que se difunde progresivamente a outros sectores sociais. En consecuencia, nin as concepcións nin as prácticas escolares das clases populares poden explicarse á marxe da cultura escolar oficial, a cal tampouco pode ser entendida, sobre todo nas súas concrecións prácticas, sen tomar en consideración a cultura popular.

Ademais de non ser autónoma, a cultura popular tampouco é homoxénea. Baixo a rúbrica «clases populares» inclúense grupos con posicións e experiencias diversas, por máis que todos eles desempeñen un papel subalterno na sociedade. Un dos criterios que permite clasificalos é a súa

localización no medio rural ou no urbano. No primeiro caso xurdirá unha cultura escolar articulada arredor dos pequenos campesiños e do mundo dos oficios –a civilización labrega– e no segundo outra vinculada ao traballo asalariado.

Aínda que está asociada á tradición, a cultura popular non é estática. Algúns dos seus ingredientes teñen, certamente, orixes moi remotas, mais as súas formas e contidos son cambiantes. Así sucede, sen ningunha dúbida, no que respecta á escola primaria durante o período histórico aquí considerado.

Ao meu entender, a cultura escolar popular é dobremente relevante en termos historiográficos, pois ademais de condicionar a recepción da escola oficial por parte das clases populares orixina fórmulas escolares específicas.

O primeiro pode apreciarse considerando o calendario escolar. Nas escolas primarias públicas españolas non houbo vacacións de verán até 1887: estaban abertas todo o ano agás nas festividades de carácter relixioso. Ese ano as autoridades ministeriais decidiron conceder corenta e cinco días de vacacións ao maxisterio e ao alumnado, e fixérono co visto e prace da cultura científica –as investigacións realizadas pola hixiene escolar, unha disciplina recente, así o aconsellaban– e desde logo do maxisterio, que até ese momento se vía obrigado a pedir licenza para gozar dun merecido período de descanso, alegando as máis das veces problemas de saúde e a necesidade de tomar as augas nun balneario. Isto non quere dicir que antes non houbera «vacacións», pois consonte avanzaba a primavera e se aproximaba o verán diminuía notabelmente a concorrencia, e mesmo se reducía a cero en moitos casos, por mor dos traballos que nenos e nenas se vían obrigados a realizar. As xentes do campo entendían que había un tempo reservado ao traballo e outro máis ou menos reservado á escola, o que podía resultar irracional para a cultura escolar oficial, mais non para a cultura propia da civilización labrega, cuxas actividades estaban pautadas polos ciclos das estacións. Así pois, o calendario oficial deberá axustarse, na practica, ao calendario agrícola.

O anterior é un exemplo, entre os moitos que se poderían pór, de como a cultura popular condiciona a recepción da escola pública. Mais os sectores populares foron, ademais de receptores, creadores de institucións escolares: as escolas laicas fundadas polo movemento obreiro, as que construíron os nosos emigrantes organizados nas Sociedades de Instrución ou as de ferrado, ás que nos referiremos deseguido.

3. As escolas de ferrado

Estas escolas chamábanse así debido á forma de pago: un ferrado de ceiteo, trigo ou millo ao ano pola escolarización de cada neno ou nena. Andando o tempo, e consonte a economía rural galega se incorpora ao mercado, tamén as escolas comezan a pagarse en cartos, aínda que nalgunhas bisbarras persistirá o pago en especie até a década de 1960.

Quen facía escola recibía o nome de escolante. Este oficio era exercido por persoas que normalmente non tiñan máis formación que a adquirida na escola primaria, quer fose de ferrado, quer pública; compaxinábase con outras actividades, nomeadamente o traballo agropecuario e demais ocupacións propias do campo, e os seus integrantes pertencían case todos ao sexo masculino, debido ao analfabetismo masivo que dominaba entre as mulleres.

Aínda que moitos escolantes non tiñan efectivamente máis formación que a fornecida pola escola primaria, outros completábana asistindo ás clases de adultos pola noite, estudando pola súa propia conta ou por correspondencia, matriculándose en academias ou aproveitando as oportunidades formativas que ofrecía o servizo militar. Ademais, o exercicio do ensino contribuíu a que todos fosen ampliando o seu saber, que era un dos obxectivos perseguidos por algúns dos que decidían dedicarse a este oficio.

O calendario destas escolas estaba determinado polo ciclo agrícola, pois a súa actividade estendíase desde ben entrado o outono até finais do inverno, período en que os labores propios do campo requirían unha menor dedicación. Ao longo dos dous ou tres meses que duraban as clases, o escolante traballaba desde o amencer ao solpor. Este aproveitamento intensivo duns poucos meses foi substituído nalgunhas zonas de Galicia –non sabemos en que momento histórico– por un aproveitamento extensivo de todo o ano: facíase escola aproximadamente durante dúas horas diarias, pola mañá moi cedo no inverno e a mediodía no verán, isto é, antes de que comezase o traballo ou cando había que suspendelo por mor da calor. O fundamental era que tanto unha coma outra modalidade permitían compaxinar o tempo da escola co tempo do traballo.

Os locais improvisábanse –así sucedía tamén na maioría das escolas públicas–, botándose man do que mellor se prestaba e era máis quente. Nalgúns casos o escolante oficiaba sempre no mesmo local, que podía ser propio, alugado ou prestado por un dos veciños que reclamaban os seus servizos. Noutros lugares facía escola sucesivamente nas casas de todos os que escolarizaban algún neno, que tamén se responsabilizaban de dar-

lle pousada e comida durante os días que correspondesen, que dependían do número de rapaces escolarizados por cada familia. Cando o calendario era invernall, o remate das clases adoitaba celebrarse cunha comida especial, acompañada ás veces con música de gaita ou de violín, e o escolante era agasallado cun «ramo» do que penduraban larpeiradas.

Nalgunhas escolas os nenos levaban cadanseu banquiño, que lles servía para se sentaren mentres lían ou escoitaban as explicacións do escolante ou para escribiren enriba del, sentados daquela no chan. O máis usual era utilizar mesas grandes existentes nas casas e bancos corridos.

O material era igualmente improvisado, cando menos durante o século XIX. Para a lectura empregábanse as «cartas» e os «procesos». As primeiras eran escritos redactados polos escolantes para iniciar aos nenos nesta destreza e os segundos escrituras vellas que se conservaban nas casas. As lousas, ao principio de fabricación caseira, constituían un instrumento fundamental para a práctica da escritura e da aritmética. Pouco a pouco iranse introducindo os libros de texto e os cadernos, e tamén outro tipo de material, como encerados e mapas.

Nun primeiro momento eran escolas de ler, escribir e contar, destrezas que non se ensinaban de forma simultánea, senón sucesiva: primeiro aprendíase a ler, logo a escribir e máis adiante as contas, ademais do catecismo, aínda que algúns escolantes prestaban escasa atención a esta última aprendizaxe, por entenderen que se podía realizar perfectamente no marco familiar. Co paso do tempo foise ampliando este currículo básico con outras materias (xeografía, historia, gramática, xeometría), e tamén anovando as metodoloxías. A escola pública, que se irá asentando paseniñamente no medio rural, e onde se formarán cada vez con máis frecuencia os escolantes, e os libros de texto, serán os principais promotores destes cambios.

Os pais tiñan especial interese en que os seus fillos aprendesen cousas que lles podían ser de utilidade no futuro, como redactar cartas e documentos, medir a superficie dun predio ou cubicar unha partida de madeira, e os escolantes máis prestixiosos, moitos dos cales exercían tamén como agrimensores, escribentes e lectores, prestaban unha especial atención a este tipo de aprendizaxes, pouco presentes nas escolas públicas.

A matrícula variaba moito dunhas bisbarras a outras, podendo oscilar entre uns dez e uns oitenta rapaces. Cando se practicaba o ensino só durante o inverno e de forma sucesiva nas casas de todos os alumnos adoitaba ser reducida, mentres que cando se facía escola ao longo de todo o ano

e sempre no mesmo local era máis numerosa. A asistencia era bastante elevada en todos os casos, o que se explica en virtude do calendario e do horario, e tamén por seren escolas de pago.

Predominaban amplamente os nenos sobre as nenas. Un caso extremo constitúe o concello da Fonsagrada, onde en 1875, segundo unha das poucas estatísticas de que dispomos, asistían ás escolas de ferrado 1.068 nenos e 58 nenas. As familias concedían unha clara prioridade á escolarización masculina por considerárena de maior utilidade. Entre outras razóns debido a que os homes estaban chamados a vivir experiencias, como o servizo militar ou a emigración, en que o analfabetismo se percibía como unha carencia.

As idades dos alumnos e das alumnas eran relativamente avanzadas. Moi poucos iniciaban a súa andaina escolar aos seis ou sete anos, e normalmente facíano despois de cumpriren os oito, nove ou dez. Os pais entendían que a esas idades estaban en mellores condicións para aproveitar as leccións dos escolantes.

Malia teren unha presenza particularmente intensa na provincia de Lugo, as escolas de ferrado estendéronse, con intensidade desigual, por toda Galicia, e mantiveron a súa actividade até comezos da década de 1970, aínda que fosen esmorecendo consonte se difundía a escola pública. Entre as razóns que explican esta longa duración histórica podemos destacar as seguintes:

1) A incapacidade do Estado para atender debidamente á escolarización dos nenos e nenas do medio rural. O espallamento da poboación constituía un importante atranco para o deseño do mapa escolar, pois esixía multiplicar o número de escolas. Ora ben, o Estado, que delegará inicialmente nos concellos o financiamento do ensino primario, non realizou, agás en determinadas conxunturas, o esforzo orzamentario necesario para satisfacer tales necesidades. Esta insuficiente cobertura pública facía que os rapaces se visen obrigados a percorrer longas distancias para poder beneficiarse dos seus servizos, polo que as familias dun determinado lugar ou de lugares próximos acordaban a contratación dun escolante. De feito, a causa inmediata da desaparición definitiva das escolas de ferrado foron as concentracións escolares, que deixaron os escolantes sen clientela: «leváronos todos», dicíame un que exerceu os seus oficios na provincia de Lugo durante case medio século. As causas mais remotas e estruturais teñen que ver cos cambios operados desde mediados do século xx na cultura rural que lles daba cobertura.

2) A pretensión das familias de controlar a instrución dos seus fillos e das súas fillas, e decidir, por tanto, o que lles conviña aprender na escola. Os escolantes, pola conta que lles tiña, axustábanse a tales demandas, mentres que os mestres públicos, aínda sen se poderen subtraer totalmente ás presións da cultura escolar popular, debían actuar en sintonía coa normativa legal e as prescricións pedagóxicas.

3) O escolante era percibido polo regular como unha figura máis próxima que a do mestre público. Próxima culturalmente, como se puña de manifesto no idioma que falaba, mesmo dentro da escola, e na súa adaptación ao medio. O mestre, aínda que tivese unha extracción popular, como adoitaba suceder, era un representante das instancias oficiais, percibidas con distancia e desconfianza. No caso das mestras, a súa aceptación e integración enfrontábase a dificultades adicionais. Nun contexto onde case todas as mulleres eran analfabetas –así sucedía a finais do século XIX–, e se consideraba a súa ilustración unha complicación innecesaria, aos labregos non lles resultaba doado asumir que fose unha delas a encargada de instruír os seus fillos. Por outra banda, as propias mestras, procedentes en boa medida da clase media urbana, tiñan evidentes dificultades para se adaptaren ao medio onde debían exercer. Isto explica o absentismo que practicou historicamente unha parte do maxisterio público, delegando moitas veces nos escolantes, previo contrato, a atención das escolas que tiñan encomendadas.

4. O culto e o popular

Claude Grignon e Jean-Claude Passeron diferencian catro perspectivas na análise das culturas populares existentes no interior dunha determinada sociedade: a etnocéntrica, a relativista, a teoría da lexitimidade cultural e a que pretende articular relativismo e lexitimismo. Resumiremos brevemente a súa proposta.

A ollada etnocéntrica non só se practica con culturas afastadas e máis ou menos exóticas, senón que tamén está presente na visión que as elites elaboran sobre as culturas populares existentes no interior das súas propias sociedades. Consiste, basicamente, en rexeitar as culturas que non se corresponden coa propia, negándolles, en última instancia, a condición de tales. Esta visión, a máis primitiva, será combatida polo relativismo cultural, que implica un recoñecemento da diversidade, ou o que é o mesmo,

de que cada grupo posúe a súa propia «arbitrariedade cultural», dotada dun significado específico se a situamos no contexto en que se insire. O relativismo aplicouse inicialmente á análise de culturas distantes, mais co paso do tempo acabará por se facer extensivo ás culturas populares. E cando tal suceda radicalizará os seus principios, desembocando a miúdo nun «populismo» que supón a «inversión pura e simple dos valores dominantes». Nesta deriva, o que ten valor non é a cultura culta senón a popular, como máis auténtica, máis xenuína, máis próxima á natureza.

Ao describir as culturas populares en clave «autónoma», pondo de manifesto a súa «autosuficiencia simbólica», o relativismo esquécese das influencias ás que están sometidas. Este baleiro tentará cubri-lo a teoría da lexitimidade cultural, que analiza as culturas populares en termos de «heteronomía», subliñando a súa «dependencia simbólica», é dicir, a súa mediación polas relacións de dominación existentes nunha sociedade dada. E da mesma forma que o relativismo ten unha deriva «populista», a perspectiva lexitimista ten unha deriva «miserabilista», consistente en non detectar máis que carencias nas culturas dominadas.

Así pois, tanto o relativismo coma o lexitimismo teñen limitacións evidentes: a forza explicativa de cada un deles remite ás carencias do outro. Coa intención de superar tales limitacións, tense ensaiado unha nova vía analítica, consistente na «articulación» das dúas anteriores, que normalmente conduce á «oscilación» entre relativismo e lexitimismo.

Entrando xa no noso tema, a primeira percepción das escolas de ferrado por parte da cultura oficial é claramente etnocéntrica. As escolas de ferrado non son «escolas», por non se axustaren ao modelo deseñado pola Pedagogía e regulado polo Estado. É tanta a distancia que as separa dese modelo que non resultan recoñecíbeis.

Juan José Viñas, reitor da Universidade de Santiago de Compostela, e máximo responsábel en materia escolar na Galicia da época, así o afirmaba nun informe redactado en 1859 co propósito de adaptar a Lei Moyano (1857) á peculiar forma de asentamento da poboación en Galicia. Nel refírese ás máis de mil escolas privadas rexistradas pola estatística escolar de 1855 na provincia de Lugo, que ao seu entender «non merecen ser consideradas baixo ningún aspecto como elementos de instrución; ao contrario, convén procurar cuanto sexa posíbel que desaparezan.»

Tal era tamén o parecer dos inspectores de ensino primario, que con motivo das súas visitas ás escolas públicas adoitaban propor a clausura das escolas de ferrado. As razóns aducidas fundamentábanse nas múl-

tiples carencias que se lles apuñan, reflectidas na insalubridade dos locais, a insuficiente formación cultural e a falta de formación pedagóxica dos escolantes e o carácter arcaico ou rutineiro das súas prácticas. Estas condicións de escolarización percíbense agora como deficientes porque se examinan consonte os parámetros definidos pola nova racionalidade pedagóxica que se tentará impor durante o século XIX e boa parte do XX, que tivo no corpo de inspectores, organizado en 1849, os seus principais promotores. Fronte a un ensino practicado de forma «empírica» e «rutineira», comeza a elaborarse un corpo de saber pedagóxico que aspira a dirixir con criterios científicos a actuación do maxisterio e a organización das escolas. Un saber que se difundirá a través de manuais e publicacións periódicas, e tamén se plasmará en regulamentos e noutras disposicións legais. As escolas de formación do maxisterio, creadas a partir de 1838, serán as encargadas de transmitilo aos futuros mestres, aínda que fose en doses moi limitadas.

Pois ben, as escolas de ferrado constituían a antítese do modelo que se pretendía implantar. Nelas non se ensinaban as materias básicas a todos os alumnos desde o seu ingreso na escola, senón que se practicaba a aprendizaxe sucesiva: primeiro ensinábase a lectura e a doutrina cristiá, despois escritura e finalmente o cálculo. Os escolantes non aplicaban os novos sistemas de organización escolar (simultáneo, mutuo ou mixto), que descoñecían, e seguían ensinando de forma individual a cada alumno. Fronte aos procedementos silábicos para a aprendizaxe da lectura, practicaban o deletreo, e no canto de libros, utilizaban cartas e procesos.

Se estas escolas constituían a antítese do novo modelo escolar que defendía a cultura oficial, os escolantes eran o reverso do profesional en que aspiraba a converterse o mestre. Coñecemento empírico do oficio fronte a unha formación específica, por limitada que fose, que lexitimaba o exercicio da profesión; dedicación a tempo parcial fronte a dedicación a tempo completo; actuación illada fronte a un asociacionismo que irá adquirindo una certa consistencia co paso do tempo; marco de referencia local fronte a un marco de referencia que progresivamente adquirirá un carácter nacional. Esta figura, ancorada na tradición, resultaba especialmente ameazante para unha profesión tan vulnerábel como o maxisterio, pois, en última instancia, a práctica dos escolantes cuestionaba a necesidade de profesionalizar o exercicio do ensino primario. Non é sorprendente, por tanto, que o maxisterio público cualificase os escolantes como «intrusos», negase ás escolas por eles rexentadas a condición de tales,

publicase artigos na prensa caricaturizándoos e mesmo os denunciase ás autoridades.

A visión desta modalidade de escolarización popular por parte da cultura escolar oficial oscilaba, como acabamos de observar, entre o etnocentrismo e un miserabilismo que rexistraba coidadosamente as súas carencias. Unhas carencias que agromaban cando se contrastaban as escolas de ferrado co modelo de escola pública que se quería implantar, mais non con algunhas das súas concrecións. En efecto, unha boa parte das escolas públicas eran cualificadas como «incompletas» por parte da propia administración; en 1903 aínda representaban o 55,02 por cento das existentes en Galicia e o 34,91 no conxunto do Estado. E convén subliñar que estas escolas non diferían, no fundamental, das de ferrado: o seu calendario real circunscribíase basicamente aos meses de outono e inverno, carecían de edificios específicos, o ensino limitábase á lectura, a doutrina cristina, a escritura e o calculo, e a súa metodoloxía didáctica axustábase aos patróns tradicionais. A maiores, os seus mestres adoitaban carecer de estudos profesionais, e só tiñan que superar unhas probas moi elementais para conseguir un certificado de aptitude que os habilitase. Máis aínda, moitos mestres «incompletos» eran escolantes reconvertidos.

A percepción das escolas de ferrado comezou a mudar parcialmente cando se fixeron públicos os datos dos modernos censos de poboación, que rexistraban o número de persoas que sabían ler e escribir, sen preocuparse polo contexto onde aprenderan. Para a estatística resultaba indiferente que se aprendese a ler a través de libros piadosos ou de contos inmoraís. Todo sumaba no momento de calcular a taxa de alfabetización, que constituirá o indicador fundamental para clasificar o nivel cultural da poboación e contrastar uns países con outros. Esta clasificación e este contraste posuían unha especial relevancia, dado que o dominio da lectura e da escritura se asocian co crecemento económico, o progreso social e a realización persoal (Olson, 1998).

Pois ben, os censos de poboación puxeron de manifesto que Galicia, malia dispor dunha rede escolar pública menos mesta que a media española, rexistraba sempre unhas taxas de alfabetización masculinas lixeiramente superiores. O mesmo contraste se observaba no interior do territorio galego, xa que a provincia de Lugo, que até 1921 era a que tiña unha menor dotación de escolas públicas, posuía unha taxa de alfabetización masculina superior á media galega. Polo demais, o diferencial de xénero era moito máis elevado en Galicia que no resto do Estado.

Como explicar estes resultados? Onde aprendía a ler e a escribir unha boa parte da poboación galega? A resposta resulta evidente: nas escolas de ferrado. Unhas escolas que, ao dependeren da demanda familiar –máis selectiva, desde a perspectiva de xénero, que a oferta estatal–, daban unha clara prioridade á alfabetización masculina sobre a feminina, o que explica a magnitude do diferencial de xénero.

Esta correlación tivo consecuencias non previstas, pois modificou, polo menos en parte, a percepción que das escolas de ferrado se tiña. Ao se asociaren coa alfabetización, cargada de connotacións positivas, esta transfírelles algúns dos seus valores. Xorden así olladas relativistas e populistas. Onde antes non se vían escolas, comezan a albiscarse formas de escolarización específicas, con deficiencias, certamente, mais en harmonía co modo de ser da poboación labrega.

Vexamos dous exemplos. Xerardo Álvarez Limeses, un inspector de ensino primario que andando o tempo militaré no Partido Galeguista, argumentaba en 1923 que as escolas de ferrado, malia seren «tan aldraxadas por moitos», eran as responsábeis do relativamente elevado nivel de alfabetización da provincia de Lugo. Amador Montenegro Saavedra, director d'*A Monteira*, xornal redactado en idioma galego, denunciaba en 1903 o abandono da instrución pública por parte das autoridades, ao tempo que destacaba a capacidade da poboación rural galega para se dotar de fórmulas escolarizadoras adaptadas ás súas circunstancias, en virtude das cales acadaba unha taxa de alfabetización superior á da maior parte das provincias de España.

Evaristo Correa Calderón tamén lamentaba a escaseza de centros públicos, cuxa carencia cubrían as escolas de ferrado, que merecían a súa simpatía, atendendo á súa condición popular, e cuxa clausura solicitaba, debido ao carácter arcaico das súas prácticas: «Nada máis simpático que estes mestres elementais [os escolantes] pola súa boa fe, e nada máis pernicioso porque conducen o ensino por canles arcaicas, sen posibilidades de futuro.»

Por moita simpatía que suscitasen, o seu recoñecemento resultaba practicamente imposible para quen compartía os presupostos da cultura escolar oficial. Se outras manifestacións da cultura popular podían circular desde abaixo cara arriba, a educación só podía circular desde arriba cara abaixo. As clases populares poderían, como moito, autoinstruírse, mais nunca autoeducarse. E a cultura escolar oficial entendía que a instrución sen a educación resultaba perigosa. De feito, a expresión «educación popular»

xorde precisamente para designar o proceso de «civilización» das clases populares por parte das elites dirixentes: combater o erro e a superstición, erradicar costumes disolutas, conxurar rebelións, modificar formas de traballo consideradas obsoletas, ou transformar os modos de falar. Como ían civilizarse as propias clases populares se o seu destino era o de seren civilizadas?

A historiografía educativa, que en ocasións escribe ao ditado da cultura oficial, tamén ten dificultades para recoñecer o significado e a lexitimidade das experiencias escolares que teñen a súa orixe nas clases populares, especialmente se son rurais. Así o afirmaba Marie-Madeleine Compère, referíndose ás escolas de ferrado galegas: «Utilizando a mesma perspectiva que os administradores, os historiadores tiveron unha tendencia a estigmatizar certas formas escolares baixo o pretexto de que estaban pouco rematadas, ou non tiñan eficacia» (p. 32).

Ao meu entender, as escolas de ferrado cumpriron unha importante función social: iniciar unha boa parte da poboación galega no dominio da lectura e da escritura. Se a alfabetización é valiosa, tanto desde unha perspectiva individual coma colectiva, daquela as escolas de ferrado tamén o son. Se saber ler e escribir contribúe ao desenvolvemento das persoas, un bo número de galegos e en menor medida de galegas débelle a un escolante a adquisición de tales destrezas. Se o dominio da lectura e da escritura constitúe un indicador válido, por elemental que sexa, do nivel cultural dun país, Galicia débelle aos seus escolantes o feito de non ocupar os derradeiros banzos nas estatísticas estatais, e mesmo superar sempre a media española de alfabetización masculina.

As escolas de ferrado evidencian, en fin, o interese da sociedade galega pola instrución elemental e a súa capacidade para se dotar de mecanismos que lle permitisen ter un certo acceso á cultura escrita, polo que merecen formar parte da nosa historia libres da ollada miserabilista que sobre elas proxectou a cultura escolar oficial.

Referencias

- ALONSO MONTERO, X. (1999). *Pedro Petouto. Traballos e cavilacións dun mestre subversivo*. Universidade de Santiago de Compostela.
- COMPÈRE, M-M. (2000). Historia del tiempo escolar en Europa. En J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes* (pp. 19-41). Biblioteca Nueva.

- ESCOLANO, A. (2000). Las culturas escolares del siglo xx. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 201-218.
- ESCOLANO, A. (ed.) (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GABRIEL, N. de (2001). *Escolantes e escolas de ferrado*. Edicións Xerais de Galicia.
- GABRIEL, N. de (2009). A cultura escolar popular e as escolas de ferrado. *Eduga. Revista Galega do Ensino*, 55, 66-72.
- GABRIEL, N. de (2014). Official and popular culture in the schooling process. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 50 (4), 514-532.
- GRIGNON, C. e J.-C. Passeron (1992). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura*. La Piqueta.
- MAINER, J. (coord.) (2008). *Pensar críticamente la educación escolar*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- OLSON, D. R. *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- ROCKWELL, E. (2011). Popular education and the logics of schooling. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 47 (1-2), 33-48.
- VIÑAO FRAGO, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista de Educación*, 306, 245-269.

O legado educativo da emigración galega: pluralidade de variantes e de realizacións académicas nun treito multiseccular (ss. XVII-XXI)

Vicente Peña Saavedra

Universidade de Santiago de Compostela

Introdución

Entre as iniciativas e experiencias de educación popular que se rexistran na historia de Galicia, cuns trazos de potencial e pretendida calidade, en termos relacionais e comparativos, as propostas e realizacións escolares dos emigrantes transoceánicos e mesmo dos radicados noutros destinos, ostentan tanto por volume e alcance como pola súa natureza e especificidades un lugar moi salientable. Tales contribucións enmárcanse nun intervalo cronolóxico aberto –en tanto en canto cabe intuír que aínda non rematou definitivamente– de longa duración que abrangue máis de catrocentos anos no tránsito de cinco séculos. No decorrer dese dilatado periplo, as achegas escolares dos ausentes adoptan dúas variantes esenciais de aparición sucesiva que andando o tempo acaban por teren coexistencia simultánea. A primeira delas e máis lonxeva de raiceira e titularidade individual. E a segunda e máis recente de índole colectiva. Aquela focalizada case en exclusiva cara ás xentes da Galicia interior. E a segunda debuzada sobre os dous espazos de emprazamento onde ficaba a poboación da comunidade escindida: os enclaves da diáspora e as localidades da metrópole das que proviñan os emigrados.

¹ O contido deste artigo susténtase noutros traballos da miña autoría aos que remito para afondar en aspectos que aquí se abordan con brevidade e sustentar bibliográfica e documentalmente as ideas e argumentacións formuladas. Tales traballos pódense consultar nas referencias bibliográficas.

1. Os precursores: fundacións e remesas escolares dos indianos

Os axentes artífices e responsables da variante individual –que non sempre unipersonal– foron os habitualmente coñecidos co apelativo xenérico dos *indianos*; xentilicio non exento de anfiboloxía, pero que eu mesmo no seu día escollín para identificar en consún os promotores da modalidade de intervención individual e diferencialos a efectos analíticos dos protagonistas da colectiva, a fin de obviar as confusións terminolóxicas que polo regular se producían e, non só na fala coloquial, seguen a ocasionárense. A elección suxerida harmonizaba coa época na que esta variante abrollaba para logo acadar extensa continuidade e perpetuarse deica os nosos días, concretándose no que aquí e en textos previos se etiqueta como as *fundacións docentes* e as *remesas escolares dos filántropos indianos* galegos.

Como xa indiquei, o mecenado docente destes benfeitores encamiñouse en dirección aos seus pagos de procedencia, tendo como primordiais beneficiarios os conveciños neles residentes ou outros individuos, irmandades e sectores cos que os doantes mantivesen algún tipo de entronque ou filiación. Cómpre matizar, así a todo, que houbo tamén indianos que investiron parte do seu capital na creación, dotación e sostén de establecementos escolares nos respectivos puntos de destino, pero esta clase de accións muníficas traspasan a contorna do que se coñece como a *galegitude* e, xa que logo, non parece conveniente ocuparse aquí delas, agrupándoas de maneira indiferenciada coas primeiras.

Os resultados das investigación clásicas e das realizadas nas últimas décadas conducen a situar a xénese deste labor filantrópico no ano 1607, cando Domingo de Araújo Ferraz, natural de Vilanova dos Infantes (Celanova-Ourense) e residente en Potosí (Bolivia-Virreinato de Perú) legou 130.000 ducados –dos que acó só se recibiu unha pequena parte– para erixir o convento de Santo Domingo de Ourense, e outros 7.000 para mercar posesións con cuxa renda se axudase a sufragar os estudos de Latindade e máis tarde de Teoloxía, Canons ou Leis na Universidade de Santiago de Compostela a cinco parentes seus, varóns e pobres. Coetáneos seculares de Araújo Ferraz hai, cando menos, outros doce protectores do ensino. En conxunto, estes indianos pioneiros propoñíanse –por máis que non sempre a súa vontade se fixese efectiva– dotar quince bolsas para cursar estudos superiores, crear tres colexios relixiosos, establecer dúas cátedras universitarias, levantar e custear o avituallamento de dous con-

ventos, instituír tres obras pías para o ensino das primeiras letras –unha delas ademais provista de sete lectorías para a formación de clérigos–, e implantar tres escolas de nenos. A todo o cal cabe engadir tres contribucións en metálico, das que dúas se lle transfiren ao Colexio de Fonseca de Compostela e a terceira a Iria Flavia para «colación» dos nenos da escola parroquial e gratificación do mestre.

Se no século XVII localizamos os precursores da filantropía indiana na área educativa, no polo temporal oposto, ás portas dos nosos días, nas vésperas ou nos albores do XXI, emerxen os últimos dos que hai referencia, os cales perpetúan o ronsel dunha tradición de folgada e sostida andaina. Entre eles asoman nomes como José Novas Regueira (José Novas Jr.), natural de Bueu (Pontevedra) e falecido en Boca Ratón – Florida (2002), quen na década dos 90 decidiu vender as propiedades que conservaba en Galicia co propósito de investir o importe obtido en bolsas para custear os estudos dos rapaces máis humildes da súa parroquia natal de Beluso; Novas dotou ademais de diversos equipamentos e recursos os centros públicos educativos e culturais do concello pontevedrés de onde era orixinario; para vehicular as súas doazóns habilitouse unha entidade fundacional benéfico-docente de interese galego (1993-1994). Canda Novas Regueira ha de mencionarse ao empresario porteño, nativo de Caldas de Reis (Pontevedra), Manuel Jamardo Casal, popularmente coñecido como o «rey de la pizza», quen dende Bos Aires, no ano 2000, fixo entrega de catro bolsas de estudos por valor de 250.000 pesetas cada unha para outros tantos alumnos universitarios de familias modestas de Valga; Jamardo tamén equipou de mobiliario varias aulas do Instituto Santiago Apóstol da capital pratense. O terceiro dos mecenas recentes é Belarmino Fernández Iglesias, radicado en Brasil, onde faleceu na cidade de Sao Paulo en 2017; iniciador e primeiro titular da Fundación homónima (1996), a cal en 1997 inaugurou no Pazo de Ribas, emprazado na freguesía de Rosende, do termo municipal de Sober, lugar onde el nacera, un centro privado de Formación Profesional de Hostalaría e Turismo, inicialmente autorizado para impartir as ensinanzas dos ciclos formativos de grao medio de servizos de restauración, cociña e gastronomía (1997) e máis tarde (2017) dun ciclo superior de vitivinicultura; nos seus inicios, o establecemento académico clasificouse como «centro singular experimental de innovación» no eido da FP. Previamente este mecenas lugués tiña fornecido a parroquia de orixe de diferentes equipamentos socio-recreativos e deportivos e tamén promoveu distintas iniciativas no ámbito académico e cultural como a ce-

lebración de cursos de verán (Simposio, 1997) ou a apertura dun Centro Internacional de Documentación especializado en temática galega, lusa e brasileira. Na nómina dos emprendedores transatlánticos actuais, acompañan estes tres algúns outros dos que mencionarei ao alaricano Modesto Seara Vázquez (1931-2022), reitor das universidades estatais de Oaxaca (México) e favorecedor da Biblioteca América da USC (2016); e a freira Antonia Conde Nieto (Porto-Vilar de Barrio – Ourense, 1933) máis coñecida polo nome relixioso adoptado de «Madre Salud» ou «Sor Salud», fundadora e directora xeral da rede de colexios Miraflores do país azteca que abriu tamén un centro internacional de ensinanza plurilingüe de educación infantil, primaria, ESO e bacharelato dual na urbanización Monterrei de Pereiro de Aguiar, este comezou a súa actividade académica en 2004 e emprendeu unha segunda fase coa conseguinte ampliación de servizos docentes en 2010; o centro conta co respaldo e a contribución do magnate empresarial mexicano Olegario Vázquez Raña (1935), fillo de emigrantes procedentes do concello de Avión.

Os exemplos que veño de expoñer, moi desiguais entre si e mesmo dispares na súa natureza, forma, concreción e designio, pero coincidentes na súa cerna, raíz e destino e, se acaso, nalgunha medida na vontade cimeira que lles dá pulo e os inspira, acredita a presenza e continuidade vivaz ou latente, por veces incluso silandeira e amortecida, dunha tradición de permanencia multicientenaria, proclive ao fomento do ensino na terra de orixe por parte dos seus promotores que, de cando en cando, rexurde de maneira vizosa para sorpresa de propios e foráneos.

Na difusa e sinuosa franxa medianeira de tres séculos (xviii-xx) que separa os dous grupos extremos de iniciadores e epígonos postreiros da serie, sitúanse arredor de 140 filántropos indianos valedores da educación en Galicia ou, se cadra, algúns máis. E nese tramo do Antigo Réxime á contemporaneidade plena, xa que logo, insírense a maioría das fundacións e remesas escritadas até este momento. A información e documentación dispoñibles permiten avanzar e concluír, coas indispensables cautelas, que o período de maior fervenza fundacional corresponde ao ínterim comprendido entre o derradeiro cuarto do século xix e o terzo auroral do xx; isto é: durante a Restauración borbónica. E a etapa máis lánguida, decadente e regresiva cubre os tres primeiros cuartos da centuria decimonónica, durante os cales se suceden e mesmo se solapan unha restrita de avatares con cadanseu epicentro nos escenarios onde agromaba ou frutificaba o patrocinio dos benfeitores (Guerra da Independencia,

Guerras Carlistas, crise política e financeira do absolutismo de Fernando VII, Desamortización, emancipación de moitas das antigas colonias de Ultramar e contención ou repregue dos fluxos migratorios, etc.).

As motivacións e intencionalidades que operaron nos indianos para decantalos a canalizar as súas achegas con destino á área escolar non deberon diferir, no substancial, dos factores que actuaron como resortes de estímulo noutros doantes, co nesgo engadido que puidera derivarse da propia vivencia migratoria. En ámbolos dous advírtese a concatenación dunhas causas motivas máis ou menos comúns para todos e invariantes no tempo, pero acaídas ás circunstancias de cada momento, asociadas a outras de cariz particular que mudan segundo os individuos e as épocas. Entre as primeiras figuran unha estimación valorativa de signo positivo acerca da educación e das virtualidades nela percibidas, así como unha tendencia filantrópica, altruísta e caritativa na inmensa maioría dos próceres, que os alenta a dedicar parte do capital reunido a obras benéficas a prol dos seus conxéneres e principalmente dos seus paisanos, familiares ou correligionarios máis novos, a quen arelaban ofrecerlles as oportunidades de preparación académica das que moitos deles careceran na infancia e na mocidade. En consecuencia, o mecenado educativo dos indianos ten polo regular unha proxección máis localista, tribal e gremial que ecuménica ou universalista. Este comportamento polo demais afianza a hipótese de que a experiencia migratoria non conseguira diluír os vínculos primarios do ausente coa comunidade de orixe, nin tan sequera nalgúns daqueles que optaran ou se viran empurrados a inclinárense pola modalidade de expatriación definitiva. E no segundo grupo de motivacións atópanse: o fervor relixioso, que se acrecenta en relación inversa co paso dos séculos e que semella responder á dobre finalidade de difundir a fe ou facer proselitismo entre os destinatarios da obra fundacional e facilitar post mortem o acceso dos seus promotores ao paraíso (*rendibilización espiritual*); o desexo de permanencia tralo óbito na memoria dos seus conveciños e a esperanza de retorno simbólico ao punto de partida cando resultaba inviable o regreso físico en vida –circunstancia singular que afecta aos emigrados–; a expectativa de atinxir un *rédito social, institucional e/ou económico* dos bens cedidos en calidade de investimento –neste último suposto sobre todo en termos de rendemento diferido e utilidade colectiva máis ca de beneficio individual, en parcial contraste co acontecido noutras rexións– e de cando en vez, quizais, unha certa veledade oufana ou ostentosa do emigrante a quen a sorte lle resultara propicia na peripe-

cia mundana e así o exhibía perante dos seus. Pero calquera que fosen os móbiles específicos concorrentes en cada un deles –pois cada biografía agocha os privativos de cada quen–, o que tódalas doazóns evidencian é unha intanxible ligazón de apego ao lugar de orixe, tan inalterable e perenne que nin a distancia nin o decorrer dos anos tronzan ou minguan.

2. Os continuadores: organización comunitaria, asociacionismo étnico e intervención escolar

Como xa adiantei, a segunda variante de actuación dos ausentes na área educativa adopta carácter colectivo. E para que logre substanciarse será indispensable que xermole e adquira corpo antes outro proceso de grande transcendencia tanto para as xentes emigradas como para as que fican na terra matriz, polas consecuencias que para unhas e outras comportará. Refírome á *organización comunitaria dos galegos no exterior* por medio da constitución das denominadas *sociedades étnicas*.

2.1. Agrupacións limiares e modelo organizativo

A xénese do proceso vertebrador dos galegos fóra de Galicia remóntase ás décadas centrais do século XVIII en concomitancia co pulo que por entón acadan tanto a emigración intrapeninsular como a ultramarina. E esa dinámica integradora de raíz étnica prosegue de maneira descontínua, no seu primeiro ciclo de desenvolvemento, até os anos aurorais do século XIX. Nese lapso da etapa colonial que, a efectos do tema aquí tratado, pode catalogarse de *protohistórico*, xorden nas Indias Occidentais diversas corporacións de tipo patronal-relixioso, presumiblemente todas elas filiais da *Real Congregación de Naturales y Originarios del Reyno de Galicia*, instaurada en Madrid en 1740-41 baixo a advocación do Apóstolo Santiago e co propósito expreso de renderlle culto ao patrón, canda outras miras comunitarias máis prosaicas. Polo que cabe inferir que estamos ante un mesmo e único esquema organizativo de alcance *pangalaico* que dende o seu epicentro en Madrid se ramifica polos núcleos neuráxicos de gobernanza máis importantes dos antigos virreinos, como aconteceu con outras confrarías auspiciadas por xentes de distintas zonas de España. Dende a óptica educativa interesa reparar nunha das vertentes destas agrupacións que ten pasado un tanto inadvertida para os analistas. Trátase da pretensión declarada nas súas *Constitucións* pola Congregación

madrileña –e secundada por algunha outra do alén mar na súa demarcación– de construír un edificio na capital do Reino, cando dispuxese de recursos suficientes, que servise de hospicio para acoller nel nenos e rapaces naturais e orixinarios de Galicia, que soubesen ler e escribir, durante un tempo aproximado de dous anos, facéndose cargo ela integramente da ensinanza e mantemento dos admitidos e proporcionándolles logo acomodo e destino laboral decente aos que así o merecesen, segundo a súa habilidade e talento, para que puidesen gañarse a vida con dignidade pola súa conta. Antes da implantación deste establecemento, se a entidade acadaba os medios precisos, comprometéase a vestir catro nenos orfos de ascendencia galega cada ano para que acudisen coas mellores galas á función relixiosa na honra do Apóstolo, amosando así a obra caritativa practicada pola corporación e os seus confrades. Velaquí as primeiras iniciativas mutualistas de compromiso comunitario dos galegos residentes fóra da súa terra co mundo da educación, que procede agregar ao acervo dos precedentes históricos da educación social durante a modernidade e que translocen, asemade, unha inequívoca e embrionaria inqueda psicopedagóxica no eido da orientación para a máis acaída inserción ocupacional. O feito de non consumárense de ningún modo minora o seu interese anticipatorio e testemuñal.

2.2. Entidades sucesoras: materialización do proxecto educativo en destino

Superada a etapa protohistórica do asociacionismo galego no exterior, haberá que agardar até a década dos 70 do século XIX para que o movemento de articulación comunitaria calle, se afiance, diversifique e obteña continuidade sostida, conseguindo chegar aos nosos días.

No primeiro treito desta nova fase coa que alborece a historia contemporánea do asociacionismo da Galicia emigrante, o modelo organizativo concorda co xa ensaiado polas anteriores congregacións e que no seu momento rotulei co nome de *macroterritorial*, tendo en conta a súa cobertura xeográfica, posto que con el aspirábase a xuntar e integrar os ausentes de todo o país galego radicados en cada punto de destino con independencia do lugar concreto de onde procedesen. Esta variante, ademais, tomou corpo inicialmente na outra beira do Atlántico. Á marxe dalgúns antecedentes efémeros e difusos, as primeiras institucións galegas de América que asumen como cometido cardinal a intervención na área educativa foron os *Centros Gallegos*. En 1879 toman carta de natureza os tres máis anellos

en Bos Aires, Montevideo e A Habana. E os tres autodefínense como sociedades de instrución e recreo. Coa aparición destes organismos, a educación catapúltase ao primeiro plano das prestacións susceptibles de seren atendidas por parte dos emigrados de modo recíproco e mancomunado. E por máis que os resultados da intervención neste ámbito por cada un deles acabaron por seren moi dispares, o realmente importante estriba na unidade de criterio compartida polos tres grandes emblemas corporativos vedraños da Galicia emigrante e algúns dos seus sucesores. Nos comezos, a tarefa educativa dos Centros encamiñouse fundamentalmente á apertura de aulas e á impartición de clases para alfabetizar ou fornecer duns mínimos rudimentos culturais e, nalgúns casos, dalgunhas destrezas preprofesionais ou preocupacionais aos mozos e adultos emigrados con nula ou insuficiente preparación. A entidade máis próspera da terna e paradigmática para as demais até o ecuador do pasado século rematou sendo o Centro da capital cubana. O seu colexio –que a partir de 1906 levou o nome de *Plantel de Enseñanza «Concepción Arenal»*, en memoria e honra da ilustre escritora e penalista– emprendeu as actividades académicas en 1880 cunha matrícula de 109 alumnos. E malia as pexas que a asociación houbo de afrontar tanto na etapa de despegue coma nalgún transo ulterior, os rexistros de inscricións académicas medraron ano a ano como tamén se ampliou a súa oferta curricular. Cando o Centro cumpría o trixésimo aniversario da entrada en funcionamento (1909), calculábase que se tiñan formado nas súas aulas 28.920 alumnos, entre nenos e adultos dun e outro sexo. Antes e despois desa data os servizos educativos prestados apreciaron un incremento e diversificación gradual, atendendo nomeadamente ás demandas e carencias do corpo social e aos requirimentos do mercado de traballo, até chegar a poñer en funcionamento clases de parvuliños e instrución primaria para nenos e nenas; clases especiais de Inglés, Caligrafía, Corte e Confección, Bordado, Labores, Mecanografía e Taquigrafía; clases nocturnas de adultos, cunha marcada decantación mercantil; cursos preparatorios para o ingreso nos Institutos de Bacharelato e nas Escolas Superiores, e ensinanzas artísticas segmentadas en tres ramas: Plástica, Declamación e Música; esta última con distintas especialidades instrumentais e co rango académico de Conservatorio Nacional. Así proseguíu até o trunfo da Revolución, cando toda a institución quedou intervida e o antigo plantel reconverteuse en escola nacional, mantendo o apelativo da pensadora galega que aínda hoxe conserva por intercesión noutrora de Xosé Neira Vilas.

Amais dos grandes Centros houbo e hai outras colectividades galegas de América –tamén da Península Ibérica e de Europa– que focalizaron na parcela educativa parte da súa misión social ao longo das décadas. Algúns exemplos son os do *Orfeón Gallego* (1890), a *Casa de Galicia* (1918) e a *Federación de Sociedades Gallegas Agrarias y Culturales* (1921) na República Arxentina; a *Casa de Galicia* (1917) e o *Patronato da Cultura Galega* (1964) na República Oriental do Uruguai; e a *Hermandad Gallega de Venezuela* (1960) co seu colexio *Castelao*, que segue en activo como moderna unidade educativa de titularidade privada en Caracas. A última iniciativa de relevante notoriedade está a ser o *Instituto Argentino Gallego Santiago Apóstol* de Bos Aires, que patrocina e tutela a *Fundación Galicia-América*, unha institución comandada pola Xunta de Galicia e o Centro Galicia da capital porteña. Este colexio comezou a súa singradura en marzo de 1998 cun perfil didáctico de enfoque bicultural e unha orientación pedagóxica marcadamente distinta á dos seus predecesores, en consonancia co tempo e o contexto en que a cada un lle tocou vivir.

En síntese, do exposto até aquí despréndese que a partir dos anos 80 do século XIX a educación tíñase convertido para as agrupacións étnicas da Galicia emigrante nun asunto de primeira orde que reclamaba unha intervención colectiva diferenciada e preferente, dende as entidades constituídas, para atender á poboación emigrada, a quen lle urxía unha atención formativa diferenciada para abrirse camiño no competitivo mercado de traballo das cidades americanas onde se ían asentando, canda as multitudinarias vagas humanas do éxodo transoceánico procedentes de Europa e doutras latitudes. Polo demais, este proceder revela a conciencia xerárquica de necesidades e remedios que posuían, cando menos, os líderes comunitarios e lles transmitían, en primeiro termo, aos seus conterráneos por distintas vías. Pero tamén patentiza de maneira complementaria o considerable optimismo educativo que impregnaba as súas mentalidades e as de cantos os secundaban dende as esferas xerárquicas até as bases sociais. A educación estaba a se converter nun activo no contorno onde cristalizaba a vivencia da galegitude como experiencia conxunta. Achámonos a un só chanzo de que tal convicción se lle transfira en calidade de remesa á outra póla da árbore que, parafraseando a Celso Emilio Ferreiro, ficaba na casa.

2.3. Asociaciónismo microterritorial e intervención escolar nos lugares de orixe

Dende o abrente da penúltima década do século XIX, o único modelo de integración colectiva ensaiado polos galegos na emigración comeza a cohabitar con outras fórmulas colaborativas e outras variantes organizativas que ao principio teñen carácter episódico, circunstancial e fuxidío, concretándose ante todo en prácticas colectoras e petitorias de natureza e finalidade diversas, pero que axiña se formalizarán en novas organizacións con vocación de permanencia e estabilidade sostidas, por máis que de inmediato non o consigan. Este fenómeno de diversificación do patrón vertebrador opérase en concomitancia co cambio estrutural que vai ir acusando a corrente migratoria galega, a cal paulatinamente frisa a categoría de éxodo polas súas magnitudes e transfórmase en desprazamento temporal, máis ou menos duradeiro, con expectativas de rápido anque non sempre definitivo retorno.

Con todo, houbo que agardar o alborear do novo século para que principiaran a agromaren e rebuliren na outra beira do Atlántico pequenas e medianas agrupacións instrutivas de cobertura parroquial, municipal ou comarcal, que declaraban compartir o cometido común de cooperar á difusión e mellora do ensino nas localidades ás que virtualmente representaban no exterior e das cales adoito incorporaban os seus topónimos como referentes onomásticos identificativos e de filiación. Son as *sociedades de instrución microterritoriais*. Algúns anos despois, contra o solpor da década auroral da mesma centuria, fixeron a súa aparición no mosaico societario as entidades *mesoterritoriais* ou *provinciais*, que deixaron unha pegada moito menor na metrópole cás súas predecesoras. Aquelas e algunhas destas configuran unha terceira vía onde conflúen simbioticamente dous modelos de intervención na área do ensino que até entón aparecían segregados e mesmo contrapostos: o individual e o colectivo, o primeiro polarizado cara á Galicia interior e este último, no seu despuntar cara ao continxente emigrado. Co nacemento das *sociedades de instrución microterritoriais* os dous patróns previos fúndense nun novo e toma carta de natureza a intervención escolar colectiva dos ausentes nos seus lugares de procedencia. No decurso das décadas, esta variante será a que rexistre maior alcance e proxección no caso galego, a diferenza do acontecido noutras zonas de España e tamén do norte de Portugal.

A *Alianza Aresana de Instrución*, fundada na Habana o 20 de marzo de 1904, pasou a ser considerada a primeira sociedade galega de instrución

de ámbito microterritorial establecida en América con perdurabilidade. Case polas mesmas datas, os naturais de Fornelos da Ribeira (Salvaterra de Miño) fundaban en Bos Aires unha asociación denominada *La Concordia*, que ostenta o decanato entre as radicadas na rexión do Río da Prata. Non obstante, esta pequena agrupación ficou eclipsada por mor da rutilante traxectoria e o renome que acadou entre as entidades análogas do cono sur a *Unión Hispanoamericana Pro Valle Miñor*, establecida na propia capital bonaerense o 5 de xaneiro de 1905, a cal acabaría sendo a máis sobranceira polas variadas e innovadoras realizacións educativas que acometeu.

Dende o ano 1904 deica o ecuador da cuarta década do pasado século en que, de maneira xenérica –pero con matices–, pode darse por esgotada a dinámica constitutiva de novo cuño deste movemento asociativo, arredor de 550 sociedades de instrución de cobertura microterritorial afloraron alén mar. Sobre o 95% delas en Cuba e Arxentina. Tal frondosidade societaria –non exenta de crítica no seu momento– representa un dos fitos máis salientables nos anais da Galicia emigrada. E, polo que a investigación vai dilucidando, trátase dun fenómeno sen parangón noutras colectividades de dilatada e torrencial tradición migratoria transoceánica. Este exuberante e atomizado minifundismo asociativo levou aos emigrantes dende datas temperás a procurar fórmulas de aproximación e anexión correctoras e superadoras do mesmo. Entre elas a máis común, pero de resultados moi discretos na órbita educacional, plasmouse na vía federativa que se operativizou á súa vez en tres niveis: comarcal, provincial e rexional.

Globalmente, a dinámica asociativa microterritorial dos emigrados logrou un alto grao de difusión e proxección sobre a xeografía galega, pois máis das tres cuartas partes dos concellos contaron con algunha destas agrupacións que simbolicamente lles deron presenza e representatividade efectiva, anque non formal, fóra da súa circunscrición cartográfica, se ben logo a intervención escolar das mesmas non chegou a prosperar e visibilizarse en tódolos termos municipais.

A excesiva fragmentación societaria, canda a fraqueza e inconsistencia do corpus federativo, fixeron inviable o deseño dun *programa* ou *plan de actuación unificado* e subscrito pola totalidade ou a maioría das agrupacións a fin de implementalo de maneira conxunta ou coordinada nos seus respectivos lugares de referencia. Polo regular, cada asociación operou dun modo autónomo e individual, sen acomodarse a unhas pau-

tas e unhas directrices consensuadas en común a escala superior. Porén, isto non significa que o elenco das microcolectividades disentsen nas súas orientacións e propostas nucleares en materia educativa –por máis que se constate unha heteroxeneidade de idearios pedagóxicos–, nin que discrepasen con rotundidade os seus proxectos de intervención respecto ao modelo de escola e ao tipo de ensinanza que conviría proporcionarlle ao alumnado destinatario da súa angueira. De ordinario ocorre á inversa, pois a meirande parte das asociacións compartían principios, criterios e formulacións susceptibles de converxencia para tecer un sistema positivo coherente, de fasquía netamente reformista, con vectores alternativos ou se acaso contestatarios, pero en poucas ocasións de carácter rupturista –por máis que haxa voces abandeiradas do contrario–, dotado da indispensable homoxeneidade interna, sequera para o observador alleo.

Neste hipotético eirado de confluencias, tódalas sociedades asumen como tarefa primordial e irrenunciable fomentar a ensinanza nos pobos aos que representan, por medio da implantación, o sostemento ou a promoción, nas súas múltiples modalidades, de centros gratuítos de instrución primaria para *xeneralizar a escolarización da infancia*, alí onde a oferta pública non cubría satisfactoria e adecuadamente as demandas e necesidades educativas da veciñanza. Secasí, no plano das intencións non tódalas entidades concordaban en restrinxir o protectorado académico á escola primaria. Algunhas delas, en sentido ascendente ou descendente propugnaban ampliar as prestacións académicas a adultos e párvulos. E tamén a favorecer a capacitación técnico-profesional da mocidade, mediante a fundación de escolas prácticas e agricultura, artes e oficios, industria, comercio, hixiene, etc. E houbo aínda agrupacións que avogaron por sufragar estudos medios ou superiores aos colexiais máis aplicados. De todos modos, o nivel básico do ensino eríxese no eixe sobre o cal gravitan as preferencias interventoras das sociedades.

Agora ben, dentro das súas dispoñibilidades, as agrupacións do éxodo non se conformarán con abrir centros de primeira ensinanza que sexan unha réplica mimética dos centros públicos e privados ateigados de penurias e de eivas que de lonxe albiscaban con máis nitidez. Polo contrario, o tipo de escola que preconizarán diferirá do modelo hexemónico naquel contexto, fronte ao cal as súas escolas –sobre o papel– amósanse como opción superadora, innovadora e optimizadora.

En liña de continuidade co xa escrito, e tendo en mente que o modelo escolar societario ía encamiñado á súa implementación preeminente

nun hábitat rural poboado, entre outros, por campesiños, mariñeiros, algúns artesáns e, a curto prazo, numerosos potenciais candidatos a saír polo mundo como efectivos non cualificados dunha corrente migratoria en incremento continuo, estes poderían constituír algúns dos seus trazos caracterizadores:

1) *Orientación de futuro* e rotundo rexeitamento de calquera desviación condescendente cun pasado arcaico e caduco, en radical contraste coa escola tradicional que se mantiña ancorada en vellos moldes, mostrándose refractaria ás novidades e antagónica co progreso.

2) *Potestade de formar a nova cidadanía* (os homes e as mulleres do porvir), cunha mentalidade moderna, consciente do exercicio dos seus dereitos e da observancia dos seus deberes, solidaria cos semellantes, libre de falsos prexuízos ou anacrónicas supersticións, e cualificada intelectual, cívica e moralmente para desempeñar os seus cometidos na vida. Estes novos cidadáns haberían de seren, ademais, os axentes forxadores e catalizadores da Galicia vindeira, á que enaltecerían alí onde fosen. Un exultante optimismo educativo aniña neste ideario que, como remesa intanxible, chega por distintas vías á veciñanza que vive na aldea.

3) *Realista, utilitaria, pragmática e funcional no tocante ás súas ensinanzas*, que prepararían aos educandos para abrírense camiño nunha previsible sociedade á que se incorporarían tras teren concluído o seu ciclo escolarizador. As entidades instrutivas entendían que, a curto prazo, á mocidade do agro galego só se lle presentaban dúas opcións de futuro meridianamente claras no ámbito laboral: emigrar con rumbo a América para integrarse no sector terciario ou permanecer nas localidades de orixe para dedicarse nelas á agricultura, á gandería ou, en menor medida, á pesca. Perante este dilema, a escola debería encamiñar aos seus pupilos atendendo a esa dual expectativa futurible. Unha decantación tan nidia concitou alporizadas tirapuxas entre aqueles que xulgaban atinado e errático o xeito de proceder das sociedades. Algúns dos seus máis furibundos detractores mesmo chegaron a tachar as súas escolas de «prexudiciais», «desgaleguizantes», «desleigantes», «antipatrióticas» e «indutoras á emigración». Severas recriminacións que axiña recibiron contundente resposta dos promotores do proxecto e de determinados publicistas e entusiastas animadores da súa obra. Emporiso, a capacitación de potenciais candidatos á emigración constituía tan só un dos obxectivos que se marcaban. E para moitas, a vulgar polas súas declaracións programáticas, tampouco era o prioritario, senón máis ben o imposto como tarefa peren-

toria e ineludible. Parelo a el atopábase outro que xa mencionei: habilitar á xente nova que optase polos labores agropecuarios ou mariñeiros nas súas parroquias nativas. Este segundo roteiro formativo confirma o enfoque utilitario e realista que os emigrantes pretendían imprimirlles aos seus colexios.

4) *Potencialidade rexeneradora e apertura á sociedade*, coa que as escolas haberían de estaren en comunicación permanente e sobre a cal in-fluirían tanto de forma directa como indirecta a través do seu alumnado. Este, tralo correspondente proceso formativo, actuaría de axente impulsor e propiciador do cambio, fomentando o desenvolvemento e a transformación dunha comunidade arcaizada, postergada e deprimida, que debía abrirse paso cara á modernidade. Na cerna do sentir dos ausentes latexa unha confianza infinda na educación como pegada inequívoca do movemento rexeneracionista, ao cal lle profesaban unha indisimulada simpatía, compartindo plenamente o seu ideario pedagóxico-social.

5) *Inspiración nas modernas correntes pedagóxicas*, preferencia xa palpable na veta rexeneracionista que impregna os idearios, testemuños proxectivos e protocolos normativo-regulamentarios das sociedades de instrución, onde se amosan partidarias de seguir as pautas e recomendacións preconizadas polas novas tendencias emerxentes no campo da ciencia pedagóxica e da didáctica. A modernidade que abandearan traducirase taxativamente na reforma interna e externa da escola, o que en suma e a grandes riscos comporta:

- *Situar o centro nodal do proceso educativo no alumnado* (paidocentrismo), quen adquiriría o rol de suxeito activo, en oposición ao que viña ocorrendo nas escolas de corte tradicional, coas múltiples implicacións que esta mudanza levaba aparelladas en canto á xeración das aprendizaxes e inmersión nos saberes.
- *Desenvolver de maneira harmónica e integral tódalas facultades do educando*, sen relegar nin subestimar ningunha faceta formativa.
- *Converter os establecementos académicos en institucións educativas e non unicamente instrutivas.*
- *Remodelar endoxenamente os centros escolares* nas súas dimensións didácticas e organizativas.
- *Dotar de infraestruturas idóneas e de seu os espazos onde se albergaba a dinámica educativa*, fabricando a tal fin edificios de nova planta e feitura acomodados ás directrices arquitectónicas, hixiénicas, sanitarias e pedagóxicas formuladas polos especialistas na materia.

6) *Cualificación e competencia do profesorado*, quen debería estar disposto e comprometido a levar a termo e facer efectivas cada unha das innovacións auspiciadas e prescritas polas sociedades. O docente converteríase, en definitiva, no artífice e propulsor directo do cambio no seo da institución escolar e da súa contorna. Sen a resolta e tenaz cooperación do ensinante todo o proxecto ficaría inerte e baleiro de contido, esmorecendo antes de nacer.

7) *Tolerancia, adogmatismo e repulsa de prácticas sectarias*, para así combater a instrumentalización partidista ou confesional do ensino e o adoutramento do alumnado con fins proselitistas. Isto conducirá a unha parte das agrupacións a optar pola neutralidade escolar e en menor medida por un laicismo pleno e sen concesións, este último adoito tinguido de efluvios anticlericalistas. O que derivou en moreas de atrancos para a apertura e a continuidade de determinados colexios e en hostilidade contra os seus promotores.

2.4. As Escolas de Americanos

No panel das realizacións máis comúns e notables das sociedades de instrución sobresaen as comunmente coñecidas como *Escolas de Americanos*, que poden variar a súa denominación específica en razón do país ou da cidade do berce xestatorio das mesmas (Escolas de Cubanos, de Habaneiros, de Arxentinos, de Brasileiros, etc.). Unha nomenclatura que, con independencia do uso convencional que dela se faga, encerra no sintagma e significado, de forma diáfana, a produción concreta concernida e a súa procedencia xeográfica e, cunha connotación algo máis difusa, a época na cal se enmarca. Por iso, hai máis de tres décadas propuxen incorporala á xerga científica; debo confesar que a idea correu unha sorte dispar. Trátase, en suma, dos centros de ensino financiados íntegra ou parcialmente polas distintas agrupacións microterritoriais. Estes, nuns casos viñan paliar as eivas que tollían a rede escolar pública e noutros de feito supoñían unha alternativa renovadora e modernizadora fronte á maioría dos establecementos de ensinanza pública e privada daquela existentes. Conforme proclamaban algunhas formacións, e se colixe á vez do xa exposto máis arriba, a súa máxima aspiración consistía en implantar unha *nova escola na Galicia rural*. Velaí a remesa material de utilidade comunitaria máis xeneralizada e significativa que os emigrantes corporativamente fan no sector educativo e que se manifesta como unha realidade plural.

Os últimos rexistros dispoñibles permiten dar conta en toda Galicia de 245 colexios con 346 aulas que se instaláron nuns 200 edificios de nova construción ou reformados e acondicionados para hospedar con decoro e deferencia o labor docente. A súa distribución xeográfica é desigual nas catro provincias. Como máximas beneficiarias aparecen Lugo (96 escolas e 131 aulas) e A Coruña (91 escolas e 137 aulas), seguidas a gran distancia por Pontevedra (49 escolas e 66 aulas), mentres Ourense, moi arredada das tres, ocupa a última posición (9 escolas e 12 aulas). E a escala comarcal despuntan a orla costeira que dende as lindes co occidente asturiano se prolonga até as Mariñas da Coruña; o terzo norte da circunscrición provincial luguesa; as áreas da contorna deun Compostela en continuidade cos municipios fronteirizos do territorio pontevedrés e algúns dos concellos que engarzan o cabo suroeste desta última provincia co adro do país veciño.

En canto á tipoloxía dos centros académicos, verifícase unha categórica prevalencia societaria a prol da escola primaria, en sintonía coas declaracións programáticas formuladas. Pero houbo tamén agrupacións que atenderon o alumnado ao remate da escolarización obrigatoria; outras prestaron os seus servizos aos que nunca se escolarizaran, e un terceiro grupo moi minoritario combinou a ensinanza primaria coa formación preprofesional.

Cómpre puntualizar que a implantación das escolas de americanos adoptou tres variantes alternativas. A primeira consistía en asumir integramente a respectiva sociedade a posta en funcionamento, dotación, sostemento e supervisión de un ou varios centros, catalogados como colexios privados. A segunda, concretábase en custear a entidade promotora a edificación dos inmobles para fins académicos, cedéndollos logo ou alugándollos á administración pública para institucións docentes da súa incumbencia. E a terceira limitábase a cooperar na instalación, equipamento ou funcionamento dunha escola de titularidade estatal.

As agrupacións instrutivas conferíronlle unha destacada prioridade aos edificios destinados a aloxar os seus colexios, ben fosen de xestión privada ou de competencia pública. Esta resolución práctica obedecía á indixencia material inherente á escola primaria rural naquel tempo. Ou dito con outras palabras e sen perífrases, a que a escola polo regular non tiña casa de seu. Coas achegas das sociedades de instrución conseguíuse que arredor de 200 localidades atinxiran ese beneficio dignificador da función educativa. Un percorrido por todas elas revela a pluralidade de

patróns arquitectónicos elixidos, dando lugar a un profuso mosaico estilístico. Nel, emporiso, percíbese axiña e sen esforzo a pegada certa da emigración transoceánica, coa finalidade peculiar atribuída a cada obra e a carga alegórica engadida. No seu día describín cinco prototipos de edificacións, pero quizais o repertorio sexa se cadra maior. O inventario comprende dende o modelo estándar máis sobrio e sinxelo de pavillón de planta baixa, até o máis complexo e monumental de varios módulos contiguos a distintas alturas, deseñado por un reputado experto, consonante canons historicistas, modernistas, vernáculos ou academicistas, cando non bosquexos e planos eclécticos de ida e volta. Entre estes dous paradigmas extremos érguese pola súa elegancia, fermosura e vistosidade o inmobile cuxa fisionomía aseméllase ás vivendas de descanso estival ou de retiro dos indianos. Convén ter presente, ademais, que con frecuencia a estas iconas da modernidade escolar asignábaselles unha funcionalidade polivalente, actuando como auténticos núcleos cohesivos, dinamizadores, recreativos, festivos e divulgativos ao dispor da veciñanza do lugar. Por todo iso eríxense en recintos precursores da actividade sociocultural na Galicia campesiña de cen anos atrás.

Dentro do propio dominio material, no que atinxe ao enxoval e fros dos colexios, detéctase nas sociedades unha firme vontade por dotalos de mobiliario e recursos didácticos abundantes e recentes, máis propios doutros contextos avanzados e con maior desenvolvemento. En canto a moblaxe, abonda citar os pupitres bipersoais que suplen as antigas mesas-bancos corridas. En entre os aveños para a aprendizaxe, as máquinas de escribir e de coser, que se recibían dende a outra beira do Atlántico cunha mensaxe implícita ben doada de desvelar; as láminas e os aparellos de proxeccións para o fomento da ensinanza intuitiva; os museos escolares e gabinetes con pezas para acompañar a explicación das disciplinas experimentais; os apeiros de labranza e, obviamente, os libros, periódicos e revistas que, con frecuencia variable, poñíanse ao dispor da parroquia como unha prestación comunitaria máis.

A programación académica arrequecía a oferta curricular ordinaria, nalgúns establecementos, con materias como: Contabilidade e Teneduría de libros, Nocións de Agricultura, Instrución Cívica, Mecanografía, Idioma estranxeiro, Redacción de cartas comerciais e familiares, Xeografía e Historia de Arxentina, Cuba ou Uruguai, Coñecementos reais, Lexislación mercantil, Economía doméstica, Nocións e exercicios de técnica industrial, Ximnasia sueca, etc. E como afán voluntarista máis ca como realiza-

ción fáctica dunhas poucas entidades: Xeografía e Historia de Galicia, Gramática e Lingua galegas. Anque do labor interno nas clases só se coñecen algunhas pasaxes e en moi poucos centros, sábese en cambio por palabra manuscrita e impresa das sociedades que para levar a termo o proceso de ensino-aprendizaxe exhortaban ao emprego dunha metodoloxía cíclica, con procedementos prácticos e sensitivos que incentivasen a actividade do alumnado. E, pola contra, reprobaban o memorismo repetitivo e verbalista e a ausencia de estímulos motivadores no proceso formativo.

A misión académica dos colexios arrequeceuse e potenciouse cun feixe de actividades e institucións complementarias como os paseos e as excursións, as festas da árbore, as prácticas deportivas, os ensaios de agricultura e xardinaría, os obradoiros preparatorios de oficios, os certames e as conferencias, as veladas e representacións teatrais, a prensa e a imprenta escolares, as caixas de aforros e mutualidades, as cooperativas infantís, os batallóns e corpos de exploradores, as cantinas e os roupeiros e a iniciativa piloto singularizada do transporte escolar.

Do profesorado destes establecementos agardábase que ademais de cumprir coas súas obrigas docentes, asesorase en asuntos pedagóxicos ás corporacións contratantes, actuase como promotor de novos proxectos educativos e exercese o rol de dinamizador social e cultural dos lugares de destino. Unha dedicación suplementaria que, polo regular, levaba consigo un salario superior á media percibida polos mestres públicos coetáneos.

En canto ao alumnado, na práctica, as sociedades concedéronlle prioridade á escolarización dos varóns, por seren eles os convocados en primeira instancia a emprender o camiño da emigración. Pero no devir dos anos increméntase a preocupación pola escolarización feminina e polo tipo de ensinanza que requirían as nenas. Esta mudanza acontece en simultaneidade coa incorporación da muller á corrente migratoria. Nese proceso de inserción no mercado laboral do exterior, algunhas entidades comprometéanse de viva voz e por escrito a tutelar e facilitarlles colocación aos alumnos avantaxados nos lugares onde estaban radicadas as súas sedes e delegacións ou vivía algún dos seus dirixentes.

Conclusións

Quedan así esbozadas nesta sucinta síntese as principais variantes de intervención escolar promovidas pola emigración galega nun periplo de longa duración. Sen dubida, non se esgota aquí o caudal de experiencias

educativas vinculadas aos galegos no exterior. Hai aínda outras facetas e prácticas institucionais no campo formativo que reclaman a oportuna indagación para darlles a visibilidade que de seu merecen. Pero iso competará xa, en boa medida, a outros. Abonde agora como recapitulación, para poñer punto final a estas liñas, retomar o enunciado ao principio a fin de ratificalo con convicción plena. Coido que a teor do referido pode asegurarse que a emigración transoceánica promoveu a experiencia de educación popular con perfís de pretendida calidade máis importante de cantas abrollan na Galicia contemporánea. E iso debera ser razón suficiente para seguir prestándolle atención no sucesivo –e non só dende o mundo académico, erudito e investigador, nin dende o sempre altruísta asociacionismo de base– polo que reportou no seu momento e a herdanza que nos deixou como legado de porvir.

Figura 1

Un emblema que simboliza e resume as dúas variantes de intervención escolar dos emigrantes galegos na súa terra de orixe.



FORTE: Luis Lacalle (debuxante-litógrafo), A Habana, 1930

Referencias

PEÑA, V. (1991). *Éxodo, organización comunitaria e intervención escolar. La impronta educativa de la emigración transoceánica en Galicia*. 2 vols. Secretaría Xeral para as Relacións coas Comunidades Galegas.

- PEÑA, V. (1995). As sociedades galegas de instrucción: proxecto educativo e realizacións escolares. *Estudios Migratorios*, (1), 8-83.
- PEÑA, V. (1995-96). Cuatro siglos de intervención escolar de los gallegos de América en la Galicia escindida. *Historia de la Educación*, (14-15), 301-332.
- PEÑA, V. (1999). Los emigrantes transoceánicos como agentes de modernización educativa en el norte peninsular. En J. Ruiz, A. Bernat, M. R. Domínguez e V. M. Juan (Coords.), *En La educación en España a examen (1898-1998)* (pp. 213-246). Ministerio de Educación y Cultura / Institución Fernando El Católico.
- PEÑA, V. (2002). As escolas que viñeron de alén mar (Galicia, ss. XVII-XXI). Algunhas réplicas dende terras lusas. *História. Revista da Faculdade de Letras*, III Série (3), 245-262.
- PEÑA, V. (2008). Educar: el compromiso de la añoranza fecunda. Entre la filantropía docente de los indianos y la obra escolarizadora de las Sociedades de Instrucción. En X. A. Liñares (Coord.), *Ciudadanos españoles en el mundo. Situación actual y recorrido histórico* (pp. 55-102). Grupo España Exterior.
- PEÑA, V. (2010). A dimensión escolarizadora da emigración transoceánica no Noroeste da Península Ibérica. Do Antigo Réxime ao solpor da Contemporaneidade. En M. Louro e C. E. Vieira (Coords.), *Cultura Escolar, Migrações e Cidadania* (pp. 93-141). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- PEÑA, V. (2010). Porvires: idearios pedagóxicos de retorno e iniciativas de [re]volta para unha experiencia de educación popular na Galicia non urbana. En S. Olmo (Coord.), *Utrópicos. Centroamérica y Caribe. XXXI Bienal de Pontevedra* (pp. 70-93). Deputación de Pontevedra.
- PEÑA, V. (2012). Panorámica de la intervención escolar de los emigrantes gallegos a América (siglos XVII-XXI). En M. Llordén e J. M. Prieto (Coords.), *El asociacionismo y la promoción escolar de los emigrantes del norte peninsular a América* (pp. 35-69). Ayuntamiento de Boal.
- PEÑA, V. (2016). Educación y patrimonio cultural. El legado escolar de la emigración gallega. Reconstrucción pedagógica del ámbito. En J. M. Touriñán e S. Longueira (Coords.), *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar* (pp. 385-414). Redipe.

A educación en Galicia no século xx. Cambios, reformas e adaptacións a realidade

Xosé Manuel Cid Fernández

Universidade de Vigo

Jesús Deibe Fernández Simo

Universidade de Vigo

Raquel Rey Vilas

Programa Ponte nas Ondas

Universidade de Vigo

Introdución

Certamente o século xx comeza cun acontecemento que ben pode delimitar un estudo de investigación histórico-educativa, como é a creación dun Ministerio de Instrución Pública e Belas Artes. Sen embargo o límite final podemos establecelo no fin da ditadura franquista, pois deu paso a unha nova etapa que consideramos aínda non finalizada, e que polo tanto pode constituír unha unidade diferente de investigación.

Un liberalismo, que non tiña conseguido imporse ás forzas do Antigo Réxime, ao longo de todo o século XIX, –mais que en puntuais avances normativos, que eran en pouco tempo derrubados– tivo uns brotes verdes nesa última década, cunha incipiente «autoafirmación do Estado fronte ao poder da Igrexa nos ámbitos da educación elemental e secundaria» (Escolano, 2002, p. 65). Nada claro nin definitivo, como se pode apreciar na evolución posterior do sistema educativo, no Estado español, con trazos aínda mais retardatarios no contexto galego. É innegable no saldo positivo, ademais da creación do ministerio, o traspaso do pago dos mestres ao Estado desde a administración municipal (en 1902), a ampliación da escolaridade obrigatoria ata os 11 anos, a creación de institucións emblemáticas dunha certa modernización da escola primaria e a formación do

profesorado –En menor medida da secundaria–, como son a Escola de Estudos Superiores do Maxisterio, a Dirección Xeral de Primeira Ensinanza, o Museo Pedagóxico Nacional, a Xunta para a Ampliación de Estudos, as Residencias de Estudantes, O Instituto Escola, e outras que levaron a impronta do institucionalismo, convertido na carta de presentación do rexeneracionismo educativo non panorama internacional.

No debe, estaba un panorama escolar desalentador no seu conxunto, e con «peores oportunidades para o alumnado rural e os fillos dos sectores populares, en particular no caso de tratarse do sexo feminino» (Costa: 2023, p.127), con apenas melloras nas estatísticas escolares de creación de centros, crecemento de matrícula e asistencia, redución do analfabetismo, e empoderamento dos mestres e mestras rurais fronte ao xugo caciquil. As melloras foron introducidas lentamente nas dúas primeiras décadas, e hai que agardar á ditadura de Primo de Rivera para apreciar retrocesos no plano das liberdades, pero avances en dúas cuestións importantes, como son a aceleración de creación de escolas e plan de construcións de edificios públicos, e en secundaria un novo plano de estudos en 1926.

Tres décadas de cambios limitados e avances lentos, pero cunha forte contestación social, tanto do propio profesorado, como do conxunto da sociedade, mobilizada por correntes pedagóxicas e intelectuais, por movementos obreiros, agraristas e mariñeiros, así como por partidos políticos de corte democrático, que desde diversas ideoloxías, confluiron na proposta de cambio radical que puxo fin á ditadura é a monarquía, en 1931.

A II República deu un xiro considerable ás políticas anteriores cunha aposta decidida pola democratización do ensino, como asunto central do Estado, cunha política de creación de escolas para cubrir todas as necesidades da poboación infantil e alfabetización do conxunto da sociedade, e unha política de dignificación da profesión docente. Un colectivo fortemente perseguido e represaliado polo réxime franquista, co conseguinte empobrecemento da oferta educativa, que volta a tempos pasados, e só co paso das décadas e xa na etapa final da ditadura, a educación volve esixir a atención por parte do goberno, que sen deixar de ser autoritario e manterse firme na idea dun ensino clasista, introduce cambios encamiñados a favorecer o acceso a educación básica de toda a infancia entre 6 e 14 anos. Comezamos este capítulo polos avances na escolarización e alfabetización, e a seguir, as dificultades para a implantación dun sistema educativo público e laico, como asunto de estado, a situación do profesorado ao longo desas sete décadas, e sinalando tamén algunhas evidencias

de cuestións como a desigualdade de xénero, a realidade galega ausente no ensino, ou algunha evidencia de renovación da escola por dentro.

1. Avances na escolarización e na alfabetización

O século xx comeza coa mesma dinámica coa que rematou o XIX, pois o ritmo de creación de escolas, entre 1900 e 1922, resúmese nunha media de 32 por ano, a nivel estatal, moi lonxe das necesidades e demandas da poboación.

Galicia con arredor de 2300 escolas apenas podía escolarizar a terceira parte da poboación en idade de acceder ás mesmas. Se os números xerais non son alentadores, hai un segundo factor aínda mais determinante, e que ten que ver coa dispersión da poboación, como é a escasa porcentaxe de escolas completas –pouco mais dun 32%– sendo de tempada ou incompletas as restantes. No conxunto estatal esa porcentaxe sube ao 37%. Se consideramos outro indicador de calidade, que é a graduación das escolas, encontramos que Galiza non chega ao 1% en 1910, en cifras absolutas, unhas 15 escolas graduadas, que apenas aumentan na seguinte década, mentres a nivel estatal, hai un 8% na altura de 1923 (Escolano, 2002; Costa, 2004).

Mais alá dos datos cuantitativos, o que queda en evidencia, é que os poucos que asistían ás escolas en Galicia, remataban a escolaridade aos 9 anos, cun grao de alfabetización moi elemental, que na maior parte dos casos reducíase á lectura. Iso sí, unha alta dose de catecismo memorizado, sen apenas entender o que se dicía. O mestre valenciano, con destino en Quintela de Leirado nos anos trinta, antes de volver á súa terra, describía a situación con claridade nas páxinas da *Escuela de Trabajo*.

En España se aprendió a leer, aunque nunca se supo lo que se leía, como primero se había aprendido a rezar sin tener el menor concepto de lo que se rezaba. Automáticamente. El hombre que hace inconscientemente, de manera mecánica, una función, sin enterarse plenamente de su acto, no puede decir que está capacitado para ello, ya que en realidad ignora lo que está haciendo. (Lacomba, 1932:10)

Un mapa de escolas incompletas leva aparelado un cadro de profesorado con escaso desenvolvemento profesional, tanto en formación, como en salario e en consideración social. Este colectivo, maioritario en provin-

cias rurais, arranca o século xx, a pesar de cobrar directamente do Estado, cun salario de 500 pesetas anuais, reducido aos dous terzos no caso das mulleres, discriminación que perdurou mais alá das normativas de equiparación salarial por razón de xénero.

Malia isto, efectivamente o século xx comeza con decisións moi favorábeis a medio e longo prazo, como son a creación do Ministerio de Instrución Pública e Belas Artes, o pago dos salarios a cargo do estado, escolarización obrigatoria de 6-11 anos, e a vontade de equiparación salarial de mestres e mestras. Foi necesaria mais dunha década para que esta normatividade se cumprise, mais fóronse dando pasos. Non tiveron efecto inmediato, pero abriron a porta para corrixir deficiencias estruturais do sistema educativo.

Estas deficiencias, mais acusadas en Galicia, eran definidas para todo o Estado nesta descrición de Agustín Escolano (2002, p. 75)

La desidia de las autoridades locales, el abandono escolar, la ausencia de una política de gratuidad efectiva y otros hechos que la literatura regeneracionista denunció hasta la saciedad, seguían operando sobre la escuela de la restauración como condicionantes estructurales.

Ante o deterioro do sistema público, a sociedade civil organizouse para contribuír a mellorar os niveis de escolarización. Ademais da ataraxe de Ordes Relixiosas, coincidindo coa súa expulsión de Francia, os sectores obreiros e especialmente as Sociedades de Instrución creadas por emigrantes abriron centros privados. A perspectiva era diferente: mentres as primeiras viñan para quedarse e afianzar un control ideolóxico, que se estaba cuestionando no sector público, as escolas promovidas por emigrantes e sociedades obreiras, nacían con vontade de integrarse no sistema público, cando este ofrecese garantías de funcionamento democrático e con ideais laicos e de respecto á infancia.

Cómpre diferenciar, por tanto, entre as iniciativas que contribuíron a unha maior escolarización, aquelas que viñan a perpetuar males endémicos dunha sociedade tradicional, clasista, desigual e antidemocrática, daqueloutras que prenderon a luz na escuridade de moitas crianzas das clases populares urbanas e rurais.

Con ese panorama de desinterese pola escola e a cultura popular por parte da administración, que contrasta co dinamismo intelectual e pedagóxico de amplos colectivos sociais, chégase á época da ditadura de 1923,

na que se da un xiro expansionista con obrigatoriedade ata os 14 anos, aumento do número de escolas e postos escolares, escurecido non obstante, polo retroceso en dereitos e liberdades debido a un férreo control ideolóxico do exercicio docente.

Hai un plan de construcións escolares, que non sempre se executaron satisfactoriamente, pero mellórase a oferta entre 1923 e 1930, a un ritmo de 178 creadas por ano, e acelérase no período republicano, cunha media de 294 por ano, chegando a triplicar as existentes a principio de século. O número de mestres é de 6500 en 1935.

A expansión da rede escolar vai acompañada dun lento descenso do analfabetismo, que pasa de 68,88% a 38.56%, entre 1900 e 1930 (83,66% a 49.49% no caso das mulleres); cifras que a nivel estatal tiñan unha situación mais favorable: 56% a 33% no primeiro terzo; 66% e 39% no caso das mulleres). Durante a república, en Galicia, aínda se reduce mais esas porcentaxes, detectándose no censo de 1940, un 24,41% de analfabetismo entre a poboación maior de 10 anos. (Costa Rico, 2004, p. 921) Segundo as nosas análises, en Ourense a redución foi superior ao 17% nas vilas a case un 13% no resto do territorio, entre 1930 e 1940, cifras que teñen mais valor se temos en conta que só durou cinco anos a República, e os tres restantes anos da década foron de abandono da escola pública e persecución de boa parte do maxisterio. (Cid Fernández, 1994, p. 137)

A democratización da educación convértese no branco a combater por parte do novo goberno saído do golpe de estado franquista. Despois dunha inxustificada e violenta persecución ao profesorado, comeza a ofensiva lexislativa, coas reformas no ensino medio e superior, afondando no seu carácter elitista e na tendencia privatizadora, con especial control da homoxeneización ideolóxica para fortalecer a nova *intelligentia*, na que se asentasen os aparellos ideolóxicos do novo estado.

O ensino primario sofre un estancamento, e mesmo retroceso na primeira década, considerado o período autárquico, dos tres en que se divide a «longa noite de pedra». As mesmas escolas, con menos asistencia, e con peor profesorado, en condicións laborais insuportables.

Sen entrar en cuestións cualitativas, abonda cos datos cuantitativos para evidenciar ese retroceso. De 6502 mestres en 1935, pasamos a 6545 no curso 1954-55. Un 30% do alumnado de 6 a 11 anos, aínda estaba sen escolarizar, e os matriculados no público tiñan baixado en 35000, cifra semellante ao ascenso da privada. No ámbito estatal, o número de mestres tiña aumentado en 8000 durante a primeira década, pero o número

de estudantes reduciuse en 300.000. Apréciase con claridade a discriminación de Galicia durante este período, pasando de ter unha porcentaxe de poboación escolarizada superior á estatal en 1950 (16,64% fronte a 15,41%) a estar por debaixo en 1970 (19,66% a 21,8%), situación agravada nas provincias máis rurais, e se temos en conta a porcentaxe desa poboación no ensino secundario e superior (Benso e Tarrio, 1987, p. 44), que dentro do elitismo sinalado, era semellante en 1950, a pasa a ter un punto de diferenza en 1970.

Con eses datos de escolarización, chama a atención as cifras de redución do analfabetismo, que nos datos oficiais debe considerarse máis un elemento de propaganda do réxime, que un dato real. No informe estatístico de 1954-55, sinalábase un descenso entre 1940 e 1950 de 19,33% a 12,89%. Se non asistían á escola como podían ser alfabetos.

A inversión estatal en educación que era superior ao 7% en 1934, non volveu acadar esa porcentaxe ata 1948, chegando a baixar do 5% en algún ano da década. Polo que parecen máis cribles as cifras de redución de analfabetismo que dan outras fontes, e que desmenten o triunfalismo do réxime na celebración dos seus 25 anos. (Escolano, 2002, p. 182).

Taboa 1

Estimacións de redución do analfabetismo entre 1930 e 1970

	1930	1936	1940	1950	1960	1970
25 anos. España Franquismo		32,4%	23,1%	17,34%	12,1%	5.7%
Outras fontes España	33,19%			23,5%	18,77%	12.2%
Galicia	38.56%		24,41%	15,84%	12,47%	9.46%

FONTE: Elaboración propia a partir de Escolano (2022) e Costa (2004, p. 922)

A cifra de 32.4% de analfabetismo a nivel estatal, corresponde a 1930 nas fontes oficiais consultadas, polo que non é correcto atribuír a mesma porcentaxe ao ano 1936. Mais ben teremos en conta a apreciación de Narciso de Gabriel (2006: 69), relativa a que «nos anos trinta, os máis progresivos de toda a serie, a taxa de crecemento anual aproxímase aos tres puntos e a porcentaxe de poboación alfabetizada, aumenta máis de 10, tantos como durante os últimos corenta anos do século XIX». Os datos da última fila están recollidos do traballo do mesmo autor (Gabriel e outros, 1997, p. 24).

Léanse estas cifras coa precaución das dificultades para obter os datos, e tamén pensando en que a medida que o número de alfabetizados/as se achega ao 75%, o crecemento intercensal, ten que ser necesariamente mais moderado, e sempre coas limitacións para alfabetizar a persoas de avanzada idade ou as que viven na marxinalidade social. Téñase en conta tamén a maneira de aprender a ler e escribir, pasando dun tempo de textos libres e centros de interese a un tempo de ler no catecismo e nos libros patrióticos novamente.

Neste plano, o ministerio de Ruiz Giménez, mais aperturista desde a segunda década do franquismo, non presenta melloras substanciais, tanto nos números de escolarización básica, como na cuestión relixiosa, blindando o confesionalismo en 1953 mediante o Concordato coa Santa Sede.

Finalmente a etapa tecnocrática que desemboca na Lei Xeral de educación, supón unha aposta mais sistemática por escolarización total, con ampliación da obrigatoriedade aos 14 anos. Os cambios económicos, sociais e culturais agudizaron algunhas contradicións do sistema, que acabaría por implantar unha lei aceptable para o seu tempo, e por abrir o camiño da escolarización total da poboación en idade de desfrutar dese dereito. Por fin aparece duplicado o número de ensinantes, con mais de 14000 no ano 1975. As escolas cunha certa tendencia á gradación van estar tamén en edificios públicos de nova construción. Outra cousa é o tipo de edificios e de concentracións pouco axeitadas á realidade galega, e tamén debe sinalarse no seu debe, un novo incremento desorbitado da privatización, que en Galicia roldaba o 17.7% das unidades escolares en 1971, pero a porcentaxe aumentaba considerablemente se temos en conta só o contexto urbano. A nivel estatal ese incremento foi aínda mais pronunciado, pasando de porcentaxes, que xiraban ó redor dun 20 ou 25% nas primeiras décadas, a case o 40% en 1975.

En Galicia, as porcentaxes do ensino privado foron sempre por baixo da media estatal, pois pouco a pouco a escola privada foise convertendo nun fenómeno mais urbano, e en Galicia a maior parte da poboación estaba no medio rural. Desta forma vemos como en 1916, o ensino privado contaba cun 20% do total de centros, con 671 en toda Galicia, e pasou a 910 en 1954-55, en torno ao 12%, escolarizando aproximadamente o 15% da poboación infantil escolarizada. O final do franquismo e os anos seguintes de aplicación da Lei Xeral de Educación, foron terreo aboadado para un crecemento desmedido do ensino privado (García e Requejo, 1989), acadando as 1639 unidades escolares en 1971, e as 3019 en 1984,

un crecemento dun 84,2%, aumento que en provincias como a de Ourense, onde retrocede o número de matriculados no ensino público, a privada experimenta o 105% de incremento. No comezo dos anos oitenta, o alumnado matriculado no ensino público tiña caído polo ascenso do privado, a menos do 72% con respecto ao comezo da década anterior.

2. Un tortuoso camiño para o ensino público e laico

O escaso atractivo do ensino público, tal como estaba xestionado pola administración no cambio de século, favoreceu a aparición de multitude de iniciativas privadas e comunitarias, que en Galicia teñen unha peculiaridade que lle concede unha destacada significación histórica. Por unha parte as escolas de ferrado (Gabriel, 2001), e por outro as escolas de emigrantes, como modelo de aportación colectiva e solidaria das Sociedades de Instrución creadas en distintos países latinoamericanos.

Pero hai outro tipo de ensino privado, que libra a loita polo control ideolóxico da educación da infancia. Apenas se cuestionou ao longo do XIX o dominio do ensino confesional nas escolas públicas, e a súa liberdade para promover centros privados. Esa tendencia aumenta no comezo do novo século, coa implantación de Ordes Relixiosas expulsadas de Francia. As fundacións que tiñan aportado remesas de diñeiro para moitas destas iniciativas, vai continuar sendo unha fonte segura de financiación para a apertura de novos centros benéficos e non tan benéficos. Sen embargo, vai a contar con competidores de signo contrario, podendo Galicia ter unha oferta de ensino laico, á altura dos mais avanzados países europeos.

Este ensino privado laico nace, na maior parte dos casos, coa finalidade de pasarse á rede pública, no momento en que ofrecese garantías de pluralidade ideolóxica e funcionamento democrático, con respecto pola liberdade de cátedra e adecuada formación e profesionalización do profesorado.

O ensino benéfico, con dotacións económicas importantes, favoreceu a principio de século XX, a implantación de novas Ordes Relixiosas no ensino que viñeron para quedarse, e aumentarían a súa influencia ao longo dos anos, só ralentizada pola lexislación republicana, aprobada sen tempo para a súa aplicación. Constatamos a implantación dos Irmáns da Doutrina Cristiá en distintas vilas, financiados por García Barbón, no caso de Verín, ou de Eumenio Ancochea, en Trives; tamén se instalaron os Maristas en Ribadavia na fundación Martínez Vázquez; e en plena república, abren

un centro as Josefínas e outro centro as Escolapias, aproveitando estas a fundación da marquesa Atalaya Bermeja, no barrio do Couto. Ademais das fundacións, as Ordes Relixiosas encontraron terreo favorable para a súa actividade de ensino, en outras iniciativas privadas, reforzando ese dominio do ensino confesional.

En 1933, as aulas de centros relixiosos eran 115 nas capitais galegas, e 68 en outras vilas do territorio. A «lei do candado», por iniciativa de Canalejas, en 1910 non foi obstáculo para a proliferación de centros privados relixiosos, que desafiaron calquera tentativa de declarar o ensino laico, e tampouco o Estado se esforzou, agás no curto período do primeiro bienio republicano, por legislar na dirección dun estado aconfesional.

Nos peores momentos, derivados da prohibición de ensino durante a segunda república, prepararon a pseudo-substitución, mediante sociedades que asumían a propiedade dos centros. Ademais de SADEL, que preparou a substitución dos Escolapios en Monforte, hai solucións máis locais, como a Sociedade Atenas, que preparaba a intermediación no colexio de Carmelitas en Ourense.

O franquismo volve decretar a función complementaria do Estado, ante o labor educativo fundamental da familia e a Igrexa, polo que se difuminan as esperanzas de contar cun sistema público de ensino á altura dos países democráticos europeos, senón que ademais o laicismo vai ser obxecto de especial persecución. Isto vai favorecer unha nova etapa de expansión, coas 910 unidades escolares sinaladas no curso 1954-55, correspondendo o 58% ás creadas desde os anos corenta, e aínda continuarían medrando na década de sesenta e setenta. O período democrático iniciado coa morte do ditador, ademais de non apostar decididamente por un ensino laico no sector público, asegurou o futuro dos centros privados, na nova situación de concertos co Estado, na que teñen garantida a posibilidade de impartir un ensino confesional e ademais con financiamento por medio de fondos públicos.

Nos anos posteriores ao levantamento franquista, tiveron un papel destacado no control do ensino secundario e superior, contribuíndo ao carácter elitista e homoxeneizador, para servir de soporte ideolóxico á consolidación do réxime fascista.

Ademais do ensino privado, o confesionalismo foi unha constante no ensino público, coa excepción do breve período republicano. Ao longo do século, o catecismo ocupou un lugar privilexiado nas carteiras dos escolares das clases populares, nos escasos anos de asistencia ás aulas. O fran-

quismo foi moi contundente á hora de enterrar calquera ilusión laica que puidese ter espertado a República.

Se no pasado, tiña sido por momentos a única formación que chegaba ao 100% dos escolares asistentes á escola, despois da utopía republicana, escribe Antón Costa (2004, p. 1041). «o novo aparato ideolóxico-escolar preconizaba unha rancia formación e inculcación ideolóxica españolizadora, patriótica e militarista, desde unha interpretación escurantista da relixión e moral católicas, así como dos valores católicos hispanos.»

Se para Galicia, esta orientación do franquismo tiña o agravante de botar novamente da escola, calquera soño de galeguización lingüística e cultural, a cuestión relixiosa era común para todo o estado, tendo en conta que a igrexa pode «no solo crear escuelas, sino inspeccionar la formación moral y religiosa en todos los establecimientos, incluídos los privados y estatales.» (Escolano: 2002, p. 164) Orientacións que van claramente na liña de conceder o recoñecemento do dereito docente primario á familia e á Igrexa, botando por terra o ideal republicano de considerar a educación como función esencial do Estado, que a desenvolverá en escolas laicas, onde o traballo fose o eixo da súa actividade metodolóxica, e inspirada en ideais de solidariedade humana, como estableceu a súa constitución.

3. Outras fendas do sistema, das que se libran algunhas «illas do saber»

Aínda que moitas das debilidades que caracterizan ao sistema educativo ao longo das sete décadas analizadas, xa se puxeron de manifesto nas páxinas anteriores, queremos visibilizar algunhas das cuestións que non foron resoltas de xeito satisfactorio, e reclaman políticas de discriminación positiva, para unha superación definitiva desas eivas. Referímonos especialmente ás desigualdades de xénero, a ausencia de Galicia nos currículos e actividades escolares, e en xeral as dificultades para a renovación da práctica escolar.

3.1. No relativo á discriminación de xénero, xa fomos apuntando algúns datos relativos á escolarización e alfabetización, que se poden completar aínda con cifras de desigualdade no acceso ao ensino secundario e superior. Chama moito a atención relativa á escolarización e alfabetización diferencial; a matrícula amosa lixeiras discriminacións de xénero, sendo

a porcentaxe de nenas un 47%, tanto nos datos ofrecidos polo Anuario de 1915, como para os que se rexistran no Anuario de 1934; sen embargo as diferenzas en alfabetización son moito mais acusadas: mais do 83% de analfabetismo feminino en 1900, fronte ao 47% masculino. En 1930 o masculino reducírase ao 25%, mentres o feminino aínda estaba próximo ao 50%. O analfabetismo foise reducindo nas seguintes décadas, pero aínda se pode constatar en 1981, como un 10% das mulleres eran analfabetas e só un 3% dos homes.

Se estas diferencias non se poden explicar polos datos de matrícula, debemos buscar as razóns nas taxas de asistencia e noutros factores, como os derivados da consideración social dos estudos en función do xénero, que se comezaban a valorar a medida que avanzaba o século para os nenos, pero seguía a considerarse innecesarios para as nenas. Unha mostra desta mentalidade é que só os mestres impartían educación de persoas adultas (na maioría homes). A petición da Xunta local de Cea, en 1918, non ten desperdicio:

Creadas tres escolas mixtas para maestras, la inmensa mayoría de los vecinos manifestaron que lo fuese en maestro, en atención a que, dada la gran corriente emigratoria en el sexo masculino y por la enseñanza nocturna, le era de mucha más utilidad y casi una necesidad, a fin de que los hijos de las expresadas parroquias no aparezcan en países extranjeros como analfabetos con desprestigio de nuestra patria (Junta Local Ayuntamiento de Cea, 1918).

Se a escolarización das nenas non era asunto relevante, dentro da pouca consideración que tiña a escola pública en xeral, outras cuestións foron tamén atrancos salientables no camiño da igualdade. A coeducación, como unha demanda constante desde sectores progresistas, só contou con cobertura legal no curto período do primeiro bienio republicano, ocupándose no resto do tempo, non só de ignorala, senón a argumentar e legislar en contra. Mesmo para a República foi un asunto difícil, e ante a prioridade por crear escolas, non reparou en que fosen unitarias de nenas moitas das novas escolas, ou as procedentes da división en dúas da mixta existente.

Se consideramos o acceso a ensino secundario e superior, a presenza da muller pasa a ser aínda mais desigual. Se nas porcentaxes de acceso á escola ían achegándose ao 50%, no ensino medio resultaba aínda mais elitista que no caso dos mozos. En 1950, a porcentaxe de poboación masculina que estudaba as diferentes modalidades do ensino medio, era

do 1,84, mentres a feminina pouco pasaba do 0.75, diferenza que se incrementa en 1960, con 2.7% e 1.5% respectivamente, para aproximarse no setenta a medio punto de distancia, e acadando en ambos colectivos máis do 5%.

O maxisterio foi unha das profesións, que pola súa relación co coidado da infancia, estivo aberta desde moi pronto ao acceso feminino, pero a formación e o salario, nunca foi igual ata a chegada da segunda República, como veremos brevemente no apartado relativo ao profesorado. O certificado de moral e aptitude que pedía a Lei Moyano para as escolas incompletas, deu acceso á profesión a moitas mestras en condicións aínda máis precarias das dos seus colegas homes. Un mestre de segundo escalafón que gañaba 450 pesetas anuais no comezo do século, vía como as súas colegas de profesión gañaban os dous terzos.

3.2. Sobre a ausencia da lingua e cultura galega no ensino non imos estendernos, pola limitación de espazo, e por ser extensa a obra de Antón Costa ao respecto, que podemos ver sintetizada no recente traballo publicado polo centenario do Seminario de Estudos Galegos. (Costa, 2023)

Algunhas voces comezaron desde moi cedo a reclamar unha escola máis aberta ao medio, facéndose eco das propostas da nova educación, que chegaban a algúns sectores máis renovadores do profesorado. As Irmandades da Fala, a Xeración Nós, o Plan Pedagóxico de Vicente Risco, ou o labor do propio SEG, que tiña ao inspector Antón Díaz Rozas á fronte, foron motores dunha maior conciencia, entre o maxisterio, por contemplar a lingua e cultura da contorna, como recursos educativos. O propio Vicente Risco na súa docencia na Normal de Ourense, desde 1916, pedía a cada estudante un estudo detallado da antropoloxía da súa parroquia de procedencia. Esa conciencia foi en aumento na segunda República, co acercamento dun sector do profesorado ao partido galeguista. As cifras da represión entre este colectivo poñen de manifesto que a mensaxe dunha escola galega tiña chegado a un sector significativo de docentes. (Gabriel, 2020).

3.3. Ademais do acercamento da escola á realidade galega, a medida que avanzaba o século, e coa influencia de movementos internacionais, como a Escola Nova ou a Escola Moderna, íase xerando unha conciencia crítica coa pedagogía tradicional e unha demanda de maior formación en

novos métodos activos para a súa posta en práctica nas aulas. As páxinas pedagóxicas de *Faro de Vigo*, *El Pueblo Gallego* ou *La Zarpa*, nos anos vinte, a as revistas do maxisterio nos anos trinta dan boa conta dese fervor renovador do noso profesorado, autodidacta en moitos casos, e asociado a outros colegas de escolas próximas en verdadeiros centros de colaboración horizontais. Ignacio Herrero na zona de Tamallancos, Albino Núñez nas terras de Maceda, Raul González en terras do Ribeiro, ou Rosa Pons na Ribeira Sacra.

Precisamente foi a aproximación á práctica escolar desta mestra catalá, o que nos alertou de que os tempos tamén estaban cambiando en escolas tan apartadas das autoestradas da renovación pedagóxica, como eran as de Parada de Sil, un pobo sen luz eléctrica nos anos vinte.

Foron primeiro as memorias de Alfonso García Rojo, e logo os cadernos de rotación de Rosa Pons, os que evidenciaron que a Escola Nova tiña chegado a esas terras da Ribeira Sacra nos anos vinte. Centros de interese, paseos escolares, correspondencia escolar, exposicións de traballos escolares, xogos na neve ou os propios cadernos de rotación, foron algunhas das técnicas renovadoras postas en práctica nos anos vinte, que se completan con Misións Pedagóxicas ou fusión das escolas para practicar a gradación e a coeducación durante a República. (Cid, 2008; Cid, 2009)

Co breve paréntese da segunda República, en que estas prácticas renovadoras se estenderon en amplos sectores do maxisterio, a pedagogía tradicional voltou con rasgos extremos no franquismo, podendo só contabilizar algunhas «illas do saber», que sen ir en contra da ideoloxía establecida, realizaron grandes esforzos por educar a infancia en condicións dignas. As personalidades de Avelino Pousa Antelo e Antía Cal simbolizan ese traballo renovador nos tempos mais difíciles, co apoio de sectores sociais e económicos que confiaron nos proxectos. En Ourense cóstanos o labor de academias, que formaron moitas xeracións de mozos e mozas, acollendo entre o seu profesorado á elite dos represaliados, que foran apartados do ensino público, pero sen inhabilitación para o ensino: Luis Acuña, Raúl González, Abel Carvajales, Manuel Sueiro, Alberto Vilanova ou Angelita Paradela, entre outros, inxectaron boa pedagogía en media dúcia de academias da cidade.

Nos anos setenta, aínda sen producirse o cambio de réxime, puideron organizarse clandestinamente movementos de renovación pedagóxica, particularmente na liña freinetiana, que promoveron ao longo das décadas, unha escola pública, laica e galega, sen que chegasen a influenciar o

conxunto do colectivo profesional, pero cun traballo salientable na formación permanente do profesorado, e con importantes reflexións e reivindicacións sobre os cambios necesarios no sistema educativo galego.

4. O profesorado: Avances e retrocesos na construción dun oficio

O exercicio da profesión de mestre/a converteuse nunha profesión respectada coa II República, voltou ao pasado co franquismo, e reivindicouse novamente a principio dos setenta, coa reorganización de asociacións e sindicatos, e cunha nova dinámica de formación e profesionalización.

Comezando por ese pasado anterior á República, atopamos nos primeiros anos do século unha boa nova coa incorporación ao Ministerio de Instrución Pública e Belas Artes, coa esperanza de mellorar salarios e cobrar puntualmente, sen a arbitrariedade dos gobernos locais. Algo mellorou, pero mantivéronse males endémicos ao longo das primeiras décadas do século. O peor dos males para Galicia era a discriminación da escola rural, que se mantivo maioritariamente na categoría de incompleta ou de tempada, con profesorado con titulación de mestre elemental (2ª escada que non se eliminou ata a segunda república). O salario de partida de 450 pesetas anuais, mantívose por algúns anos, pois os ascensos graduais eran competencia do goberno provincial, que en moitos casos continuaron sen ser pagados. Así cando se ordenou que o soldo mínimo fose de 1000 pesetas, moitos aínda seguiron cobrando por baixo desa cantidade, incumprindo na práctica a propia lexislación.

O modelo de asociacionismo é un bo indicativo da precariedade do maxisterio rural, que promoveu dúas asociacións sectoriais, ao non sentirse representado pola Asociación estatal e polas provinciais ou locais, federadas na mesma. Por unha parte promoveron a Liga de Mestres Rurais, pouco activa polo illamento en que se encontraba o colectivo integrado nela, e por outra, escindíronse da «Nacional», os mestres de escolas incompletas, creando a Unión Nacional de Mestres, ou Mestres de Dereitos Limitados (posteriormente Confederación Nacional de Mestres), que o seu nome xa o di todo. (Cid Fernández e Cid Galante, 2022)

A súa loita principal consistente na unificación de todos na primeira escada, eliminando a segunda, non se conseguiu ata a II República, tendo

como única diferencia unha menor formación inicial (que ben quedaba compensada polo exercicio profesional e de maneira mais regrada, se a administración tivese vontade de unificalos, dándolle unha formación permanente, mediante cursiños semellantes aos que organizaría a República); o outro criterio para manter esa categoría era o tamaño da poboación na que se encontraba a escola, que foi eliminado formalmente en algunha ocasión, pero non se aplicou, ao igual que outras melloras que se pretendieron na profesionalización.

Para darnos unha idea da discriminación que isto supuña en Galicia, vemos que mais do 50% cobraba 450 pesetas anuais en 1900, cando a nivel estatal esa porcentaxe non chegaba ao 30%, sendo a principal causa, a dispersión da poboación que existe en Galicia.

Pero esa mesma cifra de mestres segue en 1930 na segunda escada, polo tanto con teito en 2500, para un pequeno número e en 2000 para a maioría. A maior nivel de ruralidade, maior discriminación. Así nos encontramos en Ourense cunha media de salarios de 2600 pesetas, en 1931, cando esa cifra no estado era de 560 pesetas mais. Coa eliminación do segundo escalafón, esa distancia reduciuse á metade en 1932. (Cid, 2010, p. 39).

Seguindo a folia de servizos durante corenta anos dun mestre do rural limiao, constatamos que comeza en 1884 cun salario de 250 pesetas. Polo RD de 1902 pasa a cobrar 825 na nómina de 1907; 1100 en 1913; 1500 en 1918; 2000 en 1920; e no seguinte curso cambia á categoría de 2500 dentro do segundo escalafón. Soldo co que se xubila.

Para calcular o valor relativo do diñeiro podemos valernos dos cálculos realizados por Ramón Navarro (2002), segundo os cales, as 2000 pesetas de 1920, terían un valor por debaixo das 1000 de 1913; mentres as 3000 de 1932 terían a equivalencia en 1913 de 1800 pesetas; Ese valor relativo baixaría ás 900 en 1949, cando o salario era de 6000 pts; e volvería subir das 1100 en 1955 cando o salario pasou a 10000. (Navarro, 2002)

Esta evolución salarial, que na primeira metade do século só acadou cifras aceptables na segunda república, foi acompañada de medidas de dignificación da profesión, entre as cales se atopa a liberdade de asociación e cátedra, así como un ambicioso plan de formación, que pasou polo xa coñecido Plan Profesional, e polos cursiños de formación-selección. O decreto do Goberno republicano do 3 de xullo de 1931 abría a porta a incorporar, case de forma inmediata, a mestres/as que puideran exercer nas novas escolas de nova creación, así como para dar resposta a aqueles/as

mestres/as que aprobaron as últimas e accidentadas oposicións de 1928, correspondentes ao Plan Bergamín de 1914 pero que, por problemas administrativos, non obtiveron praza.

Foi unha xeración extraordinaria de fonda renovación do clima das aulas e con certa influencia tamén fóra da escola, a prol da democratización e defensa dos dereitos da infancia e da cidadanía en xeral. Esa toma de partido desembocou nunha brutal persecución, con sancións desmedidas a unha porcentaxe que pasa do 30%, incluído o asasinato sen xuízo xusto de mais de cen profesionais da educación en Galicia. (Depuración, 2017)

A profesión perdeu durante décadas a dignidade gañada, suprimindo o plano profesional, limitando os dereitos e liberdades, e en condicións deterioradas do conxunto da vida escolar e social. Algunhas melloras na última etapa no plano técnico-profesional, tiveron que agardar á transición para unha normalización do exercicio profesional, pois aínda os reincorporados nos anos sesenta, tiveron que xurar acatamento aos principios do movemento nacional, e a aparición de MRP tivo que ser inicialmente de carácter clandestino. A incorporación dos estudos ás universidades en 1972, e a posta en marcha da lei de 1970 supuxo un avance decisivo para ese proceso de dignificación.

Conclusións

O século xx, nas súas primeiras sete décadas consideradas neste capítulo, foi un tempo de luces e sombras intermitentes, no avance da escolarización e na dignificación da profesión docente. Comeza o período con case un 70% de analfabetismo, moito mais acusado no sector feminino, e remata o franquismo sen acadar a redución total desa eiva, nin a escolarización total da poboación de 6 a 14 anos, pois non pasaba do 80% a poboación escolarizada no curso 1967-68.

O franquismo foi un freo decisivo para a política democrática dos anos trinta, que tiña o obxectivo de escolarización total a curto prazo, e nun modelo de escola unificada, que garantise unha formación integral á finalización dos estudos básicos. Ademais dese propósito, e da introdución de prácticas renovadoras nas aulas, decretouse que a escola sería laica, unha aspiración que non se retomou pola administración en ningún outro momento da historia. Igual estancamento sufriu a formación e profesionalización docente que a república tiña posto a un gran nivel. Finalmente

sinalar que Galicia estivo sempre ausente do sistema educativo, e as esperanzas postas no Estatuto de Autonomía foron pronto enterradas por un novo modelo nacional-católico, que se alargou boa parte do século, con mais radicalidade do que o tiña feito antes de 1931.

Referencias

- BENSO C. e TARRIO, J. A. (1987). *La enseñanza en Orense*. Alfer S.A.
- CID FERNÁNDEZ, X. M. (1994). *Escola, Democracia e República. Teorías e institucións educativas en Ourense durante a II República*. Concello de Ourense/Universidade de Vigo.
- CID FERNÁNDEZ, X. M. (2009). *Rosa Pons i Fabregas, unha mestra europea en Parada de Sil*. Nova Escola Galega/Concello de Parada de Sil.
- CID FERNÁNDEZ, X. M. (2010). *Educación e ideoloxía en Ourense durante a II República*. Andavira.
- CID FERNÁNDEZ, X. M. e CID GALANTE, R. M. (2022). O asociacionismo do maxisterio ourensán no primeiro terzo do século xx. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 26, 189-218.
- CID FERNÁNDEZ, X. M. (Ed.) (2008). *Alfonso Garcia Rojo, mestre republicano da Ribeira Sacra*. Consello Social da Universidade de Vigo.
- COSTA RICO, A. (2004). *Historia da Educación e da Cultura en Galicia*. Edicións Xerais.
- COSTA RICO, A. (2023). O SEG: A 'escola galega' como proxecto (239-258). En *Luz na Terra. O Seminario de Estudos Galegos, unha institución de alta cultura*. Xunta de Galicia.
- DEPURACIÓN DO MAXISTERIO, en *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* (21). Monográfico coordinado por Narciso de Gabriel Fernández (2017).
- ESCOLANO, A. (2002). *Historia de la educación en la España Contemporánea*. Biblioteca Nueva.
- GABRIEL, N. de (2001). *Escolantes e escolas de ferrado*. Xerais.
- GABRIEL, N. de (2006). *Ler e escribir en Galicia*. Universidade da Coruña.
- GABRIEL, N. de (2020). A represión fascista do maxisterio galeguista. *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 24, 211-237.
- GABRIEL, N. de et al. (1997). O proceso de alfabetización en Galicia (1860-1991). *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 1, 11-40.
- GARCÍA, M. C. e REQUEJO A. (1989). O sistema educativo non universitario en Ourense: Actualidade e prospectiva. En A. Requejo e X. M. Cid. (Eds.), *Educación e sociedade en Ourense*. Edicións do Castro.

- JUNTA LOCAL DE PRIMERA ENSEÑANZA DE CEA. (1918). *Actas*.
- LACOMBA, J. (1932). En torno al analfabetismo en España. *Escuela de Trabajo*, 9, 10-11.
- NAVARRO, R. (2002). *La escuela y el maestro en la España Contemporánea*. Textos Universitarios Sant Jordi de Lleid.

Bibiana Marful Castañal

Nenea, medrar creando

María Mayorga Martín

EdNa e Riaal

Eugenio Otero Urtaza

Universidade de Santiago de Compostela

1. As escolas ao aire libre no século XXI

A educación ao aire libre ten unha presenza constante na escola desde os primeiros pasos que xa no século XIX deron destacados educadores como Pestalozzi Fröebel, Geddes, Giner ou Bion, entre outros, e que logo no primeiro terzo do século XX fixeron florecer iniciativas como as que levaron a cabo Margaret e Rachel McMillan no Reino Unido, coa Open-Air Nursery School ou Rosa Sensat coa Escola do Bosque de Montjuic, ambas institucións creadas en 1914. A capacidade educadora da natureza foi tamén unha fonda preocupación da Escola Nova coa que confluíría o movemento das escolas ao aire libre. En España, Margarita Comas difundiu os programas ingleses de Nature Study que propoñían a aprendizaxe por descubrimento, sen recorrer ao «coñecemento de segunda man», que tamén asumiría Enrique Rioja para a formación dos mestres na *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio* (Martínez, 2000) adiantándose así, aínda que so no ámbito concreto das Ciencias Naturais, á idea de «aprendizaxe experiencial» que desenvolvería Kolb a partir de 1970 (Kolb, 1984), e que xa antes prefigurou Kurt Hahn coa creación en 1941 do Outward Bound (Allison, 2019).

En realidade a educación ao aire libre tivo varias redefinicións desde que a principios do século XX xurdira como movemento educativo que coa referencia de John Dewey, dáballe unha importancia central na metodoloxía escolar ao aforismo de «aprender facendo». A partir de 1960 empe-

zou a entenderse como unha resposta ideal ás cuestións medioambientais desde a comprensión ecolóxica, o que levou a unha nova confusión ao confrontarse coa «educación aventura» que especialmente se dirixe aos aspectos máis internos da persoa, as relacións interpersonais e a vinculación profunda coa natureza. Esta disimilitude, como polémica aínda non resolta, pode ter un camiño de saída co desenvolvemento da pedagogía do lugar en relación coa natureza que defende David A. Gruenewald, porque o lugar ten moita amplitude que, como sosteñen Quay e Seaman (2013) pode interpretarse de xeito amplo, sen interferencias dunha pedagogía tradicional que o reduza a un coñecemento fraccionado e disciplinar.

Sen dubida, a potencia educadora da natureza é coñecida e nalgúns casos practicada, na escolaridade e fora dela, desde algo máis de douscentos anos. Pero se actualmente se presenta o contacto co aire libre dos escolares como unha necesidade perentoria, é pola fenda cada vez máis pronunciada que ten a infancia en relación cos espazos naturais. Vivimos nunha civilización en que case todo se resolve nunha posición sedente, ante unha pantalla. A dependencia da realidade virtual e a diminución da liberdade de movemento da infancia no seu espazo de proximidade son dous problemas educativos moi reais que apareceron no século XXI, que nos levan a unha vida sedentaria que adormece o corpo e produce só experiencias mentais e, a súa vez, a aprender segundo o previsto e programado por outros, para que só vexamos aquilo para o que estamos adestrados a ver, sen que nos poidamos desviar dun itinerario sinalado (Otero, 2023).

A educación na natureza en Galicia tivo as súas primeiras manifestacións coas colonias escolares cuxa primeira actividade data de 1893, o escultismo que formaría a súa primeira agrupación no Ferrol en 1920, e quizais compre tamén citar a algúns mestres entusiastas das excursións escolares durante a Segunda República como Antonio Pérez en San Miguel de Reinante, ou José Torres, mestre de Porteliña en Marín, así como da idea da «escola rural activa» que desenvolveu Gregorio Sanz en San Pedro de Benquerencia. Despois da Guerra Civil os falanxistas apropiáronse da cultura ao aire libre co *Frente de Juventudes* e súa continuidade na *Organización Juvenil Española*, mantendo unha idea fascista e militarista da relación da mocidade coa natureza, de forte tinguidura totalitaria. Aínda que quedou algún refuxio fora do control do goberno franquista como foi o caso da Granxa de Barreiros en Sarria, que empezou a dirixir Avelino Pousa Antelo en 1948, e co tempo converteuse na primeira «granxa-escola» de Galicia (Gutiérrez, 2021).

Mentres en España a situación da educación quedaba detida pola ditadura franquista, no resto dos países da Europa democrática alborecía un período de entusiasmo co progresivo benestar social e prosperidade que foise estendendo tralo final da Guerra Mundial. En 1954 Ella Flatau, nai de catro fillos, creou unha escola para eles e os fillos dos veciños en Søllerød, Dinamarca. Tiña un novo enfoque educativo que consistía en pasar na natureza o maior tempo posible. A idea estendeuse pronto a outros países, En Dinamarca tomou o nome de «Skovbørnehave» (xardín de infancia do bosque); en Suecia «I Ur och Skur» («con bo e mal tempo») grazas á escola fundada en 1985 por Siw Linde na illa de Lidingö; en Gran Bretaña coas «Forest Schools»; en Austria hai 23 escolas deste tipo e en Suíza unhas 8, das que a primeira foi a fundada en 1998, na pequena vila de Brütten, por Katrin Metzner (Natalini, 2021). En Alemaña o primeiro Waldkindergarten data de 1968 cando Ursula Sube abriu a súa escola en Wiesbaden, pero este movemento, que actualmente conta con máis de 1.500 centros de educación infantil, recibiu un forte impulso en 1993 cando Petra Jäger e Kerstin Jebsen fundaron a súa escola en Flensburg, «sen muros nin fiestras» (Ordon, 2019). Existen outros centros innovadores con especial recoñecemento e interese. En Escocia *The Secret Garden Outdoor Nursery* foi fundado por Cachy Bache en 2008, desenvólvese integramente nos bosques da aldea de Letham, en Fife, cos principios establecidos pola súa fundadora: presenza, natureza e xogo (Hobba, 2021). En Estados Unidos se desenvolve a American Forest Kindergarten Association (2022) que actualmente conta con 97 escolas asociadas. Ten o seu punto de inicio na fundación da Cedarson Nature School en 2007 por Erin K. Kenny e Robin Rogers, que ademais da inmersión completa na natureza defende a pedagogía do lugar e un estilo de ensinanza baseado na aprendizaxe experiencial.

En España, a onda chegou con moito retraso: a primeira escola moderna na natureza é o grupo de xogo na natureza *Saltamontes*, fundada en 2011 por Katia Hueso en Collado Mediano (Madrid) que caracterízase polo respecto ao neno e o xogo espontáneo ao aire libre: «Os nenos pasan todas as mañás de luns a venres na montaña con acompañantes adultos que lles proporcionan un marco de seguridade, confianza e respecto para que poidan desenvolver libremente o seu xogo e intereses no medio natural» (Hueso, 2012). Tamén en Cerceda, na Comunidade de Madrid, se atopa a única escola ao aire libre homologada en España, o *Bosquescuela*, que abriu as súas portas en 2015, baséase en dous piares: 1. O medio natural ofrece un marco completo que cobre as necesidades de desenvolvemento

global e equilibrado do alumnado e 2. A curiosidade é un dos principais motores da aprendizaxe (Bruchner e Rebollo, 2021).

A primeira creación dunha escola ao aire libre en Galicia foi *Nenea, medrar creando*, que abriu as súas portas en 2015 en San Xoán do Alto (Lugo). Confórmase como un proxecto de educación activa a través da natureza e da arte para nenos e nenas de tres a seis anos baseada no respecto á autonomía e aos diversos ritmos de desenvolvemento dende a equidade de xénero (Nenea, 2022). Está dirixida por Bibiana Marful e se desenvolve completamente nun bosque co apoio das instalacións dunha antiga escola rural. Seguiulle a fundación de *Amadahi* en 2016, en Oleiros, con Paz Gonçalves; e logo xurdiu *Espacio Foresta* en 2017 en Vincios, preto de Gondomar. Máis recentemente, en 2018, estableceuse en Chantada de Beiro (Ourense) *Aloumiños no Bosque*, da man de Vitoria Aragónés. Todos estes grupos están integrados na Asociación EdNa, que aínda que se estende por toda España, ten a súa orixe en Galicia onde fixo o seu primeiro encontro fundacional en Cariño, os días 18 e 19 de abril de 2015.

Sen dúbida existen outras iniciativas educativas na natureza en Galicia que merecen atención como é o caso de *Meniñeiros*, un colexio privado que segue a metodoloxía Waldford, aberto en 2009 en Friol, desde a educación infantil ata o bacharelato e manteñen a súa rede coa filosofía do seu creador, Rudolf Steiner (1861-1925). Con presenza nas cidades de Lugo, A Coruña, Compostela e Vigo está *Semente*. O colexio de Lugo é so de educación infantil e se define como unha «escola de ensino galego», o que tamén comparten os proxectos de Vigo e *Semente Corunha*. No entanto, *Semente* de Compostela e un centro destinado para escolares entre 2 e 12 anos. Todos eles pertencen a rede de Escolas de Ensino Galego, que se remiten á vella rede fundada en 1923 polas Irmandades da Fala. Tamén se conta coa existencia de oito granxas escola, agás de outras explotacións agrícolas que reciben visitas de escolares como a Granxa O Candelo de Miño, ou a Casa da Fonte en Pantón.

Tamén debe destacarse o xurdimento do Máster en Dirección de Actividades Educativas na Natureza da Universidade de Santiago de Compostela que se desenvolve no Campus de Lugo que está formando un conxunto de educadores especializados no medio natural desde 2011. É un título académico-profesional que reúne as temáticas de educación na natureza, educación ambiental, literatura, música e arte en relación coa natureza, deseño e organización de itinerarios e excursións, arquitectura rural e paisaxe, deporte ao aire libre, desde distintas perspectivas, exercitando aos

estudantes nas capacidades de xestión, organización, dirección de grupos e liderado educativo que ata o curso 2022-2023 deu un balance 233 egresados. Os estudos proporcionan unha visión de actualidade e está orientado á aprendizaxe experiencial e o desenvolvemento da pedagogía do lugar. Procúrase darlle aos estudantes unha formación holística arredor da natureza desde a riqueza dun conxunto amplo de enfoques e alumear os eidos dunha mesma realidade en distintas esferas do coñecemento. Neste senso, a natureza non é so un escenario que serve para todos os aprendizaxes, tanto desde perspectiva dos saberes escolares como da saúde, senón o espazo insubstituíble que involucra aos nosos valores, ao noso carácter e personalidade, a nosa capacidade para convivir e comprender o mundo que se habita, a os nosos principios éticos e a todo aquilo que da sentido á vida. Así, a educación ao aire libre ocupa hoxe unha posición única para ofrecer una educación profunda cara a un futuro mellor e deben tomarse agora as decisións que o fagan posible (Prince e Wright, 2022). Desde 2015 un grupo de profesores e estudantes se despraza no mes de maio a San Pelayo (Camaleño) en Picos de Europa onde celebran unhas xornadas de confraternidade con estudantes da Universidade de Cumbria (Reino Unido) que manteñen unha titulación de perfil semellante. Este encontro permitiulle darlle un pulo internacional ao Máster e manter una constante renovación de ideas e contrastar a importancia que este perfil de estudos ten noutros países.

O obxectivo xeral deste capítulo é, porén, centrarse na idea das escolas que non teñen outro teito máis que o ceo, e que están insertas en redes internacionais de educación ao aire libre que foron impulsadas pola Asociación Nacional EdNa. María Mayorga creou *In Natura* en 2013 coa finalidade de vincular a infancia coa natureza, acercar ao mundo docente a mirada e os principios metodolóxicos dos proxectos que teñen como escenario de aprendizaxe os contextos naturais. É cofundadora de EdNa, xunto con Bibiana Marful e Paz Gonçalves, e tamén da Rede Internacional de Aprendizaxe ao Aire Libre (RIAAL) coa participación da primeira escola na natureza de México, e vai a relatar a continuación un pequeno apunte sobre o que é EdNa. Logo Bibiana Marful fai unha pincelada sintética e persoal sobre os fundamentos pedagóxicos de *Nenea, medrar creando*, na que o xogo ao aire libre é a actividade esencial e as propostas xiran arredor de proxectos de vida baseados en actividades que xorden dos desexos dos nenos e nenas (Díaz e Otero, 2018).

Figura 1

Estudiantes do Máster en Dirección de Actividades Educativas na Natureza e da Universidade de Cumbria escoitando as instrucións de Nigel Dykes para realizar un xogo de descubrimento ao aire libre. San Pelayo (Picos de Europa, 2023).



FONTE: Fot. Eugenio Otero Urtaza, arquivo privado

2. EdNa, A Asociación Nacional de Educación na Natureza en España

Dicía o divulgador e naturalista Félix Rodríguez de la Fuente que vivimos na cultura das cousas, do perecedoiro; «do coche, da neveira, da casa, da cidade e do campo; de ter no presente todo o necesario sen pensar no que isto pode significar para algo que esquecemos: a Terra, a nai natureza». As xeracións recentes alórganse máis do medio natural que os seus antecesores; distantes dos procesos que nel se dan. Afastámonos –e afastamos á infancia– da vellez, do xerme da vida e da morte, do ritmo natural que non cesa e que, paradoxalmente, nos parece tan lento nesta sociedade da velocidade. Nun esforzo por protexer a infancia, alongámonos da realidade da vida e do seu ciclo natural. A inmediatez, a sobreestimulación, o sedentarismo, o aumento do uso das tecnoloxías a idades temperás... levounos a normalizar cada vez máis este «déficit de natureza», o termo acuñado polo xornalista e escritor Richard Louv (2005) que fai referencia ao conxunto de efectos negativos que aparecen sobre o benestar e a saúde humana en ausencia de conexión coa natureza.

Estamos no ano 2015. Entendendo o contexto sociocultural e identificando –non só as necesidades dos nenos– senón tamén as necesidades familiares e profesionais do momento, a Asociación Nacional de Educación da Natureza –EdNa– xorde como un ente de representación e visibilidade de proxectos e iniciativas pedagóxicas cuxa práctica diaria se desenvolve en contornas naturais. Esta volta aos reinos naturais, a esa conexión coa natureza, a esa mirada cara á natureza que somos e da que levamos anos distanciando e, polo tanto, afastando aos nosos nenos e nenas, faise cada vez máis necesaria. Estamos ante a oportunidade de comezar de novo un movemento verde nacional, que promova, axunte e represente a voz, a práctica e a reflexión pedagóxica dunha parte da sociedade preocupada polos estilos de vida e o marco educativo, social e cultural que se ofrece á infancia.

A pesar de ser un movemento cuxa orixe máis moderna pode datarse cara ao ano 1954 en Dinamarca, en 2015 apenas existía semente del en España. Poucos proxectos alzaron a voz e situaron no centro a necesidade de que os nenos e nenas volveran a conectar coa natureza e que o seu desenvolvemento e aprendizaxe puidesen producirse en ambientes salvaxes, en contacto directo coa diversidade que nos rodea. No ano 2011 comezou a súa andaina a primeira escola de natureza de España do século XXI e é sobre todo a partir de 2015 cando se produce unha maior expansión do movemento, atopando un pico entre 2016-2017. Tres destes proxectos emerxentes –*Nenea, medrar creando, Amadahi e In Natura*– únense para dar forma e crear o órgano de representación nacional EdNa. Deste xeito, esta entidade nace como espazo de encontro, referencia e representación do movemento de educación da natureza.

A Asociación reuniu en abril de 2015 a máis de 40 persoas de proxectos relacionados co mundo da infancia e a natureza nun primeiro encontro nacional. Desde aquel primeiro encontro celebrado en Cariño, A Coruña, a entidade impulsou a reflexión a través de encontros e xornadas celebradas en diversas localidades, entre elas Lugo, A Coruña, Madrid, Barcelona e, a máis recente en 2023 convocada en Ourense.

A súa itinerancia convive coa filosofía e principios impulsados pola entidade para dar apoio e visibilidade ao movemento das escolas da natureza en España¹.

¹ Extracto dos fins da Asociación Nacional EdNa. Os seus estatutos pódense consultar e descargar na súa páxina web: <https://asociacionedna.wordpress.com/fines/>

2.1. Criterios de calidade e requisitos mínimos

Lugo foi o enclave elixido para o III Encontro Nacional de 2016. No concello de Cospeito reuníronse máis de 50 persoas para debater e poñer en marcha cales son hoxe os criterios de calidade e os requisitos mínimos establecidos para ser escola de natureza. A raíz da reunión comezouse a elaborar o cadro de categorías de certificación e criterios de calidade; unha táboa que reúne hoxe os criterios pedagóxicos, loxísticos e de xestión así como os indicadores e evidencias que certifican cada un dos criterios.

Durante os anos posteriores a esta xuntanza seguiu traballando sobre dita mesa e dende o ano 2019 persegue a súa aceptación e recoñecemento por parte do Estado, mantendo xa varias reunións con administracións públicas e partidos políticos na procura dun cambio educativo e dunha maior escoita e participación dos cidadáns.

Como organización de referencia na educación da natureza, EdNa amosa un forte compromiso coa profesionalidade e a calidade dos proxectos que xorden neste sector. É por iso que, de forma complementaria e adicional, no ano 2018 publicou os requisitos mínimos para ser de natureza escolar. Estar fóra ao aire libre non é suficiente para ser unha escola na natureza. É necesario que se cumpran certos criterios pedagóxicos á marxe de entender a natureza como ambiente de benestar e vínculo. Estes requisitos resúmense na publicación realizada en 2020: *Guía de Escuelas en la Naturaleza. Información práctica sobre la vida y organización de experiencias educativas en la naturaleza en España*. En síntese e como punto de referencia, a entidade creou unha infografía que pode descargarse a través da súa páxina web, na que se establecen nove criterios para estimar a consideración de «escola na natureza»².

En 2019, varios proxectos de educación na natureza participaron na elaboración da Guía que se publica en xullo de 2020. Trátase dunha obra colectiva froito do traballo de iniciativas en toda España para reflectir o corazón das escolas da natureza; un manual que senta as bases para a aprendizaxe ao aire libre e aborda os aspectos prácticos, metodolóxicos e organizativos destas iniciativas desde unha perspectiva *ecocentrista*. A guía contextualiza o modelo educativo, aborda os distintos aspectos que interveñen na práctica pedagóxica e inclúe un glosario elaborado pola Asociación co fin de xerar unha linguaxe común sobre a educación para a natureza e as súas características.

² Pódese ollar en <https://asociacionedna.wordpress.com/eres-una-escuela-en-la-naturaleza/>

Figura 2

Encontro de EdNa celebrado en Cospeito, Lugo. 2016



FONTE: Arquivo Asociación Nacional EdNa

2.2. O mapa nacional, rexistro autonómico e Praga

En 2013 o proxecto *In Natura* comezou a elaborar un mapa nacional coa finalidade de que sexa unha ferramenta de consulta e visibilidade, tanto para proxectos que reunían estas características como para familias e profesionais que buscaban iniciativas neste ámbito.

Debido ao crecemento percibido dende 2015, *In Natura* publicou unha gráfica de crecemento³ en España entre 2011 e 2019, sendo os anos de maior creación de novos proxectos os anos 2015 e 2016. En 2019 estimáronse un total de 40 escolas de natureza. En 2023 acadáronse 60 proxectos que cumpren os requisitos mínimos establecidos pola Asociación Nacional.

Dese total, unha alta porcentaxe sitúanse en Galicia, berce da fundación de EdNa e enclave de formación e encontros tanto nacionais como internacionais. A primeira escola de natureza de Galicia creouse en 2015

³ Este gráfico pódese consultar no apartado «Investigación científica» que ten *In Natura* na súa páxina web. Crecemento e evolución das escolas de Natureza en España desde 2011. Disponible en: <https://escuelainnatura.com/investigaciones-cientificas/>

baixo a dirección pedagóxica de Bibiana Marful e Sofía Otero, fundadoras de *Nenea, medrar creando*, en San Xoan do Alto, Lugo. Un ano despois arrancaba na Coruña o proxecto *Amadahi* e xunto a el engadíronse outros cinco proxectos que actualmente están incluídos no mapa nacional: *Aloumiños no Bosque* en Ourense; *Foresta, BeNature School* e *Onde viven os contos*, todos eles en Pontevedra e *Menais* na Coruña.

Na conferencia internacional sobre escolas da natureza celebrada en Praga en decembro de 2017, na que tamén participou a Asociación EdNa en representación das escolas de España, estimouse que había uns 3.000 centros deste tipo en Europa. A maioría deles están actualmente aprobados e regulados polos seus respectivos gobernos. Este é quizais o maior reto que lles espera as nosas escolas, superar a falta de recoñecemento polas autoridades educativas tanto do goberno do Estado como dos gobernos autonómicos.

Non obstante, cada vez son máis as investigacións e estudos que avalan que este modelo non só garante a adquisición de competencias curriculares, senón que tamén protexe os dereitos da infancia e desenvolve valores de respecto, equidade e tolerancia. A educación na natureza é un ben común. É un modelo universal e pódese aplicar en calquera medio físico e contexto cultural, como demostra a súa implantación e expansión continua polos cinco continentes (*Guía*, 2020, p. 33).

2.3. Recoñecementos internacional e os manifestos

O 25 de novembro de 2016, representantes de iniciativas pedagóxicas de Italia, España e Alemaña, así como representantes da Asociación Nacional EdNa e da Federación Internacional de Educación da Natureza (Feuervogel) asinaron a Declaración de Palma. Dende entón, EdNa mantén o recoñecemento internacional ao participar como embaixadora en diversos seminarios e conferencias en República Checa, Suíza, Alemaña ou España, entre outros.

A pandemia de Covid-19 marcou un fito histórico e as iniciativas dos membros de EdNa foron constantes para establecer e difundir a natureza como un contexto saudable e necesario para a educación. En maio de 2020 fíxose público o *Manifesto pola Infancia*⁴ en galego, catalán, éuscaro, castelán, inglés e alemán, co fin de defender o modelo de educación na

⁴ Manifesto «*La naturaleza como contexto saludable y necesario para la educación*», 2020. Disponible en: <https://asociacionedna.wordpress.com/covid-19-manifiesto-por-la-infancia/>

natureza e os seus beneficios coñecidos en todos os ámbitos, máis concretamente na mellora do benestar humano e saúde.

No Manifesto de Oleiros en 2018, asinado baixo o enclave da formación internacional, con representantes de España, Alemaña e Lituania, xa reafirmárase a necesidade de recoñecer á natureza como precursora dun cambio de paradigma educativo e social. O Manifesto subliña que «a natureza debe ser unha vez máis protagonista na vida dos nenos e das nenas para que poidan actuar como axentes de cambio para as xeracións vindeiras». Quizais isto é o que pensaba David Sobel (1996) cando dixo: «Se queremos que os nenos florezan, que estean verdadeiramente capacitados, temos que permitirlles que amen a terra antes de pedirllas que a salven».

3. Nenea, Medrar Creando: Un paradigma da Educación na Natureza en Galicia

Nenea, significa Nenos/as, Natureza e Arte.

Nenea é un espazo vivencial e de aprendizaxe (non institucional) para familias con nenos e nenas de 3 a 6 anos que busquen que as súas crianzas atopen outra forma de facer, pensar e aprender e desenvolvan a etapa máis importante das súas vidas en contacto coa natureza.

3.1. Inicios e fundamentos

Eu son Bibiana Marful Castañal, pedagoga e creadora, xunto coa miña compañeira Sofía Otero Álvarez, de *Nenea, medrar creando*, a primeira escola na natureza de Galicia.

Nenea nace da confluencia de diversos factores, por unha banda a miña experiencia profesional como pedagoga e mestra de educación infantil, na que vou percibindo a realidade dunha infancia «cautiva», presa nun mundo cada vez máis tecnolóxico, e máis hipervixiado. Por outra banda se basea na constancia de que a infancia actual non ten oportunidades de xogo libre en contextos naturais, nin en grupo de idades diversas.

Quedan lonxe as tardes de saír á rúa a xogar e pasar horas coa cuadrilla, coidados pola comunidade.

O equipo humano de profesionais de Nenea, co seu perfil variado foron mellorando a versión inicial aportando a mirada artística, a importancia dos coidados, a música, os rituais, o acompañamento respectuoso, a documentación pedagóxica, as provocacións, os obradoiros...

As familias, que nos confían cada día aos seus nenos e nenas, traen cuestionamentos, retos, propostas e diversidade que fan que nos revise-mos e recoloquemos na realidade social da que formamos parte.

Con este proceso orgánico, Nenea vaise convertendo nun proxecto pedagóxico pioneiro, que, desde os seus fundamentos, avogou pola crenza sólida de que os nenos e nenas poden experimentar un desenvolvemento completo, inmersos nunha contorna natural que fomente o seu crecemento holístico.

Figura 3

Obradoiro de escritura no bosque en Nenea. 2023



FONTE: Arquivo Nenea, *medrar creando*

Para poñer en marcha este proxecto pedagóxico descubrín a miña necesidade de formarme e coñecer máis do que estaba a acontecer, tanto en España, coma en outros países de Europa no eido da educación na natureza. Comeza tamén a andadura, case en paralelo, de EdNa, a Asociación Nacional de Educación na Natureza da que son cofundadora, e a conexión con outros proxectos similares que estaban abrollando por todo o territorio nacional e internacional. Con todo isto fomos dando forma a este proxecto que comezou como un soño e que hoxe celebra o seu noveno curso en marcha.

3.2. Localización estratéxica

Tras o período de procura exterior, formativa e de experiencias, comeza a procura dun espazo físico, no que poder realizar a nosa actividade con nenos e nenas. Esta pescuda atravesou pantanos de burocracias complexos de navegar, ata que, coa colaboración do Concello de Lugo, acordamos empregar as instalacións da antiga escola unitaria de San Xoán do Alto, este acordo contempla que este uso sería compartido coa asociación de veciños e veciñas da zona, cuestión que sempre nos pareceu un elemento de valor.

Este lugar que, nun primeiro momento, parecía dar resposta ás nosas necesidades, resultou ser moito máis axeitado do que podíamos imaxinar.

A tan só 6 qms. do centro de Lugo, chegar a Nenea resulta doado para a maioría das familias, algunhas veñen de máis lonxe, e outras decidiron vir a vivir a Lugo para que as súas crianzas puidesen estar connosco.

A escoliña está situada nun alto, e ten tras ela un pequeno bosque de carballos, bidueiros, acivros e algún castiñeiro, este é o que chamamos «O bosque Noso», o espazo de referencia fundamental de Nenea.

Fora, por detrás da escoliña, ao lado da pista que aproveitamos de aparcadoiro, un galpón da cabida a unha mesa, e uns tocos son as cadeiras, creando outro espazo para moitos momentos de xogo, preto del un areeiro e unha cociña de barro («Mud kitchen»). Camiños, campas, plantacións de eucaliptos, regatos, pistas forestais e, o ben transitado, camiño primitivo de Santiago, que pasa por diante da escola, configuran o mapa físico do noso territorio máis preto.

A árbore caída, o corazón do bosque, o bosque da auga perdida, o bosque dos xabarís, a cabana dos pes descalzos, son lugares do noso mapa emocional, espazos nomeados polos nenos e nenas de Nenea, nas distintas promocións que foron pasando por aquí, algúns dos espazos manteñen o seu nome, mentres outros van cambiando e engadimos tamén lugares novos. É o noso mapa emocional.

A nosa veciña Chelo, os seus fillos Suso e Fernando, as súas patacas, as súas galiñas, os gatiños, os porcos, os tempos compartidos de xogos dos nenos, de festas e compañías, de tortillas e torradas. Chelo forma parte do mapa humano da nosa escola, e da vida dos nenos e nenas de Nenea, o seu xeito de acollernos como veciña, agora como amiga, foi un apoio fundamental para o proxecto.

3.3. Os piares pedagóxicos

1) *Inmersión na Natureza*: A natureza convértese na aula primordial, espazo de vencello e referencia, e principal fonte de recursos de Nenea, onde os nenos e nenas pasan a maior parte do tempo ao aire libre.

A natureza da a cada quen, o que cada quen necesita, espazo amplo e variado para moverse e expresarse, recursos «ilimitados», estímulos integrados, fan que, a adaptación diaria á nosa realidade, sexa unha fonte inesgotable de posibilidades para xerar contextos de aprendizaxe.

2) *Educación Artística e Experiencial*: En Nenea os nenos e nenas participan activamente en experiencias prácticas que fomentan o pensamento crítico, a creatividade e a resolución de problemas. A arte é concibida como un xeito de ver o mundo, desenvolver unha ollada estética cara aos contextos, comprender a creación como parte do noso xeito de achegarnos ao mundo, sempre desde a premisa que o xogo é o xeito que ten a infancia de conectar co seu entorno.

3) *Acompañamento Respectuoso*: O equipo de educadoras que acompañamos cada día a xornada procuramos brindar un apoio respectuoso, permitindo aos nenos e nenas explorar e aprender ao seu propio ritmo, mentres se senten en benestar e apoiados na súa viaxe de descubrimento. Queremos crear novos modelos de convivencia e de respecto profundo á Vida en todas as súas manifestacións. Unha convivencia máis humana e empática, máis inclusiva, equitativa e amorosa. Por iso propoñemos unha educación integral de seres diversos e libres para decidir a través da coeducación como ferramenta transversal. Educar é «pensar existencias», por iso, queremos favorecer a autorreflexión, a autonomía e o empoderamento, individual e social.

3.4. O día a día en Nenea

Unha vez que definimos cando comeza a nosa andadura, como é o noso territorio e cales son os nosos piares pedagóxicos, intentaremos agora mergullarnos nun día a día na nosa escoliña.

«Hoxe é luns, son as 9.00 da mañá e as familias van chegando ao bosque, hoxe non chove pero a néboa envolve as árbores e pingan gotas das follas. A temperatura é de 8 graos, estamos en novembro, o día promete vir solleiro e a temperatura irá progresivamente en ascenso.

Os nenos e nenas entran ao bosque polo camiño dos paus difíciles, e pasan a colgar a súa mochila nas perchas do comedor. Unha vez feito isto despíden á súa familia e van xogar.

Diversos xogos están presentes no bosque, escaleiras de corda, ran-deeiras colaborativas, cordas de equilibrios, pero o bosque está cheo, sobre todo, de posibilidades, de paus, de follas, de landras, de castañas, de ourizos, de setas, de furados, de liques, de niños, de sons do peto, da pega marza e do paporroibo, de sombras, de hedras, de futuras cabanas, circuítos, escavadoras e barcos piratas.

Mentres os nenos e nenas atopan este espazo, as acompañantes seguimos recibido aos que van chegando, dando as comunicacións ás familias e dispoñendo as propostas para a xornada de hoxe.

Chega o momento do ritual, un neno ou nena elixiu preparalo, hoxe será Martín, eu o acompañoo mentres saca a rodela que representa a nosa semana, saca o reloxo de area dun minuto, saúda aos elementos, terra, auga, vento, e xuntos, cun misto, prendemos o lume. Da volta ao reloxo de area, comeza un minuto para escoitar o bosque, para conectar, respirar e escoitar o latexo do noso corazón. Un minuto para non facer nada e gozar da natureza.

A caída da area marca o fin do minuto, cantamos para dar os bos días ao sol e á terra, Martín levántase, apaga a vela e deséxanos que teñamos un lindo día.

Nenos e nenas buscan o que queren facer, algúns teñen algún xogo comezado, outros se dirixen cara ao comedor a ver que se está cocendo por alí.

Este espazo que lle chamamos «comedor» é un espazo de uso múltiple, feito de madeira e cuberto cun teito illante, bríndanos uns 25 metros cadrados para poder levar a cabo o almorzo, a comida, e tamén propostas de mesa.

No comedor, nunha mesa xa están preparadas unhas bandexas para a exploración de materiais ou elementos naturais, neste caso uns xirasoles da nosa horta cos que nenos e nenas gozan quitando as pipas. En outro recuncho unha mesa con libros, e no centro unha bandexa con botes de rotuladores e a caixa dos folios, convida sempre ao debuxo libre. Neste momento tamén está unha acompañante levando o taboleiro dos coidados compartidos.

Os coidados compartidos son moi importantes para Nenea, xa que son un eixo transversal que fundamenta o noso día a día. Estamos aquí porque alguén coidou de nós, e temos que aprender a seguir coidándonos, coidando aos demais, coidando os espazos, os materiais e á natureza. Nenos e nenas anótanse na lousa do taboleiro: varrer o comedor, prender o

lume, preparar a mesa, escribir o menú, axudar coa hixiene, composteira, horta... son algúns dos coidados que compartimos cada día anotándonos neste taboleiro. Sendo este un xeito fantástico de traballar unha linguaxe escrita significativa, vivencial e de relevancia pola súa practicidade.

Comeza a soar o tambor, é a chamada á asemblea, nenos e nenas apúranse a recoller e corren cara ao círculo de troncos que está en outro lugar do bosque.

É o momento de facer o plan do día, de saber quen está, de saber qué lle pasa aos compañeiros e compañeiras que hoxe non viñeron, de decidir si queremos ir a xogar á zona máis aberta, ou seguimos no bosque, falamos tamén de algo moi importante no noso día a día, como virá o día, si dan auga, si ven o vento... si temos que tomar medidas de protección. Falamos do que faremos no obradoiro, nestes días estamos a preparar unhas rodelaas cos nomes para un xogo que será sorpresa, algúns din que eles prefíren xogar.

Cantamos, xogamos, danzamos, rematamos a asemblea e imos, como di a canción «paseniño, lento, lento... cara ó comedor» a tomar o almorzo. Almorzos saudables que, cada quen, trae da súa casa na mochila e que nutren corpo e corazón ao sentir ese momento de conexión coa nosa familia. Prendemos un lume nun candil, que nos iluminará o ratiño que esteamos almorzando.

Despois xogo, obradoiro, xogo, xantar, aseo... o ritmo é lento, pero os días pasan voando, miramos o reloxo, son as dúas e media, recollemos e escoitamos que o tambor volve a chamar por nós para despedirnos do día, e do bosque, na asemblea, en breve irán chegando as familias a recoller aos nenos e nenas, revisar mochilas, roupa, si houbo cambios, si hai algo mollado... e conseguir marchar superando as peticións de «outro ratiño no bosque».

Esa é a mellor avaliación do día, queren quedar un ratiño máis, por hoxe suficiente, mañá volvemos.»

3.5. Actualidade e futuro da Educación na Natureza

Na actualidade o proxecto educativo de Nenea enriquecese das propostas do Grupo de Xogo das tardes, no que se ofrece un espazo baixo os mesmos piares de Nenea, para aqueles nenos e nenas que dan o paso ao colexio, e tamén para aquelas familias que buscan darlles un contexto máis natural a aqueles que van a escolas convencionais.

As xornadas familiares están actualmente collendo moita forza, un sábado ao mes, crianzas de diversas idades, acompañadas das súas familias, gozan de propostas, xogos, roteiros, música, e diversidade de actividades en plena natureza.

En resumo Nenea pretende ser unha semente no eido da innovación educativa, un proxecto que avoga pola inmersión diaria na natureza como recurso esencial para o desenvolvemento da vida da infancia. Unha landra que se enraíza no contexto máis próximo, coa veciñanza, coas familias, coa lingua, a terra, a música e as tradicións propias. Un proxecto educativo no mapa crecente das «escolas na natureza» do noso país, actualmente 60 distribuídas por todo o territorio, e que sigue a reclamar máis natureza para a infancia. Unha escoliña que pon o aceno na educación ao aire libre, o xogo e a biofilia, e que podería achandar o camiño para un cambio significativo na educación infantil, fomentando o amor pola natureza e unha comprensión máis profunda do noso lugar no mundo natural, porque como dixo, en 1841, Ralph Waldo Emerson: «A creación de mil bosques está dentro dunha landra».

Referencias

- ALLISON, P. (2019). Influences on Anglophone approaches to outdoor education. En J. Parry y P. Allison (Eds.), *Experiential Learning and Outdoor Education* (pp. 28-36). Routledge.
- AMERICAN FOREST KINDERGARTEN ASSOCIATION (2022). <https://www.forest-kindergarten-association.org/>
- ASOCIACIÓN NACIONAL EDNA (2020): *Guía de Escuelas en la Naturaleza. Información práctica sobre la vida y organización de experiencias educativas en la naturaleza en España*. La Travesía Ediciones y Asociación Nacional Edna.
- BRUCHNER, P., & REBOLLO, A. A. (2021). Bosquescuela. Un modelo de escuela sostenible en la naturaleza, *Aula*, 27, 209-233.
- DÍAZ PORTILLO, M. N., & Otero-Urtaza, E. (2018). Pedagogías alternativas na educación infantil: dúas escolas ao aire libre de Galicia. *Sarmiento: Anuario Galego de Historia da Educación*, 22, 79-97.
- GUTIÉRREZ ROCA, X. (2021). *Prácticas e innovacións pedagóxicas no contexto rural galego: as «Escolas Agrícolas» (anos 50-60 do s.xx) como expresión da Escola Nova*. Servizo de Publicacións da Deputación de Lugo.
- HOBBA, V. (2021). Down in the Secret Garden. *Early Years Scotland*. Disponible en <https://secretgardenoutdoor-nursery.co.uk/wp-content/uploads/2021/09/Secret-Garden-EYS-article-June-2021.pdf>

- HUESO, K. (2012). *Mejores personas para un planeta mejor: El proyecto pedagógico al aire libre «Saltamontes», pionero en España* [comunicación]. 11º Congreso Nacional de Medio Ambiente, Madrid. http://www.conama11.vsf.es/conama10/download/files_/conama11/CT%202010/1896699911.pdf
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- LOUV, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Atlantic Books
- MARTÍNEZ, J. M. B. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (20), 171-182.
- NENEA, Medrar creando (2022). <https://www.nenea.es/es/>
- NATALINI, A. (2021). From Outdoor Education to Outdoor Schools: a New Way of Teaching. *European Journal of Education Studies*, 8(7), 75-98.
- ORDON, U. (2019). Forest Nursery Schools and the Need for Health and Ecological Education Among the Youngest. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, Vol. 14, 3(53), 111-120.
- OTERO-URTAZA, E. (2023). La pedagogía caminante: pensar la excursión. En Souto Seijo, A. et al. (Eds.), *Experiencias y prácticas innovadoras en la formación de profesionales de la educación* (pp. 187-201). Editorial Dykinson.
- PRINCE, H. e CORY-WRIGHT, J. (2022). Outdoor education as a deep education for global sustainability and social justice. En Petry, Karen and de Jong, Johan, (eds.), *Education in Sport and Physical Activity: Future Directions and Global Perspectives* (pp. 49-59). Taylor and Francis.
- QUAY, J., & SEAMAN, J. (2013). *John Dewey and education outdoors: Making sense of the 'educational situation' through more than a century of progressive reforms*. Springer Science & Business Media.
- SOBEL, D. (1996). *Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education* (Vol. 1). Great Barrington, MA: Orion Society. https://kindernature.org/wp-content/uploads/2022/12/BeyondEcophobia_23June2017.pdf

Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez

Universidade da Coruña

Introdución

Se temos que cualificar a historia da educación dos dous últimos séculos no estado español, poderíamos dicir, simplificando, que o XIX caracterizouse polos avances no proceso de alfabetización e o XX no da escolarización. Tanto é así que, nacemento a escola pública a inicios do XIX, e considerando o progreso cara a plena escolarización na etapa obrigatoria coa Ley General de Educación (LGE) só chega a acadar o seu carácter universal como dereito constitucional (1978), a finais do XX coa promulgación da LOGSE en 1990. E a escola unitaria vai ser ata entrados os anos 1970, cando se implante a LGE, o principal instrumento de articulación do ensino primario neste longo, lento e tortuoso proceso organizativo, lexislativo e administrativo.

1. Os inicios da escola pública no século XIX

A escola pública unitaria, como elemento inicial do proceso de escolarización primaria no Estado español nace coa Constitución de 1812, onde por primeira vez se declara que este é o responsable da instrución dos seus cidadáns. Neste documento arrancan as bases do tramado adminis-

¹ Este texto forma parte do proxecto *El giro copernicano en la política educativa y científica del desarrollismo franquista: de la subsidiariedad a la intervención del Estado* (PID2020-114249GB-I00), convocatoria 2020 de «Proyectos de I+D+i» dos Programas Estatales de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i y de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad, no marco do Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020.

trativo con financiación e control estatal. Con todo, este novo modelo de carácter público vai coexistir coas escolas de primeiras letras existentes desde séculos atrás froito da acción caritativa da Igrexa, de benfeitores particulares, da administración local ou de institucións benéfico-docentes. Unhas escolas que mantiñan «polo común o comportamento tradicional propio do Antigo Réxime: as memorísticas e culturalmente deficitarias escolas primarias onde predominaba o ensino individual e metodoloxicamente pobre, as disciplinarias escolas latinas, afastadas do significado do humanismo pedagóxico» (Costa Rico, 2004, 707), pero paliaron e seguirían a paliar xunto coas novas públicas gratuítas, as necesidades de alfabetización das clases populares.

A Constitución de Cádiz dedica o título IX ao ensino, recolle os principios de xeneralidade e uniformidade, atribúe competencia exclusiva ás Cortes para legislar ao respecto, crea a Dirección General de Estudios e establece mediante o artigo 366 que: «en todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles». Tivo desenvolvemento en normas posteriores, pero a súa concreción definitiva vaise plasmar na *Ley de Instrucción Pública* de 1857, coñecida como Lei Moyano. Esta norma, elaborada sobre a base das anteriores proporcionou unha estrutura inalterada en esencia durante máis dun século, definida por un modelo fortemente centralizado, xeneroso coa Igrexa, descoidado no nivel primario ao delegar a súa financiación aos municipios, e basicamente destinado á formación das clases altas e das capas medias urbanas.

Sinala Antonio Viñao (2004) que os trazos básicos da Lei Moyano foron, desde un punto de vista estrutural, o carácter dual e a semi-articulación. O carácter dual definía dous subsistemas claramente diferenciados: o da «primera enseñanza», dos 6 aos 12 anos dividida en elemental e superior «según que abracen las materias señaladas a cada uno de estos dos grados de la enseñanza» (art. 99). O elemental era obrigatorio e gratuíto para todos os españois entre 6 e 9 anos, mediante escolas nas poboacións con máis de 100 habitantes. Dictaba no seu art. 100 que «en todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una escuela pública elemental de niños y otra, aunque sea incompleta, de niñas». Tamén o art. 105 di que «El Gobierno cuidará de que, por lo menos en las capitales de provincias y pueblos que lleguen a las 10.000 almas, se establezcan además escue-

las de párvulos» (Puelles Benítez, 1991, 145). As elementais podían ser completas e incompletas. As primeiras, implantadas en poboacións superiores a 500 habitantes, acollían escolares masculinos ou femininos de diferentes niveis e atendidas por mestre e mestra en cada caso. As segundas eran mixtas, atendidas por mestre ou mestra, en poboacións de menos de 500 habitantes. Completas ou incompletas, non deixaban de ser unitarias en ambos casos.

Para ser mestre nacional das escolas completas era necesario ter vinte anos cumpridos e o título de bacharel. No caso das incompletas, exímase de titulación, como tamén aos mestres de párvulos, que só precisaban un certificado de aptitude e moralidade expedido pola Junta Local de Instrucción (JLI) e visado polo gobernador provincial. A lexislación permitía, incluso, exercer ao párroco ou outra figura eclesiástica. Alí aprendíase doutrina cristiá e principios de historia sagrada; lectura e escritura; nocións de gramática e de ortografía seguindo mostras que contiñan referencias útiles, como dogmas o preceptos relixiosos, máximas moralizantes, xestas históricas, normas gramaticais ou ortográficas e de urbanidade; as catro regras da aritmética; o sistema legal de pesas e medidas e breves nocións de agricultura para os nenos, e labores «propias do seu sexo» para as nenas. E, malia consentir a normativa unha certa liberdade, o método habitual era o ensino individual con número de alumnos reducido, ou o simultáneo, máis acaído nas aulas numerosas, que se dividían en seccións segundo o nivel, contando con alumnos adiantados que atendían os niveis inferiores baixo a supervisión do mestre. Neste contexto, o libro escolar xunto ao taboleiro representaba o recurso didáctico básico que, en palabras de Agustín Escolano «nace y se desarrolla en estrecho paralelismo con el proceso de creación y de expansión del sistema nacional de educación, al mismo tiempo que se crean y definen los demás elementos configuradores de la escuela contemporánea» (1997, 21), e ten na aprendizaxe da lectura a súa expresión máis viva mediante cartillas e «catóns», de xeito anterior e independente á escritura.

O Goberno delegaba nos concellos toda responsabilidade administrativa e económica o que se traduciu nunha escasa dotación. Ao ser municipal a responsabilidade orzamentaria tanto de edificios como de persoal para atendelas, era frecuente que estas se aloxaran en locais particulares arrendados, carentes das mínimas condicións de hixiene e habitabilidade. Mentres as JLI mantiñan un certo control político e ideolóxico nas escolas públicas sobre a calidade dos métodos e recursos que sustentaban a súa

acción pedagóxica, adoito eran máis laxas coas privadas. En síntese, poden estes trazos explicar o feble interese amosado pola educación primaria, a destinada ás clases populares, e a escasa consideración que outorgaba aos seus docentes.

Con todas as eivas, coa Lei Moyano consolidouse o modelo liberal e dotouse dunha certa estabilidade á instrución pública. Pero nas décadas seguintes, aquelas escolas unitarias organizadas baixo unha norma fortemente centralizadora foron, máis que una realidade efectiva, una figura ideal, pouco significativa para avanzar na alfabetización e a escolaridade da cidadanía popular, que veu incrementar a súa ineficacia no mundo rural e mariñeiro galegos, onde a orientación centralista chocaba cunha realidade periférica definida por características xeográficas, demográficas, culturais e lingüísticas singulares.

2. Os avances no século xx

Durante os anos da Restauración o sistema educativo foise asentando, aínda que sometido á precariedade de medios e recursos e o control ideolóxico da Igrexa. As estatísticas de 1908 delataban aínda unha notable distancia entre as escolas existentes e as que debera haber segundo o disposto na Lei Moyano (Costa Rico, 2004, 736). A política do novo Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, que se crea en 1900, centrouse na escola e na formación de mestres, continuando a loita pola alfabetización e escolarización, nun país con máis dun 63% de poboación analfabeta. Uns índices aínda máis altos na poboación rural e referido ás mulleres. Ben é certo, como asegura Pilar Ballarín, que se conseguiu unha maior presenza nos niveis obrigatorios, un progresivo acceso á secundaria e superior nalgúns sectores da clase media e creceron as taxas de alfabetización. Pero pese aos cambios da poboación, á crecente laicidade, e as renovadas actitudes suxeitas a cambios socio-políticos e económicos, os logros na esfera feminina foron limitados. Permanecía a idea de que a educación das mulleres, sendo necesaria, non podía alterar a estrutura familiar, reduto cultural a cargo das nais, e a incipiente democratización do espazo público non debía contaxiar a vida privada (2022, 57).

Convén lembrar que o censo escolar a principios de século era de 2.899.000 infantés, dos que só 1.264.802 estaban escolarizados. O ensino privado ocupábase do 70% dos censados entre seis e doce anos. Do mesmo xeito, o incremento de escolas públicas foi crecente a partir de 1900

con 24.000, sendo 29.000 en 1923 e 35.000 en 1930, que levou parello o incremento de edificios escolares o de mestres. O Directorio militar de Primo de Rivera significou un avance na creación e construción de escolas e veu crecer en máis de 5.000 o profesorado de instrución primaria, pero foi un esforzo custeado polos traballadores mediante cotas que financiaron as mutualidades obreiras.

Con todo, cómpre salientar un aspecto interesante observado nos primeiros anos de século, e é a inqueda pedagóxica que agroma nos ambientes educativos en todo o estado, alimentada en parte pola influencia que marcaba no cambio de século o movemento da Escola Nova en xeral, e o institucionismo en particular; polas viaxes pensionadas a mestres e inspectores pola Junta de Ampliación de Estudios (JAE); polos editoriais reivindicativos da cada vez máis abundante prensa pedagóxica, e polo crecente movemento corporativo docente e a presenza de partidos liberais e de esquerdas, que van avivar o asociacionismo e dar canle ao malestar pola precariedade material e os baixos salarios docentes. En Galicia, esta situación mostrouse particularmente feble debido á división profesional en escalas dun maxisterio espallado en centos de escolas unitarias rurais, á exigua presenza dun movemento obreiro, máis activo nos contextos urbanos, e á influencia do conservadorismo relixioso. Pero isto non impide que afloren algunhas experiencias ao abeiro cultural da Xeración Nós, do Seminario de Estudos Galegos ou do Partido Galeguista, e pola influencia dos aires renovadores que chegan de América, que en colaboración co movemento agrarista, promoven a escolarización primaria como instrumento de redención social. Aparecen, daquela, referencias a aprendizaxes renovadoras ou actividades novidasas como os métodos Froebel, Decroly, Montessori... Outra cousa é a carencia extrema na maioría das escolas rurais, índice revelador da imposibilidade de aplicar métodos que fora das nosas fronteiras eran formulacións pedagóxicas máis usuais. O profesorado, entre o que se atopa o primario, «pasa das máis de 2.500 persoas a comezos do século xx, aos 8.000 de 1935 (...) Tanto as normativas como o que era esperable presentan un horizonte substancialmente conservador; agás no tempo breve da II República, o que non impedía, aínda así, que este conservadorismo non fora atemperado por algunhas recomendacións de presión innovadora» (Costa Rico, 2011, 289-290).

Así é que, malia as eivas que presentaba o ensino primario, e que viñan sendo trazos dunha situación crónica arrastrada desde os inicios do XIX, entre moitos docentes que amosaron unha certa curiosidade cara as inno-

vacións pedagóxicas, tense recollido nomes destacados polo seu labor ata os tempos –algúns incluso despois– da ditadura franquista, como os inspectores Manuel Díaz Rozas, Xosé Ramón Fernández Oxea, Roxelio Pérez González, «Roxerius», Xoán Vicente Viqueira, Rafael Dieste; ou os mestres Francisco Vales Villamarín en Betanzos, Ramón Salgado Toimil en Foz, Ernestina Otero Sestelo en Pontevedra, Antonio Pérez López en San Miguel de Reinante, Luis Cuscoy en Palas de Rei, José Toba en Compostela, Albino Núñez Domínguez en Ourense, Gustavo Díaz Sánchez nas terras de Culleredo, José B. González Álvarez na Caniza; José García Nodar no Condado, Nicolás Gutiérrez en Zamáns, Luis Carregal Peón en Budiño, Manuel García Barros na Estrada, José Otero Espasandín en Ribeira. Sen esquecer a Paulo Novás Souto en Pontevedra, José Cortés Fernández en Goián, Juan Alonso Pérez en Barcala (Arbo) ou Rafael Casas en San Adrián de Veiga, Juan Abramo Dios na Pobra do Brollón, Apolinar Torres ou Hipólito Gallego Camarero e a súa dona e mestra Josefa García Segret, entre un centenar de asasinados tras o golpe de estado, como ten sinalado en diversos traballos Antón Costa. Todos eles, entre unha nómina imposible de recoller aquí, fixeron da escola primaria habitualmente unitaria, ou en contextos próximos a ela, un xermolo de actividade comprometida coa modernidade pedagóxica e o progreso social a través de diversas iniciativas vinculadas ao ensino e a cultura que, en moitos casos tiñan unha nítida significación política, e tamén sinalaron Xose Manuel Cid, Sabela Rivas ou Anxo Porto, como quedou reflectido nun recente balance historiográfico (Santos Rego, 2016).

Como sinalou Herminio Barreiro, coa República, a cuestión educativa e en especial a escola primaria non só pasou a ser definitivamente un asunto de Estado, senón tamén de «urxencia». Era asunto de urxencia crear novas escolas, dotalas de mestres e dignificar o seu labor; reformar as Normais e a formación inicial do profesorado; apoiar a escola rural para compensar o seu secular abandono, avanzar no laicismo, o bilingüismo e a coeducación. E foron marcadas as influencias institucionistas e socialistas que lle imprimiron Marcelino Domingo, Fernando de los Ríos, Domingo Barnés e Rodolfo Llopis. Discípulos de Giner e Bartolomé Cossío, condenaban na política educativa republicana as formas máis modernas do pensamento pedagóxico.

Con todo, o tempo republicano da escola primaria non deixou de ser senón un breve lapso que apenas deu para 'intuír', máis que introducir, as reformas urxentes que esta reclamaba, porque o golpe de estado do 18 de xullo segou de raíz todas as iniciativas abrazadas con ilusión polo

maxisterio máis progresista e comprometido. Esperanza e ilusión na escola como instrumento de modernización, partindo da coñecida fórmula «escuela y despensa» acuñada polo rexeneracionista Joaquín Costa, e tamén de democratización cultural. Un instrumento que tivo que afrontar o rexeitamento dos sectores sociais máis conservadores e os atrancos da denominada «guerra escolar» por parte da Igrexa, das organizacións católicas do ensino privado e dos partidos de dereitas nos gobernos do chamado «bienio negro». Unha guerra «de mestres contra curas», como plasmou literariamente Josefina Aldecoa en *Historia de una maestra*, na que os mestres e os traballadores foron paseados, prendidos, aldraxados, forzados ao exilio ou fusilados. Aínda así, «o torrente pedagóxico republicano seguiu a correr como un río subterráneo e clandestino, mentres viviamos o pesadelo daqueles anos duros e sórdidos da ditadura franquista» (Barreiro Rodríguez, 2008).

3. A escola primaria no tempo do franquismo

Como lembra Agustín Escolano, o tempo da posguerra franquista foron anos ominosos de autarquía económica e o «rictus severo de los nuevos gendarmes impusieron penuria y austeridad» (1998, 14). E supuxo un palpable devalo. Devalo material ao que obrigaba a exhausta economía de posguerra, cunha parte das infraestruturas destruídas ou ruinosas e un sistema produtivo colapsado, suxeito a unha férrea autarquía. Devalo humano, polas baixas que causou a represión e o exilio entre aquel corpo de docentes máis comprometidos, ou o exilio interior ao que se viron sometidos nas aulas franquistas moitos dos sobreviventes. E devalo ideolóxico, ao converter a escola nun lugar de adoutramento densamente católico e patriótico.

Para o bando dos goplistas, con Romualdo de Toledo no novo Ministerio de Educación Nacional e José María Pemán na Comisión de Cultura y Enseñanza da Junta Técnica del Estado, censor eficaz e un dos artífices da depuración do corpo docente, a escola primaria non foi a cuestión prioritaria da nova axenda política, pero si o foi o manual escolar como instrumento ideolóxico de difusión de consignas e dogmas relixiosos, cuxo contido debía responder «únicamente, a los sanos principios de la Religión y de la Moral cristiana, y que exalten con sus ejemplos el patriotismo de la niñez». Discursos de ditadores, vidas de santos, relatos heroicos, consignas patrióticas son os piares nos que os vencedores asentaron o novo réxime (Malheiro Gutiérrez, 2017).

A Lei de Educación Primaria (LEP) de 1945 promovida polo ministro José Ibáñez Martín tras a destitución de Pedro Sáinz Rodríguez distinguía entre «Escuelas de niños y de niñas» a partir dos 6 anos, e entre unitarias e graduadas, «si los períodos de graduación se cursan bajo la dirección de uno o varios Maestros» (art. 21). Fixaba o obxectivo de crear unha escola por cada 250 habitantes, aínda que como sinalou Emilio Lázaro Flores, «se inscribe en la mejor línea de retoricismo inoperante típico de nuestra tradición legal». Sen esquecer, ademais, que ata ben entrados os anos setenta a escolarización primaria estivo afectada negativamente pola problemática do absentismo escolar, que padecía unha porcentaxe importante do alumnado. Máis efectivo foi o Plan Nacional de Construcciones Escolares de 1956 ao pretender dotar dun posto a todo neno en idade escolar obrigatoria, e centrarse nomeadamente na construción de escolas unitarias para o rural, mais tamén graduadas atendendo á maior demanda no ámbito urbano. Mais, como sinala Costa Rico, «no medio daquel primeiro ermo cultural, houbo algún alento para levar a cabo experiencias de educación en semi-libertade, ou con rasgos de creatividade» (2013) durante os anos sesenta e setenta, como Laureano Prieto na escola de Carracedo (A Gudiña); Xesús Alonso Montero nas aulas de bacharelato do Instituto de Lugo; Rufo Pérez González no de Vigo; Gregorio Sanz, Vicente Devesa, Valentín Arias López, os Irmáns Saco López en Lugo; Luciano Seoane na Coruña, Albino Núñez Domínguez en Ourense; Avelino Pousa Antelo na escola agrícola de Barreiros en Sarria, ou Antía Cal na Escola Rosalía Castro de Vigo, por citar unha escolma, sen esquecer Bemposta, «a singular república xuvenil e escolar, ao estilo dalgunhas máis notadas do movemento das Escolas Novas», como foi a Ciudad de los Muchachos creada polo P. Silva en 1956, con escola, centro de formación profesional e unha Escola de Circo desde 1963.

Con Lora Tamayo no, agora, Ministerio de Educación y Ciencia reforzaríase a «tecnificación educativa» e unha modernización acorde co desenvolvemento que preconizaba o I Plan Español de Desarrollo Económico (1964-1967). En 1964, a Ley de Extensión de la Escolaridad Obligatoria amplía a primaria ata os 14 anos e xeneraliza a gradación, producindo un impacto significativo e non sempre positivo nas escolas unitarias do rural galego, adoito acostumadas a outros agrupamentos. Tamén se modernizan os Cuestionarios programáticos e se autorizan novos manuais e obras complementarias. Cómpre citar dous instrumentos fundamentais neste período: o Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la

Enseñanza Primaria (CEDODEP), que vai trazar o camiño da política educativa na liña da innovación tecnocrática no ámbito da escola activa, das orientacións para os directores, da organización e supervisión, da coidada distribución do tempo e traballo escolar, da elaboración de programas, da promoción escolar, da introdución de novas tecnoloxías a prol da racionalización curricular, da oportuna avaliación da eficacia do ensino e do adecuado tratamento da diversidade (Mayordomo, 2021, 84) e a revista *Vida Escolar*, que, segundo Agustín Escolano, representou seguramente un dos máis logrados instrumentos de aproximación entre as culturas empírica, académica e política da escola.

A situación cambiou a partir da LGE ao introducir innovacións curriculares, organizativas e tecnolóxicas e tratar de achegarse á escolarización plena no tramo obrigatorio dos 6 aos 14 anos. Ráchase coa vella concepción da educación como unha carreira de obstáculos a superar mediante probas e adóptase de modo incipiente o principio de comprensividade, que «determina unha formación integral fundamentalmente igual para todos» (art.15). Comprensividade acompañada doutras ideas que emerxen como elementos estruturantes do cambio educativo. Entre elas destaca a concepción *desarrollista* da educación vinculada á teoría do ‘capital humano’ e á preocupación pola ‘igualdade de oportunidades’, conceptos pouco manexados ata ese momento. En 1970 o MEC aprobou –con certa precipitación e seguindo criterios de dubidosa racionalidade– un plan rexional piloto para aplicar en todo o territorio galego os principios da Lei no período 1971-1975, denominado *Planificación de la Educación. Galicia*. Tiña por obxecto definir un mapa comarcal de infraestruturas escolares con entidades de poboación como cabeceiras, onde se creou un amplo conxunto de novos centros de EXB, Bacharelato e Formación Profesional, tomando por base o criterio da concentración comarcal de recursos técnicos e humanos, a fin de que toda a xeografía galega puidese contar cunha dotación básica de tales recursos.

Acometeuse así a concentración escolar implantando ‘macro-centros’ e a apertura de residencias e Escolas Fogar, acelerando a deslocalización e peche de escolas unitarias no que imperou «unha racionalidade didáctica de inspiración tecnocratizante en coexistencia con hábitos docentes tradicionais mentres vivían en xeral estado carencial as escolas unitarias e as incompletas de EXB, desaproveitándose unha ocasión privilexiada para acompañar unha reformulación xeral das infraestruturas educativas e repensar a organización escolar da Galicia non urbana» (Costa Rico, 2004,

1081-82). Mentres tanto o MEC desde as delegacións provinciais, como os concellos, abandonaban á súa sorte ás escolas unitarias que permanecían fóra das concentracións. Estas medidas van homoxeneizar e despersonalizar a educación no mundo rural –ao que tamén viu contribuír máis tarde a televisión e posteriormente outros medios– intensificando un proceso de disolución das raíces e culturas locais, e comezar a esquecerse os contidos e as referencias propias. Este proceso en aras da chamada modernización de España con criterios centralistas e uniformadores fixo moito dano á cultura e á identidade rural (Bernal Agudo, 2011). Medidas, en fin, «de progreso» que habían amosar luces e sombras e suscitar vantaxes e inconvenientes no ámbito pedagóxico, como tamén aliados importantes na defensa da escola rural, sobre todo a partir de revistas como *Cuadernos de Pedagogía* e movementos de renovación pedagóxica, como en Galicia protagonizaron Nova Escola Galega (NEG) a partir de 1983, e a *Revista Galega de Educación (RGE)*.

Volvendo ao proceso de agrupación escolar, existen outras opinións, protagonistas daquel tempo e máis temperadas, como a do Director General de Educación Básica (1976-82) Pedro Caselles Beltrán, para quen a creación das concentracións escolares e escolas fogar nas cabeceiras de comarca significou un cambio revolucionario. Eliminaron as estruturas físicas subdesenvolvidas das escolas unitarias e mixtas e introduciron un novo clima pedagóxico pola gradación do profesorado e a alimentación e socialización do alumnado (Malheiro Gutiérrez, 2021, 707).

4. Novas perspectivas abertas á etapa democrática

Aínda que a democracia non trouxo cambios radicais nas condicións do ensino porque a estrutura organizativa xa se implantara de xeito mais ou menos profundo –que significou un golpe moi duro para a escola rural, do que aínda non se recuperou–, introducíronse algunhas mudanzas ao abeiro da LODE (1985) que viñeron afectar a vida dos colexios, como a coeducación e a participación das familias ou o debate, con posterior implantación, da xornada única; e experimentábase un incremento entre os cursos 83/84 e 87/88 con 393 unidades no conxunto de Galicia, ao que segue unha fase de estabilidade a partir do curso 87/88 con predominio do sector público sobre o privado. Este incremento relaciónase coa efectividade do dereito social á educación e coa ampliación das idades de escolaridade ao grupo de tres anos, ben que os desaxustes demográfico-terri-

toriais terán considerable incidencia á hora de controlar a relación dispar entre o aumento global de postos e a diminución real dos matriculados.

Ao tempo, afloraban diversas iniciativas da man do profesorado máis dinámico na defensa dunha escola galega e da súa pervivencia no mundo rural. En 1975 nace a revista infantil *Vagalume*, a primeira publicación en galego dirixida á poboación infantil; en 1976 celébranse as 1ª Xornadas do Ensino en Maceda (Ourense), axiña prohibidas pola autoridade gubernativa. En 1978 nacen os Colectivos pedagóxicos «Vacaloura» para a creación de material didáctico de matemáticas en galego, «Escola Aberta» atenta ao campo das Ciencias Sociais; o grupo ALBE de profesores de Ciencias Naturais e a Asociación Socio-Pedagóxica Galega (AS-PG), que se presenta cunhas xornadas sobre a situación do galego. Pola súa parte, a Escola Dramática Galega e Preescolar na Casa preparan distintos materiais didácticos en galego, o Grupo Freinet (ACIES, Asociación para a Correspondencia e a Imprenta Escolar) comeza a editar *As Roladas*, primeira revista pedagóxica en galego promovida polo Movemento Cooperativo da Escola Popular Galega entre 1978 e 1981. E na escola unitaria dos Prados, nos Ancares (Cervantes, Lugo), a mestra Alicia López Pardo iniciaba un movemento de dinamización popular con repercusións socio-educativas a través do «Proxecto de Escolarización para as Zonas de Alta Montaña Lucense», alternativo ás concentracións escolares.

Nos anos 1986 e 1987 NEG organiza as I Xornadas de Escola Rural, cunha elevada participación de mestres, que había ter continuidade nos anos seguintes. Ao abeiro destas xornadas saíron importantes documentos críticos e propostas alternativas, ao tempo que se compartían experiencias de importante interese socio-pedagóxico e nacían novas iniciativas, como a Mesa de Educación no Rural (MER), precedente da Coordinadora de Escola Rural, formada por un grupo de asociacións comprometidas coa educación como NEG e a AS-PG; a Coordinadora Galega de CRA e Preescolar na Casa e un amplo abano de sindicatos –CIG, CCOO, CSI-CSIF, STEG e UGT– que ante a situación de progresivo peche de escolas unitarias e abandono da educación no medio rural, optaba por defender un ensino de calidade neste contorno como factor de desenvolvemento das persoas e das comunidades. Estas experiencias iniciais levarían aos posteriores Encontros de debate sobre o medio rural –con periodicidade regular desde entón e durante o tempo que levamos do século XXI–, co obxectivo de compartir experiencias a prol da planificación dunha estratexia educativa galega concibida desde e para o medio rural.

Pola súa parte, en diferentes recunchos da xeografía galega, algún profesorado inqueda e innovador convertía as súas escolas e colexios en verdadeiros laboratorios de innovación pedagóxica. Así, a comezos dos anos oitenta, Sabela Días Regueiro desenvolvía experiencias estimulantes, mantidas ao longo dos anos, baseadas no traballo en equipo como elaboración de materiais, correspondencia escolar con outros colexios ou saídas para o coñecemento do medio físico e social. No colexio Santa María (As Pontes) formábase aos nenos de EI e 1º ciclo de EP nos medios audiovisuais mediante obradoiros de imaxe. No curso 88/89 alborecía o Seminario de Creación Literaria «Ramón Otero Pedrayo» para estimular e mellorar a creación literaria en EXB e fomentar a expresividade no nivel de Preescolar. Tamén en 1988 nacía o «Grupo Crítico», animado pola biblioteca municipal de Narón para fomentar a lectura nos escolares de entre 7 e 17 anos, dando prioridade ao libro galego. No Colexio López Ferreiro de Santiago, rapaces de 7º e 8º de EXB creaban un obradoiro de cómics con confección de guións, enmarcado, procedementos de debuxo, técnica de rematado, entre outras actividades. No curso 90/91 nacía o Colectivo Bubela, formado por mestres de EI e EP de escolas unitarias xuntábanse para elaborar materiais didácticos en galego e de aí xurdiron os *Cadernos de Lecto-escritura* para a aprendizaxe en galego; e os colexios Gándara de Sofán (Carballo) e o de Traba (Coristanco) mantiñan unha relación de intercambio de experiencias sobre linguaxe oral e escrita coa escola de E. Primaria P.S. 246 do Bronx, Nova York.

En abril 1993, atentos ao que acontece no panorama educativo, a *RGE* publica un monográfico sobre a implantación da Educación Primaria, e no curso 94/95 nacía unha vizosa experiencia de radio escolar, «PONTE ... NAS ONDAS!» con participación de varios colexios do Condado galego e o Alto Minho portugués, que vai acadar numeroso e unánime recoñecemento en Galicia e fóra das nosas fronteiras –no momento de redactar estas liñas, a Xunta de Galicia ven de concederlle o Premio da Cultura Galega 2023, modalidade «Lingua»–. Ese mesmo curso, nove escolas unitarias rurais do concello de Boiro realizaban unha experiencia de Animación á Lectura, «Animar a ler», dirixida ó alumnado de primeiro ciclo de EP. Mentres en Vigo, o Programa educativo «Escola e Arte» promovido polo Colectivo «Irmaslexos» e a Concellería de Educación proporcionan apoio didáctico e metodolóxico ao profesorado de Educación Artística dos centros educativos do municipio, e unha escola unitaria de EI en Vilagarcía de Arousa levaba a cabo unha fermosa experiencia de xardín botánico, «As

plantas que curan», con implicación na vida da comunidade. Na escola unitaria de Riveira (A Estrada), dous mestres entusiastas desenvolvían o proxecto «Facemos correspondencia escolar con papel reciclado», conxugando a conciencia ambiental co espírito da pedagogía Freinet, mentres no colexio de Mosteiro-Bembrive (Vigo), varios anos de continuidade pedagóxica mantiñan un vivo exercicio cultural e un fermoso exemplo de escola pública mediante a elaboración de materiais e obradoiros en colaboración cos distintos membros da comunidade educativa. O CEIP O Ramo de Barallobre (Fene), recibía o premio de innovación educativa no apartado de educación ambiental en 1997 polo traballo O Club Ecolóxico Bolboreta, baseado no principio de «ecoloxía todo o día», incorporando á vida diaria hábitos de consumo, respecto e coidado do medio. Son só unha escolma moi reducida do panorama escolar de finais do século xx, que fala dunha vizosa actividade de innovación pedagóxica e compromiso docente coa escola rural.

Pola súa parte, o Consello Escolar de Galicia (CEG 1992-93) consideraba urxente dedicar esforzos a completar a adecuada escolarización da poboación de tres anos, evitando discriminacións que puideran afectar aos do medio rural, suxeitos á problemática do transporte escolar e a oferta privada, practicamente inexistente neste contexto. Cumpría, por outro lado, resolver os problemas de escolarización adecuada dos nenos de primeiro nivel de educación infantil, coordinando servizos xa existentes, creando outros de novo e superar definitivamente o marco dun profesor por aula, «cando o feito é que a intervención e varios profesores dentro da mesma aula pode resultar imprescindible, mesmo con respecto a nenos sen especiais necesidades de atención individualizada».

O *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo* (MEC, 1989) viu cambiar a orientación no modo de entender a escola rural insistindo na necesidade de manter a proximidade ao contorno familiar, malia obviarse na configuración e desenvolvemento da lei que seguiu sen afrontar de forma clara os problemas e as súas eivas endémicas. Coa aplicación da LOGSE en 1990 –que culminou en xullo de 1996 en toda a etapa de Educación Primaria para un conxunto de preto de 10.000 mestres– en relación coa entrada en vigor doutras leis, como a LOPAG, e diferentes disposicións que as desenvolven, acometeuse un complexo proceso de reorganización e reforma do sistema educativo que obrigou a afrontar novos retos, non exentos de dificultades, nun contexto demográfico en continuo descenso cada vez máis preocupante. Este proceso obrigou a adaptación dos recur-

aos ás novas esixencias e acometer continuos axustes no número de centros, regular e adaptar o sector privado, axustar *ratios*, implantar a xornada continua e prestar atención ao alumnado con necesidades específicas.

Os necesarios axustes no número de centros de EP entre 1992 e 1999 levou a un proceso de redución e peche que nas provincias da Coruña e Lugo aproximouse ao 20%, en Ourense algo máis do 10 % e en Pontevedra un 8%, pasando de 162.024 postos nos centros públicos a 149.971, e de 64.128 a 43.741 nos privados. Onde máis afectou este recorte no número de unidades foi no medio rural, xa que moitos centros completos acabaron transformados en incompletos, e os incompletos perderon unidades dentro desa tendencia regresiva con consecuencias para os equipos docentes e o propio profesorado, o que obrigou á súa reordenación e reagrupamento. Ao final do século, dun total de 150.000 nenos e nenas que forman a poboación de EI e EP, máis do 70% escolarizábase en centros públicos e preto do 30% restante estaban en centros privados, que eran concertados na súa maior parte, con meirande implantación nos núcleos urbanos. A adaptación e regulación do sector privado e a necesidade de conxugar o dereito á educación gratuíta posibilitou que a súa oferta nos tramos obrigatorios puidera sosterse con fondos públicos. Isto implicou a necesaria regulación conforme á LOGSE e á conversión dos antigos concertos con centros de EXB, que se fixo efectiva a partir do curso 97/98, adaptándose a maior parte dos centros ás novas esixencias legais.

Outro reto foi o da aplicación da xornada continuada, con incidencia en aspectos pedagóxicos, sociais, culturais, económicos e políticos, non exentos de polémica, e con desigual incidencia nos ámbitos rural e urbano. Esta modalidade tiña, ao finalizar o século, unha distribución pouco regular, con implantación no 34% dos colexios públicos galegos e no 23% dos privados. Cumpría ofrecer proxectos educativos atractivos ao alumnado e ás familias e corrixir a escaseza de recursos en moitos casos inexistentes, e a falta de coordinación entre as administracións locais, a educativa e os propios centros coas respectivas ANPAS, con maior incidencia no rural. Diante desta situación, o CEG recomendaba de modo urxente facer un estudo avaliador serio sobre o funcionamento e rendibilidade educativa da xornada escolar que analizara a ampla gama de factores implicados no caso, ao tempo de elaborar un plan de actuación preferente para a escola rural, a fin de compensar este e outros prexuízos fronte ao contorno urbano.

A isto hai que sumar a escolarización de alumnado con necesidades específicas, que aínda experimentaba unha acusada desproporción rema-

tando o século, sendo o sector público o que viña acollendo a máis do 84% do alumnado afectado. Este desequilibrio demandou cambios nas normas reguladoras básicas do dereito á educación, de tal xeito que os colexios concertados quedaban obrigados a atender a este alumnado e a administración educativa a proporcionarlles os medios necesarios. Mentres, o CEG recomendaba á Consellería a catalogación en todos os centros de tantos postos de ensino primario como unidades existiran neles; que todos os centros contaran con especialistas de pedagogía terapéutica e de audición e linguaxe segundo se precisasen e as características de cada un deles, así como posto de orientadores. Ademais, foi necesario reorganizar os servizos de transporte e comedor, xa que en Galicia, unha parte importante do alumnado de EP precisa para a súa escolarización destes servizos complementarios.

Estes e outros elementos obrigaron á Consellería de Educación e Ordenación Universitaria a afrontar un complexo proceso de planificación que, malia a escasa previsión e axilidade denunciada por sectores implicados, comportou o estudo zonal das necesidades de escolarización nas distintas etapas do novo sistema educativo e a formulación con carácter xeral de posibles modelos alternativos tendo en conta as características territoriais e as necesidades de escolaridade por etapas, e a desenvolver novos modelos organizativos que ían ser clave no mundo rural, como os CRA (Centro rural agrupado) que nacen pola necesidade de integrar varias escolas dun só mestre que acollen alumnos e alumnas de EI e do 1º ciclo de EP e que ó estar máis ou menos próximas, poden constituírse nun centro (Decreto 63/1988, do 17.03 e Orde do 14.04 de 1988); os CEIP, que acollen a estrutura herdada da LGE onde se imparten os ciclos completos de Infantil e de Primaria, e os CRIE (Centro rural de innovación educativa) que xorden ao abeiro de programas de educación compensatoria e para evitar a desaparición de moitas escolas rurais.

Chama a atención que chegado o curso 1998-1999 unicamente existan CRA nas provincias da Coruña e Pontevedra, e ningún en Lugo e Ourense. Un feito sen dúbida condicionado pola supresión de escolas unitarias de EP, debido ao descenso do alumnado nas parroquias; polas posibilidades de transporte aos centros comarcais, e polas esixencias de impartir certas materias como lingua estranxeira, educación artística e educación física, que, ao requirir especialistas, fan moi difícil a existencia de escolas monodocentes. Neste sentido, o CEG recomendaba aproveitar a diminución drástica da poboación escolar para dar viabilidade a moitos

proxectos de mellora cualitativa: diminución de *ratios* e, sobre todo, máis eficacia na atención á diversidade, con posibilidade efectiva de dividir en varios o grupo normal a determinadas horas, así como incrementar o número de licencias entre o profesorado para ampliar estudos, diminución da xornada lectiva directa para directivos e titores, atención a actividades complementarias e extraescolares, etc.

5. «Preescolar na Casa», un programa xenuíno de Educación infantil en Galicia

A educación infantil nace a comezos do XIX en Inglaterra, como unha modalidade de ensino dirixido aos infantes proletarios, promovida por accións particulares e sociedades filantrópicas. Lembra Antonio Viñao (2004, 133-135) que en España, a primeira escola infantil instalouse en Madrid en 1838 por iniciativa de Pablo Montesino, autor do primeiro tratado teórico-práctico deste nivel educativo e o apoio da Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo. Sociedade na que tamén participou o intelectual galego Ramón de la Sagra, atento ás reformas sociais internacionais. Con todo, non tivo apenas desenvolvemento ata chegar ao primeiro terzo do século XX, grazas ao auxe da psicopedagogía científica e da paidoloxía, e da influencia da Escola Nova e as metodoloxías aplicadas por Décroly e Montessori, en particular. A figura das escolas maternais «hasta los cuatro años» e as de párvulos «de los cuatro a los seis años» aparece recollida na LEP de 1945, pero vai ter un escaso desenvolvemento.

A incorporación laboral da muller a partir da década dos sesenta, e a crecente importancia concedida a esta etapa educativa motivan a súa inclusión na LGE como nivel diferenciado coa denominación de Educación Preescolar comprendida no xardín da infancia, para os nenos de 2 e 3 anos, e a escola de párvulos, para os de 4 e 5 anos. Posteriormente, en 1977 créase dunha titulación específica e a especialidade de preescolar nas escolas de formación do profesorado de EXB. Non obstante, limitaba ao carácter asistencial e de custodia as garderías infantís, entre 0 a 3 anos, de competencia municipal ou privada, e dependentes, a efectos de control e regulación, doutros ministerios como os de Gobernación ou Traballo. A seguir, a LOGSE veu recoñecer o carácter específico da educación infantil como nivel educativo, e baixo esa denominación estendíao desde

los 0 aos 6 anos dividido en dous ciclos: 0-3 e 4-6, que se mantén ata a actualidade.

En Galicia, a educación infantil vai contar cunha iniciativa singular, que partía da sociedade civil en 1977, xestionada inicialmente por Cáritas Diocesana de Lugo e desde 2001 pola Fundación Preescolar na Casa en colaboración coas familias de nenos de 0 a 6 anos no medio rural. O Programa de Preescolar na Casa naceu motivado pola dificultade que padecía a poboación rural na provisión de servizos debido á súa dispersión; ao alto índice de retraso escolar e á escasa atención educativa que este tramo de idade recibía no medio rural. En 1975 en Galicia, da poboación de entre 2 e 5 anos, só o 20,9% estaba escolarizada –a maior parte nas vilas e cidades– fronte ao 36% no resto do Estado. «Preescolar na casa» asentaba sobre uns principios. O primeiro, a importancia das aprendizaxes nos anos iniciais vitais: os nenos non agardan; en segundo lugar, as familias son mediadores imprescindibles, contando co apoio necesario; en terceiro lugar, o medio rural presenta inmensas oportunidades para aprender interactuando nel.

As actividades de «Preescolar na casa» foron variando de contido ao longo das case catro décadas de existencia; estaban baseadas nas reunións de apoio ás familias, na produción de materiais didácticos propios e no uso da radio e a televisión, con programas elaborados polo propio persoal, emitidos durante longos períodos por diversas compañías de radio e a TVG. Durante o tempo que o Programa estivo activo leváronse a cabo accións e subprogramas moi interesantes, algúns en colaboración coa Xunta de Galicia, pero a retirada dos principais patrocinadores e a falta de apoio por parte da Consellería de Educación e por último o corte da financiación por parte da Consellería de Traballo e Benestar fixeron inviable a continuidade das súas actividades (Ferradás Branco e Franco López, 2018, 335-361).

6. A escola unitaria: unha presenza necesaria na Galicia rural do século XXI

Avanzada xa a terceira década do século XXI e agardando os efectos da LOMLOE recentemente implantada, a escola unitaria ten demostrado ser un elemento necesario no tramado educativo do mundo rural. A atención individualizada dentro da heteroxeneidade da aula, a conexión da escola

co contorno próximo e a súa identificación co mesmo, a facilidade para desenvolver o currículo dentro dun horario e un calendario flexibles, a organización de espazos versátiles contando, ademais, coa vantaxe que supón a súa proximidade ao medio natural como o mellor dos recursos, son factores que axudan a asentar as aprendizaxes individuais ao tempo que promoven a cooperación nas tarefas e a mutuo enriquecemento. A escola rural permite un sistema de ensino particular, en aulas reducidas, facilitando a resolución dinámica das dificultades e permitindo o coñecemento completo dos escolares e as súas familias con meirande flexibilidade metodolóxica.

Pero para poder manter a escola rural e as súas demostradas vantaxes é indispensable aplicar políticas sensibles que antepoñan os criterios de utilidade social aos de rendibilidade económica neoliberal. Porque o custo material que poida xerar o mantemento de aulas reducidas compénsase coa calidade das condicións nas que se dá o proceso formativo en aras da igualdade de oportunidades, no camiño de corrixir as múltiples fendas que separan en Galicia o mundo rural do urbano. Ademais, todo investimento na escola rural ten retorno socioeconómico demostrado atraendo e fixando poboación nos territorios en perigo de despoboamento. Segundo datos do Ministerio de Agricultura, un terzo dos núcleos de poboación galegos corren serio perigo de desaparecer e, nese contexto, a escola rural adoita ser un estímulo para familias novas que, en moitos casos, condicionan e deciden o seu lugar de residencia en función das oportunidades –no presente ou no futuro– que este poida ofrecerlles para escolarizar aos seus fillos. Semella un modo eficaz de combater o despoboamento, entre outras razóns.

Por outro lado, é necesario o deseño de formación pos-grao especializada en educación no medio rural, e que a formación inicial dos e das docentes contemple as características das súas aulas, que adquiran coñecementos adecuados para poder traballar con grupos diversos e heteroxéneos, que manteñan e mesmo alimenten a sensibilidade necesaria cara a cultura e a lingua propias afiuzando o seu compromiso, pois son elementos fundamentais no proceso formativo integral do alumnado. Tamén debe atenderse as necesidades do profesorado en activo mediante plans específicos de formación permanente, que se arbitren estímulos á permanencia e un óptimo aproveitamento das TIC para corrixir a sensación de illamento ou a falta de comunicación.

Pola súa propia situación, cada escola rural debe ser un núcleo de 'resistencia' empregando códigos que alimenten a autoestima, creando materiais didácticos xenuínos e axeitados que valoricen a súa cultura vivencial no contexto do século XXI e poidan paliar así o sentimento de inferioridade e outros efectos negativos que producen os *currícula* ocultos; que fomenten a permanencia no lugar e non a deserción, física ou mental, cara modelos urbanos, erroneamente asociados ao progreso e a modernidade. (Pode visitarse o blog <https://www.rededorural.org/>).

Resistencia diante do proceso *desgaleguizador* xeneralizado a causa da rotura na cadea de transmisión cultural, con consecuencias graves no abandono do uso da lingua ou outras manifestacións do patrimonio material ou inmaterial, no ámbito natural, paisaxístico, arquitectónico, musical, etnográfico, arqueolóxico, toponímico... con incidencia na degradación do medio. Resistencia, en fin, para recuperar e 'rehumanizar' os espazos rurais e volver mantelos vivos, vizosos e saudables. Por iso, cómpre que os poderes públicos sitúen esta problemática nas prioridades da súa acción política e establezan os necesarios mecanismos de escoita e diálogo para poder tomar en consideración o traballo e as propostas formuladas polas organizacións e entidades socioculturais e pedagóxicas implicadas neste ámbito, tal e como sucede noutros lugares do Estado.

Resistencia... mais tamén resiliencia, como se demostrou durante a recente pandemia de 2020, á hora de adaptarse ás circunstancias da conectividade, organizar reunións telemáticas, realizar unha axeitada mediación entre a escola e as familias, sen deixar de manter unha aprendizaxe activa, colaborativa, autónoma, interactiva, integral, con propostas relevantes e creativas, como puxeron de manifesto moitas escolas rurais ao longo da xeografía, e tan ben narraron no nº 81 da *RGE* varios profesores do CEIP de Arzúa. Ademais, a escola rural debe ser un elemento de dinamización socio-cultural para a parroquia onde se asenta pola súa proximidade, mantendo as portas abertas en beneficio de todos, como fai o CRA Manuel Garcés no Baixo Miño, convertido nunha valiosa e participativa comunidade de aprendizaxe. E centos de experiencias innovadoras levadas a cabo en decenas de CRA e CEIP espallados polo país, que por cuestión de espazo sería imposible describir aquí, mais remitimos á *Revista Galega de Educación*, onde de xeito periódico e regular se vén recollendo o máis significativo das mesmas, amosando un horizonte de confianza e de orgullo para toda a comunidade educativa.

Referencias

- BALLARÍN DOMINGO, P. (2022). Educación de las mujeres y feminización de la enseñanza primaria en España durante el primer tercio del siglo xx. En L.E. Otero Carvajal/S. de Miguel Salanova (eds.), *La educación en España. Un salto adelante, 1900-1936* (pp. 57-86). Madrid, Los libros de la Catarata.
- BARREIRO RODRÍGUEZ, H. (2008). El legado educativo de la Segunda República. *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 78-81.
- BERNAL AGUDO, J. L. (2011). Luces y sombras en la escuela rural. En M. Hernández Blasco (coord.), *Encrucijadas y respuestas. Jornadas sobre Educación en el Medio Rural* (pp. 13). Universidad de Zaragoza.
- CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA (1994). *Informe sobre a situación e estado do Sistema Educativo de Galicia (Curso 92-93)*. Santiago, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA (1998). *A educación infantil en Galicia (de tres a seis anos) Curso 95-96*. Santiago, Consellería de Educación e Ordenación UNIVERSITARIA.
- CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA (2001). *A educación primaria (cursos 98-99/99-00)*. Santiago, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- COSTA RICO, A. (2004). *Historia da educación e da cultura en Galicia*. Edicións Xerais de Galicia.
- COSTA RICO, A. (2011). Os ensinantes e a renovación social en Galicia no primeiro terzo do século xx. En X.M. Malheiro Gutiérrez (Coord.), *Actas do Congreso Emigración e Educación (1900-1936). I Centenario das Escolas da Unión Hispano-Americana Valle Miñor (1909-2009)* (pp. 287-296). IEM.
- COSTA RICO, A. (2013). Aínda non raiaba o día: Educación e sociedade galega nun tempo agrisallado (1961-1977). *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 16, 9-39.
- ESCOLANO BENITO, A. (1997). Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares. En A. Escolano Benito, *Historia Ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (pp. 19-46). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- ESCOLANO BENITO, A. (1998). Introducción. En A. Escolano Benito, *Historia Ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 13-18) Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- FERRADÁS BRANCO, L. e FRANCO LÓPEZ, J. P. (2018). Preescolar na casa: de preparación para a escola a educación familiar no medio rural de Galicia (España). *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 363-389. <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.18740>

- MALHEIRO GUTIÉRREZ, X. M. (2017). Las bibliotecas escolares en la primera década del franquismo: entre el amanecer y la luz cegada. *Revista História da Educação*, 21(53), 239-266. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/66494>
- MALHEIRO GUTIÉRREZ, X. M. (2021). La modernización educativa en España en un escenario de cambio social y de apertura democrática. Conversaciones con Pedro Caselles Beltrán, Director General de Educación Básica (1976-1982). *Historia y Memoria de la educación*, 14, 695-745. <https://doi.org/10.5944/hme.14.2021.30053>
- MAYORDOMO, A. (2021). La Ley General de Educación y la Pedagogía. Reencuentro y señal. *Historia y Memoria de la educación*, 14, 69-110. <https://doi.org/10.5944/hme.14.2021.28782>
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1991). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Editorial Labor.
- SANTOS REGO, M. A. (2016) (ed.). *A investigación educativa en Galicia. 2002-2014*. Editorial Galaxia.
- VIÑAO FRAGO, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo xx*. Marcial Pons.

O sistema educativo ante os novos desafíos pedagóxicos en Galicia

Mercedes González Sanmamed

Universidade da Coruña

Eduardo José Fuentes Abeledo

Universidade da Santiago de Compostela

Introdución

No momento actual, resultaría difícil, e seguramente inapropiado, referirse ós desafíos pedagóxicos de Galicia, ou de calquera outra parte do mundo, ao menos occidental, sen mencionar o punto de inflexión que supuxo para a sociedade en xeral, e para o eido da educación en particular, a pandemia do Covid-19. A situación que se viviu en todo o planeta, e os estragos que causou este virus, deixaron unha impronta imposible de esquecer, con efectos que van perdurar no tempo e incidir en todos os compoñentes do sistema educativo. A crise sanitaria que caracterizou os primeiros momentos, invadiu rapidamente os demais contextos: persoais, familiares, sociais, políticos, profesionais, e mesmo científicos. Ás graves consecuencias a nivel económico e laboral, hai que engadir ás limitacións que provocou no ámbito do funcionamento dos estados, do exercicio das liberdades ou do desenvolvemento das relacións humanas e, en consecuencia, as derivas na vida cotiá das persoas, e mesmo na propia estabilidade emocional. A incerteza e a desconfianza se estenderon de maneira descontrolada, e a humanidade quedou presa do medo, a angustia e o desamparo.

No sector educativo, a pandemia viviuse dun xeito especialmente acelerado, traumático, e disruptivo. Moitos dos problemas dos sistemas educativos que xa foran diagnosticados e resultaban coñecidos, foron redimensionados converténdose en barreiras determinantes, como é o caso das distintas fendas (xeográficas, económicas, étnicas, relixiosas, ...) que anteriormente limitaban o acceso á educación ou dificultaban o seu

correcto aproveitamento, e que durante a pandemia chegaron mesmo a impedirlo (OCDE, 2020; UNESCO, 2020). Pero ademais das problemáticas existentes, a pandemia axudou a que emerxeran, se identificaran, e se tivera conciencia doutras situacións que requirían atención prioritaria para garantir unha educación de calidade para todos.

Mais alá dos recursos materiais, moi especialmente tecnolóxicos; dos recursos funcionais (organizativos e estruturais); e dos recursos humanos (con requisitos de capacitación cada vez maiores); que xa se precisaban para asumir as esixencias que a sociedade reclamaba ós sistemas educativos contemporáneos; o impacto da pandemia fixo tamén reconsiderar os propósitos da educación no século XXI e a súa adecuación ó contexto económico, político, socio-cultural e científico; revisar os procesos e mecanismos que se empregan no seu deseño, implementación e avaliación; reconsiderar as actuacións e responsabilidades dos axentes implicados no seu desenvolvemento; cuestionar os resultados e a súa medición desde ópticas reducionistas e limitadas e, en definitiva, promover perspectivas máis amplas e diversas do que significa educarse, como logralo e recoñecelo, poñendo en valor tamén as aprendizaxes non formais e informais.

E nesta liña de debate sobre a pandemia e as súas consecuencias actuais e futuras, compre salientar tamén as voces críticas que alertan do perigo de comercialización e privatización que ronda á educación pública trala incursión de sectores privados empresariais e o protagonismo de potentes grupos tecnolóxicos, que poden ver na educación un negocio no que proxectar os seus intereses comerciais (Willianson e Hogan, 2020).

Para a análise da pandemia en Galicia, compre advertir que as actuacións concretas que se desenvolveron a partir do confinamento decretado no estado español desde mediados do mes de marzo de 2020 estiveron determinadas polas decisións que se ían tomando desde o goberno central, tanto nos primeiros momentos coma nos meses sucesivos durante os que se foron modulando as indicacións en función dos acontecementos, sobre todo da incidencia do virus e dos mecanismos dispoñibles para protexer á poboación e restablecer, na medida do posible, o funcionamento das institucións, particularmente as educativas. As medidas específicas fóronse plasmando nos sucesivos protocolos que se publicaron por parte da Consellería de Educación (por exemplo, con data 22 de setembro se actualizaron as instrucións para afrontar o curso 2020-21 como se pode consultar en <https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/31985>), e que suscitaron duras críticas por parte dos sindicatos e as asociacións de

ANPAS –como se foi recollendo nas noticias que ían saíndo nos xornais–, que mostraban a súa preocupación e reivindicaban maiores garantías na seguridade, máis sensibilidade ante as incidencias que se estaban a vivir nos centros e nas aulas, e un aumento da financiación para cubrir as necesidades sobrevidas.

No informe publicado na plataforma «Cole Seguro», no que se analizan os investimentos e as medidas adoptadas polas diversas comunidades autónomas, indícase que durante o curso 2020/2021 na Comunidade Autónoma de Galicia investíronse de forma extraordinaria 198,4 millóns de euros co fin de facer fronte á Covid-19 no ámbito do ensino non universitario. O investimento neste curso foi superior ó de anos anteriores (7,7% maior que o ano anterior), dedicando un 65,7% ás medidas de adaptación ós protocolos Covid-19, o 8,9% á extensión da educación dixital e o 25,4% ás medidas específicas para garantir a equidade educativa. Segundo o mencionado estudo, estas porcentaxes foron inferiores ás do resto de España excepto no relativo ás actuacións para garantir a equidade educativa. E tamén se informa de que a metade destes investimentos extraordinarios proceden de fondos estatais, pero a aportación autonómica foi superior á realizada noutros territorios do estado. Nas medidas de adaptación ós protocolos Covid-19 se contempla, ademais do relativo a limpeza e desinfección, a contratación de persoal docente e de apoio, así coma as obras para adaptar os centros. En canto ó gasto en educación dixital, o informe subliña que a inversión en Galicia foi a metade da media do estado aínda que, coma os propios autores advirten, isto pode deberse a que existían programas desta natureza. Neste capítulo, a maior parte do investimento foi para mercar dispositivos dixitais, acadando a cifra de 29,8 euros por estudante. Por último, no referido ás medidas para garantir a equidade educativa, aínda que o desembolso en Galicia foi o dobre que na media do estado, no informe se indica que a metade das familias manifestan que resultou insuficiente. En calquera caso, tamén subliñan que 3 de cada 4 familias en Galicia opinan que o aproveitamento educativo durante este curso foi similar ao doutros cursos, pero resulta preocupante que o 82% mostran gran preocupación polo impacto negativo na saúde mental e o benestar emocional.

En definitiva, ó igual que noutros contextos, tanto próximos coma afastados, houbo que dar respostas urxentes e moitas veces improvisadas, e no caso de Galicia, podería afirmarse que se ben o «edificio» resistiu o temporal, quedaron fendas e descubríronse ocos que é preciso reparar e fortalecer para seguir adiante con mais forza e moita determinación.

1. Desafíos contextuais: do global ó local, na procura dunha educación de calidade

Desde a distancia que nos proporciona o momento actual, podería dicirse que a pandemia converteuse na xustificación, e finalmente conseguiu acelerar os cambios que xa viñan acontecendo, a todos os niveis, e adiantar a que xa se anunciaba coma a 4ª revolución industrial que, ademais das transformacións nos modos de produción, provoca mudanzas nas estruturas políticas e sociais, nos escenarios institucionais, e mesmo nas subxectividades, afectando tamén irremediabilmente ó ámbito educativo.

Nesta contorna mundial, a educación ocupa un lugar de especial relevancia, non só para garantir a adquisición do amplo catálogo de competencias que agora precisa todo cidadán e asegurar que a poboación estea preparada para afrontar as novas esixencias laborais, senón tamén para configurar determinados xeitos de pensar e actuar, de vivir e desenvolverse no modelo de sociedade imperante, asumindo o cambio como natural e a incerteza como irremediable.

Organismos supranacionais como o Banco Mundial, a OCDE, ou a UNESCO, entre outros, orientan, e mesmo determinan, as políticas públicas da meirande parte dos países, propiciando que as actuacións respondan ás directrices que a economía global determina, sintonicen coas esixencias da sociedade da información e o coñecemento, e mobilicen os recursos que garantan a eficiencia e eficacia dos modelos produtivos hexemónicos e dunha orde social permisiva coas fluctuacións dos mercados, o devir dos acontecementos, ou calquera outro suceso con repercusións globais.

A educación constitúe un factor clave nas actuacións das organizacións internacionais, e ocupa un lugar relevante nos compromisos que, mediante tratados de diversa natureza, inducen ós estados a aliñarse coas ideas, discursos e medidas específicas que promulgan e difunden. Eses acordos mundiais concrétnanse en proxectos, programas e iniciativas, que combinan o carácter universalista dos principios que se recollen nos documentos oficiais e as adaptacións estratéxicas ás particularidades dun contexto específico para garantir a súa implementación. Nesta liña hai que situar a declaración dos Obxectivos do Desenvolvemento Sostible (ODS), ou a aposta por facer da educación un mecanismo de loita contra a desigualdade, así coma unha ferramenta que debe favorecer a integración e o desenvolvemento harmónico das persoas e, por ende, garantir a convi-

vencia e o progreso económico e social dos países. O denominador común será a calidade que se torna en bandeira e xustificante de referencia das políticas educativas, tanto desde unha perspectiva macro (con medidas de ámbito supranacional ou de amplas rexións xeográficas, como sería o territorio da Unión Europea), unha visión meso (con recomendacións a nivel de país ou de rexións e comunidades), ou un enfoque micro (con propostas dirixidas a centros e institucións educativas). Calidade que resulta difícil de definir, e aínda máis complexa de medir, cando se aplica ó mundo da educación, e que por consenso se valora a través dos datos estatísticos que se desprenden do funcionamento do sistema educativo e dos resultados das probas de avaliación e mecanismos de control que están a disposición dos responsables educativos para que avalen as súas decisións e, en caso necesario, as poidan xustificar diante de toda a cidadanía.

En Galicia, a nivel xeral, a visión retrospectiva do sistema educativo, permite valorar positivamente a súa evolución, e mesmo destacar algúns logros significativos. Os datos recollidos nos informes oficiais da Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades da Xunta de Galicia e os que ofrece o Ministerio de Educación e Formación Profesional do goberno do estado, así coma outros informes realizados por entidades privadas, así o referendan.

Segundo se reflexa no informe SoCIEducación 2023, elaborado pola «Asociación Sociedad Civil por la Educación», no que se realiza unha análise cuantitativa comparando diversos indicadores da situación da educación nas diversas comunidades autónomas, a nota global que obtén Galicia é de un 6,75 sobre 10, unicamente superada polo País Vasco (6,96) e Cantabria (6,90). Este dato xeral se conforma a partir doutros indicadores nos que a situación de Galicia supera en todos os casos á media española.

No relativo ó gasto público, os datos de 2019 sitúan a Galicia nun sétimo posto ó inverter 4,31 % do PIB (4,26% corresponde á media española). No que respecta á inversión por estudante, ocupa a cuarta posición con 7.747 euros, superando a media de España (6.540 euros). Para o ano 2023, segundo os datos ofrecidos desde a Consellería de Cultura, Educación, FP e Universidades, se incrementa un 5,2% o presuposto, medrando o gasto en todas as partidas, o que seguramente vai contribuír a unha mellora do funcionamento do sistema educativo galego e posibilitará reverter os indicadores que aínda non resultan apropiados.

Incrementar e optimizar os recursos destinados á educación, e propiciar unha axeitada distribución para cubrir as necesidades e promover

melloras en todos os eidos implicados, segue a ser un requisito básico para lograr unhas cotas máis satisfactorias na atención a toda a poboación estudiantil, unha mellor valoración por parte dos docentes, e un recoñecemento positivo desde os axentes sociais e da sociedade en xeral.

Cumprir co principio e, á vez, obxectivo básico irrenunciable, de proporcionar unha educación para toda a cidadanía, require unha oferta formativa *diversificada*, atenta ás necesidades de cada quen; *inclusiva*, respectuosa coas diferencias (de etnia, orixe social, nivel económico, dificultades de aprendizaxe, ...); *integradora*, que comprenda as necesidades, a evolución e as expectativas de cada estudante; *multicultural*, que poida enriquecerse coa variedade de legados e miradas identitarias dos diferentes colectivos que a escola ten que integrar; e *dinámica e flexible* para poder responder ás características cambiantes dos actores e dos contextos inestables polos que transitan.

2. Desafíos estruturais: políticas públicas que garantan a mellora educativa

A ausencia dun debate, a nivel do estado español, a través do que artellar a análise da realidade educativa actual e alentar as políticas públicas máis pertinentes que sustenten a necesaria transformación de educación, de xeito que se poida avanzar cara a unha sociedade máis xusta, solidaria e comprometida cos valores democráticos e coa sustentabilidade e a equidade, provoca unha perigosa dispersión nas actuacións deseñadas e impulsadas institucionalmente, así como a continua controversia sobre o seu sentido, oportunidade e valor.

De aí que habería que impulsar estas reflexións no propio contexto galego, e convocar ós distintos axentes, institucións e asociacións vinculadas coa educación para fomentar unha reflexión profunda a partir dunha diagnose seria e rigorosa, desenvolvendo unha mirada ampla que non oculte o confrontamento ben entendido, e tome en conta os resultados da experiencia e da investigación, para proxectar novos camiños, asumindo as dificultades, as implicacións e os retos inherentes á educación como práctica política, actividade social e referente persoal para cada cidadán.

Desde unha visión diacrónica, De la Fuente e Doménech (2021), a partir dos datos da Enquisa de Poboación Activa (EPA), presentan unha análise do nivel educativo da poboación española por rexións desde 1960 ata

2019. Como curiosidade indicar que en 1960, o 14% da poboación galega maior de 25 anos era analfabeta e só 1% fora á universidade, mentres que en 2019 cambian as tornas: o analfabetismo sitúase no 1% e se contabiliza un 13% de universitarios. A evolución en Galicia tamén foi positiva na mellora do nivel dos estudantes da ESO, o que demostra a calidade do ensino nos niveis básicos, e na escolaridade temperá (o 45% dos menores de 0 a 3 anos). Pero o panorama non é tan positivo cando se analiza a escolarización non obrigatoria. Os autores indican que cos datos de 2019, en torno ó 25% dos maiores de 25 anos ten estudos equivalentes ó bacharelato ou FP media, o 10,89% remataron unha FP superior, diplomatura ou enxeñaría técnica, e o 12,9% contan cunha licenciatura ou grao. Comparativamente co resto do estado, Galicia alcanza as mellores cifras no referido á evolución da FP superior, e ocupa o sexto lugar en poboación con estudos universitarios.

A consulta ás estatísticas institucionais de anos máis recentes permiten abondar noutras cifras a ter en conta. Concretamente, segundo a información que se recolle no informe do Ministerio de Educación e Formación Profesional para o ano 2021, se ben os datos de Galicia soen ser máis favorables que os do resto de estado, non xustifican unha visión optimista nin triunfalista.

En canto á taxa de alumnado matriculado no curso que lle corresponde, no 2021, foi do 78,2%, superior a media española (75,5%). En calquera caso, esta cifra alerta dun desfase que implica non só ás variables que inciden no aproveitamento educativo que realizan os estudantes, tanto individualmente como de xeito colectivo, senón que cuestiona a eficacia e eficiencia do sistema formativo, da súa capacidade para cumprir cos propósitos que ten marcados, e moi especialmente de asegurar o éxito escolar do alumnado, poñendo os medios e artellando os mecanismos que o garantan.

A estas informacións hai que engadir outros resultados preocupantes, como os relativos a que só 8 de cada 10 persoas en Galicia de entre 20 e 24 anos remata a FP ou o bacharelato, que se ben son lixeiramente superiores á media de España (7,87%), pon de manifesto que a etapa postobrigatoria (FP de grao medio e bacharelato) non é tan exitosa. Por último, no tramo de idade dos 25 ós 34 anos, se indica que o 52,5% das persoas teñen o título de FP superior ou de Grao, superando a media estatal (50,5%).

Na procura dun ensino de calidade, outro dato a ter en conta é o relativo a taxa de repetición, e aínda que na LOMLOE se alude a esta medida

coma un recurso excepcional, as estatísticas reflexan que as porcentaxes aumentan. En Galicia, o 1,9% do alumnado de Primaria repetiu curso no 2021-22, fronte o 0,7% do ano anterior. En Secundaria case se triplicou, alcanzando o 7,8% de repetidores (superando en dúas décimas a media do estado), e no bacharelato pasou do 1,2% ó 5,3%.

Respecto á taxa de abandono temperá dos xoves de 18 a 24 anos, neste mesmo ano 2021, Galicia acada o 8,08%, o que sitúa a esta comunidade por debaixo do 9% marcado pola Unión Europea, e cun índice máis favorable que o da media española (13,34). Pero no ano 2022, lamentablemente, subiu ó 9,9% (13,9% en España).

A preocupación da Unión Europea por fixar un límite no indicador referido ó abandono escolar temperá pon de relevo a importancia que lle concede debido ás nefastas consecuencias que xera tanto para as persoas coma para a sociedade. Abandonar o sistema educativo antes de finalizar os estudos obrigatorios, ou sen completar unha formación postobrigatoria básica, supón unha barreira transcendental no acceso ós coñecementos, habilidades e actitudes necesarias para un axeitado desenvolvemento persoal e unha mellor calidade de vida, non só polos obstáculos para o acceso ó emprego, senón tamén por unha limitación nas oportunidades de desfrutar, por exemplo, de certas manifestacións culturais, desenvolver a sensibilidade e o desfrute estéticos, etc. A nivel da sociedade, compre lembrar que as deficiencias do sistema educativo repercuten negativamente no desenvolvemento económico e social do país, correlacionan cun aumento do desemprego e unha maior dependencia do estado por parte destes colectivos, e abren a porta a outras problemáticas de orde social que impactan na convivencia e o benestar.

En definitiva, o abandono escolar en primeira instancia e, en íntima relación, o nivel de estudos que se alcanza na escolarización postobrigatoria, constitúen elementos determinantes do acceso ó emprego e da inestabilidade/mobilidade laboral. De aí a imperiosa obriga de impulsar políticas que axuden a baixar o índice de abandono e, en simultáneo, a aumentar os niveis de formación, para posibilitar unha mellor e máis competitiva preparación da poboación galega que facilite a súa inserción laboral. Pero ditas políticas tamén se deben orientar ó desenvolvemento persoal, promovendo a formación integral que axude a combinar a estimulación cognitiva e o equilibrio emocional, ambos aspectos irrenunciáveis para o bo vivir, a concordia e a prosperidade.

3. Desafíos institucionais: proporcionar unha boa educación a toda a cidadanía

O consenso sobre a idea, e o desexo, de artellar unha boa educación para toda a cidadanía, se dilúe cando se trata de concretar as medidas, os requisitos ou as bases para logralo. Este propósito se pode valorar desde distintos enfoques, tanto teóricos coma operativos, pero a ninguén se lle oculta que se asenta nun substrato ideolóxico e involucra máis variables que as exclusivamente educativas, que xa de por si serían complexas de concretar e máis aínda de aplicar. De calquera xeito, tamén hai acordo en establecer como punto de partida importante a cuestión de garantir o acceso de toda a poboación ás maiores cotas de formación. Isto implica non só universalizar a escolarización, senón tamén procurar que os beneficios da educación cheguen sen restricións a todas as persoas, durante as diferentes etapas educativas, tal e como se reconece e recolle en todas as declaracións, documentos e manifestos internacionais e nacionais. O debate sobre o acceso á educación, e a permanencia no sistema educativo, remite á cuestión das desigualdades, de todo tipo e condición, que se revelan como obstáculos a ter en conta.

Efectivamente, un dos aspectos altamente debatidos, e sobre o que se ten reflexionado, tanto desde a academia coma noutros espazos e contextos, é a cuestión das desigualdades, e os seus vínculos coa educación desde múltiples e contraditorias perspectivas. Por unha banda, no senso de como a desigualdade, e as fendas que xera, limitan e incluso chegan a impedir que as persoas poidan acceder en condicións semellantes e aproveitar os aportes que proporcionan os sistemas de formación regulados. Os datos globais derivados das medicións que se aplican ó sistema educativo seguen a demostrar unha fatal sintonía entre os niveis socio-culturais e económicos do alumnado e o éxito escolar. A escola continúa perpetuando as diferencias de clase, e as análises desvelan a necesidade de reforzar as medidas que permitan romper unha tendencia que, se ben ten diminuído, aínda non está erradicada. Pero, por outra parte, e remitindo de novo ós datos, hai que salientar tamén a posibilidade de que a educación sexa un motor de mobilidade social, que posibilite mellores niveis de desenvolvemento económico, tanto individual coma colectivo, e fomenta un enriquecemento cultural que contribúa ó benestar persoal e grupal. Desde esta perspectiva, o foco está precisamente en albiscar e propiciar que o sistema educativo poida frear os efectos nocivos das desigualdades e rachar coa súa teimuda perpetuación.

Como sinalaba Tedesco (2011): «O grande paradoxo das últimas décadas é que, xunto a xeralización da democracia política, a ampliación dos ámbitos de participación cidadá e a superación das barreiras tradicionais para o acceso á información, se ten incrementado significativamente as distancias sociais e xorden formas de segmentación social máis ríxidas que as existentes no capitalismo industrial» (p. 35). Efectivamente, o aumento das desigualdades, tanto cuantitativamente (polo seu incremento nos indicadores que se empregan para medilas) como cualitativamente (pola diversidade de fontes nas que se orixinan), constitúe un fenómeno característico da sociedade actual, e a marxinalidade (baixo distintos formatos e variadas facianas) un dos efectos perversos que ocasiona. No caso da educación, as dificultades de acceso á información e ó coñecemento resultan especialmente relevantes e o manexo da tecnoloxía representa un elemento clave de polarización social que compre atender e compensar.

Neste senso, aínda que no territorio galego se conquistou a universalización da educación obrigatoria, niveis destacados de escolarización na etapa infantil, e altas taxas de cobertura educativa no ensino postobrigatorio e mesmo no ensino superior, cómpre prestar atención a outras desigualdades que aínda perviven, cando menos, en tres focos: entre os grupos sociais máis e menos favorecidos económica e culturalmente, entre as zonas rurais e urbanas, e incluso entre persoas de distinto xénero. Os colectivos estudiantís en peores condicións socio-económicas familiares (baixos ingresos, situacións de perda de traballo dos proxenitores, desestruturación e outras problemáticas de convivencia e relación na casa, entre outras); o alumnado que vive en zonas apartadas dos núcleos urbanos (con atrancos para desprazarse, dificultades para acceder a determinados servizos coma bibliotecas, centros deportivos ou culturais, así coma a cuestión do illamento, entre outros); e as persoas que sofren discriminación por motivos de xénero; seguen a padecer limitacións de diversa índole e, particularmente, atrancos explícitos e implícitos para acceder á educación e beneficiarse das vantaxes que lles podería proporcionar. Neste senso compre mencionar tamén á poboación inmigrante, que seguen a aumentar, sobre todo, en determinadas zonas xeográficas do país, e que precisa atención a moitos niveis, salvagardando o respecto pola súa diversidade cultural y lingüística.

Outra das liñas de actuación debe artellarse en torno ás políticas orientadas a favorecer a inclusión, dando unha resposta axeitada ós colectivos que presentan dificultades e/ou necesidades de calquera tipoloxía.

As estatísticas que publicou o Ministerio de Educación e Formación Profesional, respecto ó curso 2020-21, reflicten que o 93,6% do alumnado galego con necesidades especiais está escolarizado en centros comúns, colocándose á cabeza do territorio español que alcanza unha media do 82,9%. Isto implica que 16.695 estudantes reciben apoio específico en aulas ordinarias grazas ó traballo de uns 4.000 profesionais de atención á diversidade. En Galicia hai que resaltar outras actuacións de fomento da inclusión educativa como as que se recollen nas iniciativas dos contratos-programa de impulso á innovación, ou o Plan Lía dirixido ás bibliotecas escolares que incorpora dotacións específicas para a adquisición de materiais e recursos inclusivos. Desde a visión da inclusión, non só a nivel de aula senón comprometendo a todo o centro, xorde a iniciativa dos premios ós centros con boas prácticas inclusivas da que se realizaron dúas convocatorias ata o momento. A Administración Educativa galega anunciou, recentemente, que están a elaborar a denominada «Estratexia Galega de Inclusión Educativa», haberá que esperar a que aporte un marco integrador que axude a organizar, artellar e coordinar todas as liñas de acción para acadar un sistema educativo galego plenamente inclusivo.

A equidade (como xeito de superar as desigualdades) e a inclusión (como mecanismo de tolerancia coas diferencias) representan dous piares nucleares dun sistema educativo comprometido coa realidade social, respectuoso coa poboación á que ten que servir, e garantir un futuro máis próspero.

En Galicia, compre seguir apostando polas medidas de apoio ós sectores desfavorecidos, de calquera tipoloxía ou condición, ben sexa mediante axudas económicas directas ou indirectas, ou doutras iniciativas que permitan compensar as limitacións no acceso á cultura, ó deporte e a outros bens, ademais de asegurar que a educación contribúa a minorar as fendas e a avanzar na necesaria cohesión social, para acadar unha sociedade máis equitativa e xusta.

Igualmente, procede incrementar as inversións na primeira infancia, e o apoio decidido ás familias, para que poidan proporcionar condicións de vida saudables ós menores e propiciar as estimulacións afectivas e cognitivas axeitadas, contribuíndo a unha socialización primaria ben artellada que facilite as aprendizaxes posteriores e a súa integración proveitosa na institución escolar e noutras instancias de aprendizaxe non formal e informal.

4. Desafíos didáctico-curriculares: promover aprendizaxes valiosas e profundas

A finalidade última das políticas educativas, e a razón de ser dos sistemas educativos, se concreta en garantir que cada persoa poida realizar con éxito as aprendizaxes que vai precisar para desenvolverse na súa vida, potenciando e ampliando as súas condicións de partida (intelectuais, sociais, económicas, culturais, etc.). Así, o que algúns autores denominan éxito escolar, constitúe un referente ineludible do bo funcionamento do sistema educativo. O problema deriva das dificultades de como medir ese éxito educativo, e tamén da interpretación dos cálculos e resultados que se obteñan.

Unha das perspectivas de análise dos logros do sistema educativo se artella en torno ós datos estatísticos de determinados indicadores que proporcionan unha foto fixa nun determinado momento e, desde unha comparativa temporal, permiten contrastar os avances e retrocesos que axudan a valorar a pertinencia das políticas e a efectividade das medidas tomadas, así como os erros e desvíos que puideron acontecer.

Un dos referentes máis valorados son os resultados das probas PISA. Os últimos resultados nas probas PISA de 2022 reflicten un descenso nas puntuacións acadadas en todos os países, xustificadas en certa medida polo efecto da pandemia. No caso de Galicia, se ben segue situándose por enriba da media de España e da OCDE, os resultados son peores que os acadados en 2018 (4 puntos menos en ciencias, 9 menos en lectura e 12 por debaixo en matemáticas). Concretamente, na última medición de PISA do 2022, Galicia acada 486 puntos en matemáticas (13 máis que no conxunto de España e 14 máis que na OCDE) e 485 puntos en lectura (11 e 9 máis, respectivamente, que en España e a OCDE). No relativo á competencia científica, Galicia lidera a primeira posición xunto con Castela e León (506 puntos, é dicir, 21 máis que a media de España). E tamén está a cabeza, xunto con Cantabria, en equidade, resaltando as oportunidades de progreso das que dispón o alumnado independentemente da súa situación social ou económica. O lugar no que se sitúa Galicia con respecto a outros territorios non debe servir de escusa para deixar de preocuparse e ocuparse de mellorar a educación galega. As probas PISA adoecen das limitacións e deficiencias de calquera tipo de avaliación masiva internacional que non ten en conta os contextos socioeconómicos e culturais nos que se insiren os sistemas educativos e as particularidades que isto lles ocasiona. Pero, sobre todo, é preciso tomar conciencia do reduccionismo

desta proba que unicamente mide os resultados en tres ámbitos curriculares (lectura, ciencias e matemáticas), e que só recolle datos cuantitativos que posteriormente emprega para clasificar ós países. De xeito explícito e implícito estas probas están privilexiando unhas aprendizaxes e unhas competencias e, en simultáneo, marcando as prioridades curriculares e determinando os procesos de ensino que terán que adoitarse para acadar maiores cotas e mellorar na clasificación.

O debate acerca das cuestións clave sobre que ensinar e aprender, por que e para que, como e cando ensinar, así coma a cuestión de que, como e cando verificar as aprendizaxes, nunha determinada etapa ou ciclo, excede tanto cualitativa coma cuantitativamente os roteiros das probas PISA e, polo tanto, non pode basearse unicamente nos resultados desta avaliación. As respostas que interpelan preguntas desta envergadura involucran a toda a comunidade educativa porque reclaman repensar as finalidades da educación para un espazo específico como é Galicia, a súa contribución ó desenvolvemento social, cultural, económico e científico, e ó progreso persoal e profesional da súa poboación.

Ben é certo que as cuestións curriculares dependen en gran medida de normativas previas, tanto das leis orgánicas como da publicación dos marcos curriculares estatais, pero non por iso deben deixarse de lado as decisións de política educativa curricular nun determinado territorio dadas as implicacións que van ter en todos os compoñentes do sistema educativo. No momento actual, e trala aprobación da LOMLOE en xaneiro do 2021, no curso 2022-23 se aplicaron as novidades nos cursos impares e no 2023-24 os cambios chegarán os cursos pares, tanto de primaria coma da ESO e do Bacharelato, completando a aplicación da nova lei educativa. No curso 2022-23 se aprobaron en Galicia os currículos de Infantil, Primaria, ESO e Bacharelato, polo que neste momento as reflexións se trasladan ós centros que, no exercicio da súa autonomía, teñen a competencia de elaborar o seus proxectos educativos e adaptar as directrices emanadas das instancias superiores.

5. Desafíos profesionais: entre a formación e o compromiso

As problemáticas que xa foron denunciadas como lousas que limitaban a actuación docente (intensificación de funcións, sobrecarga de traballo, illamento profesional, falta de respaldo institucional, limitado apoio

das familias, riscos emocionais, entre outras...) se endureceron nos meses de pandemia, aínda que maioritariamente prevaleceu o sentido de responsabilidade e un alto compromiso pola meirande parte do profesorado, que respondeu con creatividade, adaptabilidade e voluntarismo ante a emerxencia.

E a pesar do protagonismo que tiveron que asumir as familias e da substitución da aula tradicional polas pantallas, fronte ós peores augurios que vaticinaban a desaparición dos docentes co auxe da tecnoloxía e a expansión da virtualidade, a día de hoxe, esta sospeita non ten adeptos nin consegue apoios. Máis ben podería argumentarse que sucedeu ó contrario, porque o labor do docente se revalorizou, saíu reforzado, e as súas funcións ampliadas, aínda que tamén aumentaron as tarefas burocráticas do profesorado cunha repercusión negativa no desempeño profesional.

O acontecido alentou a necesidade de revisar a formación e capacitación dos ensinantes, as súas condicións laborais e, en simultáneo, de repensar os requisitos do exercicio docente e as medidas para o seu desenvolvemento profesional.

En definitiva, nin as aulas físicas van desaparecer nin o ensino institucionalizado vai quedar coma un vestixio na historia da humanidade, pero a súa transformación é incuestionable polas novas circunstancias sociais, políticas, económicas, produtivas e mesmo científicas, e o papel aínda máis relevante que os docentes teñen que cumprir para preparar ás novas xeracións cara a súa inserción persoal, social e profesional, nun futuro cambiante e incerto.

Compre asumir que a xeneralización e intensificación do emprego da tecnoloxía xa non vai ter volta atrás e, precisamente, o que hai que garantir agora será que o seu uso sexa o adecuado, tanto porque a comunidade educativa, en especial os docentes e os estudantes, estean capacitados para que os convertan en recursos beneficiosos na súa tarefa como, sobre todo, para que os procesos de ensino-aprendizaxe se vexan enriquecidos e sexan as decisións pedagóxicas as que primen, desenvolvendo perspectivas integradoras como as que se recollen na proposta do TPACK (Mishra e Koehler, 2006).

A capacitación dos docentes resulta sempre unha tarefa inacabada, tanto desde a perspectiva do propio profesor que debe asumir a súa preparación como condición irrenunciábel para o seu continuo desenvolvemento profesional, coma desde a posición da Administración Educativa que ten que velar por dispor dos mellores ensinantes para colocar á fronte de cada aula.

As recomendacións son claras cando se formulan as actuacións a seguir para acadar bos docentes e, ademais, veñen avaladas pola literatura científica, os informes internacionais, e mesmo as experiencias xa contrastadas en distintos contextos xeográficos. As políticas deben atender a tres fronteiras que, en síntese, serían: captación, formación e retención. En primeiro lugar, se insiste en arbitrar medidas concretas que consigan facer da docencia unha profesión atractiva e, en simultáneo, desenvolver campañas para animar a que os mellores expedientes se orienten cara os estudos de educación. O seguinte foco está en ofrecer unha boa proposta de formación inicial e un axeitado sistema de formación permanente. E, por último, tamén hai que promover políticas para que os bos docentes permanezan no ensino, incentivando o seu traballo, mellorando as condicións laborais e valorando positivamente a súa contribución á calidade da educación.

Os tres focos de atención son relevantes e reclaman actuacións a diversos niveis e en distintas instancias, pero posiblemente o asunto máis urxente, e sobre o que se pode incidir de xeito directo, é o que ten que ver coa formación e a mellora das condicións de traballo dos docentes. No que respecta á formación inicial do profesorado, a necesaria actualización dos plans de estudo, é un tema pendente desde a publicación do Real Decreto 822/2021 que vai requirir a revisión das Ordes ECI a través das que se concretaban as directrices do currículo da formación do profesorado en España, e será entón cando se analicen as modificacións a realizar, aínda que sería desexable que esta tarefa fose precedida dunha avaliación da formación inicial docente ofertada nos últimos anos desde a posta en marcha das carreiras universitarias trala adaptación ó EEES.

A formación permanente do profesorado en Galicia depende da Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades, e artéllase a partir dun plan de formación anual que se desenvolve a través do Centro Autonómico de Formación e Innovación, situado en Santiago de Compostela, e os seis Centros de Formación e Recursos repartidos pola xeografía galega.

Segundo os datos da Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades, no curso 2021-22, foron 26.881 docentes os que participaron nas 5.950 actividades programadas (un total de 123.632 horas de formación). Para o curso 2022-23, a inversión en formación permanente do profesorado non universitario en Galicia foi de sete millóns de euros, que se empregaron para organizar 6.200 actividades formativas

cun total de 129.900 horas de formación (5% mais que o ano pasado) e unha oferta de 95.000 prazas (12 % superior o curso anterior). A temática estrela segue a ser a formación en competencias dixitais á que se dedica un 41% da oferta formativa, atendendo tamén outros aspectos coma a innovación, competencias didácticas, comunicativas, inclusión e atención a colectivos específicos.

Proporcionar formación actualizada a través de diversidade de mecanismos e iniciativas, así coma o impulso a proxectos de innovación, deben seguir sendo unha prioridade nas actuacións da Administración Educativa galega. Pero ademais, resultaría beneficioso que periodicamente sometese as actuacións en materia de formación permanente a revisións e avaliacións internas e externas que ofrezan luz sobre os procesos e os resultados que se están obtendo e o seu impacto na mellora dos diversos ámbitos implicados.

En simultáneo é preciso atender a outros aspectos directamente vinculados co desempeño docente e que deben asegurar a mellora das condicións laborais (reducir as ratios, baixar as horas de docencia para dar tempo a outras actividades, contar con servicios de apoio e asesoramento, ou incrementar os salarios proporcionando unha carreira docente atractiva).

6. Cara unha nova axenda educativa galega: superando as limitacións para optimizar as oportunidades

Os logros que reflexan as estatísticas da educación en Galicia non deben aproveitarse para ocultar as deficiencias que aínda perduran, as carencias que compre corrixir e as melloras que seguen pendentes, tanto nos aspectos administrativos, coma nos organizativos e pedagóxicos, que están na base do sistema e dos que depende o seu funcionamento cotiá.

Pola boa saúde do sistema educativo sería desexable, e mesmo esixible, artellar periodicamente reflexións sobre o sentido da educación, a súa concreción nas políticas públicas e, especificamente, nas medidas que se promoven nas escolas e nas aulas, dando voz ós axentes sociais e educativos, á Administración, ós estudantes e a sociedade en xeral, posto que nada do educativo lle resulta alleo. As interrogantes que xorden por parte dos colectivos organizados ou espontáneos, e dos mesmos cidadáns, permitirían revisar, actualizar, cuestionar, e avanzar na procura de respostas consensuadas de xeito colaborativo, desde perspectivas maduras intelectuais.

tualmente e sensibles á creación dun proxecto compartido sobre a educación, que irremediamente vai estar en permanente reconstrución.

Agora, máis que nunca, se precisan políticas definidas con claridade e determinación, que asuman os problemas reais e aposten por solucións viables, promovendo o consenso e artellando as distintas perspectivas que emerxen cando se tratan asuntos en litixio que incumben a toda a poboación. As políticas educativas teñen que sustentarse na análise da realidade presente pero con visión de futuro, tomando como referencia o coñecemento científico dispoñible e as leccións aprendidas das actuacións pasadas, para superar os fracasos, ampliar os logros e xerar expectativas valiosas e ilusionantes.

Como en calquera radiografía, e máis se se proxecta sobre un asunto tan amplo, complexo e controvertido como un sistema educativo, non resulta doado abarcar todas as temáticas, debullar todos os compoñentes e alumear cada aspecto, entre outras razóns pola diversidade de perspectivas, enfoques e miradas que se poden adoptar e tamén polo dinamismo no que están inmersas as actuacións e procesos que os conforman. Aínda así, a través destas páxinas tentouse presentar unha análise que recolle elementos claves e determinantes, artellados en torno a cinco liñas de acción que involucran ó contexto político, económico e socio-cultural global, á dimensión estrutural e institucional, e ós escenarios pedagóxicos e profesionais; tomando como referencia informacións elaboradas desde diversas fontes.

Por último, advertir que non existe un único camiño para mellorar a educación en Galicia. Son diversas, múltiples, e mesmo contraditorias, as rutas que se poden seguir. Algunhas xa son coñecidas porque foron exploradas, outras aínda están en construción e, seguramente, haberá vías totalmente descoñecidas porque nin as podemos imaxinar, pero convén estar preparados para afrontar o ignoto e sacar proveito das novidades que se irán presentando. Mirar o pasado para aprender, apoiarse no presente para avanzar e mirar ó futuro con optimismo para conseguir un sistema educativo que responda ás necesidades cambiantes da sociedade e brinde a formación integral e o benestar de toda a cidadanía.

Referencias

ASOCIACIÓN SOCIEDAD CIVIL POR LA EDUCACIÓN (2023). *Informe SoCiEducación 2023*. http://www.socieducacion.org/documentos/informe_SoCiEducaci%C3%B3n_2023.pdf

- COLE SEGURO (2021). *Un curso escolar atravesado pola pandemia: o investimento adicional en educación para a adaptación ao contexto Covid-19 en Galicia*. https://coleseguro.es/informes/ColeSeguro_Galicia.pdf
- DE LA FUENTE, A. e DOMÉNECH, R. (2021). *El nivel educativo de la población en España y sus regiones: actualización hasta 2019*. Fedea. <https://documentos.fedea.net/pubs/eee/eee2021-23.pdf>
- MISHRA, P., e KOEHLER, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- OECD (2020). *A Helping Hand: Education Responding to the Coronavirus Pandemic*, by Tracey Burns (Senior Analyst, OECD Directorate for Education and Skills). <https://oecdeditoday.com/education-responding-coronavirus-pandemic/>
- UNESCO (2020). *Consecuencias negativas del cierre de las escuelas*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/consecuencias>.
- WILLIANSO, B. e HOGAN, A. (2020). *La comercialización y la privatización en y de la educación en el contexto de la COVID-19*. Internacional de la Educación. https://eiwebsite.blob.core.windows.net/uploads/20200702_082430_Summary_Commercialisation_privatisation_Covid19_ES%20final.pdf?sv=2019-10-10&ss=b&srt=o&sp=rdx&se=2030-05-26T22:00:00Z&st=2020-05-26T14:11:47Z&spr=https,http&sig=fqlBEId9cO6/PzqL90FD54Ufvt33KDBvH/hM9wslvLA%3D

A orientación en Galicia: orixes, xustificación e compromiso cara unha educación de calidade¹

Camilo Isaac Ocampo Gómez

Universidade de Vigo

Luís Martín Sobrado Fernández

Universidade de Santiago de Compostela

José Antonio Sarmiento Campos

Centro Integrado de Formación Profesional «A Farixa». Ourense

Universidade de Vigo

1. O termo «orientación» en Ciencias da Educación

Este termo ven do latín «oriens-tis» e no plano psicopedagóxico conserva parte desa semántica orixinaria, a de axudar a alguén a situarse no camiño (da vida) e a aprender a tomar decisións. No caso concreto da educación formal, e non formal, pódese dicir que representa o proceso e o resultado de prestar «axuda» técnica, tecnolóxica e colaborativa (orientadores, titores e mentores) a tódalas persoas ao longo da súa vida para que adquiran pleno desenvolvemento por medio de accións psicopedagóxicas baseadas nos principios de prevención, desenvolvemento e interacción co contexto, de forma que se aborden conxuntamente as dimensións académica, profesional e persoal de cada «orientando/a». Con frecuencia denomínase orientación educativa (OE) á que ten lugar no sistema educativo e, intégranse nela contidos relacionados coas decisións de estudos a facer,

¹ Colaboraron na realización do traballo exposto neste capítulo: Magdalena Duarte e Laura Pérez (inspectoras de educación e coordinadoras provinciais de Equipo de Orientación Específico) (EOE); Miguel Nogueira e Manuel Armas (orientadores e coordinadores de EOE); Alberto Barreira (xefe de Departamento de Información e Orientación Profesional) (DIOP); Hipólito Puente e Isabel Blanco (xefes/a de Departamento de Orientación (DO) en centros de Educación Secundaria); Purificación Álvarez (xefa de DO en Colexio de Infantil e Primaria con adscritos) e Carlos Domínguez (xefe DO de ESO en centro privado concertado).

profesións coas que se corresponden e o acceso a elas. Os termos máis empregados son orientación educativa e profesional (OEP) ou orientación académica e profesional (OAP). As súas áreas de reflexión e intervención poden ser as catro seguintes: profesional (para a carreira), ensinanza-aprendizaxe, necesidades específicas e desenvolvemento persoal.

2. Antecedentes e precursores da orientación educativa en Galicia

As preocupacións pedagóxicas pola Orientación na Educación en Galicia, anteriores a 1900, son case que inexistentes. Agora ben, como fito senlleiro na primeira metade do século xx pódese mencionar a creación pola Institución Libre de Ensino (ILE) da Xunta de Ampliación de Estudos en 1907, co obxecto de promover a modernización pedagóxica en España. Entre os seus beneficiarios galegos cabe citar a Viqueira (1919) catedrático de Filosofía do Instituto de Ensino Medio de A Coruña e membro das Irmandades da Fala quen, como bolseiro da ILE en Alemania, afondou nos estudos psicopedagóxicos, entre outros aspectos, sobre o debuxo infantil, memoria de identificación, procesos da percepción e atención. Os inspectores de ensino primario Juan Comas, José del Peso, Juan M. Jaén, José Peinado e María Barbeito, que fixeron viaxes de estudos pedagóxicos en Alemania, Francia, Italia, Suiza e Reino Unido, nos que visitaron escolas anovadoras e varios deles estiveron en Laboratorios Psicopedagóxicos con persoeiros senlleiros da Orientación en Europa destes anos, como Claparède, Bovet, Piaget, Vermeylen ou Lipman. Os citados inspectores espallaron no sistema escolar de Galicia o aprendido nos países visitados sobre a OE por medio de libros, revistas, congresos, cursos, conferencias e presentación de experiencias.

Nesta primeira metade do século xx é preciso mencionar, ademais, o labor do Seminario de Estudos Galegos, fundado o 12 de outubro de 1923. Unha das súas seccións de estudo é de carácter pedagóxico; foi creada 1934 e dirixida por Díaz Rozas, inspector de ensino primario de A Coruña. Ao amparo desta sección fundouse o Laboratorio de Paidoxía e Psicotecnia por Iglesias Vilarelle, o seu primeiro director, e polos profesores López Teixeira, Loriga, Míguez e Fontenla, que aplicaron probas psicopedagóxicas e tests nas escolas galegas para avaliar intelixencia, atención, aptitudes, memoria e capacidades educativas. A finalidade destes traballos era axustalos á realidade do alumnado galego.

A guerra civil española (1936-1939) supuxo o cese brusco das experiencias anovadoras emprendidas polos citados autores que, por diversos motivos, uns exiliáronse en distintos países americanos, outros foron represaliados e algúns abandonaron a acción anovadora.

Dende 1936 até 1982, Galicia no ámbito da Orientación en educación seguiu pautas semellantes as do resto do Estado. Como feito a suliñar neste amplo período pódese mencionar a Lei Xeral de Educación de 4 de agosto de 1970, na que a OEP considérase un servizo continuado ao longo dos diversos niveis educativos (Sobrado, 1990). Posteriormente o Ministerio de Educación e Ciencia creou os servizos provinciais de Orientación Escolar e Vocacional (SOEV) mediante a Orde ministerial de 30 de abril de 1977 (BOE de 13/5). En Galicia creáronse os SOEV como servizos externos de Orientación con sede en cada unha das catro Delegacións Provinciais do Ministerio con só tres orientadores en cada unha delas, coordinados por un/a inspector/a de educación, que a súa vez era ponente provincial de Orientación.

No período da Autonomía Galega (1982-1997) as características destes servizos son as seguintes: 1^a. Actualización da estrutura e atribucións dos SOEV por normativas da Consellería de Educación da Xunta de Galicia do 15 de decembro de 1982 e dos Equipos Multiprofesionais de 11 de maio de 1987. 2^a. Os requisitos académicos esixidos para os integrantes dos SOEV son: ademáis de ser Mestres, a licenciatura en Pedagogía ou Psicoloxía e na situación dos logopedas escolares ter o título de Mestre e o diploma de especialista en Audición e Linguaxe (AL). 3^a. Creación dos Equipos Psicopedagóxicos de Apoio á Escola (EPSA) a partir da integración nun só servizo de OE aos SOEV e os Equipos Multiprofesionais mediante a orde da Consellería de Educación e Cultura da Xunta de Galicia do 8 agosto de 1985 (DOG 3/9). 4^a. As competencias principais dos profesionais dos EPSA (Sobrado, 1996) son: diagnóstico precoz das deficiencias da linguaxe do alumnado; prevención educativa dos escolares; realizar tarefas de orientación persoal, escolar e vocacional do estudantado e informarlle das opción académicas e profesionais existentes. 5^a. Os EPSA organízanse por equipos de distrito en áreas urbanas e de bisbarra (zonas rurais) coa estrutura seguinte: un mestre/a licenciado/a en Pedagogía ou en Psicoloxía e outro/a especialista en AL. Nalgúns EPSA hai, ademáis, unha persoa titulada en Traballo Social, Educación Social ou graduada en Asistencia Social. 6^a. Referente ás características e distribución no territorio galego dos EPSA (Sobrado e Ocampo, 2000). Cuestións sobranceiras

son: a) No rol esencial dos orientadores dos EPSA primou un modelo externo de natureza clínica, individual e de servizos no que o prioritario era o diagnóstico persoal do alumnado de Educación Especial; b) a dotación dos EPSA incrementouse considerablemente dende 1982 a 1998, xa que pasouse de catro equipos provinciais e doce orientadores en total a 35 equipos e 137 profesionais de orientación; c) Aínda tendo en conta este grande crecemento en 16 anos, o seu número era reducido en relación co conxunto de centros escolares e alumnado a atender, especialmente nas cidades e áreas rurais, en concreto nas provincias de Lugo e Ourense; d) houbo moitas carencias nesta etapa nos espazos e instalacións dispoñibles dos EPSA, provisorios na maioría dos casos, así como tamén existiron necesidades de tests e material psicopedagóxico, algo que tivo unha grande repercusión no interese e na satisfacción profesional no traballo dos orientadores dos EPSA.

Os departamentos e titorías, como órganos internos de orientación nos colexios de educación infantil e primaria (CEIP) dan os seus primeiros pasos en Galicia cando a Consellería de Educación, mediante a Orde de 22 xullo de 1997 (D.O.G. de 2/9) establece a posibilidade de crear un DO si no seu plantel docente existise algún/algunha profesor/a licenciado/a en Psicoloxía ou Pedagogía. Así mesmo indica que formarán parte del a Xefatura de Estudos, os coordinadores de ciclo ou nivel e o profesorado titor. As súas tarefas serán de orientación escolar, personal e vocacional do alumnado, especialmente nos períodos críticos da súa escolaridade e así mesmo coa coordinación dos EPSA como servizos externos. Ademais, o profesorado titor, como servizo interno dos colexios de educación infantil e primaria (CEIP), exercerán as súas funcións orientadoras. Agora ben, como a formación dos mestres neste ámbito en moitos casos era cativa e pouco atendida, a efectividade deste servizo foi moi reducida (Consello Escolar de Galicia, 2004).

No ensino secundario a Consellería de Educación convocou Proxectos de Orientación Educativa para Centros públicos galegos desta etapa educativa dende o curso 1988-89, con posibilidade de prórroga ata o de 1995-96, cun número anual só de entre 10 e 30 proxectos orientadores para todos os centros de Galicia desta etapa. O director do devandito proxecto había de ser un profesor numerario da propia institución docente, con preferencia entre os licenciados en Pedagogía, Psicopedagogía ou Psicoloxía e a súa elección era polo propio claustro de profesores.

As principais funcións a realizar nestes proxectos, según Sobrado (1998) son as seguintes:

1ª. Coordinar o apoio ao profesorado titor nas súas tarefas orientadoras.

2ª. Colaborar na detección pronta de dificultades do alumnado e na súa recuperación.

3ª. Cooperar no deseño e implementación de programas persoais de diversificación e adaptacións curriculares para os estudantes con necesidades educativas especiais.

4ª. Informar e orientar sobre as diversas opcións de elección académica e profesional.

5ª. Participar nas sesión de avaliación educativa para recibir e dar información aos escolares e asesorar sobre os procesos de avaliación continua e orientadora.

6ª. Vencellar aos centros co EPSA e as escolas de ensino básico da zona ou distrito.

En canto a titoría en educación secundaria exercéuse polo propio profesorado sen apenas apoio de servizos orientadores, adolecendo das mesmas dificultades que había en educación primaria debido á pouca formación recibida e os poucos recursos dispoñibles.

En síntese, pode dicirse que foron poucos os proxectos de orientación e os conseguintes departamentos que funcionaron neste periodo. Probablemente debido ao escaso número de profesorado licenciado en Pedagogía, Psicoloxía ou Psicopedagogía e os exiguos recursos dos que se dispuxo. E, en canto á función titorial, deixouse ao voluntarismo do profesorado sen apenas ofrecerlle a este as oportunidades de formación desexables.

3. Modelo actual de orientación educativa na Comunidade Autónoma de Galicia

Como consecuencia da nova concepción da orientación no ensino que se produce coa aplicación da Lei Orgánica Xeral do Sistema Educativo (LOGSE) (BOE 4/10/1990), onde se declara á orientación un importante factor de calidade da educación escolarizada, xurdiron distintas propostas para cambiar o modelo de OEP existente.

Na Comunidade Autónoma de Galicia, como se acaba de expoñer no apartado anterior, con excepción dalgúns proxectos experimentais en

centros de educación secundaria, e un certo aumento no número de EPSA, foi pouco o que se fixo en materia de OE. No curso 1996-1997 a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria deu a coñecer un proxecto de decreto –daquela bastante contestado por gran parte dos orientadores/as dos EPSA– no que aparece deseñado un novo modelo institucional cuxa principal característica diferencial é a de crear departamentos de orientación en todos os centros educativos de secundaria e en numerosos dos de infantil e primaria existentes en Galicia.

Así mesmo tivo lugar nese ano académico a primeira convocatoria e celebración de oposicións para cubrir 30 prazas (15 do turno libre e 15 de promoción interna) do corpo de profesorado de educación secundaria da especialidade de Psicoloxía e Pedagogía (actualmente de Orientación Educativa), que ían ser os novos xefes/as de DO nos centros de educación secundaria en Galicia. A partir dese momento os servizos de orientación experimentan un cambio sustancial, porque xa no seguinte curso académico publicáronse dúas disposicións craves, o Decreto 120/1998 de 23 de abril (DOG. 27/4/98) polo que se regula a Orientación Educativa e Profesional (OEP) e a Orde de 24 de xullo de 1998 (DOG do 31) na que se concretan aspectos relativos á organización e funcionamento dos servizos internos e externos de OEP en Galicia que, a partir daquel momento, son unha nova realidade. Habemos lembrar así mesmo que, previamente, co Decreto 324/1996, de 26 de xullo (DOG 21/10/96), polo que se aprobaba o Regulamento orgánico dos institutos de educación secundaria, dérase xa un paso hacia a internalización destes servizos ao establecerse que nos centros existiría un departamento de orientación (DO).

A normativa que se acaba de citar foi a base legal para poñer en funcionamento, como servizos internos, os departamentos de orientación (DO) en centros de educación secundaria, educación especial e de persoas adultas. Así como, dependendo do seu número de unidades, en bastantes colexios de infantil e primaria. Ao mesmo tempo facilitábase a integración nos DO de educación secundaria e nas prazas recién creadas nos novos equipos de orientación específicos (EOE) da práctica totalidade do profesorado que formaba parte dos suprimidos EPSA, xa que lle tiña sido recoñecida xudicialmente a súa pertenza a corpo de funcionarios de grupo A ao térselle esixido no seu día unha licenciatura (Psicoloxía/Pedagogía/Psicopedagogía) para entraren naqueles.

O citado decreto 120/1998, considerando a importancia que ten para un axeitado desenvolvemento da orientación académica e profesional o

feito de facer unha correcta transición do alumnado que ha pasar dun centro de educación primaria a un de secundaria, dando cumprimento ao disposto no Decreto 87/1995, de 16 de marzo (DOG 28/3) polo que se regulaba a admisión de alumnado nos centros sosteidos con fondos públicos (actualmente derogado), dispuña que os centros de educación primaria estivesen adscritos a algún instituto de educación secundaria (IES) a efectos de que o alumnado tivese predeterminado o centro no que había continuar a súa escolarización. Isto explica, como logo se verá, que haxa profesorado de educación primaria dos centros adscritos formando parte do departamento de orientación dos IES. A aplicación do modelo comportou un incremento importante de profesorado adicado exclusivamente á orientación nos centros de educación infantil, primaria e secundaria, cuxas cifras expomos na táboa nº 1, e das que fácil inducir ratios superiores ás da COPOE (2019): 250 estudantes por orientador/a. Nela amósase a variación da cifra de orientadores/as existentes no primeiro curso escolar no que se aplicou o novo modelo orientador e os que hai no curso actual. Para a súa correcta interpretación debemos ter en conta que, ademais do profesorado de Psicoloxía e Pedagogía (Orientación Educativa hoxe), adscribíronse aos novos servizos de orientación a práctica totalidade do profesorado e profesionais especialistas que estaban exercendo como membros dos EPSA. Deste xeito, dende o curso 1998-1999 cada instituto conta cun DO que, unha vez constituído, deberá incluír no seu plan de actuación aos colexios e escolas que lle están adscritos.

Táboa 1

Recursos existentes nos cursos 1998-1999 e 2023-2024 en equipos de orientación específicos e departamentos de orientación, según tipo de centros públicos

Anos	Nº de especialistas nos equipos orientación específicos (EOE)		Nº de xefes/as de departamentos de orientación en centros de secundaria					Nº de xefes/as departamento en centros de primaria (DO)		Totais	
	1999	2023	En institutos educación secundaria	En centros públicos integrados	En centros integrados de FP	1999	2023	2023	1999	2023	1999
A Coruña	7	7	95	99	19	23	10	62	74	183	213
Lugo	6	7	36	31	7	8	3	22	21	71	70
Ourense	4	7	29	27	6	8	4	20	23	59	69
Pontevedra	5	8	77	88	15	15	8	59	46	156	165
Totais	22	29	237	245	47	54	25	163	164	469	517

FONTES: Sobrado y Ocampo (2000); Consello Escolar de Galicia (2004); Dirección Xeral de Centros e Recursos Humanos. Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades. Elaboración propia

4. Departamentos de orientación (DO)

Os DO son órganos de coordinación con funcións propias dun modelo de servizos intervindo por programas. As da xefatura dos DO son diferentes das do órgano como tal. De igual modo teñen as súas o profesorado titor e o de atención ao alumnado con necesidades educativas específicas de apoio educativo. Para cumprilas o lexislador entende que han formar parte do DO as seguintes persoas: un/unha profesor/a de educación secundaria da especialidade de OE (antes Psicología e Pedagogía) a quen lle corresponde a xefatura do DO, un profesor/a de Pedagogía Terapéutica (PT), o/a especialista en AL; os xefes/as dos DO dos colexios adscritos ao instituto; un/unha profesor/a titor/a por ámbito e, no seu caso, outro/a de formación e orientación laboral.

Nos colexios de educación infantil e primaria exercerá a xefatura unha persoa do corpo de mestres con titulación superior en Pedagogía ou Psicología. Os demais membros son os seguintes: o profesorado de PT e de AL; os/as coordinadores/as de ciclo e un/unha mestre/a de educación infantil no seu caso; finalmente os directores ou mestres responsables da dirección dos centros incompletos.

As funcións dun DO, sinaladas no D. 120/1998, son as seguintes: valoración das necesidades orientadoras do alumnado, así como deseño, desenvolvemento e avaliación dos programas específicos de intervención; elaboración de plans de orientación académico-profesional, de acción tutorial e de atención á diversidade; participación na confección do proxecto educativo, o curricular, de innovación...; deseñar actuacións dirixidas á atención temperá e á prevención de dificultades de aprendizaxe e de desenvolvemento; realizar a avaliación psicopedagóxica e participar en planificar e realizar as accións de atención á diversidade; facilitar ao alumnado asesoramento e apoio nas eleccións académicas e nas transicións; impulsar a innovación e a investigación educativa; fomentar a colaboración entre os centros educativos e as familias.

A xefatura de departamento, ademais das funcións que lle corresponden como presidente/a deste órgano de coordinación, a maioría das cales termínanse de enumerar, ha desenvolver outras como as seguintes: responsabilizarse da redacción, cumprimento e elaboración da memoria final; realizar as avaliacións psicopedagóxicas e asesorar no deseño, desenvolvemento e avaliación das necesidades de atención á diversidade; velar pola confidencialidade dos documentos; coordinar co profesorado de

apoio a atención ao alumnado de necesidades educativas especiais. Estas mesmas funcións exércenas nos centros concertados, conforme ao número de horas que lle correspondan segundo alumnado e unidades, os respectivos xefes de departamento (Véxase táboa nº 2).

Táboa 2

Datos correspondentes ás horas de orientación nos centros concertados

	Orientación educativa e profesional nos centros concertados 2023-2024									
Provincias	A Coruña			Lugo		Ourense			Pontevedra	
Número de centros	24	1	28	7	7	9	1	10	40	29
Horas orientación	16	24	25	16	25	16	24	25	16	25

FONTE: Dirección Xeral de Centros e Recursos Humanos. Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades. Xunta de Galicia. Elaboración propia

Polo que atinxe á Formación Profesional (FP), concretamente nos denominados Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP), postos en funcionamento a partir do curso 2006-2007, e cuxo regulamento orgánico está recollido no Decreto 77/2011 (DOG 10/05/11), existe un «departamento de información e orientación profesional» (DIOP). Ademais da diferente denominación, que fala por si, esta unidade organizativa posúe unha situación no organigrama do centro bastante diferente da dos seus homólogos existentes nos restantes tramos do sistema educativo. Igualmente é distinta a súa composición e as súas funcións, centradas no ámbito profesional ou, se se quere, laboral. Algo lóxico se temos en conta a función que han cumprir os centros de FP no momento presente.

5. Equipos de orientación específicos (EOE)

A composición e funcionamento destes equipos, como servizos externos de orientación que son, resulta un tanto complexa. Así, ao seu fronte ha haber un/unha coordinador/a nomeado/a pola autoridade educativa provincial de entre as persoas compoñentes do equipo. Os EOE, que pode existir máis de un por provincia, áchanse formados por dous profesionais do corpo de profesorado de Psicoloxía e Pedagogía, agora de Orientación Educativa (unha persoa coa titulación de Psicoloxía ou Psicopedagogía e o outra coa titulación de Pedagogía ou Psicopedagogía); un/unha mestre/a

especialista en AL; un traballador/a social e/ou educador/a social. Ademais, no ámbito provincial, enténdese que no conxunto do equipo, existirán profesores de Orientación Educativa (segundo a denominación actual) con formación e experiencia nos ámbitos seguintes: orientación profesional, discapacidades sensoriais, motóricas, trastornos de desenvolvemento, conduta e sobredotación intelectual. A coordinación provincial correspóndelle a un/unha inspector/a nomeado/a polo xefe/territorial de educación.

As funcións dos EOE son as seguintes: asesoramento e apoio aos DO dos centros do seu ámbito de influencia; desenvolver programas investigadores e elaborar, recopilar e difundir os recursos psicopedagóxicos necesarios; cooperar cos DO na avaliación psicopedagóxica do alumnado; contribuir á formación dos membros dos DO; colaborar con outros servizos.

A orde de 24 de xullo de 1998 (DOG do 31) concreta a organización e funcionamento dos servizos de orientación educativa e profesional en Galicia, tanto os externos (EOE) como os internos (DO), transformándose así, segundo Ocampo e Cid (1998) a relación destes servizos co seu entorno. Por unha parte porque os EOE hanse relacionar coa totalidade dos centros da mesma e, por outra, porque ao comprender un departamento no seu plan de actuación a outros adscritos), xérase unha relación entre colexios e institutos que repercute favorablemente no desenvolvemento integral do alumnado, especialmente no plano relativo a facilitar transicións entre educación infantil e primaria e entre esta e a de secundaria. Os recursos cos que contan os servizos externos de orientación figuran na taboa nº 3. Recóllense nela as cifras correspondentes a estes servizos na actualidade.

Táboa 3

Composición dos EEOE existentes na Comunidade Autónoma de Galicia

Curso 2023/2024	Equipos de orientación específicos (EOE) na Comunidade Autónoma de Galicia								
	Sobredotación intelectual	Discapacidade motora	Discapacidade sensorial	Trastornos de conduta	Trastornos do desenvolvemento	Traballador/a social	Educador/a social	Audición e linguaxe	Orientación profesional
A Coruña	2	1	1	2	2				
Lugo	1	1	1	1	1	1		1	
Ourense	1	1	1	1	2			1	
Pontevedra	2	1	1	2	2				

FONTE: Dirección Xeral de Centros e Recursos Humanos. Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades. Xunta de Galicia

6. Titorías do alumnado por grupos de aula

As titorías constitúen un dos alicerces do actual sistema educativo en España. Nunha sinxela aproximación ao concepto de titoría, pódese dicir que trátase daquel conxunto de actividades de diversa natureza que, ademais das de ensinanza das materias que lle corresponden, realiza o profesorado co apoio do orientador/a no tempo destinado a elas para cooidar, guiar e axudar ao alumnado de forma individual e/ou grupal a organizarse, ordenar o estudo, autoconñecerse, entender o sistema educativo e as profesións no complexo mundo do móbil e da intelixencia artificial, así como, no seu caso, aprender nesa complexidade a tomar decisións académicas, profesionais e persoais de xeito responsable. Se ben os seus antecedentes habería que buscalos na Grecia clásica, o seu perfil funcional actual en Galicia xorde coa LOGSE (1990) e concrétase nos regulamentos dos centros establecidos en decretos da Xunta de Galicia. Cabe citar estes catro: 374/1996 (DOG 17/10/96) para Institutos de Educación Secundaria; 324/1996 (DOG 21/10/96) para centros de Educación Infantil e Primaria; 1/1999 (DOG 7/1/99) para entros públicos integrados; e o 77/2011 (DOG 10/05/11) para os CIFP xa citados en liñas anteriores.

As principais funcións encomendadas a titores/as cabe clasificalas segundo o tipo de actividade e segundo os destinatarios. No primeiro caso teríamos, por exemplo, plan de acollida, actividades de coñecemento do centro, regulamentos, autoconñecemento, información sobre estudos e profesións, técnicas de estudo cos actuais medios informáticos, aprender a decidir, información a familias... No segundo caso pódense considerar os seguintes destinatarios: DO do centro, alumnado (individual e grupalmente), familias, profesorado de materias e outros titores do centro, equipo directivo, outros centros, incluídos os de traballo no caso da FP. A súa realización require (Ocampo, 2012) formación específica por parte do profesorado, principalmente de manexo de técnicas e recursos, planificación previa a dobre nivel (centro e aula), apoio do DO, manexo controlado de recursos impresos e tecnolóxicos e sobre todo actitude para realízalos coa ética debida. O plan de acción titorial (PAT) debe estar elaborado de forma que poida servir de guía. Para iso as actividades han adaptarse aos distintos momentos do curso. Por exemplo, no caso das entrevistas coas familias convirá facelas algúns días despois de que coñezan os resultados das avaliacións, boa oportunidade para informálas e aconsellarlle, no seu caso, sobre técnicas de estudo para mellorar o seu rendemento.

7. A orientación nas universidades públicas de Galicia

No sistema universitario «en» Galicia (SUG) o principal cambio producido con respecto a OAP foi a implantación dos plans de acción tutorial nos centros das universidades públicas como consecuencia do desenvolvemento do Espazo Europeo de Educación Superior. Tivo como efecto xerar un tipo de universidade aberta ao desenvolvemento de competencias no estudantado vencelladas ás actitudes e responsabilidades persoais e profesionais. Comportou un novo rol docente cuxo desempeño comprende funcións tutoriais un tanto diferentes das habituais de información e avaliación de traballos e probas. Tarefas de motivación, guía e apoio ao alumnado conforme ao que estea disposto no código ético e no PAT do centro, o que conleva tamén novos retos para os equipos de dirección/decanal/rectoral e do propio estudantado que, en numerosos casos, haberá de ser mentor/a de compañeiros/as de recente ingreso na institución.

No plano da OAP como actividade especializada, se ben nunhas universidades nótase máis que noutras, os principais cambios áchanse vencellados ás demandas xeradas pola necesaria atención á diversidade do alumnado, á súa plena inclusión na vida dos centros, o desenvolvemento de competencias para o emprego e o autoemprendemento. Na de Santiago de Compostela ven funcionando a División de Orientación do ICE (1973-1986) e o Centro de Orientación, Información e Emprego (COIE). E na de Vigo, existe un gabinete formado por persoal especializado pertencente a unha empresa contratada para prestar este servizo.

8. A situación actual: aspectos a destacar

Dende 1998 ata hoxe tiveron lugar, e estano tendo agora, unha serie de cambios no mundo que, dalgún xeito, aféctannos ás persoas e á nosa forma de vivir. Esforzámonos en proxectarnos nas redes, pero poucas veces nos preguntamos por «quen somos». Son cambios con repercusións para os centros e, máis concretamente, para a OEP. Pensemos, por exemplo, no que está a implicar para os DOEP e DIOP a realidade descrita pola Asociación Española de Pediatría (2022) sobre o aumento provocado pola pandemia na cifra de trastornos de saúde mental de menores, con gran incremento das de ansiedade, condutas suicidas, depresións, trastornos alimentarios e adicción ás tecnoloxías.

Ou ben, noutra orde de cousas, os traballos que están a levar a cabo os orientadores/as do IES Elena García Armada de Jerez de la Frontera como consecuencia dos feitos ocorridos nel hai unhas semanas (El País 30/9/2023). Un claro expoñente das situacións que se están a vivir nos centros educativos e que obrigan ao profesorado e aos orientadores/as a enfrontarse con problemas de saúde mental e de convivencia cuxa frecuencia e gravidade eran moito menores 25 anos atrás. Probablemente fose tempo de que as Administracións educativas fixesen unha fonda análise de necesidades a partir da cal, considerando as propostas dos organismos internacionais que se citan nunhas liñas máis adiante, estudase a procedencia de facer cambios no modelo actualmente vixente. Isto evitaría a heteroxeneidade de tarefas que ocupan ás xefaturas de DO e que, se ben relaciónanse dalgún xeito coas súas funcións principais, a adicación que requiren, obstaculizan o levalas a cabo. Así, a aplicación da Orde do 8/9/2021 (DOG 26/10/21) sobre a atención á diversidade do alumnado comportou importantes cambios para os DO nas actuacións deste carácter. Outro tanto ocorre coa posta en marcha de diversos plans que, ao estaren dalgún xeito vencellados ás funcións dos DO, estes teñen que implicarse nos mesmos e integralos nas súas programacións. Cabe resaltar ao respecto os plans de convivencia dos centros e a plataforma Educonvives.gal, os diversos protocolos dirixidos ao alumnado con *necesidade específica de apoio educativo* asinados entre diversas institucións, asociacións e a Consellería de Educación. Teñen a súa importancia os contratos programa «Inclúe», inspirados nos Obxectivos de Desenvolvemento Sostible (ODS) e orientados aos aspectos seguintes: prevención do abandono escolar, convivencia, igualdade, inclusión e desenvolvemento emocional. Téñena de igual modo a Rede de Acompañamento e Orientación Persoal e Familiar de Galicia (RAOGAL); o Plan Proxecta+, dirixido a fomentar a innovación nos centros educativos a través de diferentes actividades. Así mesmo hai outros de carácter máis burocrático e estatístico como ANEAE (alumnado con necesidade específica de apoio educativo), DRDadi (estatística de atención á diversidade), DRDespe (estatística de educación especial), DR-Dorienta (recollida de datos estatísticos de orientación). Ha mencionarse sobre todo a *Estratexia educación dixital 20-30* impulsada dende a Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades, que con respecto aos DO, han citarse as seguintes accións de impacto: A5, *aula virtual intelixente: orientación e apoio*; A6, *mobilidade virtual e actividades virtuais extraescolares*; A7, *accesibilidade+ na capacitación dixital*

dos profesionais; A10, plan integral de formación e acreditación de competencias dixitais da comunidade educativa; A11, plan formativo en recursos dixitais.

9. Ollando ao futuro

Se pensamos no futuro da orientación, coa LOMLOE (Lei 3/2020, BOE 20/12/20) xa vixente, á vez que consideramos posibles escenarios segundo as propostas de organismos internacionais, estudos científicos e asociacións profesionais, achamos o seguinte:

I. A Organización para a Cooperación e Desenvolvemento Económico (OCDE), segundo Covacevich *et al.* (2021) defende que a competencia dos DO haberase de centrar en lograr que o *alumnado sexa quen de explorar o seu futuro*. Para iso pode desenvolver actividades escolares de reflexión sobre a carreira profesional, como falar de xeito individual con alguén sobre carreiras profesionais do seu interese; participar en charlas sobre carreiras ou feiras de emprego impartidas por persoas do mundo laboral, visitas e observacións nos lugares de traballo, simulacións de entrevistas de traballo ou participación en programas breves centrados na ocupación como currículo infusionado. Ademais de explorar, o alumnado ten que *experimentar o futuro laboral* realizando accións como traballo a tempo parcial ou nas vacacións, prácticas breves en empresas ou participación en voluntariado. Finalmente, é necesario pensar no futuro (que farei dentro de 30 anos?) Como podo chegar alí? A OCDE conta cun observatorio de tecnoloxías dixitais na orientación profesional de mozos e mozas (ODiCY), un recurso de balde, colaborativo e participativo que recolle boas prácticas en máis de 50 proxectos. Nel dásele importancia á *intelixencia artificial* (IA) e a *realidade virtual*, así como ás *tecnoloxías inmersivas*.

II. Nacións Unidas (ONU). Os obxectivos de desenvolvemento sostible (ODS) adoptados por esta organización vencellados á OEP pódense considerar os seguintes: ODS4: Garantir unha educación inclusiva e equitativa de calidade e promover oportunidades de aprendizaxe permanente para todas as persoas. Meta 4.1, Asegurar a calidade da educación primaria e secundaria; Meta 4.4, *Aumento das competencias para acceder ao emprego*; Meta 4.5, Eliminación disparidade de xénero e colectivos vulnerables; Meta 4.7, Fomentar a educación global para o desenvolvemento sostible.

ODS8: Traballo decente e crecemento económico; Meta 8.6, Redución das persoas novas sen traballo nin estudos.

III. A Unión Europea (UE) (2023) prioriza a aprendizaxe permanente e a mobilidade, así como certos principios: educación e formación de calidade e eficiente, equidade, cohesión social, cidadanía activa, creatividade, innovación e *espírito de emprendemento*.

IV. O Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional (CEDEFOP) (2023) propón tres posibles escenarios da FP en 2035. O primeiro deles pon como prioridade a aprendizaxe permanente, o que deriva nunha FP pluralista que comeza a impartirse na educación obrigatoria e dota ao alumnado de *habilidades vocacionais*. O segundo coloca a prioridade na *competencia profesional* e o terceiro nas *necesidades do mercado laboral*. A partir destes tres escenarios o CEDEFOP propón unha orientación que fomente a adquisición permanente de *capacidades de xestión profesional, accesible a todas as persoas e que forme unha rede que permita a colaboración entre orientadores*.

V. A Rede para a Innovación e o Asesoramento na Carreira en Europa (NICE) (2012), nunha publicación sobre a formación de profesionais da orientación da carreira, da estes: experto de información e avaliación da carreira, educador da carreira, promotor e interventor de sistemas sociais, xestor de servizos e programas e mentor da carreira.

VI. A Asociación Internacional para a Orientación Educativa e Vocacional (IAEVG), a través de dous comunicados nos derradeiros cinco anos, fai especial fincapé en que a OEP faise cada vez máis necesaria nos seguintes espazos: emprego en precario; sociedades inclusivas; traballo sustentable nun entorno turbulento e apoios na transformación dixital, no desenvolvemento sustentable e na transición socioecolóxica.

VII. A Confederación de Asociación de Psicopedagogía e Orientación de España (COPOE) manifesta o seu interese de cara ao futuro a través dos temas que se están a tratar na súa revista «Educar e orientar», que son os seguintes: *saúde mental do alumnado; benestar emocional dos profesionais da orientación; o proxecto de vida das persoas*, e a metodoloxía da *aprendizaxe-servizo*. Así mesmo, atendendo ao tratado nos seus derradeiros congresos, entende de máximo interese *O benestar persoal e biopsicosocial a través do proxecto de vida*, e *Busca dun modelo común de orientación*.

O xurdimento da intelixencia artificial (IA) en diversos ámbitos do eido laboral, incluso social, e as súas inmensas posibilidades, e perigos, na educación en xeral e na OEP en particular, fai que a Administración educativa en Galicia teña lanzado o proxecto EDUGALIA, no que se identifican 34 retos aos que trata de responder a través de catro subprogramas. O cuarto deles, ASIST, consiste na creación dun sistema, un *chatbot*, que permita a interacción usando linguaxe natural para resolver preguntas relacionadas co sistema educativo, algo fundamental para unha correcta toma de decisións do alumnado.

Conclusiones

Considerando o exposto, propónse que as Administracións enfronten os seguintes retos: 1º. Estudo actualizado das necesidades de recursos humanos, materiais e formais dos servizos de orientación (internos e externos), outorgándolle a importancia debida no actual contexto tecnolóxico á orientación profesional e ás probables demandas nos demais ámbitos, mirando ao futuro e tendo en conta as propostas de organismos internacionais. 2º. Adecuación da normativa vixente ás necesidades da OEP, axustándose ás ratios recomendadas (250 alumnos/as por orientador/a). 3º. Dotación dos servizos orientadores co número e tipo de especialistas, así como dos recursos materiais e tecnolóxicos correspondentes, en función das demandas existentes. 4º. Establecemento dun novo enfoque de formación inicial e continuada do profesorado de OE incorporando o modelo de intervención sistémica coordinado polos respectivos especialistas do ámbito. 5º. Constitución do sistema de selección e de concurso dos orientadores/as considerando como principios reitores do mesmo a valoración do coñecemento aplicado, o dominio das tecnoloxías e a posesión das actitudes necesarias para o adecuado desempeño do rol de orientador/a nun DO/DIOP/EOE. 6º. Adaptación do sistema de selección e formación continua do persoal docente das distintas materias de educación secundaria ás esixencias pedagóxicas e legais do exercicio da función titorial. 7º. Potenciación do traballo en equipo intra e intercentros e, no posible, en rede, empregando a mesma como medio para atender ao desenvolvemento profesional dos seus membros mediante investigación e innovación, que haberán de considerarse méritos valorables. 8º. Avaliación externa de DO, EOE e titorías, dando a coñecer resultados. 9º. Dotación de recursos de OAP ás tres universidades do SUG e facer convocatorias de investigación sobre modelos, técnicas e servizos de OAP nos estudos universitarios.

Referencias

- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE PEDIATRÍA (2022). Comunicado de la Asociación Española de Pediatría (AEP). *Posicionamiento sobre el aumento de autolesiones y suicidio en niños y adolescentes*. Aeped.es/20220126_comunicado_aeped_g...lud_mental_de_la_infancia.pdf
- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA EDUCACIÓN Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL (IAEVG) (10 de outubro de 2023). *Comunicados da IAEVG*. <https://iaevg.com/Communique>
- CEDEFOP (10 de outubro de 2023). *Future of VET*. <https://www.cedefop.europa.eu/es/projects/future-vet>
- CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA (2004). *Orientación Escolar e Acción Titorial en Galicia. Cursos 2000-2001 e 2001-2002*. Xunta de Galicia.
- COPOE (2019). *Comunicado de COPOE sobre la recomendación de ratio de alumnado por orientador*. COPOE_Comunicado_Ratio-Orientador.pdf
- COVACEVICH, C., MANNI, A., SANTOSI, C., & CHAMPAUDI, J. (2021). Indicators of teenage career readiness: An analysis of longitudinal data from eight countries, *OECD Education Working Papers*, No. 258, OECD Publishing, Paris.
https://www.aeped.es/sites/default/files/20221010_dia_mundial_salud_mental.pdf
- EL PAÍS (29 de setembro de 2023). *Psicólogos, conmoción y dudas: la vuelta a clase en el instituto de Jerez en el que dos cuchillos pararon el tiempo*. <https://elpais.com/sociedad/2023-09-29/psicologos-conmocion-y-dudas-la-vuelta-a-clase-en-el-instituto-de-jerez-en-el-que-dos-cuchillos-pararon-el-tiempo.html>
- MENTAL HEALTH AND SUBSTANCE USE, Sede da OMS (HQ). (2022). *Salud mental y COVID-19: datos iniciales sobre las repercusiones de la pandemia* https://www.who.int/es/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Sci_Brief-Mental_health-2022.1
- NICE (2012). *Manual NICE para la Formación Académica de Profesionales de la Orientación y Asesoramiento de la Carrera* [Arquivo pdf] https://www.nice-network.eu/.cm4all/uproc.php/0/Publications/Inhalt%20Vollversion%20NICE%20Handbook.pdf?cdp=a&_=16b2c601775
- OCAMPO, C. I. e CID, A. (1998). Implicaciones organizativo-escolares del nuevo modelo de orientación psicopedagógica establecido en Galicia. *V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas* (p. 466). Universidad Complutense-UNED
- OCAMPO, C. I. (2012). Tutoría educativa en los diversos niveles y escenarios pedagógicos. En L. Sobrado, E. Fernández y M^a L. Rodicio (Coords.), *Orientación Educativa. Nuevas perspectivas* (pp. 217-243). Biblioteca Nueva.

- RODRÍGUEZ, P., OCAMPO, C. I., e SARMIENTO, J. A. (2018). Valoración de la Orientación Profesional en la educación postsecundaria. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 36, 1, pp. 75-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.285881>
- SOBRADO, L. y OCAMPO, C. (2000). *Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa*, 3ª edición. Edit. Estel.
- LEXISLACIÓN citada neste capítulo, ver Xunta de Galicia (2023). Consellería de Cultura, Educación e Universidade | (xunta.gal). <https://www.edu.xunta.gal/portal/>
- SOBRADO, L. (1990). *Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa*. PPU.
- SOBRADO, L. (1996). *Servicios de Orientación ós Centros educativos*. Laivento.
- SOBRADO, L. (Ed.) (1998). *Estratexias de Orientación Psicopedagóxica no Ensino Secundario*. Laivento.
- UNIÓN EUROPEA (10 de outubro de 2023). Educación, Formación y Juventud. Apoyar la educación y la formación de calidad y la cohesión social. https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/actions-topic/education-training-and-youth_es
- VIQUEIRA, J. V. (1919). *Psicología Pedagógica*. Editorial F. Beltrán.

Ana M.^a Porto Castro

Universidade de Santiago de Compostela

M.^a Josefa Mosteiro García

Universidade de Santiago de Compostela

Introdución

Neste capítulo descríbese un instituto de investigación, o Instituto de Ciencias da Educación (ICE) da Universidade de Santiago de Compostela, dende a súa creación no ano 1969 ata a actualidade, co ánimo de dar a coñecer a realidade deste instituto universitario e tamén de estimular a reflexión sobre o seu cometido e importancia na formación pedagóxica do profesorado, e na investigación en educación en Galicia, con perspectiva actual e de futuro.

Pártese, no primeiro apartado, do marco normativo de creación dos ICEs establecido na Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa para explicar as tarefas que desempeñan estes institutos nese momento, ata chegar ao período actual, expoñendo non só as funcións que lle foron encomendadas e as que agora están desenvolvendo senón algúns dos principais acontecementos que os configuran.

A continuación, no segundo punto faise un percorrido pola traxectoria do ICE da Universidade de Santiago de Compostela aportando algúns datos referidos ó seu decurso.

No seguinte apartado, o terceiro, preséntanse algunhas reflexións sobre o papel dos Institutos de Ciencias da Educación na coxuntura actual, referíndonos á formación, á innovación, á investigación e á transferencia. Finaliza o capítulo cunhas breves reflexións a modo de conclusións.

1. Marco de creación dos Institutos de Ciencias da Educación

Os primeiros Institutos de Ciencias da Educación, entre os que se atopan o da Universidade de Santiago de Compostela, nacen ao abeiro do *Decreto 1678/1969, de 24 de julio, sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación* como órganos encargados da formación pedagóxica dos/as universitarios/as, da investigación nas ciencias da educación e para realizar servizos de asesoramento técnico de carácter educativo.

A *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* fixa, como un dos seus obxectivos, a calidade do sistema educativo; para a súa consecución, os Institutos de Ciencias da Educación, establecidos nas Universidades españolas, desempeñarán un papel fundamental prestando servizos a todo o sistema educativo. Concretamente, o artigo 73 desta Ley, sinala:

- *Un.* Os Institutos universitarios son Centros de investigación e de especialización que agrupan, a este efecto, persoal dun ou varios Departamentos universitarios e persoal propio.
- *Dous.* Estos Institutos poden estar orgánicamente integrados nunha Facultade universitaria, Escola Técnica Superior ou directamente na Universidade.
- *Tres.* Os Institutos de Ciencias da Educación estarán integrados directamente en cada Universidade, encargándose da formación docente dos universitarios que se incorporen ao ensino en todos os niveis, de perfeccionamento do profesorado en exercicio e de aqueles que ocupen cargos directivos, así como de realizar e promover investigacións educativas e prestar servizos de asesoramento técnico á propia Universidade á que pertencen e a outros Centros do sistema educativo.
- *Catro.* As actividades dos Institutos de Ciencias da Educación en materia de investigación educativa serán coordinadas a través do Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, que atenderá tamén ao perfeccionamento do profesorado en exercicio nos propios institutos.
- *Cinco.* As Universidades, o Consejo Superior de Investigaciones Científicas e os Centros de Investigación dependentes doutros Departamentos ministeriales, as Facultades eclesiásticas e Entidades públicas e privadas poderán establecer entre sí acordos para a colaboración en investigación e especialización.
- *Seis.* Mediante acordo entre a Universidade e outras Institucións públicas ou privadas poderán establecerse Institutos de Investigación adscritos á Universidade.

Posteriormente, a *Orden de 8 de julio de 1971 sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios* fará referencia, por primeira vez, ás características que deben ter as accións que capaciten pedagoxicamente os/as universitarios/as que se integran á docencia, establecendo que esa formación deberá desenvolverse en dous ciclos, un de carácter teórico e outro de carácter práctico.

O ciclo teórico consistía no estudo dos fundamentos e principios xerais da educación necesarios para o labor docente, procurando un equilibrio entre a formación pedagóxica xeral e a didáctica das distintas disciplinas. A súa duración, como mínimo, era de 150 horas. En cada ICE podían establecerse as distintas modalidades de realización e tamén programar este ciclo dentro do ámbito correspondente ás seguintes temáticas: Principios, obxectivos e problemática da educación nos seus aspectos psicolóxicos, sociolóxicos e históricos; Tecnoloxía e sistemas de innovación educativa; Didácticas especiais.

O segundo ciclo, de carácter práctico, consistía no exercicio do labor docente en centros determinados polo ICE, baixo a responsabilidade dos Profesores e das Profesoras Titores/as que se designen. A duración mínima deste ciclo era tamén de 150 horas, e cada ICE era o responsable de determinar os sistemas de conexión, control e coordinación a seguir cos Centros docentes.

Como se pode ver, a regulación do curso para a obtención do Certificado de Aptitude Pedagóxica (CAP) baséase inicialmente na idea de que para ser profesor/a de secundaria dunha especialidade, non só é fundamental dominar a materia a ensinar, senón que é necesaria unha formación complementaria que facilite coñecer as características do alumnado desta etapa educativa e dos centros nos que se terá que desenvolver a tarefa educativa, é dicir, unha formación que posibilite a adquisición das competencias necesarias para un exercicio profesional eficiente e satisfactorio.

Ademáis, a organización desta formación se establece en base a un marco mínimo de referencia pero, tal e como indica a propia normativa, en cada universidade o ICE terá autonomía para organizar a formación pedagóxica dos/as futuros/as docentes. Asimesmo, obsérvase que as funcións encomendadas a estes institutos foron complexas e diversas dende os momentos iniciais da súa creación, sen contar que, en moitos casos, tiveron que realizarse con escasos recursos humanos, materiais e económicos.

Pese a todo, hai que recoñecer o importante labor dos Institutos de Ciencias da Educación, dende o seus comezos, en relación coa formación pedagóxica inicial e permanente do profesorado dos distintos niveis educativos, e tamén as numerosas e relevantes contribucións de investigación que dende eles se teñen feito cara a mellora da educación.

2. A traxectoria do ICE da Universidade de Santiago de Compostela

O ICE da Universidade de Santiago de Compostela, durante as máis de cinco décadas da súa existencia foi desenvolvendo as funcións xerais asignadas aos Institutos e, mantendo as responsabilidades orixinarias, pasando por diversas e, nalgún caso, convulsas etapas.

De acordo co marco normativo citado, o ICE da Universidade de Santiago de Compostela foi, entre outras cousas, o encargado de organizar en Galicia os cursos para a obtención do CAP dende o ano académico 1971-1972 ata o 2008-2009, organización que foi experimentando modificacións ao longo dos anos que afectaron tanto ao número de horas do ciclo teórico e/ou práctico, os lugares nos que se desenvolveu esta actividade, como á denominación dos seminarios, ou mesmo ás diferentes especialidades.

Na década dos oitenta do século pasado os Institutos de Ciencias da Educación perden influencia debido, en parte, como sinala Santos Rego (2015, p.89) «á redución das súas competencias, e a aprobación da *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria* que dará lugar a creación dos Institutos universitarios». En efecto, a *Ley de Reforma Universitaria* (LRU) de 1983, no seu artigo 10, título primeiro referido á creación, réxime xurídico e estrutura das Universidades sinala o seguinte:

- Os Institutos Universitarios son Centros fundamentalmente adicados á investigación científica e técnica ou á creación artística, podendo realizar actividades docentes referidas a ensinanzas especializadas ou cursos de doutoramento e proporcionar o asesoramento técnico no ámbito da súa competencia. Poderán ter carácter interuniversitario cando as súas actividades de investigación ou ensinanza o aconsellen, mediante Convenios especiais, si así o determinan os Estatutos.
- A creación e supresión dos Institutos Universitarios será acordada pola Comunidade Autónoma correspondente, a proposta do Consello Social da Universidade e previo informe do Consello de Universidades.

Asimesmo, mediante Convenio, poderán adscribirse ás Universidades como Institutos Universitarios, institucións ou centros de investigación ou creación artística de carácter público ou privado. A aprobación do Convenio de adscrición realizarase nos termos establecidos no número anterior.

- Os Departamentos e os Institutos Universitarios, e o seu profesorado, poderán contratar con entidades públicas e privadas, ou con persoas físicas, a realización de traballos de carácter científico, técnico ou artístico, así como o desenvolvemento de cursos de especialización. Os Estatutos das Universidades establecerán o procedemento para a autorización de ditos contratos e os criterios para a afectación dos bens e ingresos obtidos.

Un dos cambios máis significativos que experimenta o ICE da Universidade de Santiago de Compostela vén motivado pola descentralización da Universidade galega, coa aprobación no ano 1989 da *Lei 11/1989, do 20 de xullo de Ordenación do Sistema Universitario de Galicia* (LOSUGA). É así como no curso académico 2003-2004, o ICE da Universidade de Santiago centra a actividade do Curso de Aptitude Pedagóxica (CAP), única e exclusivamente no campus de Lugo e no de Santiago de Compostela.

Uns anos máis tarde, no período de 2006-2007 ata 2008-2009, últimos tres cursos académicos nos que se pode realizar o Curso de Aptitude Pedagóxica na Universidade de Santiago de Compostela, a formación do profesorado de Secundaria establécese, como era normativo, en dous ciclos, un primeiro de carácter teórico e un segundo de carácter práctico, e desenvólvese en tres modalidades organizativas: a ordinaria, a semipresencial e a virtual.

Así pois, ata o ano 2009, o ICE ocúpase principalmente da formación, a través do Curso de Aptitude Pedagóxica, sen descoidar outras importantes tarefas, como os cursos de formación continua para diferentes niveis do profesorado, as publicacións, o impulso á innovación pedagóxica e o desenvolvemento de diversos estudos e investigacións sobre as temáticas que preocupan nese momento na educación. A partir do ano académico 2008-2009, o modelo organizativo do CAP deu paso ao Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensino de Idiomas.

No ano 2010 o ICE pasa a constituírse como Instituto propio da Universidade de Santiago de Compostela e, dende ese momento, tal e como

recolle o seu *Regulamento de Réxime Interno* (Aprobado polo Consello de Goberno da USC o 27 de maio de 2010), o Instituto de Ciencias da Educación da USC se configura como «un centro de investigación, formación, asesoramento, especialización, aplicación e divulgación no eido educativo...» (art.1), un centro que ten como fins principais:

- Promover, impulsar e desenvolver a investigación en Ciencias da Educación con especial atención á realidade educativa en Galicia.
- Realizar actividades formativas relacionadas coa innovación e investigación educativa, tarefas de avaliación, cursos monográficos ou de especialización ou posgrao, impartir conferencias e organizar seminarios, congresos, xornadas, premios, etc., dentro do marco xeral das accións formativas e investigadoras da Universidade de Santiago de Compostela.
- Publicar e difundir os resultados das investigacións realizadas, e publicar traballos de divulgación.
- Prestar asesoramento técnico no marco das súas competencias.

Neste novo marco normativo, a estrutura organizativa do ICE tamén muda e pasa a estar configurada por órganos colexiados e unipersoais. Concretamente, entre os primeiros figuran a Xunta de Goberno e o Consello Científico e, entre os segundos, o Director/a e o/a Secretario/a.

Ademáis, o persoal científico do Instituto estará integrado por profesores/as e investigadores/as da Universidade de Santiago de Compostela que realizan investigación en ámbitos das Ciencias da Educación; por persoal investigador contratado especificamente para programas de investigación; por persoal en período de formación investigadora e membros doutras Universidades ou persoas alleas á comunidade universitaria que, sen vinculación contractual, colaboren asiduamente nalgún proxecto ou programa do Instituto, en calidade de investigadores/as colaboradores.

En consonancia coa súa nova configuración como centro propio da USC, o Instituto de Ciencias da Educación desta universidade vai seguir dando continuidade a unha longa traxectoria docente e investigadora, proxectada na formación de profesorado e alumnado universitario e de profesorado e persoal técnico de niveis de ensino non universitarios, así como no labor realizado por investigadoras e investigadores que, dun xeito individual e/ou colectivo, mediante grupos de investigación e/ou redes de investigación, adscriben, –con logros dispares e cunha diversificada orientación temática, metodolóxica, contextual, etc.–, as súas achegas a

distintas áreas de coñecemento nas Ciencias da Educación, por iniciativa propia ou atendendo a demandas formuladas polas Administracións Públicas e/ou á sociedade no seu conxunto.

Polo que se refire á situación máis recente do Instituto de Ciencias da Educación da USC, cómpre salientar que no ano 2019 prodúcese un novo cambio cando entra en vigor o actual *Regulamento de Réxime Interno*, unha vez publicado este no taboleiro electrónico da USC, logo da súa ratificación polo Consello de Goberno da Universidade de Santiago de Compostela. Constitúese así o ICE nun Instituto Universitario Propio da USC, ó abeiro do disposto no artigo 120 da *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades* e nos decretos e normas que a desenvolven, nos *Estatutos da USC* e no *Regulamento de Creación e Xestión de Institutos de Investigación da USC*, aprobado polo Pleno do Consello de Goberno o 18 de outubro de 2017, e modificado polo Pleno do 31 de xaneiro de 2018.

A base deste cambio reside na necesidade de actualizar nos institutos de investigación o marco normativo para poder desenvolver unha actividade coherente coa estratexia de investigación do momento.

En efecto, ao remate da segunda década do século XXI, a política científica institucional convive coa idea imperante no discurso europeo con respecto á organización e orientación da I+D+i, centrada na necesidade de promover estratexias e procesos de especialización, tanto para territorios como para institucións de investigación. O obxectivo último é promover unha estruturación e organización das capacidades de I+D+i máis competitivas arredor dunha serie de eidos do coñecemento arraigados e conectados con outros activos e competencias do territorio.

Neste contexto, e sen perder o compromiso coa diversidade e competencia científica, a USC pretende impulsar a orientación das súas accións estratéxicas en investigación cara unha especialización marcada pola excelencia e o aliñamento coas estratexias europeas, estatais e autonómicas que perseguen dar resposta aos principais retos sociais e económicos. Deste xeito, cómpre que os institutos de investigación, como unidades de investigación supragrupais de longa traxectoria na USC, se fagan tamén partícipes destes obxectivos, tanto no progreso do modelo organizativo como na súa especialización e na actualización do programa científico.

O novo Regulamento de Réxime Interno do ICE alinéase neste sentido e recolle no seu artigo 3 que o ICE é un instituto universitario de investigación dedicado ao impulso, fomento, promoción e desenvolvemento de

actividades de investigación de calidade e impacto, básica ou orientada, no ámbito educativo, dende unha perspectiva multi e interdisciplinaria. As funcións que se lle atribúen concréntanse nas seguintes:

- Planificar, desenvolver e avaliar periodicamente a súa Axenda Científica na que se reflectirán os obxectivos científicos e as liñas de investigación do ICE.
- Formar talento investigador e apoiar o desenvolvemento da carreira científica seguindo as directrices fixadas na estratexia de xestión de recursos humanos de investigación da USC.
- Proxectar cara ao tecido científico, social e produtivo as capacidades e o coñecemento xerado no desempeño da súa misión a través da divulgación, valorización e transferencia.
Adoptar unha orientación internacional para favorecer o desenvolvemento de colaboracións científicas, o acceso a redes e a participación en iniciativas institucionais.
- Actuar considerando os principios de investigación e innovación responsables no que se refire a cuestións éticas, políticas de xénero, acceso aberto e implicación da sociedade e da cidadanía.

En relación co persoal, o artigo 5 sinala que o ICE estará integrado por:

- Investigadores e investigadoras da USC vinculados ao ICE, isto é, persoal docente e investigador con o título de doutor/a e tamén aqueles investigadores e investigadoras doutras institucións adscritos á USC mediante acordos institucionais que recoñezan a súa relación formal co Instituto.
- Investigadores/as non permanentes, é dicir, persoal investigador contratado especificamente con cargo a programas ou proxectos de investigación do Instituto, de acordo co marco laboral e normativo aplicable.
- Investigadores/as en formación, que será o persoal investigador matriculado nalgún programa de doutoramento da Universidade de Santiago de Compostela que conte coa dirección ou codirección dun/dunha investigador/a vinculado/a ao Instituto.
- Investigadores/as colaboradores, isto é, persoal investigador non incluído nos apartados anteriores que colaboren asiduamente nalgún proxecto ou programa do Instituto.
- Persoal de Administración e Servizos que a Universidade de Santiago de Compostela adscriba ó Instituto.

3. Algunhas reflexións sobre o papel dos Institutos de Ciencias da Educación na coxuntura actual

Dende a súa creación, os Institutos de Ciencias da Educación parecen estar deseñados para ocuparse, no marco das universidades, de dúas misións fundamentais, unha a formación e a outra a investigación, ambas, sen dúbida, elementos clave para a educación. Co paso dos anos e ata o momento actual, vemos que estes dous cometidos seguen estando presentes, dun modo ou outro, na ruta a seguir polos actuais Institutos de Ciencias da Educación.

No que atinxe á formación, xa na *Ley General de Educación* de 1970, a formación do profesorado se establece como un dos principais factores de mellora da calidade da educación; «un profesorado debidamente formado, será una garantía para desenvolver unha ensinanza de calidade nos distintos niveis educativos» (Solís, 2012, p. 2).

No contexto do ensino secundario, o profesorado constitúe un elemento determinante que necesita poñer en práctica unha serie de competencias profesionais para as que ten que estar formado. Non parece suficiente que domine os contidos das materias que imparte; para desenvolver un ensino de calidade o profesorado debe despreñar un conxunto de saberes (saber-facer, saber-ser, saber-estar), propios do seu perfil profesional (Delgado, 2013). Debe ser un profesional polivalente, coa suficiente flexibilidade como para adaptarse ás novas e diversas situacións e para responder de modo axeitado ós novos retos e necesidades (García Sanz e Maquilón, 2010).

Dende as universidades, a formación e o fomento da innovación contéplanse como mecanismos facilitadores da mellora da calidade da ensinanza. Para promover unha ensinanza de calidade, as universidades deben regular a formación do profesorado.

Neste sentido, non parece posible unha docencia de calidade sen a formación dos/as docentes, é dicir, sen atender «ao proceso que mellora os coñecementos referentes ás estratexias, actuacións e actitudes dos que desempeñan a súa profesión (ou a que desempeñarían, no caso da formación inicial)» (Imbernón, 2010, p. 589). Paralelamente, non se pode falar de innovación sen ter en conta a formación do profesorado, nin tampouco se pode atender á formación sen pensar na calidade docente. A innovación aparece próxima ao termo mellora, e pode ser definida como «o resultado dunha aposta para mellorar un servizo, un produto ou un recurso. Polo tanto, cando falamos de innovación non nos referimos únicamente á

creación dun produto, senón que o concepto faise extensivo a un servizo, a un proceso, incluso, á xestión organizativa da propia organización» (Gros e Lara, 2009, p.226).

Nesta liña, Matas *et al.* (2004, p.2) consideran que «a innovación é o esforzo dun axente en tratar principalmente de obter unha mellora fundamentada no ámbito do coñecemento onde se pretende desenvolver». A innovación tamén se identifica co cambio; por exemplo, autores como Fullan (1993, 2001) substitúen o termo innovación polo de cambio planificado. Pero, a condición de novidade non é suficiente para considerar algo como innovador. De feito, «para que unha innovación sexa considerada como tal necesita ser duradeira, ter un alto índice de utilización, estar relacionada con melloras importantes da práctica profesional e xerar ou implicar un verdadeiro cambio. Estes elementos son os que realmente diferencian as simples novidades da auténtica innovación» (Barreiro e Zamora, 2012, p.41).

Na educación, debido ás súas peculiaridades, a innovación adquire matices diferenciadores con respecto a outros ámbitos. Así, pode ser definida, seguindo a Rivas (2000) como a acción consistente no proceso de incorporación de algo novo no sistema da institución educativa, cuxo resultado é a modificación da súa estrutura e operacións, de tal xeito que melloren os seus efectos en orde ao logro dos seus obxectivos educativos. Innovar en educación implica un proceso enmarcado en diferentes etapas: a primeira, unha entrada ou aportación que se incorpora ao sistema educativo; en segundo lugar, unha serie de momentos ou etapas que configuran un proceso de integración no sistema, con un axuste ou adaptación mutua; a continuación, unha transformación do sistema que supón unha mellora na resolución de problemas e a optimización das súas estruturas e procesos; e, por último, as consecuencias que se derivan de dita transformación, en relación co logro dos obxectivos específicos do sistema. Vista así, a innovación pode contemplarse como un proceso planificado que pretende introducir cambios encaminados a lograr melloras nas persoas, cursos, departamentos ou no seu contexto (Gros e Lara, 2009). O seu obxectivo coincide, con frecuencia, coa busca da mellora docente (Mauri *et al.*, 2004) e, neste sentido, o uso do concepto vincúlase ao de transferencia de coñecemento e ao de innovación do propio sistema formativo (Gros e Lara, 2009).

No que se refire á investigación, o papel dos ICEs, dende os primeiros momentos foi crucial. De feito, como sinalamos no primeiro apartado des-

te capítulo, na *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (artigo 73.3) se indica que os ICEs realizarán e promoverán investigacións educativas e prestarán servizos de asesoramento tanto á Universidade a que pertencen como a outros Centros do sistema educativo. No transcurso dos anos, o ICE da USC ten prestado atención e posto en marcha diferentes liñas de investigación conectadas coa realidade educativa de Galicia (Bilinguismo; Formación do profesorado universitario en competencias –Life-Long Learning; Innovación e transferencia universidade-empresa; Literatura infantil e xuvenil; Xénero e igualdade, son só algúns exemplos) e tamén, no ámbito da innovación educativa, foi avanzando en propostas das que queda constancia nas Memorias Anuais do Instituto e nas numerosas publicacións realizadas.

Nos últimos anos, a administración pública, as universidades e outros axentes teñen feito esforzos para favorecer e potenciar a transferencia do coñecemento, a investigación e a innovación. No momento actual, á *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario* establece que a investigación nas institucións universitarias se realizará, principalmente, en Grupos de Investigación, Departamentos e Institutos Universitarios de Investigación, sen prexuízo da libre investigación individual e da creación, dende as Universidades, das estruturas que se consideren oportunas.

Neste contexto, os Institutos Universitarios de Investigación pasan a ser unha estrutura organizativa básica da actividade de investigación científica, desenvolvemento e innovación tecnolóxica (I+D+i) das universidades, e tamén espazos para desenvolver todas aquelas actividades propias derivadas da investigación; noutras palabras, convértense en lugares específicos dentro das universidades destinados á investigación, dos que se espera xurdan propostas e alternativas de solución a diferentes problemáticas relacionadas coa contextualidade, así como innovacións que permitan mellorar os niveis de competitividade a nivel internacional en diferentes campos organizativos con eficiencia e calidade, a fin de acadar maiores cotas de benestar social e desenvolvemento sostible (Quintero *et al.*, 2010).

En educación, a investigación é fundamental para o seu desenvolvemento. Grazas a ela, pódese consolidar o coñecemento sobre os fenómenos educativos, obter información sobre a realidade educativa e tamén tomar decisións e mellorar a práctica. Para Sáez Alonso (2012, p. 28) «a investigación é unha axuda inestimable para comprender a realidade educativa complexa que temos diante, e colabora para establecer xuízos

precisos sobre como é, matizando o seu coñecemento e diferénciandoo. Permite un coñecemento máis preciso, diferenciado e exhaustivo da realidade educativa, para intervir sobre ela, xerar teoría e mellorar a práctica. Ademais, aporta unha mellora do investigador dentro da comunidade de investigadores, pois o feito de investigar é relevante por sí mesmo e xera un valor dentro da comunidade científica».

Investigar sobre ás distintas cuestións educativas que preocupan é cada vez máis necesario para «identificar e diagnosticar necesidades educativas, sociais, institucionais e persoais e para promover cambios eficaces nas prácticas educativas, de ensinanza, na organización dos centros e institucións educativas, nos procesos de convivencia e resolución de conflitos e nas relacións que manteñen os diversos axentes da comunidade educativa» (Martínez, 2007, p. 7).

O desenvolvemento da investigación nos Institutos de Ciencias da Educación constitúe un reto para a educación. Ademais a globalización, a tecnoloxía e a multiculturalidade, tal e como sinala Rodríguez *et al.* (2018, p. 462) «representan unha enorme vantaxe para o desenvolvemento da investigación científica na educación superior; cada vez son máis as alianzas entre universidades, os intercambios, as novas ferramentas tecnolóxicas para investigar, como parte destes beneficios. Asimesmo, se integran novas culturas que xeran aportes importantes ao coñecemento».

Conclusiones

Neste último apartado do presente capítulo recolleemos algunhas reflexións a modo de conclusións derivadas do repaso ao percorrido dos ICEs, dende a súa creación ata o momento actual, pasando por algúns dos momentos máis significativos deste periplo, singularmente no que atinxe ao Instituto de Ciencias de Educación da Universidade de Santiago de Compostela.

Dese percorrido queremos poñer o acento en dúas cuestións que consideramos fundamentais. A primeira, que a creación dos ICEs supuso unha notable innovación no sistema educativo español, que aínda hoxe se mantén. A segunda, no feito de que a historia dos ICEs en xeral, e en particular do ICE da Universidade de Santiago de Compostela, está ligada, indefectiblemente, dende a súa creación, á formación do profesorado de educación secundaria a través da organización do curso para a obtención

do Certificado de Aptitude Pedagóxica (CAP), destinado a dotar ao futuro profesorado da formación pedagóxica previa ao exercicio docente.

Máis alá deses importantes cometidos, en ningún momento da súa existencia, e a pesar das múltiples dificultades, atrancos, cambios e modificacións, o ICE da USC deixa de facer outras tarefas para os que tamén foi creado e que o caracterizan e singularizan. Noutras palabras, o ICE da Universidade de Santiago de Compostela ten feito unha longa e ampla contribución a educación en Galicia coas súas publicacións, estudos e investigacións, coa posta en marcha de cursos, seminarios, proxectos de innovación, premios, congresos, ..., que son xa historia documentada do seu percorrido. Non obstante, querendo ser ecuánimes, temos que recoñecer que entre esas múltiples e complexas tarefas que lle foron asignadas, existiu e existe –nuns períodos máis acusadamente que en outros– un desfase ao respecto da dotación de recursos materiais, humanos e económicos dispoñibles.

E por iso que, dende estas páxinas aproveitamos a ocasión para poñer en valor todo o traballo realizado ao longo de 54 anos por todas aquelas persoas que tiveron unha presenza no ICE da USC e fixeron o seu contributo nel, poñendo de manifesto a competencia e capacidade do ICE na xeración e difusión de coñecemento e a súa singularidade no sistema universitario e no sistema educativo de Galicia, o que, ao noso entender, xustifica sobradamente a necesidade de que continue sendo un instituto especializado en educación, un referente de excelencia nese ámbito para Galicia e tamén para outros territorios.

Referencias

- BARREIRO, F, e ZAMORA, E.T. (2011). Innovación en la Universidad. En J. Cajide (Coord.), *Innovación y transferencia: reflexiones desde la universidad y la empresa* (pp. 41-60). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela
- DECRETO 1678/1969, de 24 de julio, sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 195, de 15 de agosto de 1969, pp. 12979-12980. <https://www.boe.es/boe/dias/1969/08/15/pdfs/A12979-12980.pdf>
- DELGADO, V. (2013). La formación del profesorado universitario. *Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)*. (Tesis doctoral inédita), Universidad de Burgos.

- DECRETO 14/2014, de 30 de enero, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Santiago de Compostela. *Boletín Oficial del Estado*, 50, de 27 de febrero de 2014, pp. 18608-18668. <https://www.boe.es/eli/es-ga/d/2014/01/30/14>
- FULLAN, M. (1993). *Las fuerzas del cambio*. Akal
- FULLAN, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- GARCÍA SANZ, M. P., e MAQUILÓN, J. J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14 (1), 17-26. <http://www.aufop.com>
- GROS, B., e LARA, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: El caso de la universidad de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a09.pdf>
- IMBERNÓN, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En G. Sacristán (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 588-603). Morata
- LEI 11/1989, do 20 de xullo, de Ordenación do Sistema Universitario de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 156, de 16 de agosto de 1989. https://www.parlamentodegalicia.es/sitios/web/BibliotecaLeisdeGalicia/Lei11_1989.pdf
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546. <https://boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, 209, de 1 de septiembre de 1983, pp. 24034-24042. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1983/08/25/11>
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001, pp. 1-58. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1983/08/25/11>
- LEY ORGÁNICA 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, pp.1-113. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- LEY ORGÁNICA 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 70, de 23 de marzo de 2023, pp. 43267-43339. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>
- MATAS, A., TÓJAR, J. C., e SERRANO, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1), 2-21. <http://redie.ens.uabc.mx/vol6no1/contenido-matas.html>

- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica en la investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. CIDE.
- MAURI, T., COLL, C., e ONRUBIA, J. (2004). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-11. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6290/6340>
- ORDEN de 8 de julio de 1971 sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, 192, de 12 de agosto de 1971, pp. 13170-13170. <https://www.boe.es/boe/dias/1971/08/12/pdfs/A13170-13170.pdf>
- ORDEN de 14 de julio de 1971 sobre clasificación de las actividades docentes de los I.C.E. *Boletín Oficial del Estado*, 176, de 24 de julio de 1971, pp. 12158-12158. <https://www.boe.es/boe/dias/1971/07/24/pdfs/A12158-12158.pdf>
- PORTO, A. M^a., e MOSTEIRO, M^a.J. (2014). Innovación y calidad en la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 141-156. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204101>
- QUINTERO, J., MAZA, E., e BATISTA, J. (2010). Gerencia de investigación y desarrollo en centros de investigación de universidades públicas colombianas. *Revista de Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 12(3), 275-286.
- REGULAMENTO DE CREAÇÃO E XESTION DE INSTITUTOS DE INVESTIGACIÓN DA USC (Aprobado polo Pleno do Consello de Goberno o 18 de outubro de 2017 e modificado polo pleno do 31 de Xaneiro de 2018). <http://hdl.handle.net/10347/16292>
- REGULAMENTO DE RÉXIME INTERNO DO INSTITUTO DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (Aprobado polo Consello de Goberno da USC o 27 de maio de 2010). [regulamentoice270510.pdf](http://www.usc.es/regulamentoice270510.pdf) (usc.es)
- RIVAS, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Síntesis.
- RODRÍGUEZ-MATÍAS, J. L., Tuesca Armijos, R.J., Rueda López, R.J., e Touriz Bonifa, M.A. (2018). La Investigación Científica en la Educación Superior. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 2 (3), 451-464. <http://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/303>
- SÁEZ ALONSO, R. (2012). Principios de metodología, construcción del conocimiento de la educación e investigación educativa. En J. M. Touriñán López e R. Sáez Alonso, *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica* (pp. 3-34). Netbiblo.

- SANTOS REGO, M. A. (2015). Construíndo a perspectiva dun Instituto de Investigación Educativa para Galicia. *Innovación Educativa*, 25, 87-93. <https://doi.org/10.15304/ie.25.2890>
- SOLÍS, E. (2012). La formación del profesorado, la innovación, la investigación y la práctica educativa. *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, nº extraordinario, 1-17. <https://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2018/05/Solis.pdf>

Parte II

ÁMBITOS E NIVEIS NA EDUCACIÓN GALEGA. POTENCIALIDADES E LIMITACIÓNS

A Educación Secundaria en Galicia: mudanzas e desafíos na sociedade líquida

Ramón López Facal

Universidade de Santiago de Compostela

Belén Castro-Fernández

Universidade de Santiago de Compostela

1. As raíces das dificultades para a innovación na educación secundaria

A educación en Galicia é moi semellante a das outras Comunidades Autónomas en todos os niveis educativos, conta con autonomía limitada. A lexislación estatal é, constitucionalmente, de obrigado cumprimento para deseñar a organización escolar e os contidos nos niveis non universitarios en toda España. Mais compre sinalar tamén que a Consellería de Educación de Galicia tense limitado até agora apenas a traducir as normas estatais con escasas aportacións propias, sen desenvolver de maneira autónoma ese 55% dos currículos que a lexislación lle reserva. A manifestación máis incomprendible deste desinterese reflíctese na obrigatoriedade de impartir as materias de matemáticas, tecnoloxía, física e química en castelán, excluído expresamente o galego (Decreto 79/2020: DOG 97 de 25 de maio de 2010), algo insólito se o comparamos co que acontece en Cataluña e o País Vasco.

O sistema educativo español experimentou unha fonda transformación desde os anos finais do franquismo, momento no que se intentou unha modernización para comezar a superar o arcaísmo e as enormes carencias que viña arrastrado o sistema escolar franquista (LGE: 1970). Esta reforma, que non se completou até despois da morte de Franco, tivo como principal avance a ampliación da escolarización obrigatoria aos 14 anos, mais quedou condicionado por unha férrea centralización e control estatal que non contemplaba a autonomía ou flexibilidade para adaptarse á diversidade das persoas nin ás diferenzas territoriais. Un modelo

que entrou en contradición cos principios recollidos na Constitución de 1978. De aí que posteriormente se aprobasen normas nas que se recoñeceron competencias ás Comunidades Autónomas e ampliaron a duración da educación obrigatoria (LOE, 1985). A reforma global, máis ambiciosa plasmouse na LOGSE (1990) que redefiniu a Educación Secundaria Obrigatoria (ESO) cunha estrutura que chega á actualidade: unha etapa de catro anos despois da educación primaria que respecta formalmente a diversificación curricular e a atención á diversidade, seguida de dous anos de educación pos-obrigatoria (bacharelato ou FP). A educación converteuse, durante toda a etapa democrática e ata a actualidade, nun campo de confrontación política permanente que implicou cambios lexislativos cada vez que mudaba a orientación ideolóxica do goberno.

En 1990 aprobouse a LOGSE, que ademais de ampliar a educación secundaria obrigatoria até os 16 anos, propoñía –inicialmente– un modelo con ampla autonomía ás Comunidades Autónomas, aos departamentos e centros e ao profesorado: o Deseño Curricular Básico aprobado polo Ministerio, debería concretarse en cada unha das outras instancias. As medidas reformistas pretendía sustentarse nun programa de formación permanente do profesorado (creación de Centros de Profesores, contratación de asesores, cursos de formación, etc.). O novo marco favoreceu a proliferación de iniciativas de innovación educativa, tanto individuais ou de pequenos grupos, como as vinculadas a movementos de renovación pedagóxica transversais, como ASPG e Nova Escola Galega en Galicia; ou centradas no ensino e aprendizaxes específicas (como ENCIGA e APICE) mais as experiencias innovadoras nas aulas foron minoritarias. A aplicación da LOGSE foi confusa, incompleta e con resultados pouco satisfactorios. Desde o Ministerio foron limitando os obxectivos iniciais e, xa que logo, o alcance das reformas. Non se acompañou de financiamento suficiente; houbo presións de grupos económicos, como as editoriais de libros de texto interesados na uniformidade do seu mercado e, neste contexto, os sectores reformistas foron incapaces de contrarrestar a campaña reaccionaria nos medios e convencer de pertinencia dos cambios propostos. Os erros e contradicións das administracións educativas, de maneira máis acentuada cando eran de diferente orientación política, causaron o desconcerto e incrementaron o descontento entre amplos sectores do profesorado con escasa formación didáctica e que estaba instalado maioritariamente en rutinas e tradicións centenarias.

As administracións educativas improvisaron estruturas para ocuparse de innovación educativa e da formación permanente do profesorado. En Galicia Centros de Recursos en 1985, Centros de Formación Continuada en 1989 reunificados en Centros de Formación e Recursos en 1999, e o Centro Autonómico de Formación e Innovación que coordina estas accións desde 2011. Mesmo cando as administracións trataron de captar a docentes innovadores para promover cambios e melloras no sistema, os resultados foron moi cativos. Produciuse certa contradición entre as dinámicas ben intencionadas por renovar a educación e o proceso de estandarizar, normativizar e, en última instancia, controlar estes procesos e a innovación. A incorporación de profesorado con experiencia innovadora aos centros desde os que se pretendía favorecer a formación do profesorado e difundir experiencias innovadoras viuse, frecuentemente, condicionado por tarefas administrativas e burocráticas; en certa medida, «descapitalizou» aos centros escolares de protagonistas con experiencias transformadoras que pasaron a incorporarse á xestión. Para bastantes profesoras e profesores a asistencia a cursos foi asumida máis como un requisito para desenvolver a cativa carreira profesional que se lle ofertaba antes que un compromiso por mellorar a súa práctica docente. O efecto destas accións quedaron moitas veces reducidas á adopción de recursos tecnolóxicos (uso de ordenadores, pantallas dixitais, presentacións en powerpoint...) e a aspectos formais na redacción das programacións docentes, pero con escasos cambios reais en dimensións fundamentais como a avaliación e a atención á diversidade.

2. A formación do profesorado

Un dos problemas que condiciona, negativamente, á formación do profesorado de secundaria está relacionado coa falta de coordinación entre a formación inicial que corresponde ás universidades, e a formación continuada ou permanente que corresponde ás Consellerías de Educación de cada Comunidade Autónoma. Debido a limitada extensión deste capítulo non cabe analizar en detalle a maneira que se ten xestionado a formación do profesorado, desde a LGE, á creación dos CEP no proceso de reforma que culminou na LOGSE de 1990, ou a evolución posterior (abórdase en certa medida na primeira parte deste libro).

A situación actual é insatisfactoria. O profesorado dos departamentos universitarios de didácticas aplicadas ou específicas, encargados da

formación inicial do profesorado de calquera especialidade (de linguas, matemáticas, ciencias sociais e experimentais, etc.) ten avanzado notablemente en investigación: aporta cada vez máis e mellor coñecemento, antes non dispoñible, sobre problemas relacionados con ensinar e aprender os saberes que forman parte do sistema educativo, desde a tecnoloxía aos idiomas, ás humanidades, ás ciencias ou á educación física. Nos últimos anos teñen incrementado a produción científica e a súa proxección e recoñecemento internacional a través de proxectos de investigación; logran financiamento en convocatorias competitivas estatais, autonómicas e europeas; crearon ou fan parte de redes de investigación relevantes; publican en revistas especializadas de investigación, recoñecidas nas principais bases de datos internacionais (Scopus, WoS); incremento continuado de teses doutorais, etc. Mais a transferencia deses coñecementos á sociedade é escaso. Dunha banda, porque o actual deseño da formación inicial (Mestrado en Formación do Profesorado de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato: MES a partir de agora) é un instrumento que non responde ás necesidades reais de formación no século XXI. En primeiro lugar porque, aínda recoñecendo que é mellor que o precedente Curso de Capacitación Pedagóxica do que se encargaban os ICEs até 2010, o MES dispón de pouco máis de cen horas para proporcionar ao futuro profesorado a formación didáctica nas materias que terán que ensinar. En segundo lugar polas dificultades de integrar de forma eficaz a formación que se realiza nas aulas universitarias e as prácticas nos centros de secundaria: a selección dos centros de prácticas corresponde á Consellería que se limita a facer unha convocatoria anual entre o profesorado con destino definitivo e comunicar posteriormente á coordinación dos MES os centros dispoñibles nos que o alumnado pasará, no caso da Universidade de Santiago de Compostela, sobre tres semanas antes da vacacións de Nadal, e outras seis semanas, no terceiro trimestre, coincidindo co final do curso escolar. Noutros países (Francia, Alemaña, Portugal) a formación inicial do profesorado ocupa dous cursos completos dos que un deles adoita ser de prácticas en centros, e a coordinación entre profesores mentores de secundaria e as titoras ou titores universitarios é moi estreita durante todo o proceso. En varios países, como o Reino Unido, para acceder a esta formación é preciso superar unha proba previa, selectiva, de habilidades académicas e profesionais e as prácticas teñen unha duración dunhas 24 semanas. En Finlandia requírese habitualmente un grao na materia que se pretende ensinar, e posteriormente un mestrado específico (e de acceso

moi selectivo) de cinco anos de duración, con dous períodos de prácticas en centros durante seis meses durante cada un dos dous últimos cursos.

Dispoñemos de excelentes profesionais nos centros de secundaria, con experiencias de innovación educativa que non teñen a difusión que merecen e que tanto podería aportar á mellora educativa. Habería que habilitar as canles necesarias para facilitar que chegasen ao profesorado, tanto en activo como os que inician a súa formación nos MES universitarios¹. Mais non existen facilidades para facelo posible. A lexislación contempla a posibilidade de que docentes «de recoñecido prestixio» en niveis non universitarios poidan participar a tempo parcial na docencia mediante a figura de profesorado asociado. Na práctica real, os asociados acabaron por ser man de obra precaria e mal pagada para cubrir as necesidades de profesorado que as universidades non podían atender por falta de financiamento suficiente. Ás asociadas e asociados non se lle ofrecen apenas incentivos: no contan con ningunha redución da súa dedicación lectiva en secundaria (asumen a docencia universitaria a maiores); non se lles facilita sequera a compatibilidade horaria, senón, pola contra, teñen eles que acreditar que ambos horarios son compatibles para seren autorizados pola Consellería; a remuneración é ridícula; e como absurdo agravio máis, a Axencia Estatal de Investigación exclúe que poidan formar parte de equipos de investigación universitarios aínda que sexan doutores e conten con publicacións relevantes. A ninguén se lle ocorre prescindir dos equipos hospitalarios para a investigación e a formación sanitaria. Máis en educación parecera que cada administración considerase patrimonio exclusivo a parte que a lexislación lle ten encomendado na formación do profesorado, e tratan con desconfianza a quen pretende romper barreiras corporativistas para colaborar na formación inicial co obxectivo de incorporar ás persoas máis cualificadas no imprescindible relevo xeracional.

O status dos mentores que se ocupan das poucas semanas de prácticas nos centros é tan insatisfactoria como a dos títulos designados polas universidades. Na formación sanitaria participan e colaboran os profesionais con destino nos hospitais, nos departamentos universitarios e nos institutos de investigación. Hai directores de servizo de hospitais que son

¹ Imposible facer unha relación ampla, e moito menos exhaustiva, e por sinalar só algunhas experiencias innovadoras na área de ciencias sociais están os IES de Ponte Caldelas, Ames, Negreira, Uxío Novo Neira, Sánchez Cantón, Manuel Murguía, e tantos outros. E moi especialmente os que participan no *Proxecto Terra* que promove a Colexio de Arquitectos de Galicia desde o ano 2000 [<https://proxectoterra.coag.es>].

catedráticos nas Facultades de Medicina, mais un director de departamento dun IES non pode ser profesor titular ou catedrático nas Facultades de Educación. Sería desexable que o profesorado universitario dedicado a formar docentes doutros niveis educativos contasen con experiencia docente nas etapas educativas para as que forman, e mesmo que volvan periodicamente a esas aulas a compartir docencia. A co-docencia é unha excelente estratexia formativa para todos os que que participan nela. Son modelos que se teñen posto en práctica noutros países. As dificultades do actual modelo débense máis ás resistencias das administracións implicadas pola exclusividade das súas respectivas competencias que por outro tipo de razóns. Tampouco hai que ignorar que o financiamento da educación pública non parece ser unha prioridade dos sucesivos gobernos de España e de Galicia². O gasto previsto en educación en España despois dun notable incremento nos catro últimos anos sitúa como obxectivo situarse no 5% do PIB. Galicia mantense entre as comunidades con maior gasto en educación³, cunha previsión de dedicar o 4,26% en 2023, incrementándose a respecto de 2018 en que se alcanzou a porcentaxe máis baixa. Estar por riba da media non implica «estar ben» e nin sequera se alcanza aínda a porcentaxe que dedicaba en 1995. A caída da natalidade e a consecuen- te diminución da poboación escolar debería facilitar que se destinasen máis recursos para mellorar a ratio estudantes/docentes, a redución das horas lectivas do profesorado para poder facilitar e promover estratexias colaborativas nos centros (co-docencia, ensino por proxectos, situacións de aprendizaxe interdisciplinarias...) para ampliar os departamentos de orientación, incorporar especialistas para atender os problemas de diversidade e de saúde, etc.

3. Perspectivas de futuro: A LOMLOE e a educación histórica e social

No curso 2021-2022 comezou a implantarse a nova lei educativa, a LOMLOE, un proceso que culminará nos próximos cursos. Cando se desenvolva plenamente, os cambios na educación secundaria van ser moi re-

² A porcentaxe sobre o PIB é o principal indicador de investimento, xa que o a cifra absoluta case sempre sube por mor da inflación (excepto na crise de 2008). Hai tempo que países como Suecia ou Finlandia superan o 7%.

³ <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/economicas/gasto/2021.html>

levantes, cando menos de entidade non menor aos que no seu día orixinou a LGE tras o final da ditadura. Neste apartado imos limitarnos a sinalar os aspectos máis destacados que teñen no ensino e aprendizaxe das ciencias sociais e da historia. Por dúas razóns; en primeiro lugar porque é o ámbito no que traballamos quen asinamos este texto e que mellor coñecemos e, en segundo lugar, porque a historia que se ensina e/ou se debe ensinar constitúe un dos principais motivos de confrontación no debate educativo en España.

A LOMLOE é formalmente unha reforma da lexislación anterior, mais na realidade trátase dunha reforma en profundidade que incorpora ao sistema educativo as recomendacións das institucións europeas (Consejo de Europa⁴, Comisión Europea e Parlamento), institucións mundiais (UNESCO, Obxectivos de Desenvolvemento Sostible da ONU) e ten en conta os resultados das investigacións en educación da historia realizadas en numerosos países: Gran Bretaña, Estados Unidos, Suecia, Holanda, Australia... (Epstein & Peck, 2017) e por suposto en España. Pero, debido ao clima de extremo enfrontamento que se vive en España nos últimos anos, ten provocado unha reacción moi crítica aínda que, ao noso entender, pouco fundamentada. Moitas das críticas parecen facerse sen ter lido os decretos curriculares que, doutra banda, son competencia das diferentes comunidades autónomas.

O currículo de Xeografía e Historia en educación secundaria (12-16) e bacharelato (17-18) organiza o coñecemento en tres bloques: 1) «Desafíos do mundo actual», que ademais de contidos xeográficos inclúe os retos do presente: emerxencia do cambio climático, problemas demográficos, concentración e distribución da riqueza, ou sociedade da información, sociedades e territorios, e compromiso cívico. 2) O bloque «sociedades e territorios», que presenta o coñecemento histórico desde unha perspectiva procesual (fontes históricas e método do historiador), cronolóxica (desde a prehistoria ata a actualidade) e transversal (poder, conflito, conexións económicas, esquecidas na historia, mundo rural e mundo urbano, sociedade, demografía ou ciclos vitais); e 3) O «compromiso cívico», que tamén está presente nas materias de Historia do Mundo Contemporáneo e Historia de España de Bacharelato, bloque integrado por contidos que inclúen cuestións como a conciencia e a memoria democráticas, o recoñecemento

⁴ Council of Europe (2018) <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7754-quality-history-education-in-the-21st-century-principles-and-guidelines.html> [consultado o 7 de outubro de 2023].

da diversidade identitaria; igualdade de xénero; valoración e respecto pola diversidade social, étnica e cultural, os valores do europeísmo, a solidariedade e cooperación e mais conservación e difusión do patrimonio histórico.

Non existen criterios ríxidos impostos para tratar esta variedade de contidos; Cada centro e cada profesor pode articularlos libremente, segundo criterios fundamentados, mediante o deseño de unidades didácticas, situacións de aprendizaxe⁵ ou proxectos, para que poidan integrar a aprendizaxe das experiencias pasadas cos retos do futuro, e elevar o coñecemento social, vinculado ao compromiso cívico, adaptándose á diversidade de cada contexto educativo (Schugurensky & Wolhuter, 2020).

A selección de contidos e a liberdade que ofrece ao profesorado para organizalos son coherentes coas propostas do Consello de Europa sobre un ensino da Historia de calidade⁶, que recomenda currículos de Historia flexibles e pedagogías interactivas que recoñezan as diferenzas culturais; ensinar e aprender sobre a complexa historia da democracia; propoñer unha historia social que reflecta as actividades dos individuos e dos grupos sociais; recoñecer que as sociedades se organizaron ao longo do tempo con persoas de diferentes orixes culturais, relixiosas e étnicas; introducir temas controvertidos na aula; valorar múltiples identidades; e proporcionar ao alumnado ferramentas intelectuais para avaliar a fiabilidade das fontes históricas.

O debate público actual sobre a educación da historia en España está distorsionado pola polarización. Algunhas comunidades autónomas propuxeron eliminar contidos do bloque de compromiso cívico, denominando como propaganda política de esquerdas⁷ a memoria democrática, a igualdade de xénero ou o respecto por outras culturas. A actual oposición parlamentaria (PP e Vox) declarou que derrogarán a LOMLOE se alcanzan unha nova maioría no Parlamento. Estes debates son moi similares aos que se produciron con cada cambio curricular nos países latinoamericanos, nos EUA e nos países que integraban a antiga URSS (Carretero, 2011). As críticas formuladas desde posturas conservadoras, moi difundidas por activistas na prensa e nas redes sociais, céntranse en rexeitar a maior presenza da historia contemporánea fronte a etapas anteriores; a introdu-

⁵ O profesorado dispón de exemplos de Situacións de Aprendizaxe (en castelán) para diferentes materias e etapas educativas en <https://intef.es/recursos-educativos/situaciones-aprendizaje/>

⁶ <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>

⁷ <https://www.larazon.es/madrid/20220504/tcixthi5gng2rdamkh4zohqizm.html>

ción de conceptos doutras ciencias sociais; e, sobre todo, o que consideran un exceso de contido cívico relacionado coa memoria democrática.

O debate non se presenta nos termos que permitan construír un novo consenso social: como responder aos retos do ensino da historia no século XXI; se é coherente coas bases epistemolóxicas da ciencia histórica, coa súa evolución historiográfica, e as investigacións sobre o ensino da Historia; se está aliñado coas recomendacións dos organismos internacionais aos que pertence España. E non deixarse contaminar pola teima identitaria e nacionalista que impregna os habituais debates públicos nos medios de comunicación e nas redes sociais.

A polémica pública céntrase tamén noutros aspectos como a suposta desaparición do tempo histórico (unha afirmación sorprendente se consultamos os documentos oficiais⁸), e a falta de referencias tradicionais da historia nacional por mor dun currículo aberto e flexible. A educación histórica converteuse nun campo de batalla cultural para axitar intereses que pouco teñen que ver cos propósitos educativos da historia⁹.

A esta axitación política súmase o peso que tradicionalmente tivo a narrativa nacional¹⁰ nas clases de historia e o incremento de contidos que se consideraban que eran imprescindibles; é dicir, centrouse en **que ensinar**. O abuso desta historia na aula, en ocasións, fixo caso omiso dunha pregunta clave: **que aprenden**, que consideramos **que deben aprender** as e os escolares; **por que e para que** deben aprender historia?

En todo caso, a maioría das críticas ao modelo que en España introduce a LOMLOE non se corresponden cos avances da historiografía dende mediados do século XX: a historia estúdase como ciencia social, e incorpora conceptos doutras ciencias sociais para un coñecemento histórico máis profundo que contribúa a explicar a formación e evolución das sociedades no noso pasado (Tilly, 2006; 2007).

⁸ A modo de exemplo, na introdución da materia indícase: «La organización de los saberes, su programación y su secuenciación pueden plantearse desde una perspectiva cronológica o más transversal»; e no currículo de Xeografía e Historia están presentes os seguintes coñecementos básicos: «Tiempo histórico: construcción e interpretación de líneas de tempo a través de la linealidad, cronología, simultaneidad y duración»; e os criterios de avaliación: «Utilizar una secuencia cronológica con objeto de examinar la relación entre hechos y procesos en diferentes períodos y lugares históricos (simultaneidad y duración), utilizando términos y conceptos apropiados»; «Analizar procesos de cambio histórico de relevancia a través del uso de diferentes fuentes de información, teniendo en cuenta las continuidades y permanencias en diferentes periodos y lugares».

⁹ <https://theconversation.com/la-ensenanza-de-historia-y-la-obsesion-identitaria-175865>

¹⁰ <https://www.ucm.es/data/cont/docs/297-2013-07-29-6-07.pdf>

Cando M. Bloch e L. Febvre fundaron a revista *Annales* en 1929, fixérono pola necesidade de afondar no método, mais tamén para promover un cambio nos obxectos de investigación: cambiar o foco dos homes poderosos e dos períodos políticos canónicos abordados pola historiografía do século XIX, ás persoas que viven en sociedade. Tanto os historiadores de *Annales* como os da *New History* británica da segunda metade do século XX empregaron conceptos que proviñan da Socioloxía, a Antropoloxía ou a Economía. Como indica Steinmetz (2017), a forma máis fecunda de interdisciplinabilidade entre Historia e Socioloxía permitiu formular novas preguntas e promover a indagación noutras materias para buscar respostas. E, ao mesmo tempo, o cambio de obxecto de estudo, e as novas preguntas sobre as formas de organización social, económica e de prácticas culturais no pasado conducen á interdisciplinabilidade. O debate non debe ser por que estes conceptos doutras ciencias sociais foron introducidos en 2022, senón por que non foron introducidos antes.

O 18 de abril de 1966, T. W. Adorno impartiu unha conferencia titulada *Educación despois de Auschwitz* que comezaba afirmando: «A demanda de que Auschwitz non se repita é a primeira de todas no ensino. (...) Calquera debate sobre ideais educativos é vano e indiferente en comparación con este: que Auschwitz non se repita». A memoria da violencia e das vítimas converteuse no novo imperativo das democracias de posguerra.

No centro e leste de Europa, onde os traumas da Segunda Guerra Mundial, a limpeza étnica, as tensións nos Balcáns e a desintegración da URSS tiveron unha gran repercusión que influíron nun enfoque coñecido como conciencia histórica¹¹. Enténdese por isto a forma en que as sociedades valoran o seu pasado, e que condiciona a súa comprensión e a súa forma de actuar no presente¹². Isto supón a reflexión sobre acontecementos históricos polémicos e traumáticos¹³, o contraste de narrativas diversas, a recuperación da memoria das minorías e o compromiso cívico e democrático.

O ensino da historia debe ter como obxectivo formar cidadáns críticos. E isto implica, como recomendou o Consello de Europa, compaxinar o ensino dos grandes procesos históricos (que están presentes no currículo

¹¹ <https://www.marcialpons.es/libros/historia-social-y-conciencia-historica/9788495379382/>

¹² <http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n21/n21a10>

¹³ <https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2763&edicion=1>

lo) coa complexa historia da democracia, as identidades múltiples e a loita contra a inxustiza ou a desigualdade.

Aínda que na nosa opinión hai aspectos da LOMLOE que poderían e deberían mellorarse moito, a nova normativa recolle avances relevantes como a incorporación de competencias específicas para o ensino da historia, coherentes con propostas que contan con amplo apoio na investigación (Seixas & Morton: 2013); (Monte-Sano *et al.*, 2014). A LOMLOE centra, por vez primeira, o seu foco na sociedade, na orixe das desigualdades, nos valores democráticos e nos dereitos humanos. Propónse a combinación de conceptos do pensamento histórico (exposto noutros currículos de referencia, como Inglaterra, Ontario ou Australia), con valores cívicos e democráticos. Mais tamén ten algunha deficiencia, na nosa opinión, como o exceso de contidos cívicos. A pesar de ser unha recomendación do Consello de Europa, leva á reiteración de coñecementos básicos, e ás veces poden inducir un certo «presentismo» e están sobrerrepresentados nos criterios de avaliación. A súa aplicación é complexa e distánciase das bases epistemolóxicas da Historia. Tamén sería desexable que o ministerio e as consellerías de educación mantivesen un diálogo fluído cos departamentos e asociacións académicas da historia e da educación histórica para lograr un maior consenso.

Todas as propostas de renovación da educación histórica en España, durante os últimos 50 anos, para incorporar achegas recentes da historiografía e da investigación educativa atoparon a oposición de sectores nostáxicos do nacionalismo conservador español. Mesmo a LGE foi atacada no seu momento (últimos anos do franquismo) por «degradar» o ensino e «egebeizar» o ensino secundario. Hoxe os conservadores reivindicán aquela lei e pónena como modelo no que basearse. A nova lei, coas súas limitacións e formulacións discutibles, que as ten, debe valorarse como unha oportunidade para avanzar na mellora da educación histórica dos escolares, e malia aos ataques recibidos non se coñecen propostas alternativas solidamente argumentadas nin propostas concretas de mellora por parte de quen a critican, senón descualificacións xenéricas e acusacións de adoutramento sen proba algunha. A polarización política e a chamada «guerra cultural» que manteñen certos sectores contra calquera proposta innovadora dificulta o inicio dun debate que utilice datos contrastados e argumentos racionais. Emprégase unha estratexia manipuladora que as substitúe por afirmacións «irrefutables» baseadas no «sentido común» e a descualificación como que os escolares aprenden cada vez

menos, que España ten os peores resultados educativos da OCDE, ou que goberno é ilexítimo e impón ditatorialmente a súa ideoloxía, que responde aos intereses dos inimigos de España, ou que cómpre impedir a súa aplicación –non obedecer as leis– porque quere acabar coa familia e coa relixión.

Calquera estudo sobre educación comparada, e dispoñemos de datos moi accesibles da UNESCO, da OCDE ou da UE, confirma que a actual normativa educativa está aliñada cos países que teñen modelos máis eficientes e están apoiadas en investigacións realizadas no mundo que achegan datos empíricos e verificables. A lei non impón un modelo curricular imperativo, senón que favorece a innovación, sen facela obrigatoria, deixando aos centros, os departamentos e ao profesorado que deseñe a súa acción didáctica (situacións de aprendizaxe, proxectos, etc.) para atender a diversidade de contextos educativos. Neste proceso o profesorado debe contar co apoio das administracións e da sociedade, debe contar con facilidades e apoio para a súa formación permanente. A educación precisa un financiamento suficiente (o 7% do PIB debería ser un obxectivo irrenunciabile) que permita atender as necesidades dunha sociedade moi complexa e diversa. As vellas rutinas e tradicións educativas asentadas desde o século XIX non son útiles para o século XXI. O novo marco educativo terá que irse adecuando a unha realidade cambiante. Mais o punto de partida é razoable para iniciar o novo camiño. Non se pode avaliar unha reforma educativa antes da súa plena aplicación polo que vai ser necesario que pasen varios anos para que se poida realizar unha valoración rigorosa dos seus efectos e resultados.

Referencias

- CARRETERO, M. (2011). *Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds (Advances in Cultural Psychology: Constructing Human Developm)*. Information Age Publishing
- COUNCIL OF EUROPE (2018). *Quality History Education in the 21st Century. Principles and Guidelines*, Council of Europe. <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7754-quality-history-education-in-the-21st-century-principles-and-guidelines.html>
- EPSTEIN, T., & PECK, C. (Eds.) (2019). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A Critical Sociocultural Approach*. Routledge.

- MONTE-SANO, C., DE LA PAZ, S., & FELTON, M. (2014). *Reading, thinking and writing about history. Teaching argument writing to diverse learners in the common core classroom, grades 6-12*. Teacher College Press.
- SCHUGURENSKY, D., & WOLHUTER, C. (2020). *Global Citizenship Education in Teacher Education Theoretical and Practical Issues*. Routledge.
- SEIXAS, P., & MORTON, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- STEINMETZ, G. (2017). Field Theory and Interdisciplinarity: History and Sociology in Germany and France during the Twentieth Century. *Comparative Studies in Society and History*, 59(2), 477-514. <https://doi.org/10.1017/S0010417517000111>
- TILLY, C. (2006). *Identities, Boundaries and Social Ties*. Routledge.
- TILLY, C. (2007). Three visions of History and Theory. *History and Theory*, 46, 299-307

A Formación Profesional galega. Especificidades dun ensino aplicado

Antonio F. Rial Sánchez

Universidade de Santiago de Compostela

M. Carmen Sarceda-Gorgoso

Universidade de Santiago de Compostela

Eduardo García Mosconi

*Consellería de Cultura, Educación, FP e Universidades
Xunta de Galicia*

Introdución

A Formación Profesional (en adiante FP) ten un discurrir histórico que, desde a súa orixe, conviviu no noso Estado cos distintos subsistemas educativos nunha evolución ás veces vacilante, pero case sempre positiva, tratando de dar resposta respecto de formar profesionais cualificados segundo as demandas do sistema produtivo.

As súas orixes arrincan en 1765 coa fundación da Real Sociedade Económica de Amigos do País (Arias de Saavedra, 2012) polo Conde de Peñaflorida e outros nobres da época. A partir de aí, o Plan de ensinos industriais de 1850, a Lei Moyano 1857 onde só daba unha marxe para os ensinos especiais de elite (Enxeñeiros), a creación das escolas de artes de 1871 e o Real decreto de 1907, tratarán de potenciar o ensino dos obreiros introducindo os estudos nocturnos. Posteriormente o Estatuto de 1924, completado e ampliado polo de 1928, dan nacemento real a un subsistema de FP e prodúcese unha institucionalización real da formación Profesional, tendo continuidade e afán de mellora con dúas leis principais: a Lei de FP industrial de 1955 e a Lei de Educación de 1970.

Neste capítulo tomaremos como referencia histórica para dar a coñecer a actualidade da Formación Profesional en Galicia, a Lei Orgánica de

Ordenación do Sistema Educativo. (LOGSE), tratando de dar unha visión resumida dos máis de 30 anos transcorridos desde aquel 3 de outubro de 1990. Consideramos que a FP alcanzou con esta Lei a súa maioría de idade, achegándoa á sociedade e ao propio traballo, conseguindo os maiores froitos desde as súas orixes e gozando, actualmente, dunha boa saúde que lle permite camiñar cara á consecución da excelencia, na idade de «ouro» que está a vivir, e poder dar resposta as esixencias que demanda a revolución industrial 4.0 caracterizada pola convivencia de múltiples tecnoloxías converxentes entre os límites físicos, dixitais e biolóxicos e dando lugar a unha novo paradigma que producirá grandes cambios nas formas de producir, nos subsistemas formativos e na sociedade en xeral.

A formación Profesional en Galicia foi quen de dar resposta a estes requirimentos. Baseamos estas aseveracións en feitos fundamentados nas traxectorias seguidas nestes últimos 33 anos, entre as que destacamos a sintonía entre as empresas e a estruturación do subsistema formativo actual, o recoñecemento social e prestixio desta formación, a consideración como «ensino superior» da formación impartida nos ciclos superiores, a validación de materias cos ensinados impartidos na universidade, a implicación do participado social no seu deseño, a creación do Instituto Nacional de Cualificacións (INCUAL), a boa sintonía con Europa cos seus programas específicos, a consecución dun emprego de calidade ou «decente» tal como o denomina a OIT para os alumnos que a cursan con éxito e que se plasma no Obxectivo de Desenvolvemento Sostible 8 sobre «Traballo decente e crecemento» (Nacións Unidas, 2015), e outros moitos outros aspectos, que fixeron e fan posible este recoñecemento e que poidamos defender esta denominación.

Pero para chegar a este punto, foi necesario unha serie de accións sucesivas no tempo e complementarias, que podemos sintetizar en sete actuacións: o I e II Programas Nacionais de FP, o lifelong learning, as cualificacións profesionais e o INCUAL, o I Plan Galego de Formación Profesional, o II Plan Galego de Formación Profesional. 2008-2011, a potenciación da relación centro-empresa, e a Formación Profesional Básica.

Nelas deterémonos a continuación.

1. Accións para o cambio en Formación Profesional

1.1. A Primeira acción para o cambio: I e II Programas Nacionais de Formación Profesional

Esta primeira acción podémola situar en xaneiro de 1993 cando o Consello Xeral de Formación Profesional lle remite ao Goberno o «I Programa Nacional», que se lle encomendara, e que foi aprobado dous meses despois. Paga a pena citar textualmente as consideracións que o propio «Programa nacional» realizaba para definir o seu carácter e alcance:

A Formación Profesional, xa que logo, non só se xestiona a través de dous subsistemas, senón tamén por diferentes comunidades autónomas, competentes na súa programación e/ou execución. A esixencia constitucional de respecto a esta distribución competencial determina en grande medida o alcance e os límites do «Programa Nacional de Formación Profesional». O carácter nacional do Programa vén derivado do establecemento duns obxectivos comúns e da participación corresponsable de tódalas institucións e administracións competentes na materia en órganos e instrumentos de coordinación e seguimento do Programa. O respecto ao exercicio competencial das comunidades autónomas débese asegurar a través da transferencia dos recursos oportunos para que, en cada ámbito respectivo, se poidan levar a cabo a xestión e a execución das accións para alcanzar os citados obxectivos.

Cinco anos despois, en 1998, apróbase o «II Programa Nacional de Formación Profesional» (1998-2002). A súa lectura detida revela unha substantiva coincidencia dos seus obxectivos e propósitos cos formulados polo primeiro Programa (o que poñía de manifesto que, en materia de Formación Profesional, as diagnose e a solución de problemas son moito máis comúns que as diferencias entre os proxectos políticos dos dous gobernos que aprobaron os dous Programas).

Os resultados do «Primeiro programa nacional» de FP debuxaban un mapa de luces e sombras, tal e como acertaba a describir na introdución ao segundo Programa. Isto conduce ao «Segundo programa nacional» de FP a reiterar cun maior grao de definición e desenvolvemento dos principais obxectivos non alcanzados no primeiro Programa, tales como: establecer un Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais, crear un Instituto das Cualificacións como suxeito impulsor desta tarefa, regular o sistema de correspondencias entre a FP regrada e a FP ocupacional, avanzar cara a un «Sistema integrado de información e orientación profesional», coordi-

nar e integrar o subsistema de FP regrada co subsistema de FP ocupacional e co chamado terceiro subsistema de formación continua, aproximar e vincular a escola á empresa, dotar o sistema dunha dimensión europea que facilite a libre circulación de traballadores, prestar unha atención singularizada ós colectivos máis desfavorecidos, mellorar a calidade, o seguimento e a avaliación do sistema, etc.

Neste contexto, detéctanse unha serie de puntos febles que se sitúan en cinco dimensións fundamentais: a) a coexistencia de tres sistemas descoordinados, b) a duplicidade de recursos nos mesmos ámbitos, c) a carencia de acreditación e correspondencia entre sistemas, d) a ausencia dun catálogo integrado modular de ensinanzas, e f) a inadecuada información e orientación profesional.

1.2. A segunda acción para o cambio: O lifelong learning

Sitúase na aposta pola aprendizaxe permanente e a formación ao longo da vida como estratexia de adaptación. O concepto de formación continua ao longo da vida (lifelong learning) xorde a partir dun encontro emblemático sobre aprendizaxe ao longo da vida da European Initiative on Lifelong Learning, celebrado en Roma en 1994 á que asistiron expertos de boa parte dos países europeos. Nesa reunión expúxose a necesidade de concretar a idea, un pouco difusa e baseada en boas intencións, pero polo xeral notablemente xenéricas, nunha definición que axudase a homoxeneizar o vocabulario e homologar os diversos enfoques prácticos que fosen xurdindo nos distintos países. Así, a aprendizaxe ao longo da vida, fai referencia ao desenvolvemento do potencial humano das persoas a través dun proceso de apoio constante que estimule e capacite aos suxeitos para adquirir os coñecementos, valores, habilidades e comprensión das cousas que van necesitar e para saber aplicarlos con confianza, creatividade e gozo en canto roles, circunstancias e ambientes véxanse inmersos durante toda a súa vida.

Esta definición posiciónase claramente cara a unha aprendizaxe para iniciar e manter a bagaxe competencial nas persoas, que lles permita manter un rol no seu traballo e a súa empregabilidade. Por tanto, é unha aprendizaxe que nos momentos actuais afecta a todas as persoas sen distinción de sexo, idade ou posición social, sendo ademais hoxe, a ferramenta o factor chave para manter os postos de traballo e o mantemento dos recursos humanos nas empresas para manter a produtividade e a competitividade. O Lifelong Learning utiliza todo tipo de formatos de formación,

especialmente as denominadas aprendizaxes non formais por permitir estes unha adaptación a cada circunstancia de necesidades formativas de cada empresa (Longworth, 1995).

A aprendizaxe permanente ou ao longo de toda a vida perfilábase como un dos eixes máis importantes da Unión Europea para a consecución do obxectivo estratéxico fixado polo Consello Europeo de Lisboa de marzo de 2000, que consistía en que durante esa década, a Unión Europea se convertese na economía baseada no coñecemento máis competitiva e dinámica do mundo, capaz de crecer economicamente de maneira sostible con máis e mellores empregos e cunha maior cohesión social.

Convertíase así nunha peza clave da economía baseada no coñecemento e da sociedade da información. Resultaba imprescindible dotar a cidadanía dos instrumentos necesarios para facer fronte aos retos da innovación tecnolóxica, do cambio nas formas de produción e das transformacións societarias para participar activamente na sociedade. Este proceso de adaptación á sociedade da información debía servir para facer fronte aos riscos de exclusión que suporía que unha parte importante da poboación quedase á marxe dos desenvolvementos tecnolóxicos, caendo nunha especie de exclusión ou analfabetismo dixital.

Necesitábase, ante todo, que os diversos subsistemas de formación profesional adoptasen un referente común de unidades de competencia que se establece no Sistema Nacional de Cualificacións Profesionais (SNCP) e, posteriormente, partindo deste referente organizado en cualificacións profesionais nacionais, que cada subsistema constrúise os seus propios obxectivos de cualificación, de actualización ou de especialización profesional. Nese marco, en Galicia, necesitábase un plan que permitise consolidar unha política de FP como camiño cara ao pleno emprego, competir en igualdade de condicións cos traballadores doutros países, responder ao mundo produtivo ante as súas demandas de persoal cualificado, e adecuar o perfil profesional ás novas ocupacións emerxentes no mundo laboral.

1.3. A terceira acción para o cambio: As cualificacións profesionais e o Instituto Nacional das Cualificacións

A Lei Orgánica 5/2002, do 19 de Xuño, das Cualificacións e da Formación Profesional é, sen dúbida, o paso de máis envergadura respecto de conseguir unha integración real dos subsistemas de FP. Baséase en crear dispositivos en España e nas súas Comunidades Autónomas dando lugar a

un recoñecemento dunha formación ou unha aprendizaxe. Inclúe medios para deseñar e operar políticas nacionais ou rexionais de cualificacións, disposicións institucionais, procesos de garantía da calidade, procesos de avaliación e titulación, recoñecemento de destrezas e outros mecanismos que vinculan o ámbito educativo/formativo co mercado de traballo e a sociedade civil.

O seu instrumento principal foi a potenciación do Instituto Nacional das Cualificacións (dependente hoxe do Ministerio de Educación e Formación Profesional e funcionalmente do Consello Xeral de Formación Profesional). Xorde a mediados do ano 1999 a fin de apoiar ao Consello Xeral de Formación Profesional no desenvolvemento das súas funcións, encomendándosele obxectivos referidos á observación das cualificacións e a súa evolución, determinación e acreditación das cualificacións, desenvolvemento da integración das cualificacións profesionais, e seguimento e avaliación do Programa Nacional de Formación Profesional.

Créanse ferramentas como o Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais (CNCP) que xorde tamén a partir da lei Orgánica 5/2002 co fin de facilitar a libre circulación de traballadores e a unidade do mercado laboral en todo o país.

As cualificacións profesionais que integran o CNCP e que se asocian a unha serie de módulos formativos, ordénanse por niveis de cualificación e por familias profesionais, a cualificación definida como un conxunto de competencias profesionais (coñecementos e capacidades) válidas para o exercicio dunha actividade laboral, que poden adquirirse a través da formación ou a experiencia profesional.

O desenvolvemento da lei sentou as bases para a integración dos sistemas de FP. e contribuíu a múltiples melloras na Formación profesional.

1.4. A cuarta acción para o cambio: I Plan Galego de Formación Profesional

Para dar solucións aos requirimentos desta lei, nace, no seo do Consello Galego de FP, froito do traballo consensuado da Administración e os Axentes Sociais e para o período 2002-2006, o I Plan Galego de Formación Profesional.

Este plan, inspirado no II Programa nacional de FP, concíbese cunha perspectiva global e integrada das cualificacións, da formación e da orientación profesional. Tanto o diagnóstico como a planificación debían identificar e/ou conxuntar todas as necesidades demandas e medidas de

cualificación, formación e orientación profesional, comprendendo a todos os subsistemas de FP, e o plan debía promover a implantación dun sistema integrado de cualificación, formación e orientación profesional.

1.4.1. *Compoñentes básicos do sistema integrado*

O Plan Galego de FP denomina «Sistema integrado de cualificación, formación e orientación profesional» a un modelo de referencia formado por un conxunto de tres sistemas: o Sistema das Cualificacións, o Sistema de Formación Profesional e o Sistema de Orientación Profesional. A composición destes sistemas era a seguinte:

Táboa 1

Compoñentes do sistema Integrado de Cualificación, formación e orientación profesional

Sistema Integrado de Cualificación, Formación e Orientación Profesional	Sistema das cualificacións	Catálogo de cualificacións profesionais Sistema de recoñecemento e avaliación da competencia da poboación activa Sistema de acumulación de créditos e certificación
	Sistema de Formación Profesional	Os diversos subsistemas de FP A oferta integrada de formación Os contidos formativos integrados
	Sistema de Información e Orientación Profesional	Os datos, información e materiais integrados de información e orientación profesional As accións integradas de información e orientación profesional

En canto ao Sistema de Formación Profesional, sinalar que contaba cuns dispositivos que resultaban fundamentais para o seu desenvolvemento. De entre eles, destacan a Rede de Centros Integrados.

1.4.2. *A Rede de Centros Integrados*

O Plan Galego de FP contemplaba a creación de 15 centros integrados de Formación Profesional. O fin era dotar ao sistema de FP dunha estrutura estable capaz de conseguir a permeabilidade entre os diversos subsistemas e modalidades de FP, e contribuír ao desenvolvemento de funcións básicas, como a innovación didáctica e a formación do profesorado, así como afondar e fortalecer os vínculos entre o sistema produtivo e o sistema formativo. Estes centros contémpanse de titularidade pública e vin-

culados con áreas de competencia ou sectores produtivos de significado estratéxico en Galicia.

Os primeiros centros integrados de formación profesional aparecen en Galicia de forma experimental coa publicación do Decreto 325/2003, do 18 de xullo, polo que se autorizan e regulan os centros integrados de formación profesional na Comunidade Autónoma de Galicia. Créanse 6, catro destes dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e 2 dependentes da Consellería de Asuntos Sociais, Emprego e Relacións Laborais.

1.5. A quinta acción para o cambio: II Plan Galego de Formación Profesional. 2008-2011

O II Plan de Formación Profesional de Galicia era un proxecto que abordaba de forma global a política de cualificacións e da formación profesional. En canto aos recursos ou á concepción metodolóxica, esta visión global implicaba recoñecer e establecer respecto da formación profesional en Galicia un conxunto de accións e obxectivos dirixidos a impulsar iniciativas que axudasen ao desenvolvemento profesional e á mellora da empregabilidade das persoas, así como ao incremento da competitividade dos sectores produtivos de Galicia.

Este plan tiña un forte carácter interinstitucional, xa que se baseaba no principio de cooperación e concertación entre a Administración e os axentes sociais. Aspiraba a ser o principal instrumento estratéxico de Galicia para o desenvolvemento das políticas de cualificacións e de formación profesional, que se debían executar en estreita relación coas políticas de desenvolvemento económico e social, e coas políticas industriais e de emprego. As liñas básicas deste Plan sitúanse en: a) Mellorar e Impulsar o sistema integrado das cualificacións e da formación profesional, b) Potenciar a calidade da formación profesional en Galicia, c) Impulsar a innovación na FP, d) As TIC como ferramentas para a formación permanente, e) Impulsar a orientación profesional, e e) Impulsar a dirección dos centros integrados de formación profesional.

Facendo balance do II plan Galego de FP, temos que afirmar que se cumpriron parte dos obxectivos previstos, como o aumento da rede de centros integrados e de puntos de orientación profesional. Estes últimos sitúanse en cada centro integrado, onde se ofrece información e orientación profesional ao alumnado. Ademais, case todos os Centros Integrados de FP contan coa certificación de calidade ISO 9001. No curso 2013-2014,

o 39% do alumnado de formación profesional de centros públicos matriculouse nun Centro Integrado de FP, cifra que ascendeu ao 46% no ano 2022.

1.6. A sexta acción para o cambio: Potenciación da relación centro-empresa. A Formación profesional DUAL

A formación profesional DUAL (FPD) nace seguindo a traxectoria de moitos países europeos, principalmente Alemaña. O Real Decreto 1529/2012, do 8 de Novembro, define a FPD como o conxunto das accións e iniciativas, formativas mixtas de emprego e formación que teñen por obxecto a cualificación profesional dos traballadores, nun réxime de alternancia de actividade laboral coa actividade formativa recibida no sistema de formación para o emprego ou do sistema educativo.

A implantación da FPD podía realizarse en cinco maneiras distintas segundo o escenario no que se impartía pero sempre interviñan o centro de formación e a empresa (Sarceda-Gorgoso e Rial, 2011).

Na Comunidade Galega un aspecto destacado é a implantación dos primeiros proxectos de formación profesional dual no curso 2012-2013 (Orde do 10 de xaneiro do 2013 e Orde do 26 de xullo do 2013). Esta modalidade combina a actividade laboral nunha empresa coa actividade formativa nun centro educativo, co fin de cualificar profesionalmente as persoas adaptándose ás necesidades do mercado laboral. A duración dos ciclos pode ser de dous ou tres anos, e un mínimo do 33% das horas débese impartir coa participación da empresa. O alumnado pode ter a condición de bolseiro ou ser contratado pola empresa mediante un contrato de formación e aprendizaxe.

Esta modalidade de formación foi en aumento de maneira paulatina. No ano 2021 o informe anual da Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional da Xunta de Galicia correspondente ao ano 2021 revela que en Galicia se asinaron 1.200 convenios de formación profesional dual, en diferentes sectores produtivos, permitindo e formando a alumnos e alumnas e provocando taxas de inserción laboral de mais do 90% na maioría das especialidades.

1.7. Sétima acción para o cambio: A Formación Profesional Básica

A formación profesional básica é unha modalidade educativa que se iniciou en Galicia no curso 2014-2015. substituíndo os denominados programas de garantía social dá L.O.G.S.E. O seu obxectivo é ofrecer unha

oportunidade de cualificación e titulación a aqueles alumnos e alumnas que non obtiveron o título de educación secundaria obrigatoria e que se atopan en risco de abandono escolar.

Os ciclos formativos de formación profesional básica teñen unha duración de dous anos e estrutúranse en ámbitos e módulos profesionais. Cada ciclo corresponde a unha especialidade profesional, que capacita o alumnado para desempeñar un conxunto de actividades laborais. Ao finalizar ciclo, expídese o título de técnico ou técnica básica na especialidade cursada. Este título permite o acceso para os ciclos formativos de grao medio e ten os mesmos efectos laborais que o título de educación secundaria obrigatoria (Sarceda-Gorgoso *et al.*, 2017).

2. A oferta de formación Profesional en Galicia na actualidade: punto de partida do futuro que vén (a Estratexia de Formación Profesional: Galicia 2030)

A oferta de FP nesta comunidade é variable e flexible, distribuída e 23 familias profesionais. Actualmente, a Formación Profesional poderase cursar por un curso completo na modalidade ordinaria, na modalidade presencial –asistindo diariamente ao centro de formación– ou nun curso parcial por módulos formativos no réxime de persoas adultas, tanto en modalidades presenciais como de aprendizaxe a distancia.

A matrícula parcial por módulos permite a cada persoa deseñar o seu propio itinerario formativo en función da súa actividade laboral, cargas familiares ou outras actividades, dando resposta ás necesidades e intereses persoais ao longo da súa vida.

Mención especial merecen os cursos de especialización, deseñados como unha opción formativa que permite ampliar e actualizar os coñecementos e habilidades a quen xa conta cun título de formación profesional. Están dirixidos a titulados en ciclos formativos de grao medio ou superior e teñen unha duración dun curso académico, entre 300 e 900 horas. Os cursos de especialización ofrecen unha formación adaptada ás demandas do mercado laboral e ás novas tecnoloxías, e se veñen ofertando en Galicia dende o curso 2020/2021.

Por outra parte, cómpre subliñar que unha forma de facer xustiza é recoñecer as competencias que as persoas foron desenvolvendo ao longo da súa traxectoria vital, tanto pola súa experiencia laboral como polas súas aprendizaxes non formais.

Esta medida favorece tamén a formación continua dos traballadores e traballadoras, xa que moitos dos que participaron no procedemento e acreditaron unha ou máis unidades de competencia, deciden inscribirse nun ciclo formativo para completar a súa cualificación e acadar un título.

O Procedemento de Avaliación, Recoñecemento e Acreditación de competencias (ARA) é unha ferramenta que permite validar as competencias profesionais adquiridas polas persoas ao longo da súa vida laboral ou formativa, independentemente da forma na que as obtiveron. Estas competencias están definidas nas cualificacións profesionais do Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais, que é o marco de referencia do Sistema Nacional de Cualificacións e Formación Profesional. O Procedemento desenvólvese en tres fases sucesivas: a asesoría, a avaliación e a acreditación e rexistro das competencias. Cada fase ten uns obxectivos, uns requisitos e uns procedementos específicos. O Procedemento ARA pode realizarse en centros públicos autorizados para impartir formación profesional, tanto centros integrados de formación profesional (CIFP) como institutos de educación secundaria (IES).

Para acceder ao Procedemento ARA, é preciso cumprir uns requisitos xerais de experiencia laboral e/ou formación non formal relacionada coas competencias que se queren acreditar. Tamén hai uns requisitos particulares para cada nivel de cualificación profesional. As persoas interesadas deben presentar a súa solicitude por vía telemática na sede electrónica da Xunta de Galicia.

Así as cousas, non cabe dúbida de que a FP é una opción educativa que ofrece moitas oportunidades de desenvolvemento persoal e profesional en Galicia. Segundo os datos da Consellería de Educación, Formación Profesional e Universidades, a poboación titulada en FP en Galicia ascende a 356.150 persoas, o que supón que un de cada catro galegos está titulado en FP. Esta porcentaxe é superior a media española, que se sitúa no 21% da poboación de 25 a 64 anos con titulación en FP en 2019. Ademais, a FP ten unha alta inserción laboral en Galicia, xa que o 85,4% das persoas activas que obtiveron a súa titulación en FP no curso 2017-2018 encontraron traballo nos dous dos anos seguintes á finalización dos seus estudos. Estes datos mostran que a FP é unha opción formativa de calidade, adaptada, en gran medida, as necesidades do mercado laboral e con unha gran demanda social.

Sen embargo, o mundo global está xa dando paso á Revolución 4.0, que é un cambio exponencial ao que nos achegou a 3ª Revolución Industrial,

debido a que recolle a plenitude da sociedade do coñecemento. A OIT fai unha análise dos seus 100 anos e unha prospectiva dos novos escenarios que se presume van esixir as novas formas de traballar e as medidas que hai que poñer en marcha para paliar os seus efectos sobre o «emprego decente». Estes novos desafíos veñen sumarse aos xa existentes e ameazan con agravalos, (OIT, 2018). Antes de 2030 é preciso crear 344 millóns de empregos, ademais dos 190 millóns de empregos que son necesarios para poñer fin ao desemprego actual, é dicir un total de 534 millóns de empregos novos. O paro é a secuela máis problemática dalgúns países, na actualidade 190 millóns de persoas están desempregadas. Como exemplo o noso País (España), onde o paro nestes momentos é de cerca de 2.700.000 persoas, das cales case 1.900.000 non teñen ningunha cualificación certificada, e ao redor de 750.000 teñen estudos universitarios e por tanto unha cualificación superior recoñecida. Outros problemas, que teñen que resolver os Estados de maneira inmediata en moitos países, é a fenda dixital; só o 53,6% dos fogares ten acceso a Internet, e en países emerxentes, a porcentaxe apenas ascende ao 15%.

A este respecto, a Xunta de Galicia deseña un plan a longo prazo que ten como obxectivo mellorar a formación profesional en Galicia. Foi aprobado polo Consello da Xunta en outubro de 2022. A estratexia estrutúrase en sete eixes e conta con 44 medidas concretas para conseguir os obxectivos estratéxicos marcados. A nova estratexia fai especial fincapé na presenza destas ensinanzas no rural e no impulso da empregabilidade.

2.1. Principios inspiradores da Estratexia de Formación Profesional: Galicia 2030

A estratexia de formación profesional en Galicia ten como obxectivo *reducir a fenda laboral* entre a oferta e a demanda de emprego, dando resposta ás demandas de capital humano que requiren as empresas e aliñando as necesidades de competencias profesionais coa oferta formativa.

Para iso, a formación profesional busca formar á cidadanía para o exercicio dunha profesión, facilitando así o *acceso ao emprego e á mobilidade laboral*. Ademais, a estratexia aposta pola *colaboración* público-privada, articulando mecanismos de identificación das necesidades de capacitación do tecido produtivo, implicando ás empresas na formación dos traballadores e nas actuacións de difusión da FP.

Outro eixo da estratexia é o *recoñecemento das competencias profesionais* que adquire a cidadanía a través da experiencia, o exercicio profesio-

nal ou aprendizaxes non formais, favorecendo a inserción laboral e a formación continua. Por último, a estratexia busca desenvolver os procesos na FP no marco dos Sistemas de Xestión da *Calidade*, garantindo así a excelencia e a innovación na formación profesional. Estas estratexias veranse potenciadas e no seu caso, cambiadas, pola nova Lei Orgánica 3/2022, do 31 de marzo, de ordenación e integración da Formación Profesional, polo Real Decreto 659/2023, do 18 de xullo, polo que a desenvolve, e polo Real Decreto 278/2023, do 11 de abril, que establece o calendario de implantación.

O obxecto e finalidade principal de esta lei radica na constitución e ordenación dun sistema único e integrado de formación profesional regular, un réxime de formación e acompañamento profesionais que, servindo ao fortalecemento, a competitividade e a sustentabilidade da economía española, sexa capaz de responder con flexibilidade aos intereses, as expectativas e as aspiracións de cualificación profesional das persoas ao longo da súa vida e ás competencias demandadas polas novas necesidades produtivas e sectoriais tanto para o aumento da produtividade como para a xeración de emprego.

Cantas medidas e accións se programen e desenvolvan no marco do Sistema de Formación Profesional deberán responder á finalidade á que este serve, coa flexibilidade que esixe a xeración de itinerarios formativos e profesionais versátiles. A lei establece que toda a oferta formativa relacionada co Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionais terá un compoñente dual, é dicir, unha parte da formación realizarase nunha empresa ou entidade equivalente. A lei establece dúas modalidades de formación profesional dual: a xeral e a avanzada ou en alternancia. A modalidade xeral consiste en que os estudantes pasen entre o 25% e o 35% do tempo total da formación nunha empresa, e que esta se comprometa a impartir ata un 20% dos contidos e resultados de aprendizaxe do currículo. A modalidade avanzada ou en alternancia implica unha maior implicación da empresa, que acollerá aos estudantes polo menos o 33% do tempo total da formación.

A tipoloxía das ofertas do Sistema de Formación Profesional está organizada, de maneira secuencial, nos seguintes graos: Grao A (Acreditación parcial de competencia), Grao B (Certificado de competencia), Grao C (Certificado profesional), Grao D (Ciclo formativo), e Grao E (Curso de especialización). Esta organización permitirá deseñar e configurar itinerarios propios adaptados ás necesidades de cada persoa e/ou traballador.

En resumo esta lei producirá cambios importantes que a administración galega esta acometer, establecendo un sistema único de Formación Profesional que é unha nova forma de organizar e xestionar a formación profesional en España, que busca adaptarse ás necesidades e demandas do mercado laboral e das persoas. Este sistema baséase en tres piares fundamentais:

a) *As ofertas de formación profesional.* Son os programas formativos que se deseñan e impártense para que as persoas poidan adquirir ou actualizar as competencias profesionais que necesitan. O sistema único de Formación Profesional asegura que as ofertas de formación sexan idóneas, é dicir, que respondan as necesidades do mercado laboral, que teñan unha calidade adecuada e que sexan accesibles para todas as persoas.

b) *Acreditación de competencias profesionais.* A adquisición ou o recoñecemento da formación, que son os procesos que permiten ás persoas obter un certificado ou un título oficial que acredite as súas competencias profesionais. O sistema único de Formación Profesional posibilita que as persoas poidan adquirir a formación mediante a realización de cursos ou módulos formativos, ou ben mediante o recoñecemento da súa experiencia laboral ou doutras vías non formais ou informais de aprendizaxe.

c) *O servizo de orientación e acompañamento profesional.* Conxunto de accións e instrumentos que se poñen ao dispor das persoas para axudalas a deseñar o seu itinerario formativo e profesional, atendendo e tendo en conta os seus intereses, capacidades e expectativas, así como as oportunidades do mercado laboral. O sistema único de Formación Profesional ofrece un servizo de orientación e acompañamento profesional que facilita a información, o asesoramento e o seguimento personalizado das persoas ao longo da súa traxectoria formativa e profesional.

Conclusiones

A formación profesional é un tema importante en España e en Galicia, sendo necesario abordar os retos que se presentan para mellorar a empregabilidade dos mozos e mozas e a competitividade das empresas. A formación profesional pode ser unha ferramenta eficaz para reducir o desemprego xuvenil e mellorar a calidade do emprego. Ademais, a formación profesional pode axudar ás empresas a mellorar a súa competitividade e adaptarse aos cambios do mercado laboral.

Porén, o sistema educativo español e a súa interconexión co mercado laboral enfróntanse a varios retos en materia de formación profesional. Un dos máis fundamentais é impulsar a formación profesional para acadar unha formación de calidade que sexa capaz de dar resposta ao que demanda o alumnado, ao que necesitan os traballadores e, en definitiva, ao que aspira a sociedade no seu conxunto, especialmente as administracións públicas e os axentes sociais. Ademais, as cifras actuais de desemprego xuvenil e outras ineficiencias do mercado laboral español, como as elevadas cifras de sobrecualificación, deberían facernos pensar na necesidade de revisar a formación profesional.

En síntese, a formación profesional é un tema importante en España e en Galicia, sendo necesario abordar os retos que se presentan para mellorar a empregabilidade da mocidade e a competitividade das empresas. A formación profesional pode ser unha ferramenta eficaz para reducir o desemprego xuvenil e mellorar a calidade do emprego, pero é necesario abordar os retos que se presentan para acadar unha formación de calidade que sexa capaz de responder ao que demandan os estudantes, ao que necesitan os traballadores e, en definitiva, ao que ao que aspira a sociedade no seu conxunto.

Referencias

- ARIAS DE SAAVEDRA ALÍAS, I. (2012). Las Sociedades Económicas de Amigos del País: proyecto y realidad en la España de la Ilustración. *Ohm: Obradoiro De Historia Moderna*, (21), 219-245. <https://doi.org/10.15304/ohm.21.689>
- DÍAZ-CHAO, A., TORRENT-SELLENS, J., MOSO-DÍEZ, M. e MONDACA-SOTO, A. (2021). *La Formación profesional en la Empresa Industrial Española. Hacia la gran transformación digital y sostenible*. CaixaBank Dualiza. <https://www.caixabankdualiza.es/recursos/doc/portal/2019/07/08/la-formacion-profesional-en-la-empresa-industrial-espanola78230.pdf>
- GAMBOA NAVARRO, J. P. e Moso-Díez, M. (2020). Observatorio de la Formación profesional en España. Informe 2020. CaixaBank Dualiza. <https://www.observatoriofp.com/downloads/2020/informe-completo-2020.pdf>
- INCUAL (s.f.). Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP). http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_ncfp.html#IA
- LEI ORGÁNICA 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración da Formación Profesional (BOE núm. 78, de 01/04/2022).

- LEI ORGÁNICA 5/2002, de 19 de xuño, das Cualificacións e da Formación Profesional (BOE núm. 147, de 20/06/2002)
- LONGWORTH, N. (1995). Special Focus: Lifelong Learning – The Challenge and Potential for Industry and Higher Education: Introduction. *Industry and Higher Education*, 9(4), 205-216. <https://doi.org/10.1177/095042229500900403>
- NACIONES UNIDAS (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A/RES/70/1. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.pdf?OpenElement>
- REAL DECRETO 1529/2012, de 8 de novembro, polo que se desenvolve o contrato para a formación e a aprendizaxe e se establecen as bases da formación profesional dual (BOE núm. 270, de 09/11/2012).
- REAL DECRETO 278/2023, do 11 de abril, polo que se establece o calendario de implantación do Sistema de Formación Profesional establecido pola Lei Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración da Formación Profesional (BOE núm. 87, de 12/04/2023)
- REAL DECRETO 659/2023, do 18 de xullo, polo que se desenvolve a ordenación do Sistema de Formación Profesional (BOE núm. 174, de 22/07/2023)
- RIAL, A. (1997). *La formación profesional. Introducción histórica, diseño de currículo y evaluación*. Tórculo.
- RIAL, A. e LORENZO-MOLEDO, M. M. (Coord.) (2009). *A Formación Profesional en Galicia. Da ensinanza obreira á profesional*. Xunta de Galicia.
- SARCEDA-GORGOSO, M. C, SANTOS GONZÁLEZ, M.C. e SANJUÁN ROCA, M. DEL MAR (2017). La Formación Profesional Básica: ¿alternativa al fracaso escolar?. *Revista de Educación*, 378, 78-102. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-362>
- SARCEDA-GORGOSO, M. C. e RIAL SÁNCHEZ, A. (2011). De las prácticas en alternancia a la inserción laboral: resultados de una investigación. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 9 (2), 233-254.
- SARCEDA-GORGOSO, M-C. (2008). *Deseño en Formación Ocupacional e Inserción Laboral*. Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.

Carmen Franco-Vázquez

Universidade de Santiago de Compostela

Carol Gillanders

Universidade de Santiago de Compostela

Introdución

A abordaxe dun tema coma o proposto, o das ensinanzas artísticas no contexto galego, non é tarefa doada e sería pretencioso pola nosa parte pensar que poderíamos ofrecer un panorama exacto do que acontece neste eido, xa que son moitas e moi diversas as institucións involucradas en tal cometido. Por outra banda, as últimas décadas foron tumultuosas e complicadas para os ensinos artísticos, que non terminan de equipararse con outras áreas de coñecemento. En efecto, convén falar do caso dos estudos de interpretación musical, que non atopan o seu sitio no ámbito universitario. É certo que a partir da LOGSE se introduciron importantes cambios e colleu un gran pulo a educación musical, co deseño dunha formación para mestres especialistas, entre outras iniciativas (Subirats, 2005), pero seguen sen resolverse asuntos esenciais que concirnen aos ensinos artísticos. Lembremos, por sinalar un claro exemplo, que tanto os títulos superiores de música, xa sexan os correspondentes ao R.D. 2618/1966, equivalentes a todos os seus efectos a Licenciado Universitario, coma os titulados LOGSE, que se corresponden cos títulos do Espazo Europeo de Educación Superior do nivel 3 do MECES (ANECA, 2020), seguen a ser títulos non universitarios e non integrados no amplo catálogo de titulacións universitarias.

Segundo un estudo realizado no ano 2016, «o ámbito dá investigación educativa en Galicia vinculada ás áreas artísticas goza dun impulso emergente con indicios de estabilización» nos primeiros anos deste século (Agra, Gillanders, Eirín & Mesías, 2016, p. 457). Este crecemento é un reflexo do interese que hai na sociedade e na comunidade galega pola educación artística, como imos ver nas diferentes actuacións que expoñemos

neste traballo. Lamentablemente, este interese non se compaxina coas diferentes reformas educativas, que se empeñan en recortar horas no currículo nas aulas da formación obrigatoria. Xa no ano 2005, o *Informe sobre a situación da educación das artes visuais e a formación inicial dos seus docentes. Propostas para a súa reforma*¹ apoiaba «a necesidade da arte e os procesos creadores na educación, referíndose ao valor que a imaxinación, o sentido da estética e a facultade de comunicar teñen na tarefa de *aprender a ser*» (p. 2). Nesta liña, a plataforma *EducaciónNoSinArtes*, integrada por docentes de artes de universidades públicas e privadas de España, redactou e presentou un manifesto para a defensa das artes na educación en febreiro de 2020; este documento contiña propostas concretas para mellorar a lei educativa (LOMLOE), entón en trámite parlamentario (*EducaciónNoSinArtes*, 2023). En abril de 2022 constituíuse a SEA (Sociedade para Educación Artística), á que pertencen a maior parte dos docentes da área de Didáctica da Expresión Plástica das Universidades españolas. Así mesmo, recentemente creouse a Asociación de Profesorado Universitario de Educación Musical (AUDIEMUS). Con todo, malia a mobilización e as adhesións de apoio de institucións como o InSEA (International Society for Education through Art) ou o ICOM (International Council of Museums), a reforma da lei educativa non tivo en conta a necesidade da educación artística no currículo dos escolares españois, senón que:

no actual sistema educativo está a reducirse a súa importancia. En 2023 é moi duro para un Educador en Arte ter que seguir xustificando que as horas de Arte na Escola non son para facer traballos manuais, senón para formar persoas. Nun mundo onde a linguaxe máis utilizada é a visual, o papel do ensino artístico é cada vez máis irrelevante na Escola. (*Asociación de Profesorado de Debuxo de Andalucía*, 2023)

A pesar das incongruencias e dificultades en que se atopan mergullados os ensinamentos artísticos, é de xustiza sinalar avances relacionados con espazos para o intercambio e construción de proxectos que involucran diferentes institucións. Estamos a referirnos ao ambicioso proxecto *Interaccións Artísticas en Galicia*, promovido pola Real Academia Galega de Belas Artes desde o ano 2017. Nas súas diferentes edicións, ofrece dous puntos de encontro: dun lado, unha residencia para creadores emerxentes,

¹ Informe elaborado no ano 2005 por docentes da área de Didáctica da Expresión Plástica, a petición do Ministerio de Educación e Ciencia.

desenvolvida no Pazo de Mariñán coa colaboración da Deputación da Coruña e, doutro, as *Xornadas de Didáctica das Artes: Crear para ensinar*, que van alternando a súa localización entre A Coruña, Santiago e Pontevedra. Nestas accións interveñen estudantes e profesorado dos dous conservatorios superiores de música, das escolas superiores de arte e deseño de Galicia, das tres universidades galegas, así como outros profesionais interesados na educación artística. Grazas a estas iniciativas, as institucións galegas relacionadas cos ensinamentos artísticos teñen a oportunidade de compartir experiencias, prácticas docentes innovadoras e investigacións ao redor de diferentes temáticas. A aposta pola cultura, pola educación artística e polo fortalecemento dos recentes creados vínculos permiten afrontar con entusiasmo e interese renovado un futuro incerto e complexo.

Figura 1

Cartel da última Xornada de Didáctica das Artes



1. A achega das artes na educación

Un exemplo importante da necesidade inherente ao ser humano de producir arte atopámolo no que sucedeu no campo de concentración checo de Terezin, onde se puido apreciar como os membros da comunidade que alí se conformou, confinados polos nazis, acharon na arte unha forza

de canalización para as súas emocións. «Os prisioneiros procedían da clase media centroeuropea, para quen a arte era unha expresión habitual. Por esta razón, en Terezin continuaron facendo música, asistindo ao teatro e substituíron a comida por debuxos» (Hájková, 2020, p. 168).

Doutra banda, son moitos os autores que salientan o potencial das artes para xerar espazos de confianza nos que se poidan abordar temas tan importantes como os referidos á identidade, á inclusión, aos obxectivos de desenvolvemento sustentable, ou a outras problemáticas actuais e próximas aos estudantes. Como claramente explica Wright (2009),

(...) a calidade da relación entre docente e estudante é de especial transcendencia. Isto é así porque cando os estudantes están implicados significativamente nas artes están a recorrer ás súas experiencias e historias persoais, moi a miúdo non vistas noutras áreas de estudo. (p. 1056)

Como didáctica específica, a Expresión Plástica ten a responsabilidade da formación inicial en didáctica das artes, nas Facultades de Ciencias da Educación, dous futuros mestres e mestras de Educación Infantil e Primaria e do profesorado de secundaria. Pero tamén existen ámbitos non formais onde educadores artísticos deseñan programas educativos en museos, galerías de arte, fundacións ou espazos de intervención artística (Agra, Gillanders, Eirín & Mesías, 2016).

O papel do profesorado de educación artística resulta fundamental en calquera proxecto educativo que pretenda unha educación integral das persoas. Cómpre ter presente sempre que ao educador lle corresponde axudar os estudantes no desenvolvemento de formas de creación artística sen limitar a súa expresividade persoal e, ao mesmo tempo, fomentando unha actitude crítica. E tampouco podemos esquecer o compoñente expresivo e emotivo que as artes convocan.

Ademais, a educación visual é indispensable hoxe en día. Sen unha boa educación artística non se poden decodificar e interpretar as imaxes que nos arrodean na vida real: televisión, cine, redes sociais e medios de comunicación... Por iso «a través dunha educación que potencie as capacidades do ser humano, que estimule e enriqueza a súa creatividade e que utilice a contorna coma un medio enriquecedor (...), lograremos un desenvolvemento humano integrador e harmónico entre o individuo e o medio» (López & Martínez, 2003, p. 247).

E son os artistas quen nos axudan a cuestionarnos sobre a realidade próxima, servindo á vez de referentes nas accións que se emprenden no

ensino. De acordo con Bresler (2008), debemos ás artes visuais e á dramatización os paradigmas emerxentes. Así, a través da investigación baseada nas artes, a A/R/tografía, o Fotoensayo, as Citas Visuais, entre outras metodoloxías, podemos «pensar coas imaxes» (Fernández-Polanco, 2014, p. 218), mergullarnos en narrativas desde outras miradas para «explorar múltiples, novas e diversas formas de comprensión e formas de vida no mundo» (Finley, 2008, p. 71).

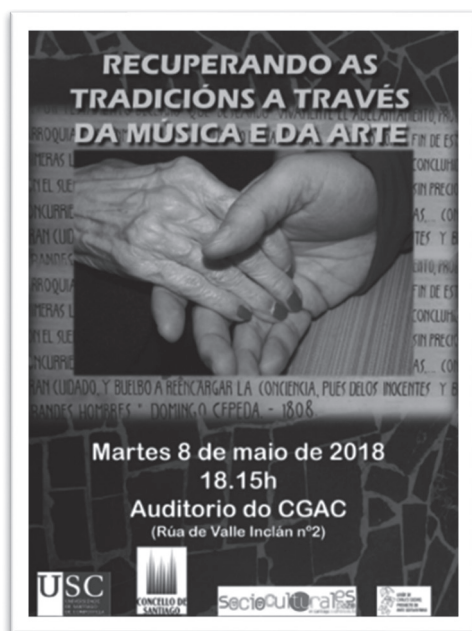
2. Algunhas prácticas innovadoras

Comezamos este epígrafe cunha precisión terminolóxica que no ámbito anglosaxón non é necesaria, xa que está moi clara a diferenza entre *Arts Education* e *Art Education*: a primeira describe un termo colectivo que se refire a unha educación integral e secuencial en disciplinas artísticas separadas e distintas, tales como a danza, a música, o teatro, as artes populares, as artes mediáticas e as artes visuais; e a segunda circunscríbese á aprendizaxe baseada nas artes visuais e plásticas, ás clásicas artes visuais tales como o debuxo, a pintura, a escultura e o deseño e tamén ás últimas tendencias como a fotografía, o vídeo, o cine ou o deseño informático. En Galicia, a expresión Educación Artística abrangue calquera disciplina artística, pero é máis habitual empregala en referencia ás artes plásticas, porque adoitamos utilizar o termo Educación Musical para disciplinas artísticas vinculadas á música e á danza. Pois ben, nós desenvolvemos este estudo referíndonos á Educación Artística de forma xenérica, especificando oportunamente aqueles proxectos máis propios da música ou das artes plásticas.

Despois desta puntualización, faremos referencia a algúns proxectos interdisciplinares levados a cabo entre diferentes áreas. Mencionaremos en primeiro lugar un proxecto de aprendizaxe-servizo realizado no contexto do Máster de Profesorado na USC en que se busca recuperar e poñer de relevo a importancia do patrimonio cultural inmaterial a través de talleres de educación artística e de entrevistas a persoas maiores do rural galego (Franco Vázquez, Gillanders & Clavero, 2021), proxecto que obtivo o primeiro premio na *II Edición dos premios responsabilidade social e innovación educativa: a aprendizaxe-servizo na docencia*. A conxunción de música e artes plásticas e visuais serviu de catalizador das emocións e construíu unha ponte que facilitou a evocación dos maiores.

Figura 2

Cartel do concerto e exposición do proxecto



Respecto á educación musical no ámbito universitario, estamos nun momento único e de transformación debido á incorporación de profesorado novo na área de Didáctica da Expresión Musical nas tres universidades galegas. Este cambio e reaxuste abriu a porta a colaboracións que esperamos sigan producíndose no futuro. Así, destacamos unha recente publicación conxunta, que ofrece unha aproximación á educación musical levada a cabo na formación inicial do profesorado (Gillanders, Casal de la Fuente, Tojeiro, Rosa & Chao, 2023) e na que se salienta o lugar destacado que ocupan os proxectos nas súas prácticas docentes. Algúns destes proxectos explicados no artigo foron premiados, como o *Proxecto Soka. Música e teatro para a toma de conciencia sobre a violencia escolar*, realizado na Universidade da Coruña. Esta tendencia por incluír a aprendizaxe baseada en proxectos nas aulas de música tamén se observa noutros contextos e niveis educativos (Botella & Ramos, 2020).

Así mesmo, están a darse pasos cara á internacionalización, mediante proxectos eTwinning. O traballo de Eirín, Gillanders, Leone, & Trigo (2023) evidencia a importancia de incluír oportunidades para os proxec-

tos eTwinning nos graos de mestre/a, o que potencia non só o uso da tecnoloxía, as linguas estranxeiras ou as metodoloxías innovadoras, senón que tamén permite a creación de redes de traballo colaborativo xa desde a formación inicial do profesorado.

Non podemos deixar de mencionar aquí ou proxecto *Escola Imaxinada*, coordinado por Vicente Blanco e Salvador Cidrás, profesores da área de Didáctica da Expresión Plástica na Facultade de Formación de Profesorado da USC. «*Escola Imaxinada* é un colectivo independente e sen ánimo de lucro composto por profesionais do campo das artes, a arquitectura, a filosofía e a educación infantil e primaria e cuxos obxectivos son: achegar ás escolas metodoloxías baseadas nas artes e contribuír ao deseño de espazos e recursos educativos de calidade» (Escola Imaxinada, 2023). Neste proxecto educativo ofrécese rachar coas prácticas arraigadas que están xeneralizadas na etapa escolar e para iso, desde o blog, convidan o profesorado a poñer en práctica proxectos innovadores que combinan as artes coa vida e coa contorna. Estes docentes son conscientes de que este tipo de prácticas hai que interrompelas desde a formación inicial o continua do profesorado (Blanco & Cidrás, 2020). Estas propostas prácticas elabóranse en estreita colaboración coas escolas, cos mestres e mestras, en obradoiros de artes onde os menos e as nenas aprenden dun xeito lúdico, a través do xogo.

Figura 3

Imaxe de Escola Imaxinada



AUTOR: Salvador Cidrás, 2020

3. Os ensinos artísticos fóra do contexto educativo regrado

As iniciativas que contribúen a mellorar a educación artística en Galicia tamén se realizan desde diversas institucións; algunhas iniciativas son de carácter público e outras teñen un carácter privado. Son moitos os museos abertos en todo o territorio galego que contan con programas educativos moi completos e interesantes, pero nós centrarémonos naqueles que teñen fondos ou iniciativas vencelladas á arte contemporánea. Son institucións que funcionan como centros de arte, non soamente como colectores de obxectos, senón que demostran ser espazos activos, con actividades didácticas. Destacamos as seguintes organizacións galegas: o CGAC (Centro Galego de Arte Contemporánea), a Fundación Eugenio Granell, o Espazo de Intervención cultural NORMAL, a Fundación Luís Seoane, o MAC (Museo de Arte Contemporánea Gas Natural Fenosa), a Fundación MOP, a Fundación MARCO e o Museo de Pontevedra. Nos seguintes epígrafes detallaremos como as actividades destes programas son de natureza moi variada: talleres destinados á infancia, ás familias, a distintos colectivos, talleres con artistas en residencia; concertos; organización de xornadas ou congresos; visitas guiadas, etc.

3.1. O Centro Galego de Arte Contemporánea

No ano 1993 creouse en Santiago de Compostela o Centro Galego de Arte Contemporánea, o CGAC, coa intención de introducir a Galicia no círculo artístico internacional. No transcurso deses anos a arte contemporánea en España sufriu un grande impulso coa creación do Centro de Arte Contemporánea Reina Sofía en Madrid (1990), do MACBA en Barcelona (1995) e do Guggenheim en Bilbao (1997). O CGAC, instalado nun edificio deseñado polo arquitecto portugués Álvaro Siza, non é so un espazo expositivo, senón que está concibido coma un centro dinámico en que teñen cabida dun xeito multidisciplinar artes plásticas, música, cinema, arquitectura, deseño, etc.

O CGAC ten un Departamento de Actividades e Educación que diseña actividades moi diversas para achegar a arte contemporánea á sociedade. Colabora con diferentes centros educativos e con colectivos cidadáns. Dentro das actividades programadas neste último ano cabe destacar os *Talleres para as familias*, pensados para que as familias con menos e nenas na etapa escolar poidan experimentar a arte dun xeito creativo, explorando a súa expresión e creatividade; o *Ciclo de Talleres Experimentais*

de Arquitectura contemporánea, para que os nenos e as nenas coñezan as claves necesarias para interpretar a arquitectura dos creadores contemporáneos; *os Talleres impartidos por artistas*, nos que creadores e creadoras comparten o seu facer cos participantes e, por último, *os Talleres de Lecer* (CGAC, 2023).

3.2. Fundación Eugenio Granell

Eugenio Granell foi un pintor surrealista que cedeu á cidade de Santiago a súa obra e mais a colección de obras dos seus colegas surrealistas. Este artista multidisciplinar era pintor, escultor, violinista e escritor. Desde o ano 1995 existe non Pazo de Bendaña, en Compostela, a Fundación Eugenio Granell, que ofrece concertos de música de cámara, obradoiros para estudantes, teatro e visitas guiadas, ademais das exposicións programadas cada tempada.

Desde o ano 1997 e ata hoxe, o Museo ten un departamento chamado *Didáctica no museo*, que produce actividades ao redor das diferentes mostras temporais. Estas actividades consisten principalmente en visitas guiadas que facilitan a comprensión das diferentes exposicións. Nelas amplíase a información e provócase a reflexión sobre as obras das diferentes mostras. Doutra banda, nos talleres impúlsase a realización de creacións artísticas por parte dos asistentes. Os principais destinatarios destas tarefas son os nenos e as nenas, sobre todo nos talleres permanentes (Fundación Eugenio Granell, 2023).

3.3. NORMAL, Espazo de Intervención Cultural

Este espazo, dedicado a accións culturais de todo tipo, está xestionado pola Universidade da Coruña, pero ten vocación de acoller iniciativas culturais que comprendan outras capas da sociedade en xeral; dedican unha especial atención á sociedade moza e ás súas inquedanzas. O espazo está deseñado con salas abertas con mobiliario atractivo que facilita actividades moi diversas, como a lectura, o gozo do cinema, as actuacións performativas, musicais e teatrais. Tamén dispón de talleres abertos a todo tipo de creadores que teñen a posibilidade de expoñer as súas creacións (NORMAL, 2023).

Con frecuencia organízanse foros, masters ou xornadas que promoven a reflexión sobre artes plásticas, música, cinema, artes escénicas, li-

teratura e pensamento e a súa vinculación coas temáticas que xorden na sociedade: política social, cooperación, voluntariado, diversidade, etc.

3.4. Fundación Luís Seoane

A Fundación Luís Seoane, vencellada ao Concello da Coruña, foi constituída a partir do legado artístico da obra e os arquivos do artista doados pola súa viúva. A través da obra multidisciplinar deste artista, a programación e as exposicións tratan tanto das artes plásticas coma das audiovisuais, arquitectura, artes escénicas ou literatura.

A Fundación traballa en colaboración coa Universidade da Coruña no deseño da programación didáctica, de xornadas e congresos e de exposicións. Na Fundación hai un eixo importante que xira ao redor da visibilización da identidade cultural galega.

A institución ten diferentes proxectos didácticos permanentes destinados aos rapaces, como o *Proxecto Eirón*, proxecto que de actividade didáctica foi derivando cos anos nun proxecto urbanístico en que participaron nenos e nenas, familias, artistas e as administración; e como o *Proxecto Nenoarquitectura*, constituído por unha serie de obradoiros con actividades adaptadas a nenos e nenas de diferentes idades, nas que se exploran deseños arquitectónicos de diferentes culturas, da Bauhaus e de estruturas arquitectónicas actuais.

Na programación didáctica da fundación inclúense as técnicas, os soportes e os procesos creativos utilizados habitualmente por Luís Seoane para deseñar actividades educativas en que os máis pequenos poden explorar a súa capacidade de observación, a súa creatividade e a súa expresión persoal (Fundación Luís Seoane, 2023).

3.5. MACUF. Museo de Arte Contemporánea Gas Natural Fenosa

O museo foi fundado no ano 1995 debido á necesidade de dispoñer dun espazo en que se puidesen albergar as coleccións completas de pinturas e esculturas que posuía a empresa Unión Fenosa, co obxecto de amosalas ao público na Coruña. En principio, o museo mostraba basicamente obras de artistas galegos, das vangardas galegas de comezos do século xx, pero tamén do movemento atlántico de finais de século; aos poucos foi incorporándose á colección a obra doutros artistas. Ademais destas coleccións, organizáronse mostras temporais e talleres dirixidos por artistas locais. Hoxe en día esta institución está pechada, e desde o ano 2018 non ten actividade cara ao público (MACUF, 2023).

3.6. MOP. Fundación Marta Ortega

A Fundación MOP, recentemente creada, rexistrouse en 2022 e ten como obxectivo estimular a vida cultural da Coruña. Co seu programa *Future Stories* apoia e impulsa os novos creadores no inicio da seu carreira. En colaboración co Concello da Coruña, a Fundación presidida por Marta Ortega montou exposicións retrospectivas de grandes fotógrafos contemporáneos no peirao de Batería do porto coruñés. A primeira foi a de *Peter Lindbergh: Untold stories*, no ano 2021; a segunda, a de *Steven Meisel 93. A year in photographs*; e a terceira, sobre o fotógrafo Helmut Newton, desde finais de 2023 ata mediados do 2024, leva por título *Newton – Fact & Fiction*.

A Fundación MOP non só se encarga destes macroproxectos expositivos, senón que organiza visitas guiadas para achegar a fotografía de moda ao gran público. A contorna que acolle estes eventos está concibida como parte das exposicións. Son espazos de carácter industrial recuperados e revitalizados de forma aberta, coidada e con efectos ópticos que destacan as estruturas das naves e dos silos portuarios.

Detrás destas exposicións existe un programa educativo expresamente deseñado para cada exposición, que se oferta aos centros educativos galegos co obxectivo de dar a coñecer estes grandes fotógrafos. Miles de estudantes de Galicia, de todos os niveis educativos, desde Educación Infantil a estudantes universitarios, visitaron as exposicións da man de persoal con formación en didáctica das artes (MOP, 2023).

3.7. MARCO. Museo de Arte Contemporánea de Vigo

No ano 2002 créase a Fundación MARCO por iniciativa do Concello de Vigo, de Caixanova, da Xunta de Galicia e da Deputación de Pontevedra. É unha fundación de interese galego que xestiona as actividades do museo. A sede deste museo está na cidade de Vigo, no edificio dos antigos xulgados e mais do cárcere anexo. Trátase dun recinto peculiar, cun vestíbulo central e galerías radiais empregadas como espazos expositivos.

O departamento Didáctica do MARCO deseñou un proxecto denominado *MARCO inclusive* co que pretende facilitar espazos de inclusión e apostar por públicos diversos. Esta programación didáctica consiste en visitas guiadas e talleres para escolares de diferentes idades e para distintos colectivos con necesidades específicas. O importante número de escolares que se inscribe nestas actividades obrigou ao acondiciona-

mento dun novo espazo denominado Laboratorio das Artes, que facilita o desenvolvemento dun programa didáctico estable. En todos estes proxectos didácticos o MARCO conta coa colaboración da Fundación «A Caixa» (MARCO, 2023).

3.8. Museo de Pontevedra

A orixe do Museo de Pontevedra está vinculada á actividade da Sociedade Arqueolóxica de Pontevedra a finais do século XIX, pero é nos anos 20 do século pasado cando adquire entidade como museo para a exhibición da gran cantidade de obras de arte, documentos, pezas arqueolóxicas, libros e bens que posuía dita sociedade.

Hoxe en día, o museo está máis aberto á sociedade e ten como propósito xerar experiencias e coñecemento conectando o pasado co presente. Utiliza os obxectos do seu amplo fondo para ofertar un programa educativo diverso e multidisciplinar, no que teñen cabida a arte, a historia, a arqueoloxía e mais o patrimonio cultural.

Esta institución consta dun Departamento de Educación que traballa deseñando proxectos para diferentes colectivos: por unha banda, desenvolve accións dirixidas a estudantes e profesorado, complementando os contidos da educación regulada; outro campo de actuación está enfocado a todos os públicos, ao entender o museo coma un espazo onde conflúen diferentes xeracións, e propón accións para familias, nenos e nenas, novas e adultos; e, por último, a vocación de servizo á comunidade incentiva o desenvolvemento de actividades para que colectivos diversos poidan gozar do museo de acordo coas súas capacidades. Este departamento didáctico pretende que a comunidade entenda o museo coma un espazo propio que favoreza a aprendizaxe (Museo de Pontevedra, 2023).

Conclusións

Ao longo destas páxinas destacamos como diferentes institucións complementan os baleiros que o ensino regulado non é quen de encher. É innegable que a cidadanía reclama arte no seu día a día. Así, froito deste interese polas artes xorden nas redes sociais múltiples entradas vinculadas á expresión visual, vídeos de Youtube, blogs artísticos, tutoriais de receitas e materiais. E no ámbito musical esa demanda apréciase en concursos televisivos relacionados coa música ou coa procura de talento. Mais este

requirimento da cidadanía atopa a limitación derivada dunha lexislación educativa mellorable, que parece non aproveitar as vantaxes que ofrecen as Artes.

Como é ben sabido, a formación de mestres e mestras lévase a cabo nas Facultades de Educación ou de Formación do Profesorado. A titulación ten un carácter xeneralista, salvo para aquelas áreas que requiran coñecementos que esixen unha formación máis experta, con técnicas e contidos específicos, para as que se establece unha mención ou especialización, como é o caso da Mención en Educación Musical. Os docentes da área de Expresión Plástica consideran que «a formación en artes plásticas, arte e cultura visual e audiovisual, arte contemporánea, educación patrimonial, deseño e todo aquilo que con cada un destes campos se relaciona, require dun espazo curricular específico e unha especialización docente» (EducaciónNoSinArtes, 2023). Sen unha mellor formación é difícil que o profesorado de Primaria poida abordar con calidade o reto que supón formar artisticamente o alumnado desta etapa; por iso os docentes da área reclaman unha Mención en Artes Plásticas.

Finalmente, outros argumentos en favor dunha maior presenza das artes en Educación constitúenos a demanda crecente dunha educación en valores cívicos e éticos e mais a proposición de iniciativas con perspectiva de xénero (moi reclamada na sociedade actual). Non se pode descoñecer que a Educación Artística desenvolve, polo xeral, propostas vinculadas a postulados da arte contemporánea, postulados que sempre son un reflexo das inquietudes da sociedade, como as que acabamos de expoñer. En definitiva, cremos que estas cuestións resultan moitísimo máis efectivas cando se enmarcan en propostas prácticas de aprendizaxe servizo ou de arte participativo. Sostemos que as materias con contidos de Educación Artística con maior carga horaria poderían traballar con moita maior eficacia eses contidos transversais, tan necesarios na nosa sociedade.

Referencias

- AGRA PARDIÑAS, M. J., GILLANDERS, C., EIRÍN NEMIÑA, R. & MESÍAS LEMA, J. M. (2016). Didáctica da Expresión Musical, Plástica e Corporal. En Santos Rego, M. A. *A investigación educativa en Galicia 2002-2014* (pp. 457-497). Galaxia.
- ANECA (2020). *Informe de evaluación para determinar la correspondencia de los títulos de Enseñanzas Artísticas Superiores a los niveles del Marco Es-*

- pañol de Cualificaciónes para la Educación Superior (MECES). Título Superior de Música.* Ministerio de Universidades.
- ASOCIACIÓN DE PROFESORADO DE DIBUJO DE ANDALUCÍA (2023) *En defensa de la Educación Artística.* <https://asociacion09.es/wp-content/uploads/2023/02/En-defensa-de-la-Educacion-Artistica.pdf>
- BLANCO, V. & CIDRÁS, S. (2020). *Educar a través da arte: Cara a unha escola imaxinada.* Kalandraka.
- BOTELLA NICOLÁS, A. M., & RAMOS RAMOS, P. (2020). El aprendizaje basado en proyectos en el aula de música: una revisión sistemática. *Per Musi*, 40, 1-15.
- BRESER, L. (2008). The music lesson. En J.G.Knowles & A.L. Cole (Eds.). *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (pp. 225-237). Sage Publications.
- CGAC (2023). <https://cgac.xunta.gal/gl/museo/cgac>
- EducaciónNoSinArtes (2023). <https://educacionnosinartes.wordpress.com/about/>
- EIRÍN NEMIÑA, R., GILLANDERS, C., LEONE, V., & TRIGO MARTÍNEZ, C. (2023). Expanding learning environments in initial teacher education. *Pedagogies*, 18, 519-533.
- ESCOLA IMAXINADA (2023). *Educar a través da arte.* <https://www.escolaimaxinada.com/>
- FERNÁNDEZ-POLANCO, A. (2014). Nuestras imágenes: breve genealogía de un discurso disciplinar. En A. Fernández-Polanco (Ed.), *Pensar la imagen / Pensar con las imágenes* (pp. 219-228). Delirio
- FINLEY, S. (2008). Arts-based research. En J.G. Knowles & A.L. Cole (Eds.). *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (pp. 71-81). Sage Publications.
- FRANCO-VÁZQUEZ, C., GILLANDERS, C., & CLAVERO IBÁÑEZ DE GARAYO, S. (2021). Involving student teachers in the recovery of our elders' memories: a service-learning project in higher education. *Journal of Education for Teaching*, 47(4), 531-547.
- FUNDACIÓN EUGENIO GRANELL, (2023). <https://www.fundacion-granell.gal/gl/didactica-no-museo/>
- FUNDACIÓN LUIS SEOANE (2023). <https://fundacionluisseoane.gal/gl/>
- GILLANDERS, C., CASAL DE LA FUENTE, L., TOJEIRO PÉREZ, L., ROSA NAPAL, F.C., & CHAO-FERNÁNDEZ, R. (2023). Unha mirada á formación inicial do profesorado galego. *Revista Galega de Educación*, 86, 48-51.
- HÁJKOVÁ, A. (2020). *The Last Ghetto: An Everyday History of Theresienstadt.* Oxford University Press.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M., & MARTÍNEZ, N. (2003). El arte terapia y la educación para el desarrollo humano. En *Congreso INARS: la investigación en las artes plásticas y visuales* (pp. 247-255). Universidad de Sevilla.

- MACUF. Museo de Arte Contemporáneo Gas Natural (2023). <https://www.macuf.es/museo-de-arte-contemporaneo-gas-natural-fenosa/>
- MARCO (2023). Museo de Arte Contemporáneo de Vigo. <https://www.marco.vigo.com/es/content/fundacion-marco>
- MOP (2023). <https://themopfoundation.org/es>
- MUSEO DE PONTEVEDRA (2023). <https://museo.depo.gal/es/educacion>
- NORMAL (2023). https://www.udc.es/es/cultura/inf_normal/
- SUBIRATS BAYEGO, M. Á. (2005). La Educación Musical en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(19), 39-51.
- WRIGHT, P. (2009). Teaching in Arts Education. En L.J.Saha & A.G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 1049-1060). Springer.

O sistema universitario de Galicia. Consolidación, desenvolvemento e retos

José Manuel Touriñán López

Universidade de Santiago de Compostela

Introdución

Consolidar significa primariamente facer que unha cousa adquira firmeza ou solidez. E así se entende consolidar cando dicimos: consolidouse a situación política. E tamén se entende así cando dicimos a unión desas dúas partes do ladrillo consolidouse.

O Dicionario do uso do español di que consolidar vén da forma antiga ‘consoldar’ e o seu uso actual equivale a fixar, fortalecer, reforzar ou suxeitar unha cousa, darlle solidez a un edificio, a unha institución ou a unha situación (Moliner, 1982, p. 735).

O Dicionario da lingua española rexistra diversas acepcións para a palabra ‘consolidar’. A min, atendendo ao título deste capítulo, interésame deixar constancia das seguintes:

- A primeira acepción que, por suposto, identifica o termo con dar firmeza e solidez a algo.
- A segunda, que identifica o termo con converter algo en definitivo e estable, por exemplo, consolidar un dereito.
- A cuarta, que identifica consolidar con asegurar do todo, afianzar máis e máis algo como a amizade, unha alianza, etc.
- A sexta, que é específica do ámbito do Dereito: reunirse nuns suxeito atributos dun dominio antes disgregado (Real Academia Española, 1992, p. 548).

Todo o devandito aplícase ao significado do concepto consolidar, cando vai unido ao «sistema universitario de Galicia». Así o entendín cando escribín *A consolidación do sistema universitario e da comunidade científica en Galicia. Propostas de análise* (Touriñán, 1997) e cando publicamos

o libro *Sistema universitario de Galicia. Fundamentos e desenvolvemento legal* (Tourrián, 1996).

Ademais destes libros, publiquei máis de 25 traballos sobre o sistema universitario e a comunidade científica e coordinei ademais cinco publicacións colectivas sobre cuestións do sistema universitario. Paréceme unha tarefa imposible condensar en 10 páxinas todos os datos e reflexións enforcadas neses traballos sobre a consolidación do sistema universitario desde a súa orixe, por iso asumo este novo texto, non como unha selección de textos anteriores, nin como unha descrición temporal de acontecementos. Iso xa está publicado e revisado.

A pretensión deste capítulo é manterse fiel ao título e expor os fundamentos do proceso de consolidación, proporcionando argumentos para comprendelo e dispor de elementos para seguir razoando posteriormente sobre o desenvolvemento ulterior do sistema universitario, porque, se nos atemos ao significado de 'consolidación', é innegable que estamos a falar e referíndonos a un proceso cuxo fin non está pecho nin concluído, porque no sistema universitario sempre se poden integrar novas cousas, afrontar novos retos e modificar os perfís e criterios de definición do sistema universitario, se fose necesario e así se decidise.

Así as cousas, debe quedar claro desde o principio que consolidar non é concluír dando por pecho un sistema, que, no caso do sistema universitario, é por definición un sistema aberto cuxas directrices poden ser cambiadas. Repárese neste sentido no feito de que as dúas leis marco de carácter estatal que encadran o desenvolvemento das universidades e a investigación (Lei Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria e Lei 13/1986, de 14 de abril, de Fomento e Coordinación Xeral da Investigación Científica e Técnica) xa quedaron obsoletas e foron substituídas por novas leis (varias posteriores en ambos os casos). Nun caso, a Lei 11 está substituída actualmente pola controvertida LOSU que se implanta sen memoria de financiamento e que derroga todas as leis de universidades anteriores (Lei Orgánica 6/2001, de 21 de decembro, e Lei Orgánica 4/2007, de 12 de abril), integramente ou en todo o que teñan de contrario ou contraditorio con esta lei nova (Lei Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, do Sistema Universitario, LOSU). No outro caso, a nova lei que xa non é de Fomento, senón «da ciencia, a tecnoloxía e a innovación», coma se non puidese haber ciencia non lexislada ou si, desde agora, só fose ciencia a que queda lexislada (Lei 17/2022, de 5 de setembro, pola que se modifica a Lei 14/2011, de 1 de xuño, da Ciencia, a Tecnoloxía e a

Innovación e Real Decreto-lei 3/2019, de 8 de febreiro, de medidas urxentes no ámbito da Ciencia, a Tecnoloxía, a Innovación e a Universidade, BOE núm.. 35, de 9 de febreiro).

Pola súa banda, o sistema universitario de Galicia ten na orixe a súa propia lei de ordenación do sistema universitario (LOSUG, Lei 11/1989, de 20 de xullo, de ordenación do sistema universitario de Galicia), o seu específico Plan de financiamento que hai que implementar e xestionar (BOP, 433, de 21 de outubro de 1989) e a súa propia lei de fomento de investigación que hai que crear e executar (Lei 12/1993, de 29 de xullo, de Fomento de investigación e de desenvolvemento tecnolóxico de Galicia) e o Plan galego de investigación e desenvolvemento tecnolóxico de Galicia que debe crearse e executarse ao amparo da nova Lei 12/1993 a crear.

Convén destacar, por último, nesta introdución que a creación e consolidación do sistema universitario de Galicia e o apoio e fomento da investigación da comunidade científica galega é posible, porque hai competencias transferidas á Autonomía para facelo e vontade política manifesta no preámbulo da LOSUG de achegar un servizo público a máis cidadáns, superar as carencias que se detectaban e abrirse á innovación, ao desenvolvemento tecnolóxico para mellorar a formación, a vida social, cultural e produtiva en Galicia. Superar as carencias universitarias de Galicia (como di o preámbulo desta lei, un nivel de gastos por alumno moi por baixo da media estatal e dos máis deficientes de Europa) e reordenar o sistema universitario de Galicia atendendo a criterios de desenvolvemento e renovación son os dous obxectivos que se fixa a Lei 11/1989 no primeiro parágrafo do seu preámbulo.

E todo isto faise nun contexto europeo novo, derivado do Tratado da Unión Europea de 1991. O Tratado da Unión Europea (TUE) –coñecido coloquialmente como ‘de Maastricht’, porque foi aprobado en decembro de 1991 nesa cidade holandesa e asinado o 7 de Febreiro de 1992 polos 12 países membros– é a segunda gran revisión a que se somete a Comunidade Europea (CE) desde que se iniciou a construción da Europa Unida.

A primeira revisión foi a Acta Única Europea (AUE) de 1986 que consagrou a chamada ‘Europa dos mercadores’ ao abrir a porta dos 12 países socios nese momento ao mercado único. O TUE reafirma a vontade dunha política común máis aló do ámbito económico. promove a educación de calidade estimulando a cooperación entre os Estados membros e a firme vontade da construción dunha política social compartida e converxente; a defensa da soberanía dos Estados membros, cuxa clave debe ser o con-

cepto activo e positivo da subsidiariedad. A subsidiariedad, xunto coa soberanía apunta inequivocamente á relevancia da coordinación (Malose, 1994; Comisión das Comunidades Europeas, 1987, 1992, 1994a e 1994b).

Pola súa banda, o Título VIII da Terceira Parte do TUE, que está dedicado ás políticas sociais, establece no seu capítulo 3 as directrices comúns correspondentes á educación, a formación profesional e a mocidade. Á súa vez, o Título XV desta Terceira Parte, está dedicado á investigación e o desenvolvemento tecnolóxico.

Educación e Investigación son os dous eixos desde os que se constrúen na UE as directrices comunitarias para o Ensino Superior. Os contidos conceptuais claves que aparecen no texto articulado que define eses eixos son:

- Contribución ao desenvolvemento de educación de calidade.
- Fomento da cooperación entre Estados.
- Pleno respecto aos sistemas educativos dos Estados e á diversidade cultural e lingüística.
- Fomento da mobilidade e do intercambio.
- Desenvolvemento da dimensión europea da Educación.
- Fomento e desenvolvemento da educación a distancia.
- Incremento do intercambio de información e experiencias sobre cuestións comúns dos sistemas de formación dos Estados membros.
- Favorecer o desenvolvemento da competitividade.
- Estimular a IDT de alta calidade.
- Difusión e explotación de resultados de investigación e transferencia de tecnoloxía.

Todos estes conceptos que forman parte do contido dos artigos 118, 126, 127 e 130F son o sistema conceptual que se veu repetindo nos 'libros brancos' que a UE propiciou e impulsado no contexto da Educación e a Investigación.

E este é para min o contexto no que se pode falar da orixe e consolidación do sistema universitario e da comunidade científica de Galicia que, certamente, consolídase porque: hai vontade política de facelo, hai competencia para crealo e desenvolve-lo e apróbanse as disposicións pertinentes de implementación e desenvolvemento.

1. O marco legal da racionalización do sistema universitario e da comunidade científica de Galicia na orixe

Á Comunidade Autónoma Galega fóronlle transferidas as competencias en materia universitaria e de fomento de investigación polo Real Decreto 1754/1987, de 18 de decembro, BOE núm.. 16, de 19 de xaneiro de 1988) que se concretan nas seguintes:

1) As derivadas do Estatuto de Autonomía de Galicia:

- a) A ordenación, planificación e execución das competencias en materia de universidades e ensino universitario como establece o artigo 31 do Estatuto de Autonomía, a LRU. e as disposicións que a desenvolven (cfr. Xunta de Galicia, 1993b).
- b) A ordenación, planificación e execución das competencias en materia de fomento da investigación como establece o artigo 27.19 do Estatuto de Autonomía, así como a elaboración, a proposta e execución, no seu caso, de plans específicos de apoio á formación e actualización do profesorado universitario e do persoal investigador (Xunta de Galicia, 1993a).

2) As recoñecidas especificamente no Real Decreto 1754/1987 de transferencia de competencias en materia de universidades:

- a) A xestión, segundo os criterios establecidos pola administración estatal, das bolsas e axudas ao estudo universitario correspondentes ás convocatorias do MEC.
- b) O rexistro, recoñecemento e tutela de fundacións docentes universitarias domiciliadas na Comunidade Autónoma Galega.

3) As recoñecidas pola LRU e as disposicións legais básicas da Comunidade Autónoma Galega, fundamentalmente:

- a) A coordinación das Universidades de ámbito galego (art. 3.3 da LRU.).
- b) A creación de universidades, dentro do ámbito galego, previo informe do Consello de Universidades (art. 5 da LRU).
- c) A creación de centros e autorizacións de estudo, previo informe do Consello de Universidades e a proposta do Consello Social da Universidade (art. 9 da LRU).
- d) A fixación das taxas académicas dos estudos que leven á obtención de títulos oficiais, dentro dos límites que estableza o Consello de Universidades (art. 54.2,b da LRU).

- e) A autorización dos gastos de persoal funcionario, docente e non docente, das Universidades (art. 54.4 da LRU).
- f) O financiamento do Sistema Universitario (Disposición adicional cuarta da LOSUG).
- g) A planificación e coordinación do Sistema Universitario, contando co 'Consello Universitario de Galicia' (art. 11 da LOSUG).
- h) A coordinación dos recursos de investigación, para o fomento da propia investigación e para o desenvolvemento tecnolóxico da Comunidade Galega (Lei de Fomento e Coordinación Xeral da Investigación BOE de 18 de abril de 1986); artigo 27.19 do Estatuto de Autonomía de Galicia; e, posteriormente, as competencias derivadas da Lei de Fomento de Investigación e de desenvolvemento tecnolóxico de Galicia (Lei 12/1993 de 29 de xullo, DOG núm.. 161, de 23 de agosto de 1993).

Os compoñentes básicos do desenvolvemento do sistema universitario galego son, no marco das competencias atribuídas, os seguintes:

- A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, como representante do órgano executivo (Goberno da Xunta de Galicia) e de conexión co órgano lexislativo (Parlamento galego).
- A Dirección Xeral de ordenación universitaria e política científica (Decreto 76/1990, de 7 de febreiro), que planifica e executa as competencias en materia de universidades e investigación e de asesoría aos órganos pertinentes por delegación da Consellería.
- O Consello Universitario, como órgano co que se debería contar para a coordinación e planificación.
- As tres universidades (A Coruña, Santiago de Compostela e Vigo) que desempeñan a función de axentes autónomos para a docencia, a investigación e a xestión dos recursos que teñan asignados.
- A Comisión de selección de política científica (Decreto 160/1991, de 16 de maio, DOG. núm. 100 de 28 de maio) e os servizos de apoio, que, centralizadamente, facilitan información e tecnoloxía ao resto dos compoñentes do sistema a través da rede RECETGA (rede de Ciencia e Tecnoloxía de Galicia), cuxo nodo de xestión é o CESGA (Decreto 6/1992 de 16 de xaneiro crea o centro de supercomputación de Galicia, Cesga, e Decreto 90/1993 de 16 de abril, DOG núm. 79, do 28 de abril, polo que se crea a Sociedade anónima xestión centro de supercomputación de Galicia).
- Os organismos derivados da Lei de fomento de investigación e de desenvolvemento tecnolóxico que haberá que redactar e aprobar nos

primeiros anos do desenvolvemento do sistema universitario e da comunidade científica de Galicia.

Ambos os entes, sistema universitario e comunidade científica, son distintos e diferenciábeis, pero, por competencias transferidas e outorgadas á Consellería de educación e ordenación universitaria e por volume de investigadores nas universidades, son o conxunto por consolidar, que é obxecto deste capítulo.

Podemos afirmar coa lexislación na man que as competencias da Comunidade Autónoma en materia de universidades e investigación exerceuse sobre unha comunidade científica e sobre un sistema composto por tres universidades, que nacen por segregación dos medios humanos e materiais da única Universidade existente en Galicia até 1990: a Universidade de Santiago de Compostela (Decreto 3/1990, de 11 de xaneiro, DOG núm. 17, de 24 de xaneiro, de segregación de centros e servizos da Universidade de Santiago de Compostela con todos os seus medios materiais e humanos e da súa integración nas novas universidades da Coruña e Vigo). Unha parte do que era até 1990 a Universidade de Santiago de Compostela converteuse no núcleo orixinal da Universidade da Coruña; outra parte converteuse no núcleo orixinal da Universidade de Vigo; e, outra parte quedou como o conxunto propio da Universidade de Santiago de Compostela.

O proceso de segregación configurou unha realidade tripartita, no que cada unha das universidades tiña de definir e orientar a súa personalidade dentro do espazo común que é o Sistema Universitario de Galicia, e esa personalidade (perfil) terana que desenvolver segundo os seus propios esquemas e en función dos principios xerais que establece a LOSUG.

A Lei de Ordenación do Sistema Universitario de Galicia (LOSUG) establece unha configuración propia para a planificación do sistema baseada en racionalidade sistémica de estrutura, organización e funcionalidade:

- Unha estrutura sistémica de sete campus que se corresponden co sete grandes cidades de Galicia (A Coruña e Ferrol; Santiago e Lugo; Vigo, Ourense e Pontevedra); aos centros destes campus accédese polo sistema de distrito único.
- Unha organización orientada pola complementariedade dos campus e a totalidade na oferta de titulacións de carácter oficial, limitada só pola dispoñibilidade de recursos financeiros e as condicións propias dunha docencia de calidade.

- Unha funcionalidade nos campus orientada: a corrixir os desequilibrios de partida do sistema; a crear, como mínimo, dous centros con rango de Facultade ou Escola Técnica Superior por campus; a aplicar o principio de complementariedad interdisciplinar para grandes áreas científicas; a especializar os campus, mantendo a coexistencia de ensinamentos técnicos e de humanidades; a distinguir título e centro, creando estruturas que acollan diversas titulacións.

Estrutura, organización e función, constitúen os alicerces da racionalidade sistémica da ordenación universitaria en Galicia, que é fundamental para decidir a autorización de implantación de estudos na súa localización e denominación.

O Sistema Universitario Galego establece na LOSUG, ademais, criterios de racionalidade socio-económica e apunta, por último, a criterios de racionalidade académico-organizativa. A racionalidade socio-económica é unha esixencia, porque a demanda real de estudos e a necesidade social de titulados son os elementos que condicionan a autorización de implantación de estudos, tanto respecto da duplicación dos estudos existentes, como da introdución de novos estudos que se queiran implantar por vez primeira en Galicia.

A racionalidade académico-organizativa é unha recomendación pois, tendo en conta que a vontade política, expresada polos órganos legalmente establecidos, de autorizar a implantación de estudos nun determinado campus non vai acompañada, por si e sempre, da posibilidade efectiva de impartir os estudos nese mesmo momento, a LOSUG sinala expresamente a importancia da dotación de mínimos cuantitativos e cualitativos de persoal docente, de administración e servizos, de infraestrutura e de equipamento e en servizos complementarios. A racionalidade académico-organizativa condiciona fundamentalmente a efectiva impartición de estudos autorizados.

O texto legal de referencia non determina en maior grao estas especificacións, pois unha boa parte delas corresponden ao ámbito competencial da autonomía universitaria, outra boa parte son do ámbito competencial estatal que se concretou no RD. 557/1991, de 12 de abril, sobre creación e recoñecemento de Universidades e Centros Universitarios, BOE núm.. 95, de 20 de abril e ao desenvolvemento autonómico concretado no Decreto 259/1994, de 29 de xullo, polo que se establece o procedemento para a creación e recoñecemento de Universidades, Centros universitarios e au-

torizacións de estudos na Comunidade Autónoma de Galicia, DOG núm. 157, de 18 de agosto, e, outra boa parte, son resultado da atención positiva que os órganos de Goberno locais e provinciais queiran dispensar aos campus universitarios.

Trátase, desde este marco, de achegarse a un instrumento de axuda á planificación que nos permita ponderar a oportunidade de crear, duplicar, autorizar a implantación, impartición e localización de titulacións, atendendo a criterios sistémicos, socio-económicos e académico-organizativos, desde a consideración dos custos da titulación, o crecemento acumulativo de alumnado, a eficiencia institucional e a orientación ao perfil, así como aos obxectivos e criterios xerais de calidade definidos para o financiamento do sistema, xa que todos estes elementos configuran a realidade diaria do desenvolvemento universitario. Os principios básicos de planificación que van ancorados a este marco legal poden resumirse do seguinte modo:

- Distrito escolar único, orientado pola totalidade da oferta e a complementariedade dos campus.
- Complementariedade interdisciplinar para áreas científicas.
- Equilibrio ciencias-humanidades, avanzando cara á especialización.
- Corrección dos desequilibrios.
- Mellora do perfil propio da Universidade.
- Eficiencia institucional, crecemento acumulativo e oportunidade de localización, implantación, impartición, creación nova ou duplicación.
- Racionalidade sistémica, socio-económica e académico-organizativa.
- Definición de obxectivos de calidade que supoñan coherencia sistémica, estabilidade e diferenciación.
- Mínimo de dotación para a configuración dos campus.
- Identificación dos campus como unidades de organización.
- Apoio á formación de posgrao como novas cualificaciónes profesionais.

Para lograr todo isto desde a Dirección Xeral de ordenación universitaria e política científica coordínouse co consello de universidades e cos organismos de coordinación estatais derivados da lei estatal 13/1986, de 14 de abril, de Fomento e coordinación xeral da investigación científica e técnica, construíuse e aplicou a racionalización da oferta ao desenvolvemento do sistema universitario, implementouse o plan de financiamento do sistema universitario de Galicia, conseguíronse en Bruxelas fondos es-

pecíficos para asegurar o desenvolvemento da rede de ciencia e tecnoloxía e a posta en marcha do Cesga e redactouse a lei de fomento de investigación e de desenvolvemento tecnolóxico.

No ano 1993 a Dirección Xeral de ordenación universitaria pasa a denominarse Dirección Xeral de universidades e investigación (decreto 240/1994, de 29 de xullo), mantendo as mesmas competencias e o encargo expreso de pór en marcha o documento final borrador do Plan galego de investigación e desenvolvemento tecnolóxico e os órganos derivados da Lei 12/1993, de 29 de xullo, de Fomento de investigación e de desenvolvemento tecnolóxico de Galicia, DOG nº. 161, de 23 de agosto, en particular a CICETGA (comisión interdepartamental de ciencia e tecnoloxía de Galicia que, xunto coa dirección xeral competente, elabora e executa o plan e emite informe ao parlamento de Galicia) e o Consello asesor de investigación e desenvolvemento tecnolóxico, que será o vínculo efectivo entre os axentes sociais, a comunidade científica e os responsables da política científica. O Plan, a Cicetga (Decreto 137/1995 de 10 de maio, DOG núm.. 99, de 25 de maio e Decreto 483/1997 de 26 de decembro, DOG núm.. 4 e Decreto 18/2002, de 1 de febreiro, DOG núm.. 28, de 8 de febreiro) e o Consello asesor (Decreto 141/1995 de 10 maio, DOG núm.. 191, de 29 de maio) constitúen o contido íntegro dos capítulos 2, 3 e 5 da Lei 12/1993 e son a súa concreción (Tourrián, 1991b, 1993a, 1996 e 1998).

2. Principios particulares de racionalización do fomento de investigación para a comunidade científica de Galicia, atendendo á política científica

A coordinación de recursos de investigación, a innovación e o desenvolvemento tecnolóxico, así como o apoio á formación do persoal docente e investigador son as competencias que se desprenden da lei autonómica 12/93. De modo sinxelo pódese dicir que, se queremos que a investigación sexa motor do desenvolvemento produtivo, hai que establecer vías de formación naquelas áreas que teñan interese estratéxico para ese desenvolvemento e para a innovación tecnolóxica (Tourrián, 1991a, 1993b; Telford, 1990a e 1990b, Coldstream, 1988).

A finais dos anos oitenta do século xx, no corazón industrial tradicional de Europa, é onde se están detectando as denominadas illas de innovación; localidades xeográficas nas que se concentran os laboratorios e empresas directamente implicados na innovación científica dos campos

tecnolóxicos xenéricos de biotecnoloxía, intelixencia artificial, aeronáutica e espazo. Estas localidades son espazos xeográficos urbanos que constitúen redes espesas de cooperación transrexional e transestatal que lles permite poñerse á cabeza do avance tecnolóxico europeo.

Para unha rexión obxectivo 1 como é Galicia, era tarefa imposible a curto ou medio prazo tratar de xerar as condicións que permitan a localización dunha destas illas no seu territorio. O soporte financeiro masivo que foi necesario investir na xeración de novas illas (Munich en biotecnoloxía, Grenoble en intelixencia artificial ou Toulouse en aeronáutica) non era practicable nunhas circunstancias como aquelas en as que a recesión económica dos prazos da construción europea situábanos en niveis de incerteza superiores aos habituais. Mesmo así, o Plan pon como obxectivo básico a coordinación dos recursos segundo programas de áreas priorizadas.

Os dous principios xerais que están presentes nas políticas científicas orientadas á innovación son a accesibilidade e a receptividade (Comisión das Comunidades Europeas, 1987, 1995a e 1995b):

- A accesibilidade é o carácter natural dos espazos de innovación tecnolóxica europeos existentes e fai pensar na existencia de vías de comunicación áxiles e axeitadas de tráfico físico e intelectual que a innovación tecnolóxica require. A Rede de Ciencia e Tecnoloxía de Galicia (RECETGA) xera a infraestrutura informatizada necesaria para a conexión de Universidades, Hospitais dos Campus, e laboratorios de parques tecnolóxicos e industriais interesados na IDT. A RECETGA constitúe a vontade política de apoiar a accesibilidade no ámbito da I+D (Tourriñán, 1991a, pp. 199-206; Cesga, 2023, pp. 33-36).
- A receptividade debe entenderse como a capacidade da Administración Pública, empresarios e investigadores dunha rexión de assimilar, adoptar e pór en práctica accións innovadoras que produzan un diferencial competitivo favorable aos produtos, bens ou servizos do territorio, xerando tecnoloxía autóctona.

O Plan Galego de Investigación e Desenvolvemento Tecnolóxico será o principal instrumento para marcar os eixos de actuación prioritarios nese campo tecnolóxico na súa dobre vertente: a xeración de tecnoloxía autóctona e o desenvolvemento da rede tecno-económica de investigadores en Galicia. Os plans de IDT, na mesma medida que as circunstancias económicas de cada país permítano, son os motores do desenvolvemento

produtivo; por esa mesma razón son, ao mesmo tempo, instrumentos de actuación e obxectivos a conseguir.

O Plan Galego de Investigación e Desenvolvemento Tecnolóxico será un esforzo máis no futuro. As previsións de investimento contando coa Administración, a Universidade e a Empresa, sitúannos para os próximos anos nunha cota de 66.000 euros por investigador EDP e unha poboación investigadora próxima ao 4 por mil de poboación activa (1.200.000). A filosofía de base resúmese en catro principios xerais:

- Valor estratéxico da IDT.
- Modificación do financiamento da IDT na medida que contribúe á innovación (IDTi).
- Regionalización da IDT.
- Potenciación da transferencia de tecnoloxía ás PEMES.

A estratexia común pasa por un procedemento mixto no que as prioridades se definan en función de grandes obxectivos, e de obxectivos concretos, formulados mediante un mecanismo de «abaixo arriba», no que coordinadamente participen os empresarios e axentes produtivos e Administracións e teñan a oportunidade de establecer áreas de IDTi que poidan ser financiadas, despois de deseñar vías de corresponsabilidade axeitadas, atendendo á súa importancia para o desenvolvemento tecnolóxico autóctono. Esta estratexia reclama un cambio de mentalidade na propia Administración: pensar o exercicio das competencias departamentais non illadas, senón orientadas a obxectivos conjuntados polo fomento da investigación e o desenvolvemento tecnolóxico. Este principio ten que abarcar todas as ramas do saber, asegurando o aproveitamento óptimo dos recursos.

O noso nivel de desenvolvemento era medio-alto en dez bloques económicos de integración temática, que van desde a industria electrónica e de comunicacións, até o turismo, pasando pola extracción de materias primas da agricultura, gandería, os montes e a pesca. Estes bloques son as pautas de desenvolvemento inmediato e teñen posibilidade de reforzamento por interacción cos programas europeos e estatais de I+D+i. Nesta mesma liña hai que dicir que os nosos campus, asentados no sete grandes cidades galegas, (A Coruña - Ferrol - Santiago - Lugo - Vigo - Pontevedra - Ourense) refórzanse coa estrutura empresarial nos mesmos. A facturación agregada das empresas líderes no sete grandes áreas metropolitanas galegas foi de 5.644 millóns de euros en 1992.

Este plan está amparado na Lei 12/1993 aprobada de Fomento de Investigación e de Desenvolvemento Tecnolóxico de Galicia. Esta lei, que responde a patróns dos modelos #coordinado, concertados e centralizados, pon como obxectivo básico a coordinación dos recursos segundo programas de áreas prioritizadas.

Para avanzar nestes postulados como paso previo á elaboración do Plan fóronse realizando diversos traballos de fundamentación que pola súa existencia e resultado son unha primeira garantía da eficacia e operatividade do Plan futuro. Estes traballos resúmense nas seguintes propostas:

- Diagnóstico da situación da relación empresa-comunidade científica en Galicia.
- Directrices xerais dun futuro Plan baseadas nos principios de regionalización, valor estratéxico da investigación, modificación do financiamento e achega potencial ás PEMES.
- Reforzo das relacións #coordinado co Plan Estatal no Fomento de Investigación e nas Infraestruturas.
- Relación entre os estudos regrados nos centros universitarios e as liñas de investigación que se xeran, baixo a crenza de cobertura salarial nos docentes dun tempo de investigación.
- Análise da situación actual de I+D+i en áreas de interese dos convenios de expansión da comunidade científica.
- Consolidación da Rede de Ciencia e Tecnoloxía de Galicia como instrumento da accesibilidade.
- Consolidación das relacións coa Secretaría do Plan Nacional, Feuga e CSIC.
- Participación nos programas nacionais e internacionais de IDT (Feder I+D e Interreg).
- Desenvolvemento da Revista Galega de Cooperación Científica Iberoamericana e reforzo das bases documentais e das redes informatizadas de consulta desde Galicia.
- Modificación do financiamento da investigación en relación coa súa contribución á innovación.
- Fomento da competencia e das accións sinérxicas na coordinación dos recursos.
- Desenvolvemento da tecnoloxía autóctona desde a comunidade científica.
- Achega ao desenvolvemento de pequenas e medianas empresas.

- Desenvolvemento de centros tecnolóxicos orientados a sectores de interese para o desenvolvemento produtivo.
- Determinación de vías específicas de promoción da investigación universitaria.
- Incentivación e promoción de redes tecno-económicas de investigación.
- Consolidación de Redes informatizadas para a comunidade científica como infraestruturas de soporte das relacións internas e externas.
- Establecer un marco #coordinado de integración entre o coñecemento científico, o proceso de produción, o produto e as oportunidades de mercado, atendendo ao valor estratéxico da transferencia de coñecemento nos sistemas ciencia-tecnoloxía-sociedade (CTS), investigación-desenvolvo tecnolóxico-innovación (IDTI), coñecemento-educación-investigación (CEI).

3. Consideracións finais

Atendendo a todo o devandito, é un feito que a lei de ordenación do sistema universitario e a lei de fomento de investigación e de desenvolvemento tecnolóxico son a fórmula administrativa usada para a consolidación da ordenación universitaria e da política científica para o sistema universitario e a comunidade científica en Galicia. Nos tres primeiros anos, a partir do decreto de segregación, ambas as leis están operativas. Desde finais do ano 1993 a xestión e desenvolvemento dos recursos de financiamento do sistema universitario e o apoio e fomento da investigación, así como a posta en marcha dos órganos definidos na lei de fomento, así como a rede de ciencia e tecnoloxía, xunto coa coordinación, pasan a ser o obxectivo máis urxente. A Dirección Xeral de ordenación universitaria e política científica, pasa a ser Dirección xeral de universidades e investigación (Decreto 240/1994 de 29 de xullo), sen perder as competencias que tiña e en decembro de 1997 entrégase á Presidencia da Xunta un borrador do Plan Galego de Investigación e Desenvolvemento Tecnolóxico de Galicia e os resultados dos traballos realizados recollendo as análises sectoriais de enquisa realizados por departamentos da Xunta e por áreas de negocio empresarial.

O 12 de decembro publícase o decreto 350/1997, de 10 de decembro, polo que se crea con rango de dirección xeral, a Secretaría Xeral de

investigación e desenvolvemento como centro directivo dependente da Presidencia da Xunta de Galicia, separando a ordenación universitaria e a política científica. A primeira competencia, de ordenación universitaria, dependerá da Consellería de educación e ordenación universitaria que contará para iso coa Dirección xeral de universidades (Decreto 351/1997, do 10 de decembro) e a segunda competencia, de política científica, vincúlase á Secretaría Xeral de investigación e desenvolvemento que asume todas as competencias da política científica e da lei 12/1993, baixo a fórmula de centro directivo dependente da Presidencia da Xunta (Decreto 350/1997, de 10 de decembro, Decreto 12/1998, de 8 de xaneiro, e Decreto 374/1998, de 29 de decembro). A finais do ano 1998 queda elaborado o Plan galego de investigación e desenvolvemento de Galicia, cuxo anteproxecto foi deseñado na Secretaría Xeral de investigación e desenvolvemento e aprobado, inicialmente, pola Comisión interdepartamental de ciencia e tecnoloxía de Galicia e, definitivamente con posterioridade, no Consello da Xunta (Xunta de Galicia, 1999).

Co Plan galego de investigación e desenvolvemento tecnolóxico de Galicia aprobado pódese considerar concluída a etapa de consolidación do sistema universitario e da comunidade científica en Galicia desde a perspectiva das competencias de ordenación universitaria e de política científica. Ambas as competencias fixeron a súa andaina de consolidación unidas funcionalmente á Consellería de educación e ordenación universitaria e a finais do ano 1997 iníciase un camiño de desenvolvemento por separado de ambas as competencias, unha baixo o amparo da Consellería de educación e outra baixo o amparo da Presidencia da Xunta. Na Consellería de educación faise unha nova lei do sistema universitario de Galicia (Lei 6/2013, de 13 de xuño, do Sistema universitario de Galicia, BOE núm.. 172, de 19 de xullo) e avánzase cara á integración nese departamento das competencias de cultura, educación, formación profesional e universidades (Decreto 119/2022, de 23 de xuño, polo que se establece a estrutura orgánica da Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades, DOG núm.. 126, de 4 de xullo). Na Secretaría Xeral de investigación e desenvolvemento, que traballa co plan galego de investigación e desenvolvemento de Galicia, vaise tomando conciencia da necesidade de dar un salto cualitativo cara ao binomio investigación e innovación e, no ano 2013, apróbase a Lei 5/2013, de 30 de maio, de fomento da investigación e da innovación de Galicia, BOE núm.. 163, de 9 de xullo. Con esta lei créase a Axencia de Innovación que será encargada de elaborar o Plan

galego de investigación e innovación co obxectivo de afrontar os novos retos derivados dese binomio.

Moito andamos e moito hai que andar aínda (EURYDICE, 2000; ME, 2011; MECyD, 2014 e 2016; OECD, 2023; Touriñán, 1997a, 1997b, 1997c e 2020; Touriñán y Bravo, 2000; MU, 2023; FESE, 2022 e 2023; MEyFP, 2023; Xunta de Galicia, 2008, 2018 e 2021). Unha década despois de entrar en vigor as dúas leis marco galegas, asumíuse a necesidade de modificalas e derrogalas. Pero os seus principios seguen vixentes, aínda que derogados na súa totalidade. Iso non significa que, desde o punto de vista do coñecemento, deixen de ser válidos; máis ben significa que a decisión política, atendendo a criterios de prioridade, oportunidade e consenso, considerou máis oportuno afrontar novas urxencias que se especifica no preámbulo das novas leis.

En palabras da UNESCO, o concepto de sociedades do coñecemento comprende dimensións sociais, éticas e políticas de diversidade cultural que nos permite a todos recoñecernos nos cambios que se están producindo actualmente. Non é admisible que a revolución das tecnoloxías da información e a comunicación condúzanos –en virtude dun determinismo tecnolóxico estreito e fatalista– a prever unha forma única de sociedade posible (UNESCO, 2005, p. 17; UNESCO, 1997).

As sociedades do coñecemento non se reducen á sociedade da información. Os seus fundamentos son a diversidade creativa, a educación permanente, a liberdade de expresión, a cooperación e a solidariedade dixital, tomando como bases de traballo, a formación, a investigación e a innovación, que constitúen os tres alicerces do triángulo do coñecemento que a Unión Europea ha asumido como eixo do crecemento transformado en valor produtivo durante o desempeño de J. Potocnik como Comisionado para a Ciencia e a investigación no período 2004-2009 (UNESCO, 2005, 2008, 2011a e 2011b; Comisión das Comunidades Europeas, 2005a, 2005b e 2009; Potocnik, 2009, Bueno, 2007).

A Unión Europea fíxose eco desta nova universidade e sociedade no Libro branco da educación e da formación (Comisión das Comunidades Europeas, 1995a) e en 2003 incorpórase abertamente á idea da nova universidade innovadora e emprendedora baixo a lema «Construír a Europa do Coñecemento» e concretouse na metáfora do «triángulo do coñecemento» en Europa que fai especial énfase no papel da educación en calquera dos niveis de ensino co obxecto de harmonizar educación, innovación e investigación e desenvolvemento tecnolóxico (Touriñán 2014;

Comisión das Comunidades Europeas, 2004a, 2004b, 2009 e 2003; Bueno e Casani, 2007).

O coñecemento e innovación fanse motores para un crecemento sostible potenciados desde a educación desde 2003 e concrétase progresivamente na Estratexia Europa 2020. É a Europa do coñecemento e o crecemento intelixente, sostible e integrador. A Estratexia Europa 2020 debe permitir á UE alcanzar un crecemento (Comisión das Comunidades Europeas, 2010 e 2011):

- *intelixente*, a través do desenvolvemento dos coñecementos e da innovación;
- *sostible*, baseado nunha economía máis verde, máis eficaz na xestión dos recursos e máis competitiva;
- *integrador*, orientado a reforzar o emprego, a cohesión social e territorial.

O triángulo do coñecemento e a relación entre os sistemas ciencia-tecnoloxía-sociedade, coñecemento-educación-innovación e investigación-desenvolvo tecnolóxico-innovación son o fundamento dunha vontade manifesta de facer crecer, asumindo que a universidade é motor do desenvolvemento produtivo. A Universidade se focaliza cara á ‘terceira misión’, á beira da docencia e a investigación. A terceira misión baséase en dous grandes obxectivos: por unha banda, a responsabilidade social institucional da universidade e, por outro, o compromiso de transformar o coñecemento en valor económico, incidindo na competitividade e facilitando a innovación, a creatividade e o desenvolvemento cultural, social, científico e tecnolóxico (CRUE, 2018; Vilalta, 2013 e 2016; Touriñán, 2000; Touriñán y Bravo, 2000; Matía, 2015).

Nas sociedades do coñecemento, a terceira misión da universidade reclama para a transferencia de coñecemento a orientación cara á innovación, o desenvolvemento social, cultural, emprendedor e cooperativo, baixo un esquema integrador da relación entre os sistemas CTS-IDTI-CEI. E deste xeito, no modelo de transferencia están unidos emprendimiento cultura, sociedade, cooperación e sustentabilidade, asumindo as posicións xerais da Unión Europea sobre innovación e desenvolvemento. E dada esa relación integrada, convén resaltar que, reducir a figura do cultural, o social e o cooperacional a un transversal respecto do emprendimiento, na terceira misión da universidade e na transferencia de coñecemento e a súa singularidade en cada caso, é facerlle un fraco favor a eses termos,

porque o mesmo podería aplicarse á ciencia, a investigación e o emprendimento e consideralas transversais respecto da cultura e a cooperación. O certo é que todas teñen que ser funcións igualmente importantes na terceira misión e todas son transversais ou todas son singulares en relación co desenvolvemento e a innovación, pero ningunha queda subalternada ás outras en canto á súa condición fundamentante na definición da universidade actualmente.

Non é o momento de facer #análise do concepto, na nova situación, pero si procede contextualizar o paso das preocupacións centradas na autonomía universitaria ás preocupacións centradas na converxencia no Espazo Europeo de Educación Superior (EEES; <http://www.eees.es/>), que é un desenvolvemento singular, centrado na docencia, na homogeneización dos estudos e na mobilidade internacional de estudantes, pero distinto do que corresponde á transferencia de coñecemento, ao triángulo do coñecemento e á terceira misión da universidade. E ambos os problemas están afectados polas nosas leis marco e nos seus desenvolvementos actuais que poden consultarse en (Touriñán, 2019 e 2020, e nas páxinas da biblioteca do Parlamento europeo <http://www.europarl.europa.eu/about-parliament/é/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties> e http://www.eees.es/pdf/Declaracion_Bolonia.pdf).

Desde o punto de vista da ordenación universitaria e a política científica orientada ao fomento e coordinación dos recursos de investigación, no contexto da determinación da decisión política que afecta os sistemas CTS-IDTI-CEI e á conxunto universidade- investigación-empresa, hai que considerar os seguintes aspectos xenéricos:

- Formación universitaria (entendida como educación universitaria vinculada ás funcións e os fins da universidade orientados desde a docencia cara á profesionalización, o estudo, a cultura e o desenvolvemento social).
- Fomento de investigación universitaria (entendida como investigación sectorial específica).
- Investigación sectorial promovida por diversos departamentos ministeriais, atendendo ás competencias do seu propio ámbito (agricultura, pesca, industria, sanidade, infraestruturas, defensa, educación, etc.).
- Investigación #coordinado e orientada a obxectivos estratéxicos.

Atendendo a eses elementos, distintas resolucións legais permitiron conxugar diversas alternativas que obedecen a concepcións variadas, de diferente consistencia teórica e práctica:

1. Universidades (formación universitaria), promoción de investigación universitaria e coordinación de recursos de investigación no Departamento de Educación, respectando a competencia doutros departamentos en investigación sectorial correspondente (Secretaría de Estado de universidades e investigación, dependente do MEC, por exemplo).
2. Universidades (formación universitaria) e promoción da investigación universitaria no Departamento de Educación, investigación sectorial en cada Departamento e coordinación de recursos de investigación en Presidencia (Oficina de Ciencia e tecnoloxía, por exemplo).
3. Universidades (formación universitaria) no Departamento de Educación e toda a investigación (universitaria, sectorial de Departamentos e coordinación de recursos) en ministerio específico (Ministerio de Ciencia e Tecnoloxía).
4. Universidades (formación universitaria) en departamento de Educación, investigación sectorial en cada Departamento e promoción da investigación universitaria e coordinación de recursos de investigación en Presidencia ou Ministerio específico (Ministerio de Industria e Innovación, por exemplo).
5. Universidades (formación universitaria), promoción de investigación universitaria e coordinación de recursos de investigación nun departamento específico fóra do Departamento de educación, respectando ou non a competencia doutros departamentos en investigación sectorial correspondente (Ministerio de Ciencia e Innovación, por exemplo).

Nós temos dúas leis sólidas que adaptaron os cambios nacionais (xa van tres ou catro leis distintas de universidades e de investigación en España) sen perder a súa singularidade (seguimos falando de ordenación universitaria, de coordinación de recursos de investigación e de fomento da investigación e de fomento da innovación unida ao desenvolvemento tecnolóxico IDTi).

Pero non debemos esquecer que o desenvolvemento político-administrativo condiciona o desenvolvemento epistemolóxico na mesma

medida que no texto legal pódense priman determinadas tendencias e saliéntanse orientacións no avance do coñecemento e no fomento da investigación que non responden só a criterios epistemolóxicos, nin son coherentes sempre con eles. Unha situación deste tipo prodúcese cando promulgamos unha lei de fomento «de a» investigación, en lugar de promulgar unha lei de fomento «de» investigación, inducindo a crer que só é investigación a que se contemplada e fomenta desde a lei ou que non hai áreas de investigación que non se fomenta. Neste mesmo sentido, podemos atopar cun texto legal que se denomina lei «de a» ciencia, en lugar de Lei «de» ciencia, coma se non houberse máis ciencia que a lexislada ou coma se puidese haber unha lei que lexislase «toda» a ciencia. O criterio de toma de decisión, nestes casos, non é o criterio epistemolóxico ou do contido científico, senón que é o propio da expresión interesada da vontade política na toma de decisións que di o que expresa, salvo que se faga corrección de erratas no mesmo medio de publicación (Tourrián, 2008; Villanueva, 2021). Fronte a esa posibilidade, non debemos esquecer que:

- A universidade é unha parte do sistema educativo orgánica e funcionalmente vinculado a Educación, non un nivel educativo programado desde outro Departamento. De non facelo así, as funcións universitarias de docencia, investigación, estudo, profesión, cultura, pensamento crítico e desenvolvemento social e produtivo non serán programadas desde Educación e a política educativa xeraría unha fractura estrutural no sistema educativo.
- A orientación da investigación de maneira prioritaria cara á innovación e a produtividade non debe facer que toda a investigación universitaria imprégñase dese enfoque, coma se non houberse investigación, se non se orienta á innovación.
- Se a racionalidade administrativa separa universidades e investigación, en contra da epistemolóxica, estásenos dicindo que á universidade non lle corresponde o fomento da investigación e o seu ensino ou que o ensino da investigación é allea á investigación en si que se planifica desde outro departamento.
- Se se separa cultura e educación temos sobre a mesa o problema de diferenciar sistema educativo e sistema escolar e o seu vertebración co sistema cultural, porque a Educación se lle deixan as competencias de todos os ensinos regrados desde infantil a profesional e universitaria e toda a actividade cultural que responde a procesos de educación non formal (museos, asociacións culturais, fundacións, auditorios, etc.)

e a proceso informais de educación (cultura popular e de masas con énfases actualmente no audiovisual) quedaría fóra da coordinación de educación coordinación noutro departamento de cultura. E, así as cousas, con esta separación, boa parte do sistema educativo quedaría fóra das competencias do Departamento de Educación. Limitar o Departamento de educación a competencias de departamento de ensinos escolares non é amparable pola racionalidade epistemolóxica.

A cuestión crave é si o apoio á innovación esixe un cambio de paradigma no concepto de universidade que obrigue a deixala fóra do sistema educativo e/ou do departamento de educación, para integrala como parte da comunidade científica.

Volver pensar a misión e papel da Universidade e a súa relación coa comunidade científica dentro da sociedade que constitúe a súa contorna, nacional e internacional, é unha necesidade urxente e vixente. A clave está en como axudar á universidade a ser máis «produtiva e innovadora» recoñecendo que é un nivel do sistema educativo vertebrado na cultura e que a investigación non ten por que ser vinculada na súa totalidade á innovación; a investigación en grupo, competitiva, multidisciplinar e en rede non ten que anular a investigación individualizada, de proxección curricular, con valor competitivo e útil á creación de coñecemento e, por tanto, igualmente financiable e promocionable). É o noso reto repensar as nosas leis marco de ordenación universitaria e política científica e desenvolve-las, sabendo que a misión da universidade e o papel da comunidade científica seguen sendo incuestionables e traducibles a indicadores de calidade en cada concreción legal.

Referencias

- BUENO, E. e CASANI, F. (2007). La tercera misión de la universidad. Enfoques e indicadores básicos para su evaluación. *Revista Economía Industrial*, 366, 43-59.
- CESGA (2023). *Memoria anual Cesga 2022*. Fundación CESGA.
- COLDSTREAM, P. (Dir.). (1988). *Towards a Partnership. Higher Education, GOVERNMENT, INDUSTRY*. COUNCIL FOR INDUSTRY AND HIGHER EDUCATION.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1987). *Science and Technology for Regional Innovation and Development in Europe*. National Board for Science and technology in Dublin.

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1992). *Memorandum on higher education in the european community*. European Association of Deans of Science. EOLAS
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1994a). *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1994b). *La política social europea. Un paso adelante para la Unión*. Fundación Galicia-Europa.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995a). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Comisión de las Comunidades Europeas. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995b). *Libro Verde de la Innovación*. Comisión de las Comunidades Europeas. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:eb5dae41-104d-4724-ac99-d7c9cfa11b86.0008.01/DOC_1&format=PDF
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:ES:PDF>
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2004a). *Innovation Management and the Knowledge-Driven Economy*. ECSC-EC-EAEC.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2004b). *The Europe of Knowledge 2020: A vision for University-Based Research and Innovation*. Liege.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005a). *Decisión del parlamento europeo y del consejo relativa al Séptimo Programa Marco de la Comunidad Europea de Acciones de Investigación, Desarrollo Tecnológico y Demostración (2007 a 2013)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005PC0119\(01\)&from=NL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005PC0119(01)&from=NL)
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005b). *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Triángulo del conocimiento. Bruselas, 20.4.2005 COM(2005) 152 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005D-C0024&from=EN> (Recuperado en PDF de la página web el 9 de agosto de 2023 en la página web).
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007). *The Lisbon objectives in education and training indicators and benchmarks*. Commission staff working document <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2013567%202007%20INIT> (Bruselas, 02/10/2007, SEC(2007) 1284. Recuperado el 9 de agosto de 2023.

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2009). *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo del papel de la educación en un «triángulo del conocimiento» que funcione plenamente*. Diario oficial de la Unión Europea, 12.12.2009 (2009/C 302/03). Página web <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0003:0005:ES:PDF> Recuperado el 9 de agosto de 2023.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020>
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2011). *Libro Verde. Del reto a la oportunidad: hacia un marco estratégico común para la financiación de la investigación y la innovación por la UE*. Comisión Europea. <https://fafecyl.jcyl.es/web/jcyl/FundacionEmpleo/es/Plantilla100Detalle/1284264422220/11/1284265514546/Redaccion>
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2013). *Comunicación de la comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. La enseñanza superior europea en el mundo*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0499&from=EN>
- CRUE (2018). *Transferencia de conocimiento. Nuevo modelo para su prestigio e impulso*. CRUE-Santander Universidades.
- EURYDICE (2000). *Two Decades of Reform on Higher Education in Europe: 1980 onwards*. Eurydyce.
- FESE (2022). *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español. 2022*. Fundación Española Sociedad y Educación-Fundación Ramón Areces.
- FESE (2023). *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español. 2023*. Fundación Española Sociedad y Educación-Fundación Ramón Areces.
- MALOSSE, H. (1994). *Europa a su alcance*. Fundación Galicia-Europa.
- MATÍA, N. (2015). Estrategia Europa 2020 la estrategia europea para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. *Derecho y cambio social*, 41, 1-17.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). *Estrategia universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español. Octubre, 2010*. Ministerio de Educación de España.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014). *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020. Resumen Ejecutivo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2016). *Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://sede.educacion.gob.es/publi-venta/descarga.action?f_codigo_agc=18182
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2023). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2023. Informe español*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=24970
- MINISTERIO DE UNIVERSIDADES (2023). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2022-2023*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/04/DyC_2023_web_v2.pdf
- OECD (2023). *Education at a Glance. OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- POTOCNIK, J. (2009). The significance of the knowledge triangle for the future of Europe European. Speech by The Commissioner for Science and Research J. Potocnik europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-09-355_en.pdf (Conference organised by the Swedish Presidency) *The Knowledge Triangle Shaping the Future of Europe – Conference Conclusions*. Gotemburgo, 1 Septiembre de 2009.
- TELFORD, R. (1990). *Escuela e industria*. Dictamen IRDAC. Grupo XI. Comisión de las Comunidades Europeas.
- TELFORD, R. (1990). *La insuficiencia de cualificaciones en Europa*. Dictamen IRDAC. Grupo XI. Comisión de las Comunidades Europeas.
- TOURIÑÁN, J. M. (1991a). *Apoio e fomento da investigación en Galicia. Análise cuantitativo 1990*. Xunta de Galicia. Colección Innovación e Investigación Científica.
- TOURIÑÁN, J. M. (1991b). *Desenvolvemento do Sistema universitario de Galicia*. Xunta de Galicia. Colección Innovación e Investigación Científica.
- TOURIÑÁN, J. M. (1993a). *Avances no desenvolvemento do sistema universitario de Galicia*. Xunta de Galicia. Colección Innovación e Investigación Científica.
- TOURIÑÁN, J. M. (1993b). *A promoción da investigación en Galicia*. Xunta de Galicia. Colección innovación e investigación científica.
- TOURIÑÁN, J. M. (1996). *Identidade e calidade do sistema universitario*. Xunta de Galicia. Colección Innovación e Investigación Científica.
- TOURIÑÁN, J. M. (1997a). *La consolidación del sistema universitario y de la comunidad científica en Galicia. Propuestas de análisis*. Grafinova.

- TOURIÑÁN, J. M. (1997b). La búsqueda de calidad en el desarrollo universitario y la definición de perfiles. *Revista Galega de Cooperación Científica Iberoamericana*, 4, 40-61.
- TOURIÑÁN, J. M. (1997c): Directrices comunitarias de la educación universitaria: crisis de la institución y estrategias de innovación. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación* 1(1), 9-32.
- TOURIÑÁN, J. M. (1998). La lógica de la decisión en la racionalización de la oferta universitaria. Análisis de una propuesta. *Aula abierta*, 71, 33-70.
- TOURIÑÁN, J. M. (2000). *Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT*. IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Ponencias de la Conferencia científica. La Habana: CYTED, pp. 219-249.
- TOURIÑÁN, J. M. (2008). Universidad, investigación e innovación: principios de determinación en la política científica y en la política educativa. En J. Evans e B. Kristensen (Eds.), *Investigación, desenvolvemento e innovación. Novos marcos, novos retos* (pp. 11-50). Universidade de Santiago de Compostela-IGESIP.
- TOURIÑÁN, J. M. (2019). La transferencia de conocimiento como proceso: de la universidad al sector educativo. Una mirada desde la Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 8(3), 19-65. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i3.695>
- TOURIÑÁN, J. M. (2020). La 'tercera misión' de la universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento. Una aproximación desde la Pedagogía. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (26), 41-81. <https://doi.org/10.18172/con.4446>
- TOURIÑÁN, J. M. (Dir.). (1996). *Sistema universitario de Galicia. Fundamentos e desenvolvemento legal*. Minerva.
- TOURIÑÁN, J. M. e Bravo, A. (Coords.). (2000). *Gestión de política científica y recursos de investigación*. Instituto Galego de Cooperación Iberoamericana.
- UNESCO. (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión mundial de Cultura y Desarrollo*. UNESCO-SM. Fundación Santa María.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- UNESCO. (2008). *Hacia unos indicadores de alfabetización informacional*. División de la Sociedad de la Información.
- UNESCO (2011a). *La UNESCO y la educación. Hacia unos indicadores de alfabetización informacional*. UNESCO.
- UNESCO (2011b). *Compendio mundial de la educación 2011. Comparación de las estadísticas de la educación en el mundo*. Canadá-Montreal-Quebec: Instituto de Estadística de la UNESCO. Recuperado en PDF en la pági-

- na <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-education-digest-2011-comparing-education-statistics-across-the-world-sp.pdf> (el 9 de marzo de 2019).
- VILALTA, J. (2013). *La tercera misión universitaria. Innovación y transferencia de conocimientos en las universidades españolas*. Studia XX1. Fundación Española Sociedad y Educación.
- VILALTA, J. M. (2016). *Conectando formación, investigación e innovación*. <http://www.universidadsi.es/conectando-formacion-investigacion-e-innovacion/>
- VILLANUEVA, D. (2021). Corrección política, sociedad civil y Poderes. *Revista de las Cortes Generales*, 110, 97-132. <https://doi.org/10.33426/rcg/2021/110/1567>
- XUNTA DE GALICIA. (1999). *Plan galego de investigación e desenvolvemento tecnolóxico*. Grafinova.
- XUNTA DE GALICIA (2008). *Datos estadísticos do Sistema Universitario de Galicia 2003/04*. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protected/content_type/file/2010/05/11/datos_estadisticos_do_sug_03_04.pdf
- XUNTA DE GALICIA (2018). *Datos estadísticos do Sug. 2017/18*. Secretaría Xeral de Universidades. https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/datos_estadisticos_2017-2018.pdf
- XUNTA DE GALICIA (2021). *As cifras da educación en Galicia. Estatísticas e indicadores. Curso 2020-2021*. Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades. https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/estadisticaeindicadores_2020-2021.pdf

A educación social en Galicia: antecedentes, orixe e desenvolvemento académico-profesional

José Antonio Caride Gómez

Universidade de Santiago de Compostela

Rita Gradaílle Pernas

Universidade de Santiago de Compostela

Alberto Fernández de Sanmamed

*Colexio Profesional de Educadoras e Educadores Sociais
de Galicia-CEESG*

Introdución: ollando ao pasado con perspectiva histórica

Aínda que as preocupacións pola «educación social» son inherentes a calquera práctica educativa, formativa ou instrutiva alentada polo mero feito de vivir en sociedade, as primeiras referencias documentadas sobre a utilización desta expresión son tardías, sen que conste o seu emprego explícito ata os inicios do século XIX.

Intuída nos quefaceres pedagóxicos de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), incorporada á filosofía política tradicionalista de Louis-Ambroise de Bonald (1754-1830), ou inferida –nos vínculos que iría establecendo coa Pedagogía Social– nas achegas terminolóxicas e conceptuais realizadas en Alemaña por autores como Karl Friedrich Mager (1810-1896), Adolph Diesterweg (1790-1866) ou Paul Natorp (1854-1924), as alusións á Educación Social son meramente testemuñais; e, con frecuencia, equívocas ou carentes dos significados que se lle atribúen a partir das últimas tres décadas do pasado século.

Con todo, particularmente en España, non poden nin deben obviarse as inxerencias subxacentes ao labor político, social, cultural, relixioso, cívico, académico ou intelectual de personalidades tan relevantes como

Concepción Arenal (1820-1893), Andrés Manjón y Manjón (1846-1923), Luís Parral Cristóbal (1847-1917), Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935), Adolfo González Posada (1860-1944), Ramón Ruiz Amado (1861-1934), Rufino Blanco Sánchez (1861-1936), Suceso Luengo de la Figuera (1864-1931), Ramón Albó i Martí (1871-1955), María de Maeztu (1881-1948), José Ortega y Gasset (1883-1955), Manuel García Morente (1888-1942), Lorenzo Luzuriaga Medina (1889-1959), etc. E, con elas, moito do que representarían as iniciativas promovidas ao amparo da *Escola Nova* e da renovación pedagóxica que se expande por Europa nesa época, ou a creación e posterior desenvolvemento das *Misións Pedagóxicas*, como un claro expoñente das firmes conviccións anovadoras que dinamizan as políticas educativas e culturais da Segunda República a favor das comunidades mais deprivadas, neste caso no medio rural.

Bastantes das persoas nomeadas e/ou das que participaron activamente nas actuacións emprendidas estarían ligadas, en maior ou menor medida, ao rexeneracionismo pedagóxico e social que se experimenta no país, tratando de dar resposta a unha dobre motivación: dunha banda, estimular a conciencia crítica do pobo, para que fose mais consciente das complicadas realidades políticas, sociais, económicas, culturais, educativas e relixiosas do momento; doutro, rehabilitar o pulso da sociedade española «recreando novos modelos de saber e de conducta, de pensar e dicir» (Capitán, 2000: 121). As súas achegas serían aldraxadas ou desprezadas polo ditadura franquista que se instaura co chamado «Alzamento Nacional» e os dramas que trouxo consigo a guerra (in)civil que transcorre entre 1936 e 1939. A *longa noite de pedra* que se cerne sobre o país durante mais de catro décadas levará ao esquecemento moito do que representaron as súas obras, como sucedera antes en Alemaña, Italia, os países nórdicos e centroeuropeos tras a segunda posguerra mundial. Terán que pasar varias décadas «para que a Pedagogía Social e a Educación Social recuperen a dignidade perdida» (Caride, 2011: 45).

No entanto, neste escenario de represións, silencios e desasosegos que se irán tecendo en España sobre a educación social e a pedagogía social, nos anos que van desde o golpe de Estado de 1936 ata a transición democrática que conducirá á promulgación da *Constitución Española* de 1978, tampouco deben pasarse por alto os usos e abusos que se asociaron ao vocábulo «educación social», acubillando concepcións e prácticas do «social» na educación, sustentados en principios, valores, comportamentos, etc., reaccionarios, integristas e conservadores, cunha profunda carga

ideolóxica e relixiosa, benéfico-asistencial e caritativa na atención aos sectores sociais máis desfavorecidos.

Pode salientarse a celebración de eventos, como as *Semanas Sociales* convocadas pola Igrexa Católica; entre outras, a que se organizaría en Oviedo, na súa XXII edición, en setembro de 1963, dedicada á «*educación social y cívica en una sociedad de masas*», con claras resonancias doutrinarias e nacional-catolicistas inspiradas na Encíclica *Rerum Novarum* (1891) do Papa León XIII, así como nas denuncias que nela se facían sobre os males –económicos, políticos, sociais, etc.– das nacentes sociedades modernas (Sanz de Diego, 2000). Ou, tamén, pola súa abundancia, as contribucións feitas polo mestre e inspector de Ensino Primario Adolfo Maíllo García (1901-1955), quen subscribindo os postulados do réxime franquista intitularía varias das súas obras mencionando expresamente a educación social e cívica, a animación sociocultural, ou a acción social da escola.

1. Na procura das mellores palabras da libre expresión

Mais aló disto, cabe dicir que a Educación Social non atopará acomodo nas palabras –cando menos coas perspectivas académicas, formativas e profesionais que hoxe lle atribuímos– ata ben avanzado o século XX; sobre todo cando a mediados dos seus anos oitenta comeza a conciliarse o emprego da súa expresión con outras que aluden á educación de adultos, á educación especializada en inadaptación e marxinación social da infancia e a mocidade, á animación sociocultural, á educación de rúa, á educación non formal, ou á acción e intervención socioeducativa. Estas denominacións persistirán ao longo do tempo: nalgúns casos coa vontade de que adquiran carta de natureza no imaxinario social que latexa en programas, proxectos, prácticas, etc. formativas, institucionais ou profesionais de diversa natureza e alcance; noutras como simples divagacións semánticas inxusta e inxustificadamente propagadas nos léxicos académicos, institucionais e ata normativos ao asimilar a educación social coa educación «non formal» ou «informal»; dúas expresións valeiras de contido e sentido pedagóxico –mesmo educativo– coas que se deprecia a identidade daquela, conceptual e teoricamente. Ben é verdade que sen incorrer en prolongar estas expresións na tipificación ou catalogación de quen desenvolve estas prácticas como educadores «non formais» –agás nun texto de Joan María Senent (2022) lembrando os inicios dos «oficios» da Edu-

cación Social– ou «informais», dándolle un trato descomedido e do todo impropio a os seus profesionais.

No seu conxunto, son circunstancias que como se desprende do estudo comparado realizado polo Comité Internacional del *Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales* sobre a profesión da Educación Social en Europa, coordinado por María José Calderón (CGCEES, 2013: 16), evidencian que «as profesións do ámbito social están intrinsecamente ligadas ao desenvolvemento histórico, político e social de cada país. Isto implica unha grande dificultade para atopar equivalencias tanto lingüísticas como conceptuais en relación ás políticas, as estruturas, os sistemas e o papel das profesións en cada país». Cabe advertir que en ningunha das denominacións da profesión nos 18 países europeos analizados se menciona a educación non formal ou informal, poñendo de manifesto a levedade que as caracteriza (Caride, 2020); un feito que non reduce a insistencia coa que continúan empregándose en determinados contextos institucionais e universitarios, sexa por descoñecemento, mimetismo ou oposición contumaz ao uso do termo educación social, tanto nas publicacións académicas como noutras canles orientadas á presentación, difusión ou transferencia de coñecemento (congresos, xornadas, seminarios, cursos, etc.).

Confiemos que o paso do tempo, mais pronto que tarde –tamén nas palabras– revise o que pode/debe dicirse no que atinxe aos diferentes modos de educar e educarnos en sociedade, como xa se constata nun dos últimos informes da UNESCO, elaborado pola *Comisión Internacional sobre os futuros da Educación*, convidándonos a reimaxinala coa pretensión de subscribir un novo contrato social para a educación como un proxecto público e un ben común, «gozando e ampliando as enriquecedoras oportunidades educativas que teñen lugar ao longo da vida en diferentes espazos culturais e sociais» (UNESCO, 2022: 110). En contraste coa súa profusa utilización en documentos previos, a «educación non formal» tan só se nomea nunha ocasión e os programas e contornos educativos «non formais» en tres; en calquera caso, sendo inexplicable a persistente ausencia, nos documentos da UNESCO, da educación social ou a educación popular –entre outras posibles–, evidenciando unha toma de postura máis que discutible por parte do máximo organismo internacional con responsabilidades na educación, a ciencia e a cultura, sexan cales sexan as razóns que a motiven.

2. España e Galicia no xermolo dunha Educación Social alternativa

A «nova educación social» (Petrus, 1997) explica as súas orixes recentes, tanto no contexto español como galego, na confluencia dunha variada gama de acontecementos: a chegada da democracia, a pretendida construción do Estado do Benestar, a invocación á sociedade civil, a integración na Unión Europea, o incremento do tempo de lecer ou, principalmente, a busca de alternativas educativas –non só escolares– ás crisis socioambientais, económicas, políticas, culturais, convivenciais, etc. dunha sociedade local-global sometida a continuas transformacións.

Sendo así, como se ven acreditando desde fai décadas, as demandas, expectativas e reivindicacións de índole sociopolítica, académica e profesional irán atopando acubillo nun marco normativo-lexislativo cada vez máis proclive a ser congruente cos cambios sociais, educativas, culturais, tecnolóxicos, etc. dun país e dunha sociedade obrigada a repensarse a si mesma: por unha banda, no que respecta á súa configuración como un «Estado Social e Democrático de Dereito»; por outra, na adopción das políticas integrais e sectoriais que den resposta ás necesidades e demandas da poboación en materia económica, laboral, cultural, sanitaria, educativa, seguridade, ambiental, etc.

As leis de reforma educativa, consolidando o dereito á educación e unha nova ordenación do sistema educativo, axeitado ao marco constitucional referendado en 1978, xunto coa integración de España como membro de pleno dereito na Unión Europea, contribuíron a poñer en valor as reformas universitarias que se inician nos anos oitenta como a Lei de Reforma Universitaria (LRU); ou, con outra perspectiva, as Leis Autonómicas de Servizos Sociais, comprometendo ás Comunidades Autónomas coa súa aplicación e desenvolvemento a favor dos colectivos e das persoas directamente afectadas: infancia, mocidade, familias, adultos e adultos maiores, mulleres, dependentes, migrantes, etc., especialmente en situación de risco, vulnerabilidade ou marxinación social.

Coa descentralización das políticas públicas incrementaron as disposicións lexislativas, os recursos, as prestacións, os plans e programas orientados a garantir a autonomía e a atención á diversidade, dándolle prioridade –mais nas declaracións que nos feitos– á loita contra a pobreza e a exclusión social, á equidade de xénero, ao afrontamento das violencias e a vulnerabilidade física-emocional, á xestión cultural, ao desenvol-

vemento local, ou á sustentabilidade ambiental. Cunha relevancia dispar para a «educación social», unha vez confirmada a decantación –de facto– por esta expresión, son procesos que ademais de construír o día a día das súas realidades, irán sementando un futuro cada vez mais aberto á súa consolidación e proxección na sociedade, diversificando as oportunidades formativas e o desenvolvemento dos seus profesionais.

Coincidimos con Sánchez-Valverde (2022) en que para a Educación Social o tránsito dos anos oitenta aos noventa do pasado século, representa un dos períodos mais intensos na articulación da formación e da profesión, deparando debates e controversias múltiples, no interior das Universidades e tamén no dos colectivos profesionais. Ao tempo que expresaban a necesidade dunha cualificación acorde coas súas practicas cotiás, as persoas e institucións coas que traballaban, etc. tamén desconfiaban do que un título universitario podería supor en congruencia co que viña sendo a súa traxectoria profesional ata o entón, reclamando o mais pleno respecto ao seu pasado.

Certamente, un fito decisivo nesta dinámica será a convocatoria, en 1987, do *I Congreso Estatal del Educador Especializado*, co lema «La educación: respuesta a las problemáticas sociales», no que se decide optar pola vía profesionalizadora e constituir a *Coordinadora Estatal de Asociaciones de Escuelas y Asociaciones de Educadores Especializados*, ademais de elaborar un documento conxunto sobre o «perfil profesional e formación do educador especializado» coa pretensión de facelo chegar ao Consello de Universidades. En setembro de 1989, en Madrid, terá lugar o *Congreso sobre la Educación Social en España*, no que con case un milleiro de asistentes, debateríase sobre a Diplomatura e a Licenciatura, incidindo na adopción dunha titulación única con tres perfís profesionais. Como lembran Juan Sáez e José García Molina (2006: 99-100), «por todos é sabido que en España a figura profesional do educador social é o resultado de tres tradicións educativas históricas diferentes que se corresponderían co desenvolvemento, en distintos momentos e con obxectivos diferenciados, doutras tantas experiencias pensadas desde lóxicas non exclusivamente educativas. Educadores especializados, animadores socioculturais e educadores de adultos son as tres ocupacións que preceden ao educador social de hoxe, lexitimado por vía do decreto legal en agosto de 1991».

Anos despois convocaríase, para a súa celebración en Murcia no mes de novembro de 1995, o *I Congreso Estatal del Educador Social: presente y futuro en la Educación Social*», contemplando para o seu desenvolvemento

achegas nas modalidades de relatorios xerais e réplicas, mesas redondas e grupos de traballo; as conclusións finais posicionaronse sobre a identidade do educador social, a súa formación e práctica profesional, as políticas sociais e as liñas de actuación orientadas á creación dun Colexio Profesional. A *Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales* (FEAPES), creada en 1992 coa finalidade de defender e promover a profesión dos seus diferentes ámbitos de intervención socioeducativa, redactará e presentará un manifesto comprometendo aos seus integrantes co futuro da Educación Social, amosando a necesidade de propiciar diálogos, intercambios e colaboracións entre o mundo profesional e as Universidades vinculadas coa creación e implantación dunha Diplomatura neste ámbito.

Estas dinámicas terían o seu referendo en numerosos encontros, xornadas, seminarios, elaboración de documentos e informes, etc. promovidos de forma conxunta ou complementaria nese período, visibilizando no só as dificultades ou resistencias –cada vez mais minoritarias– á existencia dunha titulación universitaria que puidera desvirtuar os sinais identitarios da educación social, senón tamén, e cun sentido positivo, as potencialidades e oportunidades que se abrían en España seguindo a estela do que estaba ocorrendo noutros países europeos. De feito FEAPES participaría activamente nas iniciativas –formativas e de desenvolvemento profesional– que se emprenderon ao abeiro da inicialmente denominada como *Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados* (AIEJI), fundada en Alemaña en 1951; e que na actualidade, co mesmo acrónimo, é nomeada como *Asociación Internacional de Educadores Sociales* (<http://aieji.net/>).

En Galicia, o asociacionismo dos educadores e das educadoras –sen identificarse como «sociais»– xurdira nos anos oitenta, tendo en *Nosa Xeira* e o *Colectivo Galego do Menor Inadaptado* a dous dos seus principais precursores. No ano 1991 nacería a primeira *Asociación Profesional de Educadores de Galicia*, que contaba con 10 membros, a maioría traballando con menores e persoas mozas con adicións ás drogas. Como en calquera inicio, trazáronse alianzas con movementos asociativos e/ou profesionais doutros contextos, particularmente de Cataluña.

Mais que isto, e na liña das actuacións que se viñan desenvolvendo en España (*Escola d'Educadors Especialitzats* do Padroado «*Flor de Maig*» e o *Institut de Animació i d'Esplai*, os dous en Barcelona; a *Asociación para la Formación Social*, o *Centro de Investigación y Acción Cultural*, ou o *Centro*

de Estudios del Menor, os tres con sede en Madrid; xunto con varias Escolas de titularidade autonómica ou municipal de formación de animadores socioculturais, educadores, directores e monitores de tempo libre; etc.), merece salientarse a decisión de crear unha escola galega de educadores especializados, contando co apoio dos participantes na *I Xuntanza Galega sobre Servizos Sociais para o Menor Inadaptado*, celebrada en Santiago de Compostela en 1983.

Tras a aprobación do seu proxecto formativo, unha vez resoltos os trámites administrativos, no curso 1983-1984 comeza a desenvolver a súa actividade tamén na cidade compostelán a *Escola Galega de Educadores Especializados en Marxinación Social*, focalizando o seu labor en catro grandes liñas de actuación: a formación e a reciclaxe profesional; a constitución dun centro de debate e a sensibilización pública; a investigación e a documentación; e a consolidación da profesión da educación especializada. Nos cinco cursos nos que permaneceu activa ofrecería unha formación integral (en áreas de contido teórico, clínico, técnico e práctico), cunha duración de tres cursos, chegando a titular ata tres promocións. Para Andrea Maroñas (2018: 64), podemos valorar esta Escola «como unha ‘proto-facultade’» de gran relevancia para a Historia da Educación Social en Galicia xa que, dun lado, dou resposta ás eivas formativas das profesionais do social e, doutro lado, porque as EEE foron un claro precedente ao recoñecemento formativo da profesión, acadado en 1991 co establecemento da titulación universitaria de Educación Social».

3. Creación, deseño e desenvolvemento académico-profesional da Educación Social como titulación universitaria

A creación, deseño e implantación dun título que invocaba a educación social no marco da Reforma dos Títulos e Plans de Estudos, sustentado nas dinámicas impulsadas polo Consello de Universidades, dará un xiro decisivo ao devir histórico da formación e á profesión. Concretarase na promulgación do Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, conducente ao establecemento e obtención do Título Oficial de Diplomado en Educación Social (BOE de 10 de outubro). No seu Anexo quedarían recollidas as directrices xerais propias dos plans de estudos conducentes ao recoñecemento da devandita titulación, indicando a súa duración, carga lectiva, perfil profesional, así como as materias troncais –entre elas un

Practicum (prácticas externas)- que serán de preceptiva inclusión en todos eles, coa posibilidade de incorporar materias obrigatorias, optativas e de libre elección; tamén se habilita, a proposta das Universidades, que o título contemple a realización de itinerarios formativos ou especialidades.

Nada, ou moi pouco, do que acontecerá nos seguintes anos e décadas poderá situarse a marxe desta decisión, crucial e transcendente tanto para as Universidades como para o conxunto das actuacións que afectan á educación, á acción e intervención social, así como ao traballo social. Dende a implantación do título universitario, en pouco mais de tres décadas, os avances que se teñen producido na Educación Social apenas teñen parangón con outros ámbitos, tanto no que comportan de desenvolvemento académico como profesionalizador e sociolaboral.

Se esta valoración pode aplicarse ao conxunto de España (podería dicirse outro tanto en Portugal), as súas dinámicas serán especialmente relevantes en Galicia, liderando algunhas das principais iniciativas, tanto no quefacer docente e investigador coma no recoñecemento e dignificación do quefacer profesional das educadoras e dos educadores sociais que se titulan e que desenvolver o seu labor no país: dunha banda, no seo das Universidades, na súa misión docente, investigadora, de extensión e proxección social; doutra, nas decisións e actuacións que dun xeito incesante promoverán, consolidando e reivindicando a súa identidade e entidade profesional as educadoras e os educadores sociais, sexa nun plano individual e/ou colectivo. Con brevidade, situamos o noso relato en cada unha delas.

a) A Educación Social como responsabilidade formativa das Universidades

Sen minorar a importancia que terán para a Educación Social as decisións políticas e o marco legislativo-normativo ao que darán lugar, a nivel estatal e autonómico, no sistema universitario español terá un papel fundamental o crecente número de docentes e investigadores que viñan impartindo materias con perfís curriculares que enfatizaban a dimensión social da educación (Pedagogía Social, Socioloxía da Educación, Política Educativa, etc.), sobre todo nas Seccións de Pedagogía adscritas ás Facultades de Ciencias da Educación, ou similares, en distintas Universidades españolas; a maioría deles terían un protagonismo moi activo na convocatoria e desenvolvemento de xornadas, congresos, seminarios interuniversitarios, simposios, etc. que sobre Pedagogía Social (e, inicialmente, tamén

en Socioloxía da Educación) comezaron a realizarse, con periodicidade anual, desde setembro de 1981 (Universidade de Sevilla) ata a actualidade, en practicamente todas as Comunidades Autónomas e, case sempre, nas principais sedes das Universidades de Santiago de Compostela, Murcia, Salamanca, Madrid (UNED e Universidade Complutense), Granada, Barcelona (UAB, UB e Ramón LLull), Bilbao (Deusto), Burgos, Vigo (Pon-tevedra e Allariz), etc.

No Sistema Universitario Galego, previa á implantación da Diplomatura en Educación Social na Universidade de Santiago de Compostela (USC), no curso académico 1992-1993 incorpórase á extinta Licenciatura en Filosofía e Ciencias da Educación (Sección de Pedagogía) unha especialidade –optativa– de segundo ciclo en «Intervención Socioeducativa» con catro materias: *Educación Ambiental* (sendo a USC unha das primeiras Universidades en impartir estes contidos a nivel internacional), *Planificación Educativa*, *Psicoloxía Social da Educación* e *Pedagogía Social*. Como formación académica e profesional cunha decidida vocación educativa-social situaron á USC –xunto coas que promoveron pouco tempo despois as Universidades das Illes Baleares (UIB) e de Barcelona (UB)– na vangarda das ensinanzas universitarias neste ámbito, non só en España senón tamén en Europa.

Estreitamente ligadas ao mundo universitario, aínda que procurando transcendelo para inserirse nas coordenadas da transferencia de coñecemento científico, a proxección social e a internacionalización, merecen destacarse as achegas que emerxen coas revistas «*Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*» a partir de 1986, baixo a dirección do profesor Juan Sáez, con edición de Nau Llibres e a Universidade de Murcia, para vincular a súa edición, xa nos primeiros anos dous mil, á *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social*, SIPS asumindo inicialmente a súa dirección a profesora Gloria Pérez Serrano e, posteriormente, os profesores Antonio Víctor Martín e Ángel de Juanas, desde 2022; e, desde o ano 1995 «*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*» (<https://raco.cat/index.php/EducacioSocial>), editada pola Fundació Pere Tarrés-Escola de l'Esplai, dirixida nos seus inicios polo profesor Carles Armengol, posteriormente polo profesor Jesús Vilar, no seo da Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés da Universitat Ramon Llull. O labor da SIPS está accesible na Web (<http://sips-es.blogspot.com/>), mentres que o de *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, ademais de poder facelo a través do Portal da *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social* (SIPS),

tamén pode consultarse en <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI> e <https://www.pedagogiasocialrevista.es/>

Complementando e ampliando as súas achegas, varias das mais importantes revistas que se editan en España nas Ciencias da Educación teñen dedicado números monográficos á Educación Social; entre outras: *Revista de Educación*; *Bordón. Revista de Orientación Pedagógica*; *Educar*; *Educatio Siglo XXI*; *Temps d'Educació*; *Revista Iberoamericana de Educación*, *Educación XX1*; *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*; *Cuadernos de Pedagogía*; ou, en Galicia, a *Revista Galega da Educación*, editada por *Nova Escola Galega*. En 2023 o *Anuario Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* terá como monográfico a «Historia da Educación Social no contexto iberoamericano», coordinado polos profesores José Antonio Caride (USC) e Ricardo Vieira (Instituto Politécnico de Leiría). A maiores deben salientarse os apoios editoriais reflectidos en coleccións ou monografías sobre a Pedagogía Social, a Educación Social, a Animación Sociocultural, etc. en editoriais como Narcea, Gedisa, Nau Llibres, Dykinson, Alianza, Graó, Octaedro, Síntesis, Narcea, etc.

No ano 2000 constituiríase oficialmente, en Santiago de Compostela, a *Sociedad Ibérica de Pedagogía Social*, coa Presidencia do profesor José Ortega Esteban da Universidade de Salamanca; pouco despois, en Pontevedra, co gallo da celebración en Galicia do *XV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social* sobre «Educación Social e Políticas Culturais», será reconvertida en *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social* (SIPS), da que serán Presidentes os profesores José Antonio Caride (2002-2012), Xavier Úcar (2012-2017) e á profesora Victoria Pérez de Guzmán (desde 2018), ocupando responsabilidades na Secretaría e Vicepresidencia dos seus Consellos Executivos as profesoras da USC María Belén Caballo e Rita Gradaílle. Moitas das iniciativas que se veñen desenvolvendo desde os primeiros anos do século XXI teñen na SIPS ao seu principal referente, desde a edición de *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, en colaboración sucesiva coas Universidades Nacional de Educación a Distancia (UNED), Pablo de Olavide (UPO) e Salamanca (USAL), ata os congresos e seminarios de Pedagogía Social –o mais recente, na súa XXXV edición, celebrado en Salamanca (4-6 de outubro de 2023)– convocados e realizados por Universidades de toda a xeografía ibérica (España e Portugal) e latinoamericana (Chile, Brasil e México). Catro das súas edicións –en 1982, 1984, 1987 e 2021– foron organizadas pola Universidade de Santiago de Compostela, unha (2007) pola Universidade de Vigo en colaboración coa

USC e a Universidade de Tras-Os-Montes e Alto Douro, sendo as súas sedes Allariz e Chaves; unha conxuntamente polas tres Universidades (USC, UVigo e UdC), levándose a cabo as súas sesións en Santiago de Compostela e Pontevedra (2000).

Desde os primeiros anos dous mil, con perspectiva académica, o segundo grande fito é a transformación da Diplomatura nun Grao Universitario. A Declaración de Boloña, asinada en 1999, supuxo o inicio da creación do Espazo Europeo de Educación Superior (EEES) para favorecer a mobilidade e empregabilidade das e dos cidadáns, propiciando, entre outras medidas, a homoxeneización un sistema de ensino organizado en dous grandes ciclos: Grao e Posgrao. A formación en Educación Social pasa a ter unha duración de catro anos como Grao Universitario, o que permite o acceso directo das persoas tituladas a programas de Máster e Doutoramento, sen necesidade de cursar unha Licenciatura previa. A maiores, este feito trouxo consigo dúas consecuencias importantes para a profesión: a incorporación de profesorado universitario titulado en Educación Social para formar a novos profesionais, e o acceso deste profesorado a equipos de investigación que estaban a traballar nestas liñas desde a Pedagogía Social, a intervención socioeducativa ou similares. Con elas refórzanse e consolídanse os ámbitos de estudo que contribuíron decisivamente ao crecemento e ao mais pleno recoñecemento científico, académico e social da profesión e da formación que a intitula. A día de hoxe tense incrementado notablemente o número de equipos neste campo, así como o volume de investigación (en bastantes proxectos de I+D+i en concorrencia competitiva) e a calidade da mesma. Así o corroboran estudos como o realizado por Caballo, Gradaílle e Varela (2023) centrado, neste caso, na realidade de Galicia, tendo como un dos seus principais soportes ao *Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental (SE-PA-interea)*, de referencia competitiva no Sistema Universitario de Galicia desde 2007, cumprindo 25 anos desde a formalización da súa creación en 1999.

b) A Educación Social como quefacer profesional

Sendo converxentes coas vellas aspiracións, reivindicacións e dinámicas procuradas polos colectivos profesionais (inicialmente non sempre coincidentes nos seus posicionamentos), merecen destacarse as achegas realizadas nun plano persoal e, sobre todo, colectivo, por parte das xa mencionadas *Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educa-*

ción Social e, xa nos anos noventa do século xx, pola *Federación de Entidades y Asociaciones Profesionales de Educación Social* (FEAPES), como xermolo da *Asociación de Entidades de Educación Social* (ASEDES), creada en 2000, e do *Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales* (CGCEES), constituído no 2006.

Xunto coas entidades, asociacións, colexios profesionais, etc. que os/as articularon, foron –e continúan sendo– estruturas imprescindibles para avanzar polas sendas da profesionalización nunha tripla perspectiva: a defensa do espazo profesional, a súa visibilización e recoñecemento social e como ferramenta de interlocución coas Administracións e a cidadanía (Sánchez-Valverde, 2022); sen obviar que os Colexios Profesionais serán, nos últimos trinta anos, en practicamente todas as Comunidades Autónomas, axentes fundamentais no diálogo coas instancias académicas, na convocatoria, organización e desenvolvemento de multitude de iniciativas, que van desde a homologación das titulacións ata a organización de actividades formativas, congresos, convenios de colaboración para a realización do Practicum, elaboración de informes e asesorías técnicas, conmemoracións, premios, etc.

A *Asociación Estatal de Educación Social* (ASEDES), herdeira da FEAPES, tería como un dos seus principais obxectivos acoller xurídica e organizativamente as variadas realidades asociativas e/ou aos Colexios Profesionais existentes, ou a crear no futuro nos distintos territorios, facilitando a libre circulación de educadoras e educadores sociais entre Comunidades Autónomas. Neste contexto e con estes alicerces, o 21 de decembro de 2000, o Parlamento de Galicia aprobaría a creación do *Colexio de Educadores Sociais de Galicia* (CESG), plasmado na Lei 1/2001 de 22 de xaneiro de 2001 (BOE de marzo de 2001), como «Corporación de Dereito Público, con personalidade xurídica propia e plena capacidade de obrar para o cumprimento dos seus fins». Sendo así, previo ao articulado do seu texto orixinal, se dirá que «a creación do Colexio Profesional de Educadores Sociais de Galicia... permitirá dotar a estes profesionais dunha organización capaz de velar polos seus intereses e ordenar no exercicio da profesión... como unha garantía para os sectores sociais mais desfavorecidos, aos que se dirixe a acción de aqueles».

Como tal Colexio Profesional sería o segundo dos creados no Estado Español, despois do de Cataluña (1996). Anos mais tarde, e sendo coherente cos seus principios fundacionais, o Colexio modificaría a súa denominación para dar maior visibilidade ás educadoras sociais, pasando a

identificarse como *Colexio Profesional de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia* (CEESG). No seu devir histórico, o Colexio implicouse de xeito continuado na defensa dos Servizos Sociais e do Estado do Benestar, a través de diferentes actuacións, por iniciativa propia e/ou en colaboración con outros movementos, colectivos, asociacións e colexios profesionais, universidades, etc., orientadas á procura de sociedades mais xustas e equitativas, impulsando dinámicas proactivas comprometidas co cambio e a transformación social, das que irá dando conta a través de diferentes canles, como a súa Web: <https://ceesg.gal/>

A creación do *Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales* (CGCEES) pola Lei 41/2006 de 26 de decembro (BOE de 27 de decembro de 2006), que iniciaría o seu funcionamento en Lugo, o venres 9 de febreiro de 2007 coa constitución da súa Comisión Xestora, tamén lle outorgará unha especial relevancia a Galicia, ao ser un acto organizado polo seu *Colexio Profesional de Educadoras e Educadores Sociais* (CEESG) e pola *Asociación Estatal de Educación Social* (ASEDES), en colaboración co concello de Lugo. Formando parte da súa primeira Xunta de Goberno, asumirá a condición de Presidente, Alberto Fernández de Sanmamed Santos, educador social cunha longa traxectoria profesional no Colexio Santo Anxo de Rábade.

Desde 1995 ata 2022, xunto con outras entidades, o CGCEES e/ou as asociacións que o precederon, promoveron ata un total de 8 Congresos Estatais de Educación Social, con temas/lemas tan significativos como os que aluden ao «presente e futuro na Educación Social» (Murcia, 1995); «A educación social ante os desafíos dunha sociedade en cambio» (Madrid, 1998); «Ética e calidade da acción socioeducativa» (Barcelona, 2001); «Políticas Socioeducativas: retos e propostas no século XXI» (Santiago de Compostela, 2004); «A profesionalización: recorridos e retratos dunha profesión» (Toledo, 2007); «Novas visións para a Educación Social: experiencias e retos de futuro» (Valencia, 2012); «A + Educación Social + Cidadanía» (Sevilla, 2016); «Educación Social, dignidade e dereitos» (con varias sedes, desde Zaragoza a Sevilla, 2022).

Moitas destas iniciativas, por non dicir a súa totalidade, terán no Portal EDUSO.net (<https://www.eduso.net/>) a un dos principais soportes. Como un servizo prestado polo CGCEES en colaboración cos Colexios Profesionais e outros colectivos existentes nas Comunidades Autónomas, é recoñecido como «o centro dixital de referencia en recursos sobre Educación Social», facilitando non só o acceso a un variado conxunto de recur-

sos (documentos, enlaces, novidades, etc.) de interese para a Educación Social, senón tamén á formación e ao emprego.

No que atinxe ás publicacións, alentadas pola vontade de inserir o mundo profesional na creación, difusión e transferencia do coñecemento, no seu diálogo coa formación e a práctica cotiá en distintos eidos da educación social, merecen salientarse: dunha banda, *RES (Revista de Educación Social)*, que desde 2002, como publicación dixital e baixo a dirección do educador e profesor Carlos Sánchez-Valverde, «serve á cidadanía compartindo as experiencias e coñecementos derivados do exercicio da profesión de educador/a social», tentando «dotar dun espazo común aos educadores/as sociais onde poidan non só debater as súas propostas e intercambios profesionais sobre a acción socioeducativa senón que tamén se xere e vertebre coñecemento para a sociedade en xeral» (<https://eduso.net/res/sobre-res>). En Galicia, na páxina Web do CEESG están accesibles os volumes publicados pola revista *Galeduso*, editada polo Colexio Profesional a partir de 2002, ofrecéndose como un recurso documental mais dos creados e difundidos á sociedade en xeral e para os seus profesionais en particular, con 13 números publicados ata a actualidade. En todo caso, no debe esquecerse o importante labor que ven achegando, desde o seu número cero (0) *Quaderns d'Animació i Educació Social. Revista semestral para animador@s y educador@s sociales*, baixo a encomiable dirección do educador, mestre, animador e profesor titor da UNED e profesor asociado na Universitat de Valencia, Mario Viché: <https://quadernsanimacio.net/index.htm>

Con outra perspectiva, tamén debe poñerse a énfase na progresiva ampliación e diversificación dos ámbitos profesionais, que teñen –ou deberían ter– o seu reflexo nos planos de estudo universitarios. Os que estarían na orixe da profesión (a Educación de Adultos, a Educación Especializada en inadaptación e marxinación social e a Animación Sociocultural), abríranse a novas necesidades e realidades sociais, proxectando as achegas da Educación Social a múltiples contextos e procesos da acción-intervención socioeducativa como a Educación Familiar e Comunitaria, a Educación e Mediación para a inclusión social, a Educación/Pedagogía do lecer, a Atención Educativa con e para as persoas maiores, a Atención á diversidade (cultural, funcional, etc.), a Formación Laboral e Ocupacional, ou á Educación cívico-social (Caride, 2010: 256).

A todos eles súmase a presenza deste perfil profesional nas institucións escolares, como realidade, desafío e reivindicación: un fito funda-

mental, que toma distancia dunha das concepcións mais convencionais da educación social, que a situaba fóra dos aulas e do sistema escolar. Aínda que queda camiño por percorrer, a día de hoxe a Educación Social xa non ten carácter de «extraescolaridade»; de feito, os Documentos Profesionalizadores do *Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales* (CEESG, 2008) a definen como unha profesión de carácter pedagóxico orientada a crear contextos educativos e accións mediadoras e formativas para promover a sociabilidade e a incorporación das persoas nos seus contextos, engadindo que tamén a promoción cultural e social contribúen a mellorar a calidade de vida e o benestar colectivo.

A incorporación das e dos educadoras/educadores sociais nas escolas e, por extensión, no sistema educativo regrado, é xa unha realidade noutras Comunidades Autónomas (Estremadura, Castela-A Mancha ou Andalucía). Cabe agardar que, mais cedo que tarde, tamén o fagan en Galicia, propiciando unha abordaxe mais integral, holística e interdisciplinaria da formación da infancia e a mocidade, construíndo sinerxias que reforcen as relacións escolas-familias-comunidades. O CEEESG –mediante o grupo de traballo *aBeira*, en colaboración coas tres Universidades públicas do Sistema Universitario Galego e *Nova Escola Galega*– ven desenvolvendo unha liña de traballo a prol deste reto, potenciando e implementando experiencias de intervención comunitaria coas familias, as escolas e os concellos.

Conclusiones

Asumindo que o pasado sempre constrúe futuros (Ortega, Caride e Úcar, 2013), o transito cara ós futuros desexables da Educación Social, en Galicia e alén das súas fronteiras, deberá dar continuidade –tanto como as circunstancias o requiran e as necesidades sociais o esixan– ao quefacer científico, académico e profesional desenvolvido nas últimas décadas, incidindo en aspectos coma os seguintes: redeseñar, optimizando, a formación inicial e continuada dos titulados en Educación Social, na procura da súa maior e mellor cualificación científica e académica (teórico-práctica), aproveitando as potencialidades que poderá ofrecer a tal fin a nova Lei de Universidades; dotarse dun marco normativo-lexislativo que regulamente a profesión, combatendo o intrusismo profesional, esixindo competencias, funcións, metodoloxías e ferramentas para unha acción-intervención socioeducativa de calidade; maior coñecemento e recoñecemento no ám-

bito político e social, comprometéndose coa ética e a deontoloxía ás que se remite a profesión; favorecer a investigación aplicada nos diferentes eidos da acción-intervención, así como mellorar a transferencia de coñecemento profesional e á sociedade; promover unha maior implicación entre as entidades, os colectivos e axentes, creando as sinerxias necesarias para o traballo en rede, contribuíndo á transformación das realidades sociais consonte aos dereitos humanos, cívicos e ecolóxicos.

Referencias

- CABALLO, M^a. B.; GRADAÍLLE, R. e VARELA, L. (2023). A Educación Social en Galicia: desenvolvemento profesional, académico e científico». *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 27 (Monográfico: «Historia da Educación Social no contexto iberoamericano»).
- CAPITÁN, A. (2000). *Educación en la España contemporánea*. Ariel.
- CARIDE, J. A. (2010). Educación Social. En J.A. Caride e F. Trillo (dirs.). *Dicionario Galego de Pedagogía* (pp. 255-257). Galaxia.
- CARIDE, J. A. (2011). La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. *Educació i Historia: Revista d'Historia de l'Educació*, 18, 37-59. <https://raco.cat/index.php/Educacio-Historia/article/view/256502>
- CARIDE, J. A. (2020). La (in)soportable levedad de la educación no formal y las realidades cotidianas de la Educación Social. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 6 (2), 37-58. https://www.researchgate.net/publication/340850698_La_insoportable_levedad_de_la_educacion_no_formal_y_las_realidades_cotidianas_de_la_educacion_social
- CEESG (2007): *Documentos profesionalizadores*. Accesibles en: <https://www.consejoeducacionsocial.net/wp-content/uploads/2019/11/Documentos-profes-Sept-2007.pdf>
- CGCEES (2013). *La profesión de la Educación Social en Europa: estudio comparado*. CGCEES. <https://www.eduso.net/res/pdf/17/profesioneseneuropa2013.pdf>
- MAROÑAS, A. (2018). A Escola Galega de Educadores Especializados en Marxinación Social: a Educación Social dos anos 80. *Galeduso*, 12, 62-64. <https://www.eduso.net/recursos/a-escola-galega-de-educadores-especializados-en-marxinacion-social-a-educacion-social-dos-anos-80/>
- ORTEGA, J.; CARIDE, J. A. e ÚCAR, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o

- de cuando el pasado construye futuros. *RES. Revista de Educación Social*, 17, pp. 1-24. <https://eduso.net/res/revista/17/el-tema-revisiones/la-pedagogia-social-en-la-formacion-profesionalizacion-de-los-educadores-y-las-educadoras-sociales-o-de-cuando-el-pasado-construye-futuros>
- PETRUS, A. (1997). *Pedagogía Social*. Ariel.
- SÁEZ, J. e GARCÍA MOLINA, J. (2006). *Pensar la Educación Social como profesión*. Alianza.
- SÁNCHEZ-VALVERDE, C. (2022). La Educación Social, de oficio artesano a profesión: colegios profesionales y sindicatos. En R. López, R. Conchell e M. Villar, (coords.). *Hoy es el mañana de la Educación Social* (pp. 51-62). Octaedro.
- SANZ DE DIEGO, R. (2000). Las semanas sociales españolas (1906-1998). *XX Siglos*, 11 (45), 103-113.
- SENENT, J. M^a. (2022). Los inicios de los «oficios» de la Educación Social. En R. López, R. Conchell, e M. Villar (coords.). *Hoy es el mañana de la Educación Social* (pp. 29-40). Octaedro.
- UNESCO (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. UNESCO-Fundación SM. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

Familia, comunidade e escola. Un triángulo estratéxico

Tania Ramos García

Universidade de Santiago de Compostela

Carme Adela Sabio Sanz

Concello de Vedra

Agustín Godás Otero

Universidade de Santiago de Compostela

1. Os distintos niveis de implicación

A pesares do título elixido para este relato, cando desexamos obter información sobre a participación, o compromiso ou a implicación das tres institucións, a meirande parte dos resultados da busca sinalan á familia e á escola, deixando á comunidade nun espazo difícil de localizar. Dun xeito semellante, tamén costa clarexar onde xurde –ou debe xurdir– a decisión de participar de maneira coordinada entre elas. A intención da nosa exposición é precisamente amosar, cos evidentes límites do espazo, o estado destas cuestións.

Vaia por diante que o devandito triángulo estratéxico ten a súa razón de ser na procura do benestar educativo do alumnado, chámeselle «éxito» ou «rendemento académico», e neste obxectivo hai un proceso con unha presenza difícil de ocultar: a IMPLICACIÓN. Lonxe da súa acepción formalista, trátase dun longo rango de actividades realizadas pola familia, ben sexa no propio centro escolar ou fora del, con unha repercusión nos logros nas distintas materias, no benestar emotivo do/a estudante, na confianza na súa eficacia e nunha boa educación cidadá, todo isto tapizado polas etapas educativas que descorren entre o final da Educación Primaria e na entrada na Secundaria, períodos nos que coinciden cambios evolutivos biolóxicos, sociais, cognitivos, novas negociacións coas nas relacións familiares e un aumento da complexidade no contexto escolar no que o estudante debe tomar decisións sobre o seu futuro académico.

Tres son multitude a pesares de coincidir na tarefa de educar, por iso consideramos que hai que concederlle unha análise separada.

Parécenos evidente que non lle podemos esixir nin ás familias, nin a escola, nin a comunidade que modifique os seus plans de acción por moi loable que sexa o fin perseguido. A razóns son moi sinxelas: a gran variedade de familias existentes, os múltiples proxectos dos centros educativos esixidos polo seu contexto social, e as ofertas das comunidades condicionadas mais aló da educación da poboación. Cando hai tanta diversidade os plans e as decisións teñen que partir de algures, e cada lado do triángulo, segundo o estado actual de coñecementos, ten un cometido para pechar ben a figura que eliximos para titular este traballo.

Son varias as referencias que nos serven para o que tratamos neste apartado, Hoover-Dempsey e Sandler (1995), Epstein (2001), Epstein e Salinas (2004), Santos-Rego (2015) e Blasco (2018). Non son as únicas pero recollen, tanto no seu contido como nas referencias, unha base sólida para afondar nesta situación en cada unha das tres perspectivas.

A COMUNIDADE, en xeral, dispón duns recursos planificados para dar cobertura a toda a sociedade desde puntos de vista culturais, deportivos, sanitarios, de protección, educativos e de voluntariado adulto. Cando a escola o solicita, ben por iniciativa dos centros, ben por demandas das familias, moitos deste recursos pasan a ser actividades extra-escolares co gallo de contribuír a aprendizaxe do alumnado e mellorar o seu rendemento. Noutras situacións, a iniciativa parte dos propios servicios comunitarios, principalmente cando se trata de protexer ás persoas, ofertando actividades aos centros educativos. A idea consiste en que calquera familia con estudantes poida beneficiarse destas ofertas, sen descartar á iniciativa privada extra-escolar a cal non está ao alcance de todas. Deste xeito, familia, escola e comunidade interveñen conxuntamente no obxectivo xa exposto, pero a implicación, nun senso estrito, abrangue dous lados do triángulo nos que se focaliza gran parte da investigación: a familia e a escola.

Pode haber demandas procedentes das FAMILIAS e/ou pode haber propostas de implicación desde a ESCOLA, pero sempre é o centro escolar, de xeito planificado ou produto do voluntarismo do profesorado, o que establece as pautas e as dinámicas de traballo (desde a titoría ata a oferta de actividades focalizadas na aprendizaxe). Neste senso debo acudir ás indicacións que ofrece Blasco (2018) despois dunha análise baseada en evidencias: (a) animar a outros, profesorado e administracións, a que oferten programas para capacitar na implicación; (b) animar ás familias

a que participen (nalgúns países a participación é obrigatoria); (c) as familias soen implicarse cando as propostas son claras, breves e focalizadas na aprendizaxe; (d) nas familias que desconfían da súa habilidade para apoiar aos seus fillos ou fillas, ou nas familias vulnerables, o centro ou os profesionais axeitados deben capacitalas procurando a forma que mais influencia ten na implicación espontánea: as expectativas de nais e pais sobre o rendemento dos seus fillos.

Para concretar este discurso, o que ven de seguido son dous exemplos de intervención para mellorar a implicación: o fomento da implicación desde a intervención profesional socio-educativa e o deseño e avaliación de programas de implicación familiar.

2. Os programas de implicación familiar desde a práctica profesional comunitaria

Desde os programas de educación familiar trabállase coas habilidades parentais, comunicativas, relacionais e organizativas para fomentar o cambio social positivo. Trátase duns programas onde os/as profesionais son claves para implicar e motivar ás familias nos procesos de aprendizaxe.

Desde o programa de Educación familiar dos Servizos Sociais Comunitarios, a intervención nas competencias familiares, resulta un imprescindible no traballo socioeducativo con familias.

Se temos en conta a lexislación vixente (*Decreto 99/2012, do 16 de marzo, polo que se regulan os servizos sociais comunitarios e o seu financiamento*) se conceptualiza a intervención familiar como: «Servizo de educación e apoio familiar, que integra o conxunto de proxectos e servizos de apoio educativo e psicosocial dirixidos ás familias, co obxectivo de... **promover procesos de cambio que favorezan un adecuado exercicio das responsabilidades familiares, a mellora da autonomía, da integración e da participación social das familias e unidades de convivencia.**»

Consideramos que o papel do/a profesional de educación e apoio familiar é unha peza esencial para promover a implicación das familias co fin de chegar a obxectivos de aprendizaxe e cambio de comportamento, desenvolvemento de habilidades en pais e nais, os seus fillos e fillas e a familia como totalidade.

Á hora de planificar unha intervención na comunidade-escola-familia, temos que ter en conta distintas variables así como o contexto familiar e comunitario.

Por unha banda, os cambios na organización familiar no paso da familia tradicional á chamada familia plástica (Sáez, 2008) comportaron cambios na función socioeducativa das familias. A diversidade de estruturas familiares, coa aparición de novas figuras e novos roles tamén exerce unha influencia importante na educación dos fillos e fillas.

As variables que interveñen na implicación das familias son múltiples polo que é necesario ter en conta o contexto familiar e comunitario onde se desenvolve o programa:

- Comunidade Rural versus comunidade urbana:
Nestes dous contextos é necesario valorar o acceso aos distintos recursos: en canto a mobilidade, dispersión poboacional, acceso a novas tecnoloxías, programas de conciliación, crenzas, condicionantes socioeconómicos, etc.
- A organización xerárquica dos distintos sistemas comunidade-escola-familia:
Tanto a familia como os centros educativos están suxeitos a unha organización xerárquica e establecen unha serie de límites máis ou menos flexibles e ríxidos. E ambas xerarquías e a súa conxugación, poden traer consigo certa confrontación en canto ás regras nas que se modulan, o sistema de crenzas e a cultura, polo que é esencial ter en conta estas variables para o desenvolvemento dos programas de implicación familiar.

Existe unha serie de limitacións e riscos na relación e a participación entre a familia, comunidade e o centro educativo:

- Os horarios dos/as proxenitores/as para poder asistir ás reunións ou actividades programadas.
- A insuficiencia de recursos materiais e persoais para chegar a conseguir a participación familiar na escola.
- O sentimento das familias de incompetentes fronte aos profesores/as.
Hai un amplo consenso en considerar que existen unha serie de desigualdades e desviacións na devandita relación familia e escola e son as seguintes:
 - Esquecer a diversidade da familia do centro.
 - Non ser consciente de que as actitudes e expectativas dos pais e nais con respecto á escolarización dos seus fillos/as son distintas.

- Algúns pais e nais non se interesan pola institución educativa dos seus fillos/as pero si pola súa escolarización.
- A intención verdadeira debe ser integrar ás familias e non impor nelas unha cultura de forma forzosa.
- Impor un modelo de familia.
- Pensar que a escola é para os nenos e nenas e non para os pais e nais.
- Non sempre as familias que acoden son as esperadas.

Existe tamén unha serie de factores que condicionan esa participación e son:

- A idade dos/as proxenitores/as e o alumnado.
- A fractura entre o profesorado, o alumnado e pais e nais.
- A falta de información dos dereitos e deberes dos pais e nais por parte do centro educativo.
- Nivel de importancia social da educación.
- Nivel socioeconómico e cultural dos/as participantes.
- Nivel de formación dos/as proxenitores/as.
- Funcionamento do programa de intervención.
- Predisposición ao traballo colaborativo.
- As expectativas cara á participación.
- Grao de motivación das familias.

Independentemente da perspectiva teórica que adoptemos, os programas para a implicación parental oriéntanse na práctica cara a dúas direccións complementarias. Por unha banda, deseñamos plans de acción que favorezan as relacións entre familias, escolas e comunidade e por outra, tratan de solventar os factores que obstaculizan a implicación dos pais e nais na educación de fillas e fillos.

No que se refire ás estratexias para lograr unha relación positiva, considérase que son os centros educativos os que máis facilmente poden promover a cooperación tanto coas familias como coa comunidade, polo que son estes, o primeiro axente co que traballamos coordinadamente, deseñando programas de traballo vinculados ao proxecto educativo do centro ou de convivencia. Estes programas oriéntanse a impulsar a implicación familiar e a reforzar, e inducir modalidades de colaboración efectiva que se estendan á totalidade das familias. É por isto que é imprescindible, que toda a comunidade educativa comparta a responsabilidade de planificar, implementar e avaliar as prácticas de cooperación (Epstein, 2004).

Con todo, para conseguir que os programas de colaboración teñan resultados efectivos é necesario traballar e facilitar todos aqueles factores e recursos que poidan solucionar os obstáculos para a implicación e participación parental.

Para todo iso pódense establecer medidas diferentes tendo en conta as distintas variables e contextos xa mencionados anteriormente. Como exemplo:

- Comunicación: Diseñar canles efectivas de comunicación familia-escola e escola-familia sobre os programas escolares e o progreso dos/as menores.
- Aprendizaxe no fogar: Proporcionar información e ideas ás familias para axudar ao/a estudante.
- Toma de decisións: Incluír aos pais e nais nas decisións escolares, desenvolvendo o seu liderado e participación nas asociacións e nos órganos de goberno do centro.
- Colaboración coa comunidade: Identificar e integrar recursos e servizos da comunidade para reforzar os programas escolares, as prácticas familiares e o desenvolvemento e a aprendizaxe do alumnado.

Á hora de deseñar un programa para a implicación familia-escola-comunidade é importante ter en conta os seguintes factores:

- Partir da consideración de familias e docentes como iguais, recoñecendo e valorando, desde a escola, a contribución que as familias realizan ao proceso educativo, establecendo espazos e tempos para o diálogo e participación nos obxectivos ou o proxecto educativo de centro.
- As familias son diversas, polo que a participación tamén o debe ser; é necesario desenvolver accións para conseguir a participación de todas, polo que é necesario traballar especificamente con algunhas delas atendendo ás súas singularidades e circunstancias.
- A participación debe deseñarse adaptada a cada etapa educativa, para que deste xeito non só participen as familias con menores en idades de infantil e primeiro ciclo de primaria.

3. Os programas de implicación familiar e a súa avaliación

Nos últimos anos, a procura por mellorar a implicación familiar na escola xerou a aparición de diferentes programas educativos para nais e pais, que teñen por obxectivo apoiar a súa participación nos procesos de

educación e implicación nas relacións familia-escola-comunidade. Nun contexto onde existe gran diversidade de programas de formación parental, resulta necesario avalialos para obter evidencias científicas sobre cales funcionan e cales demostraron ser máis eficaces na mellora da implicación familiar educativa (Orte *et al.*, 2022).

Tendo isto en consideración, é fundamental avaliar estas intervencións a través de procedementos estandarizados, que non impliquen só identificar os factores que inflúen nos seus resultados, senón tamén no deseño, na implantación, na difusión e no impacto na comunidade (Álvarez-Lorenzo *et al.*, 2022). Por iso, neste último apartado abordaranse os compoñentes que afectan ás distintas fases do seu desenvolvemento, analizando os criterios de implantación para a garantía da súa eficacia.

3.1. Programas de implicación familiar baseados en evidencias

Son moitas as intervencións con nais e pais que demostraron a súa efectividade por producir efectos positivos nos/as participantes. Non obstante, a miúdo obsérvase unha carencia nas investigacións avaliati-vas que se desenvolven en España, así como na formación específica dos/as profesionais encargados/as de implantar ditos programas educativos (Pérez-Bóveda, 2015).

Resáltase a importancia de que as intervencións familiares cumpran cos estándares de calidade no seu deseño, implantación e avaliación para que poidan incorporarse á práctica profesional como programas baseados en evidencias –a partir de agora PBE– (Rodrigo *et al.*, 2023). Para iso, deben adoptar uns criterios de calidade vinculados, principalmente, a ter unha base teórica sólida, unha fundamentación metodolóxica consistente, un procedemento de implantación flexible e adaptado ás necesidades dos/as destinatarios/as, e un deseño de avaliación rigoroso (Hidalgo *et al.* 2016).

De acordo con Rodrigo *et al.* (2016), os PBE teñen:

Unha base teórica, cos seus contidos completamente descritos e estruturados nun manual, a súa eficacia avaliada segundo estándares de evidencia, e os factores que inflúen no proceso de implantación identificados e tidos en conta para explorar as variacións nos resultados do programa (p. 65).

É primordial dispoñer de programas validados empiricamente para mellorar a calidade das intervencións que se realizan coas familias, e obter resultados óptimos (Álvarez *et al.*, 2016). Por todo iso, a *Society for*

Prevention Research recolleu unha serie de características que aseguran a súa calidade referidas, fundamentalmente, a tres compoñentes básicos: características do programa, dos/as profesionais e dos/as participantes, contidas na Táboa 1 (Máiquez *et al.*, 2015).

Táboa 1
Características que aseguran a calidade dos programas psicoeducativos

Características do programa	Características dos/as profesionais	Características dos/as participantes
<ul style="list-style-type: none"> – Modelo teórico definido – Sistematización e estruturación sólida – Temporalización adecuada – Adaptado aos/ás participantes – Centrado nas familias 	<ul style="list-style-type: none"> – Formación do persoal – Boa supervisión – Apoio estrutural – Clima de relación adecuado 	<ul style="list-style-type: none"> – Participativos/as e motivados/as para o cambio – Clima de apoio grupal – Interese pola formación continua

En canto as súas características, estes programas adoitan ter un certo grao de sistematización e un manual detallado que lles permitan replicalo coa máxima garantía de eficacia. Deste modo, queda claro que os PBE dispoñen dun carácter manualizado e sistemático, e aínda que, en ocasións, se pense que non son idóneos para adaptalos ás circunstancias persoais e familiares concretas, a fidelidade coa que se aplican é un dos seus puntos fortes para garantir o éxito na implantación (Máiquez *et al.*, 2015). Aínda así, maniféstase a necesidade de que no seu deseño axusten os obxectivos e a metodoloxía empregada coa fundamentación teórica e as características dos/as destinatarios/as (Rodrigo *et al.*, 2023).

En relación coas características da implantación, os programas educativos adoitan aplicarse na modalidade presencial habitualmente por psicólogos/as e, en menor medida, por pedagogos/as, educadores/as e traballadores/as sociais. Na maioría dos casos, realízanse na modalidade de atención grupal, xa que se demostrou que proporciona espazos e oportunidades de aprendizaxe que contribúen a configurar o seu rol no marco das relacións familia-escola-comunidade (Torío-López, 2019).

Con respecto á metodoloxía empregada, a maior parte empregan o método experiencial, que consiste en que un/a profesional guíe o proceso de aprendizaxe das familias. Isto lles permite reconstruír as súas concepcións e prácticas por medio da reflexión, sendo eles/as os/as protagonistas do seu propio proceso. Así, a tarefa principal dos/as proxenitores/

as que participan nos programas de implicación familiar é identificar, reflexionar e analizar as súas propias crenzas nas diferentes situacións cotiás (Rodrigo *et al.*, 2023).

Pasando ao bloque relativo ás características dos/as profesionais, demostrouse que a miúdo manifestan dificultades para implantar un programa altamente sistematizado, aínda que se destacan as numerosas posibilidades que aporta na mellora das familias e da comunidade. Neste sentido, para a consecución dos obxectivos os/as profesionais deben dispoñer das habilidades e competencias necesarias para asegurar unha implantación efectiva e un bo funcionamento do programa (Orte *et al.*, 2018).

Por último, con respecto ás características dos/as participantes, é importante resaltar que poden ter un impacto significativo nos resultados da avaliación e, por tanto, na súa efectividade. Por exemplo, a súa motivación e actitude pode influír no seu compromiso e esforzo, de forma que os/as que se encontren máis motivados/as obterán mellores resultados na intervención (Álvarez *et al.*, 2016).

3.2. Implantación e avaliación dos programas de implicación familiar

A pesar da complexidade que supón deseñar a avaliación da implantación, a revisión deste proceso resulta crucial para o estudo xeral dos programas educativos (Pinto *et al.*, 2021). Como xa se advertiu, o seu desenvolvemento require que se preste atención a este proceso para valorar se tivo éxito e contribuír á comprensión de como funciona a intervención. A súa análise proporciona información moi valiosa para interpretar os resultados porque cando se realiza de forma óptima lógranse os efectos esperados (Segrott e Koning, 2023).

En consecuencia, debemos atender as recomendacións para unha correcta implantación, especialmente á hora de deseñar os programas educativos, pois deben contemplarse as estratexias do procedemento nun manual sistematizado. Aínda que é necesario, a súa manualización non é suficiente, xa que debemos fixarnos tamén nos estándares de calidade que garanten a eficacia nese proceso, destacando aspectos como a fidelidade, a adherencia (dose e duración das sesións) e a receptividade do grupo e dos/as participantes. Estes compoñentes xiran en torno á consistencia coa que se aplica o programa con relación ao seu deseño inicial (fidelidade), o grao no que os/as profesionais executan os compoñentes

de acordo co manual (adherencia), e a participación e implicación dos/as usuarios/as (receptividade) (Hidalgo *et al.*, 2016).

É importante reparar tamén nas barreiras de aplicación porque poden influír nos resultados do programa. Distinguimos entre as organizativas, as dos/as profesionais e as dos/as participantes (Álvarez *et al.*, 2016). Os dous primeiros céntranse na baixa calidade na formación dos/as profesionais ou na heteroxeneidade da súa experiencia, e as dificultades dos/as participantes adoitan vincularse ás necesidades de adaptación cultural, sendo este un elemento condicionante para a matriculación ou finalización no programa (Kumpfer *et al.*, 2018).

Manifestamos á necesidade de que estes programas sexan accesibles e flexibles en tanto que dispoñan das estratexias oportunas para adaptarse aos diversos contextos de aplicación e ás necesidades e circunstancias dos/as participantes, que teñan profesionais coas habilidades e competencias adecuadas para desenvolverlos e aplicalos, que se seleccione á composición do grupo participante baseándose en criterios de calidade e, por último, que conste dun deseño de avaliación dirixido a obter programas baseados en evidencias (Hidalgo *et al.*, 2016).

Neste punto, é cando debemos reparar nas características da avaliación por ter especial relevancia na súa calidade. Estudos como o de Rodrigo *et al.* (2023) e o de Hidalgo *et al.* (2023) demostraron que as avaliacións dos programas de formación parental revisadas foron internas, empregaron deseños nos que só se avalían aos/ás participantes e mediron os efectos tras a intervención aplicando cuestionarios validados inmediatamente, principalmente, ás figuras parentais. Os resultados demostran que se precisan máis avaliacións externas, cun deseño pretest-postest, grupos de comparación e seguimento a longo prazo.

Sen dúbida, o feito de que os programas de implicación familiar cumpran cos estándares de calidade en todas as dimensións da avaliación contribuirá a explicar os efectos positivos nos/as participantes e, por tanto, terá un impacto significativo non só na vida das familias, senón tamén nas comunidades nas que están inmersos/as.

Con toda probabilidade, os programas de implicación familiar que demostraron ser eficaces na súa avaliación poderían incorporarse á oferta dos recursos educativos e comunitarios. Para a súa diseminación sostense que o procedemento debe integrarse nun manual detallado, especificando os contidos clave, as indicacións para unha correcta implantación, e a formación específica dos/as profesionais responsables da intervención.

Aínda así, non son suficientes as evidencias obtidas con respecto aos criterios para a súa difusión e, por tanto, debería indagarse neste aspecto (Orte *et al.*, 2022).

Xa para finalizar, debemos abordar a importancia da implicación de todos os axentes educativos no proceso de avaliación, apoiándonos en que os estudos recentes demostran os efectos da súa participación para a toma de decisións de mellora, quedando visibles na elaboración de plans ou no deseño de novas actividades por parte dos equipos escolares (Kumpfer *et al.*, 2018).

Concluimos que aínda é necesario introducir a cultura da avaliación nas entidades educativas e sociais, considerando a utilización de procedementos estandarizados que permitan obter programas baseados en evidencias por demostrar ser efectivos para o traballo coa infancia e as súas familias e transferibles a outras realidades.

Referencias

- ÁLVAREZ, M., RODRIGO, M. J., e BYRNE, S. (2016). What Implementation Components Predict Positive Outcomes in a Parenting Program? *Research on Social Work Practice*, 28(2), 173-187. <https://doi.org/10.1177/1049731516640903>
- ÁLVAREZ-LORENZO, M., BYRNE, S., e MÁIQUEZ-CHAVES, M. L. (2022). Promoción de la parentalidad positiva a través de programas de educación parental en los servicios sociales. En S. Rivas-Borrell e C. Beltramo (Coords.), *Parentalidad positiva. Una mirada a una nueva época* (pp. 133-149). Ediciones Pirámide.
- BLASCO, J. (2018). *¿Los programas para fomentar la implicación parental en la educación sirven para mejorar el rendimiento escolar?* Fundació Jaume Bofill. https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/i/q/w/2/j/a/b/k/7/que_funciona_11_implicacionparental021018.pdf
- DECRETO 99/2012, do 16 de marzo, polo que se regulan os servicios sociais comunitarios e o seu financiamento. *Diario Oficial de Galicia*, 63, do 30 de marzo de 2012. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2012/20120330/AnuncioCA05-270312-14010_es.pdf
- EPSTEIN, L. J. (2001). *School, family and community partnerships*. Westview Press.
- EPSTEIN, L. J., e SALINAS, C. K. (2004). Partnering with families and communities. *Schools and Learning Communities*, 61(8), 12-18. <https://www.ascd.org/el/articles/partnering-with-families-and-communities>

- HIDALGO, M. V., JIMÉNEZ, L., LÓPEZ-VERDUGO, I., LORENCE, B., e SÁNCHEZ, J. (2016). «Family Education and Support» program for families at psychosocial risk: The role of implementation process. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 79-85. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.002>
- HIDALGO, V., RODRÍGUEZ-RUIZ, B., GARCÍA-BACETE, F. J., MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, R. A., LÓPEZ-VERDUGO, I., e JIMÉNEZ, L. (2023). The Evaluation of Family Support Programmes in Spain. An Analysis of their Quality Standards. *Psicología Educativa*, 29(1), 35-43. <https://doi.org/10.5093/psed2023a9>
- HOOVER-DEMPESEY, K. V., e SANDLER, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331. <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>
- KUMPFER, K., SCHEIER, L., e BROWN, J. (2018). Strategies to Avoid Replication Failure With Evidence-Based Prevention Interventions: Case Examples From the Strengthening Families Program. *Evaluation & the Health Professions*, 43(2), 75-89. <https://doi.org/10.1177/0163278718772886>
- MÁIQUEZ, M. L., RODRIGO, M. J., e BYRNE, S. (2015). El proceso de apoyo en la promoción de la parentalidad positiva. En M. J. Rodrigo (Coord.), *Manual práctico de parentalidad positiva* (pp. 67-86). Editorial Síntesis.
- ORTE, C., BALLESTER, L., PASCUAL, B., GOMILA, M. A., e AMER, J. (2018). Las competencias de los formadores en el Programa de Competencia Familiar, un programa de educación familiar basado en la evidencia. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 651-663. <https://doi.org/10.5209/RCED.53547>
- ORTE, C., AMER, J., e QUESADA, V. (2022). La importancia de los programas familiares basados en la evidencia. En C. Orte, J. Amer e V. Quesada (Coords.), *Avances y desafíos en la educación familiar. Programas basados en la evidencia científica* (pp. 11-18). Tirant Humanidades.
- PÉREZ-BÓVEDA, A., e ÁLVAREZ-DE EULATE, C. Y. (2015). Programas de formación parental. Análisis comparativo. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 104-122. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15231>
- PINTO, R., CANÁRIO, C., CRUZ, O., e RODRIGO, M. J. (2021). Implementation of evidence-based parenting programs under real-world conditions: Protocol for a scoping review. *PLoS ONE*, 16(8), e0256392. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0292826>
- RODRIGO, M. J. (2016). Quality of implementation in evidence-based positive parenting programs in Spain: Introduction to the special issue. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 63-68. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.004>

- RODRIGO, M. J., HIDALGO, V., BERNEDO, I. M., BYRNE, S., ORTE, C., e JIMÉNEZ, L. (2023). Programas de apoyo familiar basados en evidencias desde el enfoque de la Parentalidad Positiva en España. En C. Orte, J. Amer e V. Quesada (Coords.), *Avances y desafíos en la educación familiar. Programas basados en la evidencia científica* (pp. 73-89). Tirant Humanidades.
- SANTOS-REGO, M. A. (2015). *El papel de la familia en la educación*. Editorial Síntesis.
- SEGROTT, J., e KONING, I. (2023). Intervenciones preventivas basadas en la familia: comprensión de la implantación y cuestiones clave en su evaluación. En C. Orte, F. F. Marsiglia e J. Amer (Eds.), *Programas de familias para la comunidad. Buenas prácticas en implantación de intervenciones basadas en la evidencia* (pp. 97-115). Editorial Octaedro.
- TORÍO-LÓPEZ, S. (2019). La Educación Parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva. Modalidades y recursos en la etapa de Educación Infantil. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(2-3). <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5194>

Administración local e desenvolvemento sociocomunitario. Os territorios como desexables ecosistemas educativos

M. Belén Caballo Villar

Universidade de Santiago de Compostela

Antón Costa Rico

Universidade de Santiago de Compostela

Iván García García

Concello de Vedra

Universidade de Santiago de Compostela

Nun mundo globalizado, mercantilizado e en situación de emerxencia climática, o territorio cobra renovadas significacións. Así, neste caso entendido como lugar antropolóxico no que transcorre a vida cotiá das persoas e no que se sustentan as expectativas de desenvolvemento individual e colectivo (Pose e Caride, 2019), a dimensión local configura a contorna na que se poden xerar oportunidades para crear identidade, sentido de pertenza e de vida; tamén compromiso e participación transformadora para acadar unha realidade máis xusta e mellor.

Afirman Pose e Caride (2019: 178) que «o territorio interroga á Pedagogía» e, neste diálogo en construción, conséntase que o territorio e os seus axentes (administración local, asociacións e movementos sociais, organizacións políticas e sindicais, etc.) teñen un enorme potencial de cara a ofrecer oportunidades formativas e de convivencia en clave interxeracional e de educación ao longo da vida, porque o dereito á educación vai –ten que ir– moito máis alá do dereito á escolarización.

1. O dereito a un territorio educador

Esta premisa é a que sustenta a necesidade de continuar desenvolvendo e actualizando modelos como o de «Cidades educadoras» que, xa nos anos 90 do pasado século, poñía en valor os recursos dos territorios (instalacións de educación regrada, museos, centros socioculturais, auditorios, casas da cultura, centros de interpretación ambiental; tamén os espazos públicos, dada a súa potencialidade transformadora) e avogaban polo traballo colaborativo e coordinado entre institucións e axentes sociais para construír ecosistemas educativos que contribuísen á acrecentar a calidade de vida comunitaria. Ponse, pois, o acento en crear as condicións para que todas as persoas teñan unha vida digna, con posibilidades de participación plena e en igualdade de oportunidades na vida política, social e económica do seu municipio (Aramendi et al, 2022).

Nesta apertura do dereito á educación reclámase o dereito á cidade educadora como garante dos principios de igualdade, de xustiza social, de sustentabilidade, resiliencia e equilibrio de oportunidades no territorio. Así o recolle a *Carta de Cidades Educadoras* na súa última revisión (AICE, 2020), concretando este dereito en cinco eixos que os gobernos locais deberían incorporar e facer realidade no seu proxecto político: a educación inclusiva en todas as etapas do ciclo vital, unha política educativa ampla, a educación na diversidade e para a cooperación solidaria, o acceso á cultura e o diálogo interxeracional. Deste xeito poderíase avanzar na construción dun territorio educador que entenda a educación como «un grande proxecto político, unha estratexia de mediación socio-cultural» que posibilita «a adquisición e o exercicio do coñecemento preciso para formar parte activa da sociedade democrática, asentada nos valores humanos transversais»¹ (Nova Escola Galega, p. 10). Para iso é preciso reforzar a vinculación da educación coa realidade e cos problemas do territorio, nunha perspectiva local e global, porque o mundo –cada vez máis– está interconectado. O desafío está en logralo en escenarios socioculturais abertos e plurais, rapidamente cambiantes, nos que conviven e se superpoñen as dimensións física e presencial coa virtual, xerando novas formas de organización espazo-temporal.

¹ *Nova Escola Galega ante o tempo presente da educación: retos e propostas*. Documento aprobado polo Movemento de Renovación Pedagóxica Nova Escola Galega no Congreso celebrado en Santiago de Compostela, con ocasión da celebración dos 40 anos da entidade, o día 2 de xullo de 2023. <https://rge.gal/paper/nova-escola-galega-ante-o-tempo-presente-na-educacion-retos-e-propostas/>

Blanco *et al* (2018) lémbrennos que neste século XXI emerxe un mundo de complexidade crecente, multiplícanse as incertidumes, xorden novas vulnerabilidades, irrompen internet e as contornas dixitais, redefínense as identidades e os referentes comunitarios; e neste cambio de época emerxe «o común e a proximidade como posibles respostas onde xerar proxectos colectivos de protección e recoñecemento» (p. 16), nos que ampliar a democracia e promover praxes transformadoras desde estruturas horizontais de traballo en rede. No ámbito socioeducativo resulta fundamental a creación e consolidación de redes para o éxito dos proxectos educativos comunitarios. Neste senso, o estudo de Díaz-Gibson *et al* (2015) apunta cara a importancia dos lideratos orientados a tecer sinerxías entre institucións, servizos e profesionais, xerando confianza e espazos de diálogo, consenso e innovacións que promovan unha toma de decisións colaborativa.

Así pois, nestes novos contextos de proximidade, repensados de modo acorde cos novos escenarios híbridos, faise cada vez máis urxente achegarse a estilos de gobernanza que impulsen procesos de acción socioeducativa territorializada, participada e corresponsable. Cómpre irse desprendendo dos gobernos xerenciais e burocráticos para desenvolver, alternativamente, modelos relacionais, construídos na interdependencia respectuosa e construtiva entre axentes sociais, que os impliquen na procura dun benestar común e de proximidade.

Estes novos estilos de gobernanza reclaman o diálogo público-privado pero, necesariamente, desde un liderato público que garanta o proceso de construción de territorios educadores que reduzan os desequilibrios sociais e permitan avanzar no logro da equidade. No traballo de Blanco *et al.* (2018) propóñense cinco estratexias para avanzar nesta dirección, no que os propios autores denominan «a nova axenda urbana como construción do común» (p. 24):

- 1) territorializar a gobernanza, de xeito que se aborden as políticas públicas a escala de barrio;
- 2) coproducir políticas urbanas, articulando redes que fortalezan e impliquen ao tecido comunitario;
- 3) consecuentemente, impulsar a acción comunitaria como xeradora de valores democráticos e de ben común;
- 4) abrir a xestión á cidadanía para que sinta como propios os equipamentos e os espazos públicos;
- 5) apoiar a innovación social que xurde desde a base.

Esta perspectiva ampla e complexa da política pública desafia aos territorios e á educación, pois baséase en ir cambiando mentalidades e modos de traballo de xeito que a acción socioeducativa non se desenvolva «para a cidadanía», senón «con ela», promovendo actuacións conxuntas xeradoras de sinerxías que reforcen a iniciativa social (García e Lavandeira, 2022).

A literatura existente pon o foco nas potencialidades dos contextos urbanos como espazos con maior densidade de recursos, axentes, iniciativas, innovación, etc.; a propia denominación «Cidades educadoras» enfatiza estas contornas, pero non debemos esquecer que todo territorio –tamén os de carácter rural ou rururbano– é potencialmente educativo, e convértese en educador «cando toma conciencia das súas capacidades e as organiza, promovendo dinámicas de reflexión compartida e acción concertada» (Caballo, 2009: 17). Desde esta perspectiva, nunha Comunidade Autónoma como Galicia, cómpre abordar con urxencia a cuestión do deseño dun plan educativo específico para o rural que manexe as claves descritas; plan –ou plans– promovido desde a administración educativa e, como recolle o documento citado presentado por Nova Escola Galega, elaborado coa participación de «todos os axentes políticos, sociais e profesionais, que actúe como elemento aglutinador de vontades e perspectivas, para fixar poboación e oportunidades educativo-culturais no rural» (NEG, 2023: 12).

O dereito á cidade educadora ten que se converter no dereito a vivir nun territorio educador, impulsor dun proxecto político e social que facilite o exercicio dos dereitos e deberes de cidadanía. E este dereito debe ser similarmente desenvolvido nos contextos rurais, tendo en consideración que estes espazos deben ser contemplados (Costa, 2021: 82):

a) como territorios de desenvolvemento social, emocional e intelectual dos colectivos infantís, adolescentes e mesmo adultos afectados/interesados por proximidade física,

b) como espazos convivenciais con propósito de revitalización humana das contornas rurais,

c) como espazos osmóticos da comunidade/comunidades e laboratorio de proxección socio-económica;

d) como *relais* que se articulan a modo de cruces de camiños entre a sociedade rede (dixital) e a vida colectiva das xentes.

2. A administración local como impulsora de procesos socioeducativos

Como vimos indicando, a educación ten un papel importante nos procesos de transformación individual e social porque contén a capacidade para cambiar, tanto ás persoas como á súa realidade. Neste senso, os procesos educativos transcorren na vida social en diversos contextos e con múltiples axentes, procurando ser integral (Muñoz, 2015) e comprendendo á persoa nas súas dimensións individual, social, cultural e mesmo asociativa. Polo tanto, a educación é «un fenómeno complexo, multi-forme, disperso, heteroxéneo, permanente e case ubicuo» (Trilla, 2013, p. 37), porque podemos atopala nas institucións escolares, nas familias, nos museos, nunha iniciativa de educación a distancia, na ludoteca, no cine, na internet, na rúa, nunha asociación, nos xogos, nunha conversa etc. E os axentes educadores, os que educan, poden ser moi variados: desde os pais e nais e as profesoras e profesores, ata artistas, políticos, periodistas, amizades, veciñanza, compañeiros e compañeiras de traballo, monitorado, etc.

Desde as concepcións tradicionais que circunscribían a educación ás aprendizaxes escolares e familiares que debían asimilarse na infancia para chegar a ser adultos, transítase nos anos 70 do pasado século a unha posta en valor da «educación non regulada ou social» e da «espontánea», que tratan de poñer en valor o papel da sociedade como axente educativo. Neste senso, e en palabras de Riveiro (2012: 7) a acción educadora «debe estar cada vez máis vinculada aos proxectos educativos de cidade ou a iniciativas afíns, todas elas chamadas a reactivar a visión educadora dos concellos e a participación en comunidade daquela cidadanía que demanda cada vez máis ferramentas para a súa realización persoal e colectiva, dentro do seu contexto máis próximo». Porén, a educación, a nivel local, debe ser abordada como unha responsabilidade colectiva na que se identifican, cando menos, tres axentes clave: o municipio (ou no seu caso unha macomunidade comarcal ou distrito administrativo local), as institucións escolares e a propia comunidade, recoñecida como espazo de vida no que transcorren as relación cotiás e se concretan as oportunidades para a participación e a transformación social. Desde esta perspectiva, a educación debe ser entendida como un proceso permanente no que xogan un papel fundamental os saberes socialmente construídos na práctica comunitaria (Freire, 2004).

A perspectiva de territorios educativos que defendemos sitúa ás administracións públicas, e especialmente ás administracións locais, como peza clave para impulsar oportunidades socioeducativas. Os concellos, xunto ás escolas, ao tecido social e as entidades privadas dun territorio, deben ser o viveiro de estratexias e accións colaborativas e transversais que promovan o desenvolvemento socioeducativo integral da comunidade (Muñoz, 2015). Cada concello (ou mancomunidade comarcal, demarcación local administrativa) conta cun patrimonio natural, socio-cultural, etnográfico e histórico singulares, así como cunha serie de elementos diferenciadores que o converten en recursos de primeira orde para o desenvolvemento dun ecosistema educativo. Esta singularidade achega múltiples oportunidades que os concellos deben materializar en proxectos, programas e plans de carácter cultural, deportivo e educativo. En Galicia, cómpre destacar as iniciativas de moitos deles, que van desde escolas deportivas e culturais, ata obradoiros, formacións para o emprego, educación ambiental, actuacións e proxectos específicos de dinamización local dirixidos a toda a poboación, entre outros.

Aínda así, queda moito traballo por facer, xa que existe –en particular no caso galego–, un notable desequilibrio entre municipios, tanto en actividades como en infraestruturas e dinamismo educativo. Ao igual que no resto do Estado, mentres que nuns concellos a implicación respecto á educación vén constituíndo un dos elementos centrais de xestión política, cuns servizos municipais orientados a dar solucións integrais ás necesidades socioeducativas cambiantes da cidadanía, outros limitáronse e limítanse a realizar accións puntuais, sen implicarse o suficiente na educación (Muñoz, 2012).

Os motivos son moitos, pero unha das razóns deste desequilibrio radica na histórica indefinición competencial dos municipios no eido socioeducativo e na escasa descentralización de competencias –e consecuente financiación– cara ás administracións locais (Rodríguez-Abella Gómez, Ojea Pérez, 2019). A Lei de Racionalización e Sostenibilidade da Administración Local (27/2013, de 27 de decembro), no seu artigo 25.2.n, segue circunscribindo o labor dos municipios á limpeza e mantemento das instalacións escolares, cesión de solares á Administración educativa para a construción de novos centros, ademais de vixiar o cumprimento da escolaridade obrigatoria, cando son moitos os concellos que teñen demostrado a súa capacidade para activar estratexias en clave educadora e de participación social. Non se debe esquecer que é na contorna local

onde se detectan as necesidades e as potencialidades dunha comunidade e, neste senso, o labor educativo municipal como administración de proximidade, resulta fundamental (Caballo e García, 2019). Polo tanto, ademais de seguir reivindicando unha descentralización de competencias socioeducativas e de recursos económicos cara aos concellos, cómpre vontade e compromiso político e comunitario para acadar un bo desenvolvemento educativo. Segundo Muñoz (2015), este correcto desenvolvemento identifícase co proceso que leva a cabo o concello para avanzar na mellora das súas condicións educativas en todos os niveis e esferas nos que actúa.

En traballos anteriores (Caballo e García, 2019) insistiamos na idea de que os concellos son unha peza fundamental na construción de territorios educadores e no desenvolvemento de procesos de educación comunitaria. Neste camiño, acadar unha maior descentralización e recoñecer máis competencias educativas para os concellos, facilitará darlle pulo ao traballo colaborativo «para deseñar estratexias educativas contextualizadas, converter as escolas en centros de vida comunitaria e ampliar o capital social e relacional da veciñanza» (p. 63). Os concellos teñen na súa man a posibilidade de incentivar e fortalecer a iniciativa da escola e da súa comunidade, brindando o soporte dos seus servizos, equipamentos e recursos materiais e humanos; tamén oportunidades para co-crear proxectos, coordinar servizos, promover procesos de animación sociocultural e desenvolvemento comunitario artellados nun plan municipal de educación ou nun proxecto de desenvolvemento sociocomunitario territorial. Todas elas «dinámicas que lle outorgan aos concellos un papel protagonista no eido educativo, ademais de aportarlles un sinal de identidade» (p. 63).

Estes procesos permiten activar tres elementos fundamentais para o territorio, como son a educación (máis inclusiva, equitativa e ao longo da vida), a democracia (máis real e participativa) e a construción de cidadanía (máis crítica e corresponsable coa comunidade da que forma parte). E para iso fanse imprescindibles a visión e o compromiso no plano político; a existencia de estruturas educativas municipais ou, no seu caso, a escala de mancomunidade comarcal local (concellería de educación, departamento municipal de educación ou instituto municipal de educación) con persoal técnico estable e cualificado; así como interese e compromiso entre os axentes educadores locais, que deben ir coidando e intensificando os vínculos entre eles para desenvolver colaborativamente actuacións educativas que favorezan a participación cidadá (Muñoz, 2015).

3. Os centros educativos e o profesorado: redefinindo cometidos

Os centros educativos como estruturas formalizadas de escolarización e alfabetización, regulados desde os poderes públicos, moi frecuentemente foron pensados e operaron como mecanismos de anulación e de desconsideración do «local», que é profundamente antropolóxico e cultural, introducindo unha escisión socio-cultural, a miúdo con raíces de orde política e estruturalmente clasista.

Como temos escrito (Costa, 2022: 400):

En nome do ‘progreso’ impoñíase unha perda de palabras, de matices, de patrimonio inmaterial interxeracionalmente configurado, cos seus afectos... porque moitas palabras deste ámbito están emocionalmente impregnadas, sendo con iso construtoras de identidade. De tal modo, a desconsideración significa a negación dunha parte da identidade das persoas. Dito doutro modo, significa tamén que unha identidade tradicional vaise perdendo, mentres as novas xeracións van construíndo unha nova identidade cultural e lingüística cada vez máis mestiza (e consecuentemente empobrecida).

Pero, isto xa non é exactamente así no presente e as condutas institucionais tamén poden ser mudadas. Na estratexia de fortalecemento e de renovación comunitaria sobre a base territorial, que é histórica, antropolóxica e socio-cultural, deberemos considerar a existencia reticular dos servizos e dos recursos, en particular os humanos, que configuran o tecido escolar. Tanto o tecido escolar básico, que nalgúns casos pode ter ademais a particularidade dos Centros Agrupados Rurais, como as estruturas ao servizo dunha diversificada formación profesional, que pode conectar ademais o tecido empresarial e cooperativo, con disposición a intervir en procesos de rexeneración e de equilibrio de oportunidades.

Así, como se ten indicado en traballos previos (Costa, 2021), a escola pode desempeñar un papel fundamental no acceso á educación e ser un factor de desenvolvemento en amplo sentido. Respecto diso, sostén Pilar Abós (2021: 21) que «a participación da escola na formación do mapa do espazo vivido é esencial, porque o ensino relativo á contorna proporcionada na mesma facilita que o neno experimente en/co seu territorio próximo, que entra na escola e convértese nun coñecemento vivido, percibido e próximo ao alumno». Esta perspectiva deberíanos conducir á visión dos centros escolares –tamén dos rurais– como unha importante peza no

contexto dunha rede comarcalizada de servizos públicos de formación e de desenvolvemento socio-cultural, que sexa consciente da diversidade dos espazos, con capacidade para realizar unha oferta cultural, formativa e educativa global, con moitos elementos de transversalidade e de uso compartido dos recursos.

Isto supón contemplar as escolas como parte dunha estratexia de desenvolvemento integrado, que é tamén desenvolvemento económico sostible e loita contra a precarización e perda da diversidade dos espazos –especialmente no rural–, o que obriga a pensar en termos de proxectos comarcalizados (de territorio e de educación), con elaboración de programas experimentais, con implicación local e integración das persoas e tamén do profesorado concernido nestes procesos e proxectos.

Situar aos centros educativos como parte dunha estratexia ampla de desenvolvemento sociocomunitario conleva, tamén, reflectilo oportunamente nos currícula: a conversión do territorio en soporte pedagóxico para a adquisición do coñecemento tradúcese no enraizamento das aprendizaxes; este suposto debe ter a debida proxección na formación inicial e permanente do profesorado, nas especificacións precisas no seu estatuto docente, e nos libros de texto e outros recursos e apoios didácticos. Nesta perspectiva, o posible concepto de «escola de comunidade» recuperaría un vigoroso sentido.

4. Algunhas experiencias creadoras de ecosistemas educativos municipais en Galicia

O problema do escaso recoñecemento de competencias educativas para os concellos afecta a todos os municipios de España, pero en Galicia, súmanse outros factores que fan especialmente complexa a posta en marcha de iniciativas socioeducativas territoriais. Dos 313 concellos que a integran, só 23 superan os 20.000 habitantes (IGE, 2023), unha cifra a ter en conta pola distribución competencial que realiza a Lei de Racionalización e Sostenibilidade da Administración Local (27/2013) en función do número de habitantes. A iso súmase o acelerado proceso de perda de poboación nas zonas rurais, o avellentamento progresivo da poboación (segundo o IGE, no ano 2022 o índice de envellecemento de Galicia situábase en 167,26), a dispersión territorial (a Comunidade ten 30.246 núcleos de poboación, INE 2018) e a histórica fenda entre a Galicia da costa

e a do interior; un desenvolvemento desequilibrado no que as provincias de Ourense e Lugo mostran un proceso continuo de perda de peso poboacional e, como consecuencia, social e económico, en favor do litoral.

Tamén son escasos os concellos que contan con Departamento Municipal de Educación. Na lexislatura 2007-2011 tan só se contabilizaban 13, o que supoñía o 4% dos concellos galegos (Mareque et al, 2016)², cifra que, estimamos, non ten mudado substantivamente. Moitos dos municipios restantes xestionan as escasas competencias educativas desde outras áreas, maiormente, concellerías de cultura, xuventude ou deporte; pero dispor dunha estrutura educativa municipal é fundamental para promover e soste no tempo proxectos educativos de territorio que artellen políticas educativas locais en perspectiva de medio e longo prazo.

A pesares de ser un contexto pouco propicio, non queremos deixar de anotar que ao longo de distintos momentos nas pasadas décadas ou chegando ao presente desenvóléronse/desenvólense experiencias de acción nesta dirección (Costa, 2019) en cidades como as de Santiago, A Coruña, Ferrol, Lugo, Pontevedra, e en municipios como os de Oleiros, Rianxo, Redondela, Tomiño, Betanzos, Foz, Malpica, A Capela, Xermade, Sanxenxo e algúns outros, e atopamos experiencias creadoras de ecosistemas educativos municipais que apuntan o rumbo a seguir. A modo de exemplo, selecciónanse tres da Comarca de Compostela: unha na cidade de Santiago, outra no concello de Ames, un territorio rururbano, e a última no municipio rural de Vedra.

4.1. Santiago de Compostela

Santiago de Compostela (98179 habitantes; IGE 2022) foi o segundo dos concellos galegos (logo do da cidade de Vigo) en crear un Departamento de Educación en 1985, aínda que as actividades municipais comezaran un ano antes coa contratación do pedagogo Xosé Manuel Rodríguez-Abella Gómez. Ata a actualidade foi promovendo, organizando e coordinando un conxunto moi amplo e diversificado de programas, servizos, equipamentos e actividades educativas dirixidas aos centros de ensino, asociacións, colectivos e cidadanía en xeral. Iniciativas orientadas ao coñecemento da cidade, á educación para a paz, á educación ambiental (en particular desde as instalacións e actividades na Granxa do Xesto), á animación á lectu-

² Se ben, é necesario considerar que alcanzan a unha porcentaxe apreciable do conxunto da poboación de Galicia, dado o carácter urbano de parte deles.

ra, actividades de ocio e tempo libre e exposicións, entre outras (Departamento de Educación do Concello de Santiago, 2023).

O Departamento, que supuxo unha mínima dotación humana con persoal contratado e varias bolsas, foi tamén incorporando actividades relacionadas coa educación musical e teatral, con iniciativas de promoción dos xogos populares, coa celebración de colonias infantís de vacacións ou coa promoción de recursos para o avance na normalización da lingua galega entre a infancia e a sociedade en xeral. O Departamento convocou en 1985 as Primeiras Xornadas Galegas Concellos e Educación, incorporouse en 1993 á Rede Internacional de Cidades Educadoras, creada en Barcelona en 1990, e en 2006 á Rede de Cidades da Infancia impulsada por Francesco Tonucci. Veu sendo, asimesmo, escola de formación práctica de técnicos e técnicas de educación no ámbito municipal.

Ten especial importancia o conxunto de materiais didácticos producidos por este Servicio municipal coa finalidade de que sirvan de apoio ao labor docente e permitan ampliar ou singularizar territorialmente os contidos traballados nas aulas, ao tempo que tamén teñan difusión entre outras entidades (Varela, 2023). A maior parte dos materiais didácticos editados están incluídos en dúas coleccións: «Papeis de Educación» (O parque da Alameda, O noso Concello, Cartografía...) e «Coñecer Santiago, cidade educadora» (os bombeiros, a policía local, a banda municipal...) e desenvolven todo tipo de contidos que teñen que ver coa cidade e cos servicios que presta á cidadanía. A partir do ano 2016 amplían os temas destes materiais coa intención de recuperar a memoria histórica, acción que se promove coa denominación «A memoria recuperada».

Cómpre destacar outras iniciativas como a Campaña Municipal de Animación á Lectura que se puxo en marcha no 2001 coa idea de achegar a lectura, a ilustración e a escrita aos nenos e nenas, sen descoidar a promoción da lingua galega e a importancia da tradición oral como vehículo de transmisión do patrimonio cultural inmaterial galego. Parello a esta acción, no ano 2008 xurdiu o Premio Internacional Compostela para Álbums Ilustrados, en colaboración con Kalandracca Editora, que ten como obxectivo poñer en valor este xénero literario e artístico (Varela, 2023), debéndose anotar a súa extraordinaria resonancia internacional.

Tamén son un referente os Premios Educacompostela, convocados en colaboración con Nova Escola Galega, cos que pretenden recoñecer, promover e difundir publicamente aqueles materiais educativos que, polo seu valor e interese, poden contribuír á calidade da educación e á renova-

ción pedagóxica, sendo arestora moi numerosos os grupos de docentes de centros de distinta xeografía galega participantes e premiados (Departamento de Educación do Concello de Santiago, 2023).

4.2. Ames

O concello de Ames conta cunha poboación de 32095 habitantes (IGE, 2022). Dende o ano 2005, introduce a conciliación nas súas políticas como un factor estratéxico de benestar e de procura do crecemento poboacional. Para acadar este obxectivo artellouse unha ampla oferta educativa e de ocio para a infancia, tanto durante o curso escolar como nos períodos vacacionais. Cómpre destacar a súa proposta pedagóxica, orientada a favorecer unha formación integral e o pleno desenvolvemento da personalidade dos nenos e nenas (Teijeiro *et al.*, 2023).

Entre os servizos ofertados durante o curso académico destacan:

- O programa *Bos días, cole*, un servizo de madrugadores –que pode incluír almorzo– dirixido ao alumnado de educación infantil, primaria e secundaria dos centros públicos do concello.
- *Servizo de comedor*, xestionado polo propio concello, conta cunha coíña central, persoal propio de servizo e de reparto. Cómpre sinalar que as comidas están preparadas con produtos locais. Despois do xantar o alumnado de infantil e primaria conta cunha proposta de actividades lúdicas temáticas programadas (Concello de Ames, 2019a; Teijeiro *et al.*, 2023).
- *Tardes divertidas*; é un servizo que dispón dunha proposta de actividades lúdico-educativas, e inclúe o servizo de merenda. Está dirixido ao alumnado de 2º ciclo de educación infantil e primaria en horario de 16:50 a 21:00 h.

Ao longo do período vacacional escolar ofertan iniciativas como:

- *Programas lúdicos*, cun horario de luns a venres de 7:30 a 16:00 h. Conta con programas de nadal, entroido, primavera, xuño e setembro (Concello de Ames, 2019b).
- *Escola de verán*: é unha alternativa de conciliación que se estende entre o 1 de xullo e o 31 de agosto, comparte o mesmo horario e servizos que os programas lúdicos. Dispón dunha ampla programación de actividades educativas e de ocio, e en cada edición artéllanse en torno a un centro de interese específico. As Escolas sitúanse nos dous núcleos principais do concello: Milladoiro e Bertamiráns. Participan entornando aos 400 menores (Concello de Ames, 2019c).

- *Campamentos de verán*, unha ampla oferta de campamentos con pernocta durante o período estival en diferentes puntos de Galicia, que van dos tres aos sete días. Son destinatarios o alumnado das etapas de infantil, primaria e secundaria. No ano 2022 sumaron once propostas diferentes de campamentos nos que participaron 460 nenos/as.
- *Campamento urbano*, está promovido pola Aula da Natureza do concello. Desenvólvese ao longo do mes de xullo de luns a venres en horario de 10:00 a 18:00 h. As actividades desta proposta teñen como base a educación ambiental.

En conclusión, todos os servizos e iniciativas de conciliación impulsados no marco dos programas ConciliAmes, son unha boa práctica transferible a outras realidades. A base destas propostas atópase no traballo de identificación de necesidades, nunha consciente planificación dos servizos e nunha avaliación continua (Teijeiro *et al.*, 2023).

4.3. Vedra

No caso do Concello de Vedra (5037 habitantes, Padrón Municipal 2022), destaca o amplo abano de iniciativas de educación social realizadas en todo o territorio, ofertadas polo propio concello, polas diferentes asociacións locais ou colaborativamente entre ambos. Abranguen dende as escolas de música, culturais e deportivas ata o teatro e o audiovisual. Asemade, diversas áreas municipais impulsan –de forma transversal– actividades socioeducativas que xorden dos servizos de medioambiente, desenvolvemento agrícola, emprego, educación e formación, xuventude, cultura, deportes, servizos sociais, sanidade, consumo, igualdade... e que están destinadas a toda a poboación (Caballo e García, 2019).

Dende o inicio do ano 2000 e ata a actualidade desenvolvéronse actuacións educativas salientables, unhas de iniciativa municipal e outras xurdidas dos centros educativos co apoio de diferentes institucións, un exemplo a destacar é o *Programa Educativo Ulla Elemental*.

Comezou a dar os seus primeiros pasos no ano 2005, froito da reflexión realizada conxuntamente entre algúns profesores dos centros educativos do municipio e responsables de política local. Hai un acordo na necesidade de contar con recursos alternativos e complementarios que favorezan o desenvolvemento de propostas educativas contextualizadas no propio municipio. A posta en marcha do programa busca contribuír ao desenvolvemento comunitario e á posta en valor dos recursos endóxe-

nos baseados na sustentabilidade natural, social e cultural, ao tempo que se intenta ofrecer unha alternativa innovadora e con proxección futura, polo que apostan pola implicación activa dos membros da comunidade socioeducativa como destinatarios e como suxeitos de investigación. Así mesmo, preténdese promover a interacción e o traballo conxunto entre as distintas institucións, asociacións e colectivos do territorio.

Os obxectivos xerais que se estableceron no programa foron:

- Potenciar o coñecemento do patrimonio natural e histórico-cultural do municipio.
- Facilitar a relación entre o alumnado dos centros educativos e a conterna, para que o territorio se converta nun lugar de observación e desenvolvemento das propostas.
- Elaborar materiais alternativos e complementarios que poidan contribuír a contextualizar as propostas contidas na realidade socioeducativa do concello (García e Marqués, 2021).

Entre as actuacións desenvolvidas cómpre destacar:

- Xornadas de formación para o profesorado dos centros educativos de Vedra: realizáronse dúas accións formativas e varias reunións de traballo.
- Elaboración de materiais didácticos en torno a diferentes centros de interese:

A Camelia: esta planta é o tema de referencia para o desenvolvemento de diversas actividades educativas e culturais no territorio.

A Auga: moi presente na realidade paisaxística e ecolóxica do concello, resulta un tema axeitado a tratar pola súa importancia no día a día da poboación.

As Festas: inclúe diferentes propostas de traballo relacionadas coa diversidade de actividades festivas que se desenvolven no municipio.

A emigración: pretende afondar nos fenómenos migratorios da zona (García e Rodríguez, 2023).

Actualmente estase a traballar na elaboración dun repositorio de obxectos de aprendizaxe elaborados con materiais propios deste territorio e que poidan complementar a proposta formulada. Cómpre salientar que, como consecuencia da posta en marcha do proxecto, xurdiron outras iniciativas que pretenden complementar o seu desenvolvemento, como a realización de exposicións sobre o patrimonio local, documentais, publicacións, certames de fotografía, etc.

- Saídas de campo: realizáronse múltiples saídas apoiadas por un seguimento especializado; unha media de 10 por curso. Estrutúranse en 5 itinerarios que definen os elementos clave do municipio: os pazos, o río Ulla, a arquitectura da auga (pontes, fontes e muíños), os camiños de Santiago e o patrimonio inmaterial.

Finalmente, cómpre sinalar que «os procesos comunitarios desenvolvidos entre comunidade local e escola son o punto forte desta experiencia, que busca o desenvolvemento endóxico tanto a nivel educativo como cultural para incentivar a transformación socioeducativa do municipio» (García e Marqués, 2021, p.49).

Conclusións

Vivimos nun momento histórico e no espazo social e territorial galego con limitadas estruturas e redes que permitan dar consistencia a proxectos de transformación social asentados sobre proxectos locais, territorializados e que articulen os seus obxectivos de horizonte tomando en consideración de modo substantivo o plano das potencialidades da educación. Con todo, atopamos algunhas iniciativas interesantes, valentes e comprometidas coa educación que actúan de referentes, pero están illadas e dispersas.

Aínda así, o rumbo está claro: desenvolver políticas educativas de amplas miras, con visión integral e participativa; impulsar a corresponsabilidade política e social para mellorar a educación, descentralizando competencias cara os municipios para traballar desde a proximidade, impulsando proxectos socioeducativos de carácter comunitario que poñan en valor os recursos locais, pensados e desenvolvidos en rede.

En Galicia, este desafío pasa por reequilibrar o territorio, xerando oportunidades non só nos contextos urbanos, senón tamén nos rurais, da man de iniciativas mancomunadas entre concellos, co apoio das Deputacións, creando estruturas técnicas supramunicipais que apoiem e acompañen o deseño e desenvolvemento de proxectos impulsores de oportunidades educativas que garantan este dereito básico.

Referencias

ABÓS, P., BOIX, R., DOMINGO, L., LORENZO, J. e RUBIO, P. (2021). *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Graó.

- ARAMENDI, P. M., REKALDE-RODRÍGUEZ, I. e CRUZ, E. (2022). *Las ciudades educadoras ante la segregación escolar: caminando hacia el desarrollo sostenible*. Ediciones Universidad de Salamanca, 32(2), 1-27. <https://doi.org/10.14201/teri.27384>
- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS (2020) *Carta de Ciudades Educadoras*.
- BLANCO, I., GOMÀ, R. e SUBIRATS, J. (2018). El nuevo municipalismo: derecho a la ciudad y comunes urbanos. *Gestión y análisis de políticas públicas*, 20, 14-28. <http://doi.org/10.24965/gapp.v0i20.10491>
- CABALLO, M. B. (coord., 2009). *O Eixo Atlántico: un territorio educador, unha comunidade educativa*. Eixo Atlántico do Noroeste Peninsular.
- CABALLO, M. B. e GARCÍA, I. (2019). Papel e protagonismo educativo das administracións locais. *Revista Galega de Educación*, 75, 62-64
- CONCELLO DE AMES (2019a). Regulamento da rede municipal de comedores escolares, Bos días cole e tardes divertidas do Concello de Ames. *Boletín Oficial da Provincia da Coruña*, número 31, de 13 de febreiro de 2019. https://www.concellodeames.gal/sites/default/files/regulamento_bop.pdf
- CONCELLO DE AMES (2019b). Regulamento de funcionamento dos programas lúdicos do Concello de Ames. *Boletín Oficial da Provincia da Coruña*, número 86, do 8 de maio de 2019. https://www.concellodeames.gal/sites/default/files/avisos/adjuntos/2021/10/regulamento_ludicos.pdf
- CONCELLO DE AMES (2019c). Regulamento do servizo escola de verán do Concello de Ames. *Boletín Oficial da Provincia da Coruña*, número 86, de 8 de maio de 2019. <https://www.concellodeames.gal/sites/default/files/aprobacion-definitiva-regulamento-escola-veran.pdf>
- COSTA, A. (2019). Educación, territorio e administración local. *Revista Galega de Educación*, 49, 10-13.
- COSTA, A. (2021). Qualificando os contextos rurais: actores e transformacións educativas que geram espazos de cooperación e de cidadanía activa. *Revista de Pedagogía Social UFF (Brasil)*, 13, 79-90. <http://www.revistadepedagogiasocial.uff.br/index.php/revista>
- COSTA RICO, A. (2022). Reconocer las huellas de la memoria escolar con un horizonte de identidades inclusivas. En A. Escolano Benito e E. L. Campos Álvarez (coords.). *Cultura escolar y patrimonio histórico-educativo México-España* (393-420). SOMEHIDE.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN do Concello de Santiago de Compostela. Recuperado o 24 de outubro de 2023, de http://www.santiagodecompostela.gal/casa_concello/servizo.php?txt=-ser_educacion&lg=gal&c=34

- DÍAZ-GIBSON, J., CIVÍS, M., CARRILLO, E. e CORTADA, M. (2015). El liderazgo y la gobernanza colaborativa en proyectos educativos comunitarios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 59-83. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.26.03
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- GARCÍA, I. e LAVANDEIRA, F. (2022). A acción cultural desde os concellos e a súa necesaria dimensión socioeducativa. *Revista Galega de Educación*, 82, 25-27.
- GARCÍA, I. e MARQUÉS, X. (2021). Experiencias comunitarias para a posta en valor do patrimonio local. *Aula de Innovación Educativa*, 305, 45-49.
- GARCÍA, I. e RODRÍGUEZ, J. (coords.). *Programa Educativo Ulla Elemental*. Recuperado o 24 de outubro de 2023, de <https://www.concellodevedra.es/gl/node/217>
- MAREQUE, F., CABALLO, M. B. e RODRÍGUEZ, J. (2016). Os Departamentos Municipais de Educaçao na Galícia na legislatura 2007-2011: um estudo de casos. *Educar em Revista*, 62, 229-243. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47174>
- MUÑOZ, J. L. (2012). *Ayuntamientos y desarrollo educativo*. Editorial Popular.
- MUÑOZ, J. L. (2015). Administración local e educación. *Revista Galega de Educación*, 63, 60-63.
- POSE, H. e CARIDE, J. A. (2019). A educación, compromiso e responsabilidade dos concellos democráticos en Galicia (1978-2018). *Sarmiento*, 23, 161-182. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2019.23.0.5885>
- RIVEIRO, S. (2012). *A participación da comunidade educativa no territorio: o caso do Consello Escolar Municipal de Vigo* (curso 2010-2011). (Traballo Fin de Master). Universidade de Santiago de Compostela.
- RODRÍGUEZ-ABELLA, X. M. e OJEA, R. (2019). Concellos e educación: a urxencia dun marco de colaboración entre administracións. *Revista Galega de Educación*, 49, 14-19.
- TEIJEIRO, Y., VILA, E. e GARCÍA I. (2023). Buenas prácticas en educación y conciliación para la equidad social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43, 91-103. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.06
- TRILLA, J. (2013). *La educación no formal: Lugar de conocimientos*. <https://uni3.uy/wp-content/uploads/2022/04/1-La-educacion-no-formal-Jaume-Trilla.pdf>
- VARELA, B. (2023). *Colección de publicacións didácticas, Coñecer Santiago, Cidade Educadora* [documento inédito].

Parte III

SECTORES E CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN PENSANDO NO PORVIR DE GALICIA

A xestión educativa da diversidade cultural en Galicia. No camiño da interculturalidade

Miguel A. Santos Rego

Universidade de Santiago de Compostela

Mar Lorenzo Moledo

Universidade de Santiago de Compostela

Gabriela Míguez Salina

Universidade de Santiago de Compostela

Introdución

Na medida en que a democracia se foi asentando e medrando na sociedade galega, a partir da Constitución Española de 1978, e da posterior incorporación do país ao que hoxe é a Unión Europea, o recoñecemento da pluralidade de ideas, crenzas, linguas e valores deveu no pilar fundamental da vida política e do armazón cívico da convivencia, sempre soportada nas garantías dun Estado social e de dereito.

Ese alicerce na representación individual e colectiva foise apurando, dialecticamente falando, coa transformación socio-demográfica do conxunto do Estado, e mesmo de Galicia –aínda que a un ritmo máis de vagar–, de xeito que a tradicional e prevalente imaxe de emigración cara América primeiro (Peña Saavedra, 1991) e cara Europa (Santos Rego, 1997) despois, foise tornando noutra de inmigración, ata facer da península ibérica un apreciable destino para millóns de persoas procedentes de puntos cardinais distintos e distantes.

Por dicilo directamente, pasamos de ser un país de emigrantes a un país con inmigrantes, sen que tal mutación social teña esnaquizado a considerable presenza das nosas comunidades no exterior, co engadido dunha ‘inmigración de retorno’ particularmente consistente por estes pagos. Como dicía recentemente Ramón Villares (2023), Galicia é unha terra de adeuses, pero tamén o é de retornos, o que non sempre acontece nas re-

xións de intensos fluxos migratorios (sobre a inmigración de retorno interesa o estudo de Oso *et al.*, 2008).

Xa que logo, é indubidable que estes cambios son o punto de inflexión dunha ponderada, ao tempo que reforzada, diversidade cultural no noroeste atlántico entre finais do pasado século e o que vai do novo. Con implicacións varias no acontecer cotiá desta terra, especialmente nos eidos familiar, laboral, cultural e, naturalmente, educativo e/ou escolar.

Non afirmamos con isto que o único e exclusivo referente da diversidade cultural en Galicia sexan as migracións, pero si o seu expoñente máis prístino. Por suposto que minorías étnicas (nomeadamente as persoas da etnia xitana) e temas lingüísticos deben engadirse a un guión en absoluto pechado.

O asunto a salientar é xusto o que vimos de apuntar, a saber, que Galicia é diversa, étnico-culturalmente falando, e que ese feito non pode, nin debe, pasar desapercibido na xestión dos asuntos públicos que afectan ao noso presente, e aínda máis se cabe (vista a desacougante perda poboacional), ao noso futuro¹.

1. Patróns discursivos da diversidade cultural

Unha constatación deste alcance supón, mesmo nun marco supranacional, vincular termos e definicións que atinxen a un debate que ven de lonxe na teoría social, e tamén na teoría educativa, pero que so en parte determina, a curto prazo, unha proposta de acción integral ou holística, na que haberá que privilexiar proxectos e programas de índole educativa, tanto no ámbito formal como ao abeiro de valiosas iniciativas de educación cívica non formal dirixidas ao coñecemento, respecto e valoración da diversidade cultural (López-Messeguer *et al.*, 2023).

Referimos a contraposición Multiculturalismo vs. Interculturalismo a modo de expoñente discursivo, con explicacións situadas e modelos bastantes fluídos, a miúdo superpostos, na forma de interpretar e responder diante da diversidade (Banks e Banks, 2009).

Alí onde a inmigración foi a chave comprensiva dun tipo de sociedade (Estados Unidos de América, Australia,...), o patrón ideolóxico deuse en chamar ‘multiculturalismo’, sendo o ‘interculturalismo’ de maior uso

¹ Ver https://politicassocial.xunta.gal/sites/w_polso/files/arquivos/programas/plan_dinamicacion_demografica_de_galicia_2013-2016_v2.pdf

nos mapas europeo e latinoamericano, nos que se lle adxudicaba unha orientación normativa (unha sorte de ideal, de deber ser) fronte a outra sinxelamente descritiva, alixeirada de compromiso co valor da equidade, propia dun multiculturalismo de corte liberal, no que se acostuma a recoñecer e lexitimar a diversidade sen deixar de activar medidas políticas de natureza asimilacionista. Non estraña que a súa pretensión acabe por sancionar a co-existencia de culturas separadas e homoxéneas, afastándose da busca de identidades híbridas a través dun progresivo sincretismo cultural (Barrett, 2013; Hajisoteriou e Angelides, 2016).

Agora ben, ao modelo multicultural hai que recoñecerlle o mérito de mover a categoría da 'diversidade' desde as marxes á corrente principal na interpretación sociopolítica do mundo contemporáneo. O perigo asoma, sen embargo, coa resistencia do multiculturalismo (construtivo) a superar a idea de que respectar ás minorías denota unha sorte de xustificación da desigualdade social.

Trátase dun tema verdadeiramente importante na nosa realidade europea, agravado coa posmodernidade (e a rehabilitación dunha idea romántica de cultura e comunidade), debido a un certo escurecemento da noción universal de 'igualdade' na estela da Ilustración, amosando un debilitamento dos esforzos propulsores da xustiza social, por non mentar a deletérea profusión de prexuízos e estereotipos no tecido comunitario.

Por iso din Torres e Tarozzi (2019) que remarcar a idea de que non traballamos nunha sociedade de suma cero, na que un grupo gaña e o outro invariablemente perde, é algo esencial. Defenden que o *impasse* entre os modelos intercultural (para eles inefectivo) e multicultural (atascado en rixideces segregadoras) pode superarse combinando a diversidade cultural cunha tensión política entre 'empoderamento' (*empowerment*) e 'desempoderamento' (*desempowerment*).

¿Que se quere transmitir dese xeito? Pois que a diversidade cultural é unha clave da sociedade que temos, e mesmo das reformas educativas, se as consideramos asociadas ás relacións de poder a escala global. O que podería axudar a identificar as condicións de apoio ao diálogo intercultural baseado na igualdade. Importa ese acento e non a énfase nas diferencias, tantas veces equiparadas a 'deficiencias', fuxindo de todo exame dos procesos sociais 'ocultos' que perpetúan a discriminación.

Coidamos, pois, que a referencia ao multiculturalismo ten unha textura primordialmente sociolóxica, de carácter descritivo, por observable constatación da diversidade no espazo público. Que necesariamente cómpre

distinguir do ideal reconstruccionista do interculturalismo e, polo tanto, da educación intercultural que, aínda atravesada de complexidade, está obrigada a pensar en competencias, destrezas e capacidades para unha acción comunicativa nas salas de clase e nas comunidades, que xa se moven tamén nunha orientación dixitalizada e reticular (Santos Rego, *et al.*, 2023).

Sendo pragmáticos, e os/as pedagogos/as temos esa obriga epistémica de horizontes morais, a educación para a diversidade cultural en Galicia ten que ser, diante de todo, unha educación de calidade, que incorpora e aproveita a aprendizaxe en rede e sitúa a meta da súa dinámica formativa no logro dunha competencia intercultural madura, que se faga notar por ser o resultado do coñecemento, actitudes e disposición ao intercambio, á crítica racional, á cooperación, e ao respecto mutuo entre as persoas, independentemente da súa orixe e condición. Procurando o desenvolvemento da autonomía, pero non menos da interdependencia positiva na infancia e na mocidade.

Sinteticamente, a ruta que leva a unha recoñecible xestión educativa da diversidade cultural pasa por un profesorado capaz de liderar a construción de escolas máis interculturais, optimizando as distintas, pero relacionadas, dimensións do proceso educativo, pensando en competencias susceptibles de contribuír á formación dunha cidadanía máis aberta, dialogante e inclusiva.

Falamos, naturalmente, dunha cidadanía intercultural e a súa regra de ouro, a saber, que é a través da relación que as persoas van desenvolvéndose na cultura pública da diversidade (Zapata-Barrero, 2017), indisoluble na contorna europea dunha nova identidade, en proceso e sempre amosando alternativas ás narrativas extremas.

Poderíamos dicir que se as políticas multiculturalistas baséanse na ilusión dunha única identidade, entón o que os gobernos e a sociedade civil deberían facer son políticas que miren cara ao interculturalismo, entre outras razóns porque estarían axudando a unha maior cohesión social, factor crucial para que o benestar permaneza entre as mellores expectativas de vida ao noso arredor.

2. O eixo escolar na xestión educativa da diversidade cultural en Galicia

Sempre que os fluxos migratorios agroman con forza nunha determinada dirección xeográfica, o lóxico é agardar consecuencias nos planos

social e educativo dunha demarcación territorial, chámese bisbarra, rexión ou país. Estamos ante un fenómeno global que se localiza. O caso de España en xeral e de Galicia en particular resulta suficientemente claro, por máis que dos aproximadamente seis millóns de inmigrantes que hai agora mesmo (2023) no conxunto do Estado, apenas sobrepase o 5% o número de persoas en tal circunstancia vivindo e/ou traballando nesta Comunidade Autónoma.

Diante das estatísticas básicas que, hoxe por hoxe, informan dun contundente cambio de sentido na traxectoria histórica deses fluxos, nestes intres maioritariamente de entrada e non tanto de saída, o desafío está servido na axenda pública e afecta, entre outros sectores, e mesmo de xeito perentorio, á escola. O que se dicía xa na Lei de Calidade da Educación (2002) era ben expresivo dese reto: «o rápido incremento da poboación escolar procedente da inmigración demanda do sistema educativo novos instrumentos normativos que faciliten unha efectiva integración, educativa e social, dos alumnos procedentes doutros países que, decote, falan outras linguas e comparten outras culturas» (Exposición de Motivos).

Do aumento do alumnado de orixe estranxeira en Galicia da puntual idea o seguinte dato. Se no curso académico 2002-03 estaban escolarizadas/os 5.523 nenas e nenos, xusto vinte anos despois temos cuaduplicado esa cifra, ata os 21.474². Destes, case que o 80% acoden a centros de titularidade pública. Por procedencia, destacan, sobremaneira, países de África e da Unión Europea (27), por abaixo (13,7% e 14,06%, respectivamente), e do cono sur americano, por enriba (50,4%), o que reflicte, en certa medida, o peso da inmigración de retorno á terra, xa que os países máis representados son Venezuela, Colombia, Perú e Brasil.

Estes nenos e nenas están matriculados, fundamentalmente, nas ensinanzas básicas. Así, cursan Educación Primaria (33,34%), ou Educación Secundaria Obrigatoria (24,23%), aínda que o 13,54% está en Educación Infantil.

A estas cifras debemos sumar a escolarización de nenos e nenas ucraínas desprazadas, que no caso de Galicia, segundo os datos de avance do Ministerio para o curso 2022-23 a data de 1 de xuño de 2023 é de 733.

Cómpre, por suposto, matizar que ese crecemento apreciable do alumnado con raíces foráneas corre bastante parello coa diminución dos autóctonos nas derradeiras décadas, e tamén que o devandito número de

² Datos de Avance para o curso 2022-23 do Ministerio de Educación e Formación Profesional.

infantes chegados doutras latitudes representa un 11,4% do total deste alumnado en ensinanza de réxime xeral en España, e no caso de Galicia esta porcentaxe redúcese ata o 4,9%.

Non dispomos de espazo suficiente nesta aportación para afondar nos datos que vimos de resumir. Aínda así, pensamos que abundan para ofrecer unha hodierna radiografía da diversidade cultural, unida á inmigración, nas escolas de Galicia, e para albiscar o grao de compromiso engadido na organización e xestión socioeducativa e pedagóxica por parte da Administración, equipos directivos e profesorado, sobre todo nos niveis obrigatorios de ensino. Tampouco poden quedar fora dese compromiso as institucións encargadas da formación e actualización dos profesionais da educación.

O primeiro paso é recoñecer a complexidade que acompaña neste século XXI a formación de educadores/as, a fin de tomar as medidas oportunas diante de desafíos tan irreversibles como as migracións, a dixitalización ou a intelixencia artificial. Precisamos clarexar un novo currículo, que sexa consistente coa diversidade epistémica, a organizar nos entramados escolares para que as pedagogías axeitadas a cada situación fagan o resto nun mundo global e transcultural (Santos Rego e Lorenzo, 2015).

3. Diversidade cultural e inclusión desde a escola

Nese senso, repasando o exame do que, cumpridos xa dous decenios, chamábase 'diagnóstico da escola intercultural en Galicia' (Santos Rego e Lorenzo, 2003), non podemos máis que recoñecer o avance experimentado na atención ao alumnado de orixe inmigrante e ás súas familias, tanto nunha dimensión institucional como especificamente escolar (plans de acollida, preparación dos/as profesionais, materiais de apoio, adaptacións curriculares,...) que amosa o compromiso de tantos mestres e mestras en pos dunha educación de calidade (ODS4) que permita ao ser humano acadar o seu pleno desenvolvemento. Os asinantes do capítulo pertencemos a un grupo de investigación (www.usc.es/esculca) que no ano 2023 conta xa a organización en Galicia de quince (15) seminarios nacionais de atención educativa ao alumnado inmigrante.

Para Lorenzo e Crespo (2022) o que define a singularidade da formulación de cada reforma concreta é, xustamente, a forma de entender a calidade do ensino. Esa é a peza que permite interpretar os principios e os fins educativos, e é tamén o elemento que xustifica a disposición dos

compoñentes que, nun centro educativo, constrúen os procesos da aprendizaxe: tempos, espazos, contidos ou metodoloxías, entre outros.

No caso da Lei Orgánica 3/2020, de 29 de decembro, por la que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación (LOMLOE), a idea de calidade vincúlase ao rendemento, pero o texto engade que o que hai que procurar é un contexto no que as posibilidades de éxito académico sexan reais para cada un dos alumnos e das alumnas que ingresan no sistema. Ao respecto, Santos Rego e Lorenzo (2015) afirmaban que o éxito é clave para favorecer o desenvolvemento integral de cada individuo, pero tamén para a construción dunha sociedade máis xusta, rica e cohesionada.

É así polo que entendemos que o concepto de rendemento debe ir sempre unido á idea de equidade. Deste xeito, a reforma pretende incorporar, de forma equitativa, as ferramentas que posibiliten o incremento do nivel educativo de todo o estudiantado.

Esta educación so pode vehicularse a través da escola inclusiva baseada na consideración de cada alumno/a como unha realidade irrepetible e con dereito a recibir unha educación acorde con esa especificidade propia que lle permita explotar as súas potencialidades segundo as súas inclinacións e aptitudes. Pero este enfoque persigue diminuír a exclusión social non so dentro senón tamén fora da escola. Trátase dunha visión comunitaria importante para o desenvolvemento persoal do suxeito e tamén para a construción dunha sociedade máis xusta e democrática. A perspectiva de traballo da escola inclusiva é dobre no senso que da cabida e atende a cada suxeito desde a súa propia configuración persoal, ao tempo que fomenta, constrúe e se sirve dunha visión social da diversidade como marco de referencia.

Así se recolle no traballo de Crespo e Lorenzo (2016), cando indican que a escola inclusiva é a escola democrática que parte da percepción da diversidade como unha riqueza que debe aproveitarse para facer unha sociedade mellor, máis equitativa e xusta, e para iso susténtase na utilización de recursos e procesos que ofrezan resposta ás necesidades particulares de cada alumno, de forma que poida desenvolver ao máximo as súas potencialidades, a través da participación efectiva de toda a comunidade educativa e dentro dun enfoque que entende a educación como unha dimensión da persoa que tamén debe contribuír á consecución do principio de calidade de vida.

Pode que tal progresión en positivo se vira apoiada nuns niveis de segregación das persoas inmigrantes sensiblemente máis baixos que nou-

tras partes de España, debido á nosa singular distribución poboacional. En todo caso, é aquí onde unha boa xestión dos fluxos no espazo público é determinante dada a súa repercusión no ámbito escolar, reducindo ao máximo o perigo de segregación para familias e alumnado de orixe inmigrante nos centros educativos (Santos Rego e Lorenzo, 2011). Aínda así, nun estudo centrado na nosa Comunidade Autónoma, Santos Rego *et al.* (2012) demostraron a distribución non segregada do alumnado estranxeiro, atopando como argumento para tal situación que, maioritariamente, o alumnado está escolarizado en centros de pequenas e medianas poboacións que contan cunha oferta fundamentalmente pública e cun tipo de agrupamento escolar de zona única.

Todo elo ten a conseguinte tradución en indicadores de rendemento académico para este alumnado que, tendo un promedio inferior ao do alumnado autóctono (Santos Rego *et al.*, 2012), amosa parámetros diferenciais en absoluto fatalistas, sempre que continuemos aplicando, desde a investigación e os plans de formación, programas (avaliables) de calidade para unha mellora sostible dos procesos que conveñan nas escolas, e mesmo na contorna socio-comunitaria.

O informe *Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español* (Mahía e Medina, 2023) confirma algo que ven sendo unha constante na investigación sobre o tema. Con datos de PISA 2018, o estudiantado estranxeiro presenta un peor rendemento que o nativo nas tres competencias que se analizan (matemática, lectura e científica), o que implica un desfase de algo máis dun ano na escola.

Sen embargo, unha análise evolutiva amosa que, mentres non se observan importantes cambios no rendemento académico dos/as nativos/as, si se percibe unha certa melloría nas puntuacións obtidas nas tres competencias por parte dos/as estranxeiros/as, o que está permitindo reducir a fenda, pero a un ritmo moi lento (desde o ano 2006 tense rexistrado unha mellora duns 10 puntos na competencia matemática e científica, e 20 na lectora).

Un dos grandes obxectivos dunha boa xestión educativa da diversidade cultural non pode ser outro que camiñar cara a unha maior socialización do éxito nas aulas, en liña co *success for all* que proclamaba o afañado Robert E. Slavin, da Johns Hopkins University, en USA, liderando un ambicioso programa federal dirixido a incrementar o logro académico nas escolas públicas con inequívoca presenza dunha infancia da inmigración en situación de risco (Santos Rego e Slavin, 2002).

A tese de partida ben podería lembrar a Haberman (1991), cando argumentaba que aparte dunha cultura da pobreza o que moitos estudantes sofren é unha 'pedagogía da pobreza', aludindo ás deficiencias estratéxicas en centros pouco efectivos na prevención do fracaso, ou en dar pulo a unha aprendizaxe adaptada ás condicións do alumnado.

Tamén na educación as boas ideas teñen que proxectarse en boas accións pedagóxicas nas aulas e na contorna dos centros, empurrando unha cultura escolar inclusiva, a base de valores compartidos e prácticas, nas que a aprendizaxe cooperativa e a implicación das familias sexa algo normal e non excepcional.

4. Os eixos dun proxecto social intercultural

Como xa apuntamos, a escola inclusiva persigue o desenvolvemento pleno da persoa e a evolución democrática da sociedade, traballando coa identidade persoal e coa identidade colectiva. E para conseguir estes obxectivos é preciso atender a todos os integrantes da comunidade de formación, implicando non so ao alumnado, senón tamén ás familias e ao profesorado. Esta visión apunta a un traballo cooperativo no que a escola se organice como unha comunidade de aprendizaxe (Santos Rego *et al.*, 2009).

O que se pretende é a corresponsabilidade (un dos principios reitores da LOE³) na educación de todos os participantes do proceso, desde o propio individuo ata a sociedade e a administración, pasando pola familia e o profesorado. Unha tarefa coral, pero con contribucións específicas para cada actor, como a única vía posible para acadar ese obxectivo de educación de calidade (Lorenzo e Crespo, 2022).

Tanto é así que, en Galicia, o Decreto 155/2022, de 15 de setembro, a propósito da ordenación e o currículo da Educación Primaria, e o Decreto 156/2022, de 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da Educación Secundaria Obrigatoria amplían a posibilidade de traballar cos axentes que conforman a comunidade.

A investigación ten amosado os efectos positivos de introducir nas aulas metodoloxías de corte construtivista que incentiven a participación do alumnado; favorecendo propostas educativas que vinculen o centro coa

³ Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación, (BOE, 04/05/2006). *Modificada pola Lei Orgánica 3/2020, de 29 de decembro, (BOE, 30/12/2020). Texto consolidado a 30 de decembro de 2020.*

comunidade; e tratando de implicar ás familias na educación dos seus fillos e fillas (Santos Rego e Lorenzo, 2015).

Respecto disto, temos evidencias do traballo realizado en non poucos centros educativos de Galicia buscando alianzas entre familia, escola e comunidade co obxectivo de mellorar as condicións educativas dos nenos e nenas para aumentar as súas posibilidades de éxito educativo.

Un exemplo é o traballo que o Grupo de Investigación ESCULCA da USC desenvolveu en centros educativos que imparten Educación Secundaria Obrigatoria e que se caracterizaban por escolarizar a alumnado procedente de familias inmigrantes. Trátase do Programa ECO-FA-SE (Lorenzo *et al.*, 2014) baseado na necesidade dunha intervención socioeducativa centrada na colaboración centro educativo-familia-comunidade para mellorar os resultados académicos e elevar as expectativas de éxito educativo de todo o alumnado.

É un programa universal, orientado a todo tipo de familias, que ten dous obxectivos claros: dun lado, optimizar as estratexias que modulan a aprendizaxe do alumnado tanto no contexto familiar como escolar; e doutro, apoiar aos pais e nais para que promovan actitudes que teñen un importante papel no éxito escolar, como é o caso da implicación na educación dos seus fillos e fillas ou a mellora das relacións entre os proxenitores e os nenos e nenas.

Deseñouse en tres partes, que afectan ao contexto de aula, á familia e a relación centro educativo-comunidade (Santos Rego e Lorenzo, 2015; Santos Rego *et al.*, 2018):

- Programa de Aprendizaxe Cooperativa (AC). Ten por obxectivo traballar de forma cooperativa no contexto da aula para favorecer distintas capacidades, destrezas e habilidades no alumnado (Santos Rego *et al.*, 2009; Santos Rego *et al.*, 2020).
- Programa de Educación Familiar (EF). Inclúe dous subprogramas que se desenvolven no centro educativo, un para traballar coas familias dos e das adolescentes no que se abordan cuestións como os hábitos e técnicas de estudo, o sistema educativo, a participación das familias no centro educativo e as relacións cos fillos e fillas; e outro de técnicas de estudo dirixido ao alumnado (Santos Rego *et al.*, 2019).
- Programa de Aprendizaxe-Servizo. Con esta metodoloxía pretendíamos favorecer a aprendizaxe ao tempo que se realiza un servizo á comunidade. Esta metodoloxía ten amosado efectos positivos nas variables mediadoras do rendemento educativo (Sotelino *et al.*, 2018).

A avaliación participativa do programa permitiunos comprobar a súa efectividade. Por exemplo, coa introdución da aprendizaxe cooperativa constatamos unha mellora xeral no rendemento do alumnado que se explica polo efecto positivo desta metodoloxía sobre a súa autoimaxe como estudantes, a percepción do ambiente de aprendizaxe na aula, e o sentimento de protección e coidado por parte do centro educativo.

Por outra banda, o programa tivo unha incidencia positiva na implicación familiar nas tarefas para casa, no coñecemento sobre o que os seus fillos e fillas fan na escola ou na asistencia a programas e actividades de formación que oferta o centro. Mellorouse o ambiente de estudo e as condutas de implicación parentais, sobre todo o control da asistencia a clase e do tempo adicado ao estudo, a preocupación polo éxito nos estudos e a comunicación de expectativas. Tamén aumenta a asistencia a reunións, celebracións e actividades convocadas pola ANPA.

Confirmamos que naqueles centros onde existe unha relación colaborativa coas familias non so se acadan un maior éxito académico do alumnado, senón que se obteñen beneficios e melloras para todos (familias, centro e profesorado). Reafirmase a idea de que familia e escola deben traballar unidas compartindo un mesmo proxecto educativo para os seus fillos e fillas.

Pero foron os pais e nais quen manifestaron que este programa debería terse plantexado para Educación Primaria. Isto motivou o deseño, implementación e avaliación do programa Implica2 (Godás e Fernández, 2021).

5. Engadindo os Fondos de Coñecemento

Neste contexto tamén se está a traballar co enfoque dos Fondos de Coñecemento (FdC), que xorde na *University of Arizona*, da man de Luis Moll e Norma González, como resposta ao modelo de déficit cultural nas escolas situadas na fronteira entre México e os Estados Unidos. O seu obxectivo tiña que ver coa posta en práctica de métodos educativos innovadores, tomando como base os coñecementos e habilidades desenvoltas nos fogares en risco de marxinação social (González *et al.*, 2005).

Para iso, foi necesario levar a cabo unha investigación cualitativa coas familias a través do uso de técnicas etnográficas, principalmente entrevistas abertas, observación, historias de vida e estudos de caso. Foi así que os Fondos de Coñecemento chegaron a significar,

aqueles corpos de coñecemento cultural e historicamente acumulados e habilidades esenciais para o funcionamento individual e o benestar familiar. A medida que os fogares interactúan dentro dos círculos de parentesco e amizade, os nenos son participantes-observadores do intercambio de bens, servizos e capital simbólico que forman parte do funcionamento de cada fogar (Moll e González, 1994, p. 443).

Tal enfoque implica entender o contexto sociopolítico e económico das familias e analizar a súa historia social. Que inclúe orixes e desenvolvemento, sobre todo, da traxectoria laboral, onde se instalan algúns dos Fondos de Coñecemento acumulados nos fogares, xusto os que máis tarde serán obxecto de aproveitamento no currículo escolar, a modo de saberes válidos para o desenvolvemento de competencias transversais que se teñen por importantes no éxito escolar do alumnado (Santos Rego *et al.*, 2022).

Esta perspectiva, caso de levarse adiante en estreita colaboración cos e coas docentes, favorece unha serie de dimensións. Referímonos ao establecemento de relacións de confianza coas familias, que permiten dialogar sobre as súas prácticas cotiás e coñecementos; a documentación de tales experiencias vividas, pensando en definir aos fogares, individual e colectivamente, como aqueles que contan con amplos recursos e capital susceptibles de ser utilizados para o deseño de procesos de ensino-aprendizaxe; e a constitución de contornas discursivas co profesorado para tratar de formos, teórica e metodoloxicamente, a fin de que poidan investigar e avaliar a utilidade das súas achegas de cara ao deseño e desenvolvemento das prácticas curriculares (Moll, 2014).

Resumindo, os coñecementos acumulados nos fogares poden tratarse, pedagoxicamente, como recursos culturais auténticos no ensino e na aprendizaxe que se desenvolve nas escolas. Representa, pois, unha oportunidade para que os mestres e as mestras identifiquen e establezan o capital educativo das familias, a miúdo catalogadas como ‘carentes’ dos devanditos recursos (Moll, 2019).

Consideramos que o enfoque supón neste país unha alternativa educativa plausible para traballar a favor do cumprimento dos principios recollidos no Capítulo II da LOE, referindo a ‘equidade e compensación das desigualdades en educación’, onde se salienta a necesidade, por parte das administracións públicas, de desenvolver accións dirixidas cara ás persoas, grupos, contornas sociais e ámbitos territoriais que se encontren en

situación de vulnerabilidade socioeducativa e cultural, a fin de eliminar as barreiras que limitan o seu acceso, presenza, participación ou aprendizaxe.

No caso de Galicia, aproveitáronse as potencialidades deste enfoque para traballar os Fondos de Coñecemento Familiar do alumnado xitano en colaboración coa Fundación Secretariado Xitano (Lorenzo *et al.*, 2020).

Así, tendo en conta a situación social e educativa que afrontan estas persoas, estimamos oportuno establecer unha conexión entre a citada teoría e este grupo, pensando no deseño dun programa de intervención socioeducativa que favorecera máis e mellores vínculos entre as familias e os centros educativos (Míguez, 2020). O que se derivou foi unha unidade didáctica para a educación primaria⁴, onde o protagonismo é dos mesmos nenos e nenas, actuando como verdadeiros etnógrafos e etnógrafas, analistas, en suma, do seu contexto cultural por medio da familia.

Cómpre tamén salientar que o marco deste programa está en consonancia co establecido na disposición adicional cuadraxésima primeira da LOE (valores que sustentan a democracia e os dereitos humanos e a prevención e resolución pacífica de conflitos). É xusto aí onde se recolle a consideración polo [...] estudo e respecto doutras culturas, particularmente a propia do pobo xitano e a doutros grupos e colectivos, contribuíndo á valoración das diferencias culturais, así como ao recoñecemento e a difusión da historia e cultura das minorías étnicas presentes no noso país, para promover o seu coñecemento e reducir estereotipos.

Naturalmente, a exploración e o uso dos FdC están firmemente ancorados no principio sociocultural de que o coñecemento e a aprendizaxe están incrustados nas relacións sociais, polo que transformar esas relacións podería mellorar a aprendizaxe e a construción do coñecemento. Son razóns polas que o enfoque de Fondos de Coñecemento se presenta como unha valiosa opción para xestionar a diversidade cultural da aula.

En definitiva, consideramos acertado este aliñamento posto que se trata dunha orientación teórica que parte dun concepto dinámico de cultura como premisa para que todas as familias, independentemente das esferas sociais ás que pertencen, sexan recoñecidas como axentes activos portadores de fondos amplos de experiencia que lles permitan aportar capital cultural válido na escola.

⁴ <https://www.usc.gal/libros/en/categories/1201-fondos-de-conecemento-familiar-o-traballo-de-aula-fondos-de-conecemento-familiar-o-traballo-de-aula.html>

Conclusións

Durante demasiado tempo, Galicia e as súas xentes viviron con bastante indiferenza ou, por dicilo doutro xeito, non prestaron atención á diversidade cultural, como se tal dimensión da condición humana, consecuencia do encontro entre persoas e grupos de dispar procedencia e caracterización, non fora connosco. Alomenos de portas adentro, tendo presente a irredenta percepción de que o destino da mocidade por aquí escribíase coa palabra emigración. Un acontecemento de fonda pegada na representación ontolóxica dunha forma de ser e de estar no mundo.

Mirar cara a fora, xa que logo, era sinxelamente a resposta, tinguida de alicerces encadeados á miseria (material e moral), de épocas secularmente recorrentes.

Pero a sorte de Galicia, como a de España en xeral, ten mudado significativamente nas décadas xa transcorridas dende o remate dun 'tempo de silencio' e a súa disposición continuada de esforzo e progreso por un camiño de liberdade e compromiso democrático no edificante marco europeo, antaño xermolo dunhas remesas que cambiaron a faciana de vilas e aldeas, e hoxe faro económico, político e cultural no complexo escenario internacional.

Estamos persuadidos de que en Galicia a conciencia da diversidade cultural, e a necesidade de xestionala ao servizo da acción común, medrou coa incorporación do país á UE. Por razóns de historia social e de gradual beneficiaria de políticas de cohesión en termos de progreso económico.

Con todo, a diversidade cultural en Galicia aínda ten moito percorrido por diante, e nesa andaina é moi posible que se desenvolva unha identidade colectiva asociada ao rexurdimento de posicións afirmativas ligadas a unha hibridación de sinais e modos de vida. Sen que o eixo de tal identidade se afaste desa capacidade de diálogo amosada polos orixinais deste *lar* con outras culturas, xusto o que continuará outorgándolle un perfil distintivo nesta beira atlántica.

Dalgún xeito, trátase da simple prolongación ao noso todo referencial, do que Darío Villanueva (2023) ten apostillado para urbes da mesma estirpe que a compostelana, caracterizándoa como manifestación suprema de diálogo cultural, moi presente na convivencia lingüística apreciable nas súas rúas e prazas.

Poucos pobos no mundo saben máis de migración que o galego. Por simple e variada experiencia directa, que se concreta no interior de familias durante xeracións. Motivo dabondo para dilatar o compoñente em-

pático de actitudes e conductas cara aos que agora chegan e ansían un enderezo perto de nos.

Como pasou, e segue a pasar connosco, tamén quen veñen a traballar serán axentes económicos fundamentais de desenvolvemento. Hoxe, máis que nunca, cómpre entendelo. Facerlles sentir que son prescindibles suporía un erro de apreciables consecuencias para o benestar de todos e todas, e sen ter que agardar moito.

En Galicia, ao igual que no resto de España, e mesmo en Europa, o peor que pode pasar é non facer o suficiente para favorecer a diversidade fronte á hexemonía cultural que propician xigantescos e farto coñecidos emporios da economía virtual. Dar soporte ás distintas visións na globalización do coñecemento é tamén responsabilidade de quen toman decisións sobre a educación, considerando a pluralidade cultural que ven medrando nas aulas *aquende e allende*.

Sen esquecer que a xestión educativa da diversidade cultural xa non pode pasar por alto o influxo da tecnoloxía dixital neste mundo tan hiperconectado que, paradoxalmente, ten provocado fendas entre países, e mesmo entre xeracións. Velaí a necesidade de avanzar axiña cara un sistema educativo no que estudantes e profesorado saiban sacar froito da aprendizaxe tecnolóxica, sen deixar de moverse nas canles teórico-metodolóxicas que garantan unha formación persoal en torno a materias básicas.

Se os avances tecnolóxicos non acabaron nen erradicaron o que anteriormente á súa prevalencia fixo progresar á humanidade (oralidade, lectura, escritura,..) tampouco agora podemos deixar de estar alerta diante dunha posible, e perigosa, alteración da relación (*face-to-face*) entre as persoas e o seu medio natural e cultural.

Referencias

- BANKS, J. A., e BANKS, M. C. (eds.) (2009). *Multicultural education: issues and perspectives*. Wiley.
- BARRETT, M. (ed.) (2013). *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Council of Europe Publishing.
- CRESPO COMESAÑA, J. M., e LORENZO, M. (2016). Los espacios de la escuela primaria inclusiva. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(1), 131-144. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68108>
- GODÁS, A., e FERNÁNDEZ, E. (coord.) (2021). *Guía de implementación. Implicación familiar e rendemento académico en educación primaria. A efectivi-*

- dade dun programa para pais e nais. Universidade de Santiago de Compostela. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.*
- GONZÁLEZ, N., MOLL L., e AMANTI C. (eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Lawrence Erlbaum.
- HABERMAN, M. (1991). The pedagogy of poverty vs. good teaching. *Phi Delta Kappan*, 73(4), 260-264.
- HAJISOTERIOU, C., e ANGELIDES, P. (2016). *The globalisation of intercultural education. The politics of macro-micro integration*. Palgrave Macmillan.
- LÓPEZ-MESSEGUER, R., MÍNGUEZ, R., GUTIÉRREZ, M., PEDREÑO, M., GÓMEZ, A., e De Cendra, L. (2023). *Cartografía de la educación cívica no formal en España*. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- LORENZO, M., e CRESPO COMESAÑA, J. M. (2022). Á procura da cerna cultural das reformas. *Grial: Revista Galega de Cultura*, 236, 42-47.
- LORENZO, M., MÍGUEZ, G., e CERNADAS, F. (2020). ¿Pueden contribuir los fondos de conocimiento a la participación de las familias gitanas en la escuela? Bases para un proyecto educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 191-211. <https://doi.org/10.14201/teri.21299>
- LORENZO, M., GODÁS, A., PRIEGUE, D., CRESPO COMESAÑA, J. M., CERNADAS, F., SOTELINO, A., e VARELA, C. (2014). *Programa ECO-FA-SE*. Universidade de Santiago de Compostela. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- MAHÍA, R., e MEDINA, E. (2023). *Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. https://inclusion.seg-social.es/oberaxe/ficheros/documentos/OB15_accesible.pdf
- MÍGUEZ, G. (2020). *Los Fondos de Conocimiento y la optimización del aprendizaje escolar en la infancia gitana* (Tesis Doctoral). Universidade de Santiago de Compostela. <http://hdl.handle.net/10347/24013>
- MOLL, L. (2019). Elaborating Funds of Knowledge: Community-Oriented Practices in International Contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- MOLL, L. (2014). *L. S. Vygotsky and education*. Routledge.
- MOLL, L., e GONZALEZ, N. (1994). Lessons from research with language-minority children. *Journal of reading behavior*, 26(4), 439-456. <https://doi.org/10.1080/1086296940954786>
- OSO, L., GOLÍAS, M., e VILLARES, M. (2008). Inmigrantes, extranjeros y retornados en Galicia: la construcción del puente transnacional, *Política y Sociedad*, 45(1), 103-117.
- PEÑA SAAVEDRA, V. (1991). *Éxodo, organización comunitaria e intervención escolar. La importancia educativa de la emigración transoceánica en Galicia*.

Xunta de Galicia-Secretaría Xeral para as Relacións coas Comunidades Galegas.

- SANTOS REGO, M. A., e SLAVIN, R. E. (2002). La condición del éxito en la intervención pedagógica con niños en situación de riesgo: el programa *success for all*. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 173-188.
- SANTOS REGO, M. A., CRESPO COMESAÑA, J. M., LORENZO, M., e GODÁS, A. (2012). Escuelas e inmigración en España. ¿Es inevitable la segregación? *Cultura y Educación*, 24(2), 193-205.
<https://doi.org/10.1174/113564012804932128>
- SANTOS REGO, M. A., FERRACES, M. J., GODÁS, A., e LORENZO, M. (2018). Do cooperative learning and family involvement improve variables linked to academic performance? *Psicothema*, 30(2), 212-217. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.311>
- SANTOS REGO, M. A., LORENZO, M., e PRIEGUE, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 289-303.
- SANTOS REGO, M. A., LORENZO, M. e PRIEGUE, D. (2019). La mejora de la participación e implicación de las familias en la escuela: un programa en acción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 93-107. <https://doi.org/10.6018/reifop.389931>
- SANTOS REGO, M. A., LORENZO, M., e GARCÍA ÁLVAREZ, J. (eds.) (2023). *La educación en red. Una perspectiva multidimensional*. Octaedro.
- SANTOS REGO, M. A., LORENZO, M., GODÁS, A. e SOTELINO, A. (2020). Aprendizaje cooperativo, autoimagen y percepción del ambiente de aprendizaje en educación secundaria. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 72(4), 117-132. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.77726>
- SANTOS REGO, M. A. (1997). *Análise pedagógica da emigración galega a Europa. Perspectivas no marco da Unión*. Teófilo Piñeiro Edicións.
- SANTOS REGO, M. A. e LORENZO, M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Xerais.
- SANTOS REGO, M. A., e LORENZO, M. (2011). Inmigración, educación y segregación: ¿qué ha pasado en España? *Revista Portuguesa de Pedagogía, Extra-Série*, 411-425. <https://doi.org/10.14195/1647-8614>
- SANTOS REGO, M. A., e LORENZO, M. (2015). The challenge of training teachers for a transcultural and Cosmopolitan world. En E. Soriano (ed.), *Rethinking education for a global transcultural world* (pp. 63-81). Information Age Publishing (IAP).
- SANTOS REGO, M. A., LORENZO, M., e MÍGUEZ, G. (2022). *Fondos de conocimiento familiar e intervención educativa: comprender las circunstancias sociohistóricas de los estudiantes*. Narcea Ediciones.

- SOTELINO, A., SANTOS REGO, M. A., e VARELA, C. (2018). El programa ECOFASE. Una propuesta de implementación del aprendizaje-servicio en ESO. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez, e M. C. Sánchez (eds.), *Aprendizaje-Servicio en la universidad: una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 103-106). Comunicación Social.
- TORRES, C. A. e TAROZZI, M. (2019). Multiculturalism in the world system: towards a social justice model of inter/multicultural education. *Globalization, Societies and Education*, 18(1), 7-18. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1690729>
- VILLANUEVA, D. (2023). *Poderes de la palabra*. Galaxia Gutenberg.
- VILLARES, R. (2023). *Galicia e Portugal. Irmandade e fronteira*. Galaxia.
- ZAPATA-BARRERO, R. (2017). Interculturalism in the post-multicultural debate: a defence, *Comparative Migration Studies*, 5(14), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0057-z>

Xénero e educación. Ampliar axenda para eliminar vellos e renovados sexismos

Patricia Alonso Ruido

Universidade de Santiago de Compostela

Ana Iglesias Galdo

Universidade da Coruña

Introdución

Por que chamamos educación á que non coeduca?

(Pilar Ballarín, 2017, p. 28)

A alianza ideolóxica entre neoliberalismo e patriarcado, está promovendo un xiro educativo co fin de garantir unha renovada colonización subxectiva, egocéntrica e acrítica coas desigualdades e, onde vellas e novas redes, alimentan e poñen de rabiosa actualidade a proliferación de diversos tipos de violencias machistas. A inxustiza de xénero é o núcleo duro deste pacto vergoñento.

Non podemos obviar os recoñecementos lexislativos en materia de igualdade de xénero, producidos especialmente nestas dúas décadas do recente estreado milenio, nin tampouco o impulso do activismo e da investigación feminista que teñen xerado cambios profundos nas dinámicas sociais do noso país, especialmente no que incumbe a todas as variables que articulan o discurso reivindicativo dos dereitos das mulleres. Non obstante, a realidade androcéntrica non ten cambiado todo o esperable en materia de xustiza de xénero: a igualdade efectiva entre mulleres e homes é un obxectivo aínda sen acadar (ONU-Mujeres, 2022), o que esixe

continuar co esforzo iniciado polas nosas predecesoras e mover «os marcos do patriarcado» (Aleixandre e Sáñez, 2021), para continuar desmascarando as opresións que sosteñen as múltiples violencias contra as mulleres.

O percorrido pola lexislación democrática española evidencia a vontade política por asentar a igualdade de xénero no marco formal, pero a realidade educativa, maioritariamente marcada pola transversalidade –que non obrigatoriedade– fai palpable a urxencia de continuar traballando por unha sociedade verdadeiramente coeducativa que articule a «construción dunha mirada crítica, acompañada por un proceso de desaprendizaxe daqueles comportamentos, actitudes ou prácticas que perpetúan a desigualdade estrutural entre mulleres e homes» (Cárdenas, 2023, p.138).

Baixo o propósito de contribuír á axenda, contaxiadas do vento favorable das recentes leis educativas, problematizaremos algúns dos efectos da resignificación dos conceptos de liberdade e igualdade que caracterizan a imposición da cultura dos *eufemismos*; nos asombraremos da eficacia da aprendizaxe da desigualdade a través de contidos que, en formato de prexuízos e estereotipos de xénero e, baixo vellos e renovados formatos, son difundidos a través das institucións sociais –desde as máis clásicas ata as máis modernas–; e afondaremos nos diferentes tipos de violencias de xénero derivadas da irrupción da dixitalización nas agresións. Para finalizar, faremos unha aproximación teórica sobre a coeducación, como garante da posibilidade de aprender un estatuto forte de cidadanía.

1. Neoliberalismo e pedagogía patriarcal: resignificación dos conceptos de libre elección e igualdade

Vivimos nun mundo cada vez máis individualizado, no que a ficción dun «eu» totalmente autónomo impídenos percibir o enorme peso das clases sociais e das relacións de xénero nas nosas vidas

(Julia Varela, 2016, p. 15-16)

A incursión da axenda feminista nas políticas públicas deste recente estreado milenio, ten provocado importantes efectos –tamén nos contextos socioeducativos– se ben algúns son realmente limitados e o retroceso é sempre posible. O rumbo tomado pola globalización, asentada ideo-

lógicamente na alianza entre neoliberalismo e patriarcado, presenta as grandes narrativas como caducas e, dotando de renovado significado os principios de igualdade e liberdade, apela á defensa da conquista das aspiracións individuais por encima das baseadas no ben común ou xustiza social, e promove un xiro educativo que asegura unha renovada colonización subxectiva, egocéntrica e acrítica coas desigualdades (tamén coa que nos ocupa) (Ballarín e Iglesias, 2018).

Neste senso, os medios tecnolóxicos e espazos virtuais produciron un cambio nas dinámicas sociais sen precedentes na historia. Non hai dúbida de que a dixitalización do espazo relacional, ten xerado novos espazos no rearmamento ideolóxico do sexismo máis rancio. Un sexismo que, a pesar do seu carácter ambivalente, continúa colocando ás mulleres nunha posición desigual, tamén nas redes sociais (Fernandes *et al.*, 2021). Unha situación producida ao amparo dun falso espellismo de igualdade de xénero. Un reflexo que se ancora nunha falacia que, repetida ata a saciedade, arraigou como verdade. Referímonos á idea de que mulleres e homes vivimos en igualdade e somos totalmente libres. Nada máis lonxe da realidade á luz do que nos atopamos día a día en redes sociais (e fóra delas), que amosan representacións articuladas case como construcións de crueldade contra as mulleres (Segato, 2021).

Paradoxalmente, as mozas novas, verdadeiras nativas dixitais, nace-ron e creceron ao amparo desta crenza idiosincrática que as leva a asumir a desigualdade como algo afastado, máis característico doutras sociedades cultural, histórica ou xeograficamente distantes á nosa (Ballarín e Iglesias, 2018). E é, precisamente neste punto, no que os tentáculos do patriarcado envolven ás redes sociais que permiten manter o *status quo* hexemónico (Fuchs, 2015), fundamentalmente, a través de dúas estratexias perversas. En primeiro termo, funcionando de forma velada como escaparate de «todo o que debemos ser» e, en segundo lugar, manipulando salvaxemente dúas das constantes vitais do feminismo: empoderamento e libre elección.

Observando as redes sociais coas lentes de xénero, é fácil toparse con imaxes retocadas que amosan corpos imposibles, vídeos con bailes sexualmente cousificantes ou coreografías ao son de música con estrofas de violencia sexualmente explícita (ex. Blanes, 2017). As mulleres continúan vivindo oprimidas por estándares fascistas de beleza, nos que a delgadeza e as curvas van da man, e que se fai posíbel grazas ó aumento de retoques estéticos aos que as mulleres se someten, cada vez desde idades máis tem-

perás (SEME, 2022). Igualmente, é curioso que a pesar de vivir un momento histórico resignificado por completo tras o impacto do #Metoo e o #SeAcabó, os medios tecnolóxicos e espazos virtuais estean infestados de violencias (Rebollo-Catalán *et al.*, 2020).

Sen dúbida, éste é un dos principais desafíos que ten plantexado a axenda feminista, pois os patriarcados contemporáneos «aséntanse e difúndense pola machacona crenza de que como 'xa hai igualdade', calquera acción que realicen as mulleres é froito da libre elección, do consentimento» (De Miguel, 2015, p. 11). Neste senso, e como sinala esta filósofa, os medios de comunicación de masas se constitúen como unha das vías favoritas de difusión para unha recolonización cultural onde perviven vellos estereotipos que, ligados ó «rosa e ó azul», ofrecen un consumo diferenciado para rapazas e rapaces, de maneira que cada día comparten menos produtos culturais, menos símbolos que, como sucede coas novelas, películas e cancións, acaban dotando de sentido á vida: «Para elas o culto á imaxe persoal, ó cotilleo e ó amor romántico. Para eles a tríada fútbol-motor-pornografía [...]. O amor romántico, a violencia e a prostitución como factores de socialización diferencial» (pp. 37-38).

Recorrendo, novamente, aos argumentos de Ana de Miguel (2015) entendemos que para desarticular o aparente empoderamento das nenas e mulleres en redes sociais, é esencial admitir que a libre elección é un mito. Un argumento falaz orquestrado sobre a perigosa idea de poder vivir da explotación do corpo en redes sociais, isto é confundir empoderamento con hipersexualización e obxectivación. Especialmente, porque as imaxes ou os vídeos breves, non representan a mulleres e homes baixo o mesmo estándar. É así como os corpos femininos pasan a ser obxectos, cousificados, pasivos e dóciles (Menéndez, 2021) e por tanto están desprovistos de vontade. Non é esta idea a que planea sobre a mercantilización dos corpos femininos? A resposta afirmativa a esta pregunta conleva admitir que as mulleres continúan sendo seres-para-outros (Lagarde, 2008).

Interpretar liberdade individual alí onde hai consentimento e as eleccións individuais como se foran *per se* accións feministas, responde a unha determinada concepción da cidadanía e das relacións sociais nas que se sostén. Ante esta máscara ideolóxica, compartimos os interrogantes lanzados profesora Rosa Cobo (2011, p.75): «É que as prácticas culturais só vulneran dereitos ou erosionan a liberdade cando os individuos non as aceptan e se ven obrigados a cargar con elas? É que o consentimento non ten límites? Os pensamentos críticos non terán a obrigaón de criticar

aquelas estruturas, prácticas e institucións que producen subordinación, independentemente do consenso de quen as soportan?».

Analizar esta realidade, recoñecendo a necesidade de resignificar os conceptos «igualdade e libre elección» tras o *tsunami* da internet, nunca pode xurdir dende a «ilusión de superioridade ante aquelas que non cumpran co que consideramos a maneira correcta de vivir a igualdade de xénero» (Phillips, 2019, p.8). En consecuencia, non debemos cuestionar as decisións individuais de mulleres e nenas sobre e auto expostas en redes sociais, senón as razóns que as obrigan a tomarlas (Amorós, 1991), en tanto en canto, a transmisión cultural xestada dentro do proceso de socialización, continúa sendo un mecanismo extremadamente sutil e, a miúdo inconsciente, para perpetuar os estereotipos de xénero e o sexismo (Subirats e Anguita, 2021).

Definitivamente, non é posible cuestionar os avances sociais e normativos en materia de igualdade de xénero das últimas décadas; con todo, as evidencias fan visible o longo camiño que aínda queda por percorrer, especialmente no que incumbe á educación (Vélez, 2018). Unha educación que debe afastarse do arriscado discurso que vincula *likes*, pornificación e empoderamento, das realidades que constantemente expoñen ás mulleres nas redes sociais como produtos; centrándose no desenvolvemento dunha educación feminista para unha conciencia crítica (Hooks, 2017, 2022). As mulleres deben ser as donas do seu relato, tamén na contorna virtual.

2. Estereotipos e violencias de xénero que impiden a aprendizaxe dun estatuto forte de cidadanía

Soamente teremos unha universalidade que non sexa nin impostada, nin impostora, se estamos dispostas a prestar unha atención crítica permanente ás 'particularidades non examinadas', ós 'bichos dentro' que se nos colan fraudulentamente á hora de definir o universal.
(Celia Amorós, 2010, p. 219)

Os estudos sobre feminismo en educación veñen denunciando a persistencia do sistema sexo/xénero nas organizacións escolares (presente tamén en outros contextos socioeducativos), en tanto «pauta divisoria que asigna espazos, tarefas, desexos, dereitos, obrigacións e prestixio. Asignacións e mandatos que permiten ou prohiben, definen e constrinxen

as posibilidades de acción dos suxeitos e o seu acceso aos recursos creando un sistema estrutural de xerarquización e desigualdade entre homes e mulleres» (Maquieira, 2001, p. 163).

Este sistema aséntase nunha pedagogía patriarcal que se difunde a través dos recursos educativos (desde os materiais impresos ás tecnoloxías educativas), do uso da linguaxe, dos criterios de organización e distribución nas diferentes actividades diarias, da selección das diversas propostas –lecturas, vídeos, xogos, cancións, deportes–, dos exemplos inventados, da división do traballo, da organización formal dos centros, do uso do espazo, das relacións persoais; tamén das narrativas do profesorado e do resto de profesionais da educación, cando non someten a crítica as crenzas con respecto a capacidades e habilidades *xenerizadas*, moi arraigadas na persistencia do modelo educativo mixto.

Defensoras de seguir afinando os análises para romper coa rixidez das categorías binarias, asumindo o amplo marxe de liberdade nas decisións individuais e tamén de como as diferentes culturas engloban diferentes mundos sociais, entendemos que as ferramentas conceptuais do feminismo –tamén a de xénero–, segue sendo rendíbel para a finalidade proposta, ó permitir enfocar directamente este tipo de opresión que non se deixa ver de outra maneira.

Inspiradas pola reflexión de Celia Amorós (2010, p. 222): «as diferencias son diferentes segundo xeren ou non desigualdades e subordinacións ilexítimas», optamos por detallar con precisión esas diferenciadas xeneralizacións non científicas, esos mecanismos de percepción estereotipadas ou características socioculturais que se supón deben cumprir as persoas con dependencia do binomio sexo-xénero, pois «estes mandatos pasan a formar parte da nosa personalidade, dos nosos gustos e desexos, das nosas capacidades e expectativas, e tamén dos noso temores, pois a sociedade castiga duramente ás persoas que non actúan de acordo con estes mandatos tan potentes» (Subirats, 2008, p. 315).

Para evidenciar a rabiosa actualidade dos estereotipos de xénero que, na actualidade, alimentan o tipo de desigualdade que nos ocupa, acudimos ó Barómetro «Juventud y género» (2021), que afirma a persistencia, entre 2017 e 2021, de atributos estereotipados de xénero, tanto entre elas como entre eles: as mulleres son percibidas como máis traballadoras, intelixentes, responsables, sensibles, comprensivas e preocupadas pola súa imaxe; mentres que os homes son percibidos como máis dinámicos, superficiais, dependentes e posesivos. Nas percepcións sobre as relacións de parella

as posturas dos homes tenden a posicionarse en lóxicas máis conservadoras, que poderían asociarse ó ideal do amor romántico. Destaca o acordo sobre o rol tradicional de que o rapaz debe protexer á súa rapaza (41,8% deles fronte ó 25,4% nelas) e a necesidade de entrega absoluta á outra persoa (34% eles fronte a 26,4% elas). Resulta tamén evidente que apenas existan atributos que se considere que definan igualmente a homes e mulleres.

Así, os datos ubican ás mulleres máis no plano de integración, nos cánones do orde social (esforzo, traballo, responsabilidade, prudencia) e o mantemento da harmonía social (tenrura, sensibilidade, comprensión). Por outra banda, o imaxinario dos atributos para os homes constrúese máis desde o sentido da proactividade e a acción (dinámicos, activos, emprendedores, autónomos, que non deixan de ser outras claves normativas), o distanciamento (irresponsabilidade) ou superficialidade no emocional.

Asombrámonos da súa potencia como configuradores de realidade social e tamén da personalidade individual, da súa eficacia na aprendizaxe da desigualdade, escollendo para a esta análise aqueles estereotipos de xénero relacionados coa sexualidade que, camuflados na informalidade de aprendizaxes horizontais, constitúen o novo núcleo duro onde a ideoloxía neoliberal, interpretando o consentimento como liberdade individual e, ocultando a estrutura relacional de dominio/submisión que o mantén, contribúe á reprodución do propio sistema, asunto que nos obriga a afondar sobre do seu protagonismo no sostén das violencias machistas.

Ao fío do comentado, tanto o sistema de desigualdade sustentado sobre os estereotipos de xénero como os sexismos despregados a través do proceso de socialización diferencial, constitúen o armazón social que continúa construíndo unha posición desigual a mulleres e homes (Alonso-Ruido *et al.*, 2023; Ferrer e Bosh, 2013). Emerxe así a ideoloxía patriarcal no seu sentido mais puro, na medida en que «elabora as diferenzas como excluíntes e antagónicas por natureza» (Lagarde, 1990, p.6).

Sobre estes piares de desigualdade manifesta, se asentan as múltiples estratexias para perpetrar violencias de xénero que operan como un *continuum* ao longo das vidas de nenas e mulleres, e fano de forma omnipresente en todas as culturas e sociedades (Yadav e Cuerno, 2021). Este tipo de violencia, case endémica, ben podería ser denominada terrorismo machista, no senso de que se caracteriza polo uso sistemático do terror

que aflixe a vida das mulleres. É de destacar tamén que, ao contrario do que xeralmente se pensa, incluso nos países con altos niveis de igualdade de xénero, as evidencias apuntan unha pronunciada relación entre sexismo e actitudes de aprobación da violencia de xénero (Agadullina *et al.*, 2022).

A violencia exercida contra as mulleres polo feito de ser mulleres, adquire diferentes rostros, dende a violencia física ata a psicolóxica. A expresión violencia de xénero, adoptada polo colectivo feminista co fin de facer do persoal un asunto político, contribuíu a derribar algúns dos mitos que a colocaban como un «crime pasional» e demostrar o seu carácter estrutural. Igualmente, o feito de que esa expresión fose asumida internacionalmente posibilitou poder cuantificala ata a actualidade, tal e como demostran estudos e informes (p.ex. Ministerio de Igualdade, 2019) sigue a ser un dos principais desmentidos no disfrute de dereitos característicos das sociedades democráticas.

Asemade, se ben a violencia de xénero pode afectar a tódalas mulleres, non facendo distinción de ningún tipo de variable que poda ser obxecto de discriminación, resulta desolador o impacto do terrorismo machista, así como a constatación de que cada vez afecta a mulleres e mozas de menor idade (Jennings *et al.*, 2017).

Neste senso, unha das violencias que nos últimos anos atraeu máis atención, polo seu aumento, son as violencias sexuais, cuxa erradicación constitúe, como non podería ser doutra maneira, unha das bandeiras que configuran o *corpus* reivindicativo da causa feminista deste século. Tal y como ten investigado a profesora Rosa Cobo (2019), constitúe un estandarte que ondea como acto revolucionario ante as agresións, coaccións e intimidacións sexuais que controlan e limitan a liberdade das nenas e as mulleres tanto no espazo privado como no público.

A violencia sexual abarca diversas formas de coacción, chantaxe ou intimidación, que teñan por propósito perpetrar calquera tipo de acto sexual, como o abuso e acoso sexual, a violación ou calquera outra forma de extorsión sexual que vulnere ou limite a liberdade sexual (OMS, 2012). Desta forma, involucra accións socialmente desaprobadas como as violacións ou o abuso infantil, ata outras condutas máis ambivalentes no que respecta ao binomio aceptación/rexeito social (Pastor *et al.*, 2022).

A heteroxeneidade dos feitos que se inclúen baixo o paraguas da violencia sexual, dificulta concretar a súa realidade cuantitativa. Con todo, as evidencias fan visible un incremento dos delitos sexuais apuntando a

magnitude do problema (INE, 2021). Concretamente, investigacións meta-análíticas revelan que unha de cada catro nenas foi vítima de violencia sexual (Qu *et al.*, 2022); na mesma dirección, case a metade das mulleres españolas ten sufrido algún tipo de violencia sexual (Pastor *et al.*, 2022). Datos especialmente preocupantes, se temos conta do «modelo de iceberg» que aplica ás violencias sexuais, que reconece a cifra oculta deste fenómeno, dificilmente cuantificable (Pueyo *et al.*, 2020).

A dixitalización tampouco deixou indiferente á violencia sexual. Nun momento como o actual, no que a virtualidade o impregna todo, non é extraño que as canles en liña estean ao servizo do patriarcado máis violento. Emerxen así, estratexias de acoso sexual dixital, cibercontrol, e mesmo, sextorsión. Fenómenos que definen e moldean diferentes tácticas de poder e dominación perpetradas a través dos medios tecnolóxicos e espazos virtuais.

O *acoso sexual dixital* inclúe a recepción de mensaxes ou fotografías sexuais non desexadas, así como a exposición *online* sen consentimento de contidos sexuais (Salazar *et al.*, 2013). En paralelo, distinguimos os ataques destinados a executar *violencia de control*, caracterizada por unha forte carga emocional ao relacionar amor con celos e, manifestándose mediante tácticas autoritarias, nas que o control se converte nun mecanismo para vixiar reiteradamente as actividades online ou o uso dos dispositivos tecnolóxicos (Donoso e Rebollo, 2018).

Outra das violencias vinculadas á hiperconectividade é a *sextorsión*. Esta estratexia de manipulación perversa posúe unha dobre dimensionalidade, pero en ambos os casos nace das condutas de *sexting*. Así, a primeira dimensión da sextorsión fai referencia ao conxunto de artimañas baseadas na coacción, manipulación e presión para que a vítima envíe contidos erótico-sexuais; mentres que, a outra cara desta violencia, aparece despois de envialos, baixo a ameaza de difundir os contidos sexuais da vítima ou perpetrar outra intimidación similar (Alonso-Ruido e Regueiro, 2022). Isto é, a sextorsión pode ser exercida nun contexto de «confianza» coa persoa que ostenta o rol de parella afectiva/sexual –ou que aspira a selo–; ou ben, xerarse dentro dun clima hostil cando esa relación –sexa do nivel de compromiso que sexa– finaliza, revelándose así a outra cara da sextorsión: a vinganza porno.

É importante apuntar o selo diabólico desta ciberviolencia de xénero. Aludimos ao feito de que, mesmo cando mozas e mulleres son vítimas, son tamén fortemente xulgadas a través da dobre moral sexual. Isto

coloca ás mulleres sextorsionadas nunha posición de dobre vitimización: primeiro son extorsionadas para producir ou enviar contidos erótico-sexuais e, a continuación, a masa social as revitimiza sinalándoas con desprezo e catalogándoas «fáciles» (Ringrose, 2013).

Tras o abordado, resulta evidente que a rede de redes e a súa ubicuidade rompe coas barreiras físicas e temporais, o que permite perpetrar e sufrir ciberviolencia en calquera lugar e en calquera momento. Un feito que xera en todas as persoas un sentimento de ameaza constante, con independencia de que se chegue a realizar o acto violento ou non. Igualmente, o poder de viralización dalgúns contidos e o potencial ilimitado de espectadores/as das agresións, amplían o exercicio de dominio nun tempo imposible de fixar con antelación. Resta mencionar que internet ofrece oportunidades sen precedentes no que a perpetración de violencias se refire, o que sen dúbida magnifica as súas consecuencias, especialmente entre as máis novas. Non obstante, non pretendemos demonizar os medios tecnolóxicos e espazos virtuais, pois sabemos que son unha ferramenta mais ao servizo do patriarcado, pero tamén un potente recurso para a difusión do feminismo neste século XXI.

3. Mais axenda feminista en educación: a exigencia da coeducación

Coeducar, intervir desde o sistema escolar, en tódolos niveis e tódolos aspectos, para promover o desenvolvemento de tódalas potencialidades, disolvendo modelos de xénero que distribúen de forma desigual as súas oportunidades e posibilidades de liberdade, segue sendo un reto que entre todas e todos debemos afrontar. A Universidade, como responsable da formación de futuros profesionais da educación non pode ser allea a esta histórica carencia

(Pilar Ballarín, 2019, p. 28)

Desactivar os mecanismos de *xenerización* da vida cotiá, en tanto requisito que posibilite a tódalas persoas «ser» con independencia de sexo-xénero, require poñer a disposición de toda a cidadanía contidos culturais relevantes que contribúan a provocar cambios nos niveis da conciencia, da subxectividade das persoas.

As novas formas de aprendizaxe características deste mundo en rede alteran profundamente a relación das persoas co coñecemento, coa construción da súa subxectividade e, en definitiva, os seus modos de vida. Neste sentido, é importante recoñecer e reflexionar criticamente sobre

as novas formas de aprendizaxe que emerxen neste contexto pois, a información difundida, ó presentarse en canles informais e de fácil acceso, aparentemente sen intermediarios, acostuma a ser asumida coma se fose obxectiva e despoxada de calquera interese ideolóxico externo á vontade da persoa que a busca (Ballarín e Iglesias, 2018). Así, ó contrario do que sucede no xerado nas institucións académicas, «trátase dun coñecemento fragmentado, que circula de forma horizontal (e se considera por isto máis democrático) e a través das redes (ciberespacio) polo que é máis accesible e inmediato» (Ballarín 2017, p. 24).

Para avanzar en modos de educación para a igualdade urxe máis feminismo pois, como teoría crítica «nos seus tres séculos de historia, ten construído un marco interpretativo co obxectivo de iluminar todas aquelas realidades sociais que sitúan ás mulleres nunha posición de inferioridade e ós varóns nunha situación de hexemonía» (Cobo 2017, p.106) e, ademais, como todo pensamento crítico «ten unha dimensión normativa que sinala a dirección na que deben producirse as transformacións sociais» (Cobo 2017, p. 34-35).

Son estes saberes científicos os que posibilitarán a configuración de novas subxectividades que, comprometidas coa igualdade entre mulleres e homes, asumirán que «só cando os intereses se misturan en nome dun interese común, poderemos recoñecer realmente a existencia de *identidades sin atributos*, identidades individuais». (Camps, 2008, p. 191), e para o que será necesario demostrar a *fantasía da individualidade* (Hernando, 2012)

Entendemos que «reconstruír a cultura común na educación obrigatoria é facilitar que tódalas persoas dispoñan da formación necesaria para que sexan verdadeiramente libres e autónomas» (Ballarín, 2008, p. 181); porque para conseguir esta finalidade da educación non basta con desexalo ou consideralo xusto e conveniente:

Hai que aprender e practicar, tomando afecto no proceso. [...] A igualdade hai que aprendela e practicala continuamente, porque non ven incrustada nas culturas que nos precederon, porque non se mostra por milagre, nin se transmite por esporas. (Simón, 2015, pp. 228)

Vivir en sociedades inclusivas, socialmente xustas, esixe practicar un modo de *educación feminista para unha conciencia crítica* (Hooks, 2017, 2022), que garanta a igualdade e a capacidade de decidir libremente quen se quere ser, prestando a atención debida a tódolos contextos de aprendi-

zaxe –tamén os transmitidos polas redes *online*–, e asegurar a transmisión dunha cultura común non andréctrica.

Para alcanzar este propósito, resulta imprescindible ampliar axenda na formación do profesorado. Puideran correr ventos favorables para que isto sexa posible, tendo en conta os principios da nova lei educativa (Lei Orgánica pola que se modifica a Lei Orgánica de Educación, LOMLOE), e o proxecto de lei recentemente aprobado polo Consello de Ministros, pois debuxan un novo escenario normativo para a universidade española (Anteproxecto de Lei Orgánica do Sistema Universitario, LOSU).

Estamos confiadas, pero vixiantes, pois de momento non atopamos ningunha evidencia de que na formación inicial se esixa o desenvolvemento da coeducación, que entendemos como:

Educación antisexista, teoría feminista en educación, práctica da igualdade, diferentes denominacións para referir un modo de educación crítica que ten como obxectivo erradicar a cultura androcéntrica, problematizar os sexismos enraizados nas redes socioeducadoras, eliminando os mecanismos de diferenciación e desigualdade por razón de xénero ou identidade sexual, e educando as persoas tanto para o ámbito privado como para o público, nunha rede de inclusión non segregadora. (Iglesias, 2020, pp. 51)

En definitiva, unha sociedade marcada polas desigualdades de xénero é unha sociedade que fracasa; ao igual que un modelo non coeducativo perpetúa o sistema patriarcal e androcéntrico, rearma o sexismo e lexitima as múltiples violencias de xénero, tamén na contorna virtual. O cambio que, confiamos este por chegar, debe ser totalmente revolucionario e transversal a todos os axentes (sociais, educativos, políticos...), diseñando unha folla de ruta compartida e comprometida cos principios pedagóxicos coeducativos. Así, as nosas esperanzas están postas na ampliación da axenda feminista a tódalas disciplinas científicas e, de forma urxente, as que conforman o curriculum das Facultades de Ciencias da Educación; do contrario, de non incorporar decididamente a contribución dos Estudos Feministas, non se estarán garantindo o modo de educación que require unha sociedade moderna e inclusiva, propia dun novo século.

Referencias¹

- AGADULLINA, E., LOVAKOV, A., BALEZINA, M., e GULEVICH, O. A. (2022). Ambivalent sexism and violence toward women: A meta-analysis. *European Journal of Social Psychology*, 52(5-6), 819-859. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2855>
- ALEIXANDRE, M., e SÁNDEZ, M. L. (2021). *Movendo os marcos do patriarcado. O pensamento feminista de Emilia Pardo Bazán*. Editorial Galaxia.
- ALONSO-RUIDO, P., ESTÉVEZ, I., VARELA-PORTELA, C., e REGUEIRO, B. (2023). College Students' Stereotyped Beliefs. *Social Sciences*, 12(5), 302. <https://doi.org/10.3390/socsci12050302>
- ALONSO-RUIDO, P., e REGUEIRO, B. (2022). El fenómeno del «sexting»: hacia un marco de intervención desde una pedagogía feminista. En Aranjuez, T., e Olariou, O. (Eds.) *Algoritmos, teletrabajo y otros grandes temas del feminismo digital* (pp. 511-531). Dykinson.
- AMORÓS, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos.
- AMORÓS, C. (2010). Globalización y orden de género. En Amorós, C., e de Miguel, A. (Eds.), *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De los debates sobre el género al multiculturalismo* (pp. 301-332). Minerva.
- ARNOT, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad: Compromiso con las agendas globales y nacionales*. Morata.
- BALLARÍN, P. (2008). Retos de la escuela democrática. En Cobo, R. (Ed.). *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (pp. 151-186). Catarata.
- BALLARÍN, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad?. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- BALLARÍN, P. (2019). ¿Por qué llamamos coeducación a la que no coeduca? En Cobo, R. (Eds.), *La imaginación feminista. Debates y transformaciones disciplinares* (pp. 165-200). Catarata.
- BALLARÍN, P., e IGLESIAS, A. (2018). Feminismo y educación: recorrido de un camino común. *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, 37, 37-67. <https://doi.org/w.1420i/hedu2018373767>

¹ A presentación das referencias do presente capítulo elaborouse seguindo as esixencias editoriais respecto ao uso da normativa APA7. Con todo, aproveitamos estas liñas para deixar constancia da importancia de visibilizar os nomes das autoras recollidas na mesma, pois só esta estratexia escapa da pegada androcéntrica e reflexa a contribución científica das mulleres. A citación xusta non remite a un asunto de ideoloxía, senón de xustiza epistémica. Valga este pé de páxina para evidenciar a nosa indignación e, tamén o reclamo, da revisión das normas APA7 á luz da produción científica dos Estudos Feministas sobre desta temática.

- BLANES, M. J. (2017). Las curvy como modelo de 'celebritización' y empoderamiento en Instagram. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 22, 203-221. <https://doi.org/10.5209/CIYC.55975>
- CAMPS, V. (2008). Las mujeres y el ejercicio de la libertad. En Puleo, A. (Ed.), *El reto de la igualdad de género. Nuevas perspectivas en Ética y Filosofía Política* (pp. 179-191). Biblioteca Nueva.
- CÁRDENAS, R., OTERO, G., e MONREAL, C. (2023). Education with a gender perspective for the integral training of students. analysis of coeducational strategies. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 32(70), 129-144. <https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n70.p129-144>
- COBO, R. (2019). *La cuarta ola feminista y la violencia sexual*. <https://cutt.ly/pJ95uNF>
- COBO, R. (2011). *Hacia una nueva política sexual. Las mujeres ante la reacción patriarcal*. Catarata.
- COBO, R. (2017). *La prostitución en el corazón del capitalismo*. Morata.
- DE MIGUEL, A. (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Cátedra.
- DONOSO, T., e REBOLLO-CATALÁN, Á. (2018). *Violencias de género en entornos virtuales*. Octaedro.
- FERNANDES, N., CUNHA, L. E., MAIA, L. M., SILVA, R. N., e MENESES, Á. A. A. (2021). A mulher no Facebook: uma análise a partir do Sexismo Ambivalente. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 44, 131-147. <https://doi.org/10.1590/1809-5844202116>
- FERRER, V., e BOSH, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 17(1), 105-122.
- FRAISSE, G. (2016). *Los excesos del género. Concepto, imagen, desnudez*. Cátedra.
- FUCHS, C. (2015). *Reading Marx in the information age: A media and communication studies perspective on Capital*. Routledge.
- HERNANDO, A. (2012). *La fantasía de la individualidad*. Katz.
- HOOKS, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficante de Sueños.
- HOOKS, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- IGLESIAS, A. (2020). Coeducación. En Cobo, R. e Ranea, B. (Eds.) *Breve diccionario de feminismo* (pp. 50-53). Catarata.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). (2021). *Delitos sexuales según sexo*. <https://bit.ly/3ZijySl>
- JENNINGS, W. G., OKEEM, C., PIQUERO, A. R., SELLERS, C. S., THEOBALD, D., e FARRINGTON, D. P. (2017). Dating and intimate partner violence among

- young persons ages 15-30: Evidence from a systematic review. *Aggression and violent behavior*, 33, 107- 125. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.01.007>
- LAGARDE, M. (1990). *Identidad femenina. Secretaría Nacional de Equidad y Género*. <https://cutt.ly/uJ94rFJ>
- LAGARDE, M. (2018). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia. Siglo XXI*.
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). 30 de diciembre de 2020. B.O.E. No. 340.
- MAQUIEIRA, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. En Beltrán, E., e Maquieira, V. (Eds.), *Feminismo. Debates teóricos contemporáneos* (pp. 127-190). Alianza.
- MENÉNDEZ, M. I. (2021). Culo prieto, cabeza ausente: una reflexión feminista sobre la pornograficación en las industrias culturales. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 6(1), 106-135. <https://doi.org/10.17979/arief.2021.6.1.7078>
- MINISTERIO DE IGUALDAD (2019). *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer*. <https://n9.cl/m0fi6>
- ONU MUJERES (2022). *ODS 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. <https://cutt.ly/eKyD89>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2012). *Comprender y abordar la violencia contra las mujeres*. <https://n9.cl/52jt8>
- PASTOR, G., RUIZ, I., SORDO, L., e HENARES, J. (2022). Frequency, types, and manifestations of partner sexual violence, non-partner sexual violence and sexual harassment: A population study in Spain. *International journal of environmental research and public health*, 19(13), 8108. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138108>
- PHILLIPS, A. (2019). ¿ Por qué las teóricas de género no hablan más acerca de la igualdad de género? *Debate feminista*, 57, 1-16. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2019.57.01>
- PUEYO, A., V., T. N., BAUZÀ, M., e ILLESCAS, S. (2020). *Análisis empírico integrado y estimación cuantitativa de los comportamientos sexuales violentos (no consentidos) en España*. <https://bit.ly/3m5GmX9>
- QU, X., SHEN, X., XIA, R., WU, J., LAO, Y., CHEN, M., GAN, Y., e JIANG, C. (2022). The prevalence of sexual violence against female children: A systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 131, 105764. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105764>
- REBOLLO-CATALÁN, A., e MAYOR, V. (2020). Adolescent bystanders witnessing cyber violence against women and girls: What they observe and how

- they respond. *Violence Against Women*, 26(15-16), 2024-2040. <https://doi.org/10.1177/1077801219888025>
- RINGROSE, J., HARVEY, L., GILL, R., e LIVINGSTONE, S. (2013). Teen girls, sexual double standards and 'sexting': Gendered value in digital image exchange. *Feminist Theory*, 14(3), 305-323. <https://doi.org/10.1177/1464700113499853>
- RODRÍGUEZ, E., CALDERÓN, D., KURIC, S., e SANMARTÍN, A. (2021). *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5205628>
- SALAZAR, M., RAJ, A., SILVERMAN, J. G., RUSCH, M. L., e REED, E. (2023). Cyber sexual harassment among adolescent girls: a qualitative analysis. *Adolescents*, 3(1), 84-91. <https://doi.org/10.3390/adolescentes3010007>
- SEGATO, R. (2021). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- SIMÓN, E. (2015). ¿Dónde estás feminismo? ¿Cambiaste nuestras vidas? En Rodríguez, R. M. (Ed.), *Sin género de dudas* (pp. 203- 234). Biblioteca Nueva.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE MEDICINA ESTÉTICA (SEME) (2022). *Estudio de dimensionamiento e impacto socioeconómico de la Medicina Estética en España*. <https://n9.cl/1f5gai>
- SUBIRATS, M. (2008). La masculinidad hoy: un género obsoleto. En VV.AA. Actas del Congreso internacional e interdisciplinar Mundos de Mujeres Women's Worlds. *La igualdad no es una utopía. Nuevas fronteras: avances y desafíos*. Universidad Complutense de Madrid.
- VARELA, J. (2016). Introducción. En Varela, J., Parra, P., e Val, A. (Eds.), *Memoorias para hacer camino. Relatos de vida de once mujeres españolas de la generación del 68* (pp. 13-40). Morata.
- VÉLEZ, E. (2018). *El papel de las mujeres en la educación*. Santillana.
- YADAV, P., e CUERNO, D. M. (2021). Continuos de la violencia: investigación feminista por la paz y violencia de género. En Väyrynen, T., Parashar, S., Féron, É., e Confortini, C. C., (Eds.), *Routledge Handbook of Feminist Peace Research* (pp. 105-114). Routledge.

Educación e emerxencia ecosocial: perspectivas pedagóxicas en Galicia

Lucía Iglesias da Cunha*

Universidade de Santiago de Compostela

Miguel Pardellas Santiago

Feitoría Verde S. Coop. Galega

Pablo Ángel Meira-Cartea

Universidade de Santiago de Compostela

A finalidade principal deste texto é reflexionar sobre o papel que pode xogar o campo da Educación Ambiental (EA en adiante) na reorientación da sociedade galega para responder á actual conxuntura de emerxencia ecosocial. A súa manifestación máis evidente é a crise climática, con impactos negativos que afectan a todas as escalas da vida humana, dende a local á global. O concepto de emerxencia é aquí fundamental dado que trastorna o ritmo parsimonioso co que se soe identificar a contribución da educación, en todas as súas expresións e ámbitos, a calquera proceso ou demanda de cambio social.

O Parlamento Europeo declarou en novembro de 2019 a «emerxencia climática e ambiental» formulando como obxectivo principal alcanzar a neutralidade climática no ano 2050¹. En xaneiro de 2020, o Consello de Ministros, a instancia do Parlamento Español, aprobou a súa *Declaración diante a Emerxencia Climática e Ambiental*², acompañada dun documento estratéxico con 30 liñas de acción prioritarias, sendo unha delas «reforzar a incorporación dos contidos de cambio climático no sistema educativo e a aprobar no ano 2020 un *Plan de Acción de Educación Ambiental para*

* In memoriam, 1965-2023.

¹ <https://www.europarl.europa.eu/news/es/press-room/20191121IPR67110/el-parlamento-europeo-declara-la-emergencia-climatica>

² https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/prensa/declaracionemergenciaclimatica_tcm30-506551.pdf

a Sostenibilidade». Un ano despois, en novembro do 2021, o Parlamento Galego tamén instou ao Goberno da Xunta de Galicia a asumir unha declaración similar para o ámbito autonómico, cunha discusión ata certo punto bizantina entre os grupos parlamentarios sobre se debería ser unha Declaración «de» Emerxencia Climática ou «diante» da Emerxencia Climática, como figurou no texto aprobado finalmente por unanimidade. O concepto de «emerxencia» é fundamental na re-definición das prioridades e as liñas estratéxicas dunha EA comprometida coa realidade dado que a crise ecosocial precisa dunha resposta urxente para contrarrestar as inercias que caracterizan o funcionamento dos sistemas da biosfera unha vez alterados, e tamén as fortes inercias que impoñen as dinámicas sociais e económicas establecidas. É este estado de «emerxencia», oficial e real, o que nos leva a considerar que son necesarios cambios profundos no campo da EA para amplificar, a unha escala sen precedentes, o que este campo xa ten aportado no pasado para cultivar a conciencia e a sensibilidade ambiental da sociedade galega.

O dicionario da RAG define «emerxencia» como unha «situación sobrepresión, de carácter inesperado, que afecta en menor ou maior grao a segurancia das persoas, dos bens ou do medio ambiente». Está é unha boa caracterización da situación actual e, como en toda emerxencia, semella necesaria unha resposta inmediata, cando menos coa mesma intensidade e escala que as ameazas que a xeran.

Hai un matiz importante: non estamos diante dunha situación sobrepresión. A EA xurde nos anos 60 e 70 do século pasado como unha praxe para responder aos desaxustes, nese momento xa moi evidentes, entre o modelo de desenvolvemento impulsado dende os comezos da Revolución Industrial e os límites físicos e ecolóxicos da biosfera. O cambio climático, por exemplo, xa estaba na axenda científica a finais do século XIX; a súa causalidade antrópica e as ameazas sistémicas que proxecta sobre a biosfera e a sociosfera xa eran constatacións sólidas para as ciencias do clima nos anos 70 e 80 do século pasado. É significativo recordar que o desequilibrio do clima pola acción humana xa estaba entre os retos ambientais identificados na Conferencia Intergubernamental de EA celebrada en Tbilisi en 1977 por iniciativa da UNESCO (1978), fito fundacional do campo. Pero tamén é significativo que esta problemática desaparecera da axenda da EA ata que, por razóns obvias, comezou a adquirir maior relevancia na segunda década deste século.

Non podemos afondar aquí nas claves históricas, políticas e ideolóxicas que explican o desfase entre a detección e obxectivación científica dos

problemas ambientais que están na base da crise ecosocial e a desidia global na formulación de alternativas que permitan evitalos ou, cando menos, minimizalos. En todo caso, a EA estivo e está condicionada pola dificultade para impulsar cambios estruturais, principalmente nas sociedades máis desenvolvidas como a galega. Cambios que permitan transitar cara a modelos de produción e consumo máis sostibles, resilientes e xustos en clave social e ambiental. Non é que os 75 anos de traxectoria da EA a nivel internacional, e o seu medio século de historia en Galicia, deixen unha bagaxe pobre, pero si hai que aceptar que non se teñen alcanzado as expectativas de cambio iniciais. David Orr, un dos pioneiros do campo, expresou recentemente e de forma bastante descarnada, o desaxuste entre o que ofrece a EA e o que demanda a realidade: «O noso traballo como educadores non coincide co alcance, a escala e a urxencia dos desafíos que enfrontamos actualmente e que os nosos descendentes enfrontarán ao longo dos séculos da ‘longa emerxencia’. Hai moitas razóns para isto, pero a máis importante é a nosa tendencia a pasar por alto a dura realidade de que o uso e a disposición da terra, o aire, a auga, os bosques, os océanos, os minerais, a enerxía e a atmosfera son inevitablemente políticos y teñen que ver con ‘quen obtén que, cando e como’. Noutras palabras, non temos tanto unha crise ambiental como un fracaso masivo das institucións políticas e os gobernos para prever e previr o que se ten convertido na ‘longa emerxencia’» (Orr, 2020, p. 270).

Despois desta reflexión, David Orr sitúa, precisamente, na creación de políticas públicas de EA máis radicais e comprometidas co benestar colectivo, a xustiza socio-ambiental e a sostenibilidade, a clave para que este campo poida xogar un papel relevante e eficaz na articulación de respostas ao que el cualifica como unha «longa emerxencia», destacando que estamos diante dunha crise que transcende con moito calquera enfoque parcial e a curto prazo. Unha crise que esixe, polo tanto, respostas educativas harmonizadas con políticas de transición deseñadas para apoiar cambios sociais, culturais e económicos estruturais e a longo prazo.

1. Unha ollada ao pasado inmediato: da década dourada ao colapso do campo

Se houbo en Galicia unha etapa na que se pode identificar a existencia dunha política pública de EA a escala autonómica ou, cando menos,

a intención de desenvolvela, foi no período que transcorre entre 1998 e 2009. O inicio desta década estivo marcado pola creación do Centro de Información e Tecnoloxía Ambiental (CITA), organismo adscrito con rango de Dirección Xeral á Consellería de Medio Ambiente³, dentro do terceiro período de goberno da Xunta de Galicia baixo a presidencia de Manuel Fraga Iribarne, como líder do Partido Popular. Entre as competencias e funcións atribuídas a este organismo figuraron as relacionadas coa «información, a educación e a formación ambiental». Para atender estas obrigas creouse un Departamento de Educación e Información Ambiental, co rango de subdirección xeral, ao que se lle atribuíu as funcións relativas «ás propostas de integración do medio ambiente no currículo educativo das ensinanzas regradas a tódolos niveis; a promoción das ensinanzas ambientais non regradas; a formación dunha conciencia social para a defensa e mellora do contorno; a formación permanente en materia ambiental e a información ambiental ó cidadán»⁴. Compre destacar o feito de que un organismo adscrito á Consellería de Medio Ambiente asumise competencias relativas ao desenvolvemento da EA no currículo escolar e non só nos ámbitos educativos extraescolares. O froito máis destacado do dinamismo do CITA neste campo foi a *Estratexia Galega de Educación Ambiental* (EGEA), elaborada e presentada a principios do ano 2000, sendo publicada como Resolución no DOGA en outubro dese mesmo ano⁵. O proceso de elaboración da EGEA coincidiu, ademais, co desenvolvemento a nivel estatal do *Libro Blanco da Educación Ambiental en España*, presentado no mesmo ano 2000 e foi seguido, nos anos seguintes, pola concreción de estratexias de EA na práctica totalidade das comunidades autónomas do Estado. Tanto un como outro documento tiñan a pretensión de artellar e impulsar a EA nos seus ámbitos territoriais, partindo de procesos participativos –non equivalentes, nin por escala nin por características–, nos que se implicaron diferentes axentes con intereses e responsabilidades no campo (profesionais da EA, sistema educativo, colectivos de renovación pedagóxica, universidades, medios de comunicación, empresas do sector, organizacións ambientalistas, etc.). Este proceso permitiu identificar prioridades para a acción educativa, non sempre coincidentes coas

³ DECRETO 482/1997, do 30 de decembro, polo que se establece a estrutura orgánica da Consellería de Medio Ambiente.

⁴ https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1998/19980108/Anuncio23AE_es.html

⁵ https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2000/20001023/Anuncio128CA_gl.html

problemáticas socio-ambientais identificadas, e para establecer, con altos niveis de consenso, principios e pautas estratéxicas xerais para orientar a praxe da EA nos seus diferentes ámbitos. Tanto un como outro documento tamén compartiron debilidades: non foron acompañados de plans complementarios de financiamento e tampouco de programas de acción concretos (o que si sucedeu coas estratexias de EA noutras Comunidades Autónomas), o que fixo que a súa aplicación dependera máis da iniciativa e o compromiso dos axentes externos ás administracións promotoras, que das iniciativas e recursos das mesmas.

A EGEA foi proxectada para un período de aplicación de seis anos, cumpridos en el 2006. Neste período, o principal mecanismo de seguimento e avaliación previsto na mesma estratexia, o Observatorio Galego da Educación Ambiental (OGEA)⁶, creado en 2001, foi convocado por vez primeira a finais de 2006, mantendo unha actividade mínima con reunións esporádicas que teñen servido de pouco. Algunhas iniciativas secundarias promovidas nesta etapa, como o Rexistro Xeral de Entidades e Centros de Educación Ambiental ou a Carta de Calidade dos Centros de Educación Ambiental, non chegaron a ter unha aplicación práctica. Tampouco se deseñou un plano de acción, ni se definiron liñas específicas de financiamento ou se estableceron dende a administración autonómica iniciativas coordinadas ou transversais para concertar o traballo das distintas consellerías e organismos autonómicos no campo da EA.

A pesar destas eivas da administración promotora da EGEA, o certo é que o campo da EA viviu en Galicia a súa etapa máis dinámica nos primeiros anos deste século. No ano 2001 constituíuse a Sociedade Galega de Educación Ambiental (SGEA), concibida para aglutinar o traballo de moitas persoas que se viñan significando, algunhas dende finais da década dos setenta do século pasado, na promoción da EA en Galicia, e que decidiron asociarse para darlle continuidade e profundidade a ese traballo e avanzar

⁶ Seguindo unha recomendación fixada na EGEA, o OGEA foi creado en 2001 a través dun Decreto da Xunta de Galicia. Defínese como un organismo colexiado creado para facer un seguimento permanente do estado de la EA, especificándose que «realizará con carácter anual un informe sobre o estado da EA en Galicia, facilitando á opinión pública e aos axentes implicados no seu desenvolvemento o coñecemento dos problemas detectados, proxectos en marcha e avances logrados». O OGEA é unha das poucas iniciativas derivadas da EGEA que sobrevive no presente. Ao longo de dúas décadas pouco ten aportado ao campo. O lector ou lectora deste texto pode tentar consultar algún informe emitido polo OGEA, tal e como establece o decreto da súa creación, para comprobar que non existe.

dende unha perspectiva colectiva e plural «na construción dunha sociedade máis xusta, respectuosa e responsábel co medio ambiente»⁷. O mesmo ano foi creado o Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia (CEIDA), chamado a ser un nodo de referencia para o desenvolvemento da EA en Galicia, pero dependente dun consorcio integrado pola Consellería de Medio Ambiente, Territorio e Vivenda da Xunta de Galicia, a Universidade da Coruña e o Concello de Oleiros. Esta estrutura, e a súa indefinición institucional e a súa minguada capacidade operativa, teñen limitado ata hoxe as súas posibilidades para xogar un rol relevante na orientación dunha política pública de EA en e para todo o territorio e a sociedade galega. Xunto con estas iniciativas, que comezaron a dotar de certo empaque institucional ao campo en Galicia durante eses anos, outros axentes da sociedade civil tamén lle deron un impulso notable as súas actuacións de EA: ONGs, organizacións ecoloxistas, empresas e cooperativas especializadas de EA, concellos, redes de equipamentos de EA, etc.

O impacto social e político ocasionado polo naufraxio do *Prestige* na costa galega a finais de 2002 marcou un punto de inflexión nesta traxectoria. A xestión irresponsable do accidente por parte das administracións competentes e a reacción da maior parte da sociedade galega mostrou, cando menos, dúas evidencias relevantes dende o punto de vista da EA. A primeira e que se activou a conciencia ambiental dunha parte maioritaria da sociedade galega, mobilizada pola gravidade da catástrofe e pola indignación causada pola torpe resposta de quen tiña a responsabilidade de minimizala pero que tentou eludir as súas responsabilidades negando a súa existencia. Como argumentamos no seu momento (Meira, 2005), esta resposta social non se pode explicar sen a choiva fina de milleiros de iniciativas de EA que se viñan desenvolvendo en Galicia dende os anos 70 do século pasado. A segunda revelación é, si cabe, máis importante: no marco da ampla resposta social a emerxencia socio-ambiental que se estaba vivindo, articulada no movemento Nunca Máis, foron múltiples os axentes educativos que se mobilizaron para interpretar o que estaba sucedendo, tanto dentro como fora do sistema educativo, contribuído ao seu procesamento cognitivo, emocional e socio-político, e, sobre todo, contribuído a desvelar as lóxicas económicas, ideolóxicas e políticas agochadas tras un incidente aparentemente puntual, conectando a catástrofe local coas lóxicas depredadoras da economía global de mercado.

⁷ <http://sgea.org/>

O CITA desaparece cos cambios introducidos na composición e organización do Goberno galego en 2004. As funcións relacionadas coa EA pasaron a depender da Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible, de nova creación dentro da Consellería de Medio Ambiente⁸, e, máis en concreto, da Subdirección Xeral de Información, Formación e Prospectiva Ambiental. Durante este período nada relevante sucedeu. É significativo que nas V Xornadas Galegas de EA, organizadas en 2005 pola a Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible, a EGEA foi completamente obviada no programa.

O tremor social e político causado polo *Prestige* tivo unha influencia directa nos resultados das eleccións autonómicas de 2005, que supuxeron a perda da maioría absoluta por parte do Partido Popular e o inicio dunha lexislatura (2005-2009) cun goberno de coalición entre PSOE e BNG. Nesta etapa mantívose a vinculación da EA á nova Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible, cun organigrama e unhas funcións que deron continuidade ás establecidas en 2005. No que respecta ao proceso de institucionalización do campo da EA nesta etapa, cabe destacar o proceso de revisión da EGEA impulsado dende a Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible. Para elo estableceu un convenio coa Sociedade Galega de Educación Ambiental para realizar un estudo diagnóstico e elaborar unha proposta fundamentada e socialmente participada cos diferentes axentes do campo que permitira actualizar o marco estratéxico da EA. Esta iniciativa deu lugar ao *Proxecto Fénix*, que foi concibido como «un proceso de procesos» (Meira e Pardellas, 2010a) atendendo a un enfoque de investigación-acción participativa no que se combinou a perspectiva científico-social, aportada dende as universidades galegas (Universidade de Santiago, Universidade da Coruña), coa perspectiva social e profesional aportada por outros axentes da EA. A finalidade deste enfoque era combinar a realización do proceso diagnóstico con accións que dinamizasen e empoderasen ao mesmo campo. O panorama diagnóstico e as propostas para actualizar a EGEA foron entregadas á Consellería correspondente en 2009 e publicados no ano 2010 (Meira e Pardellas, 2010b), xa no comezo dunha nova lexislatura autonómica marcada pola volta ao Goberno da comunidade do PP de Galicia. No prólogo da súa edición, Agustín Hernández Fernández, entón recentemente nomeado Conselleiro de Medio Ambiente, Territorio e Infraestruturas, escribía esta reflexión: «este é un

⁸ https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2004/20040604/Anuncio1002A_es.html

valioso documento para reformular (a EA), non só na forma senón tamén no fondo, unha nova estratexia para un futuro máis sostible, que integre na nosa economía e infraestruturas a ordenación do territorio, coa vontade de preservar o medio ambiente considerando os aspectos sociais e reforzando a nosa cultura». O certo é que nada do feito despois, nesa lexislatura e nas seguintes, respondeu ao afirmado neste parágrafo, non só pola inhibición dos sucesivos responsables autonómicos das competencias en EA, senón tamén polo impacto das consecuencias da crise socio-económica que afectou ao conxunto da sociedade española a partir do bienio 2007-2008. Crise que supuxo en Galicia a desaparición de programas e equipamentos de EA, a cancelación da maior parte dos orzamentos públicos destinados ao campo e o agravamento das condicións precarias que xa caracterizaban o exercicio profesional da EA antes da mesma crise (Barba *et al.*, 2017). Dito en síntese, o campo entrou nunha etapa de desmantelamento e descapitalización, non só orzamentaria, senón tamén, e sobre todo, de activos materiais, institucionais e humanos, cuxas consecuencias perduran no presente. Nesta década gris chaman a atención algunhas imposturas, como o anuncio feito en decembro de 2014 pola entón Conselleira de Medio Ambiente, Territorio e Infraestruturas, Ethel Vázquez, de impulsar «unha nova estratexia de EA para incrementar a concienciación cidadán sobre a importancia dos valores naturais», precisamente despois de asistir a unha das reunións anuais do OGEA⁹. Sobra dicir que, a día de hoxe, a única EGEA que sigue existindo é a elaborada en 1999. As propostas derivadas do *Proxecto Fénix* seguen durmindo o sono de papel nalgunha gabeta da consellería.

2. Unha ollada alarmada ao futuro

Esta análise retrospectiva, necesariamente incompleta, ofrece poucos alicerces para que o campo da EA poida exercer, cando menos nun futuro inmediato, un rol relevante no impulso dos cambios culturais que a sociedade galega precisa para atender aos desafíos socio-ambientais contemporáneos. Menos diante dunha conxuntura marcada pola aceleración da crise ecosocial –evidente na emerxencia climática– e pola dificultade para situala nun lugar central das prioridades políticas, económicas e educati-

⁹ https://www.xunta.gal/hemeroteca/-/nova/040099/xunta-inicia-elaboracion-una-nueva-estrategia-educacion-ambiental-para-incrementar?langId=es_ES

vas en sociedades avanzadas como a galega. O escepticismo medra cando se observa que, fronte as advertencias cada vez máis alarmantes que emite a comunidade científica sobre o deterioro de sistemas vitais da biosfera (Richardson *et al.*, 2023), non deixan de multiplicarse pronunciamentos que negan ou minimizan o seu potencial de ameaza para a humanidade.

As últimas avaliacións sistémicas sobre a situación do campo da EA no Estado Español (Benayas *et al.*, 2017; Benayas e Marcén, 2019) non amosaron un panorama prometedor. Salvo contadas excepcións, o que se ten feito e o que se fai non é suficiente para que as iniciativas de EA respondan coa intensidade e a escala adecuadas aos retos socio-ambientais que as nosas sociedades teñen por diante.

Con todo, nos últimos anos tense xerado algunhas iniciativas que reflecten certo espertar do campo, como a posta en marcha a nivel estatal do *Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad 2021-2025* (MITERD/MEFP, 2021) ou os procesos de revisión e actualización das estratexias de EA nalgúns comunidades autónomas (nomeadamente os documentos de Valencia, País Vasco e Estremadura en 2018, Aragón en 2019, Castela A Mancha, 2020, ou Navarra e La Rioja en 2023). Sinais de reactivación que en Galicia non se teñen manifestado.

Tomando como referencia algunhas das propostas e recomendacións elaboradas para traballos anteriores (Meira, 2015; Pardellas e Meira, 2020), expóñense a continuación unha serie de reflexións que pretenden conxugar os planos teórico e práctico para reactivar o campo da EA en Galicia, de cara a que poida responder á aceleración e intensificación da crise ecosocial.

Dende os seus inicios, a EA formúlase como algo máis que unha práctica educativa ligada á conservación da natureza. As dimensións ética, política e social forman parte do seu ADN. Agora, máis que nunca, cómpre reivindicar a EA como unha praxe socialmente transformadora, non só das relacións das sociedades humanas co ambiente, senón tamén, e principalmente, das relacións dentro e entre as mesmas sociedades humanas.

Na procura da perspectiva cívico-política orixinal da EA, desvelar as debilidades e contradicións deste sistema e crear experiencias educativas para explorar alternativas sociais que compatibilicen equilibrio ecolóxico e xustiza social e ambiental, convértense en dúas prioridades inescusables para facer visibles e transformar as interconexións entre o económico, o social e o ambiental. A EA debe asumir un rol político crítico coa hexemonía dunha concepción neoliberal e darwinista da economía e da orde

social. Non haberá un proxecto cívico viable sen considerar a dimensión ecolóxica e sen a construción, por tanto, dende todos os dispositivos educativos, dentro e fóra do sistema escolar, dunha cidadanía que integre a sostibilidade entre os seus principios constitutivos fundamentais. O marco europeo de competencias sobre a sostibilidade, promovido pola Unión Europea para renovar os marcos curriculares dos estados que a integran (Bianchi *et al.*, 2022), incorpora un ámbito competencial que apela expresamente á actuación política. O documento descríbese como a capacidade para identificar as responsabilidades políticas e a rendición de contas por comportamentos insostibles. Esta competencia complementáase coa preparación para a acción colectiva, que se define como a capacitación para participar criticamente en procesos democráticos relativos ao uso dos recursos naturais e á esixencia de políticas eficaces para avanzar cara a sostibilidade.

Non é un rol doado. Opoñerse ao dogma central do modo de produción dominante, que asocia crecemento sen límites e progreso, coloca á EA nunha posición belixerante coas prácticas e discursos hexemónicos. Ser conscientes desta posición controvertida resulta tamén fundamental na articulación de enfoques pedagóxicos alternativos.

Cómpre identificar e resaltar os nexos entre sostibilidade ambiental, benestar e xustiza social. Non se pode salvagardar a saúde, a educación, a equidade ou a solidariedade, como dereitos e valores universais, sen salvagardar as bases ecolóxicas e biolóxicas da vida e, por tanto, da vida humana. É inviable unha vida saudable sen un ambiente saudable. Igual que non se pode ignorar o impacto desigual da crise ecosocial nas persoas máis vulnerables e nas rexións máis empobrecidas.

Un dos maiores problemas desta visión da EA radica na necesidade de amosar unha praxe non só oposta a todo o enunciado, senón, e sobre todo, como unha praxe que contribúa a idear alternativas que alumeen esperanza nun mundo mellor, sobre todo entre as novas xeracións. Posto que cada vez hai unha maior evidencia científica que relaciona a desesperanza coa desmobilización e o nihilismo social (Bryan, 2020; Ojala, 2023), sobre todo entre colectivos adolescentes e xoves, é vital promover unha pedagogía da esperanza con respecto á crise ecosocial e á capacidade da humanidade para mitigala. Pero non unha esperanza inxenua e valeira (Freire, 1997), allea as causas estruturais desta crise. A investigación social sobre o uso de mensaxes optimistas afastados da realidade indican unha ausencia de correlación entre a esperanza que se pretende alimentar e a

acción consecuente. Parecen ser máis efectivas as intervencións baseadas nunha «esperanza crítica», que partan da realidade presente para explorar as posibilidades de futuros alternativos. Insistindo, ademais, en que a relación entre esperanza e acción pode ser reflexiva: á acción tamén pode alimentar á esperanza (Ojala, 2023).

Con todo, no interface entre o teórico e o práctico, é necesario situar á EA na primeira liña de reconstrución do Estado de benestar, entendida como un servizo público necesario para izar un novo pilar dese Estado: o da sostibilidade. Unha EA que contribúa á resiliencia das nosas sociedades e que, operando no marco do fortalecemento dos servizos públicos esenciais (sanidade, educación, protección social, etc.), se erixa como un dispositivo cultural para afrontar a crise ecosocial que provoca o mesmo modelo socio-económico que degradou, e está a degradar, estes servizos ao compás dun neoliberalismo hexemónico, que estimula a descomposición do público, avoga pola apropiación privada e provoca a degradación dos bens comúns da biosfera dando prioridade aos intereses do capital.

Existen moitas inercias que cambiar no campo da EA, tamén en Galicia. A primeira delas é revertir a carencia de recursos que o caracterizan para romper o círculo vicioso dunha EA precaria, concibida como ornamento, como un campo infradotado economicamente e irrelevante dentro das políticas públicas. A EA ten que deixar de ser unha nota a pé de páxina dos campos educativo e ambiental, sempre perdida nun terreo de ninguén, para erixirse nun dispositivo transversal das mesmas, coa entidade institucional, normativa, orzamentaria e profesional suficiente para dar soporte a unha praxe educativa eficaz. Situar a EA entre as prioridades do sistema educativo e da xestión ambiental, así como na praxe pedagóxica doutros axentes sociais, públicos e privados, sería unha forma efectiva, por si mesma, de transmitir á sociedade galega a gravidade e transcendencia da crise ecosocial e a necesidade de reaccionar con urxencia, dende a escala individual ata a escala global.

Nesta conxuntura, tendo en conta o potencial dos sistemas educativos para promover novos imaxinarios sociais, suxerimos a oportunidade dun currículo de emerxencia ecosocial (González *et al.*, 2020), principalmente pola necesidade de descarbonizar aceleradamente a sociedade galega e a economía global. Verbos como descarbonizar, decrecer ou mesmo adaptarnos, non se teñen conxugado nos marcos curriculares oficiais, como tampouco aparecen outros conceptos esenciais como «límites», «xustiza climática» ou «transición ecolóxica». A LOMLOE ven a encher, cando me-

nos conceptualmente, este baleiro. A emerxencia climática aparece por primeira vez entre os retos que ten que atender o sistema educativo español, aínda que cun enfoque vinculado ao paradigma controvertido do desenvolvemento sostible e ás metas da Axenda 2030. Cabe cuestionar se este impulso será suficiente para acelerar a contribución do sistema educativo aos cambios sociais necesarios e, sobre todo, se esta contribución alcanzará o ritmo e a intensidade precisos. O *timing* da crise ecosocial e, principalmente, do cambio climático antropoxénico, esixe unha praxe curricular de emerxencia que faga do sistema educativo, en todos os seus niveis, un catalizador e un acelerador das transformacións culturais que é necesario promover, dende a escala individual dos estilos de vida ata a global das formas de produción e consumo agora dominantes. Na lóxica dun currículo de emerxencia climática e ecosocial haberá que adoptar medidas excepcionais. Por exemplo, fronte ao modelo pedagóxico da transversalidade, dominante no discurso pedagóxico da EA (non tanto na praxe escolar), e mentres se siga mantendo unha organización curricular esencialmente disciplinar, haberá que considerar a posibilidade de crear materias específicas para impulsar a cultura da sostibilidade, principalmente no ensino secundario e na formación superior, como alternativa para concentrar recursos e tempos curriculares.

Na reformulación do rol da EA no marco das políticas públicas hai fortes inercias que enfrontar. A EA non é, ou non pode ser tan só, unha forma de preservar a natureza; nin un manual de instrucións para separar residuos ou moldear hábitos sostibles no fogar (apagar luces, pechar billas, etc.); tampouco pode ser unha actividade exclusivamente escolar ou dirixida principalmente ás novas xeracións. A EA ten que ir máis aló para actuar como catalizador social e cultural da transición ecolóxica. Non só é cuestión de aumentar os seus orzamentos e de dotala dunha estrutura institucional sólida, tamén é preciso poñer en marcha programas e recursos educativos con enfoques innovadores e disruptivos, deseñados cunha perspectiva de continuidade a medio e longo prazo. Programas e recursos pedagoxicamente consistentes, con procesos de avaliación asociados e orientados a diferentes públicos e sectores da sociedade, procurando a súa vinculación a iniciativas de transición comunitaria e buscando alianzas cos axentes máis dinámicos e activos na sociedade (ONGs, movementos sociais, organizacións empresariais e sindicais, etc.). Trátase de instituír unha política pública de EA en sintonía con outros campos, servizos e axentes esenciais para o benestar colectivo relacionados coa sanidade,

os servizos sociais, a seguridade, o sistema agroalimentario, a educación, a xestión urbana, a mobilidade, etc. Unha política pública que involucre a todos os niveis da administración e da sociedade civil. Un enfoque da EA onde o apoio mutuo, a cooperación interinstitucional e a necesidade de entender o mundo desde ópticas sociais, ambientais e económicas diferentes sexan a base para salvagardar o ben común (e os bens comúns) e promover o coidado da vida.

Neste reto non se pode desbotar ningunha oportunidade. Na lóxica dun dispositivo social transformador, a EA ten que buscar un perfil poliédrico que conxugue posicións teóricas e prácticas axustadas a unha realidade complexa. Non é doado, por exemplo, transitar cara modelos sociais que asuman marcos éticos biocéntricos ou ecocéntricos sen pasar por formas transitorias de antropocentrismo feble, nas que a maioría da poboación asuma que é vital dar prioridade á sostibilidade ambiental. Tamén será unha tarefa ardua cultivar a noción de límites planetarios para que a sociedade galega interiorice que non é factible crecer indefinidamente nun mundo finito. De igual xeito, evidenciar as contradicións ambientais do sistema non é contraposto con empregar o propio sistema como estrutura de apoio, mobilizando recursos públicos ou artellando tramas e recursos institucionais (especialistas, equipamentos, servizos, programas, etc.) que confiran solidez e estabilidade ao campo na súa misión socio-educativa.

Conclusiones

A tradución práctica destas recomendacións pasa por deseñar e aplicar unha axenda social que acompañe ás accións científico-técnicas e lexislativas que haberá que poñer en marcha no inmediato para enfrontar a crise ecosocial. Así mesmo, o diálogo entre estas axendas (científico-técnica, lexislativa e social), terá que ser constante, retroalimentándose para que, dependendo do caso, sexa unha ou outra a que marque o ritmo. Unha aceleración dos procesos de transición –o *timing* da crise así o esixe–, na que a EA será fundamental, tanto na súa articulación e impulso, como nos procesos de mediación coas outras axendas. Un rol que precisará de estruturas e recursos propios nos organigramas de todas as administracións, dende a estatal ata a local.

No caso concreto de Galicia, a creación dun organismo especializado vinculado á administración autonómica que catalice e potencie as iniciativas das institucións públicas, vinculado organicamente as Consellerías con competencias en Medio Ambiente e Educación, pode servir para coordinar e integrar recursos e iniciativas que cheguen a tódolos ámbitos e escalas de cara a abordar de xeito transversal os principais retos ambientais da transición socio-ecolóxica en toda a comunidade.

Coa guía dunha nova Estratexia Galega de Educación Ambiental –co soporte dos recursos económicos e humanos coherentes coa complexidade do reto– habería que incorporar á figura do especialista en EA en postos clave das administracións autonómica e local, para actuar como impulsores dos proxectos de transición cara unha sociedade sostible. En paralelo, habería que promover un currículo de emerxencia ecosocial, como forma de comunicar á sociedade a gravidade da crise que enfrontamos, aproveitando no inmediato as oportunidades abertas pola LOMLOE. A alianza entre docentes e profesionais da EA sería quen de situar a crise ecosocial no cerne da actividade dos centros educativos.

O paraugas ofrecido por unha nova EGEA, acompañada dos planos de acción e financiamento adecuados, permitiría a posta en marcha de programas e recursos de EA con continuidade no tempo e dirixidos a distintos colectivos e ámbitos sociais. Procesos nos que implicar tanto a grupos heteroxéneos, como a colectivos profesionais cun forte impacto no metabolismo ambiental e económico territorial (agricultura, gandería, forestal, hostalería, etc.). O fin último será articular comunidades de aprendizaxe social que, dende a transformación dos estilos de vida no cotiá ata a reformulación dos procesos dos distintos sectores económicos, promovan as transicións ecosociais necesarias, relocalizando e reescalando as dinámicas dominantes de produción e consumo para reducir o seu impacto sobre os límites rexionais e planetarios, e desenvolvendo estratexias de adaptación diante dos cambios xa inevitables.

Referencias

BARBA, M., MORÁN DE CASTRO, C. & MEIRA, P. (2017). La educación ambiental en tiempos de crisis. ¿Dónde está cuando más se necesita? *Ambiente & Sociedad*. Vol. XX, 3, 139-158

- BENAYAS, J. e MARCÉN, C. (2019). *Hacia una Educación para la Sostenibilidad. 20 años después del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España. Informe 2019*. CENEAM-Ministerio para la Transición Ecológica.
- BENAYAS, J., MARCÉN, C., ALBA, D. e GUTIÉRREZ, J. M. (2017). *Educación para la Sostenibilidad en España. Reflexiones y propuestas*. Fundación Alternativas y Red Española para el Desarrollo Sostenible.
- BIANCHI, G., PISIOTIS, U., e CABRERA, M. (2022). *GreenComp – El marco europeo de competencias sobre sostenibilidad*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- BRYAN, A. (2020). Affective pedagogies: foregrounding emotion in climate change education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 30, 8-31.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- GONZÁLEZ, E. J., MEIRA, P. Á., e GUTIÉRREZ, J. (2020). ¿Cómo educar sobre la complejidad de la crisis climática? Hacia un currículum de emergencia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(87), 843-872.
- MEIRA, P. Á. (2005). Educación Ambiental en tiempos de catástrofe: la respuesta educativa al naufragio del Prestige. *Educação e Pesquisa*, 31 (2), 265-284.
- MEIRA, P. Á. (2015). Dez reflexións sobre a educación ambiental en Galicia. En X. Duro, e X. Hermida. *Ecoloxía Política. Olladas desde Galicia* (pp. 157-176). Obencomún
- MEIRA, P. Á, e PARDELLAS, M. (2010a). Proxecto FÉNIX: tecendo redes a través dun proceso de procesos na educación ambiental en Galicia. *Ambiental-MENTE sustentable*, 01(09-010), 123-140. <https://doi.org/10.17979/ams.2010.01.09-010.826>
- MEIRA, P. Á. e PARDELLAS, M. (Coords.) (2010b). *Proxecto Fénix. Proceso de diagnose e actualización da Estratexia Galega de Educación Ambiental*. CEIDA-Xunta de Galicia.
- MITERD/MEFP (2021). *Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad 2021-2015*. Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (MITERD) y el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP).
- OJALA, M. (2023). Hope and climate-change engagement from a psychological perspective. *Current Opinion in Psychology*, 49, 101514.
- ORR, D.W. (2020). Democracy and the (missing) politics in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 51 (4), 270-279.
- PARDELLAS, M. e MEIRA, P. (2020). A educación ambiental como servizo público. *Praza Pública 27 de Maio 2020*.

RICHARDSON, K., STEFFEN, W., LUCHT, W., BENDTSEN, J. *et al.* (2023). Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science Advances*, 9, eadh2458.
UNESCO (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education. Final Report.* UNESCO.

A metamorfose dos materiais didácticos en Galicia. Achegas dende a investigación

Jesús Rodríguez Rodríguez

Universidade de Santiago de Compostela

Montserrat Castro Rodríguez

Universidade da Coruña

Manuel Area Moreira

Universidade da Laguna

1. O contexto

Os cambios tecnolóxicos supoñen un fenómeno que afecta os múltiples niveis da vida social e, dun xeito moi particular, o contexto escolar. As escolas, o profesorado, as familias e o alumnado dos diferentes niveis do ensino estanse vendo afectados tanto dende a perspectiva curricular e organizativa como dende o punto de vista económico. Así mesmo, o ocio e a actividade extraescolar dos nosos nenos e nenas están cada vez máis condicionados e influídos en Galicia de distintas maneiras polas transformacións dixitais que se producen na nosa sociedade. Trátase dun proceso osmótico do que a escola e a sociedade forman parte e que connota tanto as nosas vidas diarias como a actividade nos centros educativos. A compra de recursos dixitais, os programas e os proxectos das administracións, o plan de gratuidade, a xestión dos tempos do alumnado, a formación de familias e alumnado, a adopción de políticas locais, entre outros, son aspectos que atravesan decote a actividade das familias e dos centros educativos. Este proceso local/global estase dando a velocidades dispares no contexto galego e internacional e manifestándose en todos os sectores e ámbitos da cultura e do coñecemento da nosa sociedade. Ademais, nos municipios de Galicia non resulta estraño encontrar propostas de recursos producidos ou impulsados dende os propios municipios que se viron connotados polo carácter dixital na súa elaboración (Álvarez Seone, 2019). Do mesmo

xeito, as asociacións socioeducativas e os concellos vense na necesidade de organizar actividades e producir recursos que están mediados polos procesos de transformación dixital (Cid Fernández, Rodríguez Rodríguez e Gonçalves, 2012).

O certo é que, tal e como xa analizamos noutra ocasión (Area, Rodríguez, López e Castro, 2022), este proceso de muda afectou por primeira vez, hai máis dunha década, as industrias de consumo cultural como a música e o cine, onde o modelo de produción e distribución se baseaba no comercio de produtos físicos ou obxectos como discos de vinilo, CD-ROM, cassetes e vídeos. Logo, víronse afectadas as empresas de información, nomeadamente a prensa en papel, tanto en formato revista como xornal. No sector da edición de libros, tanto de ficción como de ensaio, a aparición dos formatos electrónicos compite coa tradicional edición en papel. Hoxe, os novos modelos comerciais consisten en ofrecer plataformas de acceso a produtos audiovisuais e musicais onde se paga unha especie de subscripción ou canon que ofrece acceso ilimitado ao consumo de obras culturais en liña. Se miramos a escola con detemento, o fenómeno da transformación dixital está a expandirse cada vez máis no eido educativo. Dende hai anos, consolídase o que se coñece como modalidade de *e-learning* ou educación dixital, que se manifesta a través de formas de ensino en liña mediante aulas virtuais, MOOC, xogos interactivos, multimedia e, máis recentemente, realidade aumentada, analítica de aprendizaxe ou realidade virtual 3D. Canda eles, no contexto do sistema escolar, produciuse un notable incremento das infraestruturas de telecomunicacións nos centros educativos que permiten un acceso rápido a Internet dende calquera lugar, amais de dispoñer de dispositivos tecnolóxicos nas aulas como encerados, dispositivos dixitais interactivos, tabletas e teléfonos intelixentes, entre outros. Nesa liña, convén ter en conta que os axentes ligados á produción de libros de texto e materiais educativos optaron por tentar formular propostas de integración do dixital no momento de elaboraren estes recursos. Non obstante, a investigación apunta a un escaso aproveitamento do dixital ao servizo da atención á diversidade sociocultural e lingüística de Galicia nos libros de texto dixitais (LTD) (Rodríguez Regueira, 2010). Cómpre ter presente que, no marco das diversas áreas de coñecemento, a transformación dixital no contexto galego ten implicacións tanto dende o punto de vista curricular como canto aos procesos de elaboración dos recursos educativos, supoñendo a existencia dun bo número de materiais híbridos que semellan favorecer, no caso da educación musical, por exemplo, a atención á diversidade na aula (Cores Torres, 2023).

A administración educativa investiu unha importante cantidade de diñeiro na dixitalización da escola. Ao analizala con perspectiva histórica, obsérvase que predominou unha tendencia inicial á dotación de dispositivos dixitais e de accesibilidade, o que comportou unha formación do profesorado orientada en boa medida ao manexo do dispositivo. Ao longo dos anos, a Administración pública e algunhas iniciativas privadas promoveron a aparición de plans con diferentes perspectivas de integración da tecnoloxía na aula, por exemplo, no caso galego atopamos Abalar e EDixgal, outros relacionados coas STEM e, nos últimos tempos, a asociación da tecnoloxía con outros contidos ou ámbitos de intervención que buscan a integración tecnolóxica, como o Plan de mellora de bibliotecas escolares (PLAMBE), os Polos creativos ou os premios de innovación. A incorporación da tecnoloxía nos centros educativos de Educación Primaria e Educación Secundaria galegos recibiu un importante impulso coa implantación de Abalar e, despois, de E-Dixgal. Seguindo a sinerxía de organismos internacionais, entre eles a Unión Europea, Galicia aposta pola modalidade 1:1, é dicir, un ordenador por estudante, no Plan Galicia 2.0. Isto supuxo a inversión en dotación de dispositivos electrónicos (ordenadores, pantallas dixitais, impresoras etc.), materiais didácticos, conexión a Internet e formación do profesorado. A partir do 2009, coa aparición de Abalar, participaron escolas no programa que xa contaban cunha dotación específica previa, e pretendíase xerar unha dinámica de elaboración de materiais didácticos dixitais (MDD) (Rodríguez-Machado, VeigaRío e Sobrino-Josenje, 2017). Logo, evolucionouse cara E-Dixgal (experimental no 2014 e vixente dende o 2015 ata o presente), no que os materiais promovidos dende a Administración son os libros de texto dixitais, a creación de entornos virtuais e as ferramentas para a elaboración de materiais, e poden participar nel os centros que o soliciten dende o curso 2018-2019 (Mariño e Gómez, 2018). Na actualidade, numerosos centros educativos galegos dispoñen deste programa. Doutra banda, algúns centros escolares galegos desvencéllanse desta iniciativa institucional e optan por unha integración da tecnoloxía ligada a proxectos dirixidos á produción de materiais de seu, ben por parte do alumnado ou do profesorado, ben doutras empresas ou colectivos profesionais.

Este escenario ten distintos efectos a nivel xeral: a incorporación de E-Dixgal convértese nunha oportunidade para a dotación de medios para os centros escolares e de formación (Rodríguez Machado, Veiga-Río e González-Sanmamed, 2015). Este programa, aínda que estaba destinado a 5.º e

6.º de EP e 1.º e 2.º de ESO —e despois se ampliou a toda a ESO—, repercute no resto dos cursos da etapa e nesoutras etapas impartidas no centro.

A posta en marcha destas iniciativas non está exenta de críticas en distintos ámbitos (Fraga Varela e Alonso Ferreiro, 2016; Fraga Varela e Duarte Fernández, 2015). Malia que destaca a cantidade de formación realizada nos últimos anos, un dos problemas fundamentais na actualidade é a falta dunha avaliación institucional da implementación de E-Dixgal (Fraga Varela e Alonso Ferreiro, 2016). Este mesmo artigo conclúe que se agravou a fenda dixital debido a que a dotación de materiais dixitais se orientou case que en exclusiva aos libros de texto dixitais, que maioritariamente son réplicas dos de formato en papel, minguando así as posibilidades de promoción de metodoloxías activas e a percepción dunha formación do profesorado capacitante para o manexo dos dispositivos electrónicos e, resultando, daquela, en considerables carencias na formación didáctico-pedagóxica para un uso inclusivo da tecnoloxía. En Rodríguez e Loureiro (2019) recóllense conclusións semellantes. De igual xeito, na investigación realizada por Martínez-Piñeiro, Gewerc e Rodríguez-Groba (2019), conclúese que existe unha gran diferenza na competencia dixital do alumnado galego que está moi relacionada co hábitat, o centro e o contexto sociofamiliar, e detéctase a necesidade de formación do alumnado nas dimensións informacionais e de creación de contidos.

Á luz da investigación e da análise das prácticas educativas que se están desenvolvendo no contexto galego, atopámonos nun momento de transición entre a escola moderna do século XIX e a escola líquida da sociedade dixital. Esta transformación comporta a aparición de novos materiais didácticos para o profesorado e as familias moi heteroxéneos: aplicacións, contornos dixitais, libros de texto dixitais etc. Suponse que todos estes materiais contribúen a mellorar a educación dos nosos fillos e fillas e operativizan unha educación de mellor calidade nas nosas escolas. Con todo, no medio da transformación, o libro de texto segue moi presente nos centros educativos e nas prácticas educativas, polo que constitúe un eixe de estudo e un condicionante chave na praxe escolar (Rodríguez Rodríguez, Martínez-Delgado e DelgadoAmo, 2023). Nos últimos anos, proliferaron investigacións cuxo propósito fundamental é coñecer o impacto do libro de texto dixital na práctica educativa e que presentan como hipótese que os procesos de dixitalización do currículo e a presenza de materiais dixitais traerían consigo importantes modificacións no desenvolvemento do currículo. Porén, a realidade actual parece poñer de relevo que o libro

de texto dixital non axudaría a romper a idea dun circuíto cerrado no que o que se presupón no libro determina en gran medida o traballo curricular na aula.

2. A investigación

Partindo deste conxunto de reflexións, dende hai máis dunha década, grupos de investigación de varias universidades españolas vimos desenvolvendo unha intensa liña de investigación centrada na análise dos procesos de transformación dixital nas escolas e pescudando as implicacións desta transformación para a organización dos centros educativos, o profesorado, as familias, o alumnado e o mundo empresarial. As investigacións atinxiron os niveis de infantil (proxecto Infanci@ Dixit@I), primaria (proxecto Escol@ Dixit@I) e, recentemente, comezamos secundaria (Secundari@ Dixit@I). Os nosos referentes fundamentais de análise centráronse nas comunidades de Canarias, Valencia e Galicia, mais, para este traballo tomaremos como base o analizado e percibido nos estudos en Galicia.

Velaquí a clasificación de materiais dixitais da que partimos: obxectos dixitais, obxectos dixitais de aprendizaxe, contorno didáctico dixital, libros de texto dixitais, aplicacións, ferramentas e plataformas online, contornos intelixentes de aprendizaxe adaptativa, materiais didácticos tanxibles e materiais dixitais para a docencia (para afondar na clasificación, ver Area, 2017).

3. Os proxectos Escol@ Dixital e Infanci@ Dixital

Neste contexto, un grupo de investigadores formulámonos algunhas preguntas en relación co que está acontecendo cos recursos dixitais no ensino, tanto a nivel de primaria como de Educación Infantil: que características ten esta nova tipoloxía de materiais didácticos? Como se usan nas aulas? Que pensan as familias, o alumnado e o profesorado destes materiais? Como se están distribuíndo? Que prácticas de uso dos MDD realiza o alumnado na escola e no fogar? En que medida os MDD contribúen a conseguir os obxectivos de aprendizaxe que establece o currículo? Estas son algunhas das cuestións que xurdiron na formulación de diferentes investigacións empíricas realizadas ao longo de case unha década (2016-

2022) e que nos próximos anos (2023-2027) estruturarán a análise da situación na secundaria. Os proxectos mencionados tiñan como finalidade examinar os materiais didácticos dixitais que se ofrecen en liña para Educación Primaria e Educación Infantil. Xa que logo, desenvolvemos varios estudos nas comunidades autónomas de Galicia, Valencia e Canarias, onde debullamos estes materiais didácticos desde unha perspectiva tripla ou multidimensional:

A) A análise de obxectos ou materiais didácticos dixitais. Para iso, planificouse un estudo específico onde nos preguntamos: que tipo e características, tanto técnicas como pedagóxicas, teñen os materiais didácticos que se ofertan actualmente para o sistema escolar? A través de que portais ou plataformas en liña se distribúen estes materiais e que atributos ou características presentan? Mediante esta pescuda exploramos as características técnicas e pedagóxicas dos materiais, así como os portais ou plataformas de distribución e o acceso a eles. No caso da Educación Infantil afondouse tamén nas características e os usos dos materiais didácticos nos fogares.

B) A análise das opinións dos actores e axentes educativos. Para iso, deseñamos un estudo específico onde tentamos indagar que opinan os diferentes axentes educativos (administracións, profesorado, familias, alumnado e editoriais) e que expectativas teñen sobre as potencialidades e limitacións dos recursos e materiais educativos dixitais. Neste estudo, entrevistáronse os colectivos implicados na produción, o consumo e o uso de materiais didácticos, como o profesorado, as familias e as persoas responsables das editoriais e dos portais da administración educativa. No caso da Educación Infantil, as entrevistas centráronse no profesorado e nas familias. Ademais, no proxecto Infanci@ Dixit@l achegóuseltes un cuestionario a profesorado e familias de Galicia e doutras comunidades a fin de coñecer a súa valoración e opinión sobre os recursos dixitais.

C) As prácticas de uso escolar de materiais dixitais. Para analizar o que está acontecendo en distintos centros educativos de Galicia, levamos a cabo estudos de caso de aulas e centros, concretamente dous de Educación Primaria e un de Educación Infantil. Algunhas das preguntas que nos guiaron foron: que uso ou usos educativos se fan destes materiais no contexto da aula e da escola? Como se integran na metodoloxía docente? En que medida a cultura organizativa do centro incide no uso que o profesorado fai destes materiais didácticos?

A partir dos resultados e mais dos testemuños obtidos ao longo dos catro anos do proxecto, elaborouse unha guía de boas prácticas dirixidas tanto ao profesorado como ás familias, que abrangue non só o manexo destes dispositivos, senón tamén o público receptor dos contidos que se producen nos novos formatos, posiblemente, alumnado de Educación Infantil e Educación Primaria (<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/31096>, <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/16086>).

O deseño metodolóxico caracterizouse polo emprego de múltiples enfoques e técnicas investigadoras, como análise de contido, entrevista, observación de aula, grupos de debate, análise documental, estudo documental e análise multicaso, que nos permitiron explorar as visións e representacións de axentes e actores educativos: profesorado, alumnado, familias, editoriais e responsables técnicos das administracións educativas (para profundar na metodoloxía, ver Area Moreira, 2020 e Area, Rodríguez Rodríguez, Peirats e San Martín, 2023).

4. Resultados. A situación de metamorfose dixital en Galicia

A continuación, preséntase un panorama xeral do que está acontecendo en relación cos procesos de dixitalización no contexto escolar, tendo moi presentes os estudos realizados e outras achegas. Tomaremos como referencia os grandes bloques mencionados: características dos materiais, opinión dos docentes e prácticas de uso escolar.

A análise de obxectos ou materiais didácticos dixitais

Un dos ámbitos nos que se está producindo unha metamorfose evidente é na localización e a organización do material do alumnado e do profesorado; os andeis tradicionais substitúense por dispositivos e mobiliario adecuados, o que comporta novos espazos, novas dinámicas organizativas e a dependencia da electricidade e de Internet. Na actualidade, os repositorios, as web e as plataformas dixitais almacenan materiais de elaboración propia ou externa ao centro; do mesmo xeito, mudan a participación e a comunicación do alumnado, profesorado e familias, que xa non adoita ser presencial. Os contornos virtuais van xurdindo con forza, quizais tamén co pulo dos efectos da pandemia.

Dende o comezo do século actual, proliferaron as plataformas dixitais e webs que ofrecen MDD (Esnaola Horacek, Reis e Marín Suelves, 2019). Institucións públicas e privadas fornecen de MDD os centros educativos e, en moitos casos, a sociedade en xeral. Algunhas destas plataformas son

de acceso restrinxido e privado, polo que esixen o pagamento dunha matrícula; no caso das editoriais, facilitan o acceso ás súas aulas virtuais se se adquiriron os libros de texto ou outros materiais. Outras son de acceso público gratuíto, aínda que parte delas requiren unha inscrición. Neste grupo destacan as que proceden de institucións públicas, como o espazo Abalar da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria ou Procomún do Ministerio de Educación; outras, de museos, ONG, asociacións, fundacións etc. A análise destas plataformas achega información interesante, como a falta de actualización do espazo Abalar; doutra banda, existen moitas diferenzas entre as distintas plataformas en canto aos servizos, os recursos e os materiais que brindan. As plataformas dependentes de institucións sen ánimo de lucro adoitan introducir temas novidosos e contextualizados en ámbitos concretos, pero, en xeral, o seu grao de elaboración é moito máis sinxelo. Pola contra, as editoriais presentan deseños máis sofisticados e materiais menos contextualizados (Castro-Rodríguez, De Castro Calvo e Hernández Rivero, 2017; Santana Bonilla, Eirín Nemiña, e Marín Suelves, 2017).

Este tipo de espazos, que funcionan como repositorios e fontes de almacenamento de materiais, abren un novo escenario para toda a comunidade educativa. Fronte a unha visión tradicional de que todo saber se recolle nos libros de texto, vanse diversificando as fontes en formato dixital (Vidal Esteve, Vega Navarro e López Gómez 2019). Así mesmo, estes espazos, en moitos casos, facilitan a creación de contornos virtuais, moitas veces coñecidos como aulas virtuais, nos que profesorado, alumnado e familias comparten información e traballo. Estes novos espazos poden contribuír a aumentar a conexión, o intercambio e a transparencia entre escola e familia, en tanto que se poden converter en escaparates do que ocorre na escola.

A análise dos LTD amosa uns libros que, malia melloraren en formato, dende o punto de vista pedagóxico adoitan seguir modelos repetitivos e, no relativo aos contidos, aínda manteñen estereotipos de xénero e culturais, alén de se detectar un alto grao de descontextualización. O resto de materiais son, na súa maioría, complementos ao libro tradicional (Rodríguez-Regueira, 2020; Rodríguez-Regueira e Rodríguez Rodríguez, 2022).

En termos xerais, cómpre destacar a pouca produción de materiais en lingua galega nas plataformas institucionais e en certas editoriais de carácter nacional, agás aqueles específicos que atanguen as materias que por obriga teñen que ser impartidas en galego. No caso concreto das edi-

toriais, é bastante anómalo encontrar materiais de traballo (artigos, vídeos, reportaxes etc.), fóra dos propios LTD, que estean en lingua galega e que aborden aspectos da diversidade cultural galega. Neste sentido, son as plataformas das asociacións, fundacións ou algunha institución pública non vencellada especificamente ao ámbito escolar as que presentan materiais feitos en lingua galega que traten temáticas específicas da idiosincrasia galega. Estas institucións e organización sociais son tamén as que fornecen de materiais que responden á diversidade sociocultural: a presenza do rural galego está supeditada a iniciativas particulares desenvolvidas no territorio que achegan artigos ou vídeos que permiten afondar no seu coñecemento.

Entre os materiais elaborados polo propio profesorado, tampouco se achan moitos que estean concibidos especificamente dende a perspectiva da contextualización en contornas rurais. Nos LTD, as referencias ao rural redúcense case sempre a imaxes de espazos naturais e paisaxísticos e, en contadas ocasións, ao tecido socioeconómico máis dominante nestes contextos, como é o sector primario, seguindo estereotipos ou recreacións históricoculturais. Dende o punto de vista da identidade lingüística e sociocultural galega, necesítase un verdadeiro impulso na oferta de plataformas e materiais dixitais que visibilicen os trazos identitarios. Amais dos estudos mencionados, nos últimos anos realizáronse varias investigacións en Galicia centradas na análise dos materiais didácticos dende diferentes perspectivas —entre elas, a presenza da dixitalización nos procesos de deseño e uso dos recursos educativos (Cores, 2023; López, 2018; Pinaque, 2021; Rodríguez-Regueira, 2022, Vicente, 2011, Vicente, Marín, Cepeda, 2018 e Zapico, 2012)—. As conclusións, en liñas xerais, apuntan a que as propostas futuras de recursos, ben sexan híbridos ou dixitais, precisan impregnarse tanto no seu deseño como no seu uso de modelos pedagóxicos alternativos que non estean caracterizados pola transmisibilidade ou a mera reprodución de contidos.

A maioría dos materiais están orientados á Educación Primaria e á Educación Secundaria Obrigatoria; tamén se aprecia unha paulatina incorporación de MDD orientados á Educación Infantil (Fernández Iglesias, Pereiro González, Cores Torres e Gonçalves, 2021). En relación coas características dos materiais de Educación Infantil, «parece que los materiales analizados no apuntan evidencias de que el aporte tecnológico ayude a promover aprendizajes más exigentes ni perspectivas pedagógicas más comprensivas, globalizadas y capaces de adaptarse a la diversidad de es-

tilos cognitivos que puedan encontrarse en el aula» (Méndez García, De la Fuente, Rodríguez Regueira e Gonçalves, 2021).

Análise das opinións dos actores e axentes educativos

Existe unha conciencia compartida por todo o profesorado que participou nas investigacións tanto nos estudos de caso dos centros como nos grupos de discusión e cuestionarios de que unha incorporación eficaz e eficiente da tecnoloxía para promover a atención á diversidade ten que ir da man dun modelo pedagóxico e metodoloxías activas. De acordo co profesorado, os recursos tecnolóxicos de seu non comportan unha práctica educativa mellor, senón que forman parte dunha engrenaxe composta por metodoloxías, políticas educativas e o currículo (Castro Rodríguez, Marín Suelves e Sáiz, 2019).

De acordo coa comunidade educativa, a integración da tecnoloxía nas escolas de Galicia non está exenta de contradicións. Familias e profesorado concordan na necesidade da alfabetización tecnolóxica das xeracións máis novas, porque consideran que é fundamental para a súa vida persoal, pero, sobre todo, para o seu futuro laboral (Castro Rodríguez, Marín Suelves e Sáiz, 2019). No entanto, coidan que na escola se deben combinar distintos materiais para responder as múltiples demandas e características do alumnado. Na etapa de Educación Infantil, rexéitase máis a incorporación dos dispositivos electrónicos, mentres que, en primaria, áchase que xa deben estar presentes, especialmente, ao parecer das familias. Así mesmo, nas conversas cos colectivos ensombrece un medo compartido: as adicións.

Constátase que naqueles colexios nos que se constrúe colectivamente un proxecto pedagóxico no que se implica toda a comunidade, no que se deseñan, planifican, implementan e avalían os procesos de ensino e de aprendizaxe que promoven prácticas educativas transformadoras, a tecnoloxía pode contribuír a mellorar a accesibilidade ao coñecemento de todo o alumnado e cobran sentido ferramentas con contribucións propias á mellora da calidade educativa (ver, por exemplo, Pereiro, 2018; Pereiro, 2021; Ventura, 2023; Añel-Cabanelas e Raposo Rivas, 2017; Muñoz Carril, Sarceda Gorgoso, Fuentes Abeledo e Barreira Cerqueiras, 2023).

As prácticas do uso escolar de materiais dixitais

En termos xerais, pódese dicir que na actualidade conviven nas aulas galegas prácticas pedagóxicas nas que se empregan materiais didác-

ticos dixitais con formatos diferentes (impresos, manipulativos, híbridos etc.). O profesorado, o alumnado e as familias adoitan ter á súa disposición unha oferta variada de materiais. Porén, os MDD predominantes son os libros de texto dixitais, que acostuman ser PDF dos libros de textos impresos e con escaso aproveitamento dos recursos dixitais. Isto explica que, nalgúns colexios, a metodoloxía de traballo veña condicionada polo seguimento do libro de texto como ferramenta prioritaria que orienta a maioría do labor da aula. As investigacións sobre os LTD conclúen que, con frecuencia, estes materiais promoven metodoloxías cuxas actividades están orientadas a reproducir contidos en troques de a crealos (Rodríguez Regueira, 2022).

Outras prácticas de aula menos habituais presentan proxectos pedagóxicos que, facendo uso de metodoloxías activas e participativas, empregan as ferramentas dixitais para a creación de contidos por parte do alumnado e do profesorado. Neste contexto, proliferan formatos de materiais moi diferentes, que van dende a elaboración dun vídeo ou dunha presentación en Power Point ata un videoxogo ou o uso da realidade virtual.

É salientable a existencia de prácticas de aula mixtas, onde aparecen combinados distintos materiais cos LTD, e onde o profesorado fai unha proposta pedagóxica cuxo fío condutor pode ser o devandito libro de texto, que se complementa con outros materiais.

Dende o punto de vista metodolóxico, en liñas xerais, non se pode falar aínda dunha metamorfose nas prácticas de aula onde a tecnoloxía contribúa ao desenvolvemento dunha escola inclusiva.

Conclusións

O sistema educativo galego fixo un esforzo económico significativo para incorporar a tecnoloxía ás escolas. Varias convocatorias, como as dos Fondos Europeos, axudaron á adquisición de dispositivos electrónicos e á accesibilidade a Internet para os centros educativos, alén doutras medidas de dixitalización para toda a sociedade. Este proceso dura varias décadas. As revisións bibliográficas e os estudos dos informes realizados dende distintas institucións públicas e privadas fixeron un esforzo en cuantificar o que significa a incorporación da tecnoloxía nos centros educativos, o número de dispositivos e o alumnado involucrado; emporiso, non existe unha avaliación do verdadeiro impacto da utilización da tecnoloxía na mellora da atención a todo o alumnado. Nos últimos anos, emerxeron varias

investigacións que van achegando datos parciais e que, na maioría dos casos, debuxan unha realidade moi dispersa (Sanabria Mesa, Álvarez Núñez e Peirats Chacón, 2017).

Boa parte da inmersión tecnolóxica deriva da aplicación de plans específicos, como Abalar no seu momento e E-Dixgal hoxe en día, no que cobra hexemonía o LTD. Paulatinamente, xorden outros plans e programas que pretenden impulsar a incorporación da tecnoloxía dende unha perspectiva máis transversal, como, por exemplo, Radio na biblio, os plans de mellora de bibliotecas, entre outros moitos que se encadran na Estratexia Educación Dixital 2030 da Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades.

Os resultados das pescudas evidencian necesidades formativas (Rodríguez Machado, 2020; Fraga-Varela e Alonso-Ferreiro, 2017). Por unha parte, cómpre unha maior alfabetización da poboación para o uso mecánico dos dispositivos e, por outra, unha alfabetización mediática; isto é, formar a sociedade no uso crítico e responsable do software e do hardware, co obxectivo de que os materiais e os recursos tecnolóxicos contribúan a xerar experiencias e aprendizaxes orientadas á transformación da sociedade en canto a valores e prácticas que teñan como fin último a mellora da calidade de vida de toda a cidadanía. Necesitamos recursos dixitais e tecnoloxías orientadas á mellora da saúde, a garantir a igualdade de oportunidades na escola e na sociedade de todas e cada unha das persoas –sexan cales sexan as súas condicións persoais–, a busca da sustentabilidade na convivencia do ser humano co seu medio natural e social, a adquisición de competencias destinadas ao coidado do medio ambiente e a loita.

A progresiva integración tecnolóxica foi evolucionando e deu lugar a unha realidade moi heteroxénea. Cada vez son máis os centros que se implican no proxecto E-Dixgal –que ten como material estrela os LTD– e, paralelamente, impleméntanse outros programas que pretenden facer un uso máis transgresor das tecnoloxías, orientándose cara a xeración e a creación de contidos por parte do alumnado. Esta evolución precisa de medidas transformadoras do sistema educativo: o uso da tecnoloxía e dos MDD ten que estar integrado en metodoloxías activas. A actual LOMLOE propón o deseño universal de aprendizaxe (DUA) como marco pedagóxico do sistema educativo; un modelo no que a tecnoloxía se empregue para xerar distintas posibilidades de accesibilidade ao coñecemento, de representación, de comunicación, de creación e xeración do coñecemento etc. Neste marco, resulta imprescindible unha boa formación do profesorado

en metodoloxías inclusivas, mais, ao mesmo tempo, entender que é necesario un cambio profundo no sistema educativo galego para camiñar cara a unha escola inclusiva.

Os resultados acadados nas investigacións poñen de relevo que, nunha parte significativa da comunidade educativa, non se conciben os recursos e os materiais dixitais en relación cunha potencial mellora da calidade da ensinanza, que ten como obxectivo converter a escola nun espazo no que se aprenda a convivir nunha sociedade diversa, onde, a través do traballo conxunto e cooperativo, se xeren novos contidos e onde se aprenda a adoptar unha actitude crítica para mellorar as condicións de vida e acadar o benestar de todas as persoas e o medio no que se insiren.

Estes receos ante a tecnoloxía hai que comprendelos en consonancia con algúns procesos que se están vivindo a nivel mundial: países como Suecia e Italia e empresas como Google están abandeirando un movemento que fala da supresión da tecnoloxía nos colexios ou, cando menos, do uso duns dispositivos concretos. A razón que se argumenta é a sobreexposición da infancia e da xuventude aos recursos tecnolóxicos en tempos de ocio. Posiblemente, esta situación deriva de que, na maioría dos casos, aínda non se produciu unha verdadeira integración dos recursos e os materiais tecnolóxicos na escola como ferramenta TAC (Tecnoloxías da Aprendizaxe e o Coñecemento) e TEP (Tecnoloxías do Emprendemento e da Participación).

Os resultados acadados nestes proxectos de investigación reflicten que os sistemas educativos galego e nacional se atopan nunha situación de transición ou transformación das súas prácticas educativas. Segundo as opinións verquidas por todos os axentes sociais, empresariais e educativos, a escola non pode quedar allea á carreira tecnolóxica que vive o resto da sociedade. Os motivos da súa incorporación no proceso educativo diverxen, malia que entre as familias, parte do profesorado e as produtoras, hai un sentimento compartido da necesidade de preparación da infancia para a sociedade do futuro e a súa contribución a estimular a motivación cara o traballo escolar. Dende o corpo docente avogan tamén polas posibles achegas dos materiais e recursos tecnolóxicos á adaptación e a contextualización dos procesos de ensinoaprendizaxe. O alumnado fai unha valoración crítica dos materiais, e destaca a súa potencialidade lúdica e o interese canto ao ocio; pola contra, unha parte importante non lle atribúe un potencial didáctico relevante e, para estudar, opta por materiais de corte máis tradicional.

Este discurso sobre a valorización dos recursos e materiais didácticos dixitais debe entenderse nun contexto concreto: segundo os resultados da investigación, as plataformas, as web e os propios materiais, polo xeral, aínda non se están aproveitando as posibilidades derivadas da tecnoloxía e, tanto na súa dimensión de formatos como de contido, seguen reproducindo modelos pedagóxicos tradicionais. Adoitan verse moitos materiais que simplemente son PDF ou transformacións a formatos virtuais doutros existentes en formatos impresos. Daquela, os materiais e os recursos didácticos dixitais xerados para a escola primaria teñen aínda un longo percorrido de cara a promover cambios significativos para acadar un modelo pedagóxico contextualizado e adaptado á diversidade individual e colectiva de todas as escolas e comunidades.

Percíbese un esforzo importante por parte de entidades privadas na presentación de materiais e apoios dixitais á escola dende o punto de vista do formato, non apreciándose cambios moi relevantes canto aos modelos pedagóxicos e as tipoloxías de contidos, fronte a unhas institucións sociais que están máis involucradas na introdución de contidos nos materiais que reflicten a diversidade humana, cultural e social, cuxos formatos dixitais están menos elaborados.

As prácticas de aula poñen en evidencia a alta dependencia do profesorado de materiais e recursos ofertados por institucións externas ao propio centro educativo, aínda que ven que a elaboración propia de materiais é fundamental para a contextualización do proceso de ensinoaprendizaxe. Porén, a elaboración de materiais didácticos dixitais no propio centro ou por parte de equipos docentes esixe de tempos e de formación do profesorado.

Non podemos esquecer a forte penetración dos recursos dixitais en toda a cidadanía e, en especial, nas xeracións máis novas, as denominadas nativas dixitais. Os retos actuais pasan por ser quen de aproveitar as inmensas oportunidades que poden brindar estes recursos para a mellora da calidade de vida de toda a cidadanía, pero, para iso, tamén é imprescindible afrontar os desafíos relacionados coa competencia dixital (Gewerc e Martínez Piñeiro, 2019), no que a metodoloxía xoga un rol fundamental (Muñoz Carril e Souto Seijo, 2022)

Suxestións-propostas de futuro

Baseándonos nos estudos realizados durante máis dunha década e apoiándonos noutros traballos de investigación efectuados no contexto galego, expoñemos algunhas suxestións-propostas finais que poderían

axudar a que os procesos de transformación dixital no panorama escolar galego poidan contribuír ao desenvolvemento de prácticas educativas innovadoras.

a) Aínda que o desenvolvemento e a implementación xeral de recursos educativos dixitais –ou apoiados no dixital– nalgúns casos, están achegando, contribucións valiosas dende o punto de vista didáctico e curricular, parece que queda moito que facer para que a dixitalización supoña unha oportunidade de mellora das prácticas educativas de xeito tal que favorezan a que todo o alumnado poida desenvolverse plenamente en igualdade de oportunidades na procura dunha sociedade máis xusta e equitativa. Neste sentido, é necesario estimular o debate a fondo en relación co modelo de implementación das TIC que estamos desenvolvendo neste momento. Malia haber traballos de investigación sobre o tema (Fernández, Fernández-Morante e Cebreiro, 2018; Grupo Stellae, 2007; Montero Mesa e Gewerc Barujel, 2013), como sinalamos, é notable a carencia dunha investigación que afonde na competencia nos distintos ámbitos científicos e do coñecemento do alumnado galego, co obxectivo de analizar o impacto da tecnoloxía na súa evolución académica, como nas metodoloxías de traballo a raíz do uso dos distintos programas baseados no emprego da tecnoloxía, especialmente do programa E-Dixgal, presente en numerosos centros galegos.

b) Convén desenvolver procesos de avaliación serios, rigorosos e continuos dos materiais didácticos que se encontran a disposición do profesorado e as familias. Os resultados das investigacións amosan unha preocupación importante en relación coa falta de atención á diversidade, a inclusión educativa e unha certa falta de actualización nos contidos.

c) A análise e a toma de decisións canto á mellora das características e os usos dos materiais e recursos dixitais ten que realizarse dende unha visión global e contar cos diferentes sectores implicados. É preciso que a administración educativa e as editoriais, co resto da comunidade educativa, avalíen e valoren que materiais se están financiando dende a Administración pública, que características teñen e cara a onde se debe orientar no futuro (Vidal Esteve, Vega Navarro e López Gómez, 2019).

d) Cómpre estimular o debate sobre a incorporación dos recursos dixitais e a tecnoloxía nos centros educativos. Como se constata neste texto, hai voces que critican as fendas dixitais que se poden estar dando no contexto galego debido á diferenza nos procesos de implementación entre os centros educativos. Por outra banda, as familias e o profesorado intro-

ducen reflexións sobre a alta dependencia das persoas máis novas dos dispositivos dixitais, e o alumnado de primaria aduce que para estudar depende de materiais en formatos impresos.

e) A todas luces é necesario estimular a formación dos docentes, familias e alumnado no uso axeitado dos recursos dixitais e estimular a elaboración de materiais de calidade.

f) É mester situar o foco e o epicentro das decisións sobre os recursos no propio alumnado. É dicir, ten pouco sentido aumentar ou reconsiderar a presenza do dixital na configuración dos recursos educativos se os tempos educativos do alumnado están presididos ou orientados fundamentalmente pola realización de exames tradicionais, metodoloxías tradicionais etc.

Referencias

- ÁLVAREZ SEOANE, C. D. (2019). *Materiais didácticos en soporte impreso e dixital elaborados con apoio da administración local. Estudio prospectivo e descriptivo na provincia da Coruña* (Tese de Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela
- AÑEL-CABANELAS, M^a E. e RAPOSO RIVAS, M. (2017). Estudo dun lustro de plan TIC no ensino obrigatorio. *Revista Galega de Educación*, 67, 68-70.
- AREA MOREIRA, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis. Gutenberg. *Relatec*, 16 (2). <https://relatec.unex.es/article/view/3083>
- AREA MOREIRA, M. (coord.). *Escuel@ Digit@l. Los materiales didácticos en la red*. Graó.
- AREA MOREIRA, M., RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J., LÓPEZ GÓMEZ, S. e CASTRO RODRÍGUEZ, M. M. (2022). Educación Dixital. *Tempos Novos*, 302, 58-62.
- AREA MOREIRA, M., RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J., PEIRATS CHACÓN, J. e SAN MARTÍN ALONSO, A. (coords.) (2023). *Infanci@ Digit@l*. Graó.
- CASTRO RODRÍGUEZ, M. M., DE CASTRO CALVO, A. e HERNANDEZ RIVERO, V. M. (2017). Análisis de plataformas educativas digitales comerciales españolas destinadas a Educación Primaria. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 49-62.
- CASTRO RODRÍGUEZ, M., MARÍN SUELVE, D. e SÁIZ, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. Visiones de profesorado, alumnado y familias. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(61). <https://doi.org/10.6018/red/61/06>
- CEPEDA ROMERO, O., GALLARDO FERNÁNDEZ, I. M. e RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. (2017). La evaluación de los materiales didácticos digitales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 2017, vol. 16, num. 2, p. 79-95.

- CID FERNÁNDEZ, X. M., RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. e GONÇALVES, D. (2012). *A Fenda Dixital: TIC, Escola e Desenvolvemento Local*. Escola Superior de Educaçao Paula Frassinetti.
- CORES TORRES, A. (2023). *Os materiais didácticos musicais en educación primaria. Un estudio sobre a percepción dos docentes especialistas en educación musical en Galicia* (Tese de Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela
- ESNAOLA, G., REIS, M. e MARÍN SUELVES, D. (2019). Del portal al aula: interacciones de los materiales didácticos digitales. *Campus virtuales*, 8(2), 141-156.
- FERNÁNDEZ, J. C., FERNÁNDEZ-MORANTE, M. C., e CEBREIRO, B (2018). Influencia de variables personales y contextuales en la integración de las TIC en el aula en Galicia. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 53, 79-91. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.05>
- FERNÁNDEZ IGLESIAS, R., PEREIRO GONZÁLEZ, M. del C., CORES TORRES, A. e GONÇALVES, D. (2021). The platforms of digital teaching materials in Early Childhood Education: are they adapted to students' characteristics? *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(2), 89-98. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12267>
- FRAGA VARELA, F. e DUARTE FERNÁNDEZ, A. (2015). La perspectiva de las familias de un centro educativo digital con modelo 1 a 1: implantación del Proyecto E-DIXGAL como desarrollo del Plan Escuela 2.0 y el Proyecto Abalar en Galicia. *Innovación Educativa*, (25). <https://doi.org/10.15304/ie.25.2826>
- FRAGA VARELA, F. e ALONSO FERREIRO, A. (2016). Presencia del libro de texto digital en Galicia: una mirada estadísticogeográfica del proyecto E-DIXGAL. *Profesorado*, 20(1): 91-112 <http://hdl.handle.net/10481/42554>
- FRAGA-VARELA, F. e ALONSO-FERREIRO, A. (2017). El Proyecto Escuela 2.0 en Galicia (España): Percepciones del Profesorado. *Innovación Educativa*, (27), 285-301. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4330>
- GEWERC, A. e MARTÍNEZ PIÑEIRO, E. (2019) (coord). *Competencia digital y preadolescencia. Los desafíos de la inclusión*. Síntesis.
- GRUPO STELLAE (2007). *O valor do envoltorio: Un estudo da influencia das TIC nos centros educativos*. Edicións Xerais de Galicia.
- LÓPEZ GÓMEZ, S. (2018). Análise descritiva e interpretativa do deseño e contido dos videoxogos elaborados en Galicia (Tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela.
- MARIÑO, C. V. e GÓMEZ, M. Á. G. (2018). Proxecto Abalar e a implantación do libro dixital nos centros educativos de Galicia. *Eduga: revista galega do ensino*, (76) 22.

- MÉNDEZ GARCÍA, R. M., DE LA FUENTE, L.C., RODRÍGUEZ REGUEIRA, N. e GONÇALVES, D. (2021). El modelo pedagógico de materiales digitales para Educación Infantil elaborados por editoriales gallegas. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 7 (2), 59-74.
- MONTERO MESA, M. e GEWERC BARUJEL, A. (coord.) (2013). *Una historia, cuatro historias. Acompañar proyectos de innovación educativa con las TIC*. Graó.
- MUÑOZ CARRIL, P. C. e SOUTO SEIJO, A. (2022). A incorporación das tecnoloxías dixitais na educación da infancia. *Revista Galega do Ensino*, 83.
- MUÑOZ CARRIL, P. C., SARCEDA GORGOSO, C., FUENTES ABELEDO, E. J. e BARREIRA CERQUEIRAS, E. M. (2023) (Eds). La formación y la innovación educativa: ejes para la transformación social. *Dykinson*.
- PEIRATS, J., DIGÓN, P. e SAN MARTÍN, Á. (2022). Dilemas y preocupaciones de las familias sobre el uso de recursos educativos digitales en la etapa de la Educación Infantil. *Digital Education Review*, 41, 93-113.
- PEREIRO GONZÁLEZ, M^a del C. (2018). Principios de actuación dunha escola transformadora. O traballo por proxectos no cpi plurilingüe virxe da cela (Monfero). *Revista Galega de Educación*, 70, 30-33.
- PEREIRO GONZÁLEZ, M^a del C. (2021). Aprendizaxe STEAM, por qué e para que?. *Revista Galega de Educación*, 80, 20-22.
- PINAQUE VARELA, M. (2021). *Os materiais didácticos dirixidos ao alumnado con trastorno de espectro autista (TEA). Análise da percepción do profesorado de Educación Primaria en Galicia* (Tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela
- RODRÍGUEZ MACHADO, E. (2020). Están formados os educadores para traballar con E-Dixgal no ensino?: Integración e libros dixitais en educación. *Eduga: revista galega do ensino*, 79(36).
- RODRÍGUEZ REGUEIRA, N. (2020). *Los libros de texto digitales. Un análisis descriptivo e interpretativo de sus características* (Tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela
- RODRÍGUEZ REGUEIRA, N. (2022). O libro de texto dixital. Estado da cuestión en Galicia. *Revista Galega de Educación*, 82, 70-72.
- RODRÍGUEZ REGUEIRA, N. e RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. (2022). Analysis of digital textbooks. *Educational Media International*, 59(2), 172-187.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J., MARTÍNEZ-DELGADO, C. e DELGADO AMO, C. (2003) (coords.). *Discusiones actuales alrededor del libro de texto escolar*. Barcelona: Octaedro.
- RODRÍGUEZ-MACHADO, E., VEIGA-RÍO, E. J. e GONZÁLEZ-SANMAMED, M. (2015). O Proxecto Abalar e o Libro Dixital en Galicia (Edixgal). *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 196-200.

- RODRÍGUEZ-MACHADO, E., VEIGA-RÍO, E. J. e SOBRINO-JOSENJE, S. (2017). Competencia dixital do profesorado na utilización do libro digital E-Dixgal en Galicia. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 230-234. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2812>
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. e LOUREIRO, C. L. (2019). Análisis del Proyecto de Educación Digital (E-DIXGAL): la visión del profesorado de Educación Primaria. *Digital Education Review*, 171-189.
- SANABRIA MESA, A. L., ÁLVAREZ NÚÑEZ, Q. e PEIRATS CHACÓN, J. (2017). Las políticas educativas en la producción y distribución de materiales didácticos digitales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 63-77 <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.16.2.63>
- SANTANA BONILLA, P. J., EIRÍN NEMIÑA, R. e MARÍN SUELVES, D. (2017). Análisis y evaluación de portales institucionales en España: los casos de Canarias, Galicia y Valencia. *RELATEC: revista latinoamericana de tecnología educativa*, 16(2), 29-48
- VENTURA FIGUEROA PAZ, A. (2023). Implementación de sistemas de información xeográfica (SIX) na FP agraria. Proxecto Mestres Gandeiros no IES de Arzúa, *Revista Galega do Ensino*, 85.
- VICENTE ÁLVAREZ, R. M. (2011). *Os materiais didácticos e musicais en educación infantil: un estudo descrito e intepretativo da percepción docente en Galicia* (Tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela.
- VICENTE ÁLVAREZ, R. M. (2018). Análise de materiais musicais didácticos para Primaria en la escuela digital. *Revista Electrónica LEEME*, 42, 1-15.
- VIDAL ESTEVE, M. I., VEGA NAVARRO, A. e LÓPEZ GÓMEZ, S. (2019). Uso de materiales didácticos digitales en las aulas de Primaria. *Campus virtuales: revista científica iberoamericana de tecnología educativa*. 8(2), 103-119.
- ZAPICO-BARBEITO, M^a H. (2012). *Presencia, conceptualización e tratamento da vellez no currículo escolar, quimera ou realidade?* (Tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela.

Carmen Fernández-Morante

Universidade de Santiago de Compostela

Francisco Mareque León

*Consellería de Cultura, Educación, F. P.
e Universidades. Xunta de Galicia*

Lorena Casal-Otero

Universidade de Santiago de Compostela

Introdución

O ritmo vertixinoso co que evolucionan as tecnoloxías, as súas posibilidades, e as súas implicacións en todos os ámbitos da vida, fai imprescindible a posta en marcha de estratexias eficaces de dixitalización educativa para garantir o desenvolvemento de todo o seu potencial interactivo nos procesos de ensino, preparar ao alumnado para un uso seguro e construtivo dos novos medios e formar con rigor e acerto ao profesorado.

Transcorridas mais de dúas décadas de implantación das tecnoloxías dixitais nas escolas galegas, e cun enfoque propositivo, neste capítulo realízase unha análise sobre o estado da Educación Dixital no sistema educativo galego. Para elo, preséntanse as principais medidas e programas desenvolvidos pola administración educativa, algúns resultados de investigación dispoñibles sobre o estado da cuestión, e propóñense algunhas medidas e liñas de futuro que permitan avanzar e mellorar o conseguido.

Non cabe dúbida de que, en materia de educación dixital en Galicia, tense avanzado moito nos últimos anos, e neste sentido é necesario recoñecer que este avance débese, en boa medida, ao profesorado. Pero tamén é certo que a integración efectiva das tecnoloxías dixitais nas escolas require políticas sostidas, coherentes e fundamentadas dende o punto de vista educativo.

Neste escenario, e como veremos máis adiante, os esforzos e a colaboración entre as diferentes administracións educativas implicadas a nivel rexional, estatal e europeo, están dando resultados. A investigación educativa representa tamén unha ferramenta necesaria na que apoiarse para definir os novos retos e estratexias do sistema educativo galego, é un imperativo avaliar os resultados cunha visión formativa que permita guiar as decisións e facelas mais eficaces. Con este propósito, ao longo deste traballo referenciaremos algúns estudos galegos que permiten tomar consciencia da evolución experimentada na nosa comunidade e dos retos que temos por diante.

O capítulo organízase en torno a tres eixos: o primeiro recorre as principais estratexias, programas e iniciativas en materia de dixitalización educativa que teñen realizado Galicia durante a última década. O segundo incorpora unha análise baseada na investigación educativa realizada e que permite tomar consciencia da evolución experimentada na competencia dixital do profesorado galego. O terceiro eixo inclúe un conxunto de propostas de futuro que cremos poden ser de utilidade para seguir avanzando.

1. Axentes, estratexias, principais programas e iniciativas desenvolvidos para promover a educación dixital en Galicia

1.1. A estratexia de elearning europea e o seu impacto en Galicia

Na introdución deste capítulo referimos a importancia da colaboración institucional para dar resposta de forma coherente e efectiva aos retos e dilemas que expoñen as tecnoloxías ao sistema educativo. A relevancia desta colaboración esixe incluír unha mención á perspectiva europea, estatal e autonómica neste traballo.

Aínda que a Unión Europea leva mais de dúas décadas impulsando diferentes programas, a súa estratexia de *elearning* foi potenciada pola crise sanitaria derivada da COVID-19, o principal factor causante dunha verdadeira estratexia común e estrutural nesta materia.

No ano 2001 a Comisión Europea diseña e publica o seu plan de acción *elearning*: «Concibir a educación do futuro» (COM/2001/0172 final)», situando entre os obxectivos da estratexia de dixitalización europea (eEuropa) a introdución das tecnoloxías dixitais nos sistemas educativos dos estados membros, salientando o seu potencial para acceder a recur-

sos e servizos e para a colaboración e comunicación a distancia. Dende ese momento, a Unión Europea a través da Dirección Xeral de Educación, Xuventude, Deporte e Cultura fomentou numerosas iniciativas orientadas a impulsar a incorporación eficaz das tecnoloxías nos sistemas educativos e promover a colaboración entre os estados membros nesta materia. Consecuentemente, ao longo destas dúas décadas, un elevado número de centros educativos e docentes galegos teñen participado activamente dos distintos programas e iniciativas europeas para la educación dixital. Procede pois, destacar algúns destes programas pola implicación del profesorado galego nos mesmos:

- A iniciativa **etwinning**, cuxo principal obxectivo é fomentar a colaboración escolar en Europa utilizando as tecnoloxías da información e a comunicación, conta en Galicia cunha ampla rede de centros e embaixadores que colaboran en centos de proxectos educativos cada ano.
- A **European SchoolNet**, principal rede de docentes, escolas e investigadores educativos que, apoiándose nas tecnoloxías, promoven a innovación educativa. É oportuno dicir que docentes e investigadores educativos galegos participaron activamente na súa creación en 1997 e que hoxe en día constitúe unha das comunidades mais activas na transformación dos procesos educativos para a sociedade dixital.
- O programa **Erasmus+** leva mais de dúas décadas impulsando cunha financiación extraordinaria diferentes programas de cooperación, mobilidade educativa e apoio ás políticas educativas dos estados membros. Hai que sinalar que o profesorado e os centros educativos galegos desenvolven, dende os seus inicios, un papel moi activo no marco deste programa e que anualmente, un bo número de centros educativos galegos reciben financiación relevante para a posta en marcha de proxectos de investigación e innovación educativa en materia de educación dixital, algúns deles recoñecidos co Selo Europeo de Calidade en Educación Dixital.

Finalmente, merece unha mención especial o **Marco europeo para a competencia dixital dos educadores: DigCompEdu** (Redecker, 2017). Esta ferramenta supón unha aportación fundamental pola transcendencia nas políticas de formación do profesorado dos Estados membros e pola importancia que cobrou trala pandemia. Supuxo un salto cualitativo na estratexia de dixitalización da Unión Europea ao establecer un marco co-

mún e concreto dende o que avaliar e organizar de forma sistemática a formación do profesorado europeo para a dixitalización da educación. O marco complétase cunha ferramenta de autorreflexión: **SELFIEforTEACHERS**, que axuda ao profesorado a identificar os seus puntos fortes e necesidades e propoñer itinerarios personalizados para desenvolver a súa competencia dixital. Actualmente, esta ferramenta está sendo utilizada para a elaboración os Plans Dixitais de Centros educativos galegos, no marco do Plan de Acción Europeo de Educación Dixital (2021-2027), da Estratexia de Dixitalización do Sistema Educativo Español (2021-2026) e da Estratexia Educación Dixital 2030 de Galicia.

1.2. A estratexia de dixitalización do Sistema Educativo Español e o seu impacto en Galicia

A administración educativa do Estado tamén desempeña un papel relevante na dixitalización educativa con proxección nas comunidades autónomas. Por unha parte, dinamizando os programas e accións europeas previamente mencionadas a través do **Servicio Español para a Internacionalización da Educación** (SEPIE), e por outra, poñendo en marcha a súa propia **estratexia de dixitalización do Sistema Educativo** asociada a la reforma educativa (LOMLOE). Ademais, o **Plan de Recuperación, Transformación e Resiliencia (2021-2026)**, que define a estratexia española para canalizar os fondos Europeos trala crise da COVID-19, ten un impacto directo no sistema educativo galego e incorpora un eixo relativo á modernización e dixitalización do sistema educativo (compoñente 21) e outro relativo ao Plan Nacional de Competencias Dixitais (compoñente 19). Ambos compoñentes, dotados con 1.738 y 3.593 millóns de euros respectivamente, estanse distribuindo entre as comunidades autónomas para a implementación das súas políticas nesta materia.

Neste sentido, procede destacar, polo seu impacto no sistema educativo galego, as seguintes iniciativas:

- **O Marco de referencia da Competencia Dixital Docente**, resultante do acordo en 2022 da Conferencia Sectorial de Educación sobre o marco de referencia da competencia dixital docente. Este acordo supón un fito moi relevante na coordinación das comunidades autónomas en materia de formación e avaliación da competencia dixital do profesorado e actúa como referente na estratexia de educación dixital galega 2030.

- O **Plan Dixital de centro**, desenvolvido polo Instituto Nacional de Tecnoloxías Educativas e de Formación do Profesorado (INTEF) en 2020, como guía para o deseño dos plans dixitais que todos os centros galegos están elaborando no marco do artigo 121 da LOMLOE. Inclúe exemplos e modelos e ten como obxectivo axudar a xerar un marco propio en cada escola que estimule o uso pedagóxico dos recursos dixitais e lle de coherencia formando parte do Proxecto Educativo de Centro.
- O **Plan de Mellora para a Competencia Dixital Educativa #Comp-DigEdu**, que xorde tamén como un acordo da Conferencia Sectorial de Educación no ano 2021 e polo que se aproba unha inversión de mais de 18 millóns de euros entre 2021 y 2022 para a posta en marcha pola administración educativa galega de accións vinculadas á dixitalización dos centros educativos galegos, a creación de recursos dixitais abertos, a promoción de metodoloxías e competencias dixitais avanzadas e o desenvolvemento da competencia dixital do alumnado, profesorado e centros.

1.3. A estratexia galega de dixitalización

En coherencia cas liñas de traballo anteriormente citadas dende a Unión Europea, e plasmadas nos correspondentes plans e proxectos do Estado español, en Galicia podemos definir unha serie de programas nos que se materializan ditas iniciativas europeas e estatais e mesmo a estratexia galega neste eido.

En concreto, no referente á Xunta de Galicia, e especificamente ao traballo realizado pola Consellería de Educación, debemos diferenciar entre aquelas accións e programas dirixidos ao desenvolvemento da competencia dixital nas aulas por parte do alumnado e os docentes, e aquelas enfocadas á formación previa da competencia dixital docente.

En relación aos programas que nos últimos lustros destacaron pola súa presenza, temos que nomear algúns que foron, e seguen sendo, claves para o desenvolvemento da competencia dixital nos centros, como son Edixgal ou Abalar. Xunto con eles, a día de hoxe, existe en bo número de iniciativas que potencian a adquisición de dita competencia. A continuación, preséntanse os principais programas que se están a desenvolver, así como as súas características esenciais:

- Dende o ano 2010 o proxecto **Abalar** impulsa a transformación da aula tradicional nunha aula dixital, coa implicación de toda a comu-

nidade educativa: pais, nais, titores/as legais, docentes e alumnado. Para conseguilo, Abalar proporciona aos centros e a comunidade educativa conectividade e equipamento, contornas virtuais de traballo e os contidos dixitais, accións de formación e difusión para docentes e familias, e canles de participación a través de espazos web, app e ferramentas, tanto para docentes como para familias. Abalar conta con diferentes ferramentas:

- Servizos dixitais educativos: póñense ao dispor de toda a comunidade educativa, incluíndo manuais de uso e consultas.
 - Maqueta Abalar Libre: permite a instalación do mesmo sistema operativo e as mesmas aplicacións en calquera computador persoal do usuario.
 - AbalarPro: aplicación para o persoal docente que posibilita enviar mensaxes ás familias do alumnado dende o teléfono móbil, xestionar citas de titorías, ou xestionar faltas de asistencia á aula.
 - AbalarMóbil: aplicación que posibilita ás familias seguir a actividade educativa dos seus fillos/as dende o dispositivo móbil.
 - Consellos de seguridade: recomendacións de seguridade no uso das ferramentas dixitais educativas e en xeral non uso das TIC en contornas educativas e persoais.
 - Agueiro: plataforma en liña que permite aos centros educativos crear a súa propia comunidade educativa dixital nunha contorna segura e fiable.
- Dende o curso 2014-15 **Edixgal** ofrece unha proposta de educación dixital para aulas de 5º e 6º de Educación Primaria e de 1º a 4º de Educación Secundaria Obrigatoria. No curso actual 2023-24, máis de 60.000 estudantes de 600 centros educativos participan nesta iniciativa. O alumnado, profesorado e familias involucradas dispoñen dunha serie de elementos que lles permiten participar dunha educación dixital: aulas dixitais, equipamento de alumnado e profesorado de uso persoal, unha contorna virtual de aprendizaxe, variedade de contidos dixitais, programas de formación, ferramentas de intercomunicación e colaboración. Nos centros educativos, o alumnado e o profesorado traballa nas aulas dixitais, que dispoñen dun encerado dixital interactivo, dun proxector, dun equipo para o docente e dun equipo para cada alumno/a. Estas aulas contan con conexión WIFI para que o alumnado e profesorado poida acceder aos contidos dixitais e seguir a actividade educativa na aula desde o seu equipo. O profesorado e alum-

nado dos centros implicados desenvolven a súa actividade educativa diaria nunha contorna virtual de aprendizaxe que lles vai a permitir acceder a contidos dixitais de diferentes provedores, entre outros o Repositorio de contidos educativos dixitais do espazo Abalar, con máis de 4.000 recursos educativos dixitais complementarios en sete idiomas, ou os que o profesorado poida crear, seleccionar ou engadir á contorna. Con estes recursos, os docentes poden elaborar a súa propia «mochila dixital» seleccionando a través da plataforma dixital os contidos formativos e podendo incorporar os materiais complementarios que desexen, así como contidos de elaboración propia. O desenvolvemento desta iniciativa implica a formación do profesorado **e do alumnado. Neste sentido, dende o comezo de cada curso, teñen á súa disposición na plataforma de formación, cursos de teleformación orientados a cada un dos perfís sobre o uso e vantaxes da plataforma.**

- O programa **Webs Dinámicas** pretende: favorecer a comunicación e colaboración entre os membros da comunidade educativa a través de plataformas Web 2.0, fomentar a utilización das tecnoloxías da información e da comunicación no marco da Sociedade da Información, permitir o achegamento real de contidos educativos dixitais ás aulas a través de tecnoloxías innovadoras, universalizar a creación de contidos en contorna Web e redución da fenda dixital e contribuír á difusión do coñecemento libre nun marco altamente colaborativo e de licenzas abertas, en consonancia coas novas tendencias na Sociedade do Coñecemento. Este programa oferta aos centros educativos aplicacións dinámicas en contorna Web preinstaladas nos servidores da Consellería de Educación. Como características comúns a ditas aplicacións podemos sinalar que:
 - Son código libre (software libre). PHP. Bases de datos MySQL.
 - Desenvólvense contorno Web.
 - Defínense roles e perfís de usuario.
 - Transmisión de ficheiros por http.
 - Non precísanse coñecementos de linguaxes html, php, jsp, ...
 - Respectan as normas de seguridade dos servidores da Consellería.
 - Asistencia nas actualizacións as novas versión.
 - Existen múltiples posibilidades de estilos ou temas.
 - Favorecen o traballo colaborativo.

- Permiten e fomentan a participación de toda a comunidade educativa.
 - Eliminan as diferenzas entre centros educativos de alta cualificación tecnolóxica con aqueles menos alfabetizados, xa que non se precisan grandes coñecementos a nivel usuario.
 - Empregan: Drupal (xestor de información e contidos), Coppermine (aplicación para xerar galerías de imaxes e vídeos), Moodle (xestor de contidos e ferramenta de teleformación e aula virtual do centro educativo). Moodle é unha ferramenta imprescindible para a xestión dos contidos de apoio na ensinanza presencial. Con ela o profesorado pode elaborar as súas unidades didácticas e sesións presenciais dun xeito rápido e sinxelo. Permite ao alumnado asignado a cada unidade ou lección traballar na aula, na casa, nas bibliotecas, sen a presenza obrigada do profesorado. Os pais, nais e titores poderán ter acceso ás leccións, traballos, e seguir a evolución das tarefas dende a presentación, elaboración e avaliación. Preténdese que Moodle sexa máis unha ferramenta de apoio para a xestión de contidos na ensinanza presencial que unha ferramenta de ensinanza a distancia. É unha ferramenta moi apropiada para a formación continua do profesorado do propio centro educativo ou para abrir a formación á comunidade educativa do propio centro.
- O programa **Dixital week** é un instrumento para a inmersión lingüística en lingua inglesa a través de actividades dixitais, dirixido ao alumnado de sexto curso de EP e de ESO. Desenvólvese durante o curso escolar nun centro residencial situado na Comunidade Autónoma de Galicia en réxime de internado onde se estimula a práctica do idioma e a súa utilización en contextos comunicativos diversificados e enfocados cara á mellora da comunicación oral a través de actividades dixitais, co apoio de profesorado nativo en lingua inglesa co obxectivo da mellora da competencia en lingua inglesa a través de actividades dixitais, así como actividades complementarias que promovan a actividade física e a socialización. O programa procura a inmersión en lingua inglesa do alumnado, de xeito que lle permita desenvolver nunha contorna real a súa comunicación mediante actividades do ámbito dixital. Así mesmo, conta con accións formativas non só académicas senón tamén que fomenten a actividade física, a socialización e o coñecemento cultural e tecnolóxico do contexto galego cunha metodoloxía adecuada á súa etapa educativa. O contido deste programa inclúe actividades académicas, de tempo libre e obra-

doiros. En calquera caso, a finalidade é promover a convivencia entre o alumnado, a motivación pola comunicación en lingua inglesa e a adquisición dunha mellor competencia dixital, facendo uso de medios tecnolóxicos que favorezan a devandita aprendizaxe. A metodoloxía é activa, lúdica e cooperativa; promove aprendizaxes significativas por parte do alumnado, incidindo na educación en valores democráticos e nos aspectos relacionados coa sustentabilidade e coñecemento da contorna. O alumnado está acompañado por unha persoa docente do centro educativo cun coñecemento da lingua inglesa adecuado para participar neste programa. Este docente responsabilízase da adecuada participación do seu grupo na actividade formativa.

O programa de formación e reforzo das habilidades dixitais e das competencias asociadas a través do xogo e a experimentación **Digicraft**, impulsado pola Axencia para a Modernización Tecnolóxica de Galicia, ten como obxectivo axudar aos nenos e nenas a adaptarse a unha sociedade dixital en rápida evolución e mostrarlles as posibilidades que o mundo dixital ofrece. Está dirixido a alumnado de educación primaria, e facilita aos centros a:

- Formación para o profesorado participante co obxecto de impartir o programa nas aulas.
 - Acceso aos materiais descargables para o desenvolvemento das actividades recollidas no programa.
 - Dotación de material para cada centro, que permite aos docentes e alumnado desenvolver as actividades establecidas: kits tecnolóxicos DigiCraft.
 - Impártense un total de tres itinerarios formativos por cada grupo participante, de 12 horas de duración cada un. Iniciouse no curso académico 20/21 impartindo o primeiro deles, e no curso 21/22 os dous restantes, ata completar un total de 36 horas. Os itinerarios están compostos por unha serie de actividades que van aumentando gradualmente en nivel de dificultade. Estas actividades combinan o mundo dixital e a tecnoloxía (a través do uso dos kits DigiCraft) co xogo, o aprender facendo e o desenvolvemento de habilidades motoras.
- A iniciativa **Aulas Móviles** é unha actualización do modelo de aula TIC no ámbito dos centros de Educación Primaria, tendo en conta as dinámicas pedagóxicas actuais no uso dos equipamentos TIC por parte do

alumnado e contando coa extensión paulatina da cobertura WIFI aos espazos docentes. O obxectivo é que os centros de Educación Primaria dispoñan do equipamento suficiente para que esta iniciativa poida acadar dous obxectivos ao mesmo tempo: atender as necesidades de préstamo ás familias en fenda dixital e dispoñer de equipamento suficiente no centro educativo para que ou alumnado dun determinado colectivo, cando o considere, poida utilizar o equipamento na súa propia aula. Este equipamento da Aula Móbil pódese utilizar en calquera das aulas do centro. Neste sentido, este novo concepto de Aula Móbil posibilita un uso máis flexible de todo ou parte dous equipamentos informáticos dos centros educativos xa que permite empregar simultaneamente algúns equipos en varias aulas para traballos en grupo ou calquera outro tipo de uso compartido que así se organice dende o propio centro educativo.

- Os **Polos Creativos** teñen un deseño modular e innovador; están dotados de equipamento especializado, ocupan espazos físicos definidos nos centros educativos, organízanse didacticamente para fomentar a creatividade mediante a superación de retos, a consecución de proxectos, a resolución de problemas, a creación de prototipos, a construción de resultados tanxibles, etc. Céntranse na aprendizaxe conxunta, colaborativa e comunitaria. Tamén pode albergar prácticas de investigación e experimentación. Teñen unha visión ampla e integral do coñecemento e dos retos tecnolóxicos e dixitais en todos os ámbitos do coñecemento (humanidades, arte, ciencias sociais e naturais, artesanía, etc.). Funcionan como un centro de actividades no que participan intelixencia artificial e outras tecnoloxías intensivas, procesamento audiovisual e artístico, realidade virtual e impresión 3D, tecnoloxías de control informatizado e fabricación aditiva, mecanizado de diferentes materiais, electromecánica, robótica e microcontroladores, entre outros. Son, polo tanto, espazos abertos ás comunidades locais para favorecer o desenvolvemento das competencias dixitais, científico-tecnolóxicas e artísticas de toda a cidadanía, polo que ofrecen actividades formativas para diversos colectivos. En concreto, procuran a solución conxunta de problemas coa participación de alumnado, profesorado e familias, e fomentan especialmente aquelas accións que implican a participación de nais e pais xunto cos seus fillos e fillas tanto en actividades formativas como creativas.

- O **Plan Dixital de Centro** é un instrumento, desenvolvido en Galicia no marco da estratexia europea e do estado previamente salientada, a través do cal os centros analizan a súa realidade en relación ao uso das tecnoloxías dixitais e, a partir desta situación de partida, definen un plan de actuación que incluírá os obxectivos a conseguir, as actuacións específicas para implementar este plan, a súa avaliación e difusión. O obxectivo final da posta en marcha do Plan Dixital é mellorar en clave institucional o desenvolvemento da competencia dixital do alumnado e o uso das tecnoloxías dixitais na aprendizaxe a través do desenvolvemento da competencia dixital do profesorado –tanto individual como colexiada– e da transformación dos centros en organizacións educativas dixitalmente competentes.

Para desenvolver os Plans Dixitais dos centros galegos recórrase á ferramenta de autoavaliación SELFIE, da Comisión Europea, que proporciona un informe de situación do centro. A partir do Informe SELFIE, o centro poderá xerar unha análise DAFO que é de utilidade para a análise de situación e para a elaboración das liñas fundamentais do Plan Dixital en termos de obxectivos e actuacións. Aquí podemos ter en conta elementos como as infraestruturas tecnolóxicas, a competencia dixital docente e do alumnado, ou a actitude favorable cara ao uso das tecnoloxías como medio de mellora do proceso de ensino-aprendizaxe, entre outros.

É necesario mencionar, aínda que non teñan unha vinculación directa á competencia dixital, pero que transversalmente pode integrala, os programas **Contratos Programa** e **CPIInnova**, xa que recollen nos seus obxectivos a mellora das diferentes competencias clave.

Xa para rematar queremos aludir á formación do profesorado en competencia dixital docente, tarefa organizada a través do CAFI (Centro Autonómico de Formación e Innovación) e os CFRs (Centros de Formación e Recursos) correspondentes a cada área xeográfica. Na actualidade, contan cun total de cento trece cursos para o profesorado, de carácter voluntario. Estes cursos están dispoñibles para o profesorado de todos os niveis educativos na plataforma dixital FProfe. A súa realización pode ser presencial ou online, en función da oferta de cada momento, e puntúan para a obtención dos sexenios de formación continua do profesorado. De igual xeito, os centros, en colaboración co CAFI, poden planificar proxectos de formación en centros específicos en competencia dixital, ou nalgunha ferramenta ou metodoloxía específicas neste eido.

2. Evolución da competencia dixital docente en Galicia

A competencia dixital docente é un dos elementos clave na transformación dixital do sistema educativo e está relacionada cos coñecementos, habilidades e actitudes necesarios para o desempeño profesional docente na sociedade dixital, dende un criterio didáctico-pedagóxico (Cabero-Almenara, Estrada-Vidal y Gutiérrez-Castillo, 2017), atendendo a unha perspectiva ética (Krumsvik, 2009) e considerando aspectos vinculados á seguridade e á protección de datos.

O interese no estudo da competencia dixital docente nos últimos anos pon de manifesto que esta competencia é un elemento de especial relevancia polo impacto que xera no desenvolvemento do proceso de ensino-aprendizaxe e no alumnado, que transcende a formación individual do profesorado en materia TIC (Casal-Otero *et al.*, 2021).

Tendo en conta a importancia da competencia dixital docente, completamos este traballo cunha aproximación á evolución desta competencia en Galicia a través do contraste dos resultados dun estudo realizado hai mais de dúas décadas (Fernández-Morante, 2002) cos dunha recente investigación realizada polo Grupo de Investigación de Tecnoloxía Educativa da Universidade de Santiago de Compostela.

Non existindo no ano 2002 un marco de competencia dixital docente, a investigación realizada por Fernández-Morante (Fernández-Morante, 2002) estudou, no ámbito da liña de investigación didáctico curricular dos medios, a autopercepción dunha mostra representativa do profesorado non universitario galego sobre diferentes indicadores de competencia de acordo ás tres dimensión de análise asentadas na literatura nese momento:

1) Dimensión técnico instrumental. Relacionada co coñecemento e manexo dos diferentes medios, é dicir, a súa linguaxe e funcionamento.

2) Dimensión uso didáctico. Referida á capacidade e coñecemento do profesorado para integrar os diferentes medios no proceso didáctico e nas distintas tarefas e actividades educativas.

3) Dimensión deseño e produción de medios e recursos. Vinculada coa capacidade e habilidade do profesorado para a creación de materiais en distintos formatos e con distintos medios.

Nese momento, e considerando os resultados obtidos, constatouse que o profesorado percibía que o seu nivel de formación en medios audiovisuais, informáticos e novas tecnoloxías non era aceptable, e puxeron

de manifesto que estaban menos preparados para o deseño e produción de medios que para o seu manexo técnico e o seu uso didáctico. Porén, percibían que estaban menos preparados para o uso didáctico que para o manexo técnico.

Os resultados do ano 2002 evidenciaron que as políticas centradas en iniciativas puntuais de dotación e formación desenvolvidas en Galicia, caracterizáronse por unha exclusiva fundamentación técnica e amosáronse escasas e ineficaces para promover a integración curricular dos medios.

Vinte anos despois, nun contexto distinto, no que diferentes administracións: europea, estatal e autonómica, traballaron intensa e coordinadamente na definición dun marco de competencia dixital docente e, consecuentemente, definíronse políticas encamiñadas a establecer unha base sólida que guíe as políticas educativas en todos os niveles, logrouse un consenso en torno ás áreas competenciais, competencias e indicadores. Este logro facilitou a organización de actuacións en base a un criterio competencial posibilitando a diagnose do nivel de competencia e a oferta formativa, en base a competencias e niveis, o que favorece a sistemática do proceso de formación inicial e permanente do profesorado.

Neste novo escenario, o Grupo de Investigación de Tecnoloxía Educativa da Universidade de Santiago de Compostela realizou, no curso 2019-2020, unha investigación dirixida, entre outras, a coñecer nivel de competencia dixital do profesorado non universitario de Galicia. O instrumento utilizado para a recollida de datos foi o DigCompEdu Check-in, traducido, adaptado e validado ao contexto español por Cabero-Almenara e Palacios-Rodríguez (2020). Este instrumento componse de 22 preguntas que representan as 6 áreas de competencia do DigCompEdu (Marco Europeo para a Competencia Dixital dos Educadores) nas que se encadran os seguintes niveis e progresión competencial: Novato (A1), Explorador (A2), Integrador (B1), Experto (B2), Líder (C1) e Pioneiro (C2). Os resultados desta investigación, na que participou unha mostra representativa do profesorado galego, informan que os docentes non universitarios de Galicia sitúanse nun nivel B1, que corresponde cun perfil integrador. Atendendo a este dato, confírmase que o profesorado non universitario de Galicia evolucionou na última década superando o enfoque instrumental e na actualidade avanza na aproximación didáctica, na experimentación coa tecnoloxía educativa e na reflexión sobre a súa idoneidade para os distintos contextos educativos. Os docentes galegos son profesionais activos que poden e deben avanzar cara o seguinte nivel (B2), si conse-

guen aumentar o uso das tecnoloxías con seguridade, confianza e creatividade, focalizando o seu esforzo na procura dunha mellora continua das súas prácticas docentes. As políticas galegas para a transformación dixital do sistema educativo deben impulsar e apoiar ao profesorado nesta dirección.

A investigación educativa pon de manifesto que, unha vez establecido un marco competencial de referencia para guiar políticas e actuacións é necesario seguir avanzando nas iniciativas que faciliten o logro dunha competencia dixital docente que permita ao profesorado adaptar ás súas necesidades distintos recursos, estratexias e coñecementos, cuestionar prácticas e liderar a innovación educativa facendo uso das tecnoloxías dixitais. Nese senso, Galicia hoxe afronta un reto decisivo cara a transformación e mellora do sistema educativo galego.

Conclusiones

Unha vez descrita, a grandes liñas, a situación actual, en canto ao estado da dixitalización do sistema educativo e a competencia dixital dos docentes da nosa comunidade autónoma, cómpre formular algunhas consideracións, a modo de propostas, co obxectivo de mellorar ou avanzar no estado da cuestión nos próximos anos.

Dende unha visión mais global, a aspectos mais puntuais, consideramos que sería positivo centrarse nos seguintes elementos:

1) Na liña co indicado por Mareque (2010), parece obvio que unha adecuada coordinación, non só horizontal, senón tamén vertical entre todas as administracións involucradas no proceso de transformación dixital do sistema educativo galego, favorecería a implementación e consecución de obxectivos neste campo. As singularidades de cada administración, así como a cor política do executivo de cada unha delas, pode, en ocasións, non axudar á optimización de recursos e a unha implementación e retroalimentación continua ao longo do proceso. Neste sentido, avogamos por unha maior coordinación e transparencia no traballo realizado polas diferentes administracións.

2) Para evitar a sucesión de proxectos e programas que parecen non obedecer a unha liña programática clara nin a unha estratexia para a transformación estrutural do sistema, propoñemos potenciar políticas con proxección sobre o sistema que garantan a formación e a innovación,

dun xeito planificado e equitativo, con plans plurianuais de dixitalización educativa para todos os centros e niveis educativos (dotación, formación, alfabetización dixital do alumnado e innovación educativa).

3) Sería interesante valorar a posibilidade de concentrar nun único ente o servizo, a planificación, coordinación e implementación de todos os procesos vinculados á dixitalización do sistema educativo dentro da Consellería de Cultura, Educación e Universidades, tanto no referente aos programas aplicados, como á formación do profesorado. Tal e como afirmamos no punto un, as dificultades de coordinación entre departamentos fan que, en ocasións, esta planificación e implementación puidesen ser melloradas.

4) Aproveitar os plans de dixitalización de centro para a transformación dos espazos físicos, logrando contextos máis flexibles, creativos e dixitalizados.

5) Así mesmo, consideramos necesaria a planificación da formación da competencia dixital docente a través dun plan específico, que contemple itinerarios específicos atendendo ás características e necesidades de cada ciclo vital docente, das funcións docentes especializadas (dirección, inspección, formación permanente) e das etapas de ensino.

6) Botamos en falta un aspecto vital para la optimización dos diferentes plans e programas: a avaliación do impacto de cada un dos programas aplicados na estratexia de dixitalización do sistema educativo. Completar a avaliación inicial, continua e final, absolutamente necesarias para la mellora continua, a través dunha avaliación de impacto, que a medio prazo permita coñecer a consecución real, introducir melloras, actualizar os obxectivos de cada programa, e a rendición de contas sobre as inversións e esforzos realizados nesta materia. O obxectivo final, pois, é a optimización dos recursos dispoñibles para lograr a maior eficacia e eficiencia dos mesmos, permitíndonos conseguir a maior mellora posible sobre o estado da dixitalización do sistema educativo.

Referencias

- CABERO-ALMENARA, J., ESTRADA-VIDAL, L., & GUTIÉRREZ-CASTILLO, J. J. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia dixital del estudiante universitario. *Revista Espacios*, 38(10), 16.
- CASAL-OTERO, L., BARREIRA-CERQUEIRAS, E. M., MARIÑO-FERNÁNDEZ, R., & GARCÍA-ANTELO, B. (2021). Competencia Dixital Docente del profesorado

- de FP de Galicia. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 61, 165-196. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.87192>
- CASAL-OTERO, L., FERNÁNDEZ-MORANTE, M. C., & CEBREIRO, B. (2018). La competencia en TIC del profesorado no universitario. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 5, 22-39. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2018/334851>
- CEBREIRO, B., & FERNÁNDEZ-MORANTE, C. (2004). Novas tecnoloxías na educación. En M.A. Santos Rego (dir.), *A investigación educativa en Galicia (1989-2001)*, 2, (pp. 124-169). Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN E UNIVERSIDADE (2023). As cifras da educación en Galicia. Estadísticas e indicadores. <https://www.edu.xunta.gal/portal/estadisticas-e-indicadores>
- CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN, F.P. E UNIVERSIDADES (2023). Aulas móbiles. <https://espazoabalar.edu.xunta.gal/es/espazoabalar/novas/aulas-moviles-un-nuevo-concepto-de-aula-de-informatica>
- CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN, F.P. E UNIVERSIDADES (2023). Contratos programa. <https://www.edu.xunta.gal/portal/node/15110>
- CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN, F.P. E UNIVERSIDADES (2023). CPIInova. <https://www.edu.xunta.gal/portal/es/cpinnova>
- CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN, F.P. E UNIVERSIDADES (2023). Digicraft. <https://dixitalent.xunta.gal/es/iniciativa/digicraft-no-teu-cole>
- CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN, F.P. E UNIVERSIDADES (2023). Edixgal. <https://espazoabalar.edu.xunta.gal/es/e-dixgal/entorno-virtual-de-aprendizaje>
- CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN, F.P. E UNIVERSIDADES (2023). Espazo Abalar. <https://www.edu.xunta.gal/abalar/InicioAbalar.do>
- CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN, F.P. E UNIVERSIDADES (2023). Plan dixital de centro. <http://www.edixgal.com/p/plan-dixital-de-centro.html>
- CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN, F.P. E UNIVERSIDADES (2023). Polos creativos. <https://www.edu.xunta.gal/portal/es/poloscreativos>
- CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN, F.P. E UNIVERSIDADES (2023). Webs dinámicas. <https://www.edu.xunta.gal/centros/websdinamicas/>
- FERNÁNDEZ DE LA IGLESIA, J. C., FERNÁNDEZ-MORANTE, M. C., & CEBREIRO, B. (2016). Competencias TIC del profesorado en Galicia: variables que inciden en las necesidades formativas. *Innovación educativa*, 26, 215-231. INED.
- FERNÁNDEZ-MORANTE, C. (2002). *Los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnoloxías en los centros educativos gallegos: presencia y usos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

- FERNÁNDEZ-MORANTE, C., & Cebreiro, B. (2002). La preparación de los profesores para el dominio técnico, didáctico y el diseño/producción de medios en Galicia. *Innovación Educativa*, 12, 109-122.
- FERNÁNDEZ-MORANTE, C., CEBREIRO, B., e Fernández de la Iglesia, J.C. (2016). Tecnoloxía Educativa e Formación do Profesorado. En M.A. Santos-Rego Ed.). *A Investigación Educativa en Galicia (2002-2014)* (pp. 237-276). Galaxia.
- GOBIERNO DE ESPAÑA (Ed.) (2021). Plan de Recuperación, Transformación y resiliencia del Gobierno de España, 2021. https://www.lamoncloa.gob.es/temas/fondos-recuperacion/Documents/30042021-Plan_Recuperacion_%20Transformacion_%20Resiliencia.pdf
- KRUMSVIK, R. J. (2009). Situated learning in the network society and the digitised school. *European Journal of Teacher Education*, 32(2), 167-185. doi: <https://doi.org/10.1080/02619760802457224>
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- MAREQUE, F. (2010). *Políticas educativas y departamentos municipales de educación en Galicia*. (Tese de doutoramento). Universidad de Santiago de Compostela <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/6165>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2020). *Plan dixital de centro. Descripción y guía*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Instituto Nacional de Tecnoloxías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). https://intef.es/wp-content/uploads/2020/07/2020_0707_Plan-Dixital-de-Centro_-INTEF.pdf
- REDECKER, C. (2017). European Framework for the Dixital Competence of Educators: DigCompEdu. En Y. Punie (ed.). *Publications Office of the European Union*.
- RESOLUCIÓN de 10 de septiembre de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 21 de julio de 2021, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por Comunidades Autónomas destinados al Programa para la mejora de la competencia dixital educativa #CompDigEdu, en el ejercicio presupuestario 2021, en el marco del componente 19 «Plan Nacional de Capacidades Dixitais» del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia. BOE, 228, de 23 de septiembre de 2021.
- RESOLUCIÓN de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferen-

cia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia dixital docente. BOE, 116, de 16 de mayo de 2022.

SANTOS-REGO, M. A., & LORENZO, M. M. (dirs). *Informe Consello Escolar de Galicia: Evolución e estado actual do sistema educativo en Galicia. Curso 2002-3, 2003-4 e 2004-5*. Consello Escolar de Galicia.

O xogo e deporte popular e tradicional. Educación, cultura e sociedade a través do tempo

José Eugenio Rodríguez-Fernández

Universidade de Santiago de Compostela

Raúl Eirín Nemiña

Universidade de Santiago de Compostela

1. Xogo, deporte, sociedade e educación

O Consello de Europa establece, no seu libro branco sobre o deporte (2007), a definición do mesmo como calquera forma de actividade física que, a través da participación organizada ou non, ten por obxecto a expresión e mellora da condición física e psíquica, o desenvolvemento de relacións sociais ou a obtención de resultados en competición a todos os niveis.

O deporte é unha actividade de profunda interacción e vinculación co medio físico, social e cultural. Desenvólvese nunhas coordenadas espaciais e temporais que implican unha interacción física con outros iguais, a través do corpo e o movemento. O seu compoñente social integra persoas diferentes e que precisan de estratexias de comunicación, traballo en equipo, resolución de conflitos, respecto polas normas..., o que xera un forte sentimento de identificación e pertenza a unha comunidade. Este sentimento comunitario está cheo de tradicións culturais e valores compartidos, que celebra a diversidade e promove a tolerancia e a comprensión cultural. Considérase, polo tanto, non só como unha actividade física, senón como unha forma de interactuar co entorno favorecendo as relacións sociais e o respecto e aprecio polas identidades culturais.

Se ben as raíces do deporte fúndense na historia dende Grecia, con fitos importantes como a recuperación do Olimpismo a finais do século XIX ou a explosión como fenómeno de masas a partir do século XX, queremos situarnos aquí diante dos xogos e deportes populares e tradicionais como

antecedentes ou precursores do que hoxe entendemos por deporte, coas diferenzas e excepcións oportunas. Nesta tradición cultural, igual que se considera a lingua, o folclore ou a música, os xogos e deportes populares e tradicionais, e mesmo o deporte, serían unha manifestación máis da identidade dun pobo. Esta transmisión da identidade cultural a través da palabra, a observación, a participación e socialización nun entorno lúdico, espontáneo, que promova a participación de calquera persoa, favorece un contexto axeitado de aprendizaxes e é primordial na socialización das persoas, especialmente nas etapas escolares, onde se crean vínculos entre as persoas e se aprende a convivir.

A escola non pode permanecer allea a estas circunstancias e, no desenvolvemento dos diferentes currículos educativos, vanse integrando os contidos deportivos e de xogos e deportes populares e tradicionais na área de Educación Física, e tamén nas de Ciencias Sociais, Lingua Galega e Música, especialmente no relacionado coas tradicións e a cultura popular. A continuación faremos un pequeno percorrido do tratamento que reciben os contidos deportivos e de xogos e deportes populares e tradicionais nos decretos que desenvolven o currículo escolar proposto na LOMLOE (2020) en Galicia, tanto na etapa de Educación Primaria (Decreto 155/2022) como Secundaria (Decreto 156/2022). Centrarémonos nos obxectivos xerais das etapas de Educación Primaria e Educación Secundaria e das áreas de Educación Física, así como nas orientacións pedagóxicas alí expostas.

Dentro dos obxectivos xerais da etapa de Educación Primaria, os xogos e deportes populares e tradicionais vincúlanse co:

- Coñecemento e apreciación dos valores e normas de convivencia, a empatía, o exercicio activo da cidadanía, o respecto dos dereitos humanos e o pluralismo democrático.
- Desenvolvemento de hábitos de traballo individual e de equipo, esforzo e responsabilidade, confianza en si mesmo, sentido crítico, iniciativa, curiosidade, interese e creatividade na aprendizaxe.
- Adquisición de habilidades para a resolución pacífica de conflitos e a prevención da violencia, que lles permita desenvolverse con autonomía nos ámbitos escolar, familiar e social.
- Coñecer, comprender e respectar as diferentes culturas, a igualdade de dereitos e a non discriminación por motivos de etnia, orientación ou identidade sexual, relixión ou crenzas, discapacidade ou outras condicións.

- Valorar a hixiene e a saúde, aceptando o propio corpo e o das outras persoas, respectando as diferenzas e utilizando a Educación Física, o deporte e a alimentación como medios para favorecer o desenvolvemento persoal e social.
- Coñecer, apreciar e valorar as singularidades culturais, lingüísticas, físicas e sociais de Galicia, recoñecendo a relevancia das mulleres e homes que realizaron importantes aportacións á cultura e a sociedade galegas.

No caso da Educación Secundaria Obrigatoria, os xogos e deportes populares e tradicionais vincúlanse cos seguintes obxectivos de etapa:

- Asunción responsable de deberes e dereitos no respecto ás demais persoas, practicar a tolerancia, cooperación, solidariedade e diálogo, afianzando os dereitos humanos como valores comúns dunha sociedade plural e prepararse para o exercicio da cidadanía democrática.
- Desenvolver e consolidar hábitos de disciplina, estudo e traballo individual e en equipo nas tarefas de aprendizaxe e como medio de desenvolvemento persoal.
- Valorar e respectar a diferenza de sexos e a igualdade de dereitos, rexeitando os estereotipos que supoñan discriminación entre mulleres e homes.
- Fortalecer as capacidades afectivas en todo os ámbitos da personalidade e nas súas relacións coas demais persoas, así como rexeitar a violencia, os prexuízos e os comportamentos sexistas, e resolver pacificamente os conflitos.
- Coñecer, valorar e respectar os aspectos básicos da cultura e da historia propias e dos demais, así como o patrimonio artístico e cultural.
- Coñecer e aceptar o funcionamento do propio corpo e dos demais, respectando as diferenzas, afianzar hábitos de coidado e saúde corporal e incorporar a Educación Física e a práctica do deporte para favorecer o desenvolvemento persoal e social.
- Coñecer e valorar a dimensión humana da sexualidade en toda a súa diversidade. Valorar criticamente os hábitos sociais relacionados coa saúde, consumo, coidado, empatía e o respecto cara aos seres vivos e ao medio ambiente.

Respecto aos obxectivos da área de Educación Física en Educación Primaria, os xogos e deportes populares e tradicionais, e en xeral todos os tipos de deportes, xogan un papel central no desenvolvemento da mate-

ria, como podemos ver na súa vinculación cos seis bloques de obxectivos de etapa: o bloque 1 (vida activa e saudable), o bloque 2 (organización e xestión da actividade física), o bloque 3 (resolución de problemas en situacións motrices), bloque 4 (autorregulación emocional e interacción social en situacións motrices), bloque 5 (manifestacións da cultura motriz) e bloque 6 (interacción eficiente e sostible coa contorna).

Os obxectivos da área de Educación Física en Educación Secundaria Obrigatoria son unha continuación dos sinalados para a etapa de Educación Primaria, onde se pretende unha consolidación do estilo de vida activo, que se asente o coñecemento da propia corporalidade e o gozo coas manifestacións culturais de carácter motriz, que se integren actitudes eco socialmente responsables e que se desenvolvan procesos de resolución de problemas motrices. É importante destacar esta liña de continuidade entre a Educación Física en Educación Primaria e Educación Secundaria Obrigatoria, que contribúe a construír e consolidar a competencia motriz como parte integral do desenvolvemento integral do alumnado, co seu forte carácter global e interdisciplinario e a consideración do movemento como elemento esencial e indisoluble da aprendizaxe.

Destacamos, dentro das orientacións pedagóxicas para a etapa de Educación Primaria, a importancia dada ao xogo como elemento fundamental para a maioría das aprendizaxes, a proposta de proxectos significativos para o alumnado con metodoloxías non directivas e que contemplan os diferentes ritmos de aprendizaxe do alumnado, a importancia da progresión na dificultade das tarefas, o enfoque interdisciplinario vinculando as aprendizaxes na materia coas competencias clave e as demais áreas curriculares, a atención á diversidade, relacións interpersoais, atención individualizada e transferencia de coñecemento a outros contextos.

No caso do ensino secundario, destacan o carácter motriz, práctico e vivencial para incrementar a actividade física efectiva do alumnado, o uso de modelos pedagóxicos que resalten o carácter participativo, creativo e de aprendizaxe no alumnado, con perspectivas abertas en canto ás situacións de aprendizaxes propostas e que melloren a competencia motriz. Contémplase a atención a diversidade, previndo e adiantando mecanismos de reforzo para atender a diferentes ritmos e formas de aprendizaxe do alumnado. Tamén se incide na transdisciplinariade para con outras competencias e materias, o desenvolvemento de relacións interpersoais e a transferencia a outros contextos sociais. Trátanse as características da avaliación (continua, formativa e integradora), concretada nas progra-

macións didácticas e atendendo ás características do centro, destacando finalmente a necesaria implicación das familias na consecución dun estilo de vida activo e saudable.

Vemos que os xogos e deportes populares e tradicionais, e en xeral a distinta tipoloxía dos deportes, configúranse como un elemento educativo importante no desenvolvemento dos currículos da educación básica, contribuíndo a fomentar valores democráticos, de respecto dos dereitos humanos, empatía, recoñecemento da diversidade, resolución de conflitos, valoración da saúde e o propio corpo e valores culturais.

2. Cultura e identidade social. O xogo e o deporte popular e tradicional como medio

Como entender a nosa identidade cultural a través do xogo e deporte popular e tradicional? Para buscar unha resposta a este interrogante é preciso entender como é que unha sociedade, como neste caso a galega, entende e valora o xogo e o deporte popular e tradicional. Vigne (2011) afirmaba ao respecto que se se comprende a estrutura interna destes xogos con relación ás persoas que os practican, en lugares e momentos determinados, pódense atopar argumentos para interpretar, dende un punto de vista sociolóxico, as formas particulares que caracterizan a cultura lúdica dun determinado lugar. Trátase, pois, de entender en que medida o xogo e o deporte popular e tradicional constitúen o reflexo da sociedade na que se enmarca.

Parlebas (1999) abordaba este fenómeno a través do concepto de «*etnomotricidade*», que non é máis que a maneira de estar no mundo e formar sociedade dun grupo de persoas, ás que se lles outorga identidade, historia e proxección diferenciada. Como expresaba Vigne (2011), é razoable pensar que as actividades recreativas en xeral e, os xogos e deportes populares e tradicionais en particular, constitúen verdadeiros feitos sociais se se atende á forma na que estas prácticas corporais influían no contexto, na forma de proceder das persoas con intereses comúns, e onde o xogo era o pivote central de toda acción. Así, o xogo convértese en axente social, construíndo e difundindo a identidade cultural e reflectindo a verdadeira esencia das normas e dos valores sociais no contexto de referencia.

Os xogos e deportes populares e tradicionais, ese tipo de prácticas que noutros tempos se realizaban en rúas, prazas, campos ou montes, constitúen unha fonte insubstituíble de transmisión cultural entre as distintas

xeracións (Méndez-Giménez e Fernández-Río, 2011) e destacan, segundo Alonso *et al.* (2020) e Rodríguez-Fernández *et al.* (2023), polas vivencias emocionais positivas que xera nos participantes. Afirma Rodríguez-Fernández (2013) que o xogo sempre estivo presente nas prácticas corporais das persoas, xa sexa como forma de expresión, de ocio ou mesmo de distracción e, en Galicia, os xogos naceron como as crenzas, os costumes ou as diferentes formas de poboación do territorio, sempre vencellados aos modos de produción dunha sociedade esencialmente agraria, que os convertía nunha evolución do traballo (Veiga, 1996), de aí as diferentes prácticas tradicionais das zonas rurais e urbanas (Romaní, 1979), do interior ou da costa galega (Cortizas, 2001) ou mesmo de nenas/mulleres ou nenos/homes (Liñares, 2007).

Pero se había algo característico do xogo e do deporte popular e tradicional é a súa relación co medio, tanto polo emprego de materiais naturais procedentes do entorno como polo seu vínculo coa natureza, a realización de actividade ao aire libre, aproveitando as condicións que o entorno ofrece. Tratábase, pois, de aproveitar os recursos dispoñibles (limitados) para expresar a necesidade de movemento, de diversión, de contacto coas orixes, de fortalecer os vínculos coa comunidade en espazos que, hoxe en día, poderían ser tratados como auténticos centros socioculturais (Rodríguez-Fernández, 2013).

2.1. Os espazos

Rodríguez-Fernández *et al.* (2015) afirmaban que unha das particularidades que determinan ao xogo e ao deporte en xeral, é a virtude de xerar encontros humanos positivos, de crear espazos para a convivencia, de relación social, de amizade; e estas circunstancias acontecen nun lugar determinado, que son os espazos onde se desenvolven os xogos ou deportes. Os espazos destinados en xeral aos xogos e deportes populares e tradicionais, de carácter lúdico, xiran hoxe en día arredor do aproveitamento de superficies urbanas ou de enredo cuxa finalidade principal é diferente ao do ámbito deportivo (Moreno, 2008) pero, sobre todo, as manifestacións lúdico-tradicionais adoitaban acontecer en espazos naturais, ao aire libre, relacionados coa terra (ligados aos oficios do campo), co mar, ou mesmo a formas de poboamento ou a circunstancias culturais determinadas, como poden ser os lugares e espazos por onde discorre o Camiño de Santiago (Rodríguez-Fernández *et al.*, 2014). As peregrinacións a Compostela xeraron novos asentamentos da poboación e, con eles, espazos destinados ás prácticas recreativas (espazos onde se producían intercambios culturais

de enorme riqueza entre a península ibérica e o resto de Europa), producíndose contactos, relacións sociais, económicas e culturais que perduran hoxe en día e cun enorme dinamismo.

Uns deses espazos que se definían como «centros socioculturais» noutros tempos aos que facía referencia Rodríguez-Fernández (2013) eran os campos de bolos, lugar de práctica dun dos xogos e deportes populares e tradicionais máis importantes en todo o mundo (por non dicir o que máis). Estes espazos, localizados xeralmente preto das igrexas ou nas prazas dos pobos, eran os sitios ideais para eses encontros e reunións, se ben é certo que eran, polas condicións da época, máis frecuentados por homes que por mulleres; e máis aínda se nos referimos ás tabernas, lugares que se aproveitaban do xogo dos bolos para atraer xente, xogar, beber e conversar das circunstancias da vida. Como xa se fixo mención anteriormente: lugares de relación social.

2.2. Os materiais

Outro dos aspectos que caracteriza aos xogos e deportes populares e tradicionais (sobre todo nas épocas nas que eran habituais este tipo de actividades lúdico-recreativas e deportivas) era o emprego de materiais naturais ou de refugallo para a súa práctica (Rodríguez-Fernández, 2013). Un deses materiais era a madeira, doada de traballar para darlle forma con utensilios básicos (unha machada, unha navalla ou mesmo unha serra), seleccionada segundo a tipoloxía de uso (por exemplo, para o xogo dos bolos a preferida era a madeira de buxo, pola súa dureza, xunto coa madeira de carballo ou de mirto; ou, tamén, mesmo para construír trompos, billardas ou tirapedras).

Os xogos nos que se empregaban pedras (como o xogo dos pelouros) ou o ferro (como pode ser o xogo da chave) tamén eran moi frecuentes; se ben para as pedras só había que saber seleccionalas por tamaño e peso, o traballo do ferro era ideal para unha das profesións moi valoradas noutros tempos, como era a de ferreiro. Cantas chaves fixeron estes artesáns do metal para uso e gozo dos veciños! Pero, ao fin e ao cabo, o que contaba era o aproveitamento dos recursos que o medio ofrecía para convertelos en pasatempo, en xogo, en gozo do día a día nunha época na que os plásticos ou os materiais de xogo moi elaborados non era o habitual na práctica lúdico-deportiva das persoas; e esa comunión co medio natural tamén tiña o seu premio: valoración e coidado, sen necesidade de expresar ambos conceptos en termos ou Obxectivos de Desenvolvemento Sostible.

2.3. As relacións interpersoais

Máis alá das relacións de amizade que provocan nos participantes a práctica dos xogos e deportes populares e tradicionais (en xeral máis preto das actividades de cooperación que de oposición, como expresaban Lagardera e Lavega-Burgués (2003)), son dous os aspectos que paga a pena ter en conta en segundo as relacións que se establecen a través da práctica do xogo e do deporte popular e tradicional:

— *A resolución de conflitos*. Rodríguez-Fernández (2013) afirmaba que unha das formas de solucionar conflitos a través da práctica do xogo e deporte popular e tradicional, sen chegar á violencia física, era mediante o reto ou aposta; ou sexa, a forma de resolver un problema entre dúas persoas resolvíanse coa disputa dunha partida, por exemplo, do xogo dos bolos, e o resultado final era asumido por ambos participantes como «palabra de lei». Este feito de considerar a práctica de actividade física e deportiva como un laboratorio de resolución de conflitos xa foi desenvolvido por autores como Capllonch *et al.* (2018) ou Sáez de Ocáriz Granja e Lavega Burgués (2015), entre outros.

— *As relacións interxeracionais*. O habitual en certas prácticas tradicionais, como pode ser o xogo da chave, dos bolos ou da billarda, era a relación existente entre persoas de idades moi diferentes. Era frecuente ver partidas en parellas con adolescentes de 14, 15 ou 16 anos con persoas de 60, 70 ou máis anos; o importante non era a idade dos participantes, senón o compromiso e o desexo de gañar e de gozar do xogo. E algo máis importante, como se relataba nunha das entrevistas no estudo de Rodríguez-Fernández (2013) en relación ao xogo dos bolos: tamén era frecuente que esas parellas de xeracións tan distintas foran dunha localidade a outra camiñando, a longo de varios quilómetros e durante horas, falando e compartindo experiencias de vida antes de despois do obxectivo principal do día: a práctica do xogo e deporte popular e tradicional. Un aspecto que, dadas as condicións de vida actuais, máis nos chama a atención pola improbabilidade de que se produzan este tipo de situacións.

2.4. O xogo e o deporte popular e tradicional dende unha perspectiva de xénero

Rodríguez-Fernández *et al.* (2016) mostraron un exemplo do rol da muller en relación ao xogo e deporte popular e tradicional máis importante que houbo e que segue activo hoxe en día: o xogo dos bolos. Partindo de

que a herdanza do pasado foi especialmente inxusto coa muller, limitada ao acceso á práctica de actividade físico-deportiva, a lugares onde se desenvolvían este tipo de actividades e a multitude de aspectos que estaban condicionados por unha sociedade parcial e especialmente discriminatória, a muller tivo que ir salvando continuamente barreiras e atrancos para poder participar en actividades de forma libre, voluntaria e pracenteira. Hoxe en día xa non se cuestiona a práctica das mulleres e a súa participación en competicións oficiais de determinados deportes tradicionais, máis nun pasado mentres estas actividades eran practicamente exclusividade do xénero masculino, as mulleres limitábanse a desenvolver determinadas actividades artístico-expresivas, como cantar, bailar ou tocar a pandeireta, por poñer uns exemplos.

Na actualidade, a actividade físico-deportiva está instaurada na vida das mulleres (Alvariñas *et al.*, 2009) e, en relación ao xogo e deporte popular e tradicional, é habitual a competición de mulleres en modalidades federadas (bolos, por exemplo), con competicións e ligas propias ou, tamén, con modalidades única e exclusivamente practicadas por mulleres (Diestro, 2013, como se citou en Rodríguez-Fernández, 2016).

3. O xogo tradicional, a persoa, a forma de vida

As referencias ao xogo e ao deporte popular e tradicional, noutros tempos, non é máis que unha forma de entender a vida, na que as persoas podían gozar do día a día nunha época na que as condicións sociais eran moi pobres e que, aínda así, a natureza lúdica das persoas, sempre tiña un oco para o seu desenvolvemento. As propias características da actividade, sempre en relación directa co contexto e co lugar onde se realizaban, daba lugar a manifestacións sociais e culturais que son propias dos pobos, dando significado ao que foron e ao que hoxe en día son en base a un legado determinado.

Falar de cultura ou de identidade, é falar das persoas, dos seus costumes, dos seus logros e dos seus fracasos, das súas ilusións e de como foron quen de transmitir eses sentimentos a xeracións posteriores; e ese é un dos aspectos que nos define como pobo e como sociedade. Rodríguez-Fernández (2013) afirmaba que «debemos descubrir a nosa propia historia, aqueles elementos que nos possibiliten seguir sendo nós mesmos sen negar o futuro, pero asumindo o pasado» (p. 51).

Como diría Cabral (1985):

é necesario preservar todo o posible as tradicións do noso pobo. Protección que non signifique o desexo de manter formas ultrapasadas de vivir que o tempo tornou caducas e incapaces de dar resposta ás ansias e impulsos do noso tempo; pero que, encarando o momento progresivo da historia, sepa conxugar o presente co pasado, descubriendo neste as arterias aínda vivas, aquelas que proporcionan un mellor coñecemento do que somos ou que poden aínda posibilitar un modo característico de ser e de vivir, sen entrar en contradición co que verdadeiramente somos e debemos ser (p. 7).

Referencias

- ALONSO, J. I., LAVEGA, P., ETXEBESTE, J. & LAGARDERA, F. (2020). La huella deportiva como factor emocional para la formación docente universitaria en Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 169-186. <https://doi.org/10.6018/reifop.366371>
- ALVARIÑAS, M., FERNÁNDEZ, M. A., & LÓPEZ, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 113-122.
- CABRAL, A. (1985). *Jogos populares portugueses*. Domingos Barreira.
- CAPLLONCH, M., FIGUERAS, S., & CASTRO, M. (2018). Estrategias para la resolución de conflictos en Educación Física. *Apunts*, 133(3), 50-67. <https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es>
- COMISIÓN EUROPEA, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, (2007). *Libro blanco sobre el deporte*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- CORTIZAS, A. (2001). *Chirlosmirlos. Enciclopedia dos xogos populares*. Xerais.
- DECRETO 155/2022, do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 183, 26 septiembre de 2022, 49595-500009.
- DECRETO 156/2022, de 15 de septiembre, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación secundaria obligatoria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 183, 26 septiembre de 2022, 50010-50452.
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- LIÑARES, A. (2007). *Ramón Martínez López*. TesCtres.

- MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. & FERNÁNDEZ-RÍO, J. (2011). Análisis y modificación de los juegos y deportes tradicionales para su adecuada aplicación en el ámbito educativo. *Retos*, 19, 54-58.
- MORENO, C. (2008). *Juegos y deportes tradicionales de España*. Sociedad Estatal de Correos y Telégrafos.
- PARLEBAS, P. (1999). *Jeux, sports et société: lexique de praxéologie motrice*. INSEP.
- RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, J. E. (2013). *O estudo do xogo dos bolos en Boiro: aspectos históricos, estado actual de práctica e perspectivas de futuro* (Tese de doutoramento). Universidade da Coruña.
- RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, J. E., NÚÑEZ-GARCÍA, J., & SÁEZ-GAMBÍN, D. (2023). El juego deportivo tradicional en el recreo. Un recurso para promover la inclusión y la igualdad de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 45-59. <https://doi.org/10.6018/reifop.574551>
- RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, J. E., PAZOS COUTO, J. M., & PALACIOS AGUILAR, J. (2014). Costumbres lúdicas en España: el juego de bolos en la etapa final del Camino de Santiago. *Revista Movimento*, 20(4), 1397-1421.
- RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, J. E., PAZOS COUTO, J. M., & PALACIOS AGUILAR, J. (2015). Los campos de bolos en Boiro: espacios lúdico-deportivos para la práctica de un juego milenario. *Revista Digital de Educación Física EmásF*, 35, 10-27.
- ROMANÍ, A. (1979). *Xogos infantiles de Galicia*. Follas Novas.
- SÁEZ DE OCÁRIZ GRANJA, U. & LAVEGA BURGÚÉS, P. (2015). Estudio de los conflictos en el juego en Educación Física en primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 57, 29-44.
- VEIGA, P. (1996). *Xogos popular galego e educación. Vixencia educativa e función de identificación cultural dos xogos e enredos tradicionais* (Tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela].
- VIGNE, M. (2011). Las actividades tradicionales de ocio como reflejo de una sociedad. *Revista Científica Digital Acción Motriz*, 7, 62-76.

A proposta galega de atención á diversidade. Cara á educación inclusiva

Ángeles Parrilla

Universidade de Vigo

Irene Crestar

Universidade de Vigo

Introdución

A educación inclusiva en Galicia ten un amplo percorrido dende aquela primeira normativa sobre integración escolar dos anos 80. O noso obxectivo neste traballo é dobre. En primeiro lugar, pretendemos debuxar a situación da educación inclusiva en Galicia tomando como referencia a normativa internacional que inspirou e serviu de marco ás políticas inclusivas dunha gran maioría de países. Queremos identificar algúns eixos políticos, conceptuais e prácticos da proposta na nosa Comunidade Autónoma. En segundo lugar, queremos expor algunhas recomendacións para pensar e orientar a política educativa galega de forma que sexa cada vez máis inclusiva.

Non é esta unha análise gratuíta, nin meramente técnica. A educación inclusiva ten que ver cunha determinada forma de entender a sociedade e o papel que o sistema educativo pode ter nas exclusións e a desigualdade social. Moi distintos programas educativos, políticas e estudos, expuxeron que o sistema educativo non pode enfrontarse illadamente, con garantías de éxito, ás desigualdades (Bernstein, 1970). Por iso as políticas orientadas a promover unha sociedade e unha educación inclusiva fóronse configurando nunha prioridade da axenda educativa global, nun debate prioritario sobre como mellorar a educación salvagardando a equidade á que a mesma se debe. Pero, a política educativa, como propón Weaver-Hightower (2008), existe dentro dun sistema ecolóxico, que reflicte diferentes dinámicas a varios niveis: internacional, nacional, rexional e local, incluíndo ás persoas implicadas nos sistemas educativos. Dentro deste sis-

tema inclúense versións paralelas dunha mesma política. Estas versións paralelas son creadas orixinalmente polos responsables políticos, e posteriormente reescritas, reformuladas, interpretadas, traducidas e levadas á práctica por diversos axentes educativos, sendo o nivel escolar o último paso. Isto é, as políticas son mediadas e representadas de diferente forma por distintos axentes en distintos contextos (Ball *et al.*, 2011).

Deste xeito, a análise das políticas destinadas a promover a inclusión e reducir a exclusión é unha tarefa complexa que require unha perspectiva crítica, global, ecolóxica e multiaxente, o que nos permitirá comprender o funcionamento deste proceso de interpretación, aplicación e transformación das políticas considerando os diferentes escenarios culturais, sociais e xeográficos nos que se desenvolven (Artiles e Dyson, 2005). Así mesmo, este enfoque permítenos considerar os diferentes niveis e participantes implicados na política inclusiva e o seu desenvolvemento. Esta é a perspectiva adoptada neste capítulo para apoiar a nosa análise.

Esta formulación lévanos a conxugar unha análise máis descritiva da política educativa galega (en base á análise dos documentos normativos e datos estatísticos), cun achegamento aos escenarios e axentes que desenvolven (e como dicíamos reescriben) esas políticas.

Apoíámonos no proxecto de investigación «¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva? una investigación participativa en Galicia» (Parrilla, 2019). Preguntámonos como as medidas, accións e dispositivos do ámbito educativo e escolar son pensados, valorados e postos en marcha por aquelas persoas e axentes educativos participantes no seu desenvolvemento. Isto permitiranos expor que brechas ou fronte mantén abertas o proceso de inclusión, e permitiranos subsecuentemente propoñer que liñas de acción ou recomendacións son prioritarias para, no seu caso, reorientar a política educativa garantindo así a súa correcta evolución.

1. Revisando algúns Indicadores do Proceso de Inclusión en Galicia

Como primeiro obxectivo, imos explorar a situación galega usando como marco de análise algúns indicadores habituais ao analizar a equidade (Bonal, 2003). En concreto fixamos a nosa atención en tres dos seus indicadores: a concepción da inclusión; a proposta de escolarización; e os sistemas de apoio e recursos. Esta análise pretende sacar á luz algúns elementos da inclusión que están esvaecidos ou desatendidos polas políticas

e prácticas educativas actuais, así como os límites ou efectos non desexados das políticas e prácticas. Para iso puxemos en marcha un proceso inductivo-deductivo (revisión de normativas e informes estatísticos) que foi seguido dunha consulta, en base a entrevistas participativas, a diversos axentes educativos da comunidade autónoma galega.

1.1. A substitución do concepto de educación inclusiva, na política educativa galega pola denominada «Atención á Diversidade»

A definición xeral de Atención á Diversidade declarada na normativa vixente céntrase en medidas e accións educativas para adecuar a resposta educativa a todo o alumnado. Esta proposta pode ser valorada positivamente, dado que supón unha aposta pola creación dunha educación que reconece a falta de homoxeneidade educativa e social e por tanto non busca a creación de comunidades homoxéneas na escola. A lei galega –no seu Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia en que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación– define a mesma como o conxunto de medidas e accións deseñadas coa finalidade de adecuar a resposta educativa ás diferentes características, potencialidades, ritmos e preferencias de aprendizaxe, motivacións e intereses, e situacións sociais e culturais de todo o alumnado (art. 3). Con todo na súa concreción, a proposta:

- Individualiza as situacións que conlevan esa diversidade (diferentes características, ritmos de aprendizaxe, motivacións...), relacionando a diversidade coas diferenzas individuais, por contraposición ao grupo xeral, maioritario ou dominante. Deste xeito individualízase a diversidade, que fai referencia a situacións e condicións individuais do alumnado.
- Así mesmo se analizamos a quen se engloba baixo o paraugas da diversidade, a lexislación abandona o discurso de «todo o alumnado» e refírese a colectivos específicos, a determinados grupos (véxase a táboa 1). En todo caso esta concepción da diversidade debuxa un panorama educativo no que poden diferenciarse dous grandes grupos, o do alumnado que pertence ao grupo estándar ou normativo e o do alumnado baixo o paraugas da diversidade, que se diferencia daquel, limitándose por tanto a visión da diversidade a determinados grupos.
- Así mesmo, a clasificación e etiquetaxe de alumnado baixo categorías pode ser analizado como unha simplificación e representación inade-

cuada das diferenzas das persoas incluídas tanto dentro dos grupos como entre os grupos. As persoas, xa sexan individuos ou grupos, descríbense con termos comodín, como os de raza, clase, sexo, cultura e lingua, o cal finalmente xera unha imaxe estereotipada deses grupos, sen considerar as múltiples e diferentes formas en que as mesmas se desenvolven.

- Por último, a proposta de ofrecer medidas (diferentes ás normais) con intención de fomentar a súa inclusión, podería dar lugar a novas formas de exclusión. Por exemplo ao ser identificados os estudantes ou grupos que as reciben como grupos ou persoas con medidas especiais e diferentes.

Táboa 1

Estudantes considerados baixo o paraugas da diversidade

Alumnado con Necesidades Específicas de Apoio Educativo	As alumnas e os alumnos que requiren unha atención educativa diferente á ordinaria, por presentar necesidades educativas especiais, por atraso madurativo, por trastornos do desenvolvemento da linguaxe e da comunicación, por trastornos de atención ou de aprendizaxe, por descoñecemento grave da lingua de aprendizaxe, por estar en situación de vulnerabilidade socioeducativa, polas súas altas capacidades intelectuais, por incorporarse tarde ao sistema educativo ou por condicións persoais ou de historia escolar. (art. 6, Orde 8 de setembro de 2020)
Alumnado con Necesidades Educativas Especiais	Alumnado que afronta barreiras que limiten o seu acceso, a súa presenza, a súa participación ou a súa aprendizaxe, derivadas de discapacidade ou de trastornos graves de conduta, da comunicación e da linguaxe, por un período da súa escolarización ou ao longo de toda ela, e que require determinados apoios e atencións educativas específicas para a consecución dos obxectivos de aprendizaxe adecuados ao seu desenvolvemento. (art. 7, Orde 8 de setembro de 2020)
Alumnado en situación de vulnerabilidade socioeducativa e/ou cultural	Alumnado que presenta desigualdades derivadas de factores sociais, familiares derivados de violencia de xénero, económicos, culturais, xeográficos, étnicos ou doutra índole. (art. 8, Orde 8 de setembro de 2020)
Alumnado con altas capacidades intelectuais	Alumnado que presenta unha capacidade intelectual igual ou superior a 130 de cociente intelectual, un alto nivel de creatividade e persistencia nas tarefas de alta complexidade intelectual ligadas ás súas áreas de interese. (art. 9, Orde 8 de setembro de 2020)
Alumnado de incorporación tardía ao sistema educativo	Unha alumna ou alumno que por procederen doutros países ou por calquera outro motivo xustificando, se escolarizan tardiamente no noso sistema educativo e presentan dificultades para acadaren os obxectivos e as competencias que lles corresponderían pola súa idade. Esas dificultades maniféstanse, especialmente, no descoñecemento dalgunha das linguas oficiais de Galicia e/ou no desfacemento curricular. (art.10, Orde 8 de setembro de 2020)

É ademais moi relevante a escasa presenza do discurso da inclusión educativa na normativa galega, que non define á mesma (ao substituílo como se dixo polo de Atención á Diversidade) e que fai un uso moi limitado do termo. Isto supón unha rémora para o avance cara ao camiño inclusivo, e lanza unha mensaxe ambigua e contradictoria que se traduce nunha interpretación pouco unívoca da inclusión por parte de distintos axentes educativos e tende a escurecer a dimensión social, colectiva, da diversidade. Como se pode apreciar nas seguintes citas non é moi distinto o discurso dos docentes e axentes educativos do discurso oficial sobre a diversidade, na medida en que conflúen en individualizar a idea de diversidade e vincular o seu concepto a colectivos específicos. Salvo excepcións, é esta unha visión moi ancorada nunha perspectiva individual e debedora do modelo de escolarización integradora dos anos 60 do pasado século, así como do chamado modelo deficitario de concepción da discapacidade.

A diversidade está entre nós desde sempre, outra cousa é que quixésemos recoñecela, aceptala e traballar para, con e con ela. Fai falta unanimidade e menos controversia no seu significado, trasladar a importancia e a aceptación de ser diferente e que a diferenza non nos fai mellores ou peores, senón que cada persoa é como é e hai que aceptala. (Nai)

A primeira barreira que hai que vencer e ser capaces de romper é a intelectual, é a mentalidade. Que é a educación inclusiva? En que se fundamenta? Mentres non teñamos claro iso non imos avanzar en ningunha cousa. (Nai)

Son moi partidaria da educación inclusiva, pero a educación inclusiva tal e como está montado o sistema non funciona, porque o sistema está montado para todos os que non sobresaen, nin por arriba nin por abaixo. Entón, para os que non dan problemas o sistema funciona perfectamente, vai todo xenial. O problema é cando un neno sobresaee por arriba ou por abaixo. (Orientador)

1.2 Modalidades de escolarización: A voltas entre os espazos e contextos de inclusión e exclusión

Non hai dúbida na proposta da comunidade autónoma galega da opción pola escolarización en contextos de inclusión, identificándose de maneira inequívoca a escolarización ordinaria como a preferente para dar

resposta á diversidade. Liberdade de elección de centro, normalización e inclusión son os principios que se propoñen para guiar a escolarización do alumnado (Orde do 8 de setembro de 2021 pola que se desenvolve o Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten os ensinos establecidos na Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación). Ademais, priorizarase en todo momento a escolarización do alumnado con necesidades educativas especiais nos centros ordinarios fronte aos centros ou unidades de educación especial (artigo 25).

En consecuencia con esta orientación a pauta seguida en Galicia non se afasta moito da formulación anterior. Os datos estatísticos así o refrendan. Un 93,6% dos estudantes categorizados como alumnado con necesidades educativas especiais (en diante NEE), por exemplo, atópase escolarizado en centros ordinarios (Xunta de Galicia, 2022). En canto á admisión específica en centros ordinarios de alumnado categorizado como con necesidades específicas de apoio educativo (en diante NEAE) a política da Consellería de educación é oficialmente moi clara na súa defensa da inclusión afirmando que «Se potenciará a admisión deste alumnado nos centros ordinarios». Con todo á vez, régúlase e deixa a porta aberta á escolarización segregada en contextos específicos cando se acepta que cando as necesidades non poidan ser atendidas mediante as medidas de atención á diversidade, procederase á escolarización en unidades ou centros de educación especial. Desta maneira aínda que formalmente asúmese a inclusión, na práctica régúlanse vías alternativas excluíntes, poñendo como límite as necesidades do alumnado e o seu axuste ás medidas de atención á diversidade. Deste xeito, os datos máis recentes tamén informan do crecemento de centros de educación especial que pasaron en Galicia de 33 a 36 nos últimos dous anos. Esta situación denota unha contradición na política que haberá de superarse tendo en conta que mentres se propón a inclusión mantéñense e incrementan estruturas e contextos excluíntes.

En concreto, as estruturas de escolarización previstas na CCAA galega (táboa 2), diferencian dous tipos de contexto educativo: a modalidade ordinaria e outras modalidades paralelas á mesma. Créase así un mapa de escolarización que dalgún modo perpetúa o modelo dual de ensino ordinario e ensino especial.

Táboa 2

Modalidades de escolarización previstas na Orde do 8 de setembro de 2021(artigo 26)

MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN NA COMUNIDADE GALEGA
— Centros ordinarios
— Centros docentes ordinarios de escolarización preferente
— Unidades de educación especial en centros docentes ordinarios
— Centros de educación especial
— Escolarización combinada, entre un centro ordinario e unha unidade ou centro de educación especial

Con todo na práctica os criterios de admisión do alumnado nas distintas modalidades de escolarización non se aplican de maneira directa, dificultándose ou impedíndose a escolarización en determinadas modalidades educativas (coa consecuente guetización dalgúns centros); «expulsándose» de facto ao alumnado con NEAE, como reflicte o testemuño seguinte, no que unha nai reflexiona sobre a dificultade de escolarización da súa filla nun centro ordinario:

Levei á miña nena a ese cole, e dixéronme que non, que nese cole non porque lles ía a dar moito traballo. (Nai)

O procedemento que leva á decisión de escolarización dos estudantes con NEAE parte dunha Avaliación psicopedagóxica que ten como unha das súas metas a xustificación da modalidade de escolarización preferente para cada alumno e a orientación ao centro educativo no que se atopa o alumno. O devandito informe psicopedagóxico e tamén o posterior Ditame de escolarización (no seu caso) son realizados polo Departamento de Orientación de cada centro, que pode ser axudado se é necesario polo equipo de orientación específico. Só en circunstancias xustificadas é realizado unicamente polo equipo de orientación específico. Este procedemento e as decisións que se derivan do mesmo guíanse por criterios unicamente técnicos. Deste xeito as familias «teñen voz pero non voto», na toma de decisións vinculadas a este proceso. Os seus dereitos límítanse a ser informadas dos resultados e medidas que se propoñen, así como a ser oídas e recollidas as súas opinións sobre o mencionado ditame. Esta circunstancia dá lugar con frecuencia a serios problemas e disensións na escolarización dalgúns estu-

dantes e algunhas moi coñecidas batallas legais (gañadas polas familias), por entrar en contradición cos principios sinalados de escolarización en condicións de igualdade e de liberdade de elección de centro, así como coa asunción manifestada de guiar a escolarización polos principios de Normalización, Inclusión, non discriminación, e igualdade efectiva no acceso e na permanencia no sistema educativo. De novo unha nai denuncia unha situación que non pode ocorrer nun centro educativo:

Eu creo que xa lle sobra a nena no cole. Eu víaa que cada vez estaba máis integrada e menos incluída;(…) tamén o profesorado cada vez queixábase máis de que non podían traballar con ela na aula. Ela era un problema e pensei "aquí xa sobramos". Estaba na aula, si, pero incluída non, integrada. (Nai)

Así mesmo é preocupante o incremento dos centros de educación especial (en diante CEE) dado o lexislado sobre o tema no contexto estatal. Este incremento apunta claramente na dirección contraria á exposta na Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro (BOE do 30 de decembro), pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación (LOMLOE), que na súa Disposición Adicional Cuarta, traza un perfil moi especializado para os CEE e propón a súa reconversión en centros de recursos, referencia e apoio aos centros ordinarios:

As Administracións educativas continuarán prestando o apoio necesario aos centros de educación especial para que estes, ademais de escolarizar aos alumnos e alumnas que requiran unha atención moi especializada, desempeñen a función de centros de referencia e apoio para os centros ordinarios. (p. 74)

Así mesmo a LOMLOE expón na mesma disposición adicional:

O Goberno, en colaboración coas Administracións educativas, desenvolverá un plan para que, no prazo de dez anos, de acordo con o artigo 24.2.e da Convención sobre os Dereitos das Persoas con Discapacidade de Nacións Unidas e en cumprimento do cuarto Obxectivo de Desenvolvemento Sostible da Axenda 2030, os centros ordinarios contén cos recursos necesarios para poder atender nas mellores condicións ao alumnado con discapacidade. (p. 74)

É esta, como pode intuírse, unha cuestión dilemática e difícil de alcanzar, tendo en conta que ata o de agora esta orientación desatendeuse, non se articulou un plan de apoio aos centros ordinarios e a dotación de

recursos (humanos, materiais...) dos mesmos non é suficiente. As citas e reflexións das familias entrevistadas sobre esta cuestión son abafadoras e deben ser valoradas como moi preocupantes. As mesmas, manifestándose maioritariamente a favor dunha educación inclusiva, acaban valorando máis positivamente os CEE para a atención aos seus fillos que os centros ordinarios, alegando precisamente que é a falta de apoios e recursos nos mesmos o que lles leva a esa situación, e non a súa opción pola exclusión. Pola súa parte os docentes, pensan que as condicións de traballo nas aulas ordinarias inciden directamente na calidade educativa do alumnado con NEAE. Vese así como a política orientada á inclusión acabou reificando a antiga división entre educación inclusiva e especial, en lugar de promover unha educación realmente inclusiva para todos.

Non pode estar unha profesora dando clase a 26 nenos e 1 deles con discapacidade, é unha tolemia... agora está nun cole especial, ten os medios, ten os profesionais, el vai coa súa cadeira eléctrica polo cole, iso como o fas nun ordinario. (Nai)

Se a ratio baixase, a atención á diversidade tamén sería moito máis fácil, aínda que non nos desen tantos recursos. Dáche calidade de educación ter pouco alumnado. Queremos educación de calidade para eles e con menos cociente terían unha calidade, dentro da aula ordinaria, nenos con necesidades... (Titora)

2. Sistemas de apoio e recursos

Desde todas as instancias políticas internacionais instase a políticos, lexisladores e educadores a desenvolver e articular marcos lexislativos e medidas educativas xerais e comúns como a clave para garantir o avance cara a unha educación máis inclusiva. Esta orientación, aínda que se asume no contido e ideas da normativa galega, atopa dificultades na concreción en medidas e plans educativos a desenvolver en centros educativos e aulas, que con moita frecuencia acaban apelando e proponendo medidas específicas para promover o proceso inclusivo. Cando as medidas de atención á diversidade pensadas para todo o alumnado, as denominadas medidas ordinarias (véxase a táboa 3), non dan resposta ás necesidades do alumnado recórrese a medidas específicas, que dificilmente poden considerarse inclusivas (agrupamentos flexibles, adaptacións curriculares, apoio especializado...). No seu conxunto conforman un abundante

e sobrecargado abanico de medidas que aínda pretendendo facilitar a aprendizaxe do alumnado poden dar lugar, como se puxo de manifesto en traballos previos (Moliner *et al.*, 2012) e polas persoas consultadas no noso estudo, a agrupamentos ou estratexias que abundan na segregación máis que na inclusión. Pénsese por exemplo nos agrupamentos flexibles, cando se convierten en grupos estables, no apoio fora da aula, etc. Estas medidas ademais están pensadas para alumnado categorizado como con NEAE, caendo de novo nunha dobre división da resposta escolar, dentro da mesma escolarización ordinaria. Por unha banda diferénciase aos dous grupos de alumnado e por outro diferéncianse as medidas, a resposta educativa para ambos os grupos. A cuestión non é crear medidas, itinerarios e propostas extraordinarias en paralelo ás medidas ordinarias, senón profundar e adecuar o sistema ordinario para todo o alumnado, non para uns cuantos, e non para distintos grupos.

Táboa 3

Medidas de atención á diversidade segundo a Orde do 8 de setembro de 2021

MEDIDAS DE ATENCIÓN Á DIVERSIDADE	
<p>Medidas Ordinarias</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Todo o alumnado</p>	<p>Adecuación da estrutura organizativa do centro, e da organización e xestión da aula ás características do alumnado; Adecuación das programacións didácticas ao alumnado e ás circunstancias da súa contorna; Metodoloxías baseadas no traballo colaborativo en grupos heteroxéneos, tutoría entre iguais, aprendizaxe por proxectos e outras que promovan a inclusión; Aulas de atención educativa e convivencia; Reforzo educativo e apoio do profesorado con dispoñibilidade horaria; Programas de enriquecemento curricular; Plan específico de reforzo para o alumnado de educación primaria que permaneza un ano máis no mesmo curso; Plan de reforzo para o alumnado en educación secundaria obrigatoria que pase de curso con materias sen superar; Plan específico de reforzo para o alumnado de educación secundaria obrigatoria que permaneza un ano máis no mesmo curso; Programas de habilidades e competencias sociais.</p>
<p>Medidas Extraordinarias</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Alumnado con Necesidades Específicas de Apoio Educativo</p>	<p>Adaptacións curriculares; Agrupamentos flexibles; Apoio do profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica e/ou en Audición e Linguaxe; Flexibilización da duración do período de escolarización nas etapas de educación infantil, educación primaria e educación secundaria obrigatoria; flexibilización da duración do período de escolarización na etapa de bacharelato; Programa de diversificación curricular; Atención educativa ao alumnado que presenta dificultades para unha asistencia continuada a un centro docente (Atención educativa domiciliaria; Atención educativa hospitalaria; e Atención educativa virtual); Atención educativa ao alumnado menor sometido a medidas de responsabilidade penal; Atención educativa ao alumnado sometido a medidas de protección e tutela; Atención educativa ao alumnado afectado por medidas de violencia de xénero e/ou acoso escolar; Atención educativa ao alumnado procedente do estranxeiro; Grupos de adquisición de linguas; Grupos de adaptación da competencia curricular; Atención educativa a mozas embarazadas.</p>

Doutra banda e para dar cumprimento ao desenvolvemento destas medidas, a lexislación galega establece nos artigos 78 e 79, que os centros educativos contarán cos recursos materiais necesarios para responder á totalidade de necesidades do alumnado e, así como cós recursos humanos, referíndose a aqueles axentes que poden favorecer a inclusión do alumnado. En concreto, no seu artigo 79, afirmase que os centros contarán con profesionais especializados para atender as demandas e necesidades do alumnado na súa totalidade, como especialistas de Pedagogía Terapéutica ou de Audición e Linguaxe, ademais do persoal auxiliar coidador, intérpretes de lingua de signos e aqueloutros que profesionais que formen parte dos centros de educación especial. Ademais, cabe destacar o artigo 83, no que se fala da familia como recurso, establécese a colaboración dos mesmos como imprescindible (Orde do 8 de setembro de 2021). Obviamente estas propostas son idóneas, os recursos xa sexan materiais ou humanos son totalmente necesarios para a reforma educativa que require a educación inclusiva. Non obstante a forma en que se asignan os mesmos aos centros, así como o papel que ocupan os especialistas nos centros (aínda moi vinculado aos apoios e recursos do modelo terapéutico) non acaban de cumprir a meta para a que se pensaron. Así ve a tradución á práctica desta falta de recursos e apoio unha estudante:

Realmente foi máis levadío o meu paso por primaria grazas á miña nai, que tivo que estar cada 15 días, e sobre todo, durante o curso, ou sexa, cambiando de curso e cambiando de profesores. Tiña que estar o primeiro día de clase, para explicarlle ao novo profesor, as miñas circunstancias, como o estaba levando e todo. (Estudiante)

Conclusións

A breve análise anterior permite expor que necesitamos entender as políticas e prácticas de inclusión dentro dos contextos ecolóxicos nos que existen, considerando que todos os aspectos e niveis da inclusión están inextricablemente conectados. Este é o marco teórico que foi utilizado para a elaboración deste capítulo, un marco que partiu da posibilidade de investir a pirámide na construción de coñecemento e na configuración de políticas educativas inclusivas, o que nos levou a situarnos na base do proceso de inclusión, na institución educativa e os seus protagonistas.

Esta análise permítenos identificar cinco grandes recomendacións para orientar as políticas e prácticas inclusivas na Comunidade Galega:

RECOMENDACIÓN 1. Superar a idea de individualizar a diferenza.

Non é esta unha idea nova e con todo, a súa introdución nas políticas educativas, e na organización de centros educativos atopa moitas resistencias. Fai falta un enfoque máis global, sistémico e social ao analizar as necesidades dos estudantes, ao definir as mesmas e ao tomar decisións sobre eles. A inclusión non pode exporse como accións a desenvolver con determinados estudantes senón como un proxecto que supón unha reforma do sistema educativo, un proxecto que supón unha ruptura coa tradicional mirada individualista sobre a situación do alumnado para propoñer un achegamento á análise das barreiras contextuais que dificultan a participación e a aprendizaxe do alumnado. Para camiñar nesta dirección, sería necesario un esforzo sostido (e radical) que leve a revisar criticamente a linguaxe e a conceptualización da diversidade no discurso político, na normativa e nas súas propostas de desenvolvemento. E isto supón abandonar o discurso da diferenza individual para adoptar un vocabulario moito máis ecolóxico, de dereitos e xustiza na educación, como o que defende a educación inclusiva.

RECOMENDACIÓN 2. Revisar as modalidades de escolarización para que progresivamente se fagan máis inclusivas.

«Non deixar a ninguén atrás» o lema dos Obxectivos de Desenvolvemento Sostible pode servir como un indicador ou filtro para analizar a capacidade inclusiva dalgunhas medidas e modalidades de escolarización moi enraizadas no sistema educativo actual. Dáse por suposto que son inclusivas, cando as mesmas poden ser excluíntes ou meramente integradoras. Certamente a cultura que nos rodea, a formación recibida, e a política educativa, entre outras cuestións, ocultan a segregación das persoas mesmo dentro dos centros educativos considerados «inclusivos», a través de medidas de escolarización que perpetúan o *status quo* do ensino ordinario. Dan así lugar ao que poderíamos cualificar como un *apartheid* educativo, que é aceptado de maneira acrítica en non poucas ocasións na práctica cotiá.

Pero, a revisión da organización da oferta educativa, das medidas e modalidades de escolarización non é só unha cuestión dos espazos e lugares nos que se desenvolve unha educación paralela á ordinaria. Como Slee (2012) expuxo cunha gran nitidez «fai falta unha análise que nos convide a transcender as loitas entre o especial e o ordinario, dado que ningunha das dúas situacións está a desenvolverse ben» (p. 31). Por tanto, o foco

das nosas miras non pode limitarse ás modalidades de escolarización que podemos considerar excluíntes, senón tamén e de maneira paralela da escolarización considerada «inclusiva» que con tanta frecuencia xera culturas e prácticas excluíntes.

RECOMENDACIÓN 3: Mellorar os recursos de apoio á educación inclusiva nas institucións educativas.

Esta aposta pola educación inclusiva requirirá cambios significativos na forma de pensar e xestionar os recursos e profesionais de apoio na escola. A nosa proposta pasa por avanzar dun sistema de dotación de recursos unicamente centrado nas necesidades dos estudantes individuais, a un sistema de dotación de recursos orientado a apoiar e desenvolver a capacidade dos docentes, das escolas e da comunidade no seu conxunto para responder ás súas propias necesidades. Certamente este enfoque esixe unha maior autonomía a nivel escolar, así como flexibilidade nos orzamentos escolares.

RECOMENDACIÓN 4: Mellorar as oportunidades de formación inicial e de desenvolvemento profesional continuo para que os docentes apoiem a diversidade e inclusión.

Como se apuntou a formación é un elemento nuclear no desenvolvemento de políticas inclusivas. A formación inicial do profesorado debe ser sometida a unha rigorosa análise xa que esta, como numerosos informes sinalan, non prepara suficientemente para abordar a diversidade, a equidade e a inclusión ao tratase dunha formación moi residual nos plans de estudo universitarios (Muntaner et al., 2020; Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2020). Esta formación en xeral non é capaz de traspasar a todas as materias do currículo formativo, quedando a formación inicial nestes temas relegada a materias optativas ou moi específicas centradas con frecuencia nas NEE, sen o carácter transversal que debería presidir a formación inicial.

Así mesmo a formación permanente dos docentes implicados na inclusión debe ser seriamente revisada. Un eixo ineludible desa formación debería ser a introdución dun programa de aprendizaxe profesional centrado na promoción de prácticas inclusivas na aula, centro e comunidade coa participación das escolas no deseño dos seus propios plans ou estratexias para promover a inclusión e a equidade nos seus centros. Un programa de aprendizaxe profesional como o sinalado podería axudar a reenfocar esta cuestión e sobre todo a valorar o relevante papel protagónico dos docentes no proceso inclusivo.

RECOMENDACIÓN 5. Reforzar as estratexias de configuración, avaliación e seguimento de programas e políticas de orientación inclusiva.

A falta dunha cultura de seguimento e avaliación das políticas inclusivas, na nosa Comunidade, é clara, o que dificulta a avaliación de se os mecanismos e recursos para a educación inclusiva son eficaces. Tres ideas serven para aclarar esta cuestión. Primeiro, a educación inclusiva non se pode reducir a unha lista de políticas, estratexias e recursos deseñados desde espazos profesionais desconectados das prácticas e os axentes educativos. Se a educación inclusiva é un proxecto de sociedade democrática deben configurarse as políticas sobre a mesma atendendo de maneira especial a aqueles axentes educativos e sociais que se empeñan no seu desenvolvemento. En segundo lugar, igualmente é necesario que máis aló das declaracións sobre as orientación e metas das políticas, estas se sustenten e financien tanto no plano económico como en termos de recursos e profesionais necesarios para a súa posta en marcha. Por último, en terceiro lugar, as políticas deben ser avaliadas no seu desenvolvemento, deben ser sometidas a un seguimento e análise que informe de como as políticas de inclusión se converten en prácticas a nivel rexional, local e escolar. Esta análise debe dar lugar a penalizacións no caso de incumprimento da norma vixente. Só desta maneira poderase mellorar a política inclusiva e a súa práctica.

Referencias

- AGENCIA EUROPEA para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2020). *Formación docente para la inclusión educativa: Informe resumen final de la fase 1*. A. De Vroey, S. Symeonidou y A. Lecheval, eds.
- ARTILES, A. J. e DYSON, A. (2005). Inclusive education in the globalization age: The promise of comparative cultural historical analysis. In Mitchell D. (Ed.), *Contextualizing inclusive education*, (pp. 37-62). Routledge.
- BALL, S. MAGUIRE, M., BRAUN, A., e HOSKINS, K. (2011). Policy subjects and policy actors in school: some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 611-624. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601564>
- BERNSTEIN, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 38, 344-351.
- BONAL, X. (2003). Una evaluación de la equidad del Sistema Educativo español. *Revista de Educación*, 330, 59-82.

- DECRETO 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia en que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación.
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre (BOE de 30 de diciembre), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2023). Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo curso 2020-2021. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d6b2a5e2-6a9c-4b59-90ba-ecbd96e06dff/notaresumen22.pdf>
- MOLINER, O., SALES, M.A., FERRÁNDEZ, R., MOLINER, L. e ROIG, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217. 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-075
- MUNTANER-GUASP, J. J., MUT-AMENGUAL, B., e PINYA-MEDINA, C. (2021). Formación inicial en inclusión en los Grados de Maestro en Educación Primaria. *Siglo Cero*, 52(4), 9-27. <https://doi.org/10.14201/scero2021524927>
- ORDE do 8 de setembro de 2021 pola que se desenvolve o Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia en que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación.
- PARRILLA, A. (2019). *¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva? una investigación participativa en Galicia* (PID2019-108775RB-C41).
- SLEE, R. (2012). La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva. Morata.
- WEAVER-HIGHTOWER, M. B. (2008). An Ecology Metaphor for Educational Policy Analysis: A Call to Complexity. *Educational Researcher*, 37(3), 153-167. <https://doi.org/10.3102/0013189X08318050>
- XUNTA DE GALICIA (2022). Datos e cifras do ensino non universitario. Curso 2022-2023. https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/0193308-datos_e_cifras_-_estadistica_202223-4corr.pdf

Educación non formal e desenvolvemento de competencias socioeducativas na mocidade galega

Ana Vázquez-Rodríguez

Universidade de Santiago de Compostela

Jesús García-Álvarez

Universidade de Santiago de Compostela

Javier Agrafojo Fernández

*Servizo de Participación e Inclusión Universitaria,
SEPIU (USC)*

A aprendizaxe é unha forza que impulsa a vida humana, é un dos principais medios polos que chegamos a ser nós mesmos e un estímulo que enriquece as nosas vidas e nos fai verdadeiramente humanos.

(Jarvis, 2009)

Introdución

Situámonos diante de numerosos desafíos de indiscutíbel altura mundial que poñen de manifesto a necesidade de defender políticas sociais e mesmo de diferentes miradas de índole social, comunitaria e pedagóxica que dispoñan no centro a aprendizaxe ao longo da vida (*lifelong learning*). Deste xeito, a óptica que guía este capítulo segue un entendemento da aprendizaxe permanente ou da aprendizaxe ao longo da vida como un fenómeno social e institucional, isto é, como toda oportunidade posta ao dispor por parte de institucións sociais e educativas, xunto con todo proceso mediante o cal, un individuo pode adquirir coñecementos, habilidades, actitudes, aptitudes, valores, emocións, crenzas e sentidos dentro dunha sociedade global (Jarvis, 2009).

Daquela a aprendizaxe imprime un sentido de contiadade, nutríndose da totalidade de cambios nas formas de coñecemento que dotan de

significado ás sociedades. Dito doutro modo, non é posible entender o ser humano sen a aprendizaxe que o envolve. Deste xeito, os colectivos sociais convértense no núcleo central das accións formativas –dende a infancia ata a vellez– cun enfoque, en consecuencia, de indispensable oferta e desenvolvemento de oportunidades formativas que son heteroxéneas nun marco de educación permanente (Jarvis & Parker, 2005).

A propósito deste escenario, e inmersos nunha modernidade líquida de incalculábel complexidade social (Bauman, 2002), cómpre ter como referente de actuación prioritaria *dende e para* a educación, entre outros, aqueles aspectos de notábel preocupación no logro dun óptimo benestar social: precariedade e inestabilidade laboral, desigualdade e discriminación, exclusión e risco de pobreza, conflictividade a nivel global, e individualismo fronte á participación social. En resumo, preséntase a necesidade de transformar a educación, en múltiples educación(s), co obxecto de afrontar un estado de crise permanente, de elasticidade social e de fragilidade do humano (Sousa, 2021).

Postúlase, pois, o requirimento de políticas que atendan á posmodernidade –tamén nomeada segunda modernidade ou sobremodernidade–, entendendo que as condicións sociais que rodean á humanidade restrinxen as políticas de vida e requiren dunha educación para *todas* as persoas de xeito igualitario. Con todo, chegando ao cerne desta cuestión, tal e como alude Nussbaum (1999), convén non esquecer que respectar a igualdade de valía de *todas* as persoas significa promover a capacidade para organizar a súa vida de acordo coa visión persoal do que é o máis importante. Polo tanto, será decisivo valorar publicamente «non só a situación colectiva, xa sexa dunha rexión ou familia: temos que considerar cal é a parte dos recursos e oportunidades *que obtén cada persoa*, pensando que cada unha delas é digna de atención por dereito propio» (p. 258).

Trátase, certamente, da esixencia de abordaxe de riscos e da xeración por dereito propio de oportunidades que ocasionan que a sociedade demande, requira e mesmo, de maneira significativa, (auto)organice e lidere *motu proprio* formas flexibles e constantes de formación (Colom, 2005). Delas son espello o conxunto das accións socioeducativas de implicación voluntaria que son ofrecidas por distintas institucións, entidades, organismos, comunidades e colectivos organizados (en forma, ás veces, de movementos sociais) que promoven e impulsan a educación non formal (Romi & Schmida, 2009).

É así que a súa tarefa correspóndese cunha visión da aprendizaxe como un proceso inacabado e continuo no que o conxunto das persoas, procesos, institucións e contornas vólvense transcendentais para o desenvolvemento de individuos e comunidades (Santos Rego *et al.*, 2018). Proba do anterior é o valor concedido á aprendizaxe non formal dende instancias europeas que instan ao seu valor na mellora do desenvolvemento, das posibilidades de emprego e da mobilidade das persoas, así como na promoción da motivación para aprender ao longo de toda a vida, especialmente naqueles grupos en situación de risco de exclusión social ou con menores niveis de cualificación (Consello da Unión Europea, 2012).

Porén, o valor da educación non formal, como proceso formativo universal, non é só unha cuestión de actualidade, pois ben é certo que nunca deixou de estar presente na historia da humanidade. Mostra disto son as múltiples formas de educación que, mais aló de escolas, institutos e facultades, trataron de dar resposta ao longo da historia aos intereses e necesidades cambiantes, a miúdo mediante axencias cívico-sociais de alcance glocal (véxase Colley *et al.*, 2003). Podería dicirse entón que, alén de conformar unha dimensión formativa complementaria, tanto individual como social, dende a súa orixe na metade do século pasado, a educación non formal foise propulsando e *existindo* contando coas súas posibilidades recoñecidas para a aprendizaxe, as cales son e foron impulsadas a través de axentes comunitarios e políticas públicas que actúan diante dun devir social, económico, tecnolóxico e cultural especialmente convulso (Santos Rego *et al.*, 2018).

Xa que logo, en pleno século XXI, confiamos en que é indisociable a óptica dun benestar e satisfacción social nun eixo glocal, sen mergullarse na educación como unha inversión institucional, social e educativa dirixida a que todas as persoas logren optimizar o(s) seu(s) futuro(s) e proxectos de vida. Máxime naqueles grupos de poboación dos que dependen os mellores e confiados futuros das sociedades, caso das xeracións máis novas que, na contemporaneidade, gozan de elevadas cotas de inestabilidade e incerteza profesional e persoal, e que esixen dunha actuación de natureza específica a través de respostas socioeducativas e de *oportunidades* que permitan guiar e (re)orientar as súas potenciais historias de vida (Vázquez-Rodríguez *et al.*, 2023).

Así pois, nestas circunstancias a educación non formal preséntase indisociable á transferencia do coñecemento comprendida como a transformación e conversión do coñecemento educativo en valor social, cultural e económico, que redunda no benestar da poboación (Santos Rego *et al.*,

2020). Curiosamente o interese público ao redor da aprendizaxe non formal xorde vencellado a ditas inquedanzas de transferir un mellor coñecemento mediante a atención a colectivos e contornas que precisan dunha resposta social urxente. Aí cómpre recordar a dignificación destes procesos a nivel internacional, destacando a publicación do primeiro informe ao redor da aprendizaxe ao longo da vida, coñecido como *Informe Faure* (Faure *et al.*, 1973) e, máis adiante, o *Informe Delors* (Delors *et al.*, 1996), que aínda hoxe constitúen o resorte de actuación das políticas públicas internacionais en materia de educación.

Na época vixente, a educación non formal trasládase directamente á esfera do «permanente», na medida en que exerce un labor esencial na busca de igualdade de oportunidades para *todas* as persoas, en liña cos obxectivos da *Axenda 2030*, poñendo a aprendizaxe obtida a través da experiencia e derivada da inmersión na comunidade a través de distintas institucións, centros, organismos e movementos socioeducativos (en esferas autonómicas, nacionais e internacionais) no centro do seu desenvolvemento (Rogers, 2019; Santos Rego *et al.*, 2018).

Trátase dunha preocupación que ten a súa máxima expresión non só nas políticas comunitarias, senón moi especialmente nas políticas públicas lideradas pola Comunidade Autónoma de Galicia dirixidas á xuventude. Ben é certo que, no conxunto nacional, a nosa Comunidade acada un papel significativo na apertura de políticas, programas e accións dirixidas á mocidade co gallo de fortalecer os seus niveis de implicación social e de empregabilidade, entendendo a educación como unha inversión de futuro (Xunta de Galicia, 2021). Por esta razón, é preciso determinar as potenciais contribucións da educación non formal no marco dunha política de xuventude, pero non só iso, senón tamén dar resposta a se o seu protagonismo ten sido avalado por evidencias que recollen os seus efectos na realidade a prol dunha inclusión social efectiva da mocidade.

Non doutro modo, o obxectivo do presente capítulo é analizar a educación non formal como eixo de actuación para o desenvolvemento de competencias socioeducativas, prestando atención á mocidade como colectivo marcado no momento actual por altas cifras de desemprego e exclusión social. O que se pretende, en definitiva, é dignificar a todas as persoas, axentes e contornas, no escenario de institucións comprometidas coa educación non formal, que pulsan e traballan por unha educación que supoña un elemento vertebrador do cambio ou cambios que se esperan en sociedades que confían nun estado do benestar.

De xeito específico, no tocante á estruturación do traballo, para iniciarmos será preciso abordar as orixes e a evolución da educación non formal coa finalidade de contextualizar a súa importancia como estratexia clave de aprendizaxe ao longo da vida. Seguidamente, daremos continuidade ao discurso acentuando o interese na educación non formal, contemplando a súa dimensión política que defende, dentro e fóra de Galicia, o impacto na optimización da participación social e na mellora da empregabilidade da xuventude. Finalmente, achegaremos evidencias que constatan de xeito efectivo os efectos destas accións formativas no desenvolvemento de competencias socioeducativas na mocidade, atendendo especificamente ás contribucións dos programas e iniciativas postas en marcha e xestionadas por diversas institucións públicas (*Consellería de Política Social e Xuventude e Universidade de Santiago de Compostela*) que avalan o impacto na xuventude no contexto da Comunidade Autónoma de Galicia.

1. A educación non formal como estratexia de aprendizaxe ao longo da vida. Unha achega ao seu xermolo e evolución

A educación non formal representa a necesidade de imbricar desenvolvemento e educación. As transformacións que xorden na sociedade do coñecemento ou da aprendizaxe tornan en obxectivos primarios a equidade, a participación democrática, a educación para *todas* as persoas e ao longo da vida. Dito doutro xeito, a complexidade social, a esixencia de promover a innovación ou a obsolescencia do coñecemento requiren formas de educación máis flexibles e constantes: precisa de escolas para despois da escola (Colom, 2005). Xustamente, a educación non formal orixínase como unha resposta que é *plural* en tanto que trata de abordar as necesidades de persoas con intereses e conviccións múltiples, e que é *permanente* na medida en que desempeña un labor esencial na busca da igualdade de oportunidades (Santos Rego *et al.*, 2018).

Para comezarmos, cando reparamos na educación non formal como concepto, convén situar as súas primeiras mencións nun informe da UNESCO en 1947 ao redor da educación nos países en vías de desenvolvemento (Colley *et al.*, 2006). Trátase dun termo acollido por expertos e expertas no campo do desenvolvemento internacional que, tomando como referencia as teorías da modernización e do capital humano, lideran os primeiros pasos en impulsar a educación non formal. Estas aproximacións correspóndense coas aspiracións no contexto internacional de me-

llorar o crecemento económico, a equidade e a participación social (Colley *et al.*, 2003). Deste xeito, as renovadas formas de educación non formal, percíbense como potenciais solucións, xa que posibilitan un elevado grao de flexibilidade a través da formación para un mundo cada vez máis imprevisíbel.

Porén, a achega máis salientable na comprensión do termo prodúcese en 1967, ano da Conferencia Internacional sobre a Crise Mundial da Educación (Williamsburg, Virginia), na que se deron cita cincuenta nacións e nomeadas figuras no ámbito da educación. As súas conclusións daranse a coñecer no libro *The world educational crisis: a system analysis* publicado en 1968 baixo a autoría de Philip H. Coombs, que naquel momento dirixía o Instituto Internacional de Planeamento da Educación da UNESCO. Esta obra, é un referente na orixe, e mesmo na expansión da educación non formal, destacando a súa contribución na comprensión da importancia dos procesos de aprendizaxe da persoa ao longo da vida e da necesidade do seu fortalecemento por parte das políticas públicas dos países ao redor do globo (ver Coombs, 1968).

Tal formulamento diante dunha crise na comprensión dos procesos de aprendizaxe constituirá o alicerce da educación non formal que, unha década despois, dará lugar á publicación por parte da UNESCO do recoñecido *Informe Faure* (Faure *et al.*, 1973) e, máis adiante, o *Informe Delors* (Delors *et al.*, 1996). Ambos reflicten o desterro de concepcións preliminares da educación, inaugurando un pensamento de *permanente* para o que o proceso educativo ten lugar en todas as esferas da vida humana.

No esencial, o primeiro dos informes serve de inspiración na definición e clasificación do universo educativo nos anos setenta do século pasado. En concreto, foi obxecto de concertación coa publicación do libro *Attacking rural poverty: how non-formal education can help* (Coombs & Ahmed, 1974) e a celebre distinción terminolóxica entre educación formal, non formal e informal, que marca o recoñecemento institucionalizado das tres realidades educativas dado que no mundo da educación só se consideraban os procesos formais e non formais (Touriñán, 1996). Dita diferenciación xustifícase na necesidade de resolver a confusión terminolóxica existente, basicamente relacionada cos ámbitos nos que ten lugar o feito educativo.

Non sorprende que dita clasificación marcarse un antes e un despois en termos de planificación educativa, toda vez que formula unha educación máis adaptada ás necesidades e valores de todos os sectores, axeita-

da aos tempos, e con miras á igualdade de acceso aos procesos formativos. A repercusión desta análise foi notoria e implicou un cambio no mesmo concepto da educación ata superar enfoques pretéritos nos que se daba por feito que as escolas eran as únicas institucións que podían satisfacer as necesidades dos individuos. Emerxe así un termo moito máis amplo, que identifica á aprendizaxe como un proceso que se estende toda a vida e que aspira a realizar plenamente os talentos e actitudes da persoa (Delors *et al.*, 1996; Jarvis, 2009).

Con énfase nunhas ou noutras razóns, o concepto de educación non formal acabará por acomodarse con celeridade na comunidade científica. A boa acollida do termo propágase entre sectores educativos non académicos, coas súas posibilidades de recoñecemento e lexitimación en tanto que tarefa indiscutiblemente pedagóxica (Trilla, 1992). Igualmente, o seu emprego prolifera en reputadas axencias internacionais, caso do Banco Mundial, a Organización para as Nacións Unidas para a Alimentación e a Agricultura (FAO), e/ou a Organización Internacional do Traballo (OIT) (Rogers, 2004).

Na actualidade, a educación non formal pode definirse como a educación institucional, intencionada e organizada polo provedor de educación (Consello da Unión Europea, 2012; Eurostat, 2016; Santos Rego *et al.*, 2018). No seu conxunto, constrúese dende os atributos básicos de planificación e sistematización dos procesos formativos, que lle confiren a capacidade de atender a obxectivos específicos de aprendizaxe (Coombs & Ahmed, 1974). As características precedentes acentúan a complementariedade entre a educación formal e a non formal, posto que ambas están institucionalizadas, son racionais e planificadas e deséñanse para facilitar a vida persoal, social e cultural das poboacións (Colom, 2016).

En xeral, as actividades de educación non formal están fortemente contextualizadas, axustándose ás particularidades da contorna (Rogers, 2019). Ademais, as súas prácticas aséntanse na atención de obxectivos individuais, recreativos, organizativos, profesionais, culturais e sociais e imprégnanse dun enfoque de aprendizaxe situado fundamentado na participación, na colaboración e no compromiso mutuo (Wenger, 2001).

Asemade, os atributos de apertura ao cambio e elasticidade posibilitan que a educación non formal se adapte a poboacións heteroxéneas con emerxentes necesidades socioeducativas (Romi & Schmida, 2009). Coa finalidade de acadar intereses e preocupacións socioeducativas e profesionais moi diversas, estrutúrase a través de institucións responsables

de variados cometidos: a formación dentro da empresa, a formación en contextos comunitarios, o manexo das tecnoloxías da información e a comunicación, a aprendizaxe en liña estruturada (con recursos educativos abertos), os cursos xestionados por organizacións da sociedade civil, entre outros asuntos (Consello da Unión Europea, 2012).

Dende logo, o seu interese responde a unha comprensión dos contextos de aprendizaxe e relaciónase coas transformacións sociais, educativas e tecnolóxicas, aceleradas dende o remate do século xx, que implican modificacións nas formas de aprender, a súa evolución ao longo da vida, os contextos e a súa valoración na aprendizaxe, as formas de ensinanza e a organización da experiencia formativa (Rodríguez, 2018).

Pois ben, como pode intuírse, o alcance da educación non formal asíciase coa dotación de *oportunidades* a través de aprendizaxes que proveñen e se xeran no marco comunitario, onde se suceden os procesos de interrelación dos individuos. Por canto é un proceso de aprendizaxe comunitario, neste ámbito circunscríbense tarefas educativas prioritarias asociadas aos desafíos que presenta a sociedade actual e que teñen que ver con perspectivas éticas, cívicas ou, no marco dunha posmodernidade, de sostibilidade.

2. Educación non formal e desenvolvemento de competencias. A esixencia política da participación social e da empregabilidade da xuventude

Coa chegada dunha política de aprendizaxe ao longo da vida, o discurso político comeza a chamar a atención sobre outros contextos de formación alén dos estritamente académicos. Esta idea, xunto co xurdimento de cambios sociais e económicos tecidos a finais do século pasado convértense no substrato do interese comunitario cara a conveniencia de estender a educación a todo o curso da vida. Xustamente, os inicios da política de xuventude comunitaria vencéllanse ás posibilidades que ofrecen outras contornas de aprendizaxe, caso da educación non formal, coa finalidade de actuar diante dos retos que afronta a xuventude a escala global: o desemprego e a exclusión social (Santos Rego *et al.*, 2018).

Así, xa na primeira etapa de accións educativas na década dos 70 do pasado século destácase a relevancia de proceder con procesos formativos fóra do sistema formal, solicitando a implicación da xuventude na xestión e fortalecemento das comunidades locais (Consello da Unión Eu-

ropea, 1991). De maneira semellante, as achegas da educación non formal e da súa importancia fixéronse notar na xénese da política de aprendizaxe permanente comunitaria (véxase, entre outros, Consello da Unión Europea, 1996; Comisión das Comunidades Europeas, 2001) e mesmo nos distintos marcos de cooperación no ámbito da xuventude, chegando á promulgación da recoñecida Recomendación do ano 2012 para a validación da aprendizaxe non formal e informal (Consello da Unión Europea, 2012), ao desenvolvemento de Directrices para a súa validación (Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional [CEDEFOP], 2016) e á creación dun Inventario centrado no seu recoñecemento no ámbito europeo (CEDEFOP *et al.*, 2019).

No momento actual, e considerando as posibilidades abertas de validación e recoñecemento, cómpre recordar que no marco do vixente Pilar Europeo de Dereitos Sociais (Parlamento Europeo *et al.*, 2017) e na renovada Axenda de Capacidades para Europa (Comisión Europea, 2016), tense como precepto que todas as persoas, independentemente do modo de adquisición, teñen dereito a empregar as competencias obtidas ao longo da vida para avanzar nos seus itinerarios de vida (persoais, de aprendizaxe ou de emprego). O cal evidencia a oportunidade non só de dotar de recoñecemento social ás competencias adquiridas ao longo da vida, senón consideralas como significativas na loita contra as fendas que imposibilitan a inclusión social e a empregabilidade, sobre todo en colectivos como a xuventude.

De feito, a óptica anterior destacada na axenda comunitaria, culminará coa aprobación da *Estratexia da UE para a Xuventude (2019-2027)* (Consello da Unión Europea, 2018), con supostos prístinos sobre a importancia das accións de educación non formal no desenvolvemento xuvenil. Xustamente, nesta estratexia fórmulanse once (11) metas e propósitos de actuación en materia de xuventude, dos cales seis (6) responden á importancia de proceder con accións de educación non formal: a conexión da UE coa xuventude (meta 1); o logro da igualdade para todos os xéneros (meta 2); a consecución dunha sociedade inclusiva comunitaria (meta 3); o emprego de calidade para a xuventude (meta 7); o despregue dunha aprendizaxe de calidade (meta 8); e a creación dun espazo de participación da xuventude na vida democrática de Europa (meta 9). Do anterior pode concluírse que a educación non formal é postulada como unha estratexia política prioritaria, que permite avanzar na empregabilidade e na participación social das xeracións máis novas.

Cómpre non esquecer que as políticas de xuventude e as experiencias da educación non formal tiveron, asemade, unha gran acollida na creación de organismos como o Foro Europeo da Xuventude (*European Youth Forum*), destinado a fomentar canles de participación para o empoderamento, estímulo, implicación, representación e apoio da poboación nova. Desta institución, cómpre resaltar o seu compromiso por coñecer a situación da xuventude e traballar a prol das súas condicións de vida, a través de mecanismos como o *Youth Progress Index* (European Youth Forum, 2023). Este é definido como unha medida comprensiva de análise da calidade de vida dos mozos e das mozas ao redor do globo, permitindo as autoridades públicas e organizacións da sociedade civil identificar e priorizar as necesidades sociais da xuventude e mesmo actuar para remover as barreiras que impiden o seu benestar. En España, este indicador actualizado no ano 2022, deixa patente a esixencia de seguir camiñando coa articulación de medidas públicas e a resposta de axentes sociais diante de indicadores de mellora nunha das categorías estreitamente vencelladas coa educación, isto é, «Fundamentos do Benestar» (mulleres sen educación; o rendemento da educación secundaria; a paridade de xénero na educación secundaria; a igualdade de acceso nunha educación de calidade; a matrícula en escola primaria, etc.). O que se observa é que a situación da xuventude vese atravesada por outras condicións de discriminación e desigualdade: así, a estrutura social ou ser muller impiden o desenvolvemento persoal e profesional mediante a educación, o que achega a necesidade de actuacións específicas neste eido.

Esta imaxe da xuventude apoiase noutros datos que convén ter en conta na análise e resposta institucional diante da súa situación no territorio nacional: elevadas cifras de desemprego, alta temporalidade e precariedade laboral e desaxuste educativo entre as competencias demandadas no mercado de traballo e aquelas adquiridas nos sistemas educativos (véxase Vázquez-Rodríguez *et al.*, 2023).

Diante destes inescusables desafíos, a Comunidade Autónoma de Galicia, impulsada polas estratexias comunitarias e estatais nesta materia, caso da *Estrategia de Juventud (2022-2023)* (INJUVE, 2022), que incorpora como obxectivo prioritario «articular medidas para conseguir unha formación e aprendizaxes continuas, fomentando a educación formal e non formal» (p. 23), pode estimarse no conxunto nacional como un referente na atención á xuventude a través da promoción de accións de educación non formal.

Aí, convén distinguir o vixente *Plan Estratégico de Xuventude* (Xunta de Galicia, 2021) que, derivado dunha consulta ás persoas máis novas, recolle como inqueda a necesidade de «revalorizar a educación non formal, nomeadamente como ámbito de adquisición de competencias prácticas para a inserción laboral» (p. 36). Con base nesta circunstancia, establécese como acción prioritaria afondar na educación non formal para fomentar a adquisición de novas competencias en diferentes eidos, dando resposta ás demandas da xuventude, así como dos diferentes axentes que traballan con ela.

De xeito xeral, na nosa Comunidade convén destacar a promoción de programas de educación non formal dirixidos a este grupo de poboación no marco da *Dirección Xeral de Xuventude, Participación e Voluntariado* da *Consellería de Política Social e Xuventude* (anterior *Consellería de Traballo e Benestar*). Trátase, entre outros, dos programas *Iniciativa Xove*, *Erasmus +*, *Xuventude en acción*, *a Xuventude no mundo*, *Campos de Traballo* e *Galeuropa*. É máis, verbo da súa preocupación en materia de xuventude, un exemplo do seu compromiso foi a posta en marcha en 2015 do certificado de experiencias de educación non formal. O seu obxectivo é validar, recoñecer e acreditar as competencias obtidas a través de programas de aprendizaxe non formal liderados e xestionados pola administración pública dos que se derivan competencias que contribúen ao desenvolvemento persoal da mocidade, enriquecen o seu currículo vital e favorecen a súa participación efectiva na sociedade (Consellería de Traballo e Benestar, 2015).

Pero no noso país, e especialmente na nosa Comunidade, non pode entenderse o labor da educación non formal sen facer referencia ao conxunto de organizacións e axentes sociais e comunitarios que a dinamizan e constrúen un tecido de apoio para a inclusión social da mocidade. Xa que logo, falamos do conxunto de institucións organizadas sen ánimo de lucro, administracións locais, asociacións veciñais e profesionais, empresas, axentes da economía social (como *cooperativas* e *fundacións*) e mesmo colectivos específicos que traballan polo desenvolvemento sociocomunitario a través de estratexias de aprendizaxe organizadas que impactan positivamente nos mozos e mozas participantes (Santos Rego *et al.*, 2018).

Trátase dun tecido social que, tendo como base o principio de *reciprocidade* e unha orientación de aprendizaxe continua, colabora estreitamente con institucións académicas (escolas e universidades), construíndo conxuntamente unha sociedade máis equitativa. Logo é indisociábel do

avance social a apertura de canles e *oportunidades* para a formación das persoas novas e das xeracións que, en forma de catalizadores de participación dentro e fóra das institucións, permitan abordar conxuntamente un dobre obxectivo: o primeiro, traballar como sociedade, conscientes das barreiras, diante do afrontamento de numerosas necesidades sociais; e, o segundo, (de)construíndo os coñecementos e desenvolvendo as habilidades que consolidan o compromiso social, cívico e ético e reforzan a empregabilidade diante de acusadas cifras de desemprego e exclusión social.

3. Un achegamento as evidencias ao redor da educación non formal e o desenvolvemento de competencias. O caso da mocidade galega

O que se ten dito ata o momento sitúa a educación non formal –a miúdo citada como *extracurricular activities* ou *out-of-school education*– nunha liña transversal de pugna universal pola mellora da participación social e da empregabilidade da mocidade, artellada ao redor de accións e programas organizados no eido sociocomunitario e mesmo profesional. Porén, dende o eido científico convén non expresar as bondades de estratexias e accións socioeducativas, sen deternos na análise dos seus efectos en distintas dimensións (sociais, culturais, formativas...). Así pois, a continuación, trátase de deixar patente os beneficios demostrados de ditas actuacións formativas no desenvolvemento de competencias socioeducativas da poboación moza, fóra e dentro da nosa Comunidade, malia significando as actuacións fortalecidas polas políticas públicas autonómicas e as xestionadas pola Academia en unión co seu compromiso co tecido social local.

En termos xerais, cómpre apuntar que as investigacións teñen demostrado amplamente o papel da educación non formal no desenvolvemento de competencias socioeducativas que posibilitan o fortalecemento da inclusión social e das oportunidades de emprego da xuventude. Nesta liña, a participación nestas accións contéplase con frecuencia como unha inversión en *capital humano* (Becker, 1994) a través da cal os suxeitos aspiran a desenvolver capacidades para moverse nun mundo social e profesional de suma incerteza e complexidade, obtendo aprendizaxes experienciais que son relevantes en termos dun continuado compromiso cívico e no desempeño da actual ou futura profesión.

Proba diso son os numerosos achados dispoñibles que coinciden no impacto positivo da educación non formal no desenvolvemento de *competencias xenéricas* ou *soft skills* que, dende un enfoque de educación permanente, inciden na inclusión social a través dun *senso colectivo* e reforzan as opcións individuais no rendemento académico, xunto co acceso e mantemento dun emprego. En xeral, trátase de competencias capitais para o desenvolvemento persoal e profesional, tales como: a resolución de problemas, o liderado, o traballo en equipo, as habilidades comunicativas e interpersoais, a toma de decisións, a creatividade e a iniciativa, a xestión do tempo, a resolución de problemas, entre outras (Birdwell & Wybron, 2014; Buckley & Lee, 2021; Confederación de Centros Xuvenís Don Bosco De España, 2015; Lorenzo-Moledo *et al.*, 2023; Santos Rego, 2015; Santos Rego *et al.*, 2018; Souto-Otero, 2016).

Ao respecto, cómpre subliñar que revisións sistemáticas recentes sobre o tópicoo no ámbito internacional, na franxa temporal de 1990-2021, coinciden na súa efectividade no desenvolvemento xuvenil non só no capital humano, senón de xeito global en diferentes dimensións (académicas, sociais e profesionais). Como resultado, poderíamos afirmar sen temor a equivocarnos que o desenvolvemento de competencias socioeducativas mediante a educación non formal é un fenómeno ben consensuado polo corpus científico (Aliu & Aigbavoa, 2023; Ribeiro *et al.*, 2023).

Na esfera autonómica, a avaliación de programas específicos dirixidos á xuventude tamén permitiu comprobar a súa efectividade no desenvolvemento de competencias socioeducativas na mocidade. Por unha banda, é preciso resaltar a investigación liderada polo Grupo de Investigación Esculca da Universidade de Santiago de Compostela que derivou, entre outros, no informe *Os programas de Educación Non Formal e a Empregabilidade da Xuventude en Galicia*, no cal se demostra o impacto dos programas de educación non formal liderados pola administración pública autonómica no desenvolvemento de competencias da xuventude (véxanse as publicacións Lorenzo-Moledo *et al.*, 2023; Santos Rego, 2015; Santos Rego *et al.*, 2018).

De xeito específico, dita investigación de natureza avaliativa sitúa o seu eixo de estudo nos programas *Iniciativa Xove* (emprendemento social), *Voluntariado Xuvenil* (voluntariado) e *Galeuropa* (mobilidade internacional) da *Consellería de Política Social e Xuventude*. Trátase dunha participación que implica, en liña co xa mencionado, a concesión do certificado de educación non formal en materia de xuventude, garantindo a

validación e recoñecemento das competencias socioeducativas desenvolvidas de xeito posterior á implicación nestes programas.

En concreto, a participación nos mencionados programas demostrou ser efectiva na optimización do conxunto das competencias socioeducativas avaliadas e vencelladas cunha efectiva participación social e empregabilidade da mocidade, destacando por encima da media as capacidades de adaptación, interpersoais, de traballo en equipo, e de recoñecemento da diversidade e a multiculturalidade.

Porén, doutra banda, dende a investigación na nosa Comunidade Autónoma tamén se ten apuntado ao impacto daquelas actuacións que se basean no compromiso entre a Academia e o tecido social. En concreto, cómpre resaltar un estudo centrado no voluntariado universitario, que parte das funcións das diferentes oficinas (caso do *Servizo de Participación e Inclusión Universitaria* [SEPIU] da *Universidade de Santiago de Compostela*) que traballan *dende e para* a implicación do alumnado universitario en iniciativas dirixidas á satisfacción de necesidades sociais no ámbito local.

En particular, atendemos á investigación titulada *Voluntariado e participación social nos estudos universitarios: adquisición de competencias e aprendizaxes*, realizada mediante a colaboración de distintas universidades no contexto nacional e a Fundación Mutua Madrileña (véxase Ferraces *et al.*, 2022), na que se constata novamente o desenvolvemento de competencias socioeducativas da mocidade implicada. Así, o alumnado que desempeñou accións de voluntariado no escenario universitario resalta un amplo campo de competencias desenvolvidas, subliñando a promoción das seguintes capacidades: planificación, coordinación e organización; resolución de problemas; traballo en equipo; e iniciativa.

Dende logo, remitíndonos ao anterior, non é de estrañar que as oportunidades de aprendizaxe que se conseguen a partir do despregue de accións de educación non formal sexan unha canle idónea para o desenvolvemento de competencias de natureza social e educativa, pois brindan un contacto esencial coa realidade social e profesional da mocidade. Trátase, en definitiva, de experiencias prácticas que supoñen un punto de partida na construción dos proxectos vitais, e constitúen un claro alicerce no desenvolvemento persoal e profesional da xuventude.

Con todo, temos que ter presente que a educación non formal non é, nin debe ser unicamente, un elemento de desenvolvemento integral da persoa e das súas competencias, senón tamén de impulso do compromiso social, da mobilidade social e da empregabilidade, contemplados piares

de inclusión social capitais, nunha sociedade que traballa pola equidade e xustiza social. O que aseguramos é que non é posible comprender a súa relevancia sen reparar nas súas contribucións dende eixos de participación e desenvolvemento persoal, social e laboral, nun marco de aprendizaxe para a transformación, con xeracións novas comprometidas e vixiantes diante do devir futuro.

Conclusiones

Chegamos á fin dunha panorámica ao redor da consideración da educación non formal como unha estratexia que se nutre e camiña no marco da aprendizaxe ao longo da vida para traballar a prol da dignificación de oportunidades para colectivos e comunidades. Neste percorrido, sen dúbida, púxose de manifesto que mocidade e educación non formal son realidades que deben gardar estreita conexión diante dos retos do porvir.

Non é outra a deriva deste traballo que valorizar a educación non formal dende as súas opcións para a construción de *oportunidades*, no marco dunha transferencia do coñecemento, que contribúe ao benestar de poboacións na tarefa da equidade e xustiza social. O que se ten amosado é que estas accións non só contribúen ao desenvolvemento dun amplo rango de competencias socioeducativas na mocidade como elemento de optimización da súa participación social e empregabilidade, senón tamén a tecer redes entre institucións académicas e sociais para traballar xuntas, dende o principio de reciprocidade, no devir das nosas sociedades.

Ao respecto, hai xa décadas que se vén demandando unha política de aprendizaxe ao longo da vida no escenario comunitario, polo que é hora de estendela intensivamente aos sistemas educativos e de formación, xa que debemos mellorar as conexións entre sociedade, institucións da sociedade civil e mercado de traballo. Por iso é polo que non é posible falar de «educación do futuro» sen a articulación de vías de conexión entre escolas, centros de formación e universidades con contornas máis próximas e flexibles aos intereses dos mozos, caso dos espazos de aprendizaxe non formal.

O que está claro é que para acadar o punto de unión desexado necesítase a cooperación entre autoridades, educandos (e as súas familias) e profesionais da educación implicados en senllas formais, non formais e informais de formación. É tal colaboración a que permite pensar na metá-

fora do «triángulo máxico», en cuxo centro sitúanse os mozos e as mozas a título individual ou organizados colectivamente, no seu primeiro vértice os poderes públicos encargados de legislar e aplicar as políticas de mocidade e no seu segundo vértice a Academia, cuxa función é a xeración de coñecementos sobre a mocidade. Os tres vértices inducen a intercambios, ás veces asimétricos, pero con resultados positivos sobre a poboación nova.

Con todo, se a interacción é estéril ou negativa a mocidade podería resultar invisibilizada e mesmo desaparecer do escenario político e social. Por iso é polo que a colaboración entre axentes e contextos de formación debe ser invariablemente positiva, pois diso depende que os mozos non só volvan confiar nunha educación que lles axude no proceso de «aprender a ser» e, sobre todo, de «vivir xuntos», senón que poidan percibila como vía de oportunidade nun mundo cada vez máis imprevisible e nunha modernidade que, como ben dicía Z. Bauman (2002), é, en toda a súa plenitude e radicalidade, 'líquida'.

Referencias

- ALIU, J., & AIGBAVBOA, C. (2023). Reviewing the roles of extracurricular activities in developing employability skills: a bibliometric review. *International Journal of Construction Management*, 23(10), 1623-1632.
- BAUMAN, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Foro de Cultura Económica de Argentina.
- BECKER, G. S. (1994). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. The University of Chicago Press.
- BIRDWELL, J., & WYBRON, I. (2014). *Scouting for Skills*. Demos.
- BUCKLEY, P., & LEE, P. (2021). The impact of extra-curricular activity on the student experience. *Active Learning in Higher Education*, 22(1), 1-12.
- COLLEY, H., HODKINSON, P., & MALCOLM, J. (2003). *Informality and Formality in Learning: A Report for the Learning and Skills Research Centre*.
- COLLEY, H., HODKINSON, P., & MALCOLM, J. (2006). European policies of non-formal learning: a genealogical review. En R. Edwards, J. Gallacher, & S. Whittaker (Eds.), *Learning Outside the Academy. International research perspectives on lifelong learning* (pp. 56-75). Routledge.
- COLOM, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, (338), 9-22.

- COLOM, A. J. (2016). La educación en la escuela y fuera de ella ¿Una diferenciación obsoleta? En Grupo SI(e)TE Educación (Ed.), *Repensar las ideas dominantes en educación* (pp. 79-93). Andavira Editora.
- COMISIÓN EUROPEA. (2016). *Una Nueva Agenda de Capacidades para Europa. Trabajar juntos para reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad*. Comisión Europea.
- CONFEDERACIÓN DE CENTROS JUVENILES DON BOSCO DE ESPAÑA. (2015). *Reconoce. La situación del voluntariado juvenil ante el empleo: competencias y empleabilidad*. Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España.
- CONSELLERÍA DE TRABALLO E BENESTAR. (2015). *Orde do 26 de febreiro de 2015 pola que se regula o certificado de experiencias de educación non formal en materia de xuventude*. Consellería de Traballo e Benestar, Xunta de Galicia.
- CONSELLO DA UNIÓN EUROPEA. (2012). *Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal*. Consello da Unión Europea.
- CONSELLO DA UNIÓN EUROPEA. (2018). *Un marco para la cooperación europea en el ámbito de la juventud: la Estrategia de la Unión Europea para la Juventud 2019-2027*. Consello da Unión Europea.
- CONSELLO DA UNIÓN EUROPEA. (1991). *Resolución sobre las medidas prioritarias en el ámbito de la juventud*. Consello da Unión Europea.
- CONSELLO DA UNIÓN EUROPEA. (1996). *Conclusiones del Consejo de 20 de diciembre de 1996 sobre una política de educación permanente*. Consello da Unión Europea.
- COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS. (2001). *Comunicación de la Comisión. Hacer realidad un espacio de aprendizaje permanente*. Comisión das Comunidades Europeas.
- CEDEFOP. (2016). *Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal*. Oficina de Publicacións da Unión Europea.
- CEDEFOP, Comisión Europea, & ICF. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report*. CEDEFOP, Comisión Europea e ICF.
- COOMBS, P. H. (1968). *The world educational crisis. A systems analysis*. Oxford University Press.
- COOMBS, P. H., & AHMED, M. (1974). *Attacking rural poverty: how non-formal education can help*. The Johns Hopkins University Press.
- DELORS, J., AL MUFTI, I., AMAGI, I., CARNEIRO, R., CHUNG, F., GEREMEK, B., GORHAM, W., KORNHAUSER, A., MANLEY, M., PADRÓN, M., SAVANÉ, M. A., SINGH, K., SAVENHAGEN, R., WON, M., & NANZHAO, Z. (1996). *Informe a la UNESCO*

de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. *La educación encierra un tesoro*. Santillana.

- EUROPEAN YOUTH FORUM. (2023). *Youth Progress Index*. <https://youthprogressindex.org/>
- EUROSTAT. (2016). *Clasificación de actividades de aprendizaje (CLA)*. Manual. Oficina de Publicación da Unión Europea.
- FAURE, E., HERRERA, F., KADDOURA, A., LOPES, H., PETROVSKI, A. V., RAHNEMA, M., & WARD, F. C. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. UNESCO.
- FERRACES, M. J., ARIAS, S., LLOVERAS, S., CARRILLO, M. J., SANCHO, I., AGRAFOJO, J., SANTOS REGO, M. A., LORENZO, M., GARCÍA-ÁLVAREZ, J., & VÁZQUEZ-RODRÍGUEZ, A. (2022). *Voluntariado y participación social en los estudios universitarios: adquisición de competencias y aprendizajes*. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- INJUVE. (2022). *Resumen ejecutivo Estrategia de Juventud 2022-2030*. Instituto de la Juventud y Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.
- JARVIS, P. (Ed.). (2009). Lifelong learning. A social ambiguity. En P. Jarvis (Ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 9-18). Routledge.
- JARVIS, P., & PARKER, S. (Eds.). (2005). *Human Learning: A Holistic Perspective*. Routledge.
- NUSSBAUM, M. (1999). Mujeres e igualdad según la tesis de las capacidades. *Revista Internacional del Trabajo*, 118(3), 253-273.
- PARLAMENTO EUROPEO, Consello da Unión Europea, & Comisión Europea. (2017). *Pilar Europeo de Derechos Sociales*. Oficina de Publicacións da Unión Europea.
- LORENZO-MOLEDO, M., FERRACES-OTERO, M. J., MELLA-NÚÑEZ, I., & NÚÑEZ-GARCÍA, J. (2023). Desarrollo de competencias transversales de los egresados universitarios. El programa de movilidad Galeuropa. *Revista de Educación*, (400), 295-322.
- RIBEIRO, N., MALAFAIA, C., NEVES, T., & MENEZES, I. (2023). The impact of extracurricular activities on university students' academic success and employability. *European Journal of Higher Education*.
- ROGERS, A. (2004). *Non-Formal Education. Flexible schooling or participatory education?* Springer.
- ROGERS, A. (2019). Second-generation non-formal education and the sustainable development goals: operationalizing the SDGs through community learning centres. *International Journal of Lifelong Education*, 38(5), 515-526.
- RODRÍGUEZ, J. L. (2018). Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje táctico. *Teoría de la Educación*, 30(1), 259-272.

- ROMI, S., & SCHMIDA, M. (2009). Non-formal education: a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257-273.
- SANTOS REGO, M. A. (Dir.). (2015). *Informe Os Programas de Educación Non Formal e a Empregabilidade da Xuventude en Galicia*. Xunta de Galicia, Consellería de Política Social, Dirección Xeral de Xuventude, Participación e Voluntariado.
- SANTOS REGO, M. A., LORENZO, M. , & VÁZQUEZ-RODRÍGUEZ, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Síntesis.
- SANTOS REGO, M. A. (Ed.) (2020). *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico*. Narcea.
- SOUSA, B. (2021). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- SOUTO-OTERO, M. (2016). Young people's views of the outcomes of non-formal education in youth organisations: its effects on human, social and psychological capital, employability and employment. *Journal of Youth Studies*, 19(7), 938-956.
- TOURIÑÁN, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Teoría de la Educación*, 8, 55-79.
- TRILLA, J. (1992). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Editorial Ariel.
- VÁZQUEZ-RODRÍGUEZ, A., GARCÍA-ÁLVAREZ, J., & LORENZO MOLEDO, M. (2023). ¿Qué hacer ante el riesgo de una generación perdida? Juventud y empleo en una era de incertidumbre. *Estudios sobre Educación*, 44, 81-107.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- XUNTA DE GALICIA. (2021). *Plan Estratégico de Xuventude de Galicia. 2021*. Dirección Xeral de Xuventude, Participación e Voluntariado, Consellería de Política Social.

María Esther Olveira Olveira

Universidade de Santiago de Compostela

Belén Rosende Seijas

Instituto Xerontolóxico Galego

Antonio Rodríguez Martínez

Universidade de Santiago de Compostela

Introdución

A participación social da poboación maior do século XXI require máis que nunca de formación continua que facilite que o adulto, sexa un axente ben informado e crítico co entorno que o rodea.

As diversas administracións autonómica, estatal, europea e mesmo local son conscientes que a cidadanía máis adulta xoga un rol fundamental na súa contorna comunitaria como axentes de transmisión de patrimonio material e inmaterial, pero, ao mesmo tempo, necesita estar ao día de coñecementos que son imprescindibles para a súa integración na sociedade, coñecer os avances científicos e tecnolóxicos necesarios para poder desenvolver as tarefas cotiáns, nesta liña son as actuacións que dende fai anos veñen desenrolando as Universidades Galegas a través dos seus programas de maiores que ademais é un dos engraxes que facilita a mellora de calidade de vida a nivel persoal, senón tamén a súa integración na rede socioeconómica e sanitaria no seu entorno.

Os programas de maiores galegos son o desenvolvemento activo e eficiente da normativa da Comisión Europea e das políticas autonómicas, sendo ditas propostas elementos de cambio e mellora para unha sociedade onde a lonxevidade da poboación é un feito, que require fomentar a aprendizaxe do maior de cara a seguir sendo axentes de transformación social na súa contorna. Programas que no futuro deberán potenciarse, non soamente dende a Universidade Galega, senón tamén dende outras

institucións educativas e político administrativas, e a poder ser, colaborando entre elas, como xa se está facendo en moitos casos na actualidade.

1. Educación Permanente

Nas sociedades actuais caracterizadas pola globalización, as Tecnoloxías da Información e a Comunicación e polo desenvolvemento da Intelixencia Artificial, a Educación converteuse, como xa apuntamos noutros traballos (Rodríguez, 2003; Touriñán, 2005; Touriñán e Olveira, 2021), nun elemento estratéxico tanto de innovación como de desenvolvemento produtivo, pola súa directa implicación na calidade de vida das persoas e da revalorización do capital humano.

Neste sentido, faise necesario que se recoñezan todos aqueles aprendizaxes que a cidadanía realiza tratando de integralos, tanto se son realizados a través de procesos de autoeducación como de heteroeducación, sexan estes formais, non formais ou informais. Todas estas circunstancias están a producir un aumento da demanda educativa e formativa dende diferentes capas de idade, sectores sociais e profesionais.

Demanda que non se centra soamente na formación para mellorar a cualificación profesional ou para a consecución dun mellor traballo, senón tamén para o ocio e o tempo libre, é dicir, relacionada co mundo laboral e coa mellora ou mantemento da calidade de vida.

Curiosamente isto pon en valor unha das características que mellor define ao ser humano: a capacidade para desenvolver coñecementos e adquirir competencias, destrezas, actitudes e hábitos. Noutras palabras, a capacidade para aprender é independente da idade e do espazo no que se leve adiante. É o que no coñecemento especializado se denomina Educación Permanente ou Formación Permanente, coñecido mais popularmente por Educación, Aprendizaxe ou Formación ao longo da vida, que en realidade non é ningún tipo de educación, senón que é unha maneira de entendela na súa dimensión dinámica, é unha orientación ou un sentido da educación.

A Educación Permanente ten unha longa historia, neste sentido xa podemos dicir que este sentido da educación xa foi formulada por J. Comenius no século XVII cando fala dunha educación para calquera idade. Esta idea vai empezar a ter moita importancia cando Condorcet presenta o seu «informe sobre a organización xeral da instrución pública» á Asemblea

Nacional. O seguinte paso, que para moitos especialistas é o fundamental, prodúcese con Lloyd George ao utilizar dito termo no informe sobre a Educación de Adultos que presenta ao Ministerio da Reconstrución Inglés (Requejo e Gutiérrez, 2003)).

O impulso definitivo o da a UNESCO no último terzo do século pasado baixo diferentes informes. Un deles foi o dirixido por E. Faure titulado «Aprender a ser» nel define a educación permanente «como un proceso del ser que a través de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y devenir del mismo... La educación tiene su sitio en todas las edades de la vida y en la multiplicidad de las situaciones y circunstancia de la existencia. Recobra su verdadera naturaleza, que es la de ser global y permanente, y franquea los límites de las instituciones, de los programas y de los métodos» (Faure, 1980, 220).

Un dos resultados dos documentos da UNESCO foi a creación do Instituto de Educación de Hamburgo que vai a ser un referente de especialización sobre esta cuestión, en todo aquilo que fai referencia á democratización e a igualdade da educación.

Posteriormente, cun novo informe da Unesco titulado «A Educación encerra un tesouro» dirixido por J. Delors, dinos que a educación fundamentase en catro pilares: Aprender a coñecer, aprender a facer, aprender a vivir xuntos e aprender a ser. Que non debe circunscribirse soamente a educación da infancia ou da mocidade, senón que debe atender a todas as idades, é dicir, a Educación Permanente «debe aproveitar todas las posibilidades que ofrece la sociedad y es un requisito fundamental para un dominio cada vez mayor de los ritmos y de los tiempos del ser humano que supera con mucho la necesidad de adaptarse a los imperativos del mundo del trabajo» (Requejo e Gutiérrez, 2003, 20)

Nesta liña, a Comisión Europea entende a educación ao longo da vida como «toda actividad de aprendizaje útil, con carácter permanente, encaminada a mejorar los conocimientos, las aptitudes y las competencias» (Eurydice, 2001, 107).

A propia Comisión Europea (2001) ao planear o Espazo Europeo de Educación e Formación ao Longo da Vida deseñou, entre outras, as seguintes liñas estratéxicas e prioritarias (Comisión de Formación Continua, 2010).

Entre as primeiras podemos sinalar a seguintes:

- Cooperación entre administración, servicios educativos e axentes sociais,

- Identificación de necesidades,
- Identificación de fontes de financiación,
- Accesibilidade ás ofertas de aprendizaxe,
- Fomento da cultura de aprendizaxe,
- Posta en marcha de mecanismos de avaliación e calidade.
- Das segundas, destacaríamos:
- Valorizar educación e formación,
- Reforzar os servizos de orientación e información,
- Investir máis tempo e diñeiro en educación e formación,
- Aproximar a oferta educativa ao público,
- Facilitar novas metodoloxías de formación.

En decembro de 2006 nunha recomendación do Parlamento Europeo e do Consejo de Europa (18 de decembro) enuméranse as competencias clave para a educación e a formación ao longo de toda a vida (Comisión de Formación Continua, 2010):

- Comunicación en lingua materna,
- Comunicación en linguas estranxeiras,
- Competencias matemáticas e de base en ciencias e tecnoloxía,
- Competencia numérica,
- Competencias sociais e cívicas,
- Espírito de iniciativa e empresa,
- Sensibilidade e expresión cultural.

Con respecto a esta cuestión da aprendizaxe ao longo da vida nas Universidades, a Asociación de Universidades Europeas (2008) sinalou os compromisos das universidades e dos gobernos en relación a este tema (Comisión de Formación Continua, 2010):

Compromisos das universidades:

- Incluir nas estratexias institucionais os conceptos de ampliar o acceso á universidade e a formación ao longo de toda a vida.
- Proveer de educación e formación a unha poboación de estudantes de perfil diversificado.
- Adaptar os programas de estudio para asegurar que están deseñados para ampliar a participación de estudantes e atraer a novos adultos como estudantes.
- Proveer de servizos de orientación para o estudante.
- Recoñecer a aprendizaxe previa.
- Adoptar a formación ao longo da vida na cultura interna da calidade.

- Fortalecer a relación entre a investigación, a docencia e a innovación desde a perspectiva da aprendizaxe permanente.
- Consolidar reformas para crear un marco creativo e flexible de aprendizaxe.
- Desenvolver alianzas a nivel local, rexional e nacional para ofertar programas atractivos e pertinentes.
- Actuar como modelos de institución orientada á formación permanente.

Compromisos dos gobernos:

- Recoñecer a contribución das universidades á formación ao longo da vida como un importante beneficio para as persoas e a sociedade.
- Promover a equidade social e a aprendizaxe global.
- Incluír obxectivos referentes á formación ao longo da vida na misión e funcións das axencias nacionais de calidade.
- Dar soporte á creación de servicios apropiados de orientación para o estudante.
- Recoñecer a aprendizaxe previa.
- Eliminar os obstáculos legais que evitan o retorno ou o acceso de alumnos potenciais á educación superior.
- Asegurar a autonomía e desenvolver incentivos para a aprendizaxe permanente nas universidades.
- Fortalecer alianzas a nivel rexional das autoridades locais, empregadores e axencias.
- Informar e fomentar que os cidadáns aproveiten as oportunidades da formación ao longo de toda a vida ofertadas polas universidades.

Aínda que, a primeira alusión a este tema por parte do Consejo Europeo dáse na reunión de Lisboa no ano 2000, na que se fala de garantir o acceso á formación á longo de toda a vida, como consecuencia da importancia crecente das tecnoloxías da información e a comunicación (Comisión de Formación Continua, 2010). En todas as reunións declárase a necesidade de establecer alianzas e sistemas de cooperación para a formación permanente como medida para o desenvolvemento de estratexias políticas de mobilidade, inclusión social, empregabilidade e desenvolvemento persoal.

Un exemplo disto último, foi a Conferencia de Ministros Europeos responsables da Educación Superior celebrada en Lovaina (2009), onde a aprendizaxe permanente aparece como un dos obxectivos prioritarios

da Educación Superior, fomentando que estes programas sexan tamén de responsabilidade pública, o que implica que as aprendizaxes realizadas deban ser recoñecidas a través de títulos ou certificacións outorgadas polas institucións pertinentes, o que afecta aos programas universitarios de maiores (Comisión de Formación Continua, 2010).

A Comisión, tamén, entende que a implantación de políticas de Aprendizaxe permanente require fortes compromisos por parte de todos os axentes implicados, así como incluír principios e procedementos para o recoñecemento da aprendizaxe previa baseado nos resultados da mesma, independentemente da forma de adquirir os coñecementos, as destrezas e capacidades (aprendizaxe a través de procesos formais, non formais ou informais).

Do dito, despréndese que a proxección da formación permanente en Europa ten que ser responsabilidade tamén das propias universidades. As universidades europeas teñen que asumir a formación permanente como transferencia de coñecemento, debendo considerala como un valor engadido, cunha oferta coherente, cunha función social e unha redistribución dos recursos.

2. Universidade e Educación Permanente

A Universidade, polo tanto, como servizo público, dará resposta a esta demanda de formación ao longo da vida profesional, formativa, cultural e persoal de todos os cidadáns, incluídos os que non tiveron posibilidade de recibir unha formación universitaria no seu momento.

Noutras palabras, como xa temos apuntado noutros traballos (Comisión de Formación Continua, 2010; Lorenzo, Rodríguez e Gutiérrez, 2011 e 2012; Rodríguez, Olveira e Gutiérrez, 2016 e 2018; Olveira e Rodríguez, 2019), na actualidade as universidades deben potenciar a súa función social. Deben non só formar aos especialistas e profesionais que demanda a sociedade, principalmente a través dos graos e másteres profesionais e fomentar investigacións que validen e/o produzan coñecementos científicos e culturais, senón tamén, deben seguir transmitindo todo o acervo cultural e científico que teñen depositado e que elaboran, a toda a sociedade en xeral, a toda a poboación con independencia de que esta poda acceder aos programas regrados.

Esta función debe abordarse desde a perspectiva do cambio das universidades no seu proceso imparable de apertura á sociedade, indepen-

dentemente dos coñecementos previos e da súa formación profesional, é dicir, da democratización do coñecemento (Tourrián, 2005; Rodríguez, 2008; Comisión de Formación Continua, 2010).

Porque pasamos dunha universidade elitista a unha universidade de masas, dunha universidade dirixida ao academicismo a unha universidade con cinco grandes funcións:

- A profesionalización,
- A investigación,
- A innovación,
- A transferencia do coñecemento,
- A extensión cultural.

Dunha universidade dirixida solo á mozos, debemos pasar a unha universidade aberta a todas as idades, dunha universidade pechada a unha universidade aberta aos retos que a sociedade do coñecemento implica.

Estamos referíndonos, por unha parte, á formación profesional, tanto si é inicial, como de perfeccionamento e, por outra, á formación académica, tanto si é para a realización de estudos posteriores, como si é simplemente para a mellora socio educativa das persoas, sobre todo no que se refire ao ocio, a saúde ou a participación social. Un exemplo destes últimos son os «programas universitarios para persoas maiores».

A oferta deste tipo de programas na universidade, como xa comentamos, debe abordarse desde a perspectiva de seu proceso de apertura á sociedade. Neste sentido, estes programas están en consonancia coa misión social e de expansión da universidade, é dicir, tratar de abrir as súas portas a todos os sectores da poboación, tanto para aqueles que xa pasaron polas súas aulas, como para aqueles outros que por diversos motivos non puideron acceder.

Falamos, polo tanto, por unha parte, de democratizar o coñecemento, achegándoo a este sector da poboación e, por outra, a través do exercicio intelectual prever situacións de dependencia, potenciar a autonomía persoal e, en definitiva, de mellorar a calidade de vida.

É dicir, as Universidades deben dar respostas non solo á demanda académica e profesional, senón tamén á social. Deben organizar programas dirixidos ao desenvolvemento de destrezas, habilidades, aptitudes, competencias e coñecementos:

Ben para a formación inicial nun ámbito profesional, para o perfeccionamento, actualización ou especialización profesional.

Ben para o desenvolvemento sociocultural e educativo que permita a participación activa, a (re)integración social e a mellora da calidade de vida.

Por isto, os obxectivos deberanse centrar, no primeiro caso, na especialización, o reciclaxe, a actualización, o perfeccionamento, orientado todo ao emprego e á transferencia de coñecemento; e no segundo, á democratización do coñecemento, a ampliar o acceso á formación regrada a novos estudantes, ao acceso á cultura e á mellora da calidade de vida.

As universidades teñen que planear estratexias para dirixirse á po-boación e buscar necesidades específicas de profesionais, colectivos e cidadanía en xeral para dar resposta as súas necesidades formativas. En todo caso, a formación permanente non ten solo que estar relacionada coa vida profesional senón que hai que empezar a planearse que tamén se pode relacionar co ocio e o tempo libre.

En definitiva, a Universidade a través da formación permanente debe:

- Potenciar a aprendizaxe ao longo da vida,
- Manterse en todos os ámbitos do coñecemento,
- Complementar a oferta oficial: ampliación, especialización, actualización,
- Dar resposta académica ás necesidades formativas e ás demandas sociais.

3. Os Programas Universitarios para Maiores

Os Programas Universitarios para Maiores, son unha das respostas das universidades á demanda social e política da educación ao longo da vida.

Aínda que estes programas aparecen a finais da década dos 70 do século pasado, é a mediados da última década do milenio cando se produce a súa expansión á maioría das universidades españolas. Ademais os programas que xorden nesta década teñen unha estrutura académica e organizativa que os asemella ao resto da oferta docente universitaria, diferenciándose substancialmente daqueles primeiros programas (Mayán, 2000).

Desde o mesmo inicio establécense para estes programas unha serie de obxectivos e finalidades que se van potenciar na década de expansión dos noventa que están moi relacionadas coa Educación permanente, coa

educación ao longo da vida. Fins que podemos concretar, entre outros, nos seguintes (Antelo, 2003; Rodríguez, Mayán e Gutiérrez, 2010; Comisión de Formación Continua, 2010; Rodríguez, Olveira e Gutiérrez, 2016 e 2018):

Fins Sociais:

- Mellorar a calidade de vida, a través do coñecemento e das relacións que se establecen no ámbito universitario.
- Potenciar o desenvolvemento das relacións interxeracionais, facilitando a transferencia de coñecementos e actitudes a través da experiencia.
- Desenvolver a formación para o voluntariado en colaboración cos Servicios Sociais e da Comunidade, así como con outras institucións.
- Fomentar o desenvolvemento do Asociacionismo, tanto no ámbito universitario como extra-universitario.

Fins Formativos:

- Proporcionar una formación universitaria que facilite o desenvolvemento dunha aprendizaxe autónoma.
- Divulgar, ampliar ou actualizar o coñecemento e a cultura entre as persoas maiores.
- Promover un mellor coñecemento do entorno para obter un maior proveito das ofertas de ocio (culturais, físicas, intelectuais...) na sociedade.
- Favorecer o desenvolvemento persoal en capacidades e valores das persoas maiores desde a perspectiva da formación ao longo de toda a vida.
- Facilitar o acceso a outros estudos universitarios a aquelas persoas que, despois de cursar ensinanzas específicas para maiores, acrediten ter a formación necesaria para cursalos.

É dicir, tratan de combinar fins educativos con fins sociais, o que implica, mellorar a calidade de vida deste grupo de idade a través do traballo intelectual, a través da aprendizaxe ao longo da vida. Pondo de manifesto, moi claramente, unha das características que mellor definen, como xa apuntamos, ao ser humano: a capacidade para desenvolver competencias e adquirir coñecementos, destrezas, hábitos e actitudes, noutras palabras, a súa capacidade para aprender independentemente da idade, o espazo e o tempo.

4. Características específicas dos programas Universitarios de Educación ou Formación Permanente.

Dentro do Espazo Europeo de Educación Superior os programas universitarios de educación ou formación permanente, tanto desde a vertente do perfeccionamento profesional e a empregabilidade como do socio educativo, deberían cumprir cunha serie de condicións específicas que, por unha banda, os identificara como estudos universitarios e, por outra parte, os recoñecera outorgándolles, por exemplo, un certificado o unha titulación que lles permitira, entre outras posibilidades poder acceder ou continuar os estudos universitarios.

Entre as características específicas podemos citar as seguintes Rodríguez, Oliveira e Gutiérrez, 2016 e 2018; Touriñán e Oliveira, 2021):

A) Do marco institucional:

- 1) Deben ser Programas Formativos Superiores, presentados por unha Universidade (pública /privada) en canto Institución.
- 2) Aprobados polos seus órganos de goberno.
- 3) Dirixidos e coordinados por profesorado da Universidade, que se faga responsable do seu desenvolvemento, seguimento, avaliación, reforma e actualización.

B) Dos elementos organizativos:

- 1) Dispoñer dun Plan de estudos estable, con especificacións de adscrición ás correspondentes ramas do Coñecemento que imparten formación nas diferentes titulacións.
- 2) Establecer unha duración do programa en relación co curso académico, establecendo o seu tempo de inicio e final de acordo co calendario universitario.
- 3) Estar totalmente programado nos seus diferentes cursos e niveis, cunha axeitada carga lectiva (mínima e máxima) preestablecida por ano académico.
- 4) O nivel de competencia alcanzado polos alumnos debe ser avaliado polos diferentes procedementos que se utilizan no contexto universitario, atendendo ás características dos suxeitos. Non debe tratarse de programas de simple asistencia.
- 5) Garantir un nivel de formación que debe ser recoñecido pola propia Universidade outorgando o diploma ou título pertinente.

C) Da infraestrutura:

- 1) Realizarse no espazo definido pola universidade. Esta poñerá as súas instalacións (Facultades, Departamentos, Aulas, etc.) ao

servicio deste alumnado sen ningún tipo de discriminación e favorecendo ou facilitando a súa convivencia.

2) A responsabilidade da docencia debe corresponder, fundamentalmente, ao profesorado universitario nas súas diferentes categorías. Tal como sucede nos programas universitarios oficiais, si se estima necesario, os responsables docentes solicitarán a colaboración doutros expertos e persoas que por os seus coñecementos e méritos poidan ser útiles para a formación do seu alumnado.

D) Dos aspectos pedagóxicos:

1) Os contidos das diferentes materias deben adaptarse ao nivel de formación dos estudantes, tratando de axustar o rigor e valor científico dos contidos á capacidade de comprensión dos propios suxeitos (Principio de «adecuación» dos contidos).

2) Os programas deberán ter en conta as situacións específicas de aprendizaxe do seu alumnado (tempos/ritmos, intereses e motivación) (Principio de personalización da aprendizaxe).

3) Estes programas universitarios poderían complementarse con outro tipo de actividades de carácter sociocultural, integrando con elas os aspectos estritamente académicos propios da Institución na que se enmarca (Principio de integración do académico e a realidade sociocultural).

Conclusións

No mundo globalizado actual, na sociedade da información, da comunicación e da Intelixencia Artificial, ponse de manifesto con nitidez unha das características que definen aos seres humanos, a súa capacidade para desenvolver competencias, destrezas, hábitos e actitudes e adquirir coñecementos, de aprender independentemente da idade e os espazo. O que se ven denominando educación, formación ou aprendizaxe ao longo da vida, e que no ámbito do coñecemento especializado da educación se identifica coa Educación ou formación Permanente que, como xa apuntamos, non é ningún tipo de educación, senón que é unha maneira de entender a educación na súa dimensión dinámica.

Nesta liña a Unión Europea a través do Consejo de Europa e dos responsables dos ministerios de educación, en xeral, e do Espazo Europeo de Educación Superior, en particular, veñen tratando de potenciar o desenvolvemento da aprendizaxe ao longo da vida, o que abre grandes posibi-

lidades para a Educación ou a Formación permanente nas universidades, en xeral, e dos programas universitarios para maiores en particular, ao ser estes últimos, programas que se inscriben neste tipo de entender a educación.

No fondo, esta é a resposta que deron as universidades á demanda, cada vez máis crecente, de educación por parte das persoas maiores e, máis concretamente, de educación superior. Pero o futuro destes programas dependerá de que manteñan unha estrutura o máis estable posible, así como tratar de explorar todas as posibilidades de recoñecemento, non so das propias universidades que os imparten, senón tamén das administracións que teñen competencias como é o Estado e, no noso caso, a Xunta de Galicia.

Referencias

- ANTELO, M. (2003). *La calidad de vida percibida por las personas mayores de un programa de formación Universitario Gerontológicas* (Tese de doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela.
- BRU, C. (2002). *Los modelos marco de programas universitarios para mayores*. Generalitat Valencia, Universidad de Alicante.
- COMISIÓN DE FORMACIÓN CONTINUA (2010). La formación permanente y las universidades españolas. Consejo de Universidades. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/eu2015/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas-060710.pdf?documentId=0901e72b802bcfbf>
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana/Unesco.
- EURYDICE (2007). *La educación no profesional de adultos en Europa. Documento de trabajo*. CIDE-MECD. https://sede.educacion.gob.es/publiven-ta/descarga.action?f_codigo_agc=13517_19
- EURYDICE-CEDEFOP (2001). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. CIDE-MECD. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/083ES.pdf
- FAURE, E. (1980). *Aprender a Ser*. Alianza Universidad-UNESCO.
- LORENZO, J. A.; RODRÍGUEZ, A. e GUTIÉRREZ, M.^a (2011). Educación y calidad de Vida: Los programas universitarios para mayores en España. *Revista de Ciencias de la Educación*, (225-226), 29-50.
- LORENZO, J. A.; RODRÍGUEZ, A. e GUTIÉRREZ, M.^a (2012). Educación y calidad de Vida: Los programas universitarios para mayores en España. *Memorialidades*. 9 (17), 61-104.
- MAYÁN, J. M. et al. (2000). *Gerontología Social*. Ed. Segá.

- OLVEIRA, M.^a E. e RODRÍGUEZ, A. (2019). Propuestas y acciones para la cooperación española e iberoamericana en el marco de los programas universitarios para mayores. *Academia de la Red Internacional de investigación en derecho educativo*, (2), 418-425.
- REQUEJO, A. e GUTIÉRREZ, M.^a C. (2003). Acción educativa e intervención pedagógica. En A. Rodríguez (Ed.), *Intervención Pedagógica en Gerontología* (pp. 13-33). Segá.
- RODRÍGUEZ, A. (2008). Retos de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores. En M.^a C. Palmero (Coord.), *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones* (pp. 83-92). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- RODRÍGUEZ, A. (ed.) (2003). *Intervención Pedagógica en Gerontología*. Segá.
- RODRÍGUEZ, A.; MAYÁN, J. M. e GUTIÉRREZ, M.^a C. (2010). Intervención pedagógica en gerontología. En A. Cabedo (Ed.), *La educación permanente: la Universidad y las personas mayores* (pp. 231-262). Publicaciones de la Universitat Jaume I. Serveis de Comunicació i Publicacions.
- RODRÍGUEZ, A.; OLVEIRA, M.^a E. e GUTIÉRREZ, M.^a C. (2016). Educación institucional y mayores. Construyendo un ámbito Educativo desde los programas universitarios de mayores. En J.M. Touriñán e S. Longueira (Coords.), *Pedagogía y Construcción de Ámbitos de Educación. La función de educar* (pp. 309-333). Editorial REDIPE.
- RODRÍGUEZ, A.; OLVEIRA, M.^a E. e GUTIÉRREZ, M.^a C. (2018). Los programas universitarios de mayores como ámbito de Educación. En J.M. Touriñán y S. Longueira (Coord.), *La Construcción de Ámbitos de Educación. Pedagogía General y aplicada* (pp. 443-463). Andavira editora.
- TOURIÑÁN, J. M. (2005). Universidad, sociedad y empresa: Orientaciones estratégicas de extensión universitaria y comunicación institucional. Visión prospectiva desde el marco legal español. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 12 (10), 163-186.
- TOURIÑÁN, J. M. e OLVEIRA, M.^a E. (2021). *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Editorial Redipe.

A educación emocional e o seu sentido pedagóxico. Pasado e devir en Galicia

María-José Méndez-Lois

Universidade de Santiago de Compostela

Milena Villar Varela

Universidade de Santiago de Compostela

Laura García Docampo

Universidade de Santiago de Compostela

Introdución

As emocións impregnan a nosa vida e cada unha das situacións ás que nos enfrontamos, polo que podemos entendelas como os piares básicos sobre os que descansan case todas as funcións do cerebro humano e isto lévanos a considerar o seu papel esencial no desenvolvemento saudable e integral das persoas e no benestar que, neste momento, deben ser dous dos obxectivos últimos dos procesos educativos para a formación das persoas, a convivencia e a mellora da humanidade.

A educación emocional é, en Galicia, un campo de investigación emergente dado que as primeiras achegas datan do ano 2000, só dúas, e o resto a partir de 2015, o que sitúa o pasado como un acontecemento moi recente e o devir con moito potencial de crecemento e cheo de propostas e liñas de traballo que se deben consolidar. Non é de estrañar, por tanto, que teña mudado o discurso inicial e se teña ampliado a perspectiva e o enfoque que se ten sobre o papel das emocións e a educación emocional, poñendo en valor o impacto directo que se reporta na calidade vital das persoas. Sen embargo, parece oportuno cuestionarnos se isto se produce parello a unha exponencial preocupación teórica e académica ou queda reducido ao seu tratamento dende un plano superficial.

Neste capítulo partimos de definir a área de traballo e a súa finalidade, situamos a investigación neste campo dentro do marco de I+D+i en

España e en Galicia para finalmente recoller unha avaliación xeral da investigación en educación emocional en Galicia e algunhas propostas de futuro.

1. Que é investigar en educación emocional?

Ao longo das últimas décadas a educación emocional ten incrementado a súa presenza nos diálogos escolares e mesmo naqueles que se escapan aos contextos meramente académicos. Os distintos acontecementos contemporáneos visibilizaron unha necesidade social que aínda que xa estaba presente, pasara desapercibida entre aquelas preocupacións pedagóxicas de maior atención.

En termos xerais, podemos considerar que a educación emocional é un proceso educativo, continuo e permanente que se centra en identificar, comprender e regular tanto as emocións propias como alleas, cunha finalidade que radica en promover a saúde mental e o benestar persoal e social (Bisquerra Alzina, 2011; Reicher y Maticsek-Jauk, 2017).

Parece coherente, neste senso, considerar que a súa implantación se realice dende unha perspectiva integrada e se adecúe aos ámbitos e aos espazos nos que se desenvolven os individuos (Farrell y Humphrez, 2009, Greenberg *et al.*, 2004). Para iso, como engade Gallardo (2007), será preciso que os distintos contextos interactúen e se desenvolvan accións construtivas e que impliquen beneficio mutuo. Isto contrasta co feito de que moitas das intervencións que se realizan aparecen de maneira illada ou en momentos de crise (Elian *et al.*, 2001).

A educación emocional destaca precisamente por presentar un carácter educativo, preventivo, continuo e permanente, polo que debe estar presente no currículo académico e na formación ao longo da vida (Vivas, 2003). Así, as vías curriculares ofrecen posibilidades educativas transversais para o seu desenvolvemento, permitindo unha maior capacidade adaptativa, pero tamén un desenvolvemento máis positivo coas demandas sociais á par que as propias necesidades intrapersoais (Delgado González *et al.*, 2023).

A isto súmase o feito de que cada vez existen máis estudos que vinculan a educación emocional con mellores actitudes e maior rendemento académico, e tamén se asocia coa diminución do comportamento antisocial, da ansiedade, ou da depresión, contribuíndo desta maneira a unha

maior inclusión e cohesión social ao mostrar actitudes positivas cara á diversidade do contexto no que se convive (Cefai *et al.*, 2018).

Sen embargo, o principal desafío ao que debe afrontarse a educación emocional é precisamente ao que se refiren Bisquerra Alzina e Pérez Escoda (2012) e Pérez e Filella (2019), xa que o seu desenvolvemento dende unha perspectiva curricular obriga á capacitación do profesorado de diferentes niveis educativos, tanto na súa formación inicial como permanente, ampliándose mesmo a súa implementación a situacións de educación tanto formal como non formal (Machado Pérez, 2022).

A sociedade actual precisa de profesionais que ademais de dominar a materia desde unha perspectiva curricular, sexan quen de fomentar o benestar emocional. Por isto, a alfabetización emocional debe incorporarse de forma específica na formación previa e permanente co colectivo docente (Bisquerra Alzina e Pérez Escoda, 2012) para lograr un desenvolvemento competencial a nivel emocional axeitado (Palomera *et al.*, 2017) para a práctica profesional (Cejudo e López-Delgado, 2017).

Se ben é certo que non é discutible o feito de que a atención ás emocións dende a primeira infancia supón un impacto positivo no desenvolvemento futuro de competencias emocionais, cognitivas e sociais (Housman *et al.*, 2018), tamén será clave a práctica ao respecto en relación aos adultos (Lucas *et al.*, 2008). De nada serve promocionar a educación emocional na infancia, se a súa contorna adulta non ten as suficientes competencias socioemocionais como para servir de modelo (Elian *et al.*, 2001).

Desde unha perspectiva investigadora, Bisquerra Alzina (2016) e Cefai *et al.* (2018) recalcan a aparición de distintos traballos actuais que mostran un incremento da concienciación sobre a importancia da educación emocional, destacando a aplicación pioneira da educación emocional en países como Estados Unidos e a súa expansión de forma progresiva a países europeos tales como Reino Unido, Alemaña, Portugal ou España. Novamente, de forma xeral percíbese unha clara predominancia da súa presenza vinculada á infancia e reducida ao espazo escolar, deixando de lado tanto os ámbitos familiar ou comunitario, como o traballo con persoas adultas.

Aínda así, empeza a apreciarse un aumento do número de investigacións centradas na formación en educación emocional do alumnado de titulacións de educación. Nesta liña, os centros de formación docente convértense en espazos privilexiados para a formación en educación emocional e poder así contribuír á calidade formativa de diferentes niveis educativos ao ser capaces de dar resposta a todas as demandas que dende a sociedade veñen impostas (Guerrero-Guillén *et al.*, 2023).

2. Análise da investigación en educación emocional na actualidade

A educación emocional, como xa enunciámos, pasou de ser un tema baleiro non considerado no sistema educativo a converterse nun elemento relevante a ter en conta para o desenvolvemento integral do alumnado e a mellora do proceso de ensino-aprendizaxe en todas as etapas educativas. A pesares da constatación desta importancia, segue sen ter unha presenza destacable no eido educativo, tal e como se recolle nos informes internacionais sobre avances en educación social e emocional (Pérez y Fillella, 2019).

Se se revisa a lexislación educativa, atópase que a inclusión da educación emocional se recolle nas etapas de educación infantil, primaria e secundaria (tamén en formación profesional básica), pero non nas demais (bacharelato, formación profesional, ensinanzas de idiomas, ensinanzas artísticas, ensinanzas deportivas, educación de persoas adultas e ensinanzas universitarias) (Lozano e Hernández, 2022).

Poñendo o foco na educación infantil, as investigacións céntranse en aspectos xerais como o desenvolvemento da conciencia emocional (Ordóñez *et al.*, 2016); na importancia da autorregulación desde idades temperás (Sarmiento-Henrique *et al.*, 2017); nas repercusións do abandono e maltrato emocional das crianzas (Moreno Manso, 2003); na descrición e análise do desenvolvemento socio-emocional infantil e o logro da regulación emocional, así como nos elementos que contribúen ou interfiren na adquisición destas habilidades (Olhaberry e Sieverson, 2022) e, en aspectos máis específicos como, por exemplo, a necesidade de ferramentas emocionais para entender e transitar o proceso da dor ante a morte (Gorosabel-Odriozola e León-Mejía, 2016).

No relativo á educación primaria, as investigacións estatais sobre o tema, publicadas en revistas de alto impacto, poñen o foco na relación entre a conciencia emocional e a somatización (Ordóñez *et al.*, 2015), na regulación emocional e a súa influencia nas habilidades académicas (Andrés, 2017) e na importancia da educación emocional en crianzas hospitalizadas para promover a adaptación emocional e reducir o impacto negativo da hospitalización (Batún-Cutz, 2016).

Un aspecto a destacar tanto na etapa de educación infantil como na de educación primaria, é o feito de que grande parte dos traballos realizados se centran en maior medida no deseño e implementación de programas

formativos (López Cassà, 2016), en contraposición con outras etapas educativas que priorizan as investigacións empíricas.

Por outra parte, a etapa da Educación Secundaria Obrigatoria é a que aglutina o maior número de investigacións realizadas sobre educación emocional. A maioría dos estudos revisados céntranse nos mesmos elementos. Así, un dos aspectos estudados nesta etapa educativa é o vinculado ás relacións interpersoais e as dificultades conductuais (Fonseca-Pedrero *et al.*, 2020), derivadas da dependencia emocional e da autoestima (Urbiola *et al.*, 2017) e do autoconceito (Morales Rodríguez, 2017). Directamente relacionado con isto, existen multitude de investigacións sobre a presenza do acoso na adolescencia vinculado coas competencias emocionais (Zych *et al.*, 2018), en concreto coa autoestima (Estévez *et al.*, 2009), sendo un factor de risco para o desenvolvemento da ansiedade (Coelho y Romao, 2018), da depresión (García-Escalera *et al.*, 2020) e mesmo o *burnout* (Vizoso e Arias, 2016). Outros estudos céntranse no clima emocional de aula derivado das competencias emocio-sentimentais (Alonso-Tapia e Nieto, 2019). En contraposición á dificultade para establecer relacións interpersoais, diversas investigacións amosan a importancia do apoio social (familiar, profesorado, amizades, entre outros) no desenvolvemento emocional dos e das adolescentes (Azpiazu *et al.*, 2015). Como se pode observar, o estudo da autoestima na adolescencia está presente en abundantes traballos vinculados á educación emocional, a cal determina, en grande medida, o rendemento académico do alumnado (Cid-Sillero *et al.*, 2020). Un último aspecto vencellado á educación emocional altamente investigado na etapa de educación secundaria, e mesmo no ámbito universitario (Cejudo *et al.*, 2016), é o relativo á concepción da resiliencia como factor clave na comprensión do desenvolvemento emocional dos e das adolescentes, directamente vinculado coa conciencia e a regulación emocional en tanto que un axeitado desenvolvemento destas contribúe á formación de persoas máis resilientes (García-Blanc *et al.*, 2023) e implicadas no ámbito académico.

No relativo ao contexto universitario, de acordo coa investigación levada a cabo por Sánchez-Bolivar *et al.* (2023), os traballos realizados céntranse nas competencias emocionais do alumnado para a toma de decisións, a regulación emocional e a influencia das competencias emocionais no benestar e na saúde do alumnado. Vinculados coa regulación emocional, existen estudos que a consideran, ademais, como unha variable que pode contribuír favorablemente á redución da conducta suicida

(Gómez-Romero, *et al.*, 2020). Ademais, os estudos nesta etapa recollen a influencia da motivación do alumnado, determinado polas conductas docentes, e como esta inflúe no seu rendemento académico (Froment e de-Besa, 2022).

Un elemento por mencionar, presente nas investigacións en todas as etapas educativas é o *mindfulness* (Arenilla *et al.*, 2022), empregado para a redución da agresividade (Pinazo *et al.*, 2020), para a mellora da atención plena do alumnado (Baena-Extremera *et al.*, 2021) e do profesorado (D'Adamo e Lozada, 2019) e a prevención e/ou tratamento do estrés (Baena-Extremera *et al.*, 2021).

Con respecto ás investigacións na formación en educación emocional do colectivo docente, estas céntranse fundamentalmente na importancia de que o profesorado desenvolva as competencias emocionais para facer fronte ao *burnout* (Freire *et al.*, 2023) e, en consecuencia, evitar as ideas de abandono profesional (Mérida-López e Extremera, 2020).

3. Contribución á investigación educativa en educación emocional en Galicia

A investigación en educación emocional é un campo escasa ou nula-mente contemplado, polo momento, nas universidades do sistema universitario galego pero que, como se recolle no apartado anterior, presenta un importante potencial investigador e debe ser avaliado como unha liña de traballo nas distintas convocatorias de financiamento tanto a nivel nacional como internacional para que se poida desenvolver na súa totalidade na nosa comunidade e dese xeito contribuír ao logro dunha mellor calidade de vida.

En termos cualitativos desde o ano 2000 téñense realizado en Galicia: 10 teses doutorais, 25 artigos de revista, 16 participacións en congresos e reunións científicas, 20 capítulos de libros, 3 participacións en proxectos nacionais non coordinados en universidades galegas e 32 contratos de investigación.

A continuación ofrécese unha análise detallada destes datos;

3.1. Capítulos de libros

Os temas dos que tratan os capítulos de libros publicados ofrecen diversas áreas de interese, basicamente relacionadas con aspectos xerais da educación emocional como a mirada pedagóxica ao termo desde distintos

prismas educativos (aprendizaxe servizo, éxito educativo, enfermidade infantil, arte, educación física, etc.), co estudo das competencias emocionais en distintas etapas educativas e con distintos colectivos (profesorado, alumnado de diferentes etapas, persoas privadas de liberdade, etc.) e avaliación da aplicación de programas de educación emocional na nosa comunidade.

As editoriais nas que se publican son basicamente de tres tipos: editoriais propias das universidades que recollen nove das publicacións referidas, editoriais de carácter autonómico como Educación Editora, Andavira, Toxosoutos ou Netbiblo, nas que se recollen seis publicacións e editoriais estatais como Dykinson, Ariel, Tirant Humanidades e Octaedro que se fan cargo de cinco das publicacións referidas.

3.2. Publicacións en revistas

As publicacións en revistas son as que recollen maior número de contribucións á produción científica en educación emocional. Polo momento son poucos os traballos publicados en revistas indexadas de ámbito nacional ou internacional, soamente sete dos traballos identificados. O resto dos artigos publícanse en revistas autonómica e este é un feito que nos gustaría destacar pois en moitos casos son traballos feitos nos propios centros educativos que se dan a coñecer a través deste medio e ademais potencian o uso da lingua galega na investigación. As temáticas destas publicacións son maioritariamente de carácter empírico fronte a estudos de tipo teórico ou revisións.

3.3. Teses doutorais

Das dez teses defendidas relacionadas coa educación emocional nas universidades do sistema universitario de Galicia, catro foron presentadas na Universidade de Vigo, 2 na Universidade de A Coruña e catro na Universidade de Santiago de Compostela. Pódese establecer dous períodos en canto a temporalidade destes traballos sendo tres teses defendidas entre 2015 e 2016 e o resto entre 2019 e 2023. Os principais núcleos temáticos que integran a totalidade de teses dirixidas, sobre a temática obxecto de estudo, poden organizarse do seguinte xeito: deseño, implementación e avaliación de proxectos de educación emocional (3), ensino e aprendizaxe emocional (2), propostas formativas en educación emocional (1) e avaliación de competencias emocionais en educación desde distintos ámbitos (matemáticas, educación física, artes, etc.) (4).

3.4. Proxectos de investigación

Os proxectos de investigación no eido da educación emocional, polo momento, non se rexistran en convocatorias competitivas lideradas por investigadores/as das universidades galegas aínda que si se rexistra a participación de tres investigadoras galegas en proxectos de I+D+i nacionais liderados por universidades do País Vasco e de Cataluña.

3.5. Contratos de investigación

Rexístranse 32 contratos de investigación nesta temática que, maioritariamente, involucran traballos de educación emocional realizados en centros educativos, asociacións de familias, administracións públicas (municipais ou autonómicas) e que contemplan temáticas como: a coeducación das emocións e dos sentimentos; as coemocións; as emocións e sentimentos; a coeducación das emocións en familias e as vivencias emocionais e sentimentais e os estilos de afrontamento.

4. Avaliación xeral da investigación en educación emocional en Galicia

Unha vez recollidos de maneira sucinta os datos sobre o pasado e presente da investigación en educación emocional en Galicia gustaríanos cerrar este capítulo referíndonos a que no ámbito investigador estudado se conta con puntos débiles a mellorar como o feito de que existan poucos grupos de investigación que contemplan esta temática nas súas liñas de investigación de referencia aínda que si inclúan os traballos que se recollen no apartado tres deste texto. Este feito dificulta a visibilización do traballo investigador que se realiza no ámbito e crea escaseza de sinerxías investigadoras entre grupos, ao tempo que se da unha escasa resposta ás demandas que si se fan desde a sociedade como ven se pode apreciar na cantidade de persoas interesadas na formación en educación emocional que se ten levado a cabo en Galicia no último lustro (Foros Emociona, En-mente, Curso de Especialización en Educación Emocional, etc.). Tamén se considera un punto débil a falla de convocatorias de proxectos autonómicos, nacionais e internacional que contemplan entre as súas liñas preferentes a educación emocional e, así mesmo, a escaseza de demanda das entidades educativas galegas de desenvolvemento de intervencións, nas súas entidades, de proxectos investigadores en educación emocional que

contribúan á construción dun *corpus* teórico e empírico forte centrado nas realidades propias da nosa comunidade autónoma.

En relación aos puntos fortes debemos destacar o incremento do interese e o desenvolvemento de investigacións en educación emocional na nosa comunidade; a maior preocupación das administracións locais e autonómicas pola temática que se ten incrementado notablemente nos últimos tempos quizais por un forte condicionamento logo do período de pandemia que temos padecido e que teñen dado lugar, por exemplo, ao establecemento do Plan de Benestar Emocional da Xunta de Galicia.

Como posibles suxestións para o futuro próximo pensamos que se deben consolidar os temas que se veñen abordando e que quedan reflectidos neste documento e tamén incorporar novas temáticas sobre todo no referido ao desenvolvemento competencial, a nivel emocional axeitado, para a práctica profesional de colectivos diversos e no estudio e implementación de programas de educación emocional na etapa de estudos universitarios.

Conclusiones

Por todo isto, o valor pedagóxico e a influencia da educación emocional no devir educativo preséntase como un claro reto ao que as institucións educativas deben dar resposta, pero sen deixalo relegado ao traballo coa infancia, senón asumilo dende unha perspectiva ampla e holística que contribúa á promoción de todos os beneficios que da educación emocional se derivan. É aquí é onde se xustifica a necesidade de integrar na práctica educativa estratexias, programas e actividades que faciliten o desenvolvemento de competencias socioemocionais.

Como conclusión, é preciso resaltar que a educación emocional está experimentando un auxe considerable en canto ao estudo da súa importancia no desenvolvemento integral dos individuos, se ben o foco se segue mantendo na intervención no canto de na prevención, en contraposición ao ideal: educar emocionalmente e proporcionar as ferramentas emocional-sentimentais necesarias para facer fronte aos retos da vida.

Referencias

ALONSO-TAPIA, J., e NIETO, C. (2019). Clima emocional de clase: natureza, medida, efectos e implicacións para a educación. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 79-87. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.002>

- ANDRÉS, M. L., STELZER, F., VERNUCCI, S., CANET JURIC, L., GALLI, J. I., e NAVARRO GUZMÁN, J. I. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma Psicológica*, 24(2), 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.07.001>
- ARENILLA VILLALBA, M. J., ALARCÓN RUBIO, D., e POVEDANO DÍAZ, M. A. (2022). Meta-análisis multinivel de los programas escolares de intervención basados en mindfulness en España. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 109-117. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.005>
- AZPIAZU, L.; ESNAOLA, I., e SARASA, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.003>
- BAENA-EXTREMERA, A., ORTIZ-CAMACHO, M. M., MARFIL SÁNCHEZ, A. M., e GRANERO-GALLEGOS, A. (2021). Mejora de los niveles de atención y estrés en los estudiantes a través de un programa de intervención Mindfulness. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 132-142. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.002>
- BATÚN-CUTZ, J. L., GUERRERO-LARA, E. A., KANTÚN-CHIM, M. D., PANTI-TREJO, H. G., e RODRÍGUEZ-AKÉ, A. L. (2016). Efecto psicológico de una intervención de apoyo emocional para niños hospitalizados. *Ansiedad y Estrés*, 22(2-3), 74-79.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2011). *Educación emocional y bienestar (6ª edición)*. Wolters Kluwer España S. A.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2016). *Educación emocional: Propuesta para educadores y familias (3ª edición)*. Editorial Desclee de Brouwer, S. A.
- BISQUERRA ALZINA, R., e PÉREZ ESCODA, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, (16). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- CEFAI, C., BARTOLO, P. A., CAVIONI, V., e DOWNES, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*. <https://doi.org/10.2766/664439>
- CEJUDO, J., e LÓPEZ-DELGADO, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- CEJUDO, J. M., LÓPEZ-DELGADO, L., e RUBIO, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46(2), 51-57. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.001>
- CID-SILLERO, S., PASCUAL-SAGASTIZABAL, E., e MARTINEZ-DE-MORENTIN, J. I. (2020). Influencia de la autoestima y la atención en el rendimiento aca-

- démico del alumnado de la ESO y FPB. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.06.001>
- COELHO, V. A., e ROMAO, A. M. (2018). The relation between social anxiety, social withdrawal and (cyber)bullying roles: A multilevel analysis. *Computers in Human Behavior*, 86, 218-226. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.048>
- D'ADAMO, P., e LOZADA, M. (2019). Una intervención centrada en prácticas de atención plena (mindfulness) promueve la regulación emocional y la reducción del estrés en profesores. *Ansiedad y Estrés*, 25(2), 66-71. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.10.002>
- DELGADO GONZÁLEZ, Y., CHINEA GÓMEZ, L., e RUÍZ PÉREZ, O. (2023). La atención a la diversidad para la educación emocional desde la función orientadora del docente. *RETOS XXI*, 7(1). <https://doi.org/10.30827/retosxxi.7.2023.25347>
- ELIAN, M. J., HUNTER, L., e KRESS, J. S. (2001). Emotional Intelligence and Education. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas e J. D. Mayer (eds.), *Emotional Intelligence in everyday life* (pp. 133-149). Psychology Press.
- ESTÉVEZ, E.; MURGUI, S., e MUSITU, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473-483. <https://doi.org/10.1007/BF03178762>
- FARRELL, P., e HUMPHREY, N. (2009). Improving services for pupils with social, emotional and behaviour difficulties: Responding to the challenge. *International Journal of Emotional Education*, 1(1), 64-82. https://www.um.edu.mt/_data/assets/pdf_file/0004/183199/ENSECV1I1P3.pdf
- FONSECA-PEDRERO, E., ORTUÑO-SIERRA, J., e PÉREZ-ALBÉNIZ, A. (2020). Dificultades emocionales y conductuales y comportamiento prosocial en adolescentes: un análisis de perfiles latentes. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 13(4). <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2020.01.002>
- FREIRE, C., FERRADÁS, M. M., GARCÍA-BÉRTOA, A., NÚÑEZ, J. C., e VALLE, A., (2023). Perfiles docentes basados en su sintomatología de burnout: diferencias entre etapas educativas y relación con el funcionamiento psicológico adaptativo. *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.07.001>
- FROMENT, F., e DE-BESA GUTIÉRREZ, M. (2022). La predicción de la credibilidad docente sobre la motivación de los estudiantes: el compromiso y la satisfacción académica como variables mediadoras. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 149-157. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.003>
- GALLARDO, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (18),

- 143-159. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10044>
- GARCIA-BLANC, N., SENAR MORERA, F., ROS-MORENTE, A., e FILELLA GUIU, G. (2023). ¿La consciencia emocional conduce a la resiliencia? Diferencias en función del sexo en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 28(2), 135-144. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.05.002>
- GARCÍA-ESCALERA, J., VALIENTE, R. M., SANDÍN, B., EHRENREICH-MAY, J., e CHOROT, P. (2020). Los efectos de un programa de prevención de la ansiedad y la depresión para adolescentes en variables educativas y de bienestar. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 143-149. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.05.001>
- GÓMEZ-ROMERO, M. J., TOMÁS-SÁBADO, J., MONTES-HIDALGO, J., BRANDO-GARRIDO, C., CLADELLAS, R., e LIMONERO, J. T. (2020). Procrastinación académica y riesgo de conducta suicida en jóvenes universitarios: el papel de la regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 26, (2-3), 112-119. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.06.002>
- GOROSABEL-ODRIOZOLA, M., e LEÓN-MEJÍA, A. (2016). La muerte en educación infantil: algunas líneas básicas de actuación para centros escolares. *Psicología Educativa*, 22, (2), 103-111. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.05.001>
- GREENBERG, M. T., KUSCHÉ, C. A., e RIGGS, N. (2004). Toward a Broader Education: social, Emotional, and Practical Skills. En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang e H. J. Walberg (eds.), *Building Academic Success on Social an Emotional Learning. What does the research say?* (pp. 170-188). Teachers College Press.
- GUERRERO-GUILLÉN, R., MONTENEGRO-ROBELO, G., e PEREIRA-MARTÍN, T. (2023). Educación emocional en la formación y evaluación docente. *Revista Científica de Estudios Sociales*, 2(2), 63-75. <https://portalderevistas.uam.edu.ni/index.php/revistaestudiossociales/article/view/51>
- HOUSMAN, D. K., DENHAM, S. A., y CABRAL, H. (2018). Building Young Children's Emotional Competence and Self-Regulation from Birth: The» Begin to... ECSEL» Approach. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 5-25. <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/36463/4/v10i2p1b.pdf>
- LÓPEZ CASSÀ, E. (2016). La educación emocional en la Educación Infantil y Primaria. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano e A. Rodríguez (coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 557-570). Ediciones Universidad San Jorge.
- LOZANO, M. Y., e HERNÁNDEZ ARROYO, S. (2022). Emotional education in legislation: Analysis based in minimum contents decrees from LOMLOE.

HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades, 13(2), 1-17. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4023>

- LUCAS, V., LASCHINGER, H. K., e WONG, C. A. (2008). The impact of emotional intelligent leadership on staff nurse empowerment: the moderating effect of span of control. *Journal of nursing management*, 16(8), 964-973. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2008.00856.x>
- MACHADO PÉREZ, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia-Revista de Educación e Investigación*, 4(6), 35-47. <https://revistaalternancia.org/index.php/alternancia/article/view/819>
- MÉRIDA-LÓPEZ, S., e EXTREMERA, N. (2020). Cuando la falta de compromiso ocupacional del profesorado novel no es suficiente para explicar la intención de abandono: ¡la inteligencia emocional importa! *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 52-58. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.05.001>
- MORALES RODRÍGUEZ, F.M. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41-48. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001>
- MORENO MANSO, J. M. (2003). Estudio sobre las repercusiones lingüísticas del maltrato y abandono emocional infantil, *Revista de Logopedia. Foniatría y Audiología*, 23(4), 211-222. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(03\)75764-7](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(03)75764-7)
- OLHABERRY, M., e SIEVERSON, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358-366, <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.06.002>
- ORDÓÑEZ, A., MAGANTO, C., e GONZÁLEZ, R. (2015). Quejas somáticas, conciencia emocional e inadaptación en población escolar. *Anales de Pediatría*, 82(5), 308-315. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2014.03.020>
- ORDÓÑEZ, A., PRADO-GASCÓ, V. J., VILLANUEVA, L., e GONZÁLEZ, R. (2016). Propiedades psicométricas del Cuestionario de conciencia emocional en población infantil española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(3), 183-190. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.012>
- PALOMERA, R., BRIONES, E., GÓMEZ-LINARES, A., e VERA, J. (2017). Cubriendo el vacío: mejorando las competencias sociales y emocionales del profesorado en formación. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 142-149. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.002>
- PÉREZ, N., e FILELLA, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>

- PINAZO, D., GARCÍA-PRIETO, L. T., e GARCÍA-CASTELLAR, R. (2020). Implementación de un programa basado en mindfulness para la reducción de la agresividad en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 30-35. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.08.004>
- REICHER, H., e MATISCHEK-JAUK, M. (2017). Preventing Depression in Adolescence through Social and Emotional Learning. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 110-115. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1162082.pdf>
- SÁNCHEZ-BOLIVAR, L., ESCALANTE-GONZÁLEZ, S., MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, A. e ZURITA-ORTEGA, F. (2023). Inteligencia emocional en el perfil formativo y psicosocial de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 147-164. <https://doi.org/10.6018/educatio.515181>
- SARMENTO-HENRIQUE, R., LUCAS-MOLINA, B., QUINTANILLA-COBIÁN, L., e GIMÉNEZ-DASÍ, M. (2017). La evaluación multi-informante de la regulación emocional en edad preescolar: un estudio longitudinal. *Psicología Educativa*, 23(1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.01.001>
- URBIOLA, I., ESTÉVEZ, A., IRUARRIZAGA, I., e JAUREGUI, P. (2017). Dependencia emocional en jóvenes: relación con la sintomatología ansiosa y depresiva, autoestima y diferencias de género. *Ansiedad y Estrés*, 23(1), 6-11. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2016.11.003>
- VIVAS, M. (2003). La educación emocional: Conceptos fundamentales. *Revista Universitaria de Investigación*, 4(2). <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- VIZOSO GÓMEZ, C. M., e ARIAS GUNDÍN, O. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el burnout y el rendimiento académicos. *Anuario de Psicología*, 46(2), 90-97. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.006>
- ZYCH, I., BELTRÁN-CATALÁN, M., ORTEGA-RUIZ, R., e LLORENT, V. J. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>

A investigación en didáctica das ciencias experimentais e a súa transferencia á sociedade galega

Blanca Puig

Universidade de Santiago de Compostela

Ánxela Bugallo-Rodríguez

Universidade da Coruña

Uxío Pérez-Rodríguez

Universidade de Vigo

Introdución

Este capítulo realiza unha breve análise da investigación en Didáctica de Ciencias Experimentais (DCE) en Galicia, a súa transferencia ás aulas de ciencias e o seu impacto na sociedade galega. Este campo de estudo busca a mellora dos procesos de ensino e aprendizaxe das ciencias, prestando especial atención ás necesidades da sociedade en materia científica e aos desafíos existentes na aula. A DCE é unha área de coñecemento consolidada nas tres universidades galegas, que emerxe nos anos setenta, e engloba o traballo de distintos grupos de investigación integrados por membros das universidades e profesorado de ciencias en formación e en activo doutros niveis educativos.

Esa colaboración estreita entre investigadoras/es universitarios/as e profesorado de ciencias doutros niveis resulta esencial nas didácticas aplicadas, e permitiu, desde os seus albores poder transferir os resultados da investigación á práctica docente. De feito, os inicios da DCE en Galicia estiveron marcados por unha estreita colaboración co profesorado de Secundaria, conformando grupos de investigación mistos, sendo a miúdo a pasarela ao ensino universitario destes docentes innovadores. Colaboración que continúa na actualidade co compromiso do profesorado de Secundaria e Bacharelato nos clubs de ciencias e en proxectos de STEMBach, con profesorado universitario especializado na formación STEM.

Esta relación ampliouse á Educación Infantil e Primaria, niveis nos que tamén é patente a existencia de grupos de profesorado interesado na mellora educativa, como o grupo Torque, que coas súas investigacións contribúe a entender como o alumnado deses niveis aprende practicando as formas de facer e falar ciencias desde etapas temperás.

Asemade, o traballo de asociacións como Ensinantes de Ciencias de Galicia (ENCIGA) representou perfectamente esa comunidade da que todos e todas formamos parte, unindo aos especialistas en DCE co profesorado de niveis non universitarios. As xornadas e congresos de ENCIGA son unha plataforma de transferencia directa dos traballos de innovación dende á investigación á aplicación na aula. En consecuencia, os temas de investigación da DCE atenden a preocupacións compartidas polo profesorado en activo e especialistas en DCE, como: a) mellorar a aprendizaxe «de» ciencias e «sobre» ciencias, por medio da participación do alumnado en prácticas científicas, relacionadas coas formas de *pensar*, *facer* e *falar* ciencias na aula (Jiménez-Aleixandre e Crujeiras, 2017); b) promover o pensamento crítico e científico na abordaxe de problemas socio-científicos (Puig, Blanco-Anaya e Mosquera Bargiela, 2023; Brocos e Jiménez-Aleixandre, 2022); c) atender ás necesidades de formación do profesorado en formación (García Barros e Martínez Losada, 2014); d) incluír a perspectiva de xénero no ensino das ciencias (Álvarez-Lires, Nuño e Solsona, 2003).

Este capítulo procura dar resposta a tres preguntas relacionadas entre si: a) Cal é a situación actual da investigación en DCE en Galicia? b) Que temas e liñas de investigación son prioritarias e como se trasladan ás aulas de ciencias de Galicia? c) Cal é o impacto da investigación e innovación en DCE nas aulas e na sociedade galega?

1. A Didáctica das Ciencias Experimentais en Galicia

En Galicia, a área de DCE ten un longo percorrido, que evolucionou nos grupos de investigación das tres universidades, desde o estudo das ideas alternativas, estratexias de ensino e principios de deseño de proxectos curriculares, ao das prácticas científicas (argumentación, modelización e indagación) e do pensamento crítico polo alumnado na aula de ciencias, e tamén cunha constante investigación sobre a formación inicial do profesorado.

Parte da investigación realizada por estes grupos oriéntase paralelamente á Educación Ambiental (EA), onde os estudos realizados marcan pautas fundamentais en Galicia, non só neste eido, senón tamén na Educación para o Desenvolvemento Sustentable (EDS) ou Educación para o Consumo.

Dentro do estudo das prácticas científicas, cómpre salientar a actividade do grupo de investigación de referencia competitiva RODA (Razoamento, Discurso e Argumentación), centrada na argumentación científica. Este grupo formado por especialistas en DCE da USC e profesorado de ciencias de Galicia, lidera desde os anos 90, unha liña de investigación orientada á análise do discurso e interaccións dialóxicas na aula de ciencias (Jiménez-Aleixandre, 2010), da que emerxen os primeiros estudos en España de impacto internacional nos que participan investigadoras da USC e da UDC (Jiménez-Aleixandre, Bugallo-Rodríguez e Duschl, 2000).

A argumentación estúdase desde perspectivas diversas: a calidade e a estrutura dos argumentos (Blanco-Anaya e Díaz de Bustamante, 2017); o uso de probas na avaliación e construción de argumentos; e a toma de decisións en contextos socio-científicos (Brocos e Jiménez Aleixandre, 2020), entre outras.

Na Educación Infantil, realízanse traballos pioneiros co grupo Torque, que evidencian que o alumnado desta etapa é quen de usar probas e participar en procesos de indagación (Monteira e Jiménez-Aleixandre, 2015) e, tamén, de emitir predicións sobre fenómenos que poderán contrastar experimentalmente (Calo, García-Rodeja e Sesto, 2021).

Nas aulas de Secundaria, e nas dos graos universitarios de formación do profesorado, estúdanse a indagación e a modelización, dúas prácticas científicas estreitamente conectadas á argumentación, que conforman liñas de traballo paralelas. As actividades abertas de indagación sobre cuestións da vida cotiá vencelladas á Química (Casas Quiroga e Crujeiras-Pérez, 2015), os procesos de modelización en Xeoloxía (Blanco-Anaya, Justi e Díaz de Bustamante, 2017) e nas problemáticas de saúde (Aznar e Puig, 2016), ou as operacións que engloban estas prácticas científicas na aprendizaxe de Xenética e da Evolución (Haskel-Ittah, Golan Duncan, Vázquez-Ben, Yarden, 2019; Puig, Ageitos e Jiménez-Aleixandre, 2017), son algúns exemplos.

En relación aos estudos sobre a formación e acción docente, as investigacións abranguen diversas temáticas e fases de formación: den-

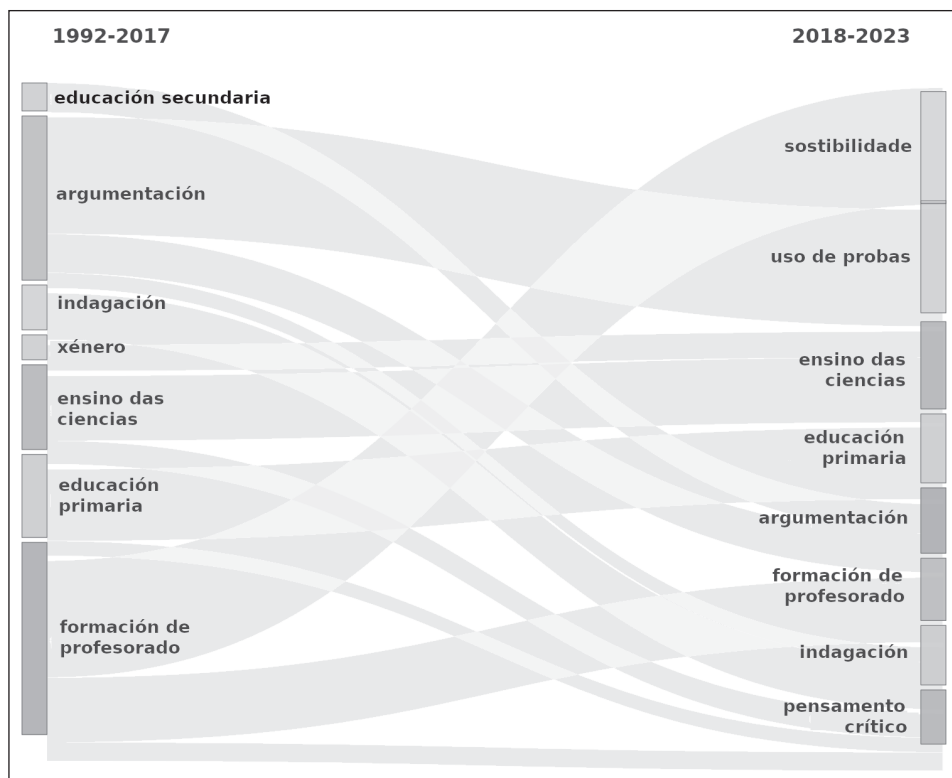
de a análise das actitudes cara ás ciencias do futuro profesorado ou das súas concepcións sobre a natureza da ciencia (Serrallé *et al.*, 2021), ata comparativas do perfil dos docentes en activo (Rivadulla, Barros, Losada, 2017) ou a revisión dos libros de texto (García Barros, Martínez Losada e Rivadulla López, 2021; Pérez-Rodríguez, Álvarez-Lires e Serrallé, 2009).

Como expertas e expertos en DCE, conéctanse estas investigacións coas realizadas sobre as dificultades de aprendizaxe do alumnado de Primaria e Secundaria, e tamén co deseño e avaliación de propostas sobre modelos básicos como o de ser vivo (Martínez-Losada, García-Barros, Garrido, 2014) ou o de evolución (Vázquen Ben e Bugallo Rodríguez, 2022). Posibilitáase, así, que os resultados obtidos sexan parte do coñecemento impartido ao futuro profesorado, o que lles permitirá mellorar a súa acción docente e enfrontar con solucións os posibles obstáculos do ensino das ciencias.

Do papel principal que a educación xoga na consecución dun desenvolvemento sustentable deriva a importancia do ensino das ciencias cara á EDS e á EA. Estes aspectos centran parte dos estudos realizados dende ás áreas de DCE en Galicia, examinando as actitudes do alumnado (Varela *et al.*, 2021), valorando as propostas existentes en ámbitos formais (Varela *et al.*, 2016), e elaborando outras propias que buscan preparar ao alumnado para as decisións con base científica sobre problemas reais da súa contorna, ou sobre problemáticas ambientais a nivel planetario (cambio climático, contaminación, etc.). Son intervencións que amplían o obxectivo conservacionista, dotando ao alumnado dunha base de competencias teórico-prácticas que lle serán útiles para fundamentar a súa reflexión crítica e a súa capacidade de acción sobre as problemáticas sociais e ambientais (Bugallo e Vega, 2020; Vega *et al.*, 2015).

A Figura 1 mostra certos cambios producidos nos cinco últimos anos nas temáticas de investigación desenvolvidas polos grupos das tres universidades, que derivan da propia evolución da área de DCE. Tamén expón como os inicios estiveron centrados na Educación Secundaria e, progresivamente, fóronse incorporando outros niveis educativos. Estes datos proceden exclusivamente de artigos en revistas indexadas en *Scopus*, e non reflecten a variedade das investigacións realizadas na área, tanto noutras temáticas como noutros niveis educativos.

Figura 1
Evolución das palabras clave empregadas nas publicacións indexadas en Scopus do SUG sobre DCE



FONTE: elaboración propia

2. Liñas de investigación da DCE na actualidade

Os grupos de investigación das tres universidades veñen desenvolvendo dende os comezos ata a actualidade liñas de investigación centradas na súa aplicación directa á aula para, así, mellorar o ensino de ciencias e a formación do futuro profesorado de ciencias nos distintos niveis educativos.

Na USC a evolución e internacionalización da investigación sobre os procesos de argumentación na aula de ciencias, deu lugar á creación de novas liñas de estudo sobre prácticas científicas e pensamento crítico (ver figura 1), desenvolvidas no marco de sete proxectos estatais consecuti-

vos, seis en colaboración coa Universidade Autónoma de Barcelona e un deles liderado pola USC e máis focalizado na dimensión epistémica. Tras identificar as principais dificultades do alumnado nos procesos de argumentación científica na aula, a investigación orientouse á formación de profesorado de Primaria e Secundaria co obxectivo de mellorar o ensino de ciencias por medio dun enfoque de prácticas científicas. Estes estudos realízanse nos distintos grupos das tres universidades de Galicia, integrándose como parte da formación docente.

Tendo en conta a perspectiva socio-cognitiva, considérase que o ensino e a aprendizaxe de ciencias por medio das prácticas de indagación, modelización e argumentación, non pode atender unicamente ao dominio cognitivo, senón tamén ao dominio afectivo e actitudinal. As emocións e o PC inflúen no modo en que o alumnado aborda un problema, xa que logo, cómpre integralos na formación do alumnado e do profesorado. Este interese en estudar as emocións na educación científica é bastante recente; en particular, as relacións entre a motivación do alumnado e a súa participación e emocións durante a aprendizaxe de ciencias (Membiela *et. al.*, 2022).

No caso do estudo do PC, a publicación da Axenda 2030 para o Desenvolvemento Sustentable en 2015 dotou dun maior peso a esta noción en educación, xa que o PC é considerado unha competencia chave para dar resposta aos ODS 2030. Ademais, na actual era da posverdade, o PC é un obxectivo prioritario na investigación en DCE (Jiménez-Aleixandre e Puig, 2022). O actual proxecto estatal no que participan especialistas de DCE de dúas universidades galegas (USC e UDC), en coordinación coa UAB, céntrase en estudar ambientes de aprendizaxe e estratexias docentes para promover o PC. Os contextos de ensino seleccionados engloban problemas emerxentes relacionados, como os xa estudados sobre o cambio climático (García-Rodeja Gayoso e Lima de Oliveira, 2012), a seguridade alimentaria (Casas-Quiroga e Crujeiras-Pérez, 2021), e as problemáticas de saúde (Aznar e Puig, 2016).

Na UDC a investigación actual enfócase á mellora da formación competencial do futuro profesorado de Educación Primaria, a través de proxectos estatais realizados ao longo das dúas últimas décadas. Deséñanse propostas e planos formativos para traballar dende habilidades cognitivo-lingüísticas centradas na linguaxe científica (García Barros e Martínez Losada, 2014), ata a capacidade para desenvolver coñecementos, habilidades e valores que garantan a súa calidade e eficiencia no exercicio profesional (Golfías Pérez, García Barros e Rivadulla-López, 2022).

A investigación dos membros de DCE no campo da Educación Ambiental tamén progresou no marco de proxectos tanto estatais como europeos, en liñas como a formación do profesorado en EA e Sostibilidade (Pérez-Rodríguez *et al.*, 2017; Vega e Álvarez, 2012) ou a educación e formación fronte ao cambio ambiental global (Lorenzo *et al.*, 2019; Vega *et al.*, 2015).

3. Impacto da investigación e innovación en DCE nas aulas e na sociedade galega

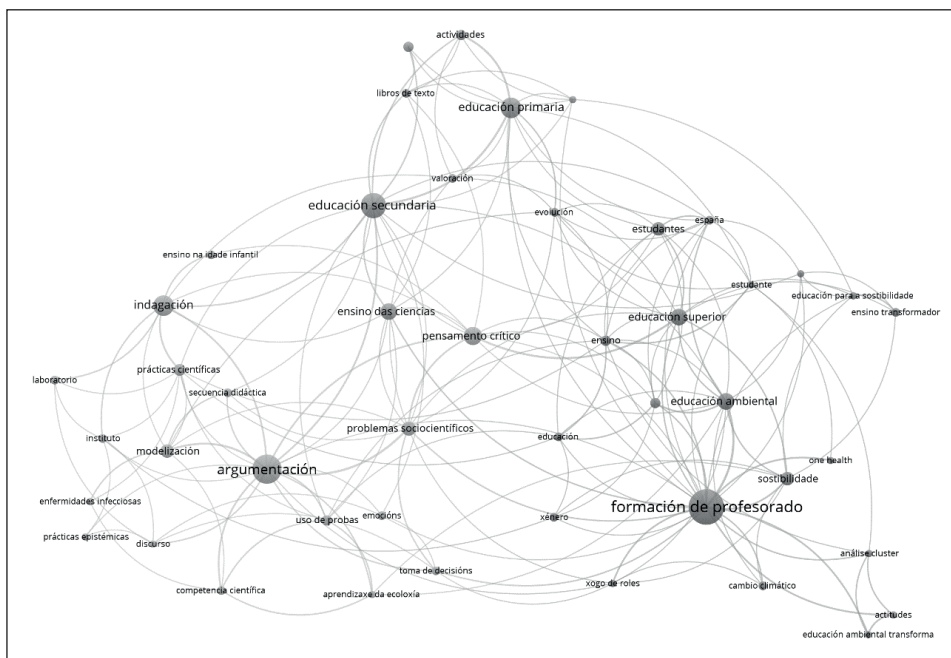
Tal e como se indicou, a investigación en DCE en Galicia estuda as posibles causas dos problemas de ensino e aprendizaxe de ciencias e procura a busca de solucións para mellorar a súa calidade, tanto a nivel do alumnado como do profesorado. Todo este proceso deriva na consecución dunha serie de resultados que se levan transferindo a longo de décadas, tanto ás aulas, como á sociedade en xeral.

Na Figura 2, elaborada a partir de palabras clave empregadas nos diversos artigos de investigación, pode visualizarse o vencello estreito entre a investigación en DCE e a transferencia dos seus resultados. As aulas de ciencias e o que acontece dentro delas son o noso punto de partida e de remate, representadas nos distintos niveis educativos non universitarios, especialmente na Educación Primaria e Secundaria, e na Educación Superior representada a través do profesorado en formación (Graos en Educación).

A elaboración de materiais e recursos didácticos para aula foi un dos grandes resultados de investigación en DCE en Galicia dende os seus inicios. Grande parte dos estudos realizados nesas primeiras décadas dedicouse á elaboración de materiais para a mellora da educación científica na Secundaria, a través de proxectos como ACES ou AcAb (García-Rodeja, 2003). Na actualidade o grupo RODA pon a disposición do profesorado na súa web (www.rodausc.gal), un abano de recursos para traballar o uso de probas e a argumentación na aula de ciencias (<https://rodausc.gal/es/recursos-2/>), xerados como resultado da investigación en proxectos europeos (STEAM e Mind the Gap). Estes recursos, en aberto e de descarga libre, están dispoñibles en tres idiomas (galego, castelán e inglés), e son directamente aplicables na aula. O profesorado ten a posibilidade de adaptalos ao seu contexto escolar, tendo en conta algunhas das recomendacións

propostas en base a resultados obtidos en aulas de secundaria de centros galegos. Tamén, co obxectivo de facilitar a ensinanza do coñecemento epis-témico implicado nas prácticas científicas e formas de incorporar o PC na educación STE(A)M, desenvolvéronse materiais e recursos didácticos para o seu uso nas aulas de secundaria. Estes recursos forman parte dun libro accesible neste mesmo enlace web RODA. Recentemente publicouse outro libro de recursos para o ensino de ciencias en Secundaria, en resposta á necesidade de crear situacións de aprendizaxe coherentes co novo mode-lo curricular, *Pensar científicamente. Problemas sistémicos y acción crítica* (Puig, Crujeiras-Pérez e Blanco-Anaya, 2023). As situacións que se propo-ñen están relacionadas con problemas sociocientíficos emerxentes e bus-can promover o razoamento científico e sistémico na aula.

Figura 2
Verbas chave das publicacións indexadas en Scopus do SUG sobre DCE



FONTE: elaboración propia

Nesta mesma liña, investigadoras de RODA colaboran na comunidade de docentes que elabora o espazo da editorial SM, *Nuevo currículo, nuevos desafíos educativo*, coordinado por César Coll, Elena Martín e Álvaro

Marchesi. É un espazo destinado a elaborar e difundir novidades para a implantación do novo currículo, con materiais en aberto para toda a comunidade docente, dende o libro co mesmo título, ata exemplos de boas prácticas e propostas didácticas para o ensino de polémicas de saúde ou problemáticas oceánicas (<https://thrivu.grupo-sm.com/s/?language=es>).

Tamén, cómpre salientar a labor de transferencia realizada por especialistas de DCE no Máster de Profesorado de Secundaria, contribuíndo á *Colección Formación do Profesorado (Máster de Secundaria)*, volumes de referencia para o alumnado que cursa este máster en Galicia e a nivel estatal. Os exemplares de DCE desta colección están orientados ao ensino das disciplinas científicas, ao coñecemento de criterios e pautas de actuación docente, así como exemplos de boas prácticas e innovación, todo inspirado nos resultados da investigación e innovación realizada na DCE. As achegas realizadas por especialistas da área dan conta do impacto da investigación realizada no eido da formación do profesorado nas universidades galegas.

Grande parte da transferencia directa á educación realízase a través de revistas como o *Boletín das Ciencias de ENCIGA*, *Aula de Innovación Educativa* ou *Alambique*, cuxo obxectivo é ser un punto de encontro entre o profesorado e os especialistas en DCE. Nas súas páxinas poderemos encontrar artigos realizados para uso directo na aula: presentación e uso de actividades innovadoras, novos recursos didácticos, como aplicar novas metodoloxías.

Entre eses recursos, e case como unha liña de investigación máis, varios membros dos grupos das tres universidades orientaron a súa curiosidade cara á historia da ciencia, formando parte do Grupo *Ramón M^a Aller* do Seminario de Estudos Galegos. A idea era usala tanto como recurso, por exemplo para o desenvolvemento de competencias científicas (Álvarez-Lires *et al.*, 2013) ou para a selección de contidos (Rivadulla-López *et al.*, 2016), como crear os materiais necesarios para coñecer e traballar en contexto, o propio contexto, a historia das ciencias de Galicia, con publicacións como o *Diccionario Histórico das Ciencias e das Técnicas en Galicia* (Fraga Vázquez e Domínguez, 1993) ou *Album da Ciencia* do Consello da Cultura Galega (<http://www.culturagalega.org/albumdaciencia/>).

Nesta última institución a *Sección de Ciencia, Tecnoloxía, Natureza e Sociedade* ven contando entres os seus membros con especialistas en DCE das universidades galegas, que participan activamente no deseño e desenvolvemento das actividades dirixidas aos centros educativos e á sociedade

en xeral: unidades didácticas, banda deseñada (*Vivir no solo*), exposicións (*A noite está varrida da Terra*), xornadas (*Emocións e vocacións científicas*, *As ciencias ensinan a pensar: Razoamento científico e pensamento crítico*) e un longo etcétera de actividades centradas na difusión da ciencia.

Obviada esa delgada liña que separa a aprendizaxe formal da informal, as achegas da investigación en DCE colaboran cos centros científicos abertos á sociedade, como os museos, na elaboración de materiais que melloren o seu uso como recurso didáctico. Sexan os Museos Científicos da Coruña ou o Museo de Historia Natural da USC, a estes centros dedícase a labor de persoas que integran os grupos de investigación da DCE, en forma de libros (Bugallo, 2003), artigos (Armesto, Martínez Losada e García Barros, 2005) ou unidades didácticas.

Un caso particular de transferencia foi a derivada da investigación sobre o valioso patrimonio histórico-científico que se conserva nos antigos institutos provinciais de Galicia e na USC. No seu inventario, estudo histórico e propostas de reutilización participaron activamente membros da área de DCE. Estas coleccións e aparellos creáronse como recurso didáctico para as cátedras científicas, e o seu estudo posibilitou empregarlos como elemento transmisor da ciencia ao público en xeral, a través de grandes exposicións onde a ciencia ocupaba un lugar relevante, como *Gallaecia Fulget, Galicia e América* ou varias das mostras dedicadas ao Xacobeo.

Capítulo aparte merecen os estudos destes grupos sobre a EDS e EA, no seu traballo co profesorado sobre problemáticas que forman parte da súa contorna; poténciase así a xeración de coñecementos útiles e transferibles á súa vida cotiá, como cidadáns e tamén como futuros profesionais nun centro educativo. Tamén, a colaboración con entidades como a Deputación de Pontevedra, o Campus do Mar, o Consello da Cultura Galega ou o Museo Massó permitiu desenvolver exposicións e outras actividades que ofrecen recursos educativos de libre acceso, para seren utilizados en contextos de educación formal, informal e non formal, como biografías ou videoxogos. Así, o proxecto *Sustentabilidade en feminino* buscou amosar as achegas das mulleres ao desenvolvemento sustentable e á conservación dos nosos mares (<https://sustentabilidadeenfeminino.campusdomar.gal/>), ou o proxecto *Precursoras da sostibilidade e da Axenda 2023* (<https://www.depo.gal/es/-/precursoras-da-sustentabilidade-e-da-axenda-2030>) recolle a memoria de mulleres que contribuíron cun enfoque de xénero transversal. Outro exemplo destas actividades de transferencia é a colaboración coa Fundación Alcoa no proxecto *Educando*

para a sustentabilidade, que promove a formación teórica e práctica da comunidade educativa en materia de sustentabilidade ambiental e social.

En definitiva, o impacto da DCE pretende ir máis aló da formación dunha cidadanía alfabetizada, con capacidade para actuar fronte aos problemas vixentes. Tamén, procura fornecer de ferramentas para poder pensar cientificamente e actuar de forma crítica e sistémica, de xeito que as nosas decisións e accións respecto a nós mesmos, ao noso planeta e a todos os seres que vivimos nel, estean fundamentadas nunha ciencia que nos ensina que o progreso non é simplemente avanzar, senón facelo de forma razoada, solidaria e sostible.

Referencias

- ÁLVAREZ-LIRES, M., ARIAS-CORREA, A., PÉREZ-RODRÍGUEZ, U., e SERRALLÉ-MARZO, J. F. (2013). La Historia de las Ciencias en el desarrollo de competencias científicas. *Enseñanza de las Ciencias*, 31(1), 213-233. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ec/v31n1.622>
- ÁLVAREZ-LIRES, M., NUÑO, T., e SOLSONA, N. (2003). *Las científicas y su historia en el aula*. Síntesis.
- ARMESTO, F., MARTÍNEZ LOSADA, C., e GARCÍA BARROS, S. (2005). Museos como respuesta a las necesidades de formación de la ciudadanía. *Alambique*, 43, 49-57.
- AZNAR, V., e PUIG, B. (2016). Concepciones y modelos del profesorado de primaria en formación acerca de la tuberculosis. *Enseñanza de las Ciencias*, 34(1), 36-52. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1670>
- BLANCO ANAYA, P., e DÍAZ DE BUSTAMANTE, J. (2017). Análisis del nivel de desempeño para la explicación de fenómenos de forma científica en una actividad de modelización. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(3), 505-520. http://dx.doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2017.v14.i3.01
- BLANCO-ANAYA, P., JUSTI, R., e DÍAZ DE BUSTAMANTE, J. (2017). Challenges and opportunities in analysing students modelling. *International Journal of Science Education*, 39(3), 377-402. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2017.1286408>
- BROCOS, P., e JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. (2022). El impacto ambiental de la alimentación: argumentos de alumnado de Magisterio y Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(1), 127-145. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2802>
- BUGALLO RODRÍGUEZ, A. (2003). *O Museo de Historia Natural da Universidade de Santiago de Compostela*. Servicio Publicacións USC.

- BUGALLO-RODRÍGUEZ, A., e VEGA-MARCOTE, P. (2020). «Circular economy, sustainability and teacher training in a higher education institution», *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(7), 1351-1366. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2020-0049>
- CALO MOSQUERA, N., GARCÍA-RODEJA GAYOSO, I., e SESTO VARELA, V. (2021). Construyendo conceptos sobre electricidad en infantil mediante actividades de indagación. *Enseñanza de las Ciencias*, 39(2), 223-240. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3238>
- CASAS-QUIROGA, L., e CRUJEIRAS-PÉREZ, B. (2020). Epistemic operations performed by high school students in an argumentation and decision-making context: Setrocia's alimentary emergency. *International Journal of Science Education*, 42(16), 2653-2673. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1824300>
- FRAGA VÁZQUEZ, X. A., e DOMÍNGUEZ, A. (coords.) (1993). *Diccionario Histórico das Ciencias e das Técnicas en Galicia*. Edicións do Castro.
- GARCÍA BARROS, S., e MARTÍNEZ LOSADA, C. (2014). La importancia de las habilidades cognitivo-lingüísticas asociadas al estudio de la Astronomía desde la perspectiva del profesorado. *Enseñanza de las ciencias*, 32(1), 179-197. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.850>
- GARCÍA BARROS, S., MARTÍNEZ LOSADA, C., e RIVADULLA LÓPEZ, J. (2021). Actividades de textos escolares. Su contribución al desarrollo de la competencia científica. *Enseñanza de las Ciencias*, 39(1), 219-238. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3099>
- GARCÍA-RODEJA GAYOSO, I. (2003). Evolución de la actividad de didáctica de las Ciencias de la Universidad de Santiago. *Alambique*, 34, 66-71. <http://dx.doi.org/10.36315/2019v2end067>
- GARCÍA-RODEJA GAYOSO, I. e LIMA DE OLIVEIRA, G. (2012). Sobre el cambio climático y el cambio de los modelos de pensamiento de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias*, 30(3), 195-218. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ec/v30n3.695>
- GOLÍAS PÉREZ, Y., GARCÍA BARROS, S., e RIVADULLA-LÓPEZ, J. C. (2022). La indagación en la formación de maestros de educación infantil. El trasvase de agua como problema. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.92560>
- HASKEL-ITTAH, M., GOLAN DUNCAN, R., VÁZQUEZ-BEN, L., YARDEN, A. (2019) Reasoning about genetic mechanisms: Affordances and constraints for learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(3), 342-367. <https://doi.org/10.1002/tea.21595>
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P. (2010). *10 Ideas Clave. Competencias en Argumentación y uso de pruebas*. Graó.

- JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P., BUGALLO-RODRÍGUEZ, A., e DUSCHL, R. A. (2000). «Doing the Lesson» or «Doing Science»: Argument in High School Genetics. *Science Education*, 84(6), 757-792. [https://doi.org/10.1002/1098-237x\(200011\)84:6<757::aid-sce5>3.0.co;2-f](https://doi.org/10.1002/1098-237x(200011)84:6<757::aid-sce5>3.0.co;2-f)
- JIMÉNEZ-ALEIXANDRE M. P., e CRUJEIRAS, B. (2017). Epistemic Practices and Scientific Practices in Science Education. En K. S. Taber y B. Akpan (Eds.), *Science Education. New Directions in Mathematics and Science Education* (pp. 69-80). Sense Publishers.
- LORENZO RIAL, M. A., ÁLVAREZ LIRES, M. M., ARIAS CORREA, A., e PÉREZ RODRÍGUEZ, U. (2019). Aprender a interpretar la acidificación oceánica con recursos on-line y experimentación con-textualizada. *Enseñanza de las Ciencias*, 37(2), 189-208. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2564>
- MEMBIELA, P., VIDAL, M., FRAGUEIRO, S., LORENZO, M., GARCÍA-RODEJA, I., AZNAR, V., BUGALLO, A., e GONZÁLEZ, A. (2022). Motivation for science learning as an antecedent of emotions and engagement in preservice elementary teachers. *Science Education*, 106, 119-141. <https://doi.org/10.1002/sce.21686>
- MARTÍNEZ-LOSADA, C., GARCÍA-BARROS, S., e GARRIDO, M. (2014). How children characterise living beings and the activities in which they engage. *Journal of Biological Education*, 48(4), 201-210. <https://doi.org/10.1080/00219266.2013.849281>
- MONTEIRA, F. S., e JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. (2015). The practice of using evidence in kindergarten: the goal of purposeful observation. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(8), 1232-1258. <https://doi.org/10.1002/tea.21259>
- PÉREZ-RODRÍGUEZ, U., ÁLVAREZ-LIRES, M., e SERRALLÉ-MARZOA, J.F. (2009). Los errores de los libros de texto de primer curso de ESO sobre la evolución histórica del conocimiento del universo. *Enseñanza de las ciencias*, 27(1), 109-120. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3666>
- PÉREZ-RODRÍGUEZ, U., VARELA-LOSADA, M., LORENZO-RIAL, M., e VEGA-MARCO-TE, P. (2017). Attitudinal trends of teachers-in-training on transformative environmental education. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 60-68. <http://dx.doi.org/10.1387/revpsicodidact.15608>
- PUIG, B., AGEITOS, N., e JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P. (2017). Learning gene expression through modelling and argumentation. A study exploring the connections between the worlds of knowledge. *Science e Education*, 26, 119-122. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11191-017-9943-x>
- PUIG, B., BLANCO-ANAYA, P., e BARGIELA, I. M. (2023). Integrar el Pensamiento Crítico en la Educación Científica en la Era de la Posverdad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(3), 330101-330117.

https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i3.3301

- PUIG, B., CRUJEIRAS-PÉREZ, B., e BLANCO-ANAYA, P. (Coords.) (2023). *Pensar científicamente. Problemas sistémicos y acción crítica*. Graó.
- PUIG, B., e JIMÉNEZ ALEIXANDRE (Eds.) (2022). *Critical thinking in Biology and Environmental Education. Facing challenges in a post-truth world*. Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-92006-7>
- RIVADULLA-LÓPEZ, J. C., GARCIA BARROS, S., e MARTÍNEZ LOSADA, C., (2017). Qué enseña y evalúa sobre nutrición humana un grupo de profesores españoles y portugueses de educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(3), 69-87. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/329208>.
- RIVADULLA-LÓPEZ, J. C., GARCÍA-BARROS, S., e MARTÍNEZ-LOSADA, C. (2016). Historia de la Ciencia e ideas de los alumnos como referentes para seleccionar contenidos sobre nutrición. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(1), 53-66. <http://hdl.handle.net/10498/18014>
- SERRALLÉ-MARZOA, J. F., PÉREZ-RODRÍGUEZ, U., LORENZO-RIAL, M., e ÁLVAREZ-LIRES, M. (2021). Concepciones sobre la naturaleza de la ciencia en el profesorado en formación inicial. *Enseñanza de las ciencias*, 39(3), 113-133. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3063>
- VARELA-LOSADA, M., VEGA-MARCOTE, P., PÉREZ-RODRÍGUEZ, U., e ÁLVAREZ-LIRES, F. J. (2016). Going to action? A literature review on educational proposals in formal Environmental Education. *Environmental Education Research*, 22(3), 390-421. <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2015.1101751>
- VARELA-LOSADA, M., PÉREZ-RODRÍGUEZ, U., LORENZO-RIAL, M., VEGA-MARCOTE, P., e REID, A. (2021). Dealing with global environmental change: the design and validation of the GEC attitude scale. *Environmental Education Research*, 27(1), 110-131. <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2020.1822990>
- VÁZQUEZ-BEN, L., e BUGALLO-RODRÍGUEZ, Á. (2022) ¿Qué saben niños y niñas sobre evolución? Diseño y aplicación de un modelo científico escolar de evolución para educación primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 19(1),1102.https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2022.v19.i1.1102
- VEGA, P. e ÁLVAREZ, P. (2012). Training of teachers in Spain towards sustainability. Implementation and analysis of «Ecomethodology». *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2011.643400>
- VEGA-MARCOTE, P., VARELA-LOSADA, M., e ÁLVAREZ-SUÁREZ, P. (2015). Evaluation of an Educational Model Based on the Development of Sustainable Competencies in Basic Teacher Training in Spain. *Sustainability*, 7(3), 2603-2622. <https://doi.org/10.3390/su7032603>

María López-Sáñez

Universidade de Santiago de Compostela

Eulalia Agrelo-Costas

Universidade de Vigo

Rosalía Fernández Rial

*Consellería de Cultura, Educación, F. P. e Universidades
Xunta de Galicia*

Introdución

Desde os tempos clásicos, o ensino da lingua e a literatura, decote da man unha e outra disciplina, ocupou o centro dos procesos formativos. Na Atenas de Pericles, á vez que xurdía a democracia, naceu a Retórica, que era concibida coma unha arte da persuasión. Nun contexto no que convencer a cidadanía na ágora mediante a palabra resultaba fundamente relevante, o dominio das estratexias oratorias e discursivas converteuse no epicentro básico da educación lingüística, que perseguía, ante todo, formar oradores persuasivos e eficaces. A época clásica legou para a posteridade manuais de Retórica, coma os de Cicerón ou Quintiliano, que constitúen un auténtico compendio do proceso de adquisición e dominio das competencias lingüísticas e comunicativas.

Os textos literarios pasaron a constituír un repertorio do que extraer exemplos e modelos elocutivos. A partir das súas fases compositivas (*inventio, dispositio, elocutio, memoria e actio*), a Retórica englobaba a elaboración do discurso, a súa estruturación, a súa conformación verbal e estilística e os aspectos ligados á execución oral para cativar o auditorio. Mais a desaparición da democracia e o paso a sistemas organizativos autoritarios privou do seu sentido orixinario esta disciplina, que rematou derivando, na Idade Media, cara a unha dimensión empobrecida e reducida da antiga *Ars bene dicendi*. A Retórica ficou limitada a unha soa das súas

fases (a *elocutio*) e os seus manuais quedaron reducidos a un compendio de recursos estilísticos.

Polo dito, o ensino da lingua conta cun referente de primeira orde na antigüidade clásica, no que o dominio lingüístico non se restrinxía á aprendizaxe do código, senón que atendía aspectos comunicativos de eficacia, adecuación ao auditorio e atención á oralidade. Todos estes elementos acabarían por perderse e só co desenvolvemento da Pragmática volverían converterse en principios reitores baixo o que hoxe denominamos, xenericamente, como modelos ou enfoques comunicativos.

No que concirne á literatura, modelo textual e parte da formación culta da cidadanía, o século XIX foi o intre decisivo na conformación do papel que había de desempeñar nos emerxentes sistemas educativos. O xurdimiento dos nacionalismos levou a que a literatura adoptase un enfoque historiográfico, canónico e nacional, de xeito que os distintos estados poñían o foco no ensino das literaturas nacionais para contribuír á creación de identidade, respondendo ao valor da literatura como «ben e ferramenta», en palabras de Itamar Even-Zohar. Galicia non foi allea a este fenómeno, pois a revitalización da súa lingua a finais do século XVIII e principios do XIX (Tarrío, 2012) tamén implicou a recuperación da literatura galega, pola súa carga ideolóxica e capacidade para propiciar cohesión socio-cultural e poder simbólico (Even-Zohar, 1994). Sobre estes precedentes asentouse o ensino da lingua e a literatura no marco do século XX.

1. Paradigmas formalistas na Lingüística e na Teoría Literaria: implicacións didácticas

A primeira metade do século XX estivo marcada, tanto no plano da Lingüística coma no da Teoría Literaria, polo que podemos designar globalmente como Paradigma Formalista. O *Curso de Lingüística Xeral* de Saussure (1916) supuxo o nacemento do Estruturalismo lingüístico, que tiña por esencial o estudo do código, da conformación da lingua en si mesma, como un conxunto de signos e regras. A pesar de que o propio Saussure estableceu a dicotomía *lingua vs fala* e trazou a posibilidade dunha «Lingüística da fala», é dicir, do estudo da lingua en uso, todo o seu esforzo e o dos seus seguidores centrouse na análise do código, prescindindo dos factores contextuais e pragmáticos que rexen o seu uso efectivo.

A plasmación deste paradigma no ensino da lingua deu lugar ao que se designou «Método gramática-tradución», un modelo de ensino da lin-

gua fortemente gramaticalizado. Nel primaba a descrición e o dominio do código e as súas regras, polo que estaba rexido por criterios de gramaticalidade e corrección. O percorrido polos niveis fonético-fonolóxico, morfolóxico, sintáctico e semántico estruturaba os materiais curriculares e as prácticas de aula, moi enfocadas a unha metalinguaxe que describía e analizaba a conformación do código lingüístico, pero que ignoraba a dimensión de uso.

Do mesmo xeito, o pensamento arredor do feito literario estivo marcado polos diversos formalismos: Formalismo Ruso, New Criticism norteamericano e, posteriormente, a Estilística Francesa. Estas correntes definían a propia literatura desde a súa conformación lingüística, a partir do estrañamento ou desvío; isto é, como un uso particular, afastado da lingua cotiá, o que convertía a dimensión estilística no trazo esencial definitorio. No ensino, a consecuencia máis directa foi o establecemento do «Comentario literario» como metodoloxía fundamental que complementaba o estudo da literatura nacional con perspectiva histórica. Baixo este enfoque, podía traballarse con fragmentos, illados da obra completa e do seu contexto de circulación. O texto, a mensaxe en si mesma, entendíase como suficiente para unha análise centrada na conformación lingüística e nos recursos expresivos, mais que ignoraba, conscientemente (por non outorgarlles importancia), outras dimensións do feito literario. Déuse-lle prioridade a textos breves ou fragmentados, cunha perspectiva sobre todo estilística, polo que no texto primaba a identificación das características do seu movemento literario, que se abordaba a partir do enfoque historiográfico en vigor desde a conformación dos sistemas educativos no século XIX.

Así, os paradigmas lingüístico e literario da primeira metade do século XX deron como resultado enfoques didácticos e prácticas de aula baseados no método gramática-tradución para a aprendizaxe da lingua e no estudo histórico das obras canónicas, combinado coa práctica do comentario de texto para a literatura.

2. O posestruturalismo: o xiro pragmático e sociolóxico e a súa plasmación nos sistemas educativos

A segunda metade do século XX coñeceu unha importante –case radical– mudanza de paradigma, que cambiou o enfoque dos estudos lingüísticos e literarios con implicacións de primeira orde para o ensino da

lingua e a literatura. O posestruturalismo estivo marcado polo xiro pragmático, de aí o desenvolvemento de disciplinas como a Pragmática, a Lingüística do Texto e a Análise do Discurso. Para os estudos gramaticais, a oración era a unidade máxima de descrición lingüística, mais toda unha serie de fenómenos de cohesión interoracional rebordaban os seus límites e revelaron a necesidade de ir máis alá, de abranguer o texto e situalo no seu acto de enunciación, recuperando factores contextuais e pragmáticos como a intencionalidade do emisor e o efecto sobre o receptor.

O obxecto de estudo deixou de ser exclusivamente a lingua como código. Así o centro pasou a estar ocupado pola lingua en uso, no seu funcionamento social efectivo e nos actos de enunciación específicos, nos que están implicados todos os elementos da comunicación xa definidos por Roman Jakobson. Ao pór o foco sobre a lingua en uso, no ámbito do ensino, a estrita corrección, como obxectivo perseguido e criterio de avaliación, deixou paso a nocións pragmáticas como a «eficacia comunicativa». Ademais, como a lingua en uso ten unha dimensión oral primaria no seo da vida social, os currículos e as propias prácticas de aula prestáronlle maior atención á lingua oral, polo que se pasou a corraxir o desequilibrio notorio que situaba a oralidade nunha posición marxinal. No ensino das linguas ambientais, superouse o principio non explícito (mais sen dúbida operativo en momentos anteriores) de que a adquisición da lingua se produce xa nos contextos non formais. Entendeuse que cumpría contemplar desde o ensino a adquisición dunhas competencias verbais non circunscritas ao oral espontáneo, ademais de abranguer o oral planificado. Facíase necesario desenvolverse en distintos contextos (incluído un rexistro culto e académico) e dominar un nivel culto da lingua que non todos os contextos sociais e familiares achegan de seu ao conxunto do alumnado.

No eido literario, o troco de paradigma veu marcado, de xeito paralelo, pola substitución dos Formalismos por novos enfoques sociolóxicos. A literatura pasou de ser vista como un produto estético e lingüístico, a ser concibida coma un ben cultural de incuestionable relevancia social. A ruptura coa perspectiva estritamente inmanentista, que atendía só ao propio texto e ao seu uso específico do código, rachouse nos anos 60 do século XX co xurdimento da Estética da Recepción en Alemaña, os Estudos Culturais nos Estados Unidos e, en suma, coas Teorías Sistémicas, entre as cales, no contexto galego, tivo especial relevancia e difusión a Teoría dos Polisistemas formulada por Itamar Even-Zohar desde os anos setenta. As consecuencias desta nova concepción da literatura son enormes: pasou a cuestionarse o

canon ao facerse evidente que o único criterio de canonización non é a estrita calidade literaria, senón que inflúen factores ideolóxicos e sociais, o que explica, entre outras cuestións, que o canon sexa sobre todo patriarcal e eurocéntrico. Alén disto, a dimensión lingüística pasa a ser só un dos aspectos do texto literario, non o único relevante e definitorio.

Os cambios de concepción e enfoque do Posestruturalismo evidenciáronse no noso sistema educativo a partir da LOXSE (1990). Porén, isto foi máis evidente na formulación curricular ca nas prácticas de aula, pois pode constatarase unha certa inercia ou lapso temporal no seu transvase ao ensino, de xeito que as reformas epistemolóxicas tardan certo tempo en incorporarse ás prácticas efectivas de aula. Con todo, unha análise das mudanzas curriculares das últimas décadas no contexto galego permite constatar unha transformación paulatina, na que estes principios se van reflectindo no sistema educativo.

A LOXSE supuxo un paso decisivo na incorporación explícita da metodoloxía comunicativa no ensino da lingua. Pasouse dos enfoques gramaticalizados aos centrados no desenvolvemento das competencias lingüísticas, orais e escritas, nun contexto social marcado polos medios de comunicación de masas. Pola contra, a formulación do ensino da literatura seguiu, en gran medida, ancorada nunha visión lingüística do feito literario, o que se constata de xeito especialmente evidente na perda da literatura de boa parte da súa independencia curricular. Se no bacharelato anterior á LOXSE había materias diferenciadas de lingua e literatura, con esta reforma educativa consolidouse a fusión. A supeditación da literatura á lingua reflectiuse no feito de que, no currículo LOXSE, a literatura quedou reducida a un dos seis bloques de contidos, designado como «lingua literaria», o que transmite a idea de que a literatura non é máis ca un uso específico da linguaxe. Ao historicismo e ao comentario de texto, sumábanse agora outras vías de aproximación ao literario como eran o guión, a animación e os obradoiros de lectura (González Nieto, 1992). A pesar de recoñecerse os aspectos positivos do eclecticismo asociado ao paradigma pragmático-comunicativo, tamén emerxeron as pedagogías do pracer, que simplificaron as consideracións do papel da literatura na escola e as súas posibilidades no ensino (Bombini, 2005). Habería que agardar ao cambio curricular do Decreto 86/2015 para que a literatura, redefinida como «Educación literaria», se orientase á preparación necesaria para participar dun xeito competente no proceso de recepción e actualización interpretativa do discurso (Cerrillo, 2013 e Roig, 2013).

Deste xeito, pode dicirse que as máis recentes formulacións curriculares, a do Decreto 155/2022 para a Educación Primaria, o 156/2022 para a ESO e o 157/2022 para o Bacharelato, incorporan xa, de xeito moi explícito, o enfoque comunicativo para o ensino e aprendizaxe da lingua e unha perspectiva sociolóxica, centrada na promoción do hábito lector, a reflexión sobre o propio canon e a incorporación da práctica da escrita creativa no referente á formación literaria. No asentamento deste paradigma actual confluíron tanto a propia evolución da fonte epistemolóxica, isto é, dos estudos lingüísticos e literarios, coma o paradigma pedagóxico predominante, que aposta por un ensino competencial baseado en metodoloxías activas e a interdisciplinariedade.

3. O paradigma imperante no ensino da lingua e a literatura en Galicia: competencia plurilingüe, Tratamento Integrado de Linguas e metodoloxías activas

Tras a implantación dun novo currículo na Comunidade Autónoma de Galicia, recollido nos Decretos publicados a efecto no ano 2022, pode afirmarse que, cando menos na declaración de intencións explícita, a educación en materia lingüística adopta plenamente un enfoque comunicativo. Nesta liña, procúrase a plena competencia do alumnado nas distintas facetas da actividade lingüística (oral e escrita) desde a perspectiva da recepción e da produción, abríndoselle tamén as portas á alfabetización mediática e informacional. Os criterios de textualidade, caso da adecuación ao contexto, e os elementos pragmáticos, caso da eficacia comunicativa para os propósitos do emisor, teñen plena vixencia. Deste xeito, as prácticas de aula coherentes co texto legal deberían incorporar tarefas orientadas á realización de exposicións e debates; á presenza do oral planificado e da conversa espontánea; á lectura e interpretación de textos de todas as modalidades; e á creación textual tanto de modalidades expositivo-argumentativas coma de textos de intención artística e literaria.

Este enfoque competencial non se mostra delimitado para as distintas linguas como se de compartimentos estancos se tratase. A incorporación da Competencia Plurilingüe, que completa a Competencia Lingüística cunha compoñente esencialmente actitudinal, persegue promover no alumnado actitudes de apertura á diversidade lingüística do mundo, á valoración da lingua propia e a unha conciencia ecolingüística que, ademais de eliminar os prexuízos, favoreza a conservación do rico patrimonio

lingüístico e cultural da humanidade. Neste senso, cómpre engadir tamén a Competencia en Conciencia e Expresión Culturais, que ha de apelar, como sostén Vez (2005, p. 139), á consideración da lingua como «comportamiento intercultural, como compromiso en la acción intercultural». En efecto, estas competencias lingüística e intercultural están moi presentes nas políticas europeas, como pode comprobarse nos diferentes informes e documentos do Consello de Europa, algún dos cales enunciaremos máis adiante.

A ruptura das fronteiras entre linguas ten diversas representacións. Así, fronte a unha reticencia absoluta a introducir outras linguas na aula que dominou durante tempo, agora favorécese o plurilingüismo e os propios materiais curriculares incluso visualizan e incorporan textos noutras linguas. Mais, sobre todo, postúlase desde o propio currículo a aposta polo Tratamento Integrado de Linguas. Este enfoque, formulado por Cummins (1979, 1986), aséntase na idea de que a competencia dunha persoa nunha lingua non mingua as súas habilidades noutras, pois hai unha competencia común subxacente a todas elas e o repertorio da competencia plurilingüe persoal actúa en conxunto, polo que se efectúan transvases dunha a outra. Promóvense, daquela, a interdisciplinabilidade e a elaboración compartida dunha programación coordinada entre os distintos departamentos lingüísticos, coa finalidade de evitar repeticións, solapamentos e discrepancias terminolóxicas. Desta maneira, ponse o foco no alumnado, que debe recibir unha formación lingüística coherente.

Pese a que esta aposta polo Tratamento Integrado de Linguas é clara e contundente nas formulacións legais, a súa extensión ao conxunto do sistema educativo galego é feble, aínda que existen modelos exemplares ao respecto como é o IES Félix Muriel de Rianxo. A dificultade de desenvolver este tipo de metodoloxías é debida aos atrancos organizativos derivados da necesidade dunha colaboración e coordinación moi intensas entre equipos de profesorado dos distintos departamentos lingüísticos. Isto aínda se ve máis dificultado por circunstancias puntuais ocasionadas polos cadros de persoal temporal e cambiante.

Máis alá dos enfoques e prácticas, non debemos obviar que, en relación á lingua galega, o seu status e consideración no sistema educativo sempre estivo condicionado por outra documentación lexislativa, como é o vixente *Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia*. Nel postúlase a adquisición da competencia en igualdade tanto do galego coma do castelán e dun coñecemento efecti-

vo en lingua(s) estranxeira(s), ademais de contemplarse a promoción da dinamización da lingua galega. Así e todo, a perda de galegofalantes non cesa e existen voces que reclaman un maior espazo para o galego na institución educativa, por considerala unha peza clave no proceso de recuperación e promoción da lingua propia mediante, entre outros aspectos, o corpo docente, que pode ofrecer un vínculo entre educación, linguas e identidades (Lixó, 2014).

Polo que atinxe á educación literaria, o currículo aprobado no ano 2022 supón un troco significativo de enfoque, especialmente na renuncia ao achegamento historiográfico na Educación Secundaria Obrigatoria. Ata o currículo anterior, malia a insistencia crecente con respecto á non exclusividade do canon hispánico na materia de Lingua Castelá e Literatura e a aposta pola incorporación da lectura de obras de literatura xuvenil e da literatura universal, seguía manténdose unha distribución cronolóxica de contidos nos cursos de 3º e 4º da ESO. Isto marcaba unha fronteira metodolóxica en comparación co enfoque por xéneros propio dos primeiros dous cursos da etapa. No currículo en vigor o principio estruturante da educación literaria pasa a ser o «itinerario temático». Sen dúbida, este concepto bebe das achegas que, desde hai máis dunha década, se fai desde o campo da educación literaria e a promoción da lectura, a partir de propostas como as de Guadalupe Jover (2009) coa noción de «constelación literaria», cuxas posibilidades foron ampliadas mediante a súa relación coas narrativas transmedia nas «constelacións multimodais» (Rovira-Collado, Serna e Bernábé, 2016).

A súa formulación aséntase no establecemento de determinados focos de interese, que respecten as necesidades psicolóxicas propias da adolescencia e que resulten motivadoras e abertas a posibilidades de conexións interartísticas con produtos culturais doutras artes, como a pintura ou o cinema. Os itinerarios temáticos exceden límites temporais e xeográficos, de xeito que, desde un punto de interese, se produce un achegamento a textos canónicos e non canónicos, da literatura propia ou de calquera outra literatura etc. Deste xeito, a rebeldía adolescente e as dificultades de enfrontarse aos desafíos da vida adulta poden concretarse nun itinerario temático que abrangue desde o *Lazarillo* a novelas de formación de Agustín Fernández Paz, pasando por *O vixía no centeo* de Salinger. Esta conexión abre un espazo no campo da literatura para a colaboración interdisciplinar e interlingüística, con itinerarios compartidos entre as distintas materias. Este achegamento temático conxúgase, ademais, con metodoloxías

como o traballo por proxectos que, máis alá da lectura, impliquen tamén ao alumnado dun xeito activo e colaborativo na realización de produtos culturais propios, xa sexa a través de obradoiros de escrita ou a elaboración de curtas ou outras producións culturais, así como debates, exposicións, *podcast*, intervencións en radios escolares ou locais etc. Toda unha amalgama de proxectos que se vén favorecidos pola implantación nos centros dos chamados «polos creativos». Dentro das metodoloxías activas con maior incidencia na literatura, tamén estarían a gamificación, a dramatización e a Aprendizaxe por Servizo con numerosas réplicas prácticas en todos os niveis educativos.

Esta perspectiva permite incorporar unha concepción da promoción lectora próxima aos principios establecidos por Daniel Pennac en libros como *Como unha novela* (1992). No seu coñecido decálogo da lectura, o verbo ler non soporta o imperativo e cómpre respectar a motivación intrínseca cara a certos temas, sen obrigar a rematar unha obra cando esta non gusta ou interesa. En parte destas ideas insiste tamén Fina Casalderrey (2019) que, no seu propio decálogo, apunta que gozar da lectura é un fin en si mesmo. A partir dos centros de interese e motivación, os itinerarios temáticos ofrécenlle ao alumnado un catálogo amplo de posibilidades de lectura, de extensión e dificultades diferentes, mesmo de xéneros diversos, para responder aos distintos ritmos, gustos e perfís lectores. Á súa vez, a procura deses centros de interese ten en conta o estado evolutivo dos adolescentes, as súas necesidades psicolóxicas en relación coa súa etapa vital nun sentido próximo ao que Bruno Bettelheim describiu, nos anos 70 do século pasado, para a infancia.

O paradigma actual do ensino da lingua e a literatura está definido, polo tanto, por un modelo comunicativo promotor da implicación do alumnado en situacións de comunicación, nas que poña en práctica e desenvolva as súas competencias orais e escritas, de recepción e produción. O papel da literatura, malia a súa fusión curricular coa lingua, supera amplamente o de mero modelo lingüístico e préstalle atención, de cheo, ao desenvolvemento da Competencia en Conciencia e Expresións Culturais. Ademais, grazas á visión sociolóxica do feito literario, introduce perspectivas vencelladas a elementos transversais, tales como a educación para a igualdade de xénero, para a paz e a non violencia ou mesmo a educación medioambiental e a sensibilización fronte ao maltrato animal, suxeridas, de modo explícito, como itinerarios posibles no propio currículo das materias lingüísticas. Con isto, preténdese superar unha aprendizaxe memo-

rística da historia literaria e substituíla pola formación de persoas con competencia lectora e cun hábito lector asentado, que participen na vida cultural da súa comunidade, con sentido reflexivo e crítico, vontade creativa e capacidade de goce estético. Este abano de propósitos tamén son compartidos desde o Plan LIA de Bibliotecas Escolares, que procura situar a biblioteca como un espazo central para a mellora da lectura, escritura e das habilidades investigadoras e de uso da información.

4. Ensino plurilingüe: lingua propia, linguas ambientais, linguas estranxeiras

A recente incorporación no currículo da Competencia Plurilingüe atópase en consonancia coa posición europea respecto á diversidade lingüística e cultural. A definición da identidade europea, a través da identificación coa súa propia riqueza e diversidade lingüística, plasmouse na *Carta Europea das Linguas Rexionais e Minoritarias*, aprobada hai xa tres décadas. Os seus principios trasladáronse, en gran medida, ao *Marco Común Europeo de referencia para as linguas* e deles deriváronse directrices aos estados membros e ás súas políticas lingüísticas educativas.

Os descritores operativos desta competencia para o perfil de saída do ensino básico implican a capacidade para expresarse nas linguas ambientais e, como mínimo, nunha lingua estranxeira. Pode dicirse que o modelo de ensino de linguas no contexto galego é ambicioso: trátase dun modelo de 2+2, isto é, dúas linguas ambientais e dúas linguas estranxeiras. Só en casos nos que se constate unha dificultade na adquisición de competencias lingüísticas, un discente terá a posibilidade de eximirse de cursar a segunda lingua estranxeira, que poderá ser substituída por un reforzo nas competencias lingüísticas.

A aprendizaxe de linguas estranxeiras foi, de feito, pioneira na adopción de enfoques comunicativos, co foco posto na eficacia comunicativa. Malia que aínda non se implementou unha proba de produción oral nas probas de lingua na ABAU, producíronse avances significativos nos procesos de ensino-aprendizaxe, especialmente, coa incorporación de auxiliares de conversa e de desdobramentos de grupos para permitir un maior desenvolvemento da competencia oral, que continúa a ser unha das eivas do ensino de linguas estranxeiras no sistema escolar regrado. Tamén resulta significativo o incremento da oralidade nas primeiras linguas, aínda que quedan avances por facer.

Cómpre sinalar que a literatura segue tendo unha escasa presenza no ensino de linguas estranxeiras, limitándose, case sempre, a algunhas lecturas de adaptacións literarias graduadas para os distintos niveis. Pola contra, a través do bloque de contidos culturais, téñense producido avances no camiño de entender, desde unha óptica máis plural e profunda, a noción de contido cultural, máis alá dos tópicos asociados ás linguas estranxeiras (a raíña de Inglaterra ou o Big Ben para o inglés; a Torre Eiffel e París para o francés etc.). As perspectivas poscoloniais e o interese pola lingua máis alá da metrópole ou a capital deixan a súa pegada en novas visións perceptibles nos materiais curriculares, máis coidadosos agora no reflexo dos roles de xénero e noutro tipo de contidos con implicacións ideolóxicas.

5. Os desafíos dos cambios sociais: o ensino da lingua e a literatura ante as Necesidades Específicas de Apoio Educativo

Un dos cambios perceptibles nos últimos anos no ensino non universitario é a maior atención prestada ás necesidades específicas de apoio educativo. Isto recóllese, de xeito moi visible, na aprobación dos diversos protocolos ao efecto por parte da Consellería de Educación. A partir do ano 2016, incrementouse de xeito importante o número de protocolos existentes para responder a diversas circunstancias e necesidades. Algunhas destas necesidades específicas de apoio educativo teñen unha incidencia notable nas competencias lingüísticas, polo que constitúen un desafío para o ensino de linguas. Quizais os casos máis evidentes sexan o da dislexia (no concernente ás competencias escritas) e o do TEA (no relativo a aspectos de comunicación e interacción oral). A aprobación, en marzo de 2016, do *Protocolo de Tratamento Educativo do Alumnado con Trastorno do Espectro do Autismo (TEA)* e, en xaneiro de 2020, do *Protocolo para a intervención psicoeducativa da dislexia e/ou outras dificultades específicas da aprendizaxe* puxo a disposición da comunidade educativa ferramentas que visualizan e establecen medidas metodolóxicas, de intervención e avaliación específicas, para estas circunstancias de importante prevalencia na poboación escolar que, para o caso da dislexia, certos estudos cifran entre un 6% e un 10% da poboación.

O incremento das diagnoses e da activación destes protocolos está lonxe aínda da prevalencia agardada destes trastornos na poboación, o

que suxire que segue habendo unha falta de detección e un infradiagnóstico, pero a presenza de alumnado con TEA ou disléxico comeza a facerse evidente en calquera centro educativo, fronte á súa tradicional invisibilización. Ao ser a dislexia unha condición que afecta sobre todo as competencias escritas, é evidente que interpela directamente o profesorado de linguas, malia que na súa formación inicial apenas se incida en patoloxías da linguaxe ou trastornos lingüísticos, polo que a miúdo se sente con escasa capacitación para atender estas circunstancias. Non semella lóxico que recaia todo o peso da atención só sobre os especialistas de audición e linguaxe ou de pedagogía terapéutica. É mester reforzarmos a formación inicial e continuada do profesorado. No caso concreto do ensino de linguas, estímase que case un de cada dez alumnos ou alumnas terá dificultades no procesamento da linguaxe escrita, cunha eficacia lectora sensiblemente inferior á media. Isto incidirá, incluso en niveis avanzados, na persistencia de erros ortográficos e un procesamento global máis ineficiente e lento. A existencia dunhas pautas de correccións específicas para alumnado disléxico nas probas ABAU funciona como unha rúbrica de referencia no relativo ás cuestións ortográficas para o profesorado, mais segue sendo preciso avanzarmos na sensibilización, na identificación e na formación para logramos unha adecuada atención educativa para o alumnado con dificultades en materia de formación lingüística e literaria.

Conclusiones

A revisión dos cambios metodolóxicos e de enfoque no ensino da lingua e a literatura presenta un importante dinamismo. Isto é debido a que a propia evolución da fonte epistemolóxica, é dicir, as propias mudanzas no xeito de concibir a lingua e a literatura, conflúe cos cambios pedagóxicos. A aposta por metodoloxías activas e por un enfoque competencial acentúa o resplandor do foco posto pola Pragmática sobre a competencia comunicativa, máis alá do simple dominio do código. O ensino da literatura arrequécese coas perspectivas sociolóxicas do feito literario, que tamén se reforan por unha visión máis holística do proceso de aprendizaxe, pola atención aos aspectos emocionais e por unha meirande consideración das súas necesidades psicolóxicas.

O ensino competencial e comunicativo da lingua e o achegamento desde o goce á lectura e a creación literaria conforman un paradigma ilusionante de cara ao futuro. Mais, como todas as mudanzas de calado,

implican dificultades e desafíos. Cómpre reforzarmos a formación inicial e continuada para favorecermos a implantación de boas prácticas educativas e para vencermos a inercia que pode constatarse nas prácticas de aula, de xeito que os cambios que están asentados na propia conformación curricular cheguen, de maneira efectiva e real, ás aulas e poidamos formar falantes competentes na lingua propia e noutras, así como unha cidadanía que goce da lectura, se enriqueza con ela e teña criterio estético e sensibilidade social no seu achegamento á produción cultural e nas súas interaccións na sociedade.

Referencias

- BETTELHEIM, B. (1975). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Grijalbo
- BOMBINI, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Lugar
- CASALDERREY, F. (2019). Memorias de seducción lectora. En M. Muriano (ed.). *Habitando historias. 10 experiencias ao redor do libro e da lectura*. Galaxia
- CERRILLO, P. (2013). *LII. Literatura mayor de edad*. Castilla-La Mancha: Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha
- CICERÓN, M. T. *De oratore*. Madrid: EDAF, 1967.
- CONSELLO DE EUROPA (1992). *European Charter for Regional or Minority Languages* [Carta Europea para as Linguas Rexionais ou Minoritarias]. Consello de Europa.
- CONSELLO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes e Anaya.
- CUMMINS, J. (1979), «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, in *Review of Educational Research* 49, pp. 222-251.
- CUMMINS, J. e SWAIN, M (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*, Longman
- EVEN-ZOHAR, I. (1994). La función de la literatura en la creación de las naciones de Europa. En D. Villanueva (ed.). *Avances en Teoría de la Literatura: Estética de la Recepción, Pragmática, Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas* (pp. 357-377). Universidade de Santiago de Compostela
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1992). La literatura en la educación secundaria. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 7, 54-61.
- JOVER, G. (Coord.) (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Junta de Andalucía.

- LIXÓ GÓMEZ, C. (2014). As linguas e as identidades: O papel do profesorado de Ciencias Sociais nas sociedades plurilingües. *AGALI Journal. Journal of Social Sciences And Humanities*, 4(4), 51-64.
- PENNAC, D. (1992). *Como una novela*. Anagrama
- QUINTILIANO. *Institutio oratoria*. Londres: William Heinemann LTD, 1963. Edición bilingüe de H. E. Butler.
- ROIG RECHOU, B. A. (2013). *Educação Literária e Literatura Infantojuvenil / Educación Literaria e Literatura Infantil e Xuvenil*. Tropelias Companhia.
- ROVIRA-COLLADO, J., SERNA-RODRIGO, R. e BERNABÉ GALLARDO, C. (2016). Nuevas estrategias digitales para la Educación Literaria: gamificación y narrativas transmedia en constelaciones literarias. En R. Roig-Vila (ed.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 2968-2976). Octaedro.
- SANTOS-REGO, M. A. (ed.) (2016). *A investigación educativa en Galicia, 2002-2014*. Galaxia.
- SAUSSURE, F. (1916). *Curso de lingüística general*. Alianza Editorial.
- TARRÍO VARELA, A. (2012). A literatura galega anterior ao Rexurdimento. En R. Mariño Paz (ed.). *Papés d'emprenta condenada (II). Lingua galega e comunicación nos inicios da Idade Contemporánea* (pp. 185-212). Consello da Cultura Galega.
- VEZ, J. M. (2005). Aportaciones de la lingüística. En J. Sánchez e I. Santos (dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 127-145). SGELD.

Carolina Rodríguez-Llorente

Universidade da Coruña

Susana Rodríguez Martínez

Universidade da Coruña

Antonio Valle Arias

Universidade da Coruña

Introdución

As escolas galegas enfróntanse a multitude de desafíos. Algúns deles estiveron sempre presentes, mentres que outros ben xurdiron ben se intensificaron a raíz das particularidades e necesidades da sociedade actual, especialmente dende a pandemia da COVID-19, e dos novos modelos educativos. O aumento da violencia escolar, a aposta pola inclusión educativa, o incremento do número de estudantes que presentan dificultades de aprendizaxe ou trastornos do desenvolvemento, o emprego de novas metodoloxías de ensino-aprendizaxe, o empeoramento da saúde mental tanto do alumnado como do profesorado, e un longo etcétera, son algúns dos retos aos que a comunidade escolar ten que facer fronte.

A resposta a estes desafíos parte, necesariamente, da psicoloxía e, máis concretamente, da psicoloxía educativa. Por unha banda, a psicoloxía é imprescindible para prever e intervir de xeito eficaz sobre as situacións problemáticas no eido escolar, fundamentando, por exemplo, a detección temperá de trastornos do desenvolvemento ou a redución de condutas de acoso e ciberacoso. Por outra banda, proporciona información, estratexias e recursos para potenciar o ensino e a aprendizaxe.

Partindo das funcións que desempeña a psicoloxía na educación, neste capítulo afondaremos na formación inicial que recibe o futuro persoal docente de Galicia e na relevancia de incorporar aos centros escolares

psicólogos e psicólogas que lles axuden a atender de forma máis eficiente os retos educativos que hoxe afrontan.

1. O papel da psicoloxía na educación

A psicoloxía é unha disciplina científica que se ocupa de describir e explicar como cambia o comportamento humano en diferentes contextos, e a educación constitúe un dos piares máis relevantes sobre o que se asenta o cambio condutual das persoas a medida que se van desenvolvendo e adquiren novas experiencias de aprendizaxe.

En liñas xerais, pódense establecer unha serie de coordenadas baixo as cales algunhas áreas de investigación da psicoloxía constitúen centros de interese importantes para a educación. Sen tratar de ser exhaustivos, calquera aproximación ao estudo das principais variables e procesos psicolóxicos relevantes en contextos educativos pasa necesariamente por coñecer como se desenvolven, aprenden, pensan, senten e interactúan as persoas implicadas nas diferentes situacións e contextos educativos.

Dende esta proposta, xa se poden intuír algúns dos principais tópicos de investigación psicolóxica que teñen maior relevancia a nivel educativo. Referímonos a todo un conxunto de variables sociais, cognitivas, motivacionais e afectivas vinculadas aos procesos de aprendizaxe e desenvolvemento nos contextos educativos.

Polo tanto, partimos da noción de que a investigación psicolóxica en contextos educativos ten como principal propósito explicar e comprender como aprenden e se desenvolven as persoas, coñecer as dificultades coas que se atopan á hora de aprender e ensinar e, como consecuencia, propoñer pautas de avaliación, asesoramento e intervención dirixidas a superar eses obstáculos e esas dificultades.

Cando nos referimos á psicoloxía en contextos educativos poñemos énfase na teoría socio-histórico-cultural de Vygotsky, que asume a converxencia dos procesos de aprendizaxe e desenvolvemento. Deste xeito, a aprendizaxe, en contextos sociais e por medio de instrumentos culturais, crea o desenvolvemento, e este, á súa vez, determina os novos niveis de aprendizaxe aos que pode chegar o estudante (Escoriza, 1996). Polo tanto, o entorno sociocultural das nenas e nenos, entendido dende unha perspectiva ecolóxica, sería o motor principal tanto da aprendizaxe como do desenvolvemento.

Se ben a psicoloxía evolutiva e da educación son campos interdisciplinarios e teñen como obxectivo común mellorar a comprensión sobre o desenvolvemento humano e a educación para contribuír ao benestar das persoas na sociedade dispoñen de áreas de estudo e acción diferentes, aínda que estreitamente relacionadas.

1.1. Áreas prioritarias da psicoloxía en contextos educativos

O principal interese da psicoloxía evolutiva é identificar os procesos de cambio das persoas ao longo da súa vida, dende a nenez á vellez. Na súa ligazón coa educación, a psicoloxía evolutiva permítenos concretar diferenzas en estruturas e mecanismos que caracterizan a aprendizaxe na infancia, na adolescencia e na idade adulta. Deste xeito contribúe a diferenciar, a lo menos, as seguintes dimensións do desenvolvemento (Prados-Gallardo *et al.*, 2016):

- *Cognitiva*: céntrase nas habilidades cognitivas e no pensamento.
- *Social e emocional*: fai referencia ás habilidades como a formación de relacións, o desenvolvemento da empatía e a identidade.
- *Moral*: procura a comprensión do desenvolvemento da moralidade e da toma de decisións éticas.
- *Física e motora*: explora o desenvolvemento psicomotriz, o establecemento da lateralidade e a interiorización do esquema corporal, entre outros.
- *Linguaxe*: focalízase na adquisición e desenvolvemento da linguaxe.

Neste punto, queremos destacar a inestimable contribución da psicoloxía á detección precoz dos trastornos do neurodesenvolvemento, da conducta e da aprendizaxe. Isto cobra un maior significado se comprobamos o número de estudantes galegos que presentan algunha alteración psicolóxica no seu desenvolvemento. Por exemplo, nun estudo realizado en centros de atención primaria de Galicia con 1.286 nenos e nenas en idade pediátrica observouse unha prevalencia do 9,4% para os trastornos do neurodesenvolvemento, do 3,26% para os trastornos da aprendizaxe e do 1,87% para os trastornos da conducta (Carballal Mariño *et al.*, 2018).

Pola súa banda, a psicoloxía educativa, dirixida a favorecer a nosa comprensión dos procesos de ensino-aprendizaxe, e dos procesos cognoscitivos e socio-afectivos das persoas nos diversos ámbitos da educación, contribúe á mellora das prácticas de instrución no contexto de aula. Sen ánimo de minuciosidade, podemos considerar algúns dos ámbitos de estudo dos que se está a ocupar a psicoloxía educativa:

- *Ensino e aprendizaxe*: explórase como os e as estudantes aprenden mellor e como os mestres e mestras poden deseñar estratexias de ensino efectivas.
- *Avaliación educativa*: outra área prioritaria é identificar métodos e técnicas de avaliación para medir o progreso da aprendizaxe do alumnado e mellorar a toma de decisións na educación.
- *Motivación e compromiso*: tamén é do interese da psicoloxía educativa estudar como motivar aos estudantes, fomentar o seu compromiso e promover un ambiente escolar positivo (Estévez *et al.*, 2021).
- *Diversidade e educación inclusiva*: fundamenta a inclusión de estudantes con habilidades e necesidades diversas e promove a equidade na educación (Mónico *et al.*, 2017).
- *Desenvolvemento de habilidades socio-emocionais*: procura o ensino de habilidades sociais e emocionais que son fundamentais para o éxito na vida, como a intelixencia emocional, a resolución de conflitos ou a toma de decisións (Martínez López *et al.*, 2021).
- *Tecnoloxía e educación*: trátase de unha área en auge que investiga como a tecnoloxía pode mellorar o ensino e a aprendizaxe na aula, abordando os desafíos e as oportunidades que presenta (López-Castro e Priegue Caamaño, 2017).

En síntese, entre a psicoloxía e a educación existe unha vía de dobre sentido: a primeira céntrase en como aprenden as persoas en contextos reais para asistir ao profesorado na súa práctica educativa sen perder de vista o seu desenvolvemento e benestar; e, a segunda, basea as decisións instrucionais nas teorías psicolóxicas sobre como aprenden as persoas e en prácticas de ensino-aprendizaxe empiricamente probadas.

En todo caso, os avances en psicoloxía evolutiva e da educación poden ter un impacto significativo na maneira en que se deseñan os programas educativos e se apoian as necesidades dos individuos nas distintas etapas da vida. Consecuentemente, as mestras e mestres precisan de formación de base nesta intersección e, de forma máis específica, sobre as dificultades de aprendizaxe e os trastornos do desenvolvemento, posto que son axentes imprescindibles na súa detección precoz e na posta en marcha de intervencións adaptadas ás necesidades de cada estudante. E como está a aprender estas cuestións o futuro persoal docente de Galicia?

2. A psicoloxía nos plans de estudos dos graos de educación no Sistema Universitario de Galicia

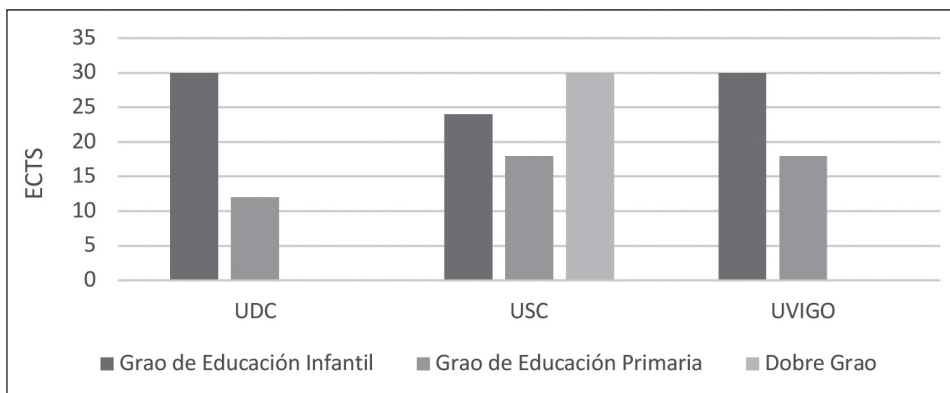
No Sistema Universitario de Galicia (SUG) a formación das futuras e futuros docentes desenvólvese en tres universidades públicas e centros adscritos, e distribúese en seis campus localizados nas catro provincias da comunidade autónoma. En canto á oferta formativa, aos graos de educación infantil e primaria hai que sumarlle o dobre grao nas dúas titulacións, de recente incorporación, e os mestrados que habilitan para o exercicio da docencia en educación secundaria, bacharelato e formación profesional (FP).

Nesta formación inicial das mestras e mestres, a psicoloxía constitúe un dos eixos fundamentais xunto á socioloxía, á pedagogía e á didáctica. A adquisición de competencias nesta área xa aparece recollida nos primeiros plans de estudos, nos anos corenta, para a capacitación do profesorado (Letamendía, 1989). Con todo, estes documentos son obxecto de continua revisión para adecuar as competencias das mestras e mestres ás demandas da sociedade.

Así, coa creación do Espazo Europeo de Educación Superior (EEES) en 1999, as universidades galegas tiveron que adaptarse a un novo escenario de ordenación do ensino. A pesar da relevancia de todas as novas medidas, ao propósito deste capítulo gustaríanos destacar dúas: a adopción do Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) e a estruturación dos títulos oficiais en dous ciclos, o primeiro, de grao, orientado ao desenvolvemento profesional, e o segundo, de mestrado e doutoramento, dirixido a unha maior especialización formativa.

Respecto á primeira idea introducida polo Plan Boloña, o sistema de créditos ECTS pasou a valorar a dedicación do alumnado ao seu aprendizaxe, en troques do modelo anterior, que poñía énfase na docencia. Centrándonos nos graos de educación ofertados en Galicia, os alumnos e alumnas que aspiran a exercer como docentes reciben unha formación variada sobre temas relacionados coa psicoloxía. Estas materias son consideradas de formación básica e teñen unha dedicación de 6 ECTS. Na Figura 1 pode apreciarse o número de créditos ECTS destinados á formación en psicoloxía nos graos de educación infantil e primaria e no dobre grao que combina ambas.

Figura 1
Formación total recibida (ECTS) en materias de Psicología nos graos de educación do SUG



Tal e como se pode observar, o estudiantado dos graos de educación infantil cursa un maior número de materias sobre psicología que aquel dos graos de educación primaria. Pola súa banda, as alumnas e alumnos do título de dobre grao cursan as materias que se imparten nos graos que o constitúen.

En canto aos contidos destas materias podemos destacar aquelas que se centran en aspectos evolutivos e da aprendizaxe e outras orientadas á prevención, detección e intervención nos trastornos do desenvolvemento e nas dificultades de aprendizaxe. Na Táboa 1 recóllese a listaxe daquelas materias de formación básica a cargo dos departamentos de psicología impartidas nos graos mencionados.

No relativo á división da educación superior en titulacións de grao e mestrado, mentres que os primeiros ofrecen unha formación básica en psicología, os segundos procuran unha formación máis especializada. De feito, moitos dos mestrados que se ofertan para o alumnado dos graos de educación están dirixidos a afondar en contidos psicolóxicos, especialmente no coñecemento e na intervención nas necesidades específicas de apoio educativo (NEAE). Ademais, as alumnas e alumnos de grao teñen a posibilidade de cursar mencións ou itinerarios específicos dirixidos a expandir a súa formación nesta área.

Táboa 1

Materias impartidas nas áreas de Psicoloxía nos graos de educación do SUG

Universidade	Titulación	Nome da Materia	Curso		
Universidade da Coruña (UDC)	Grao en Educación Infantil	Psicoloxía do Desenvolvemento de 0 a 6 Anos	1º		
		Psicoloxía da Aprendizaxe en Contextos Educativos	1º		
		Psicoloxía Clínica Infantil	1º		
		Intervención Psicolóxica no Contexto Familiar	2º		
		Intervención Psicolóxica e Prevención das Dificultades de Aprendizaxe	3º		
	Grao en Educación Primaria	Psicoloxía do Desenvolvemento de 6 a 12 Anos	1º		
		Psicoloxía da Aprendizaxe en Contextos Educativos	1º		
		Universidade de Santiago de Compostela (USC)	Grao en Mestra/e de Educación Infantil	Psicoloxía do Desenvolvemento de 0 a 3 Anos	1º
				Psicoloxía do Desenvolvemento de 3 a 6 Anos	1º
				Psicoloxía da Educación	1º
Dificultades de Aprendizaxe e Trastornos do Desenvolvemento	2º				
Grao en Mestra/e de Educación Primaria	Psicoloxía da Educación		1º		
	Psicoloxía do Desenvolvemento de 6 a 12 Anos	1º			
Dobre Grao en Mestra/e de Educación Infantil e en Mestra/e de Educación Primaria	Dobre Grao en Mestra/e de Educación Infantil e en Mestra/e de Educación Primaria	Dificultades de Aprendizaxe e Trastornos do Desenvolvemento	1º		
		Psicoloxía do Desenvolvemento de 0 a 3 Anos	1º		
Psicoloxía do Desenvolvemento de 3 a 6 Anos		1º			
Psicoloxía do Desenvolvemento de 6 a 12 Anos		1º			
Universidade de Vigo (UVIGO)	Grao en Educación Infantil	Psicoloxía da Educación	1º		
		Psicoloxía da Educación: Procesos de Aprendizaxe Escolar	1º		
		Psicoloxía: Fundamentos Psicolóxicos da Intervención Temperá	2º		
		Prevención e Tratamento das Dificultades na Aprendizaxe Infantil	2º		
		Identificación, Prevención e Tratamento dos Trastornos do Desenvolvemento e da Conduta	2º		
	Grao en Educación Primaria	Grao en Educación Primaria	Psicoloxía do Desenvolvemento de 6 a 12 Anos	1º	
			Prevención e Tratamento das Dificultades de Aprendizaxe e os Trastornos do Desenvolvemento	1º	
			Psicoloxía da Educación: Procesos de Aprendizaxe Escolar	1º	

A pesar de toda esta preparación, semella que os mestres e mestras en cernes non senten que posúan as competencias suficientes en psicoloxía para facer fronte á práctica docente. Nun estudo desenvolvido por persoal investigador da Universitat d'Alacant con 1.367 estudantes dos graos de educación infantil e primaria observaron carencias importantes no seu coñecemento sobre as dificultades de aprendizaxe e os trastornos do desenvolvemento e destacaron a necesidade de tratar estes temas con maior amplitude nas materias correspondentes (Gutiérrez-Fresneda *et al.*, 2020). Isto cobra maior relevancia se nos remitimos ás investigacións que sinalan que a escaseza de formación nestes temas relaciónase coa presenza de síntomas de *burnout* no profesorado (Mónico *et al.*, 2017). Non obstante, a cuestión non so é engadir máis psicoloxía ao currículo formativo do profesorado, senón determinar que precisan saber as mestras e mestres para garantir a aprendizaxe de calidade de todo o alumnado e as metodoloxías máis eficaces para alcanzalo (Letamendía, 1989).

3. A incorporación de psicólogas e psicólogos nas institucións educativas: unha necesidade crecente

De acordo cos datos ofrecidos polo Ministerio de Educación e Formación Profesional (2022), no curso 2020-2021 Galicia contaba cun 13,3% de alumnado con NEAE que recibía apoio educativo en centros ordinarios –4,7% con necesidades educativas especiais (NEE) e 8,6% con outras necesidades específicas–, destacando, ademais, como a comunidade autónoma con maior porcentaxe de estudantes con NEE escolarizados en unidades de ensino ordinarias (93,6%). A presenza deste alumnado é máis elevada na etapa de educación primaria, con 89.694 estudantes con NEE e 262.925 con outras NEAE, e de educación secundaria obrigatoria (ESO), na que están matriculados 67.449 alumnos e alumnas con NEE e 204.873 con outras NEAE.

Entre as NEE con maior presenza poden mencionarse os trastornos graves da conducta (55,37%), o trastorno do espectro autista (20,92%) e a discapacidade intelectual (7,26%). En canto a outras NEAE, compre destacar a porcentaxe de estudantes con trastornos da aprendizaxe (45,45%), trastornos do desenvolvemento da linguaxe e da comunicación (29,12%), altas capacidades (7,34%) e incorporación tardía ao sistema educativo (5,12%).

A atención específica que prestan as mestras a mestres a este alumnado semella ter un impacto no desenvolvemento de síntomas de *burnout* cando non contan coa formación e os apoios suficientes (Mónico *et al.*, 2017). Pero, están realmente entre as súas tarefas algunhas tan concretas como a detección temperá e a intervención directa destes estudantes? O contexto de aula é ideal para o desempeño destes labores, xa que o docente pode facer comparacións do alumnado co grupo de iguais, intervenir en situacións de aprendizaxe reais e avaliar o progreso. Así e todo, a información recollida na Táboa 1 dá conta da escasa formación que recibe o profesorado neste tema, apenas unha ou dúas materias cuatrimestrais de formación básica dependendo do grao e a posibilidade de afondar nalgunhas optativas. Ante esta situación, acaso outros profesionais con coñecementos máis extensos en materia psicolóxica poderían asumir estas tarefas para atender ao alumnado con maior eficacia ou, cando menos, asistir aos docentes no seu desempeño?

Alén do alumnado con NEAE, o benestar psicolóxico das nenas e nenos constitúe unha situación de considerable preocupación na actualidade, pois son, ademais, un dos colectivos máis vulnerables en materia de saúde mental.

A Axencia Estatal de Pediatría (AEP) (2022) vén alertando do aumento significativo da presenza de trastornos de saúde mental en menores tras a pandemia por COVID-19 no ano 2020. En concreto, os casos de ansiedade e depresión, así como os diagnósticos de TDAH téñense multiplicado por tres dende 2019. Máis alarmantes resultan as estatísticas sobre os comportamentos suicidas en poboación infantil e xuvenil que aumentaron ata un 59%, téndose superado as defuncións históricas por suicidio en menores de 15 anos (AEP, 2022). Inquietan, así mesmo, as repercusións derivadas do incremento de casos de acoso e ciberacoso, adiccións e trastornos do comportamento, entre outros (Ministerio de Sanidade, 2022).

O benestar psicolóxico de outros membros da comunidade educativa tamén é motivo de alarma. Os sucesos vinculados ao acoso e á violencia experimentados nos centros están afectando os niveis de estrés e ansiedade dos e das docentes –77% dos casos atendidos polo Defensor do Profesor durante o curso 2020-2021–, especialmente de aqueles e aquelas de educación primaria (44%) e secundaria (38%) (Sequera, 2022). A magnitude deste fenómeno é tan elevada que xa se fala de *burnout* docente ou síndrome do profesor queimado (Freire *et al.*, 2023).

Novamente nos preguntamos, pode asumir o departamento de orientación a atención psicolóxica do alumnado de todo un centro? Ante este panorama, son moitas as voces que reclaman a urxencia de incorporar aos centros persoal coas competencias axeitadas para prever un maior empeoramento da saúde mental do estudiantado e do profesorado e para intervir onde sexa preciso. Nesta liña, non parece estar de máis formar de maneira continuada aos docentes sobre, por exemplo, estratexias de autorregulación, de prevención de conflitos e de xestión das emocións.

3.1. Áreas de actuación dos psicólogos e psicólogas nas escolas

Os datos presentados levan a suxerir que os profesionais da psicoloxía son os máis capacitados para atallar o efecto negativo dos problemas psicolóxicos na esfera educativa, pero tamén na persoal, social ou familiar. De acordo con Fonseca-Pedrero, Díez-Gómez, *et al.* (2023), precísanse, por unha banda, expertas e expertos especificamente formados no desenvolvemento humano, na saúde mental e na prevención condutual. Por outra banda, precísanse persoas con coñecementos nos aspectos psicolóxicos implicados nos procesos de ensino-aprendizaxe e na detección, avaliación e intervención nas NEAE co propósito de fomentar o desenvolvemento integral e a aprendizaxe de todo o alumnado dende unha perspectiva inclusiva. Estas serían as áreas prioritarias de acción das psicólogas e psicólogos educativos no contexto escolar.

A súa intervención estaría dirixida e adaptada ás características dos seus distintos destinatarios e do nivel educativo (Garaigordobil, 2023):

- O alumnado: encargaríanse da optimización do desenvolvemento das súas capacidades, da avaliación (e, de ser o caso, do diagnóstico), da prevención de problemas e dificultades e da intervención sobre as mesmas.
- O profesorado: actuarían informándoo dos resultados das avaliacións colectivas e dos diagnósticos individuais; asesorándoo e colaborando nos procesos de ensino aprendizaxe e na atención á diversidade; formándoo coa organización de cursos e conferencias; apoiándoo emocionalmente para garantir o seu benestar psicolóxico; e investigando canda el asuntos relacionados coa psicoloxía educativa.
- As familias: ocuparíanse de aportar información diagnóstica e asesoralas para o manexo de situacións problemáticas; de formalas sobre a optimización do desenvolvemento, problemas infantís e xuvenís, entre outros; e de levar a cabo intervencións psicoeducativas coa

familia ou de derivar a profesionais externos facendo un seguimento do proceso.

Tal e como apuntan Fonseca-Pedrero, Díez-Gómez, *et al.* (2023), coa repercusión positiva do traballo destas persoas expertas en psicoloxía da educación na saúde mental dos alumnos e alumnas estes terían máis éxito na escola e na vida. Así mesmo, coa detección temperá e a intervención nos trastornos do desenvolvemento e das dificultades fundaméntase unha inclusión e equidade realmente efectiva ao promover o desenvolvemento da aprendizaxe no espectro das necesidades dos e das estudantes en todos os niveis educativos. Por outra banda, as relacións familia-escola e con outros servizos da comunidade veríanse reforzadas por este tipo de intervencións. Finalmente, os procesos de formación do profesorado e a mellor distribución de tarefas diminuírían os síntomas de *burnout* e mellorarían a atención das necesidades de cada estudante (Mónico *et al.*, 2017).

3.2. Os profesionais da psicoloxía nas escolas galegas: unha realidade afastada

A figura dun psicólogo ou psicóloga nos centros educativos da comunidade autónoma é un caso sen referentes coñecidos (Fonseca-Pedrero, Díez-Gómez, *et al.*, 2023). Mais non por iso deixa de ser unha necesidade. De feito, na súa estratexia de saúde mental para o período 2022-2026, o Ministerio de Sanidade (2022) estableceu entre as liñas de acción prioritarias a saúde mental na infancia e na adolescencia.

A petición de incorporar profesionais da psicoloxía ao persoal das escolas parte primeiramente do propio colectivo, mais tamén das institucións sanitarias e dos centros educativos, superados estes últimos pola diversidade de situacións a atender que quedan lonxe das súas competencias. Con todo, a administración educativa galega vén de establecer unha nova figura que, entre as súas funcións, ten que promover medidas que garantan o máximo benestar da infancia e da adolescencia: a persoa Coordinadora de Benestar e Convivencia (DOG núm. 165, 2023). Esta decisión ten recibido críticas porque, en lugar de favorecer a presenza de expertos en psicoloxía para desenvolver labores relacionadas coa atención, o diagnóstico, a prevención e a intervención dirixida tanto ao alumnado como ao profesorado, adxudica estes labores a unha persoa designada polo propio centro do seu cadro de traballadores. Por outra banda, este coordina-

dor ou coordinadora de Benestar e Convivencia precisaría de suficiente dispoñibilidade horaria para poder ofrecer dito apoio a todos os membros da comunidade educativa. Isto parece difícil de acadar se, ademais, estas tarefas teñen que se desenvolver xunto aos labores docentes.

Co propósito de pór en valor o papel dos psicólogos e psicólogas nas escolas, o *Proxecto PsiCE* (Psicoloxía en Contextos Educativos), no que colabora a Consellería de Educación, vén de deseñar e aplicar un programa con estudantes de educación secundaria que seleccionaron por estar en risco de presentar problemas emocionais e da conduta, depresión, ansiedade e comportamentos suicidas, e as súas familias (Fonseca-Pedrero, Calvo, *et al.*, 2023). O programa, que aínda se está a desenvolver, consiste na intervención nas escolas ofrecida por profesionais da psicoloxía, en estreita colaboración cos departamentos de orientación dos centros, a través de módulos nos que as mozas e mozos aprenden a relacionarse coas emocións desagradables para despois traballar estratexias de afrontamento eficaces.

Os resultados da intervención serán publicados proximamente, mais non podemos dudar dos efectos positivos que se derivarán de mesma. Agardamos que este estudo constitúa o impulso definitivo para lograr a presenza de psicólogos e psicólogas nas escolas que, máis aló da resolución puntual, contribúan ao diagnóstico e á prevención continuada da problemática condutual e motivacional do alumnado adolescente.

3.3. As universidades galegas na vangarda da atención psicolóxica no contexto educativo

Ata o de agora centrámonos na saúde mental nas etapas educativas obrigatorias. Con todo, nas universidades tamén atopamos evidencias dun baixo benestar psicolóxico do alumnado (Pego-Pérez *et al.*, 2018) e profesorado con *burnout* (Cobos-Sanchiz *et al.*, 2022). A pesar de que esta situación vén de lonxe, non foi ata o confinamento no ano 2020 que as universidades do SUG decidiron incorporar unidades de atención psicolóxica para todos os membros da comunidade educativa.

Na Universidade da Coruña, a Unidade de Investigación en Intervención e Coidado Familiar (UIICF) leva tres anos dedicándose á atención psicolóxica da comunidade da UDC e das súas familias co programa AFRONTAMOS. A intervención, realizada por especialistas en psicoloxía sanitaria e clínica, está orientada a persoas que podan presentar ansiedade, sentimentos de soidade ou dificultades nas relacións persoais ou no ámbito

profesional e/ou académico, por citar so algúns. O seu obxectivo é valorar e dar consello psicolóxico especializado sobre como mellorar o afrontamento do estrés ou a xestión emocional e as estratexias para manexarse ante as adversidades. Ata o de agora teñen atendido na súa consulta a 231 membros da comunidade educativa. Do mesmo modo, FEAFES Galicia ofrece información e asesoramento sobre saúde mental ao alumnado da UDC.

A Universidade de Santiago de Compostela tamén conta dende 2021 con unha unidade de atención psicolóxica dirixida ao alumnado. Dúas psicólogas encárganse da atención directas das persoas que solicitan o servizo de xeito tanto presencial como en liña. A súa labor principal diríxese a prestar atención psicolóxica ao estudiantado da USC que presenta problemas psicolóxicos que interfíren no seu funcionamento académico. No período de dous anos dende a súa creación atenderon 816 demandas motivadas por problemas de ansiedade, baixo estado de ánimo, estrés asociado aos requisitos académicos e illamento social, entre outros.

Estes son algúns exemplos de boas prácticas de atención psicolóxica que poderían servir de guía á administración educativa para propoñer a adopción de medidas similares en etapas educativas previas. De feito, o ideal é comezar coa identificación temperá de calquera sintomatoloxía de desaxuste psicolóxico e do desenvolvemento, xa que facelo en idades máis avanzadas incide negativamente na súa evolución (Fonseca-Pedrero, Díez-Gómez, *et al.*, 2023).

Non podemos rematar este apartado sen recalcar que as nenas e nenos, adolescentes, mozos e mozas, e tamén os seus docentes teñen dereito a unha atención psicolóxica pública, accesible e de calidade. Por que busca fora dos centros educativos cando os problemas de saúde mental están estreitamente vinculados ao contexto? Agora, máis que nunca, a realidade esixe a presenza de profesionais da psicoloxía nas institucións educativas.

Conclusiones

A psicoloxía é un pilar sen o que a educación non se pode soste. Está presente no día a día dos nenos e nenas dende que nacen e ao longo da súa vida, e constitúe un factor chave para comprender os seus procesos de aprendizaxe. Axuda a detectar alteracións, trastornos e dificultades e guía a intervención sobre as mesmas. Informa sobre o benestar psicolóxico das

persoas e contribúe ao seu fomento, así como á prevención dos problemas de saúde mental, tan presentes na actualidade tanto no profesorado como no alumnado.

A psicoloxía en xeral e a psicoloxía da educación en particular son, polo tanto, alicerces da formación dos futuros mestres e mestras en todas as etapas educativas. Con todo, non podemos esquecer que o seu labor último é atender aos procesos de ensino-aprendizaxe e non se lle deben impor competencias nin esixirlle adquirir coñecementos en áreas que van máis aló e que poden comprometer a finalidade e a calidade do seu traballo.

Por este motivo, para lograr unha mellor atención psicolóxica nas escolas precisamos da presenza de psicólogas e psicólogos nos centros. A súa actuación directa no contexto no que poden manifestarse as necesidades do alumnado, mais tamén dos docentes e das familias, favorece a identificación de aspectos problemáticos e o deseño de actuacións adaptadas a cada situación. A alta prevalencia de estudantes con trastornos do desenvolvemento e/ou da conducta que mencionamos antes xustifica que non se descoide a formación en psicoloxía dos futuros mestres e mestras nin daqueles en exercicio, nin tampouco que se escatime na dotación dos recursos precisos para unha inclusión eficaz, entre eles, a de profesionais da psicoloxía nos centros. Ante esta situación, os docentes seguen a ser un axente indispensable na detección temperá e na participación activa no deseño e aplicación de intervencións.

Reformular o modelo de formación inicial do profesorado (Vaillat e Marcelo, 2021) e incorporar profesionais da psicoloxía ás escolas (Fonseca-Pedrero, Díez-Gómez, *et al.*, 2023) poden ser vitais para lograr unha comunidade escolar galega máis sa, feliz e consciente.

Referencias

- AXENCIA ESTATAL DE PEDIATRÍA (AEP) (2022). *La pandemia ha provocado un aumento de hasta el 47% en los trastornos de salud mental de los menores*. Gabinete de prensa de AEP. <https://bit.ly/3REwfq7>
- CARBALLAL MARIÑO, M., GAGO AGEITOS, A., ARES ALVAREZ, J., DEL RIO GARMA, M., GARCÍA CENDÓN, C., GOICOECHEA CASTAÑO, A., e PENA NIETO, J. (2018). Prevalencia de trastornos del neurodesarrollo, comportamiento y aprendizaje en Atención Primaria. *Anales de Pediatría*, 89(3), 153-161. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2017.10.007>

- COBOS-SANCHIZ, D., LÓPEZ-NOGUERO, F., GALLARDO-LÓPEZ, J. A., e MARTÍN, M. C. (2022). Incidencia del agotamiento en los docentes universitarios: Estudio de caso en una universidad española. *Formación Universitaria*, 15(2), 83-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200083>
- ESCORIZA, J. (1996). Perspectiva sociocultural y procesos de influencia educativa. En R. González-Cabanach, A. Barca, J. Escoriza e J. A. González-Pienda (Eds.), *Psicología de la Instrucción. Aspectos históricos explicativos y metodológicos* (pp.171-199). EUB.
- ESTÉVEZ, I., RODRÍGUEZ-LLORENTE, C., PIÑEIRO, I., GONZÁLEZ-SUÁREZ, R., e VALLE, A. (2021). School engagement, academic achievement, and self-regulated learning. *Sustainability*, 13(6), 1-15. <https://doi.org/10.3390/su13063011>
- FONSECA-PEDRERO, E., CALVO, P., DÍEZ-GÓMEZ, A., PÉREZ-ALBÉNIZ, A., LUCAS-MOLINA, B., e AL-HALABÍ, S. (2023). *La salud mental de los adolescentes en contextos educativos: reflexiones derivadas del estudio PSICE*. Consejo General de la Psicología de España.
- FONSECA-PEDRERO, E., DÍEZ-GÓMEZ, A., PÉREZ-ALBÉNIZ, A., LUCAS-MOLINA, B., AL-HALABÍ, S., e CALVO, P. (2023). Profesionales de la Psicología en contextos educativos: una necesidad ineludible. *Papeles del Psicólogo*, 44(3), 112-124. <http://dx.doi.org/10.23923/pap.psicol.3018>
- FREIRE, C., FERRADÁS, M. M., GARCÍA-BÉRTOA, A., NÚÑEZ, J. C., e VALLE, A. (2023). Perfiles docentes basados en su sintomatología de burnout: diferencias entre etapas educativas y relación con el funcionamiento psicológico adaptativo. *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.07.001>
- GARAIGORDOBIL, M. (2023). Psicología educativa: la clave de la prevención y de la salud mental infanto-juvenil. *Psicothema*, 35(4), 327-339. <https://doi.org/10.7334/psicothema2023.1>
- GUTIÉRREZ-FRESNEDA, R., HEREDIA OLIVA, E., GARCÍA TÁRRAGA, J., JOVER-MIRA, I., VALDÉS-MUÑOZ, V., DEL OLMO IBÁÑEZ, M. T., e DÍEZ MEDIAVILLA, A. (2020). Mejora de la calidad educativa en los Grados de la Facultad de Educación. En R. Roig-Vila (Coord.), *Memorias del Programa de Redes-13CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2019-20* (pp.221-228). Institut de Ciències de l'Educació (ICE), Universitat d'Alacant. <http://hdl.handle.net/10045/110786>
- LETAMENDÍA, R. (1989). La formación psicológica de los futuros profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (6), 605-614.
- LÓPEZ-CASTRO, L., e PRIEGUE CAAMAÑO, D. (2017). Dispositivos digitales en los centros educativos de Galicia: implicaciones en la ciberconvivencia. En A. Rodríguez-Martín (Comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportu-*

- tunidades (pp.1511-1519). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, Z., VILLAR, E., CASTRO, M., e TINAJEROS VACAS, C. (2021). Self-regulation of academic emotions. *Anales de Psicología*, 37(3), 529-540. <https://doi.org/10.6018/ANALESPPS.415651>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN E FORMACIÓN PROFESIONAL (2022). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2020-2021*. Ministerio de Educación e Formación Profesional. <https://bit.ly/3EYcjyq>
- MINISTERIO DE SANIDADE (2022). *Estrategia de Salud Mental del Sistema Nacional de Salud Período 2022-2026*. Ministerio de Sanidade. <https://bit.ly/3PY2WgE>
- MÓNICO, P., PÉREZ-SOTOMAYOR, S. M., ARECES, D., RODRÍGUEZ, C., e GARCÍA, T. (2017). Afrontamiento de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y burnout en el profesorado. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 35-54. <https://bit.ly/4006BOo>
- ORDE do 23 de agosto de 2023 pola que se establece a figura da persoa coordinadora de benestar e convivencia nos centros docentes de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 165, de 31 de agosto de 2023, pp. 51117-51122. <https://bit.ly/3S1soU1>
- PEGO-PÉREZ, E. R., RÍO-NIETO, M., FERNÁNDEZ, I., e GUTIÉRREZ-GARCÍA, E. (2018). Prevalencia de sintomatología de ansiedad y depresión en estudiantado universitario del Grado en Enfermería en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Ene*, 12(2), 1-33.
- PRADOS-GALLARDO, M. M., SÁNCHEZ JIMÉNEZ, V., SÁNCHEZ QUEIJA, I., DEL REY ALAMILLO, R., MORA-MERCHÁN, J. A., PERTEGAL VEGA, M. A., REINA FLORES, M. C., RIDAO RAMÍREZ, P., e ORTEGA RIVERA, F. J. (2016). *Manual de psicología de la educación para docentes de educación infantil y primaria* (2ª Ed.). Pirámide.
- SEQUERA, L. (2022). *El defensor del profesor. Memoria estatal 2020-2021*. ANPE.
- VAILLAT, D., e MARCELO, C. (2021). Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>

O porvir ten sido sempre unha expresión que anuncia, e mesmo condensa, cobizas individuais e colectivas, moduladas no tempo por expectativas xeradas na singularidade de circunstancias que artellan marcos de representación sociocultural, acordos, en maior ou menor medida, coa experiencia e a traxectoria das persoas e as súas contornas familiares. Nese senso, a educación, e os procesos que comporta como grande alicerce de progreso e desenvolvemento, ten conformado –non sen serios atrancos– o imaxinario optimizado dunha Galicia capaz de proporcionar á súa cidadanía rutas de formación, dentro e fóra de escolas, institutos e facultades, en absoluto afastadas dos desafíos que compartimos no complexo panorama dun mundo interdependente. As páxinas desta obra amosan unha libre, ao tempo que solidaria, vontade de proxectar, con criterio propio, o desexo común de que Galicia continúe avanzando coa máis sólida das garantías para o seu futuro: o coidado da educación.

Coa colaboración do
Parlamento de Galicia
e da Xunta de Galicia

