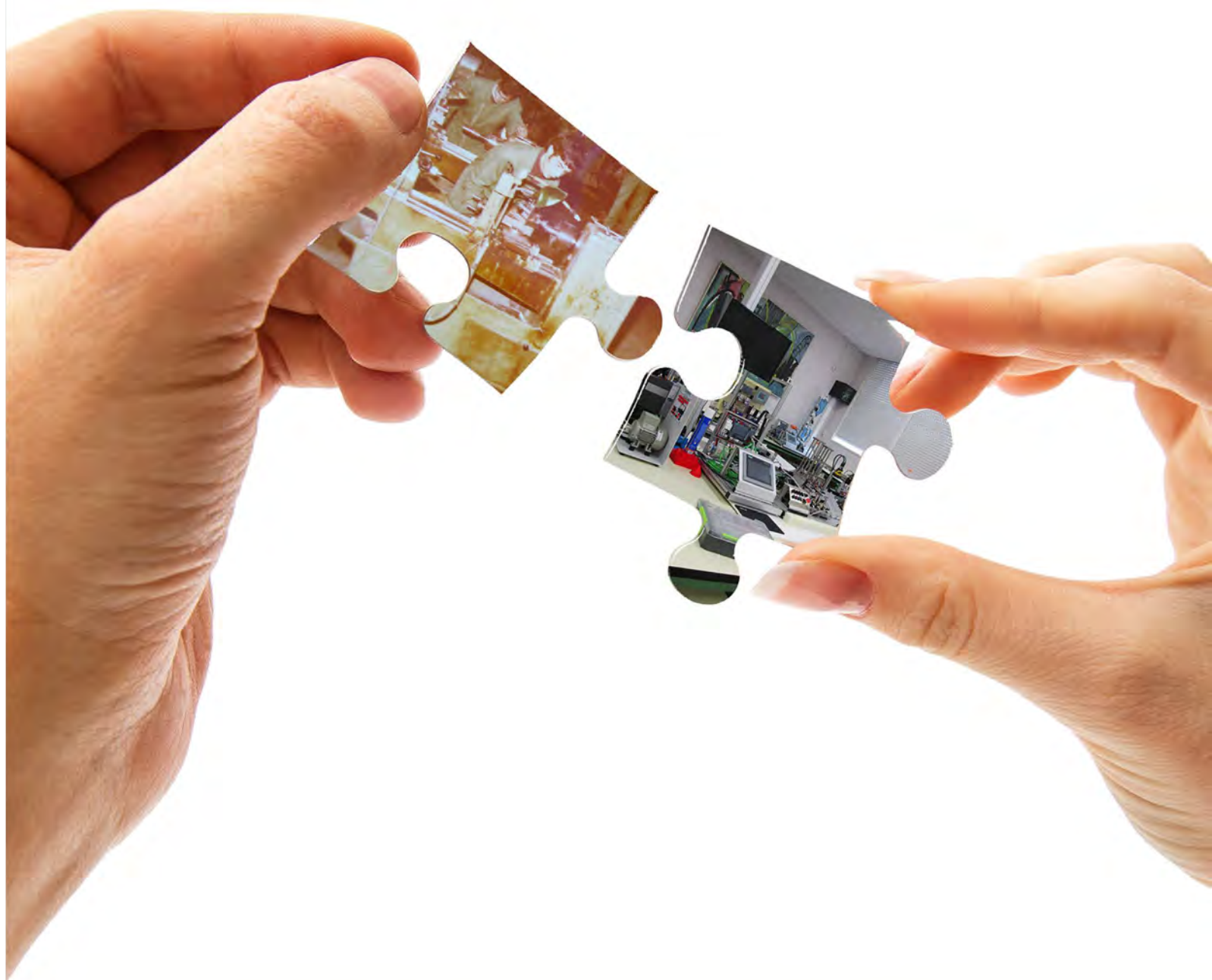


REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



NOVOS DESAFÍOS PARA A FP



A CARÓN DA NOSA XENTE CANDO MÁIS SE NECESITA.

No 2021 facemos a maior aposta social da historia da Deputación da Coruña, **amentando un 137%** o orzamento desta área para reforzar todos os programas sociais.

- ✓ O Plan Único adquire unha nova dimensión social, con **14 millóns de euros para protexer os colectivos máis vulnerables.**
- ✓ O programa de **Teleasistencia** acompaña cada día a 2.800 persoas maiores que viven soas ofrecendo tranquilidade ás súas familias.
- ✓ Duplicamos o orzamento do Plan de Servizos Sociais Municipais ata **8 millóns de euros**, para a **contratación de 200 profesionais** e o financiamento de **300.000 horas de axuda no fogar.**
- ✓ Apoiamos a **257 entidades sociais** con **3,3 millóns de euros.**



Deputación
DA CORUÑA

dacoruna.gal

A LOMLOE E A SUPERACIÓN DA NEGATIVA LOMCE

O pasado 19 de novembro quedaba aprobada no Congreso dos Deputados por maioría dos Grupos parlamentarios a Lei Orgánica de Modificación da LOE (2006). A LOMLOE vai nos permitir superar algúns dos elementos máis negativos da LOMCE e comporta posibilidades de avance a prol dunha educación pública, inclusiva, participativa na xestión, defensora dos dereitos da infancia, aberta á experimentación e innovación, e máis posibilitadora da galeguización cultural e lingüística.

Arredor do seu debate ergueuse un furioso balbordo conservador e privatizador, con ecos na Xunta, mesturando ruído á mantenta con descoñecemento e slogans falsos. Ao efecto, lamentamos a insuficiencia da consulta e participación da comunidade educativa, xa que os avances da educación precisan de auténtica participación social.

A Lei, que se asenta sobre a anterior LOE e que se resolve tecnicamente nun artigo único, abre paso a 99 modificacións parciais que afectan a 77 artigos dela, e a 42 disposicións (adicionais, transitorias, finais e unha derogatoria). Unha lei con avanzada filosofía educativa que:

- Reafirma a capacidade competencial e curricular das CCAA con lingua propia e procura garantir a existencia de competencia lingüística suficiente nas dúas linguas oficiais, cara ao dominio pleno e equivalente.
- Reactiva a autonomía dos centros e favorece a súa capacidade de deseño curricular. Permitirá a flexibilización organizativa, con posibilidades de innovación e adaptación contextual.
- Regula os requisitos mínimos dos centros de EI e aumenta desde o primeiro ciclo as prazas públicas, atendendo tanto á compensación dos efectos negativos das desigualdades sociais na aprendizaxe e evolución infantil, como ao carácter de central da educación pública.
- Recupera os tres ciclos da EP coa reordenación de áreas e a incorporación de instrumentos para a mellora dos procesos de aprendizaxe individuais, e orientadores nun contexto de educación en valores.
- Promove a aprendizaxe reflexiva, autónoma e significativa nas materias da ESO, que poderán integrarse en ámbitos, dando carácter orientador ao 4º curso, coa desaparición dos itinerarios.
- Fortalece a comprensión lectora, o manexo da linguaxe escrita e a apropiación de coñecementos STEM.
- Introduce a perspectiva de xénero na Orientación profesional.
- Abre a posibilidade dun Bacharelato de tres cursos para atender mellor, desde a adecuación didáctica, o desenvolvemento de todos os adolescentes.
- Ordena a configuración non selectiva do ciclo formativo de grado básico na FP.
- Recupera a xestión democrática dos centros, coa primacía do Consello Escolar, o reforzo do papel do Proxecto Educativo e a previsión de plans de mellora dos centros.
- Garante a existencia de prazas públicas escolares en todas as zonas de escolarización ou de influencia que se establezan.
- Promove a incorporación da cultura da sustentabilidade, da cooperación e da cohesión social, e avanza na coeducación.
- Aposta por un modelo inclusivo, equitativo, baseado na diversidade como valor, baixo criterios de prevención, normalización e inclusión na escolarización do alumnado con NEE, e compromete as administracións educativas canto aos recursos precisos.

Con todo, a Lei mantén algunhas deficiencias considerábeis:

- Perpetúa un sistema educativo non laico, ao manter a presenza nas aulas do ensino das fes relixiosas.
- Conserva resortes curriculares que poden favorecer un currículo enciclopedista, sobrecargado e fragmentado.
- Se ben non permite concertar os centros que segregan alumnado por sexo, non se avanza cara á redución/eliminación dos concertos a ensinanzas non obrigatorias.
- Exclúe, ata o momento, da docencia de FP o Profesorado Técnico (PTFP) que non conta cun grao universitario (ou equivalente).

Desde a RGE alentamos a un tempo de renovación do sistema educativo, con responsabilidade proactiva das Administracións e con intensa preocupación profesional docente, avanzando no reto dun profesorado reflexivo, dinámico, esixente no seu labor compartido e con conciencia da súa responsabilidade social. ■

S u m m



Novos desafíos para a FP

6 O tema

8 Resumos / Resúmenes / Abstracts

12 *A estrutura da FP. Análise comparativa da evolución nos últimos anos*

Úrsula A. Pereira e Javier Hermida Liñeira

16 *A creación de títulos LOE de Formación Profesional*

Arturo Iglesias Fernández

20 *Desafíos da docencia na Formación Profesional*

Jose María Cerviño Varela

24 *A innovación na formación profesional: que, como e quen innova en Galicia*

Eva M. Barreira Cerqueiras, Laura Rego-Agraso e Raquel Mariño Fernández

27 *Caracterización das institucións que desenvolven Formación Profesional*

David Alvaríño Pérez

30 *A acreditación de competencias profesionais e a formación de persoas desempregadas*

María Jesús Fraga Amigo e Xurxo Fernández López

35 *A FP Dual. Unha modalidade que abre o seu camiño*

Xosé Romarís Lens

38 *Para sabermos algo máis...*

Xesús Ferreiro Núñez e Xesús Fortes Gómez

42 **Entrevista**

Koldo Tellitu (Presidente da Confederación de ikastolas)

Uxía Bolaño Amigo

46 **A lingua**

O galego na FP. O relato dunha experiencia

Carlos Blanco Arca

50 **Atención á diversidade**

A escolarización do alumnado procedente do estranxeiro

Óscar Díaz Queizán

54 **Educación social e escola**

Botando unha ollada á prevención da violencia de xénero desde a Educación Social: unha experiencia nas aulas

Noelia Rodríguez Álvarez

REVISTA
GALEGA
DE EDUCACIÓN

Num. 79
Abril 2021

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

Dirección

Uxía Bolaño Amigo (Profesora de Conservatorio)
Ana Parada Gañete (Orientadora de Secundaria)

Consello de Redacción

Antón Costa Rico (Profesor de Universidade)
Marcos Chavarría Teixeira (Profesor de Secundaria)
Xesús Ferreiro Núñez (Profesor de Universidade)
Sílvia López Gómez (Profesor de Universidade)
Andrea Maroñas Bermúdez (Educativa social)
Xesús Rodríguez Rodríguez (Profesor de Universidade)
Pilar Sampedro Martínez (Mestra)

Supervisión lingüística

Xesús Portas Ferro (Mestre)
Francisco Veiga García (Profesor de Secundaria)
Supervisión de estilo: Ana Mª Pose Blanco (Profesora de Secundaria)

Tratamento dos textos en inglés: Rebeca García Murias (Investigadora)

Maquetaxe: Xosé Lastra Muruais

Imaxe da portada: Bruno Lopes Teixeira

Impresión: Obradoiro Gráfico S. L.

Lugar de edición: Nova Escola Galega
(R/ Luís Freire, 5 baixo, 15706 Santiago)

Redacción: rge.redaccion@neg.gal

Publicidade: rge.publicidade@neg.gal

Subscricións: rge.subscricions@neg.gal

ario



Coa colaboración da:

**Deputación
DA CORUÑA**

58 Educación no rural

Dende a fiestra da escola dunha aldea galega. Reflexións sobre unha educación PARA o rural

Breogán Lourido Corral

62 Novas tecnoloxías

Redes sociais e lingua

Marcos Chavarría Teijeiro

66 Investigación

Prevención de drogas e outros comportamentos problemáticos nos adolescentes galegos: o programa Mantente REAL

Olalla Cutrín Mosteiro, Lorena Maneiro Boo, María Patricia Navas Sánchez e Xosé Antón Gómez Fraguela

70 Xoguetainas e Brinquetainas

Os xogos dos Ancares, tan ancestrais, tan vivos

Ismael Álvarez López

73 Nais e pais

A educación na FP

Fernando Lacaci

76 Panoraula

Xosé Ramos e Antón Costa

80 Panoraula Dixital

Nerea Rodríguez Regueira e Antía Cores Torres

82 Recensións

Xosé María Álvarez Blázquez, mestre republicano. Diario escolar e desterro

Narciso de Gabriel

Por Xosé M. Malheiro Gutiérrez

84 Recensións

Garabullíño e a escola elástica

Xosé M. Cid

Por Uxía Bolaño Amigo

86 Recensións

Educar a través da arte

Vicente Blanco e Salvador Cidrás

Por Pilar Sampedro

88 Outras lecturas

Anne a de tellas verdes ou Madame Bovary invertida

Miguel Vázquez Freire

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

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

A *Revista Galega de Educación* é un proxecto editorial do Movemento de Renovación Pedagóxica Nova Escola Galega que só é posible co traballo altruísta das persoas que forman parte, respectivamente, dos seus Consellos de Redacción, Editorial e Científico. Trátase dun proxecto pedagóxico aberto á participación activa de toda a comunidade educativa galega.

INDEXADA EN:

- Erih Plus
- Circ
- Carhus Plus
- Latindex Catalogo
- Latindex Directorio
- Miar
- Dialnet
- Rebiun
- Qualis (B1)

Consello Editorial

Manuel Bragado Rodríguez (Mestre)
Mª Dolores Candedo Gunturiz (Profesora de Universidade)
Francisco Xosé Candia Durán (Profesor de Universidade)
Montserrat Castro Rodríguez (Profesora de Universidade)
Xosé Manuel Cid Fernández (Profesor de Universidade)
Rosalia Fernández Rial (Profesora de Secundaria)
Jennifer Fernández Rodríguez (Profesora de Secundaria)
Lois Ferradás Blanco (Profesora de Universidade)
Valentina Formoso Gosende (Profesora de Secundaria)
Xesús Fortes Gómez (Profesor de Secundaria)
Narciso de Gabriel Fernández (Profesor de Universidade)
Eva García Sexto (Mestra)
Emilio González Legaspi (Orientador de Secundaria)
Xosé Lastra Muruais (Mestre)
Laura Lodeiro Enjo (Profesora de Universidade)

Ramón López Facal (Profesor de Universidade)
X. M. Malheiro Gutiérrez (Profesor de Universidade)
Xesús Portas Ferro (Mestre)
Ana Mª Pose Blanco (Profesor de Secundaria)
Xosé Ramos Rodríguez (Profesor de Universidade)
Belén Rodríguez Silva (Profesora de Secundaria)
Víctor Santidrián Arias (Profesor de Secundaria)
Araceli Serantes Pazos (Profesora de Universidade)
Bieito Silva Valdivia (Profesor de Universidade)
Alexandre Sotelino Losada (Profesor de Universidade)
Yésica Teixeira Boo (Profesora de Universidade)
Miguel Vázquez Freire (Profesor de Secundaria)
Mercedes Vázquez Vázquez (Mestra)
Francisco Veiga García (Profesor de Secundaria)
Manuel Vieites García (Profesor de Universidade)

Comité Científico

Joxé Mari Auzmendi (Dtor. *Hik Hasi*)
Jaume M. Bonafé (Univ. de Valencia)
Jaume Carbonell (Exdirector de *Cuadernos de Pedagogía*)
Giancarlo Cavinato (MCE, Italia)
Xavier Besalú Costa (Dtor. de *Perspectiva Escolar/UB*)
Tânia Maria Braga (Univ. Federal do Paraná, Brasil)
Moacir Gadotti (Univ. de São Paulo)
Francesc Imbemon (Consello de Dirección de *Guix/UB*)
Philippe Meirieu (Univ. de Lyon-2, Francia)
Francesco Tonucci (Istituto de Psicologia do CNR, Roma)
Antoni Zabala (Presidente de *Graó/UB*)
Philippe Watrelot (IUFM, París)

NOVOS D

Mudanzas na FP. Luces e sombras

No ano 2008 a RGE editou un número, o 42, dedicado a analizar a situación da FP naquel momento. Doce anos despois, este monográfico pretende poñer enriba da mesa os cambios que se foron vivindo nesta etapa educativa, contribuír á súa visibilización e a un maior coñecemento das peculiaridades dunha etapa que non deixou de se adaptar ás necesidades dos novos tempos para dar resposta aos requirimentos da sociedade e á equiparación do sistema educativo galego co doutros países da nosa área de influencia.

No ano 2008 a RGE editou un número, o 42, dedicado a analizar a situación da Formación Profesional naquel momento. Doce anos despois, este monográfico pretende poñer enriba da mesa os cambios que se foron vivindo nesta etapa educativa, contribuír a súa visibilidade e a un maior coñecemento das peculiaridades dunha etapa que non deixou de se adaptar ás necesidades dos novos tempos para dar resposta aos requirimentos da sociedade e á equiparación do sistema educativo galego co de outros países da nosa área de influencia.

Da man de profesionais que están a traballar, desde distintos eidos, na ou sobre a formación profesional en Galicia, centramos a atención en diferentes aspectos que axudan a unha mellor comprensión do devir desta etapa educativa no noso país, facendo unha análise crítica e apuntando vías de mellora ou optimización cando sexa o caso. Vaia por diante o noso agradecemento a todas estas persoas que fixeron posíbel este monográfico.

Atrás queda a concepción, xurdida na Lei Xeral de Educación (1970), coa que se incorporou a formación profesional regrada ao sistema educativo. Durante anos tivo unha baixa consideración social, observándose como unha sorte de educación compensatoria na que recuncaba o alumnado que non acadaba o éxito no ensino obrigatorio ou no Bacharelato. Converteuse, en moitas ocasións, nunha educación de segunda oportunidade na que unha parte do alumnado conseguía recuperarse do seu fracaso e acadar unha cualificación específica conducente a unha titulación profesional.

Neste monográfico Úrsula Amoedo e Javier Hermida realizan unha *comparativa da evolución da FP nos últimos tempos*, aproximándonos aos factores que seguen a frear o seu avance e a algunhas posíbeis solucións. Na mesma liña de análise histórica, David Alvariño achéganos algúns apuntamentos sobre a *evolución das institucións nas que se imparte FP* na rede pública e unha descrición das súas características nun modelo 'mixto', centros que acollen diverso tipo de ensinanzas fronte a outros máis específicos.

Alén diso, nestes últimos anos produciuse unha racionalización da oferta formativa, cunha actualización do Catálogo de familias profesionais, caracterizada pola incorporación dos axentes sociais na definición dos plans de estudo da FP; ao tempo, realizouse un esforzo por adaptar a normativa na procura dunha homologación dos títulos, para facilitar a libre circulación de traballadoras e traballadores dentro da Unión Europea. Arturo Iglesias introdúcenos no *proceso de deseño e creación dun título LOE* cunha reflexión sobre como se está a desenvolver a súa implantación.

Este proceso de cambio, no que a FP é recoñecida como unha acción de prestixio para acadar unha inserción profesional efectiva, non está exento de desafíos que atinxen a profesionais e recursos. José María Cerviño analiza algúns *aspectos relevantes para unha docencia de calidade* neste tipo de ensinanzas, compartindo ideas para un aproveitamento óptimo dos recursos.

P A R A

ESAFÍOS



Así e todo, a pesar dos esforzos realizados, seguen a constatare dificultades no desenvolvemento da innovación pedagóxica na FP. Eva M. Barreira, Laura Rego-Agraso e Raquel Mariño aproxímannos ao *modelo de promoción das prácticas innovadoras na FP en Galicia*, propoñendo posibles melloras a introducir no mesmo.

Paralelamente, o sistema ten o reto e a obriga de dar resposta ás persoas desempregadas e a aquelas que foron adquirindo competencias profesionais por experiencia laboral ou por vías non formais de formación. María Jesús Fraga e Xurxo Fernández, desde a experiencia do CIFP Roldolfo Ucha Piñeiro de Ferrol, onde desenvolven o seu labor profesional, achégannos ao *proceso de recoñecemento e acreditación do saber profesional adquirido mediante a experiencia e ao procedemento de formación de persoas desempregadas*.

Un mínimo estudo comparativo permítenos apreciar as diferenzas que existen entre uns estados e outros, motivadas polas características propias de cada un deles e tamén polas particularidades no contexto, na tradición e no 'status' da formación profesional. Isto pode explicar por que as medidas non son directamente transferíbeis dunha situación a outra. Xosé Romarís analiza unha *nova modalidade de FP que se abre camiño na nosa contorna, a FP Dual* que, complementada co resto da oferta, amplía as posibilidades de dar resposta ás necesidades de cualificación dos distintos colectivos cun maior axuste aos seus intereses persoais.

Complementábase o Monográfico coa sección de *Para sabermos algo máis...*, na cal se presenta unha escolma de referencias bibliográficas para aquelas lectoras e lectores que desexen seguir aprofundando no tema.

Por último, somos conscientes de que hai temáticas e perspectivas que puideron non ter cabida neste número, mais confiamos en que as propostas incluídas contribúan a manter abertas canles de reflexión e debate sobre unha etapa do sistema educativo que, sen dúbida, seguirá a estar de actualidade nos vindeiros tempos. ■

Xesús Ferreiro Núñez
Xesús Fortes Gómez

Coordinadores do Monográfico

A

F P

Resumos

Resúmenes

Abstracts

A ESTRUTURA DA FP. ANÁLISE COMPARATIVA DA EVOLUÇÃO NOS ÚLTIMOS ANOS

ÚRSULA A. PEREIRA e JAVIER HERMIDA LIÑEIRA

Reformas educativas, relación emprego-formación, persoal técnico, orientación profesional, industria 4.0.

Reformas educativas, relación emprego-formación, persoal técnico, orientación profesional, industria 4.0.

Educational reforms, employment-training relationship, technical staff, vocational guidance, industry 4.0.

Neste artigo analízanse os marcos legais máis representativos que marcaron a evolución da FP no noso país, que factores seguen freando en parte o seu avance e como potenciar a súa consolidación no inminente proceso de transformación dixital industrial.

En este artículo se analizan los marcos legales más representativos que marcaron la evolución de la FP en nuestro país, qué factores siguen frenando en parte su avance y cómo potenciar su consolidación en el inminente proceso de transformación digital industrial.

The This article analyses the most representative legal frameworks which have marked the evolution of vocational training in our country, which factors continue to slow down its progress and how to promote its consolidation in the imminent process of industrial digital transformation.

A CREACIÓN DE TÍTULOS LOE DE FORMACIÓN PROFESIONAL

ARTURO IGLESIAS FERNÁNDEZ

Formación profesional, Programa de ensino, Desenvolvemento curricular, Historia da educación, Ensino profesional.

Formación profesional, Programa de enseñanza, Desenvolvemento curricular, Historia de la educación, Enseñanza profesional.

Vocational training, Teaching programme, Curriculum development, History of education, Vocational education.

A principios de século iniciouse unha importante reforma que relacionou a formación para o emprego coa formación que se impartía nos centros educativos. Esta reforma, entre outras achegas, supuxo a creación dos títulos de Formación Profesional que actualmente están vixentes. Faise unha sumaria descrición de como transcorreu aquel proceso de creación dos títulos LOE e unha reflexión sobre como se está a desenvolver a súa implantación no noso país.

A principios de siglo se inició una importante reforma que relacionó la formación para el empleo con la formación que se impartía en los centros educativos. Esta reforma, entre otras aportaciones, implicó la creación de los títulos de Formación Profesional que actualmente están en vigor. Se hace una breve descripción de como se realizó aquel proceso de creación de los títulos LOE y una reflexión sobre como se está desarrollando su implantación en nuestro país.

At the beginning of the century, an important reform began that linked the training for employment with the training given in schools. This reform, among other contributions, involved the creation of the vocational training qualifications that are currently in force. A brief description is given of how that process of creating the LOE degrees was carried out and a reflection on how its implementation is being developed in our country.



DESAFÍOS DA DOCENCIA NA FORMACIÓN PROFESIONAL

JOSÉ M^a CERVIÑO VARELA

Asignación de recursos, Calidade da ensinanza, Formación de profesores, Formación profesional, Profesión docente.

Asignación de recursos, Calidad de la enseñanza, Formación de profesores, Formación profesional, Profesión docente.

Resource allocation, Quality of teaching, Teacher training, Vocational training, Teaching profession.

O proceso de dignificación e transformación da formación profesional ao longo dos últimos anos no noso país, unido ás previsións sobre as necesidades de cualificación profesional das persoas traballadoras para atender as demandas do sistema produtivo, sitúan a formación profesional nunha posición estratéxica. O presente artigo aborda varios aspectos relevantes que permitan asegurar unha docencia de calidade neste tipo de ensinanzas.

El proceso de dignificación y transformación de la formación profesional a lo largo de los últimos años en nuestro país, unido a las previsiones sobre las necesidades de cualificación profesional de los trabajadores para atender las demandas del sistema productivo, sitúan a la formación profesional en una posición estratégica. El presente artículo aborda varios aspectos relevantes que permitan asegurar una docencia de calidad en este tipo de enseñanzas.

The process of dignifying and transforming vocational training over the last few years in our country, together with the forecasts on the professional qualification needs of workers to meet the demands of the production sys-

tem, place vocational training in a strategic position with respect to other types of training offers. This article deals with several relevant aspects that allow us to ensure quality teaching in this type of education.

Translated with www.DeepL.com/Translator (free version)





A INNOVACIÓN NA FORMACIÓN PROFESIONAL: QUE, COMO E QUEN INNOVA EN GALICIA

EVA M. BARREIRA CERQUEIRAS, LAURA REGO-AGRASO e RAQUEL MARIÑO FERNÁNDEZ

Formación Profesional, Innovación, Centros de FP, Proxectos innovadores.

Formación Profesional (FP), Innovación, Centros de FP, Proxectos innovadores.

Vocational Education and Training (VET), Innovation, VET centres, Innovation projects.

Neste texto realízase unha aproximación ao modelo de promoción da innovación no ámbito da Formación Profesional en Galicia, establecendo as distintas iniciativas existentes, así como unha serie de proxectos de carácter innovador desenvolvidos en centros de FP nos últimos anos. Finalmente, achéganse unha serie de conclusións sobre as posíbeis melloras a introducir neste modelo de innovación na FP galega.

En este texto se realiza una aproximación al modelo de promoción de la innovación en el ámbito de la Formación Profesional en Galicia, estableciendo las distintas iniciativas existentes, así como una serie de proyectos de carácter innovador desarrollados en centros de FP en los últimos años. Finalmente, se proponen una serie de conclusiones sobre las posibles mejoras a introducir en este modelo de innovación en la FP gallega.

In this text, an approach is made to the model for promoting innovation in the field of Vocational Training in Galicia, establishing the different existing initiatives, as well as a series of innovative projects developed in Vocational Training centres in recent years. Finally, a set of conclusions are proposed regarding the possible improvements to be made to this model of innovation in Galician Vocational Training.

Translated with www.DeepL.com/Translator (free version)

CARACTERIZACIÓN DAS INSTITUCIÓNS QUE DESENVOLVEN FORMACIÓN PROFESIONAL

DAVID ALVARIÑO PÉREZ

Formación profesional, Ensinos politécnicos, Orientación profesional, Prácticas na empresa, Aprendizaxe profesional.

Formación profesional, Enseñanzas politécnicas, Orientación profesional, Prácticas en la empresa, Aprendizaje profesional.

Vocational training, Polytechnic education, Vocational guidance, Internship in the company, Apprenticeship/ Professional learning.

O artigo recolle a transformación dos antigos centros politécnicos, ou institutos de formación profesional, ou universidades laborais en Institutos de Educación Secundaria que mesturan ensinanzas da ESO con Bacharelato e Formación Profesional; ou os máis específicos Centros Integrados de Formación Profesional, onde se imparten exclusivamente ciclos formativos.

El artículo recoge la transformación de los antiguos centros politécnicos, o institutos de formación profesional, o universidades laborales en Institutos de Educación Secundaria que mezclan enseñanzas de la ESO con Bachillerato y Formación Profesional, o los más específicos Centros Integrados de Formación Profesional, donde se imparten exclusivamente ciclos formativos.

The article describes the evolution of the former polytechnic centres, or vocational training institutes, or labour universities in Secondary Education Institutes that mix ESO teaching with Baccaalaureate and Vocational Training, or the more specific Integrated Vocational Training Centres, where only training cycles are taught.

A ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONAIS E A FORMACIÓN DE PERSOAS DESEMPREGADAS

MARÍA JESÚS FRAGA AMIGO e XURXO FERNÁNDEZ LÓPEZ

Acreditación, Unidade de competencia, Asesoramento, Avaliación, Certificado de Profesionalidade.

Acreditación, Unidad de competencia, Asesoramiento, Evaluación, Certificado de Profesionalidad.

Accreditation, Unit of Competence, Counselling, Evaluation, Certificate of Professionalism.

O proceso de acreditación de competencias profesionais e a formación de persoas desempregadas convértese en instrumentos fundamentais para facer realidade unha necesidade moi demandada pola cidadanía, capitalizar os seus coñecementos e converter en realidade o proceso de formación ao longo da vida. Neste artigo faise unha breve explicación destes procesos dende a experiencia propia acumulada no CIFP Rodolfo Ucha Piñeiro de Ferrol.

El proceso de acreditación de competencias profesionales y la formación de personas desempleadas se convierten en instrumentos fundamentales para hacer realidad una necesidad muy demandada por la ciudadanía, capitalizar sus conocimientos y convertir en realidad el proceso de formación a lo largo de la vida. En este artículo se realiza una breve explicación de estos procesos desde la experiencia propia acumulada en el CIFP Rodolfo Ucha Piñeiro de Ferrol.

The accreditation process of professional competencies and the training of unemployed people become key instruments to meet a need much in demand by citizens, capitalize on their knowledge and make the process of lifelong learning a reality. In this article a brief explanation of these processes is made from the own experience gathered in the Integrated Vocational Training Centre Rodolfo Ucha Piñeiro of Ferrol.

A FP DUAL. UNHA MODALIDADE QUE ABRE O SEU CAMIÑO

XOSÉ ROMARÍS LENS

Formación profesional, Formación en alternancia, Contrato de aprendizaxe, Aprendizaxe profesional, Bolsa de formación.

Formación profesional, Formación en alternancia, Contrato de aprendizaje, Aprendizaje profesional, Beca de formación.

Vocational training, Work-based training, Apprenticeship contract, Vocational apprenticeship, Training grant.

A FP dual é unha nova modalidade de FP que, complementada co resto das ofertas, amplía as posibilidades de dar resposta ás necesidades de cualificación dos distintos colectivos cun maior axuste aos seus intereses per-



soais, e ten por obxecto a cualificación profesional das persoas traballadoras nun réxime de alternancia da actividade laboral nunha empresa coa actividade formativa, que será a necesaria para a obtención dun título de FP.

La FP dual es una nueva modalidad de FP que, complementada con el resto de las ofertas, amplía las posibilidades de dar respuesta a las necesidades de cualificación de los distintos colectivos con un mayor ajuste a sus intereses personales, y tiene por objeto la cualificación profesional de las personas trabajadoras en un régimen de alternancia de la actividad laboral en una empresa con la actividad formativa, que será la necesaria para la obtención de un título de FP.

Dual vocational training is a new type of vocational training that, complemented with the rest of the offers, expands the possibilities of responding to the qualification needs of the different groups with a greater adjustment to its personal interests, and aims at the professional qualification of the workers in a regime of alternation of the work activity in a company with the training activity, which will be the one necessary to obtain a vocational training degree.

Translated with www.DeepL.com/Translator (free version)



A estrutura da FP. Análise comparativa da evolución nos últimos anos

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 12-15

Úrsula A. Pereira

IES Plurilingüe A Paralaia de Moaña
uapereira@edu.xunta.gal

Javier Hermida Liñeira

IES de Valga
fhermida@edu.xunta.gal

A análise do retraso da industrialización en España é un factor relevante á hora de entender a tardía implantación da FP no noso país, moi limitada durante a primeira metade do século XX, que, unida a factores de corte cultural e sociolóxico, permitíranos coñecer os retos das ensinanzas na globalización empresarial. Botemos unha ollada atrás para mirar cara ao futuro.

En 1970 apróbase a Lei Xeral de Educación. Desde o punto de vista educativo, a FP foi integrada no sistema como a culminación laboral dun nivel formativo. Así, a FP inicial (FP1) era a saída

laboral tanto para os que remataban a EXB, como para os que non dispoñían do título de Graduado Escolar; a FP media (FP2) para os que remataban BUP, e a FP superior (FP3) para os que remataban a educación universitaria de primeiro grao, aínda que na práctica esta apenas se desenvolveu. Na contrarreforma do 1974 permitiuse pasar da FP1 á FP2, o que orixinou que a FP1 se convertese nun receptáculo de alumnos que fracasaran no ensino primario e no paso previo á FP2, que inicialmente estaba prevista para bachareis.

Coa promulgación da Lei Orgánica Xeral do sistema edu-

cativo en 1990 integrouse este tipo de formación nos IES, valorizando o seu estatus dentro do sistema educativo, axudando a superar o estereotipo da vía secundaria para o alumnado con fracaso escolar. A Formación Profesional Específica ordénase en torno a dous tipos de ciclos formativos: os de Grao Medio (CFGM), integrados na educación secundaria postobrigatoria, e os de Grao Superior (CFGS), encadrados dentro da educación superior non universitaria; esixindo para o seu acceso os títulos de graduado en ESO e o de bacharel respectivamente. Para aquel alumnado que non alcanzara os obxectivos da ESO, organizáronse os denominados Programas de Garantía

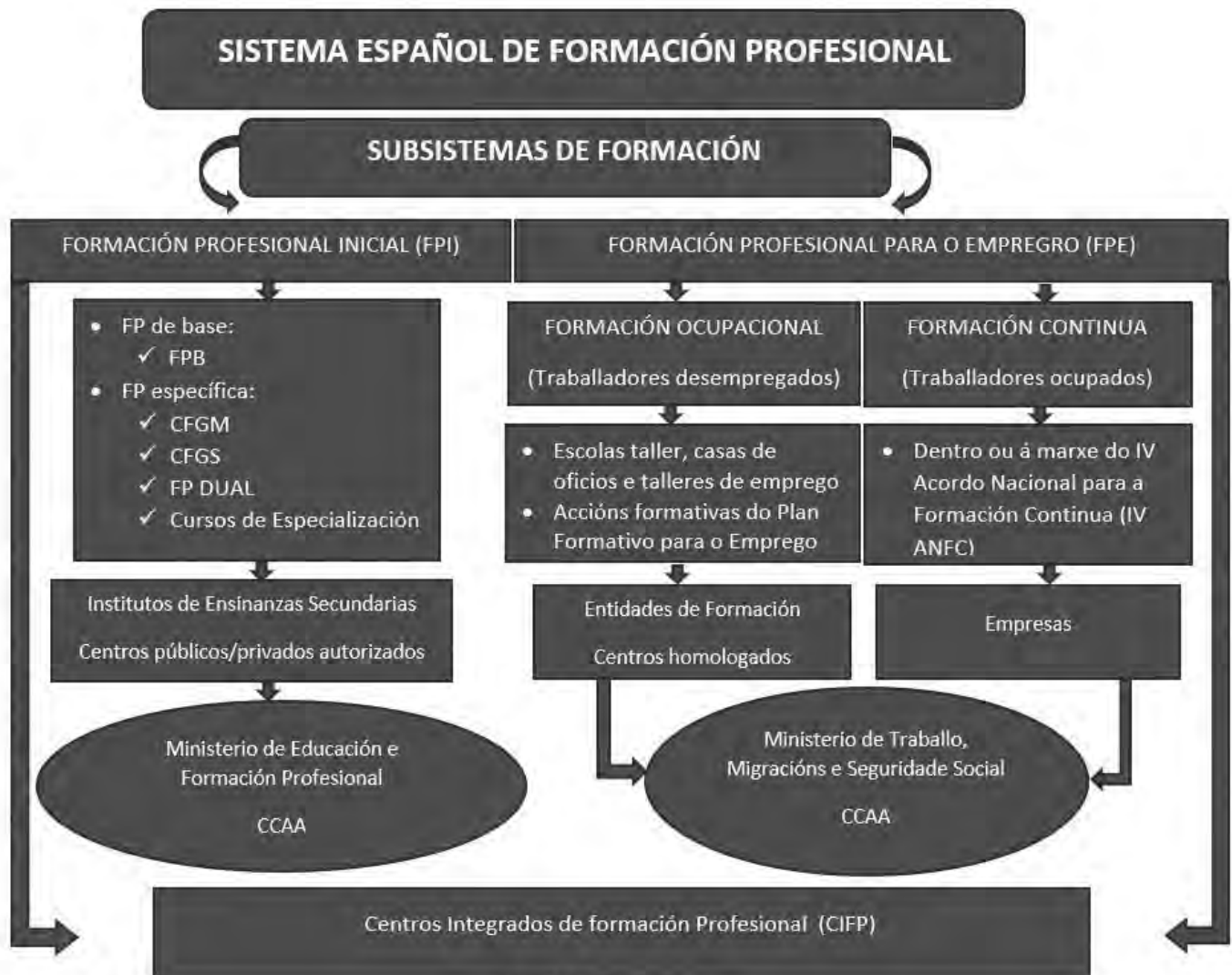
Social (PGS), unha reedición da FP1, pero sen conexión, a priori, cos CFGM, dado que só desenvolvían coñecementos básicos dun oficio profesional.

No ano 2002 aparece unha nova lei de educación, a Lei orgánica de Calidade da Educación, que, dende o punto de vista da FP, busca incrementar a flexibilidade nos procedementos de acceso a ciclos formativos, pero un novo cambio de goberno no 2004 paraliza a sen chegar a desenvolverse.

A partir do 2006 promúlgase unha nova reforma educativa baixo a denominada Lei Orgánica de Educación, que estrutura a FP a partir dun conxunto de ciclos organizados en 26 fa-

milias profesionais, que cobren a maior parte dos contidos profesionais do mercado de traballo, e introduce elementos de flexibilidade (probos de acceso) nos criterios de entrada aos ciclos formativos. As ensinanzas organizanse en módulos teórico-prácticos e módulos formativo-prácticos, mediante a Formación en Centros de Traballo. Coa aprobación da Lei 2/2006, que establecía as bases da FP no sistema educativo, transfórmanse os PGS e consolidanse nos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), que introduciron a consecución do graduado en secundaria.

Tras a entrada en vigor da Lei Orgánica para a Mellora da Calidade Educativa do 2013, créa-



CONTRATOS POR NIVEL FORMATIVO E SEXO

Nivel formativo	Total contratados	% total	% var.2018/17	Sexo	
				Homes	Mulleres
Estudios primarios/Non acreditados	7.920.399	35,53	5,61	5.089.226	2.831.173
ESO	6.273.391	28,14	1,32	3.661.327	2.612.064
Bacharelato e equivalente	2.172.537	11,09	7,11	1.185.743	1.286.794
FP Grao Medio	1.782.407	8,00	1,92	871.387	911.020
FP Grao Superior	1.569.159	7,04	1,88	729.709	839.450
Universitario	2.178.529	9,77	2,57	803.711	1.374.818
Indeterminado	95.259	0,43	7,16	16.459	78.800
TOTAL	22.291.681	100,00	3,68	12.357.562	9.934.119

Fonte: Elaborado polo Observatorio das Ocupacións do SEPE a partir dos datos do SISPR. Total ano 2018.

se un novo nivel educativo de Formación Profesional Básica (FPB), destinado ao alumnado que máis dificultades presenta ao longo da ESO e que substitúe os PCPI, e cuxa superación permite a obtención dun título de Profesional Básico ou ben o título da ESO. Ofrécese CFGM e CFGS máis atractivos e con ofertas máis flexíbeis, e refórza-

se a idea de conectividade entre os diferentes ciclos de FP e incluso entre a vía académica e a profesional, sen ter por que existir unha relación directa entre os ciclos de FPB e os CFGM nin entre os CFGM e os CFGS. Destaca nesta lei a implantación no ano 2012 dunha nova modalidade: a Formación Profesional Dual, formación que trata de

adequar a FP coas necesidades técnicas do sistema produtivo.

En Xaneiro 2021 entrou en vigor a Lei Orgánica 3/2020 pola que se modifica a Lei Orgánica do 2006, coñecida por todos nós como a LOMLOE. Nela, como novidade, establécese que o alumnado que supere un ciclo de FPB recibirá o título de Graduado en Educación Secun-



Fonte: Basco, Beliz, Coatz y Garnero (2018:25)

daria. Asemade, abre o camiño a que o alumnado que careza de requisitos académicos teña a posibilidade de acceder á formación profesional (tanto de grado medio como superior) a través dun curso de formación preparatorio, cuxas características están aínda por desenvolver.

Tras esta análise pormenorizada dos diferentes cambios legais, vexamos que factores acontecen no noso país de cara á formación profesional. O primordial é que lideramos Europa en canto ao número de mozos que só acadaron como nivel de estudos a ESO, unido a unha taxa de titulados universitarios que non para de crecer. A manifesta sobreabundancia de man de obra pouco cualificada e unha insuficiencia de cualificacións intermedias (segundo ciclo de secundaria xeral e profesional), segmento que constituiría o sector produtivo do noso país,

afectan en gran medida á reformulación da FP.

O primeiro paso para responder con mellores ofertas ás necesidades empresariais é coñecer que titulacións son as máis demandadas no mercado laboral. En segundo lugar entraría o papel que xogan os educadores na FP, xa que é imprescindible contar con profesorado formado nos módulos que imparte. A intervención orientadora tamén resulta fundamental na toma de decisións educativas e profesionais do alumnado, xa que a cuarta revolución industrial vai supoñer a transformación da información a un sistema dixital para o seu tratamento informático, onde o rol dos centros de FP pasa por potenciar a formación cualificada do alumnado e dinamizar a aproximación ás microempresas e pemes na transferencia de tecnoloxías 4.0. ■

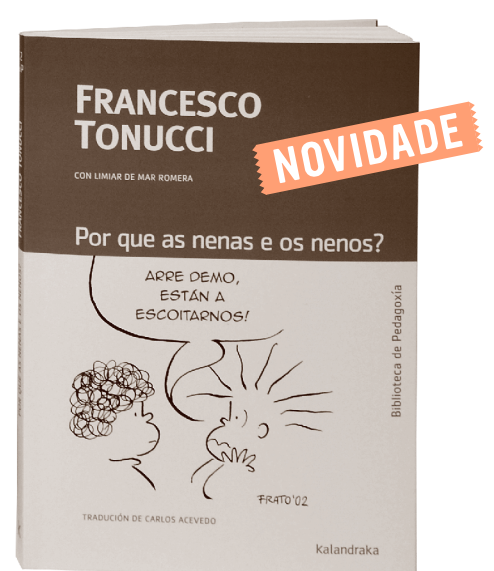
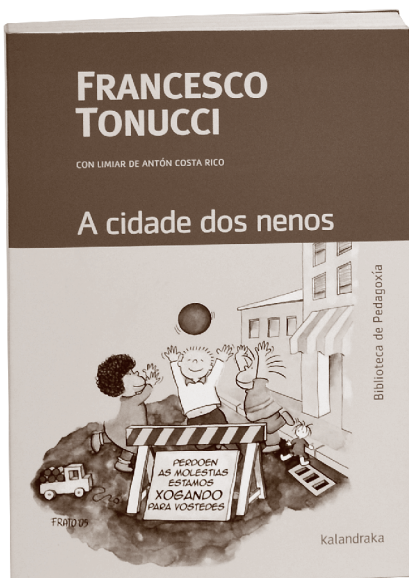
REFERENCIAS

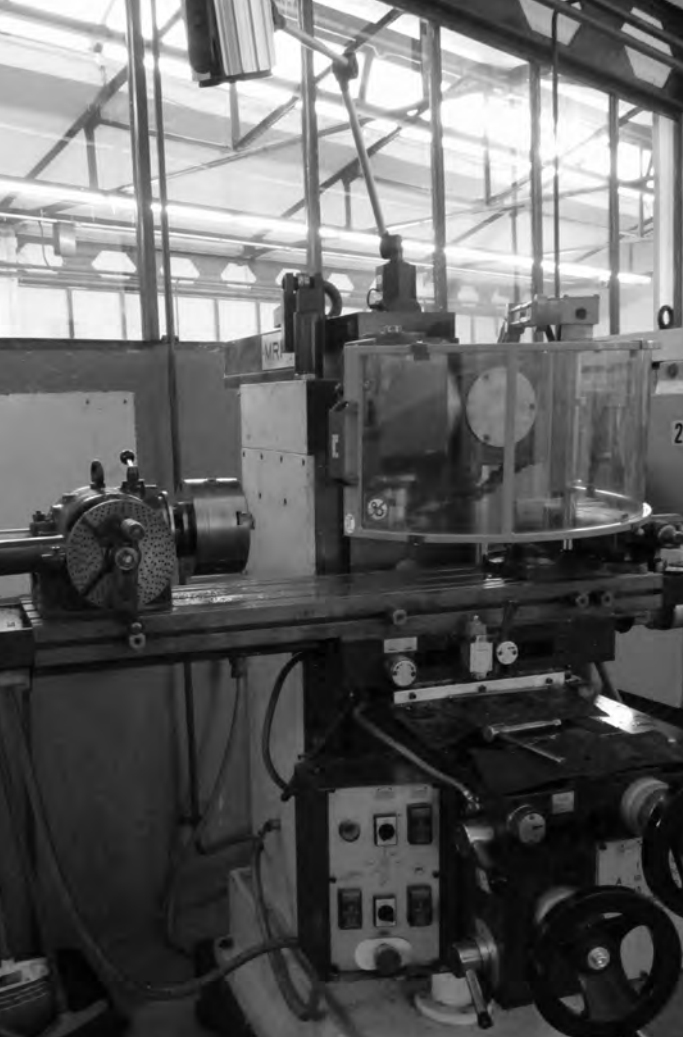
- Brunet Icar, I.; Böcker Zavaro, R. (2017). *El modelo de formación profesional en España*. Revista Internacional de Organizaciones, 18, 89-108, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6050126> [Data de consulta: 09/xuño/2020]
- Pin, J.R.; García Lombardía, P. (2018). *Reflexiones sobre la formación profesional de Grado Medio y Superior en España*. Fundación Atresmedia. Fundación MAPFRE. IESE Business School, <https://media.iese.edu/research/pdfs/ST-0476.pdf> [Data de consulta: 09/xuño/2020]
- Díaz Chao, A.; et alii. (2019). *La Formación Profesional en la empresa industrial española*. Fundación BANKIA por la Formación Dual, <https://www.dualizabankia.com/recursos/doc/portal/2019/07/08/formacion-profesional-empresa-industrial-espanola.pdf> [Data de consulta: 09/xuño/2020]

PUBLICIDADE

Biblioteca de Pedagogía

FRANCESCO TONUCCI
un referente pedagógico internacional





A creación de títulos LOE de Formación Profesional

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 16-19

Arturo Iglesias Fernández

CIFP Ánxel Casal, A Coruña

arturoiglesias.f@gmail.com

O SOÑO DA RAZÓN PRODUCE MONSTROS

Nun dos exemplos que se indican no *Manual de elaboración de programación^[1]* sinálase que o peso dun Resultado de Aprendizaxe do módulo de Electrónica do ciclo medio de Instalacións eléctricas e automáticas é de 11,75%. É dicir, que as *habilidades profesionais* que terá o alumnado, sobre determinados aspectos da Electrónica, terán un valor dun 11,75%.

	RA 1	RA 2	RA 3	RA 4	RA 5	RA 6	Total
Pesos dos RA (%)	20,8	12,64	15,16	16	16,52	18,88	100
+ Todas as probas (con respecto aos RA)	100	100	100	100	100	100	100

Indicacións dos pesos dos RA nunha programación.

É posíbel que se poidan medir con esa precisión as aprendizaxes; mais, cando vexo iso, penso no gravado que realizou Goya, titulado *O soño da razón produce monstros*, no que critica as consecuencias de

[1] Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. (Novembro de 2019). Manual de elaboración de programación dos módulos profesionais LOE a través da aplicación informática. Consellería de educación. Santiago de Compostela. Recuperado de https://www.edu.xunta.es/axudaplicacion/files/programacions/00_ApliProg_Manual_Elaboracion_201911_vcorr1.pdf

levar ao extremo o emprego de esquemas racionais para analizar a realidade, sen considerar as achegas do sentido común.

Seguramente, gran parte do profesorado relaciona os ciclos LOE^[2] con este sistema centesimal de medir a competencia do seu alumnado; mais, no seu inicio, esta reforma da Formación Profesional parecía ter unha finalidade ben distinta.

CUALIFICACIÓNS: A MOEDA DE CAMBIO

Historicamente, a Formación Profesional Inicial, vinculada ao ámbito educativo, e a Formación Profesional para o Emprego, vinculada ao ámbito laboral, viviron de costas e con certa desconfianza. Unha criticaba da outra a súa desvinculación do mundo laboral e, no caso contrario, a pouca fundamentación teórica. Para salvar estas diferenzas, créase o Instituto Nacional das Cualificacións (INCUAL)^[3] en 1999 e apróbase a Lei das Cualificacións^[4] en 2002.

Con estes instrumentos preténdese crear un Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais (CNCP) no que recoller as

cualificacións profesionais do sistema produtivo que poden ser recoñecidas e acreditadas, para que sexa o referente de toda formación profesional que se realice no Estado español.

Cada cualificación agrupa o conxunto de competencias ou habilidades relacionadas cun posto de traballo e demandas no mercado laboral. Estas competencias pódense adquirir coa formación que se imparte en calquera dos dous subsistemas da Formación Profesional (FP), Inicial e para o Emprego, ou mesmo ser recoñecida pola experiencia laboral. Un vez adquiridas, por calquera das vías, terán validez tanto para o Servizo Público de Emprego como para a Administración educativa ou o mercado laboral.

En setembro de 2006, cando o CNCP xa inclúe un certo número de cualificacións aprobadas, ponse en marcha o proceso de deseño dos actuais títulos de FP.

IDENTIFICANDO FIGURAS PROFESIONAIS

O proceso técnico de elaboración dun título^[5] comeza pola creación dunha táboa de dobre

entrada onde se recollen as funcións que desenvolven as persoas que traballan na prestación dun servizo ou na elaboración dun produto nun sector profesional. Nesta táboa, que se denomina *Campo de observación*, vaise incorporando a análise dos datos de emprego, dos datos económicos, do número de persoas empregadas, da información empresarial etc., até lograr representar graficamente unha *figura profesional*. Se esta figura inclúe, cando menos, unha cualificación profesional completa do CNCP, continúa o proceso de deseño do título. No caso contrario, solicítase ao INCUAL que avalíe a posibilidade de deseñar as cualificacións necesarias ou ben desbótase a idea dese título.

Unha vez definida a figura profesional (comercialización e vendas, por exemplo), identifícase o conxunto de fases da produción industrial ou da prestación de servizos que realiza, é dicir, o *proceso tecnolóxico*. Coa representación gráfica do proceso tecnolóxico visualízanse de forma clara as fases da prestación do servizo ou da realización do produto (por exemplo: solicitude dun produto, configuración da instalación, realización do orzamento, mantemento das instalacións etc.).

[2] Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. (BOE 106, do 4-5-2006)

[3] Real Decreto 375/1999, do 5 de marzo, polo que se crea o Instituto Nacional das Cualificacións. (BOE 64, do 16-3-1999)

[4] Lei Orgánica 5/2002, do 19 de xuño, das cualificacións e da formación profesional. (BOE 147, do 20-6-2002)

[5] Subdirección Xeral de Formación Profesional. Área de Ordenación Académica (2006): *Guía para a elaboración dos Títulos de Formación Profesional Inicial do Sistema Educativo*. Madrid. Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.

Funcións \ Procesos	Equipos de telecomunicación				Instalacións de telecomunicación				Instalacións de ATE CT		Instalacións eléctricas de BT			
	Comutación	Transmisión e recepción	Radiocomunicación	Ordenadores periféricos	Audiovisuais: Megafonía, CCTV	Recepción Radio e TV	Interfonía Telefonía	Redes e datos	Liñas de A. T.	Centros de Transformación	Redes de B.T.	Vivendas e edificios	Locais Industriais	Locais Especiais
Deseño e definición														
Planificación														
Programación e control														
Produción / execución														
Mantemento														
Calidade														
Loxística														
Auditoría														
Administración														
Xestión dirección														

Campo de observación da familia de Electricidade e Electrónica.

	Servizos de ocio e tempo libre						Servizos culturais						Servizos sociais											
	Actividades						De promoción e difusión						De atención				Á comunidade		De comunicación					
	Lúdicas (...)	Medioambientais	Lúdicas - Deportivas	Aire libre	Recreativas (...)	Ocupacionais	Lectura	Arte	Artes escénicas	Etnografía	Ciencia	Utilización de TIC	Outros	Asistencial	Psicosocial	Acompañamento	Apoio na xestión doméstica	Apoio terapéutico (ocupacional...)	Sociolaboral	Información e asesoramento	Información	Desenvolvemento comunitario	Sistemas alternativos	Sistemas aumentativos
Análise do contexto																								
Deseño e planificación																								
Organización da intervención																								
Detección de demandas e necesidades							UC4	UC4	UC4	UC4	UC4	UC4	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3
Actividades de intervención, temporalización, estratexias de intervención...							UC4	UC4	UC4	UC4	UC4	UC4	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	
Xestión / coordinación da intervención							UC4	UC4	UC4	UC4	UC4	UC4	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	
Supervisión da Intervención							UC4	UC4	UC4	UC4	UC4	UC4	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	
Elaboración de informes													UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	
Intervención / execución																								
Recepción / identificación de información							UC4	UC4	UC4	UC4	UC4	UC4	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	
Organización da actuación							UC4	UC4	UC4	UC4	UC4	UC4	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	
Establecemento de axudas técnicas													UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	
Desenvolvemento da actuación							UC4	UC4	UC4	UC4	UC4	UC4	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	
Aplicación de estratexias de intervención (motivación, dinamización, animación...)							UC4	UC4	UC4	UC4	UC4	UC4	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	
Control e seguimento das actividades							UC4	UC4	UC4	UC4	UC4	UC4	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	
Elaboración da documentación asociada							UC4	UC4	UC4	UC4	UC4	UC4	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	UC3	
Información e orientación a usuarios e outros																						UC2	UC2	
Promoción / difusión																								
Promoción de campañas e proxectos																						UC2	UC2	
Elaboración de soportes publicitarios																								

Figura profesional da familia de Servizos Socioculturais e á Comunidade.

DESEÑANDO UN TÍTULO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Cando se determina que unha figura profesional ten vixencia e proxección no futuro, ten posibilidades de inserción laboral e inclúe un conxunto de cualificacións ou unidades de competencia do CNCP, créase un título para dar resposta á formación que se precisa nesa profesión.

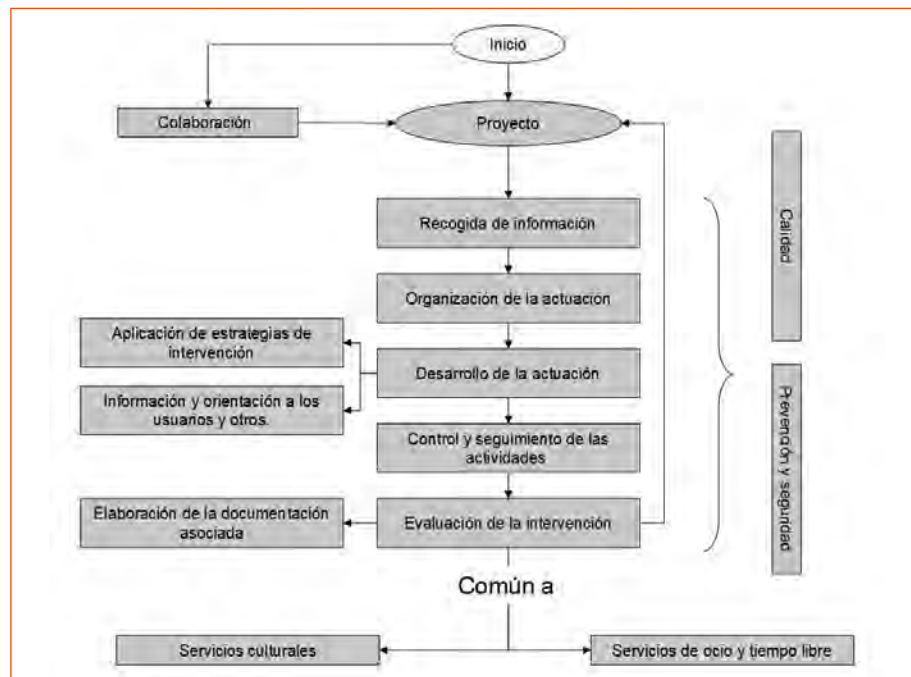
Para establecer a formación necesaria, pártese do proceso tecnolóxico e dos módulos formativos que se inclúen nas cualificacións relacionadas coa figura profesional, e complementábase coa formación teórica para dar soporte aos fundamentos científicos necesarios.

A formación que se imparte en cada módulo profesional ten sentido en si mesma, xa que pode ser adquirida de maneira independente mediante a formación modular ou ben por validación de unidades de competencia, e recolle toda a formación necesaria para desenvolver algunha das fases do proceso tecnolóxico que lle é propio a esa figura profesional.

DECRETOS E REAIS DECRETOS

A Administración central^[6] é a responsábel da elaboración de cada título de FP e, mediante un Real Decreto, dá fixación das súas ensinanzas mínimas, que requirirán o 55% dos horarios (no caso de Galiza).

Posteriormente, Galiza desenvolve o currículo mediante un Decreto no que inclúe o 45% restante dos contidos para axustar a formación específica de cada profesión ás súas necesidades e problemáticas. Se en Galiza a poboación de idade avanzada é moi significativa e o número de menores non acompañados é moi escaso, no currículo do ciclo de Integración Social do noso país poderían ter



Proceso tecnolóxico de Lecer e Tempo Libre.

maior peso os contidos relacionados cunha cuestión que con outra, a diferenza do que podería pasar en Madrid, por exemplo.

A realidade é que isto non foi así, e os decretos son unha copia dos reais decretos. De maneira que, dos tres niveis nos que se concreta sucesivamente o currículo para adaptalo ás realidades específicas onde hai que aplicalo, a programación establecida en Madrid é a que se aplica en cada aula de Galiza.

ALUMNADO ESFÉRICO NO BALEIRO

O avance significativo dos títulos LOE foi achegar a formación ao ámbito laboral, determinar que resultados de aprendizaxe ten que acadar o alumnado para poder desenvolver a súa profesión cun nivel de cualificación óptimo, tan axustado á realidade que será o mesmo ca o que se lle vai demandar ás persoas que xa están en exercicio para que, igualmente, poida recoñérselle a súa experiencia laboral.

Esta proximidade ao mundo laboral implica acomodarse ás cambiantes realidades sociais e necesita flexibilidade para adaptarse aos cambios tecnolóxicos, para axustar a formación a un alumnado que cada día chega con coñecementos máis variados, con motivacións distintas e idades diferentes. Iso parece que ten pouco que ver con medir se recoñecen nun 11,75% os circuitos dunha rede. Facer planificacións teóricas que pouco ou nada teñen que ver coa realidade educativa, parece unha variante da anécdota dos físicos teóricos que atopan a solución ao problema dunha granxa, pero que só funciona con vacas esféricas^[7] e no baleiro. ■

[6] Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. (BOE 106, do 4-5-2006)

[7] Spherical cows. (s.d.). En Wikipedia. Recuperado o 11 de xuño de 2020 de https://en.wikipedia.org/wiki/Spherical_cow



Desafíos da docencia na Formación Profesional

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 20-22

Jose María Cerviño Varela

Asesor Abalar da Consellería de Cultura, Educación e Universidade

Ex-xefe do Servizo de Formación Profesional da Consellería de Educación e O.U.

chemacv@edu.xunta.gal

A necesidade de adaptación que caracteriza o mercado laboral na actualidade exige unha cualificación adecuada capaz de garantir o exercicio eficiente de calquera oficio ou profesión ao longo de toda a vida. A obriga de dar resposta á cualificación profesional dos traballadores convértese, deste xeito, nun obxectivo compartido polas administracións competentes, as empresas e os propios interesados que intentan obter, manter ou mellorar un posto de traballo.

A existencia dun marco normativo estábel, coa Lei das cualificacións e da formación profesional,

supuxo un paso fundamental na identificación das necesidades laborais como punto de partida para a elaboración dos plans formativos nos ámbitos educativo e laboral, dando como resultado un catálogo de títulos de FP e certificados de profesionalidade adaptados ás demandas do mundo produtivo.

A FP é recoñecida na actualidade como unha opción de prestixio para acadar unha inserción laboral rápida, en consonancia co que acontece en países da nosa contorna. De feito, no caso de ciclos superiores converteuse nunha alternativa real ao ensino universitario.

DATOS DE INSERCIÓN LABORAL DO ALUMNADO DE FP QUE REMATOU OS SEUS ESTUDOS EN GALICIA

Fonte: Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional (2018)



A pesar do anterior, España segue á cola no número de matriculacións en FP en relación a outros países, dato alarmante tendo en conta a alta taxa de empregabilidade deste tipo de ensinanzas.

A dignificación da FP e a súa consideración como un sistema integrado é o resultado dunha aposta estratéxica inzada de desafíos que pivota finalmente sobre a figura do docente.

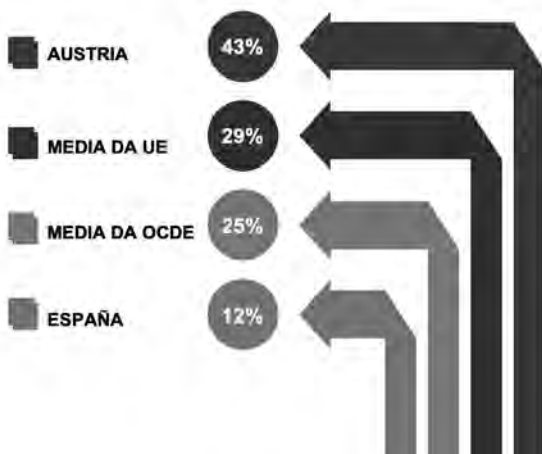
ADAPTACIÓN AO PERFIL DO ALUMNADO

No eido educativo, o cambio de percepción sobre a FP comezou coa introdución de estritos requisitos para o acceso aos ciclos formativos de grao medio e superior, o que contribuíu a prestixiar este tipo de ensinanzas, deixando de ser unha opción considerada fundamentalmente para o alumnado cun rendemento académico máis baixo.

Porén, cambios normativos máis recentes como a introdución da FP Básica ou a flexibilización nos requisitos de acceso co establecemento de pasarelas desde a FP Básica ao grao medio, ou do grao medio ao superior, sumados á convivencia con alumnado procedente da universidade e traballadores en activo e desempregados no réxime para as persoas adultas, especialmente desde a posta en marcha do proceso de acreditación da

Estadísticas de alumnado de 15 a 19 anos matriculado en FP por países

Fonte: Ministerio de Educación e Formación Profesional



Previsións de postos de traballo e nivel de cualificación para 2025 en España do CEDEFOP

Fonte: Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional



O triángulo da docencia na FP

É preciso coordinar as actuacións de xeito que converxan na mesma dirección, con iniciativas non só de posta en marcha, senón tamén de sustentabilidade ao longo do tempo. De non facelo así, o esforzo realizado pola Administración quedará ensombrecido e o resultado será un cúmulo de accións inconexas cun aproveitamento moi limitado.

Desenvolvemento curricular

A elaboración de material de referencia só é posible se se conta co equipamento axeitado que permita realizar unhas prácticas representativas de cada módulo profesional. Sobre esta base pódese deseñar a formación do profesorado.

Equipamento

A consecución dos resultados de aprendizaxe de cada módulo profesional require do equipamento axeitado para garantir a competencia.

A principal ferramenta de ensinanza na FP é o deseño de prácticas que simulen situacións reais do mundo produtivo, pero non sempre se conta co equipamento axeitado ou se ten acceso a el coa antelación suficiente para unha óptima preparación.



Formación do profesorado

Debe ser acorde ás necesidades reais dos diferentes módulos profesionais.

O seu deseño debe ter en conta o equipamento do que dispoñen os centros.

competencia profesional, alteraron de xeito notábel as condicións de homoxeneidade de coñecementos previos do alumnado de FP, o que evidentemente xera unha dificultade engadida para o profesorado que debe adaptarse á nova situación.

A atribución docente de cada especialidade habilita a impartición dunha gran variedade de módulos, incrementada aínda máis coa posta en marcha dos cursos de especialización, o que supón para o profesorado un gran desafío de preparación e actualización, sendo precisos varios anos de docencia para acadar un pleno dominio dos mesmos, especialmente naqueles de carácter máis técnico ou que evolucionan máis rapidamente.

A diferenza doutros niveis de ensino non universitario, con frecuencia o profesorado de FP non parte de inicio cun pleno dominio da materia a impartir, polo que normalmente centra os seus esforzos na parte de coñecementos e habilidades prácticas, deixando os aspectos metodolóxicos e pedagóxicos nun segundo plano.

COLABORACIÓN COAS EMPRESAS

O labor docente na FP transcende fóra da aula e incluso do centro educativo. As funcións de relación e vinculación coas empresas incrementaranse de xeito previsíbel no futuro non só a nivel de alumnado (FCT, FP dual...), senón tamén a nivel formativo do profesorado, converténdose en imprescindíbeis as estadias formativas para a reciclaxe, actualización e coñecemento das necesidades e avances tecnolóxicos de cada sector.

De xeito bidireccional neste escenario de colaboración, desde os centros de formación poderían organizarse tamén programas formativos para o persoal das empresas. Para atender as necesidades de reciclaxe e actualización de traballadores en activo e desempregados, con condicionantes laborais e familiares, resultará clave a posibilidade de ofertar formación de xeito intensivo en determinados períodos do ano, non necesariamente cunha duración dun curso académico completo.

Os centros integrados de FP, referentes en cada unha das fami-

lias profesionais, permiten ao contaren cun regulamento propio o establecemento de funcións específicas sen as rixideces horarias derivadas da convivencia con outro tipo de ensinanzas. Previsiblemente no caso dos IES con ensinanzas de FP será preciso adaptar de xeito similar os horarios e funcións do profesorado afectado.

APROVEITAMENTO ÓPTIMO DOS RECURSOS

Equipamento, formación do profesorado e materiais de desenvolvemento curricular son aspectos interrelacionados que deberían ser abordados de xeito integral.

A modo de exemplo, podemos citar actuacións de elaboración de materiais didácticos de módulos profesionais mediante licenzas de formación promovidas desde a administración educativa galega ou os materiais de FP a distancia elaborados polo Ministerio en colaboración coas CCAA.

Garantir unha actualización permanente de ditos materiais, evitando a súa obsolescencia, permitiría o seu emprego como

referencia para a preparación das probas libres de FP ou para completar a formación das persoas que se someten ao proceso de acreditación de competencias, así como servir de material de base para o profesorado que se enfrenta por primeira vez a un módulo ou para o profesorado substituto.

Respecto do equipamento de FP, debemos partir da base de que adoita ser caro, polo que precisa de fortes investimentos. Porén, en ocasións é necesario para traballar de xeito puntual un determinado resultado de aprendizaxe dun módulo, non sendo preciso durante gran parte do período lectivo.

Por esta razón, ademais de garantir un investimento que permita a súa renovación, é preciso buscar fórmulas alternativas como estratexias de compartición entre centros ou de colaboración coas empresas. Neste

sentido, a FP Dual supón unha forma práctica de resolver este tipo de necesidades en determinados ciclos como, por exemplo, o CM Redes e estacións de tratamento de augas.

Respecto da formación do profesorado, é preciso adecuala ás necesidades e ao equipamento existente nos centros, pois doutro xeito o seu aproveitamento será moi limitado.

Para rematar, un apunte final en relación á xestión do persoal docente de FP por parte da administración, un colectivo versátil cun alto nivel de preparación.

O catálogo de títulos é moi amplo e está en continua transformación, polo que previsiblemente haberá que afrontar retos no futuro que terán que ver coa mobilidade entre familias profesionais naquelas especialidades que perdan peso, polo que será preciso articular pasarelas e pro-

gramas formativos que permitan a reconversión do profesorado afectado.

Na mesma liña, a converxencia entre os corpos de ensino secundario e profesores técnicos de FP naquelas familias profesionais nas que se esixan as mesmas titulacións de acceso, permitiría un maior aproveitamento das horas de profesorado. Outras medidas para asegurar unha docencia de calidade pasarían por axilizar os procesos de xestión do profesorado substituto no caso de non cumprirse as expectativas. ■

PUBLICIDADE

ANAYA

*“Unha porta aberta
á lectura e ao coñecemento”*

DIFERENTES REALIDADES



DIFERENTES RESPUESTAS



A innovación na formación profesional: que, como e quen innova en Galicia

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 24-26

Eva M. Barreira Cerqueiras

Universidade de Santiago de Compostela
evamaria.barreira@usc.es

Laura Rego-Agraso

Universidade da Coruña
laura.rego@udc.gal

Raquel Mariño Fernández

Universidade de Santiago de Compostela
raquel.marino@usc.es

INTRODUCCIÓN

O modelo de promoción da innovación no ámbito da Formación Profesional (de aquí en diante, FP) en Galicia está composto, esencialmente, por tres iniciativas concretas: os premios a proxectos innovadores difundidos mediante o Congreso FP Innova, diversos programas dentro do Plan Eduemprende (Xunta de Galicia, s.d.) e a liña de axudas a proxectos de innovación do Ministerio de Educación e Formación Profesional (MEFP).

Dende o ano 2013, a Consellería de Educación, Universidade e FP vén realizando unha con-

vocatoria anual de premios a proxectos de innovación en FP. Tal como se recolle na derradeira destas convocatorias do ano 2019^[1], a Consellería establece que os proxectos innovadores presentados polos centros educativos deban acollerse a unha das seguintes modalidades: A) Innovación tecnolóxica ou científica e B) Didáctica. A primeira ten como obxectivo desenvolver proxectos orientados á

[1] Resolución do 20 de novembro de 2019 da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa pola que se convocan premios para o desenvolvemento de proxectos de innovación tecnolóxica ou científica e proxectos de innovación didáctica no ámbito da formación profesional en centros públicos dependentes da Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. Recuperado de <http://www.edu.xunta.gal/fp/convocatoria-innovacion-2020>

transferencia tecnolóxica entre centros e contorna produtiva —e incidencia na inserción laboral do alumnado—; a segunda promove a creación de materiais ou recursos didácticos que faciliten e estimulen as aprendizaxes vencelladas a cada unha das familias profesionais.

Coa intención de dar visibilidade a estes premios á innovación no marco da FP, a propia Consellería organiza o denominado Congreso FP Innova Galicia de xeito anual, onde os centros seleccionados se comprometen a participar destas accións de difusión e publicación.

OS PROXECTOS INNOVADORES DESENVOLVIDOS NOS CENTROS GALEGOS

Nos proxectos premiados na Modalidade A^[2] do ano 2019 identificamos dúas tipoloxías básicas: aqueles centrados en produtos/servizos e aqueles vinculados a procesos produtivos. No conxunto de premiados destaca o proxecto coa máxima contía recibida: Economía circular baseada nos residuos do CIFP Manuel Antonio. Un proxecto no que están implicadas todas as familias profesionais que se imparten no centro e que trata de transformar os residuos xerados nos distintos ciclos impartidos en novas materias primas de utilidade para a oferta formativa do centro. Tamén foron premiados a iniciativa denominada Simulador Industria 4.0 e IoT do IES Monte Neme e o proxecto Control de calidade en algas para a elaboración de cosmética natural biosaludable, de novo, do CIFP Manuel Antonio.

[2] Resolución do 30 de abril de 2019 da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa pola que se resolven os premios para o desenvolvemento de proxectos de innovación tecnolóxica ou científica e proxectos de innovación didáctica no ámbito da Formación Profesional en centros públicos dependentes da Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional onde se impartan ensinanzas de Formación Profesional, convocados na resolución do 19 de decembro de 2018. Recuperado de http://www.edu.xunta.gal/fp/webfm_send/8182



Na modalidade B destacan o CIFP Ferrolterra co proxecto Gasodomésticos —unha aula móbil na que o alumnado aprende a realizar o tratamento de produtos e instalacións de gas no ámbito doméstico—; tamén o proxecto de Procesos de dixitalización, impresión 3D e fabricación mecánica do CIFP Valentín Paz Andrade (Pontevedra) e a Aula multisensorial do CIFP Compostela.

No que ten que ver co ano 2020^[3], na Modalidade A repiten as familias profesionais de Enerxía e Auga, Transporte e Mantemento de Vehículos ou Madeira Moble e Cortiza. Destaca a forte presenza da compoñente ecolóxica e sustentábel en varios proxectos, como os coordinados polo IES Universidade Laboral: o proxecto SMARTspringwater —fonte de auga intelixente— e o proxecto Climatización eficiente con enerxías renovábeis de axuda persoal. Igualmente, destacan a iniciativa Eco Urban furniture for schools do IES Plurilingüe Antón Losada Diéguez ou o Proxecto Fénix: mellora enerxética da valorización dos produtos agroecolóxicos da horta familiar, en-

[3] Resolución do 9 de xuño de 2020 da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa pola que se resolven os premios para o desenvolvemento de proxectos de innovación tecnolóxica ou científica e proxectos de innovación didáctica no ámbito da Formación Profesional en centros públicos dependentes da Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional onde se impartan ensinanzas de Formación Profesional, convocados na resolución do 20 de novembro de 2019. Recuperado de http://www.edu.xunta.gal/fp/webfm_send/8733

tre outros. Na Modalidade B, destacan A mesa do Oroza do CIFP Carlos Oroza e o proxecto Oír para vivir 4.0 do CIFP Ánxel Casal-Monte Alto, así como a proposta dunha aula didáctica de simulación de turbinas de gas, Aula SITMUGA do IES Universidade Laboral e A realidade aumentada aplicada na tecnoloxía hidráulica do IES de Fene.

ALGUNHAS CONCLUSIÓNS

A pesar de que o interese dos centros educativos e do profesorado pola innovación está presente en todos os proxectos premiados, o modelo de promoción da innovación no ámbito da FP en Galicia ten unha visión reducionista dos procesos de innovación nos que pode —e debe— participar a FP.

Non existe unha entidade ou rede de recursos humanos e materiais encargados especificamente de impulsar a innovación na FP, nin proporcionar asesoramento técnico, orientación e soporte burocrático aos centros e ás empresas involucradas. Toda a iniciativa e a responsabilidade da innovación recae no profesorado e/ou nos seus equipos directivos. Tampouco se vincula a FP galega co Plan Galicia Innova 2020 máis alá dos programas de fomento do emprendemento, nin cos obxectivos da Axencia Galega de Innovación. O sistema de FP ten que xogar o seu rol na transformación do modelo produtivo predominante en



Galicia e España, no cal os sectores de menor intensidade tecnolóxica son maioritarios e o seu nivel de innovación, un dos máis baixos de Europa (Robertson e Patel, 2007, citado en Otero Gutiérrez, Olazarán Rodríguez, Lavía e Albizu, 2016: 404). É preciso vincular os procesos de innovación dos centros coa estratexia xeral da comunidade autónoma en materia de I+D+i, e proxectos que dean cobertura real ás necesidades planificadas de desenvolvemento do territorio (Torres, 2008).

Tamén cabería organizar os materiais e recursos didácticos innovadores creados nun único repositorio- aberto, accesíbel- factíbel- transferíbel- (Rego-Agraso, Barreira-Cerqueiras e Mariño-Fernández, 2017).

As experiencias innovadoras vencelladas ao ensino-aprendizaxe de contidos, procesos e servizos deben ir acordes ás demandas e introducir elementos innovadores para mudar as realidades da sociedade actual. Tal é o caso da eliminación da persistente segregación horizontal e vertical determinada polos estereotipos de xénero na elección vocacional dos ciclos formativos (Rial-Sánchez, Mariño-Fernández e Rego-Agraso, 2011); ou a dotación de recursos económicos e humanos para incentivar a formación continua e para o emprego ou repensar a FP dual como un elemento clave para mellorar a xestión destes recursos nas empresas, o seu funcionamento e resultados na aprendizaxe e na inserción laboral.

Resumindo, é necesario revalorizar a FP mediante a innovación, porque o Índice Europeo de Innovación é elevado nos países que tradicionalmente deron un valor importante á Formación Profesional: Suecia, Dinamarca, Finlandia, Alemaña ou Holanda (Astigarraga Echeverría, Agirre Andonegi e Carrera Farran, 2017: 58). A aposta decidida pola innovación na FP dende o eido institucional debe ir máis alá da promoción do emprendemento ou da xestión de premios. ■

REFERENCIAS

- Astigarraga Echeverría, E., Agirre Andonegi, A. e Carrera Farran, X. (2017). Innovación y cambio en la Formación Profesional del País Vasco. El modelo ETHAZI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 55-82.
- Otero Gutiérrez, B., Olazarán Rodríguez, M., Lavía, C. e Albizu, E. (2016). ¿Pueden los centros de Formación Profesional tener un papel en el sistema de innovación? El caso de Navarra. *Revista Española de Sociología (RES)*, 25(3), 387-407.
- Rego-Agraso, L., Barreira-Cerqueiras, E. M. e Mariño-Fernández, R. (2017). Recursos digitales en formación profesional: características y desarrollo en Galicia. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 299-300 (Exemplar dedicado a: A escola na sociedade dixital), 85-92.
- Rial-Sánchez, A., Mariño-Fernández, R. e Rego-Agraso, L. (2011). La situación de la mujer como alumna de formación profesional inicial y como profesional en el mercado de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(6), 1-13.
- Torres, J. M. (2008). I+D+i en Formación Profesional? Unha experiencia desde o IES Politécnico de Vigo. *Revista Galega de Educación*, 42, 70-72.
- Xunta de Galicia (s.d.). *Plan de emprendemento no sistema educativo de Galicia. Eduemprende*. <http://www.edu.xunta.gal/fp/plan-eduemprende>



Caracterización das institucións que desenvolven Formación Profesional

“Un millón de FPs!”: esa foi a resposta que lle deu a orientadora do instituto a Dombodán ao entregarlle o consello orientador, finalizada a súa etapa na ESO.

Con máis afouteza que talento, parafraseo un persoeiro e o título do libro e relato de Manuel Rivas, para tentar achegar o crecemento do *patito feo* da FP dos noventa cara ao cisne multidisciplinar de hoxe en día.

Esta transformación produciuse en varios niveis (lexislativo, social e estrutural) e durante un par de décadas, nun proceso que mira cara o futuro respondendo ás demandas do mercado laboral tanto nacional como europeo. Nesta liña aperturista cómpre destacar as becas ERASMUS + no marco do desenvolvemento do módulo de Formación en Centros de Traballo en Europa.

Con respecto ao nivel estrutural, unha das primeiras medidas tomadas pola extinta LOXSE foi mudar os antigos centros politécnicos, ou institutos de formación profesional, ou universidades laborais, integrando as ensinanzas da ESO e o bacharelato coas de formación profesional, co obxecto de superar o *estatus* inferior destas e darlle un carácter unitario de educación. Ademais introduciu as prácticas obrigatorias, imprimíndolle un selo de vía fiábel de acceso ao mercado laboral.

Outra das melloras introducidas, coas posteriores modificacións lexislativas, foi establecer pontes entre os graos superiores da formación profesional e a universidade, así como a máis recente introdu-

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
FORMACIÓN PROFESIONAL

ISSN: 1132-8932

Páx. 27-29

David Alvaríño Pérez

IES Frei Martín Sarmiento, Pontevedra

davidalvarino@edu.xunta.gal

D5.1. Centros que imparten, alumnado e número medio de alumnos por grupo de Ciclos Formativos de FP

	CENTROS QUE IMPARTEN						ALUMNADO					Número medio de alumnos por grupo (2)		
	Total	FP Básica	Grao Medio (1)	Grao Superior (1)	Educación a distancia		FP Básica	Grao Medio (1)	Grao Superior (1)	Educación a distancia		FP Básica	Grao Medio	Grao Superior
					Grao Medio	Grao Superior				Grao Medio	Grao Superior			
TODOS OS CENTROS TOTAL	3.721	2.036	2.798	2.441	196	299	72.180	319.269	348.715	24.997	50.193	12,3	19,0	20,8
Andalucía	806	481	604	510	17	50	12.691	60.787	59.542	1.352	7.245	11,5	20,3	22,3
Aragón	118	95	95	70	9	9	2.511	8.778	9.192	913	1.940	7,5	16,1	18,4
Asturias, Principado de	80	27	63	59	9	12	789	5.447	7.102	1.436	1.830	11,6	16,6	19,5
Balears, Illes	90	61	74	55	5	4	1.955	6.634	4.953	630	901	9,6	14,3	13,9
Canarias	177	119	119	108	39	58	3.772	12.955	15.142	3.705	5.544	12,6	16,0	20,0
Cantabria	60	35	46	45	8	12	797	4.082	4.333	1.031	1.757	8,8	16,6	18,1
Castela e León	201	114	158	142	15	20	4.351	15.084	16.911	1.606	2.361	13,2	16,9	19,4
Castela - A Mancha	206	148	152	118	16	20	4.845	14.024	13.425	1.989	2.467	13,0	14,5	16,1
Cataluña	431	0	388	343	23	27	0	59.395	60.906	5.335	13.714	-	23,7	23,6
Comunitat Valenciana	442	315	309	258	0	0	11.106	40.917	43.181	0	0	11,7	19,9	22,4
Extremadura	158	117	121	90	5	8	2.234	7.222	7.576	500	1.278	8,2	14,0	15,5
Galicia	235	137	187	170	13	20	4.497	18.423	21.706	2.084	3.095	11,8	15,1	15,7
Madrid, Comunidade de	318	160	222	224	19	35	11.076	33.183	44.885	1.903	4.583	17,6	20,2	23,4
Murcia, Rexión de	140	95	88	76	11	10	3.974	9.883	10.652	1.358	1.304	14,5	19,3	22,4
Navarra, Comunidade Foral	37	25	27	26	3	7	1.058	3.939	3.791	261	811	12,4	18,9	18,8
País Vasco	182	69	117	120	1	1	4.616	14.531	21.719	492	448	13,7	20,4	20,6
Rioxa, A	26	24	17	17	2	3	1.025	2.446	2.258	137	645	13,4	19,0	17,8
Ceuta	7	7	6	6	1	2	414	879	758	265	137	20,0	22,0	20,7
Melilla	7	7	5	4	0	1	469	660	683	0	133	20,9	19,0	25,3
CENTROS PÚBLICOS TOTAL	2.559	1.668	1.976	1.659	135	181	54.739	232.102	252.193	18.849	34.776	11,8	18,5	20,6
Andalucía	572	393	447	349	6	21	9.766	41.508	41.229	673	4.831	10,9	19,2	22,7
Aragón	79	68	63	50	9	8	1.733	6.205	6.592	913	1.681	7,5	15,3	17,0
Asturias, Principado de	56	21	44	43	9	11	577	4.201	5.878	1.436	1.698	11,3	16,2	20,0
Balears, Illes	68	54	59	42	5	4	1.641	5.273	3.997	630	901	9,3	13,4	13,9
Canarias	150	113	109	91	33	42	3.545	11.972	13.284	3.549	4.880	12,5	16,0	20,1
Cantabria	35	24	31	28	8	9	484	2.735	3.097	1.031	1.503	8,3	15,8	17,7
Castela e León	138	85	111	104	14	15	2.982	10.522	12.908	1.282	1.973	12,5	16,2	18,8
Castela - A Mancha	173	131	131	98	12	17	4.263	12.069	12.101	1.370	2.302	12,7	14,0	16,1
Cataluña	263	0	253	208	1	1	0	43.878	39.480	2.631	6.005	-	23,3	23,2
Comunitat Valenciana	314	281	209	182	0	0	9.778	29.669	34.166	0	0	11,3	20,4	22,9
Extremadura	141	115	106	73	5	8	2.208	6.241	6.599	500	1.278	8,2	13,7	15,5
Galicia	173	120	142	130	13	19	3.809	14.961	18.224	2.084	3.010	11,4	14,5	15,3
Madrid, Comunidade de	153	108	112	105	7	10	7.092	20.332	28.414	1.043	1.764	17,5	21,2	25,9
Murcia, Rexión de	105	86	58	55	6	3	3.422	7.362	8.297	552	821	14,1	20,0	23,2
Navarra, Comunidade Foral	22	15	19	18	3	6	690	3.008	2.763	261	766	12,2	18,8	18,3
País Vasco	88	25	60	61	1	1	1.307	8.886	11.893	492	448	13,1	19,5	19,8
Rioxa, A	16	16	11	12	2	3	601	1.741	1.830	137	645	12,4	18,7	17,4
Ceuta	6	6	6	6	1	2	372	879	758	265	137	19,9	22,0	20,7
Melilla	7	7	5	4	0	1	469	660	683	0	133	20,9	19,0	25,3

1. Estadística das Ensinanzas non universitarias. Curso 2017-18. S.G. de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.
 2. Estadística do Alumnado de Formación Profesional. Curso 2017-18. S.G. de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

ción da formación profesional básica como alternativa á escolarización obrigatoria na ESO e conectándoa cos graos medios, superando os errados intentos dos programas de garantía social (PGS) ou os tamén extintos programas de cualificación profesional inicial (PCPI).

Dentro das reformas estruturais cómpre subliñar a creación dos centros integrados de formación profesional ao amparo do Real Decreto 1558/2005, que regula os seus requisitos básicos, cunha vocación de conexión permanente docente co eido laboral dende a perspectiva tanto administrativa como do sector produtivo. Tanto é

así que na súa concepción de xestión créase o consello social como órgano de goberno (substituíndo os consellos escolares das restantes ensinanzas non universitarias), no que actúan representantes do centro, da administración e das organizacións empresariais e sindicais máis representativas. Outro destaque nos sinais de identidade destes centros é a impartición de formación para o emprego promovida dende a administración laboral, ademais de acreditar as competencias profesionais adquiridas a través da experiencia laboral. Unha mostra máis do seu carácter de adaptación e de resposta inmediata ás necesida-

des dos distintos sectores produtivos.

Nesta conversión de centros de formación profesional, merecen unha dedicación especial os numerosos institutos de educación secundaria nos que conviven ensinanzas da ESO e bacharelato, coas anteriormente deostadas ensinanzas de formación profesional. Esta mestura que nun comezo semellaba coma xuntar auga e mais aceite, resultou nunha maioría de centros un enriquecemento mutuo e colaboración en proxectos interdisciplinares. Tamén aproximou os ciclos formativos ao alumnado, deixando de lado a concepción de ensinanza de menor rango



para quen non podía acceder ao bacharelato.

Deste xeito, estas achegas e traballo común fomentaron un traballo colaborativo, xerme dunha alianza entre ensinanzas con perdurabilidade no tempo. Asemade achegou un recoñecemento do traballo do alumnado de ciclos formativos e fixo que moitos destes centros crecesen en prestixio ao mesmo tempo que acadaban premios en innovación. Relato, pola proximidade que me toca, a experiencia gratificante de ter vivido un proxecto premiado dentro da convocatoria da Consellería no que xuntaron esforzos, imaxinación e un traballo multidisciplinar de amplo espectro ao desenvolver unha estación meteorolóxica (impulsada pola excelente docente Marián Suárez Gestal) en colaboración cos departamentos de mecanizado (que fixo a estrutura) e electricidade (que elaborou os compoñentes eléctricos), ademais de varios departamentos da ESO e bacharelato e que habitualmente eran estancos uns doutros.

Estas colaboracións no meu centro foron medrando e non se limitaron a cuestións técnicas ou de "construción". Coma un espírito contaxioso, todos os departamentos de ciclos comezaron a desenvolver colaboracións co resto das ensinanzas: charlas do alumnado da ESO sobre alimentación saudábel, alumnado de estética maquillando os máis pequenos de 1º da ESO para

o Samaín, ou a calquera grupo que participase no Entroido... Unha infinidade de pequenas colaboracións que abriron os ciclos ao futuro alumnado. Nesta liña fanse desde orientación unhas portas abertas internas, destinadas a alumnado con vocación de formación profesional e que xa están cursando ensinanzas da ESO no propio centro.

Os centros creceron moito dentro do campo da innovación participando nas convocatorias que a impulsan, tales como os campionatos SKILLS para formación profesional ou os premios aos proxectos de innovación que teñen o seu mellor escaparate nos congresos FP INNOVA. Ademais de contribuír a unha ensinanza construtivista desde un punto de vista individual, e colaborativa desde o traballo en equipo, esperta no alumnado a semente da investigación e o emprendemento, fornecendo non só a súa formación, senón tamén a propia consideración dos centros como referentes educativos e de innovación. A participación nestas convocatorias contribúe ao incremento dos orzamentos dos centros, destinando importantes cantidades a estes proxectos en función das necesidades dos mesmos.

Ao peche deste artigo atópome, como director de centro, ante unha transformación do mesmo, froito dunha situación excepcional provocada por unha pandemia a nivel mundial. Isto

provocou a adopción de medidas de seguridade e hixiene que turba a forma de funcionamento nos ciclos formativos onde a presencialidade manda, obrigados pola ensinanza-aprendizaxe de habilidades en moitos casos manuais, ou que requiren o manexo de maquinaria ou material especializado. Descartada a formación a distancia naqueles módulos prácticos polas razóns expostas, toca revisar protocolos de obradoiros, facer quendas para as prácticas naqueles espazos nos que non se poden manter distancias de seguridade e puxar para que a formación práctica dos ciclos, aquela pola que se leva loitando anos, non mingüe nos seus contidos.

Esta carencia de espazos en moitos centros non permitirá desenvolver as prácticas á totalidade do alumnado coma en cursos anteriores, optando pola realización das mesmas en quendas rotatorias. Isto levará a un exercicio de enxeño, adaptación e síntese para completar a ensinanza do currículo, que se desenvolverá en quendas para cumprir coas novas distancias de seguridade. O profesorado, unha vez máis, ten que argallar metodoloxías pedagóxicas imaxinativas adaptándose a un contexto hostil e tratando de superar atrancos administrativos, sociais e de ensinanza-aprendizaxe.

Maos tempos para a lírica...■



A acreditación de competencias profesionais e a formación de persoas desempregadas

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 30-34

María Jesús Fraga Amigo

Xurxo Fernández López

CIFP Rodolfo Ucha Piñeiro, Ferrol

CIFP
Rodolfo Ucha Piñeiro

A avaliación e acreditación de competencias profesionais por experiencia laboral ou vías non formais de formación e a formación de persoas desempregadas estanse a converter nuns instrumentos fundamentais para facer realidade unha necesidade da poboación que, por diversas circunstancias, abandonou nalgún momento o sistema educativo sen ningunha titulación; o paradigma da APRENDIZAXE DURANTE TODA A VIDA.

Plan de
Acreditación
da experiencia profesional

Estes dous procesos réxense sempre por criterios de fiabilidade, obxectividade e rigor técnico.

O esquema da páxina seguinte representa a relación entre as cualificacións profesionais e a acreditación da competencia profesional.

**OS CURSOS AFD
(ACTIVIDADES FORMATIVAS
PARA PERSOAS
DESEMPREGADAS)**

Estes cursos parten dun convenio entre a Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional e a de Economía, Emprego e Industria,



O procedemento de formación de persoas desempregadas e de acreditación de competencias.

mediante o que os centros de ensino se comprometen a achegar os recursos humanos e materiais. Tamén poden ser impartidos por centros privados.

Teñen un número máximo de alumnado de quince persoas, seleccionadas de entre 30 persoas enviadas ao centro polo SEPE, e o criterio de selección, por parte do centro de ensino, é unha proba sinxela sobre a materia do curso e unha entrevista que realiza o persoal docente que vai impartir o curso.

Os cursos pódense celebrar durante todo o ano, aínda que teñen que estar rematados no mes de decembro do ano da convocatoria. O horario habitual está entre 5 e 7 horas lectivas diarias e a asistencia é obrigatoria.

Unha vez rematada a parte lectiva, o alumnado ten que desenvolver 80 horas de Formación en Centros de Traballo (prácticas laborais).

Ao rematar o curso, o centro de ensino expedirá un certificado no cal se indican os módulos profesionais superados positivamente, e con ese certificado as persoas candidatas deben dirixirse á Consellería de Economía, Emprego e Industria para obter o Certificado final.

Durante o ano 2020, no CIPP Rodolfo Ucha Piñeiro impártense os cursos:

- Asistencia de Dirección. ADGG0108. Familia Administración e Xestión. Nivel 3.
- Programación en linguaxes estruturadas de aplicacións de xestión. IFCD0111. Familia Informática. Nivel 3.

Para entender en que consiste cada un destes niveis de cualificación profesional que aparecen nos cursos antes indicados, incluímos un esquema explicativo no fondo da páxina.

O PROCESO DE ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONAIS

É un proceso mediante o cal se outorga un recoñecemento oficial á persoa candidata, previa avaliación dos coñecementos e capacidades adquiridas pola experiencia laboral e vías non formais de formación que non deslugar a unha titulación oficial.

Este proceso desenvólvese nos Centro Integrados de Formación Profesional de Galicia e foi convocado para diversas familias profesionais.

Tras participar e conseguir estas acreditacións oficiais, pódese obter:

- Certificado de profesionalidade, emitido pola administración laboral, sempre que se obtivese o recoñecemento e acreditación de todas as unidades que compoñen a cualificación profesional.
- Título de Formación Profesional, emitido pola administración educativa, sempre que se curse o resto dos módulos non asociados a unidades de competencia, e, no seu caso, os módulos do título asociados ás unidades de competencia non acreditadas. Para isto é necesario reunir os requisitos de acceso aos Ciclos Formativos.

Nivel 1	<i>Competencia nun conxunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados.</i>
Nivel 2	<i>Competencia en actividades determinadas que poden executarse con autonomía.</i>
Nivel 3	<i>Competencia en actividades que requiren dominio de técnicas e exercitarse con autonomía.</i>
Nivel 4	<i>Competencia nun amplo conxunto de actividades complexas.</i>
Nivel 5	<i>Competencia nun amplo conxunto de actividades moi complexas executadas con gran autonomía. Responsabilidade en dirección e xestión.</i>



O proceso de acreditación de competencias profesionais.

Requisitos de participación

A este procedemento poden acceder aquelas persoas que cumpran os seguintes requisitos:

- a) Posuír a nacionalidade española, atoparse incluído como residente comunitario ou familiar deste ou ser titular dunha autorización de residencia en España.
- b) Ter 20 anos para as unidades de competencia de nivel 2 e 3.
- c) Ter experiencia laboral e/ou formación relacionada coas competencias profesionais que se queiran acreditar.

No caso de experiencia laboral, xustificarse polo menos tres anos, cun mínimo de 2000 horas traballadas, nos últimos dez anos transcorridos antes de realizarse a convocatoria, para uni-

dades de competencia de niveis 2 e 3.

No caso de formación, xustificarse polo menos 300 horas para as unidades de competencia dos niveis 2 e 3, nos últimos dez anos transcorridos antes de realizarse a convocatoria.

A persoa candidata que sexa admitida no proceso, terá que formalizar o pagamento das taxas correspondentes previamente á realización de cada unha das fases, estando exentas de pagamento das mesmas as persoas que, no momento de se iniciaren as sesións de asesoramento e avaliación, figuren como desempregadas, así como aquelas persoas con discapacidade recoñecida oficialmente, igual ou superior ao 33%.

Estrutura básica do proceso de acreditación de competencias profesionais

O procedemento estrutúrase en tres fases:

- Asesoramento.
- Avaliación.
- Acreditación e rexistro da competencia profesional.

A experiencia no CIFP Rodolfo Ucha Piñeiro

O noso CIFP é sede para a Acreditación nos ciclos medios e superiores das especialidades de Administración e Xestión e Comercio e Márketing, que se corresponden aos niveis 2 e 3 de cualificación.

As prazas ofertadas, 30 para o nivel 2 e 20 para o nivel 3, non cobren a demanda de persoas candidatas, polo que é necesario realizar unha selección aplicando un baremo no que se valoran os anos traballados e a posesión de cursos formativos. Isto é un indicador do elevado número de traballadores/as que non posúen titulación ou esta non é adecuada á súa actividade laboral, o que xustifica suficientemente a importancia da existencia do proceso.

Motivación das persoas candidatas

As motivacións que detectamos ou que manifestan as persoas que nos consultan para se inscribiren ao proceso, podémolas resumir nunha principal, obter unha titulación de FP, aínda que a necesidade desa titulación é por:

- Incentivos ou presións da empresa, para posuír a titulación e adaptarse ás normativas laborais.
- Promocionar no seu traballo.
- A consideración do proceso como unha vía rápida para a titulación.



- Aproveitar a oportunidade de estar desempleado para conseguir unha titulación oficial.
- Poder impartir cursos de formación.

Perfil das persoas candidatas

Son maioritariamente mulleres cunha media de idade ao redor de 45 anos, desempeñando traballos na administración pública, en empresas de servizos do sector privado ou traballando por conta propia.

A súa procedencia é diversa, tendo candidatos de todas as provincias galegas, pero tamén doutras Comunidades como Andalucía, Madrid, Castela-León, Castela-A Mancha etc.

As renuncias son escasas e as persoas candidatas adoitan darse un prazo de dous anos para completar o proceso, principalmente no ciclo superior (o nivel 2 consta de nove Unidades de Competencia e o nivel 3, de trece).

Desde que se publica a convocatoria ata a inscrición da persoa candidata, o noso labor fundamental, xunto coa colaboración do Departamento de Orientación do CIFP, é atender as numerosas chamadas para aclarar as dúbidas das persoas interesadas.

A información que reclaman, céntrase no desenvolvemento do proceso de acreditación, polo que incidimos en explicarlles as fases do mesmo, a documentación que teñen que pre-

sentar, e aclarar os contidos das probas.

Outras dúbidas que nos expoñen corresponden á tramitación da solicitude, xa que ten que presentarse vía electrónica, cuberta previamente nunha aplicación informática á cal acceden con Chave365, DNI electrónico ou certificado dixital. Esta aplicación é completa e intuitiva, pero presenta problemas na súa tramitación, facilmente resolúbeis co noso apoio e o dos responsábeis informáticos da Xunta.

Ademais toda a documentación que teñen que presentar, téñena que rexistrar na sede electrónica da Xunta, estando dixitalizado completamente o proceso dende hai dous anos.

Fase de asesoramento

A fase de asesoramento é o primeiro contacto real que ten a persoa candidata co desenvolvemento do proceso propiamente dito, excepción feita da solicitude de admisión, sendo sorprendente a reacción das persoas candidatas ao volver a un centro educativo.

Esta fase ten un obxectivo claro, axudar á persoa candidata para que faga unha autoavaliación da súa competencia en cada unha das unidades de competencia nas que foi admitido/a, analizar o seu historial profesional e formativo e ter a posibilidade de presentar novas evidencias que apoién dito historial.

Este proceso faise, polo menos, a través de dúas sesións de asesoramento, que son de obrigatoria asistencia:

Reunión grupal. Nesta reunión que se fai con todas as persoas candidatas, infórmase sobre o Sistema Nacional de Cualificacións, os contidos das unidades de competencia e o desenvolvemento do proceso, incluíndo a entrega da documentación da fase de asesoramento. Tamén se informa sobre o funcionamento da aplicación informática que xestiona o proceso, e procúrase determinar xa un calendario para realizar as seguintes reunións.

Reunión de asesoramento individual. Consiste nunha entrevista individual profesional, que ten a función de axudar á persoa candidata a responder ao cuestionario de autoavaliación, ou analízalo se está cuberto previamente, ampliar a documentación acreditativa a efectos de mellorar o historial, e facer unha tarefa de motivación para que a persoa candidata entenda este proceso como unha aprendizaxe permanente ao longo da súa vida profesional.

Para todo isto, o equipo asesor utiliza dous elementos principais:

O cuestionario de autoavaliación, que ten que cubrir a persoa candidata coa axuda do asesor/a, a través da aplicación de xestión do proceso. É un instrumento de reflexión sobre a propia experiencia profesional e formativa. Invítase a persoa candidata a autoavaliarse sobre a actividade realizada durante a súa experiencia laboral, analizando as actividades profesionais, que se distinguen entre principais e secundarias, cun criterio de realidade e honestidade.

O expediente de competencias e o historial profesional e/ou formativo, totalmente dixitalizado e que nos serve para completar

a análise que se efectúa coa autoavaliación. A este engádense as evidencias que durante a fase de asesoramento poida achegar a persoa candidata.

Posteriormente o asesor/a realiza un informe que ten carácter orientador (non vinculante), onde se indicará motivadamente se se considera a existencia de evidencias suficientemente xustificadas da competencia nas unidades nas que foi admitido/a, indicándolle a conveniencia ou non de pasar á seguinte fase, a de avaliación, sendo a decisión exclusiva da persoa candidata.

No caso de que o informe sexa negativo, temos que indicar a formación complementaria que pode realizar, e os centros onde se ofrece. Isto faise normalmente a través dun documento que se entrega á persoa candidata, elaborado polo Departamento de orientación do CIFP, que chamamos Plan de Formación

e que contén os aspectos antes indicados.

Fase de avaliación

A fase de avaliación é importante xa que é determinante no resultado final. O equipo avaliador elabora, para cada unidade de competencia, unha proba obxectiva ou simulación, unha proposta de actividade profesional sinxela, adecuada ás especificacións recollidas no que tecnicamente se denomina "guía de evidencias", a resolver de forma escrita ou por ordenador, na que se deberá demostrar o coñecemento teórico e práctico (o saber e o saber facer). Para realizar a proba, utilizamos unha aula que se divide en despachos, simulando o espazo dunha oficina.

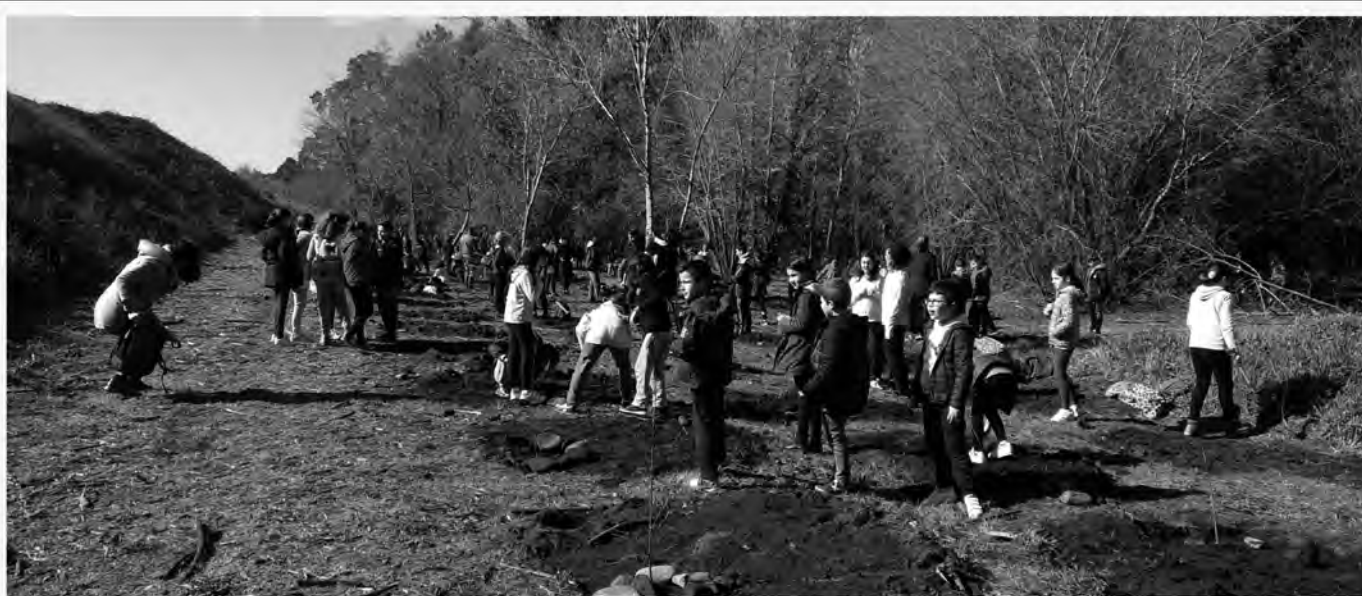
Finalizada a fase de avaliación, as persoas participantes cumprimentan unha enquisa na que valoran varios aspectos do proceso: a organización, a aten-

ción do persoal, as instalacións, a entrega de material, os equipamentos empregados nas probas. Ata o momento o grao de satisfacción é moi bo. Diremos que os resultados das persoas candidatas, na última convocatoria celebrada, aproxímanse a un 60% de unidades de competencia valoradas positivamente.

Fase de acreditación e rexistro da competencia profesional

As persoas candidatas que superan o proceso de avaliación dunha unidade de competencia, expediráselles, por parte de Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional, a correspondente acreditación, que ten validez en todo o territorio do estado. As unidades de competencia acreditadas serán transferidas aos rexistros que para ese efecto se elaboren por parte das administracións competentes. ■

PUBLICIDADE



Rianxo co ensino público

1 IES, 3 Colexios, 8 escolas unitarias no Colexio Rural Agrupado, 1 Escola Infantil...

... de calidade

... comprometidos coa contorna

... en galego.



A FP Dual. Unha modalidade que abre o seu camiño.

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN BILINGÜE (GALIA/CASTELÁN)

ISSN: 1132-8932

Páx. 35-37

Na actualidade, a oferta de FP en Galicia está organizada en réximes e modalidades co fin de permitir que as persoas avancen no seu itinerario formativo, e posibilitar combinaren a formación coa actividade laboral ou con outras actividades, respondendo así ás necesidades e aos intereses persoais. A FP dual nace como complemento ao resto de ofertas existentes, dando unha maior flexibilidade ao sistema.

A FP dual ten unha longa traxectoria noutros países da Unión Europea cunha cultura arraigada de relación entre as empresas e os seus sistemas formativos, sendo nalgúns países como Alemaña, Austria, Suíza ou Dinamarca, o seu sistema principal de FP.

En España a súa regulación é relativamente recente, en concreto, publícase a finais do ano 2012, e ten por obxecto a cualificación profesional das persoas traballadoras nun réxime de alternancia da actividade laboral nunha empresa coa actividade formativa, que será a necesaria para a obtención dun título de FP. Teñen a consideración de FP dual a actividade formativa inherente aos contratos para a formación e a aprendizaxe e mais os proxectos desenvolvidos no ámbito do sistema educativo.

Xosé Romarís Lens

Inspector de educación

xromaris@edu.xunta.gal

Réximes e modalidades de oferta de FP

Réxime ordinario

Presencial

Curso completo

Proba Libre

Parcial por módulos

Réxime para ás persoas adultas

Presencial

A distancia

FP Dual

Parcial por módulos

Avaliación,
recoñecemento
e acreditación
da experiencia laboral

En Galicia, para a posta en marcha dun proxecto de FP dual, estase subscribindo un convenio entre a Administración educativa e a empresa correspondente, no que se recolle, entre outros, a distribución da formación curricular, a temporalización dos módulos profesionais e a especificación das horas de formación que se realizarán no centro educativo e na empresa para cada módulo. A duración máxima será de tres anos e impártese cunha determinada distribución dos módulos en cada curso.

A implantación do primeiro proxecto de FP Dual en Galicia fíxose con carácter experimental no curso 2012/2013 e, desde ese primeiro proxecto, o número de convenios asinados pola administración educativa e empresas para a súa posta en marcha foi medrando notabelmente cada ano.

Estes proxectos implantados realízanse a través da modalidade de formación compartida entre o centro educativo e a empresa, que consiste en que a empresa facilite os espazos, as instalacións e/ou as persoas ex-

pertras para impartir parcialmente determinados módulos profesionais.

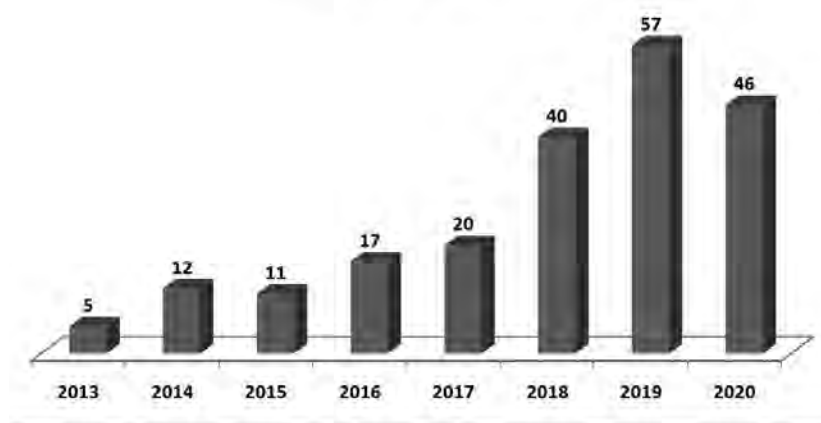
Para facer unha mellor aproximación a esta modalidade dual, de seguido faise unha breve comparativa co módulo de formación en centros de traballo (FCT).

A implicación das empresas na FP ten un longo percorrido, sendo o módulo de FCT un dos seus máximos expoñentes. Este módulo, incluído en todos os ciclos formativos, realízase integramente nunha empresa. Na FP Dual, a FCT está implícita, polo que o alumnado ao superar todos os módulos quedará exento da súa realización; sen embargo, na modalidade dual a relación da FP coa empresa vai moito máis alá que coa FCT, xa que se introduce a formación curricular de parte dos módulos do ciclo formativo na empresa, e isto crea unha maior dificultade na organización, na coordinación, na implantación e sobre todo no deseño.

A relación funcional entre a empresa e o centro educativo é semellante na FP Dual e na FCT; en ambos os dous casos o alumnado ten unha persoa titora, tanto na empresa como no centro educativo, que se encargan de coordinar a súa actividade formativa mediante reunións de control, e realizan o seu seguimento a través dun plan de formación e aprendizaxe individualizado.

No caso da FCT, no que se refire ás outras modalidades de oferta, a principal virtude é que, agás casos excepcionais, cúsase unha vez superado o resto de módulos de centro educativo; isto permite ao alumnado integrarse no mundo produtivo cun bo coñecemento dos procesos profesionais aos que terá que enfrontarse, e permítelle completar a súa formación nun contexto real de traballo cunha robusta formación previa; esta

Nº de convenios

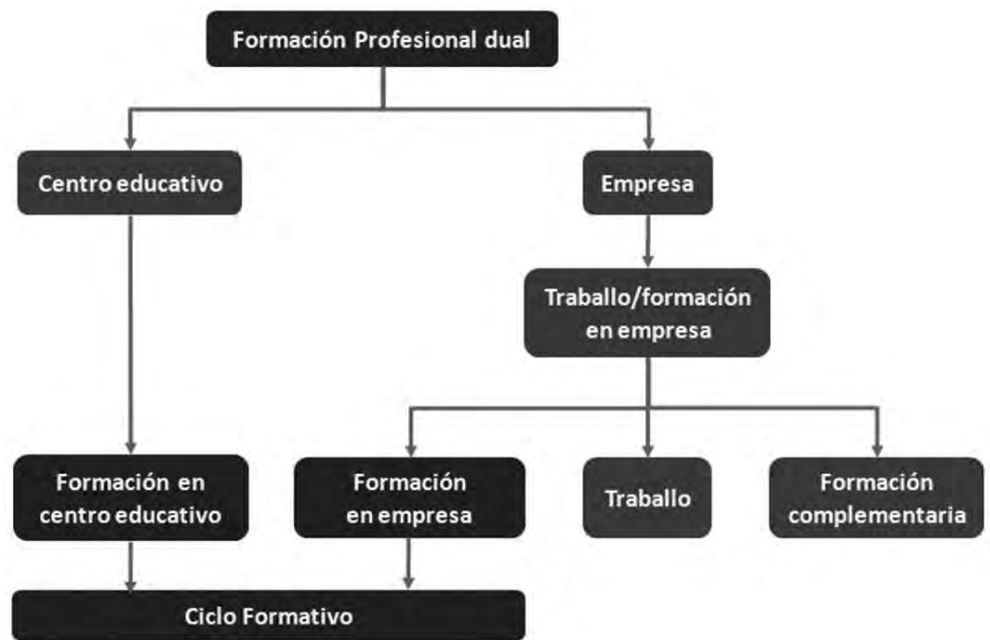


vantaxe non se produce na modalidade dual. Non obstante, esta eventual virtude tamén podería interpretarse como unha dificultade, xa que as aprendizaxes nos módulos no centro educativo realízanse de xeito desconectado coa realidade produtiva na que se terán que aplicar, o que supón un importante reto tanto para o alumnado como para o profesorado.

No caso da FP Dual, se está ben planificada, poderíase equilibrar o dilema anterior, xa que permite que o alumnado acceda á empresa coa base mínima suficiente, pero ao mesmo tempo imprescindible para aproveitar as aprendizaxes en contextos reais de traballo. Pero esa boa planificación non está exenta de dificultades, xa que se teñen que considerar moitos parámetros a conciliar:

- Un calendario escolar descoñectado coa realidade laboral.
- Uns horarios do profesorado rixidos durante o curso académico.
- O dilema de se o traballo na empresa e a formación no centro educativo deben realizarse de xeito simultáneo no tempo, secuenciado ou mixto, e as consecuentes dificultades organizativas.
- Pode haber módulos do ciclo formativo con difícil tratamento nas empresas, o que pode levar a un reparto da carga curricular de cada módulo equilibrado ou desequilibrado.
- O ámbito habitual de traballo da empresa igual non cobre a totalidade das competencias e cualificacións profesionais englobados no ciclo formativo.
- A existencia de traballos de tipo estacionario.

Como se indicou, a FP Dual é unha modalidade que, complementada co resto das ofertas de FP, amplía as posibilidades de dar resposta ás necesidades de cualificación dos distintos colectivos cun maior axuste aos inte-



reses persoais. Agora ben, até o de agora, as apostas da administración educativa centráronse principalmente en ofertas combinadas con ensino presencial en grandes empresas, ou conxuntos de empresas, con capacidade de acoller un grupo suficiente de alumnado, e case sempre coa opción das bolsas no sistema educativo.

Desta maneira, a implantación da FP Dual está sendo moi custosa para a administración educativa en termos de deseño, pouco diseminada no territorio e moi limitada a certos sectores profesionais.

Unha boa alternativa, e complementaria ás xa probadas, podería ser que a formación de centro educativo se fixera na modalidade a distancia e vinculada coa actividade formativa dos contratos para a formación e aprendizaxe, moito máis robusta a nivel de dereitos laborais.

Esta alternativa permitiría descargar a administración educativa do deseño individual de cada convenio, coas dificultades xa enunciadas, sendo as empresas

interesadas as que realizarían os convenios directamente cos centros para cada alumno/a, na liña dos existentes para a FCT. Deste xeito, calquera empresa das existentes en Galicia e de calquera sector profesional podería facer uso desta modalidade contractual de formación e aprendizaxe, sendo o compromiso da administración educativa a oferta correspondente do ciclo formativo na modalidade a distancia; así mesmo, o alumnado sempre tería a posibilidade de rematar as ensinanzas cambiando de modalidade ante eventuais dificultades que lle poidan xurdir co seu contrato.

Con todo, as posibilidades da FP dual son moitas e aínda quedan moitos camiños por explorar. ■



Para sabermos algo máis...

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 38-41

Xesús Ferreiro Núñez

CIFP Politécnico (Lugo)
susobocamaos@gmail.com

Xesús Fortes Gómez

CIFP Portovello (Ourense)
xfortes@gmail.com

En 2008 a RGE publicaba o seu número 42, que lle dedicou o seu monográfico á Formación Profesional; contiña daquela a sección *Para saber máis...* e que mudou nos nosos días en *Para sabermos algo máis...* co obxectivo de ofrecer lecturas para afondar na comprensión do tema tratado.

Moito se ten transformado a Formación Profesional desde esas datas, virando dun modelo residual no sistema educativo a outro protagonista. Con isto presente, achegamos nestas páxinas de *Para sabermos algo máis...* unha escolla de referencias de estudos e publicacións

que acollen reflexións e investigacións sobre o tema do monográfico nos diferentes niveis e modalidades.

A elección non pretende ser exhaustiva desde ningún plano, ao tempo que somos conscientes de que poñemos a énfase en referencias publicadas fundamentalmente na última década deste século XXI. Fixámonos como obxectivo ofrecer a quen deite os ollos nestas páxinas un abano de lecturas que lle permitan profundar no tema monográfico da Formación Profesional. Abrimos portas complementarias ao que acontece na realidade galega, ben analizada neste mono-

gráfico desde as diferentes autorías, pero tamén a estudos realizados noutras latitudes.

Nesta escollla optamos por non ofrecer comentario ningún das distintas referencias, e que sexa a lectora ou lector quen se achegue á súa lectura sen mediación ningunha, en función dos seus intereses formativos e/ou de investigación.

A FORMACIÓN PROFESIONAL EN CONTEXTO

- Cerdà Navarro, A.; Sureda García, I. & Salvà Mut, F. (2020). Intención de abandono y abandono durante el primer curso de Formación Profesional de Grado Medio: un análisis tomando como referencia el concepto de implicación del estudiante ("student engagement"). *ESE: Estudios sobre educación*, 39, 33-57.
- César Vila, M. (2018). ¿Responde la oferta de la formación profesional inicial a las necesidades de empleo de las comarcas gallegas? *Debates & Prácticas en Educación*, N.º. 3, 1, 53-62.
- De Olagüe Smithson, C. (2017). From coal to knowledge. A history of the VET policies in the European Union. *Revista española de educación comparada*, 29, 179-201.
- Del Cerro Velázquez, F., & Ramón Cano, F. J. (2017). Compromiso y empleabilidad de los recién titulados de formación profesional. Conclusiones para un rediseño de la modalidad formativa. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 17 (54).



- Diz López, M.J. (2013). Los centros integrados de formación profesional de Galicia. Desarrollo normativo e implantación. *Innovación educativa*, 23, 255-258.
- Echeverría Samanes, B., & Martínez Clares, P. (2021). Hacia un ecosistema de investigación sobre formación profesional en España. *Revista De Investigación Educativa*, 39 (1), 249-264. <https://doi.org/10.6018/rie.424901>
- García-Gómez, S., Ordóñez-Sierra, R., Vinuesa, E., & Izquierdo, R. (2016). Expectativas de las familias del alumnado de formación profesional acerca de su futuro laboral. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (117). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2484>
- Homs, O., (2008): *La formación Profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Fundación la Caixa. Barcelona.
- López Belmonte, J., Moreno Guerrero, A., Pozo Sánchez, S., & López Núñez, J. (2020). La Formación Profesional ante el reto de las TIC: Proyección de la realidad aumentada entre su profesorado y predictores de uso. *Revista Complutense De Educación*, 31 (4), 423-433. <https://doi.org/10.5209/rced.65443>
- Lorente García, R. (2015). Perspectivas del profesorado sobre la mejora y potenciación de la formación profesional. *Revista Complutense de Educación*, 26 (1), 47-66.
- Marhuenda Fluixá, F., (2012): *La Formación Profesional*. Madrid: Síntesis.
- Martín-Gutiérrez, A. & Morales-Lozano, J. A. (2018). Conectar los centros de FP con su entorno. *Educación*, 54, 2, 303-329.
- Martínez García, J. S. (2016). Formación profesional: tensiones y dinámicas sociales. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 21-42.
- Planas, J. (2012). ¿Qué es y para qué sirve hoy la formación profesional? De la VT (formación profesional) a la VET (formación y educación profesional). *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 5, núm 1: 5-15: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/issue/view/648/showToc>
- Psifidou, I. & Ranieri, A. (2020). European cooperation in vocational education and training: towards a common ambition. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 32-53. <https://doi:10.5944/reec.36.2020.26879>



- Rego Agraso, L. (2018). Los centros de formación profesional y su vinculación con el entorno: la perspectiva de alumnado y profesorado. *Revista Complutense de educación*, 29 (3), 683-697.
 - Sánchez, S. (2020). Buenas prácticas y casos de éxito de centros educativos españoles en FP Dual. *Cuadernos de pedagogía*, 506, 2020, 50-55.
 - Santana-Vega, L. E.; Medina-Sánchez, P. C. & Feliciano-García, L. (2019). Proyecto de vida y toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional. *Revista Complutense de Educación*, 30 (2), 423-440.
 - Dávila Balsera, P.; Naya Garmendia, L. & Murua Cartón, H. (2014). La formación profesional en la España contemporánea: políticas, agentes e instituciones. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 33, 43-74.
 - García Marcos, C. J.; Cabero Almenara, J. (2016). Evolución y estado actual del e-learning en la Formación Profesional española. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (2), 167-191.
 - Merino, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (66).
 - Molina Poveda, M. D., & Sanchidrián Blanco, C. (2020). La formación profesional vista a través de NO-DO (1943-1981): Propaganda e ideología en un pasado reciente. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7 (2), 135-156. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.251>
- A EVOLUCIÓN DA FORMACIÓN PROFESIONAL**
- Brunet Icart, I. & Moral Martín, D. (2017). *Origen, contexto, evolución y futuro de la Formación Profesional*. Universitat Rovira i Virgili, Publicacions URV.
- AS COMPETENCIAS**
- Blanco, A., (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid. Narcea.
 - Blas Aritio, F. de A. (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid. Alianza.
 - Caldeiro-Pedreira, M.C.; Sarcada-Gorgoso, C.; García-Ruiz, R. (2018). "Innovación e investigación en educación superior: desarrollo de competencias digitales y aplicación de metodologías activas en futuros docentes de FP". En: Roig-Vila, Rosabel (ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. Barcelona: Octaedro, 1212-1221.
- FORMACIÓN PROFESIONAL E XÉNERO**
- Aguado Hernández, J. A.; Cano Montero, F. J. & Sánchez Pérez, Mª J. (2020). Segregación por género y Formación Profesional: aportaciones al debate sobre la situación actual. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (3), 308-327. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16583>

- Mariño Fernández, R. & Rial Sánchez, A. (2019). Balance de las necesidades formativas demandadas por mujeres que cursan o que han cursado ciclos de FP en familias profesionales masculinizadas: el caso de Galicia. *Educar*, 55 (1), 251-272. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.890>
- Riveiro Olveira, S. & Ordóñez Fernández, S. (2015). La formación para la igualdad en la formación profesional para el empleo. El caso de Galicia. *RES: Revista de Educación Social*, 21, 210-223.
- Vidal, L. & Merino, R. (2020). Desigualdades de género y formación profesional: Elecciones, abandono y expectativas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (3), 392-414. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16645>

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

- Amores Fernández, J. & Ricatto Real, M. (2015). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la Formación Profesional Básica. Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de exclusión educativa en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 13 (1), 105-120.
- Fernández-García, A.; García Llamas, J. L. & García Pérez, M. (2019). La formación profesional básica, una alternativa para atender las necesidades educativas de los jóvenes en riesgo social. *Revista de humanidades*, 36, 211-232.

- Sarceda Gorgoso, M. C. (2018). Políticas educativas en España para la continuidad en el sistema educativo y la cualificación profesional el caso de la Formación Profesional Básica. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9 (1), 227-240.

FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL

- Echeverría Samanes, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), 295-314. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.249341>
- Homs, O. (2016). La implantación en España de la formación profesional dual: perspectivas. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 7-2.
- Pineda-Herrero, P.; Ciraso-Cali, A. y Arnau-Sabatés, L. (2019). La FP dual desde la perspectiva del profesorado: elementos que condicionan su implementación en los centros. *Educación XXI*, 22(1), 15-43, <https://doi:10.5944/educXX1.21242>
- Marhuenda Fluixá, F.; Chisvert Tarazona, M^a. J. & Palomares Montero, D. (2016). La formación profesional dual en España. Consideraciones sobre los centros que la implementan. *Revista Internacional de Organizaciones*, n^o 17, diciembre 2016, 43-63.
- Marhuenda Fluixà, F.; Chisvert Tarazona, M^a. J.; Palomares-Montero, D. & Vila, J. (2017). Con «d» de «dual»: investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. *Educar*, 53, (2), 285-307. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.821>

- Pozo Montesinos, F. (2020). Reflexiones sobre la Formación Profesional Dual, retos de futuro. *Cuadernos de pedagogía*, 511, 2020, págs. 56-59
- Sanz de Miguel, P. (2017). Gobernanza de la formación profesional dual española: entre la descoordinación y la falta de objetivos. *Revista Española de Educación Comparada*. 30, 60-81. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.18705>

FORMACIÓN PROFESIONAL A DISTANCIA

- Cebreiro López, B.; Fernández Morante, M. C. & Arribi Vilela, J. (2017). Formación profesional a distancia: corriendo en la dirección equivocada. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 50, 65-76. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.04>
- García-Marcos, C. J., López-Vargas, O., & Cabero-Almenara, J. (2020). Autorregulación del aprendizaje en la Formación Profesional a Distancia: efectos de la gestión del tiempo. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(62). <https://doi.org/10.6018/red.400071>
- Usach Pérez, I., Taléns-Visconti, R. y Ruano Casado, L. (2020). La formación profesional a distancia: nuevos alumnos, nuevos retos. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 17, 5-31.
- Felpeito-Guerrero, A., Rey-Iglesia, R., Fernández-Vázquez, A., & Garrote-Yáñez, D. (2015). Uso de plataformas e-learning y alfabetización digital en formación profesional a distancia. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 163-167. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.13.490> ■



ENTREVISTA

Entrevista a Koldo Tellitu: presidente da Confederación de Ikastolas (Euskal Herriko Ikastolak)

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 42-45

Entrevista realizada por

Uxía Bolaño Amigo

Co-directora da RGE

mariaeugenia.bolano@usc.es

Entrevista realizada o 29 de xullo de 2020

No marco da súa visita a Galiza e ao *Proxecto Educativo Semente* realizada hai uns meses, conversamos con Koldo Tellitu, presidente de *Ikastolen Elkarte*, entidade que coordina o traballo en rede das ikastolas, escolas vascas de inmersión lingüística.

A constitución da Confederación de Ikastolas supuxo un punto de inflexión de grande importancia na organización das ikastolas, mais que outros fitos destacaríase como máis relevantes desde o seu nacemento?

As ikastolas emerxen nos inicios da década dos 60, coincidindo cos últimos anos da ditadura franquista, por iniciativa popular, de man de nais, pais e cidadáns que procuran a recuperación e normalización do euskera e da cultura vasca a través dunha educación non alicerzada nin na relixión nin en sistemas pedagóxicos retrógrados (bo exemplo desta cuestión é que as primeiras ikastolas que nacen, fano como únicos centros mixtos existentes naquel entón en Euskal Herria). Deste modo, medran “dende o pobo e para o pobo”, movidas por “xente de acción”, militantes e persoas que aprenderon facendo.

Partindo destes preceptos, fundamentalmente poñería de relevo tres grandes fitos dende o seu nacemento: un primeiro momento no que xorden ikastolas en practicamente todas as vilas de Euskal Herria e se trazan os primeiros pasos, coas circunstancias marcadas pola Lei Xeral de Educación de 1970. Un segundo tempo politicamente moito máis complexo, no ano 93, coa Lei de Escola Pública Vasca, que chega tras varios intentos de que as ikastolas sexan recoñecidas como unha terceira rede de escolarización. No entanto, coa denominada Lei Buesa o que se pretendía particularmente era que as Ikasto-

las pasasen a formar parte do que a Administración comprende como tecido “público”, e así aconteceu nalgúns casos, maioritariamente naqueles nos que a situación económica era moi comprometida. Isto levou a un debate ideolóxico moi forte que algunhas persoas teñen caracterizado como unha controversia entre o “público” e o “popular”, mais eu considero que non podemos analizar aquela época sen termos presente o Pacto de Ajuria Enea (Acordo para a Normalización e Pacificación de Euskadi). O terceiro fito situárase xa no ano 2009, cando no Congreso de Ikastolas celebrado decidimos asociar todas as ikastolas á organización central, facendo que esta gañase forza. Así, conformamos unha sociedade cooperativa europea na que se integran as ikastolas de todos os territorios de Euskal Herria en igualdade de dereitos e condicións, o que nos dá moita máis forza en todos os ámbitos, tamén no pedagóxico, alén de e reforzar a idea nacional.

Trasladándonos agora ao momento actual, tras este breve percorrido histórico, en que situación se atopa a organización que representa?

Actualmente atopámonos nun momento moi bo, pois contamos co número de ikastolas máis elevado do noso percorrido: aproximadamente 111, con 60.000 alumnas/os matriculadas/os e arredor de 5.500 traballadoras/es; aínda, nos últimos tempos, podería destacar que se triplicou o número de alumnado en Iparralde.

Alén do que respecta a estes aspectos de carácter máis ben cuantitativo, no que se refire ao cualitativo valoro que estamos encamiñando exitosamente varios dos grandes retos que nos temos proposto, como pode ser o Euskal Curriculum, que é unha aposta nosa desde os anos 90 e que consideramos fundamental para conformar

un sistema educativo propio; e nisto destinamos moitos esforzos e traballos. Agora mesmo estamos na fase de pasar dos elementos teóricos aos prácticos, materializando o currículo nas aulas e conformando materiais pedagóxicos que consigan adaptalo. Neste currículo vasco outorgamos moita importancia ás competencias transversais, tratando de brindar ao alumnado medios e recursos para que logo poidan resolver como cidadáns calquera circunstancia que deban afrontar na vida. Outro elemento fundamental do currículo é a euskaldunización: estamos observando que, nos últimos dez anos, no sistema educativo vasco hai un retroceso en canto ao nivel de euskaldunización do alumnado, e para pór freo a este proceso estamos traballando de maneira intensa nas ikastolas. Precisamente en relación a este asunto estamos colaborando co resto dos organismos da contorna do euskera, porque algunhas intuicións temos no que respecta á perda de calidade na lingua en relación cos procesos de minoración e globalización, pero cremos que hai algo máis, e estamos nunha fase de investigar e de procurar novas solucións para que o alumnado sexa máis consciente e teña unha actitude moito máis propositiva.

No ámbito administrativo atopámonos nun período bastante tranquilo, a expensas do que continúe acontecendo coa Covid-19, mais as ikastolas están estabilizadas e case todas elas afrontaron reformas arquitectónicas para adaptarse ao seu crecemento. O feito de funcionar en rede, as interrelacións entre ikastolas e a comunicación permanente, permítenos aprender das boas prácticas en conxunto e poñer en marcha pilotaxes en aspectos pedagóxicos de vangarda, o que nos dá moi bo resultado. Creemos que isto repercute en que a nivel social sexamos unha voz cualificada e



recoñecida á hora de facer formulacións que atinxen ao sistema educativo no seu conxunto.

Particularmente, aludindo á euskaldunización do currículo, que elementos poñería de relevo?

O tratamento da nosa historia é un elemento chave. E non só desde a perspectiva de trasladar outra lectura ou visión, senón desde o propio analizar da nosa historia partindo dun punto de vista colectivo, recuperando voces e figuras tradicionalmente silenciadas, especialmente das mulleres. Partindo desta base, a

as expresións culturais do noso país, entre as que podo destacar o bertsolarismo, incorporado no ámbito curricular en 5º e 6º de Primaria para traballar a oralidade.

As ikastolas sitúanse nun espazo comunitario e popular que rompe coa tradicional dicotomía público-privado, que destacaría desta vía?

Considero que o modelo autosexestionado e comunitario das ikastolas é necesario e imprescindible porque o ensino público, tanto no estado español como no francés, conta cunha

cunha organización democrática na que participan todas/os as/os axentes da comunidade; apostamos por unha educación para todas e todos; non se reparten dividendos e ninguén se lucra co seu funcionamento; en caso de que se disolvesen todo o noso patrimonio pasaría a mans da Administración; as nosas contas son transparentes e están accesíbeis tanto á Asemblea como á Administración... desde esta perspectiva, consideramos que deberíamos ter un tratamento público. Isto fai-nos considerar que dentro do servizo público da Administra-

“O modelo autosexestionado e comunitario das ikastolas é necesario e imprescindible”.

nosa aposta veu da man da editorial Elkar e do traballo con Kaxiporreta, cos pallasos Pirritx e Porrotx, xerando materiais que explican de modo sinxelo e amábel ao alumnado a historia de Euskal Herria. Isto inclúe libros, xogos... e incluso un filme de debuxos animados que puidemos estrear este ano, todo coa vontade de contar a historia desde a súa complexidade, ampliando os puntos de vista e con carácter didáctico. Tamén procuramos traballar sempre noutros ámbitos poñendo en valor

formulación moi semellante: centralizado, moi centrado na figura funcional, con decisións de carácter moi globalista e, sobre todo, nas que a noción de “público” se relaciona basicamente coa titularidade, en tanto que propiedade da Administración. Nós avogamos por outro discurso, vixente ademais noutros países europeos, que aposta por asumir que a un centro público defíneo o servizo que realiza. Nesta liña, desde as ikastolas desenvolvemos un servizo público en tanto que contamos

ción podería haber centros que non sexan da súa titularidade e que estean rexidos como unha cooperativa. A modo de exemplo, en Iugoslavia a meirande parte de centros educativos constituíanse como cooperativas dependentes das cooperativas de industria de cada zona. Ao noso parecer, é unha fórmula que permite a democracia directa e a plena participación. Hai algo máis público que isto? O que hoxe en día maioritariamente se define como público por parte do estado francés



ou español parécenos máis público? Como xa se preguntaba hai anos Fernández Enguita nun dos seus textos... é pública a escola pública? Os centros educativos que hoxe en día se din públicos contan con subcontratacións para servizos fundamentais como a limpeza ou o comedor, cuestión que non acontece nas ikastolas. A partir destas e doutras reflexións, consideramos que poderíamos formar parte do barco da ensinanza pública co noso modelo de xestión; agora ben, estamos totalmente en contra de que centros que segreguen por sexos ou por cuestións económicas (limitando o acceso por este motivo), con fins lucrativos, con xestión non democrática e non asemblearia, entre outras cuestións, sexan considerados públicos ou concertados. É un grande erro e perversión tentar xuntar no mesmo feixe todo o que non se sitúa baixo o paraguas da Administración como "non público", porque non ten nada que ver.

No ano 2019 Ikastolen Elkar-tea subscribiu a alianza co Proxecto Educativo Semente, cal é a finalidade deste acordo?

Tendo en común a defensa das linguas minoradas, sistemas educativos propios e un modelo

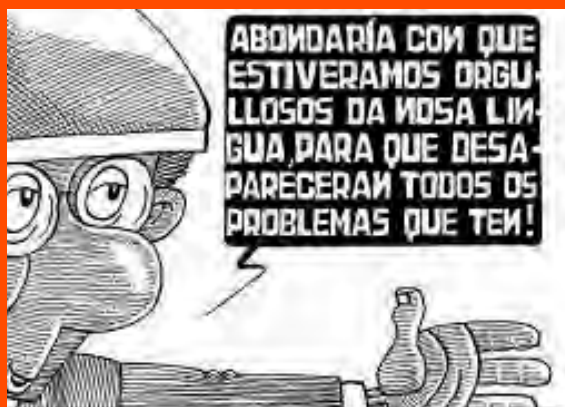
educativo autoxestionado, entre outros aspectos e salvando as distancias, vimos na Semente un modelo con moitas semellanzas. Pareceunos unha oportunidade moi interesante poder traballar en común e compartir. Así, valoro que paulatinamente poderemos ir construíndo proxectos conxuntamente a todos os niveis. Na Semente trabállanse moi ben todas as cuestións culturais, as relacións cos centros sociais, a presenza da regueifa... para nós tamén é interesante aprender disto; e viceversa, para a Semente certos aspectos organizativos ou mesmo pedagóxicos poden resultar de interese. Ao mesmo tempo, pretendemos fornecer un espazo de debate para abordar cuestións como as reformas legislativas que nos trae a LOMLOE, valorar modos de traballar no ámbito lingüístico (sempre tendo presente as particularidades de cada contexto), entre outras. Traballar en común é a nosa vocación, e exceder os nosos límites xeográficos, ao ver que existía precisamente esa "semente" en común, é unha forte vontade.

Como valoraría a situación lingüística nos panoramas educativos galego e vasco actualmente e que retos trazaría para o futuro?

En Euskal Herria partimos do sistema de modelos lingüísticos que quizais hai vinte anos puido ter algún sentido, mais co paso do tempo apreciamos que isto non deu resultados destacábeis. Na Galiza aprecio que a situación no eido educativo é máis irregular; existe un maior voluntarismo, dependendo a cuestión lingüística maioritariamente das vontades individuais das/os docentes e do arbitrio de cada centro e contexto. Valoro que isto, igual que en Euskal Herria, esixe dunha nova formulación baixo un modelo único de inmersión lingüística. O sistema educativo está conseguindo que teñamos alumnado que comprende vasco e que o pode utilizar para manter unha conversa moi básica, mais que non ten facilidade para facelo con maior solvencia; e cando isto é preciso, volta ao español. Para moitas familias isto é suficiente, e considero que isto é un problema que só ten como posíbel solución un modelo de inmersión lingüística único; este debería ser un reto fundamental. ■

O galego na FP

O relato dunha experiencia



REVISTAGALEGA
DE FORMACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 46-48

Carlos Blanco Arca

CIFP Politécnico de Santiago

carlos.blanco@edu.xunta.gal

O frecéronme esta oportunidade de trazar unha panorámica da situación do galego na Formación Profesional, e ocorréuseme facelo dende dous puntos de vista, por un lado analizar o emprego e promoción do noso idioma nos distintos centros polos que pasei ao longo da miña vida docente, e por outro lado, incidir no que considero unha das grandes problemáticas do galego na Formación Profesional, que é a ausencia de materiais didácticos en galego.

O GALEGO NOS DISTINTOS CENTROS DE FP. A MIÑA EXPERIENCIA PERSOAL

Pasar varios anos como interino permite coñecer moitos centros, compañeiras, compañeiros, formas de traballar... e tamén observar a situación do noso idioma en cada lugar.

Sen aludir a experiencias curtas, que non daban tempo nin oportunidade para integrarse nun centro, a primeira experiencia que vou resaltar é nun centro amplo situado nunha contorna urbana. Entre o profesorado de formación profesional da rama de electricidade, podo dicir que as persoas que usabamos o galego eramos minoría. Naquel momento, en que aínda non entrara en vigor o *Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia*, o uso do galego entre o alumnado de FP era minoritario e foi a primeira vez na que un rapaz me puxo trabas por empregar o galego nas aulas. Neste centro, que naquela época era un IES (agora é Centro Integrado de Formación Profesional: CIFP), as aulas e talleres onde se impartía formación profesional estaban fisicamente separadas do edificio principal onde se impartía a ESO e o Bacharelato. Este feito repítese en moitos IES e establece unha barreira invisible que dalgún xeito parece impedir a integración e participación

do profesorado e alumnado de FP nas actividades do centro.

A miña seguinte experiencia foi no IES dunha vila do interior galego. Naquel ano, xa en funcionamento o Decreto 79/2010, de catro profesores que formabamos o departamento de Electricidade e Electrónica, eu era o único que ía impartir as clases en galego. Este centro situado nunha zona limítrofe ou baixo a influencia doutras comunidades autónomas, había un número importante de alumnado e profesorado castelanfalante. Con todo, era un centro moi activo na realización de actividades en galego e a prol do galego, pero a participación do alumnado e profesorado de FP na realización destas actividades era moi escasa, algo que será unha tónica común en todos os IES que coñezo.

A seguinte parada foi no IES dunha das grandes cidades galegas. O profesorado de FP que impartía as clases en galego era minoritario e o alumnado era maioritariamente castelanfalante. Descoñezo se había un Proxecto lingüístico de centro, pero si destaco que no Plan lector tiñamos un libro de mitos e lendas de Galicia, en galego, o cal provocou no meu alumnado algún que outro rexeitamento polo idioma. Unha situación semellante á anterior vivina noutro IES urbano.

Os dous últimos centros serían un CIFP situado nunha cidade e un IES vilego. Respecto a este último, poderíamos falar dunha grande actividade en galego e a prol do galego con actividades diversas (ademais do Día das Letras Galegas, tiñamos Club de lectura con títulos en galego, Día contra a violencia de xénero, Día de Rosalía, Festival de entroido, etc.) pero, unha vez máis, destaca a pouca participación do profesorado de formación profesional.



Mais neste IES teño constancia, por primeira vez, da existencia dun Proxecto lingüístico de centro, así como dun listado coas materias e módulos e o idioma no que se deberán impartir cada un deles. Aínda, nos módulos de Electricidade e Electrónica había un emprego do galego entre o profesorado e o alumnado moito maior ca noutros centros.

E finalmente un CIFP urbano, centro onde como tónica xeral (a pesar da constante ida e vida de interinos e substitutos) o profesorado fala e emprega o galego de xeito maioritario. Porén, ao ser un centro integrado, estamos suxeitos a unha serie de controis de calidade. Entre a abundante documentación que hai que cumprimentar, ao principio de curso cada titor recibe unha folla de Excel onde, tras consultar co resto do equipo docente, debe indicar en que idioma se van a impartir os distintos módulos do curso, coa premissa de que o resultado debe ser o máis próximo posible a 50% galego e 50% castelán. Isto fai que, en moitas ocasións, aínda que o profesorado preferira impartir os módulos en galego, finalmente ten que optar por impartilos en castelán.

Tamén aquí a porcentaxe do alumnado galego-falante é maior ca noutros centros urbanos, xa que non provén só da cidade senón de moitas vilas próximas. De feito, nos últimos dous anos, case o 50% emprega habitualmente o galego na clase e nas actividades, se ben existen casos de alumnos que falan en galego, pero á hora de responder por escrito fano en castelán.

Neste centro, dende o Equipo de Dinamización da Lingua Galega desenvólense ao longo do curso varias actividades, algunhas delas de carácter anual (magostos, entroido, Letras Galegas, Día internacional da muller, Día contra a violencia de xénero...). Outras son máis puntuais, como a homenaxe a Rosalía de Castro coa lectura dalgúns poemas. Con todo, hai que destacar que a organización e participación do profesorado nestas actividades recae case sempre no mesmo grupo, que apenas varía ao longo dos anos. Quero poñer de relevo aquí tamén o importante labor que fai o club de lectura, programando varios títulos en galego e o importante labor que representa a actualización de contidos a diario no portal web do centro, informan-



do en galego de todas as actividades e novas, aspecto que se bota de menos noutros centros.

Poño o foco na escasa participación do alumnado nas actividades dinamizadoras. Excepto nas actividades de entroido e os magostos, no resto a súa presenza é escasísima, estamos a falar que de 1500 alumnos participan nas actividades cinco, seis, e nalgún caso excepcional chégase ata a vintena. Isto motivou a desaparición de actividades como o concurso de microrrelatos ou a publicación da revista do centro.

A FALTA DE MATERIAL DIDÁCTICO EN GALEGO NA FP

Unha vez visto o uso do galego nos distintos centros, outro punto importante a tratar sería o material didáctico en galego, ou máis ben a súa ausencia.

Os libros de texto en galego non existen. Ningunha editorial ten editados manuais para formación profesional na nosa lingua. Isto representa un grande problema para o profesorado que quere dar clases en galego: ou usa os libros en castelán e vai facendo tradución simultánea, ou prepara el mesmo os seus apuntamentos, o que implica un dobre traballo. No primeiro caso, o alumnado, aínda que reciba as clases en galego, estudarán en castelán, co cal o uso

real do galego, naquelas clases impartidas neste idioma, queda reducido á metade.

Se queremos acceder a recursos en galego, teríamos que ir á aplicación web para a elaboración das programacións de FP, e alí atoparemos unha ligazón a un buscador de recursos. Estes son escasos, non existen para todos os módulos nin hai recursos que cubran un módulo ao completo, máis ben diríamos que son axudas ou complementos. Tamén se poden atopar algúns nalgúns aulas virtuais dos CFR.

CONCLUSIÓNS

Se falamos do uso do galego entre o profesorado e alumnado na FP podemos ver que depende de moitas variables. En centros que lindan con outras comunidades autónomas, onde podemos atopar profesorado e alumnado non galegofalante, o uso do galego nas aulas é minoritario. Nas grandes cidades, onde o alumnado é maioritariamente da cidade en cuestión, ocorre algo similar. Só podemos atopar un uso algo máis elevado do galego en pequenas vilas ou en cidades onde os centros se nutran tamén de alumnado que vén da contorna próxima.

Respecto á promoción da lingua galega na FP a través das actividades organizadas polos centros educativos, se enfrontamos

as experiencias vividas nos IES fronte ás dos CIFP, podemos ver como nos IES, a participación do profesorado e alumnado de FP nas actividades do centro é mínima, mentres que nos Centros Integrados si que, en xeral, podemos atopar distintas actividades de dinamización do galego.

Por outra banda, á problemática do pouco uso do galego nas aulas e á pouca participación do profesorado de FP, en liñas xerais, nas actividades, temos que engadirlle a ausencia de material didáctico en galego. Para que realmente se cumprise o que establece o Decreto do plurilingüismo, que se garanta que o alumnado acade a competencia lingüística propia do nivel nas dúas linguas oficiais, deberían elaborarse materiais ou ben darse o 100% dos módulos en galego, posto que o material didáctico xa está en castelán.

Como conclusión final, e facendo un símil físico, se o noso idioma fose un sistema físico, diríamos que se atopa nun estado de equilibrio inestable, e cuxa inestabilidade depende de varias variables, todas elas críticas, de xeito que a máis mínima variación dunha destas variables pode facer que o sistema, o noso idioma, evolucione cara a unha inexistencia estable. ■

RECURSOS EDUCATIVOS MUNICIPAIS

EXPOSICIÓNS PEDAGÓXICAS PATRIMONIO MUNICIPAL DO CONCELLO DE FERROL



Consulte as exposicións virtuais en www.ferrol.gal

Máis información: educacion@ferrol.es

A escolarización do alumnado procedente do estranxeiro

Unha achega partindo da lexislación educativa galega



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 50-53

Óscar Díaz Queizán

Orientador CEIP e profesor asociado USC.

CEIP Menéndez Pelayo da cidade de Lugo

oscar.queizan@usc.es

Neste artigo abordarase a escolarización do alumnado procedente do estranxeiro, desde o punto de vista da lexislación educativa, no sistema educativo galego. Centrarémos nos naquel alumnado que se escolariza nas etapas de infantil e primaria, partindo da primeira normativa galega, que se atopa en vigor, ata chegar ás derradeiras disposicións lexislativas vixentes. Intentarase clarificar o estado da cuestión na actualidade e, finalmente, realizaranse unha serie de consideracións de futuro a modo de conclusión.

A NORMATIVA GALEGA APLICABLE

A primeira referencia normativa que temos que ter en conta é a Orde do 20 de febreiro de 2004 pola que se establecen as medidas de atención específica ao alumnado procedente do estranxeiro. No seu artigo 1º establece cal será o alumnado obxecto de medidas de atención específica:

Considerarase alumnado obxecto das medidas previstas na presente orde aquel que tendo unha idade comprendida entre os 3 anos e o límite de escolarización obrigatoria proceda do estranxeiro e, trala correspondente avaliación, reúna algunha das necesidades educativas seguintes:

a) Descoñecemento das dúas linguas oficiais da nosa Comunidade Autónoma, galega e castelá.

b) Desfasamento curricular de dous cursos ou máis, con respecto ao que lle correspondería pola súa idade.

c) Presentar graves dificultades de adaptación ao medio escolar debidas a razóns sociais ou culturais.

No seu artigo 2º establece:

A determinación das necesidades de cada alumno/a realizárase a través da avaliación inicial que se leva a cabo con carácter xeral no momento da incorpo-

ración ao sistema educativo, segundo o establecido nos artigos 13 e 17 da Orde do 27 de decembro de 2002. De ser o caso, correspóndelles aos departamentos de orientación, ou aos servizos de orientación no caso dos centros privados concertados, a realización da avaliación psicopedagóxica correspondente.

No artigo 7º desta mesma Orde establece cales poderán ser as medidas de atención escolar:

As medidas de atención ao alumnado sinalado no artigo 1º incluírán, ademais da acción tutorial, as establecidas para a atención á diversidade e, en particular, as seguintes para a atención ás necesidades educativas específicas:

a) De tipo curricular:

- Reforzo educativo.
- Adaptacións curriculares.
- Flexibilizacións de idade.

b) De tipo organizativo:

- Grupos de adquisición das linguas.
- Grupos de adaptación da competencia curricular.

A disposición adicional única, punto 1, apartado b) establece:

O curso da educación básica no que se incorporará inicialmente o alumno determinarase tomando en consideración a súa idade, así como o nivel máis axeitado para dar resposta ás súas necesidades educativas.

E no punto 3 desta mesma disposición adicional establécese que en ningún caso se producirá a incorporación do alumno nun curso inferior aos dous anteriores ao que lle correspondería por idade. Así mesmo, dentro da idade obrigatoria, o curso de incorporación pertencerá á ensinanza básica, agás no caso do alumnado con necesidades educativas especiais.

Vemos como nesta Orde se contempla a posibilidade de escolarizar o alumnado dous cursos por debaixo do que lle correspondería pola súa idade crono-

lóxica, coa aclaración de que se a súa idade cronolóxica corresponde coa de escolarización en primaria, nunca se poderá escolarizar en infantil agás casos de necesidades educativas especiais.

No ano 2005, a Consellería de Educación deu a coñecer o *Plan de acollida. Orientacións para a súa elaboración*, un documento que no seu punto 6.4 establece cal será o itinerario de escolarización deste alumnado.

Como primeira medida, e segundo establece a normativa, o alumno ou alumna que se incorpora ao noso sistema educativo, escolarizarase no curso que lle corresponde pola súa idade, aínda que, pola información recollida, se presupón un gran desfasamento curricular ou non se poida determinar cales son os seus coñecementos porque non fala as nosas linguas. De seguido, e aínda con máis urxencia se o seu nivel curricular é baixo respecto da súa idade, o titor ou titora procederá a determinar as súas necesidades educativas, a través da avaliación inicial prevista con carácter xeral para todo o alumnado que se incorpora ao centro. No caso de que o alumnado descoñeza as nosas linguas, buscarase algunha área na que estas non sexan precisas para determinar o seu nivel de coñecementos, como poden ser a área de lingua estranxeira (inglés ou francés), ou a área de matemáticas. No caso de apreciar outras necesidades educativas especiais, ademais das asociadas á condición de procedencia estranxeira, o departamento de orientación realizará a avaliación psicopedagóxica pertinente. Cos resultados desta avaliación inicial e, se é o caso, da avaliación psicopedagóxica, establecerase cal das medidas de atención específica para o alumnado procedente do estranxeiro, son as máis axeitadas nese caso concreto (...).



Tal e como se recolle nesta disposición, ao escolarizarse un/unha alumno/a procedente do estranxeiro que reúna algunhas das necesidades educativas recollidas no artigo 1 da Orde do 20 de febreiro de 2004, bastaría a realización da avaliación inicial por parte do titor/a para determinar se é preciso adoptar medidas de tipo curricular ou organizativo.

A LEXISLACIÓN BÁSICA ESTATAL

A Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio de Educación, recolle no seu Título II, Capítulo I, Sección terceira referida aos alumnos con integración tardía ao sistema educativo español establece o seguinte:

Artigo 78. Escolarización

1. *Correspóndenlle ás administracións públicas favorecer a incorporación ao sistema educativo dos estudantes que, procedentes doutros países ou por calquera outro motivo, se incorporen tarde ao sistema educativo español. A devandita incorporación estará garantida, en todo caso, na idade escolar obrigatoria.*

2. *As Administracións educativas garantirán que a escolarización do alumnado que acceda de xeito tardío ao sistema edu-*

cativo español se realice atendendo ás súas circunstancias, coñecementos, idade e historial académico, de xeito que se poida incorporar ao curso máis adecuado ás súas características e coñecementos previos, cos apoios oportunos e, deste xeito, continuar con aproveitamento a súa educación.

Pola súa parte, a Lei Orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa, non modificou este artigo 78 da LOE.

Con posterioridade publicouse o Real Decreto 126/2014, de 28 de febreiro, polo que se establece o currículo básico da educación primaria, que no seu artigo 14, punto 5, establece o seguinte:

A escolarización do alumnado que se incorpora de xeito tardío ao sistema educativo aos que se refire o artigo 78 da Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, realizarase atendendo ás súas circunstancias, coñecementos, idade e historial académico.

Os que presenten un desfaseamento no seu nivel de competencia curricular de máis de dous anos poderán ser escolarizados no curso inferior ao que lles correspondería por idade. Para este alumnado adop-

taranse as medidas de reforzo necesarias que faciliten a súa integración escolar e a recuperación do seu desfaseamento e lles permita continuar con aproveitamento os seus estudos. No caso de superar dito desfaseamento, incorporaranse ao curso correspondente á súa idade.

Podemos comprobar que aínda que na Lei Orgánica 2/2006 e na Lei Orgánica 8/2013 se contempla que a escolarización do alumnado que accede de xeito tardío ao sistema educativo terá que ter en conta as súas circunstancias, coñecementos, idade e historial académico, é o Real Decreto 126/2014 o que concreta e establece as posibles medidas, referíndose só a aqueles que presentan un desfaseamento curricular de máis de dous anos aos cales se poderá escolarizar nun curso inferior ao que lles corresponde por idade. Quedan así limitada á escolarización nun curso inferior os que presenten desfaseamento curricular, non contemplando as dificultades lingüísticas, sociais e ou culturais.

UN FINAL NORMATIVO GALEGO

Unha vez publicado o Real Decreto 126/2014 é a Comunidade Autónoma Galega a que concreta e establece o seu currículo; así, a finais do ano 2014, publicase o Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia e que non achega ningunha novidade.

No seu artigo 16, punto 9, recóllese:

A escolarización do alumnado que se incorpore de xeito tardío ao sistema educativo, ao que se refire o artigo 78 da Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, realizarase atendendo ás súas circunstancias, aos seus coñecementos, á súa idade e ao seu historial académico. Quen presente un desfaseamento no seu





nivel de competencia curricular de máis de dous anos poderá ser escolarizado no curso inferior ao que lle correspondería por idade. No caso de superar ese desfasamento, incorporárase ao curso correspondente á súa idade.

E no punto 10:

Para o alumnado que se incorpore de xeito tardío ao sistema educativo adoptaranse as medidas de reforzo necesarias que faciliten a súa integración escolar e a recuperación, de ser o caso, do seu desfasamento e que lle permitan continuar con aproveitamento os seus estudos.

CONCLUSIONES

Unha vez exposto o estado da cuestión, desde o punto de vista legislativo e normativo, poderíamos extrapolar conclusións como as que formulamos a continuación.

Primeiro: Sería conveniente a actualización, ou unha nova elaboración, da publicación Plan de Acolida. Orientacións para a súa elaboración. Xurdiron desde a súa publicación novas referen-

cias legislativas que cómpre ter en conta e evitar así confusións nas persoas que teñan esta publicación como guía de traballo.

Segundo: A Orde do 20 de febreiro de 2004, actualmente en vigor, entra en contradición coas disposicións legais posteriores xa mencionadas, o que pode xerar confusión nos titores/as, departamentos de orientación, equipas directivas e inspección educativa, podendo dar lugar a interpretacións totalmente distintas e incluso erróneas.

Terceiro: O Real Decreto 126 / 2014, de 28 de febreiro, polo que se establece o currículo básico da educación primaria, en relación ao seu artigo 14, punto 5, é demasiado pechado e non permite atender as necesidades educativas de cada caso concreto. Así, recóllese que un alumno/a que supere o seu desfasamento curricular (no caso de telo), incorporárase ao curso que lle correspondería por idade sen ter en conta outras circunstancias como poden ser as seguintes: o avanzado que estea o curso escolar, a rotura dos lazos afectivos cos seus compa-

ñeiros/as e co titor/a, o seu grao de madurez, a súa estabilidade emocional, os custos asociados que pode traer consigo para a familia...

Antes de adoptar esta medida, parecería conveniente que o titor/a tivese algo que opinar ao respecto, debendo ser a súa opinión e a do departamento de orientación vinculantes, e no caso de discrepancia entre ambos, podería decidir o Equipo de Orientación Específico.

Por último, importa subliñar que sería conveniente que o marco legislativo de carácter básico non fose tan pechado e permitise adoptar medidas cunha certa flexibilidade para, con posterioridade, clarificar o marco normativo a nivel galego mediante a elaboración e publicación dunha nova Orde que recolla as medidas de atención específica ao alumnado procedente do estranxeiro. ■

Botando unha ollada á prevención da violencia de xénero desde a Educación Social: unha experiencia nas aulas



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 54-56

Noelia Rodríguez Álvarez

Educadora social

Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia

noelia.rodriguez.alvarez@ceesg.org

Trátase non só de que non haxa guerra, esa que sería certamente a última da historia, senón que se trata de establecer a vida en vista da paz".

María Zambrano.

○ Pleno do Congreso dos Deputados por unanimidade, na súa sesión do día 15 de novembro de 2016, aprobou unha proposición non de lei pola que se instaba ao goberno a promover a subscrición dun Pacto de Estado en materia de Violencia de Xénero, que se guise a impulsar políticas para a erradicación da violencia sobre a muller como unha verdadeira política de estado. Nel ponse de relevo que:

"A violencia de xénero é a manifestación máis cruel e inhumana da secular desigualdade existente entre mulleres e homes que se produciu ao longo de toda a historia, en todos os países e culturas con independencia do nivel social, cultural ou económico das persoas que a exercen e a padecen.

Combater todo acto de violencia baseado na pertenza ao sexo feminino que teña ou poida ter como resultado un dano ou sufrimento físico, sexual ou psicolóxico ou prexuízo económico para a muller, tanto na vida pública como na vida privada, debe ser unha cuestión de Estado, xa que a violencia contra a muller constitúe unha violación dos dereitos humanos e as liberdades fundamentais.

Máis aló da resposta para acabar coa impunidade e garantir a seguridade e a reparación do dano ás vítimas, debemos impulsar na sociedade os cambios necesarios para previr a violencia sobre as mulleres e rexeitala de forma unánime. A concienciación social foi e é esencial para erradicar o problema."

Coa posta en marcha do Pacto de Estado, España dá cumprimento á sinatura que no seu día fixo do Convenio de Istambul sobre prevención e loita contra

a violencia contra a muller e a violencia doméstica.

Entre os obxectivos do Convenio, no Artigo 1.º cítase:

“Protexer as mulleres contra todas as formas de violencia e previr, perseguir e eliminar a violencia contra a muller e a violencia doméstica.”

Xa no CAPÍTULO III, Artigo 13 sobre Sensibilización: *“1. As Partes promoverán ou dirixirán, regularmente e a todos os niveis, campañas ou programas de sensibilización, mesmo en cooperación coas institucións nacionais de dereitos humanos e as entidades competentes en materia de igualdade, a sociedade civil e as organizacións non gobernamentais, en particular as organizacións de mulleres, no seu caso, para incrementar a concienciación e a comprensión polo público en xeral das distintas manifestacións de todas as formas de violencia incluídas no ámbito de aplicación do presente Convenio e as súas consecuencias nos menores, e da necesidade de previlos.”*

Nun momento no que as cifras con respecto á violencia de xénero van en aumento, no que as denuncias medran pero as agresións tamén, no que en todo o estado unha muller sofre unha violación cada oito horas, no que os datos de violencia de xénero en menores de idade alcanzan cotas cada vez maiores..., xusto neste momento é cando máis forte debemos berrar contra a violencia de xénero, e a mellor arma que temos na educación social é entrar nas aulas, reeducar e, como moi ben di María Zambrano, falar desde a paz para establecela.

Coido que un dos grandes erros que se cometeu na prevención —e case me atrevo a aplicalo a outros tipos de prevención, como a que se refire ás adicións— é que tal vez nos esqueceu achegarnos máis aos perfís cos que traballamos;

a rapazada quere que lle falemos “no seu idioma” e no seu modo de vida. Comprobado está que cando se chega a unha aula chea de adolescentes e se proxectan diapositivas de mulleres golpeadas, estatísticas de agresións, asasinatos, denuncias, entre outras, non se consegue que vexan a realidade e a dimensión do problema. Por que? Probabelmente porque non lles resulta cotián, familiar... salvo naqueles casos nos que a violencia xa forma parte da súa dinámica familiar ou da contorna.

A EDUCACIÓN SOCIAL DO SÉCULO XXI SERÁ FEMINISTA OU NON SERÁ.

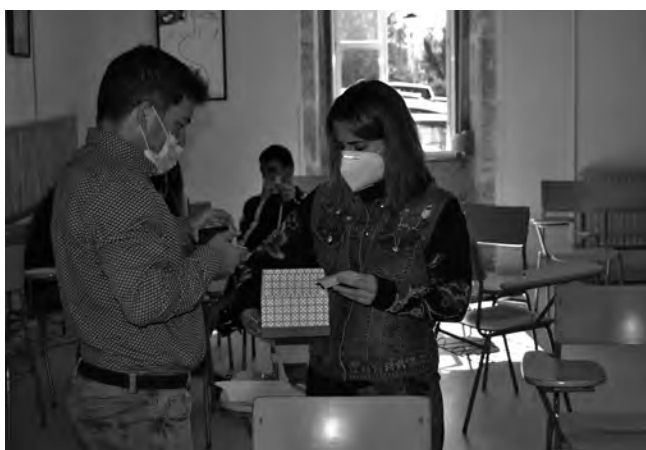
Desde a educación social e mediante diferentes dinámicas, achegamos una análise crítica da que soamente a propia mocidade pode ser protagonista e na que abordamos diversos aspectos ligados á música, series, programas de televisión, imaxes e control..., especialmente falamos de control.

Cando entras nun aula todas as rapazas din que non van permitir que o “mozo” as agrida, e todos os rapaces din que xamais tocarían a súa parella; ata aquí todxs de acordo con elxs. Mais, en cambio, cando empezamos a traballar desde a base e falamos de comportamentos habituais, atopamos condutas de control ligadas: á elección da roupa, aos días que a rapaza “debe” saír acompañando o mozo e, por riba de todo, aos usos do teléfono móbil —ese pequeno instrumento de control que serve para ver a que te conectaches, se liches ou non unha mensaxe e, aínda, para enviar fotos en tempo real para saber se é verdade que estás na casa— e das diversas redes sociais —no que respecta ás fotos que nelas aparecen, ás persoas coas que se interactúa, e un longo etcétera—.

Mais todas estas condutas de control non adoitan considerarse como formas de violencia, senón simplemente como “amor”. O que nos leva a realizar unha segunda parada nesta prevención: pasamos do “control” aos “mitos do amor romántico”. Eses que nos din que “se me quere, renunciará...”, “o amor pode con todo”, “enfádase por que se preocupa por min”, “o amor é sacrificio”... e poderíamos seguir cunha interminable listaxe de frases que escoitamos de maneira continuada no desenvolvemento de obradoiros. Desmontar estes mitos socialmente construídos desde a infancia non se fai nunha sesión nin en dúas, debe ser transversal a todo o proceso formativo.

Cando continuas no traballo diario, e especialmente cando traballas con certas idades nas que xa houbo algún tipo de contacto sexual, volvemos entrar noutro terreo pantanoso. É un feito estatisticamente comprobado o aumento das agresións sexuais, das agresións grupais, do sexo con compoñentes violentos... O problema non radica soamente no feito en si, senón que a raíz de todo o problema vén cando este tipo de comportamentos non se ven como algo malo, e probabelmente por este motivo as buscas nas redes sociais de vídeos con contido pornográfico aumentan o número de visitas canto máis violentos son. Estamos educando varias xeracións na violencia sexual contra as mulleres e nin sequera son conscientes de que iso é violencia. Cando tantas persoas viron o tan nomeado vídeo da “Manada”, entre elas menores de idade, e non ven violencia, verdadeiramente temos un problema.

Neste terreo ademais da sexualidade imponse un serio descoñecemento do corpo, “o borrado do corpo” como algo escuro e prohibido. Debemos ter presente que existe a sexua-



lidade desde o ventre materno e que non a podemos entender desde o punto de vista adulto. A sexualidade vai máis alá da xenitalidade ou dunha relación sexual. Cando nunha aula entramos e pedimos ao alumnado que debuxe os seus xenitais, primeiro aparece o desconcerto, despois as risas, logo os rapaces debuxan penes estereotipados (e moi grandes, que iso é o que lles ensinaron), mais non debuxan o seu pene. As rapazas pasan moita vergoña e teñen reparos en debuxar algo que non coñecen, do que non falan e que non observaron nunca. Isto é o borrado do corpo.

Asociouse a xenitalidade feminina á suicidade.

A educación sexual actual é masculina, segue a estar enfocada ao pracer masculino, e na prevención da violencia de xénero isto tamén xoga un papel moi importante

E como paso final despois de que reflexionen sobre todo isto, debemos traballar o autocoñecemento, a xestión emocional e os valores. Soamente traballando desde a base que conforma a persoa, facéndolle ver e sentir algo próximo, poderemos construír unha sociedade que camiñe cara á igualdade, e libre de violencia de xénero.

A educación social feminista ten moito que dicir a este respecto, pero o problema é a falta de incorporación do noso perfil nos centros educativos. Un traballo continuado e sostido no tempo axudaría, e moito, a loitar contra a lacra da violencia de xénero igual que contra outras problemáticas. As mostras son os centros nos que se repite experiencia ano tras ano e os resultados amosados.

O máis grande e a mellor ensinanza que podemos transmitir á rapazada é coñecerse a si mesm@s e ter liberdade de pensamento. ■

Entras nuns anos de formación académica, científica, técnica e humanística que serán determinantes no teu futuro persoal e profesional.

A Universidade da Coruña ofreceche unha formación de calidade e un amplo abano de actividades complementarias de cultura, deporte, voluntariado... para che axudar no teu crecemento persoal e profesional.

Entra no futuro

www.udc.gal



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



Dende a fiestra da escola dunha aldea galega. Reflexións sobre unha educación PARA o rural



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 58-61

Breogán Lourido Corral

Mestre de EP no CPI As Revoltas (Cabana de Bergantiños)

breo.lc@gmail.com

Galicia reúne, aproximadamente, unhas 30.000 entidades singulares de poboación definidas, case a metade das existentes no conxunto do Estado. Só en 75 desas 30.000 hai 5.000 ou máis persoas censadas. Máis de 2.000 desas entidades están baleiras, 2.500 contan con un ou dous habitantes e case 10.000 teñen menos de dez. Os datos, por ben coñecidos que sexan, non deixan de resultar preocupantes. Segundo un informe do Ministerio de Agricultura, un terzo dos núcleos de poboación galegos están ao bordo da desaparición.

O despoboamento leva consigo a destrución de patrimonio natural e cultural, biodiversidade e toponimia, paisaxe e calidade de vida, soberanía alimentaria e riqueza lingüística. O esquecemento e a marxinación aos que veñen sendo sometidas as nosas aldeas son algúns dos principais motivos dese abandono. O despoboamento constitúe en si unha cuestión global á que, do mesmo xeito que a outras problemáticas como o machismo, a homofobia ou o cambio climático, se lle debe facer fronte dende un punto de vista transversal.

Na escola agóchanse seguramente algúns dos porqués que explican esa inercia que ao respecto padecemos e, á vez, a propia escola acubilla algunhas das chaves para o cambio de rumbo que pasan, máis que por educar no rural, por educar para o rural.

Nos centros educativos as rapazas e os rapaces do rural maman complexos de inferioridade. Si, aínda a día de hoxe. En certa medida, nos colexios preparamos as cativas e os cativos para que se vaian das aldeas e non animamos a vir ninguén. É difícil transmitir algo distinto se o claustro dunha escola rural muda en máis dun 50% cada ano e non hai estabilidade do profesorado; ou se unha/un docente realiza todos os días unha

media de dúas horas de viaxe para chegar dende calquera cidade galega a unha cativa vila do interior ou da costa, tanto ten, e conta, ansiosa, as xornadas laborais que lle faltan para que remate o curso académico e cambiar o seu destino.

Os programas de ensino desbotan as riquezas e as posibilidades da contorna rural, que puidesen animar a pensar nunha formación e nun futuro digno e de calidade aquí, en favor do soño do mundo urbano. A contaminación, o balbordo, o estrés ou a soidade que afoga a moita xente nas cidades, apenas se compara co aire puro e a tranquilidade, co cultivo da terra, cos paseos na natureza ou coa oportunidade de estar ao conto nun camiño. Os libros de texto presentes nas aulas do país citan como exemplo do sector primario as oliveiras de Andalucía e non o aceite de Quiroga ou o viño das Rías Baixas ou de Valdeorras; antepoñen a pesca francesa ou a do Mediterráneo por diante do bonito de Burela, a pescada de Celeiro ou o marisqueo da Costa da Morte; e amosan a gandaría de Centroeuropa antes que o sector leiteiro de Mazaricos, do Saviñao ou de Silleda, ou dos rabaños comunais de Manzaneda. A lingua galega, sinal inequívoca de ser da aldea, segue sendo considerada e tratada, en moitas ocasións, como un idioma de segunda. O traballo agrícola e as mans cheas de terra contrapóñense á tecnoloxía e aos despachos executivos, e as zocas e o sacho das labregas óllanse como antagónicos á garabata e ao coche de empresa. Resulta complicado evitar complexos e sentimentos de insignificancia e menosprezo con este panorama. Esa idea acrecéntase cando lle engadimos a todo o anterior as diferenzas evidentes entre os mundos rural e urbano respecto á oferta cultural, á calidade do transporte público, ao acceso a servizos esenciais ou á satis-

facción de necesidades básicas como a sanidade.

Fronte a esta situación é necesario un cambio profundo no modelo educativo. As escolas deben dar resposta ás inquedanzas e ás necesidades que se fan presentes na vida actual —as nenas e os nenos de hoxe teñen que medrar entre feminismo e cooperación, arredor da defensa do medio ambiente e da inclusión— e han perseguir tamén, e dunha vez, esa manida igualdade de oportunidades e a non discriminación entre as persoas, independentemente do seu sexo, etnia, relixión ou lugar de procedencia, incluíndo nese quefacer facilitar e apoiar que cadaquén chegue a ser aquilo que desexe ser, música ou arquitecta, labrega ou pintora, enxeñeira ou gandeira, e viva no lugar onde lle preste. Namentres chega esa transformación (para cando as elites políticas e administrativas tomen nota das demandas e reivindicacións sociais), as rúas e as prazas, as asociacións culturais e os colectivos sociais, seguirán sendo o viveiro onde alimentar avances e progreso. Ao mesmo tempo, nas aulas, as mestras e os mestres temos o deber e o poder de contribuír a ese impulso, a mudar a realidade presente e tornar o porvir un chisco mellor.

Centrándonos na cuestión da loita contra o despoboamento e o abandono do rural, necesariamente hai que pular pola posta en valor e o coñecemento do universo que o rural leva adherido e apostar pola conservación do patrimonio natural e cultural que o rodea. Por fortuna, os centros escolares e o persoal docente, conscientes dos impedimentos e trabas actuais e reivindicando a transformación do sistema vixente, contamos con certos recursos para reverter o estado no que nos atopamos e mellorar a percepción da vida nas aldeas; en definitiva, dispo-

**O CRIME DAS
CIDADES CON-
TRA OS NENOS
É QUE PODEN
CHEGAREN A
ADULTOS**



**SEN SABER
DIFERENCIAR
MÁIS CA TRES
ÁRBORES, SEN
TER ESCOITADO
UN PAXARO
NIN VISTO
UNHA ESTRELA.
A. CUNQUEIRO**

ñemos de elementos para facela máis atractiva, interesante e razoábel; algúns deles expóñense a continuación:

- *Plans e proxectos de centro.* Partir dun Proxecto Educativo identificador, traballado e reflexionado, que sexa o marco de referencia fundamental da escola onde se desenvolva, e no que a concreción curricular achegue a lexislación educativa xeral ás características propias da localidade. Ademais, sería desexábel que os restantes programas e actividades deseñados para desenvolver no centro ao longo do ano estivesen vinculados ao



mencionado proxecto educativo e á realidade do lugar.

- *Tradición popular, conmemoracións e festividades.* A tradición e a cultura popular son elementos que xeran identidade e sentimento de pertenza. Iniciativas como concursos de carteis, recollidas de lendas, escolmas de cantares e participación en desfiles ou actos representativos, serven para poñer en valor, integrar e difundir as celebracións máis propias de cada sitio. O Entroido é probablemente o evento popular con maior arraigo en Galicia e a festa pola que se sente o meirande orgullo propio, quizais porque nenos e nenos participan, coñé-

cena e forman parte dela dende que son moi pequenas.

- *Patrimonio.* Profundar na historia, coñecer e visitar restos do pasado que sobrevivan nos arredores. Museos, castros, construcións relixiosas, estradas antigas ou bosques milenarios... saber de onde veño para elixir cara a onde vou.

- *Proxectos comúns e convivencia con escolas da bisbarra.* Traballar en común con outros colexios limítrofes e compartir tempos e espazos permite incidir na necesidade e no valor da cooperación mutua; ao mesmo tempo, axuda a xermolar as primeiras relacións de amizade e o sentimento de pertenza a un grupo social máis amplo cunha idiosincrasia propia.

- *O agro galego.* Os labores do agro son consubstanciais ao conxunto da xeografía galega rural, aínda que segundo a zona poden variar os costumes, os apeiros, os produtos que se cultivan, ou mesmo a época do ano en que se realizan os diferentes traballos. Aproximar as tarefas agrícolas ao alumnado, facelas visíbeis a través de exposi-



cións ou charlas, experimentais no horto escolar ou relacionais con outros contidos académicos como o clima, a lúa, o refraneiro popular ou as estacións do ano, permite incidir no coidado do medio, na importancia dunha dieta sa e no beneficio e soberanía que proporciona producir o propio alimento.

- *Sector primario.* O sector primario é o máis característico de Galicia e está ligado intimamente ao rural. O viño ou a pataca, os produtos da horta, o leite ou a carne e a riqueza pesqueira son os mellores exemplos. Visitar explotacións gandeiras ou agrícolas, investigar sobre a vida das adegas ou das confrarías e saber das posibilidades para un futuro digno no lugar onde se reside, son accións que contribúen a valorizar e defender as actividades coas que convivimos e polo tanto a fixar poboación no rural.

- *Outros sectores de traballo e saídas profesionais.* Coñecer actividades laborais que desenvolve a xente do redor —artesanía ou industria, arte, comercio, tecnoloxía ou comunicación...— coa idea de amosar a diversidade e variedade de opcións que poden ser factíbeis na contorna de cadaquén, tamén nas aldeas.

- *Contacto coa natureza, tranquilidade, desconexión.* A vida no rural, tamén na escola rural, permite o contacto directo e inmediato coa natureza e posibilita levar a cabo actividades no medio apegado; debuxar, escribir, ler ou realizar tarefas deportivas ao aire libre; descubrir a diversidade de especies autóctonas de flora e fauna, e coñecerlas e respectalas; ou empregar o exterior como un espazo máis onde desenvolver dinámicas de aula: todo isto fomenta o coidado do contorno e a visión do medio natural e rural como un espazo atraínte, saudábel e de gran valor.

• *Lingua.* O uso do galego como idioma vehicular do centro, coidando a expresión oral e respectando as súas regras na comunicación escrita; animar, sendo exemplo, ao seu emprego como lingua habitual —xogar, rir, explicar ou emocionarse en galego—, admirando a súa riqueza oral e as súas variantes dialectais e fonolóxicas; amosar iconas musicais ou audiovisuais, atractivas para a rapazada, que defendan e utilicen o idioma en positivo...; ou ensinar a harmonía que existe entre a lingua e a contorna, son das mellores estratexias de dignificación e normalización lingüística.

• *Arte, literatura e ciencia.* Achegarlle ao alumnado referentes do mundo artístico, literario ou científico que lle sexan próximos, afondar na súa obra e coñecer curiosidades da súa vida, é viaxar, seguramente, dende a Galicia aldea cara a todo o mundo.

• *Exemplos.* Mostrar nas aulas mulleres e homes comúns coas que conviven as rapazas e os rapaces, admirar e recoñecer o seu traballo e darlle valor. Achegar os centros ás avoas e aos avós, principais responsábeis de sermos hoxe quen somos, aplaudir a súa relevancia e solicitar a súa cooperación; elas e eles constitúen a mellor ferramenta de transmisión cultural ("cando unha avoa se vai desaparece unha biblioteca"). Ensinar a importancia do tecido asociativo e ofrecer información sobre diferentes movementos sociais que teñan existido ou estean activos na contorna. A construción de persoas que participen activamente na sociedade é obxectivo prioritario da escola; ao mesmo tempo, o sentimento de colectividade forxa no ideario de cadaquén a necesidade da unión e da reivindicación para avanzar e mellorar... canto precisamos disto nas aldeas!



• *Futuro.* O mundo de mañá será das pequenas e pequenos que hoxe están nas nosas aulas. É necesario que nesas brincadeiras coas que xogan a ser adultas debuxen un porvir onde o legado cultural das nosas devanceiras siga vixente, onde a nosa lingua sexa medio normalizado de comunicación, onde se defenda o agro e a pesca, onde as aldeas e o mundo rural sigan contribuíndo á mellora da sociedade e do planeta... unhas aldeas que se manteñan como reservorio de riquezas culturais e permanezan como símbolo da identidade galega. Mestras e mestres temos capacidade para axudarlles ás crianzas a imaxinar un porvir así.

As anteriores referencias representan apenas uns poucos apuntamentos de como, dende as aulas, podemos contribuír á educación no rural, mais, especialmente, de como podemos educar para o rural.

O mundo rural garda o cerne do que somos; a aldea forma parte de nós e debemos lograr que tamén forme parte das nenas e nenos; así serán quen de respectala, valorala, coidala e vivila. Aínda que poidamos pensar que a rapazada actual perdeu a identidade propia do país, a lingua ou a memoria... non é certo: esas esencias seguen aí dentro, pendentes de espertar, agardando que lles axudemos a facelo. Unha perspectiva diferente para mudar a inercia que hoxe ameaza a nosa raíz. ■

Redes sociais e lingua



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 62-65

Marcos Chavarría Teijeiro

Consello de redacción da RGE

marcos.chavarria@edu.xunta.gal

Cando naceron os alumnos e alumnas que este curso 2020/2021 comezaron a educación secundaria, Facebook xa tiña máis de 100 millóns de usuarios activos. As redes sociais forman, na actualidade, parte da cultura xeracional do noso alumnado. Empréganas de forma habitual no seu día a día tanto para comunicarse entre si, como para consumir información de todo tipo.

Se analizamos os últimos datos do Instituto Galego de Estatística sobre uso das redes sociais na poboación galega en idade escolar, podemos ver que un 43% dos enquisados entre os 4 e os 14 anos e un 97% entre os 15 e os 35, afirmou que empregara algunha rede nos últimos tres meses. Se nos centramos no uso de redes sociais de contidos —SnapChat, Facebook, Instagram, Twitter, etc.— vemos que o 64% das persoas entre 4 e 14 anos empregan redes sociais de contidos, e entre 15 e 35 xa o fan un 81%.

Con estes datos podemos corroborar que o uso das diferentes redes sociais entre o noso alumnado é xeneralizado. O profesorado non debería ser alleo a esta realidade, empregándoas como unhas ferramentas máis para conseguir chegar a el.

Neste artigo pretendemos analizar o estado do uso da lingua galega nas redes sociais así como amosar algunhas iniciativas e comunidades existentes, proponendo algunhas das oportunidades de uso que nos ofrecen.

SITUACIÓN DO GALEGO NAS REDES

A posibilidade de empregar as nosas aplicacións informáticas en galego é unha loita constante e as redes sociais non son unha excepción. Tanto Facebook como Twitter contan con traducións ao galego feitas pola comunidade a través dun siste-

ma de tradución cooperativa. Pola súa banda YouTube —así como todos os aplicativos de Google— están traducidos ao galego por un equipo profesional. Porén, outras redes sociais como Instagram e Tik Tok, moi empregadas entre a mocidade, non dispoñen de tradución á nosa lingua.

No tocante á publicación de contidos por parte dos usuarios galegos, consultando os datos do Instituto Galego de Estatística sobre os ámbitos de uso do galego, podemos ver que soamente o 9% se comunican en redes sociais empregando como única lingua o galego, e soamente o 17% o usan máis ca o castelán. Fronte a isto, un 50% que afirma empregar só o castelán.

Entre as persoas galegofalantes —considerando as que no seu día a día empregan o galego sempre, ou ben empregan o galego máis ca o castelán— hai entre un 30 e un 56% que emprega maioritariamente o castelán nas redes.

Se intentamos comparar a nosa situación coa do catalán e do éuscaro no que respecta a uso de redes sociais, vemos que é bastante semellante. No caso do éuscaro, só o 14% o emprega máis ca o castelán, cun pequeno repunte nas persoas máis novas —entre 16 e 24 anos— onde o seu uso en redes sociais alcanza un o 23%. No caso catalán, o único indicador semellante que ofrece o Instituto de Estatística de Cataluña é que o uso maioritario do catalán en mensaxería de teléfonos móbiles é do 30%.

Polo que acabamos de ver, a situación do uso de galego neste ámbito dista de ser a ideal. Aínda que, como veremos máis adiante, hai iniciativas para a creación de contido na nosa lingua en diferentes redes; o feito de sermos unha lingua minoritaria a nivel global xoga na nosa

contra. Por outra banda, os prexuízos sobre a modernidade do galego poden influír tamén en ser un idioma menos empregado neste ámbito.

INICIATIVAS E COMUNIDADES

Nos últimos anos xurdiron certas iniciativas nas que se pretendía aumentar a cantidade de contidos en galego en diferentes redes sociais. Estas iniciativas deron, de forma máis ou menos espontánea, lugar a comunidades de usuarios galegofalantes nalgúns redes como YouTube e Twitter.

YOUTUBE

No que respecta á rede social máis popular dedicada á publicación e consumo de vídeos, o proxecto máis destacado e máis transversal é o proxecto *Youtubebeiras*.

Youtubebeiras nace da man dos equipos de normalización de trece concellos galegos, as tres universidades galegas e a Deputación da Coruña, como un certame de creación de vídeos en galego. Este certame complementábase con actividades de visibilización dos creadores en galego e con formacións específicas. Desta forma acádase un programa completo e continuado para a promoción do galego nesta rede.

Aínda que o formato do certame foi variando durante o tempo, na edición de 2020 pódese participar cun vídeo de opinión, un vídeo no que se expoña como se fai algo, un vídeo cunha canción propia ou versionada, ou unha canle.

Dada a grande cantidade de rapaces e rapazas que consumen vídeos de *YouTube* e a boa estratexia de comunicación levada a cabo por este proxecto, ao longo das súas catro edicións conseguiu a creación dunha gran cantidade de contido audiovisual nesta rede social. É tanto o éxito da iniciativa



que o termo *youtubeiro/a* está desprazando o anglosaxón *youtuber* en moitos medios de comunicación.

Aínda que a maioría dos participantes abandona a creación de vídeos despois da súa participación no certame, hai moitos que si lle deron continuidade creando unha comunidade galegofalante en *YouTube*. Algunhas das canles máis coñecidas son *Nubes baixo ti*, *Aquel-e* ou *olaxonmario* —con temáticas moi variadas— e *Un punto o día con Luís Prego* —no que se poden aprender puntos de baile tradicional— ou *O son das ideas* —con contidos de carácter científico—, entre outras.

TWITTER

A diferenza de *YouTube*, na que a maior parte de usuarios e usuarias son simples consumidoras de vídeos sen chegar a crear nunca ningún, en *Twitter* a comunicación entre usuarios ten un carácter máis bidireccional. Esta característica permite que os contidos que chegan a cada usuario sexan moito máis variados e posibilitase a forma



de crear campañas ou comunidades arredor de certas características, ideas, etc.

No caso do galego, conseguir que a rede social estivese traducida ao galego foi froito dunha campaña desenvolvida polo propios usuarios de *Twitter*. Ademais, de forma paralela comezou a xurdir de forma espontánea un sentimento de comunidade de usuarios galegofalantes desta rede que se deu en chamar *#galitwitter* ou *#galituiter*.

Ata hai poucos anos esta etiqueta *#galituiter* só servía para referirse de forma informal á citada comunidade de galegofalantes, mais no 2016 empezáronse a convocar uns premios de forma anual onde se escolle o usuario máis destacado da rede dese ano. Non se trata dun premio económico, e o gañador de cada ano simplemente obtén o recoñecemento da comunidade e a obriga de acoller a edición do ano seguinte. Nas votacións do certame participan milleiros de persoas dando unha idea da boa saúde da que goza a comu-

nidade galegofalante en *Twitter*.

Entre as contas máis destacadas podemos citar algunhas con contidos máis didácticos como *Moléculas en galego* (@moleculas_gal) que fai divulgación científica en galego ou *em galego* (@emgalego), o consultorio lingüístico da AGAL, moi activo nesta rede.

OUTRAS REDES SOCIAIS

Noutras redes, se ben hai moitos usuarios galegofalantes na actualidade, non hai iniciativas de promoción de uso do galego nin un sentimento de comunidade.

Porén, na actualidade comeza a haber un movemento na rede social *Instagram* para conseguir que estea traducida ao galego baixo o cancelo *#instaengalego*. Así que é posible que nun futuro teñamos unha comunidade asentada de galegofalantes tamén nesta rede social.

En canto a *TikTok*, aínda que hai moitos usuarios galegos nesta rede, os contidos que adoitan publicar son en castelán, e cando empregan o galego fano reproducindo prexuízos existentes de cara á lingua.



OPORTUNIDADES

O uso das redes sociais nas actividades que desenvolvamos para a promoción do galego pode constituír unha grande oportunidade. O noso alumnado usa as redes sociais como parte da súa forma de ocio, sendo tamén moitos os alumnos e alumnas aos que lles gustaría publicar contido de forma profesional. Por iso, procurando conectar directamente coa súa cultura xeracional, o uso das redes sociais no ámbito escolar pode xerar unha motivación extra no noso alumnado.

Por outra banda, tendo en conta que cada vez vai sendo máis necesario a incorporación de neofalantes á lingua, as redes sociais son un ámbito ideal para empezar a falar galego. Estes espazos constitúen unha forma de comunicación diferente, e en certo xeito á marxe da comunicación oral tradicional. Por iso, será máis sinxelo que adopten a nosa lingua neste novo ámbito ca que comecen a facelo nas súas comunicacións orais do seu día a día, onde xa teñen un hábito adquirido durante toda a súa vida. En moitos casos esta nova forma de comunicación é escrita, e isto permite corrixir as posibles grallas das mensaxes antes

de seren publicadas. Ademais, as redes sociais son un espazo seguro onde a comunidade non terá problema en axudar e motivar os novos falantes.

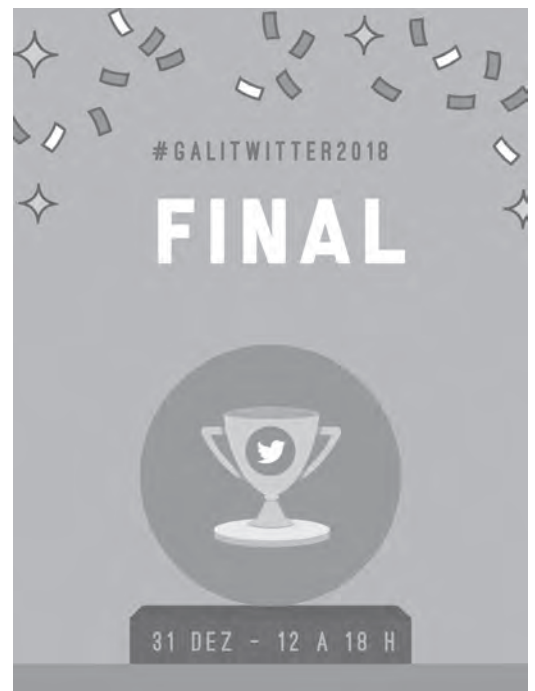
Tamén estaremos conseguindo poñer en contacto alumnos e alumnas de distintos centros nos que se estean a desenvolver prácticas similares. A correspondencia escolar constitúe unha práctica moi recomendada por diversas correntes pedagóxicas, e as redes sociais non deixan de ser unha forma de comunicación entre iguais sen delimitación xeográfica.

CONCLUSIÓN

As redes sociais son unha realidade cotiá para a meirande parte da poboación moza. É preciso empezar a empregalas no ámbito educativo e en particular na promoción e normalización da lingua galega.

As comunidades de galegofalantes existentes nas redes son conscientes da problemática do galego así que farán o posible por colaborar e axudar en moitas das iniciativas que se propoñan polos centros.

Son, polo tanto, unha nova ferramenta moi potente á nosa disposición. Empreguémosla! ■



PUBLICIDADE



Concha Blanco | Laura Romero

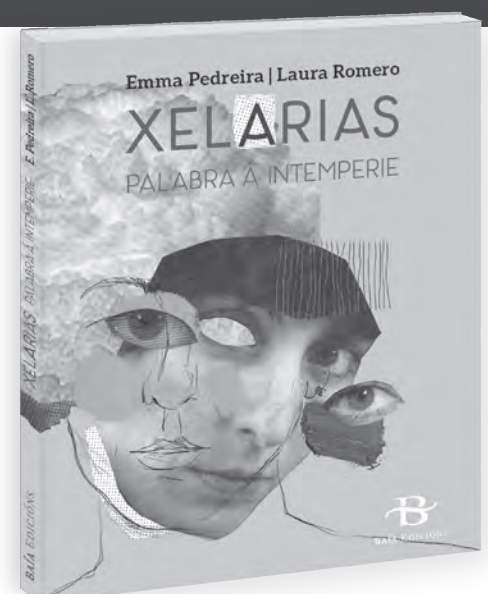
FEMININO SINGULAR, EN PLURAL

**MULLERES POETAS,
ARTISTAS, CIENTÍFICAS,
AVOGADAS,
REVOLUCIONARIAS.
TRANSGRESORAS TODAS**



BAÍA EDICIÓN

www.baiaeditions.gal



Emma Pedreira | Laura Romero

XELARIAS. Palabra á intemperie

Prevenção de drogas e outros comportamentos problemáticos na adolescencia: o programa *Mantente REAL* en Galicia



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 66-68

Olalla Cutrín Mosteiro

Facultade de Psicoloxía (USC)
olalla.cutrin@usc.es

Lorena Maneiro Boo

Facultade de Psicoloxía (USC)
lorena.maneiro@usc.es

María Patricia Navas Sánchez

Facultade de Psicoloxía (USC)
mariapatricia.navas@usc.es

Xosé Antón Gómez Fraguela

Facultade de Psicoloxía (USC)
xa.gomez.fraguela@usc.es

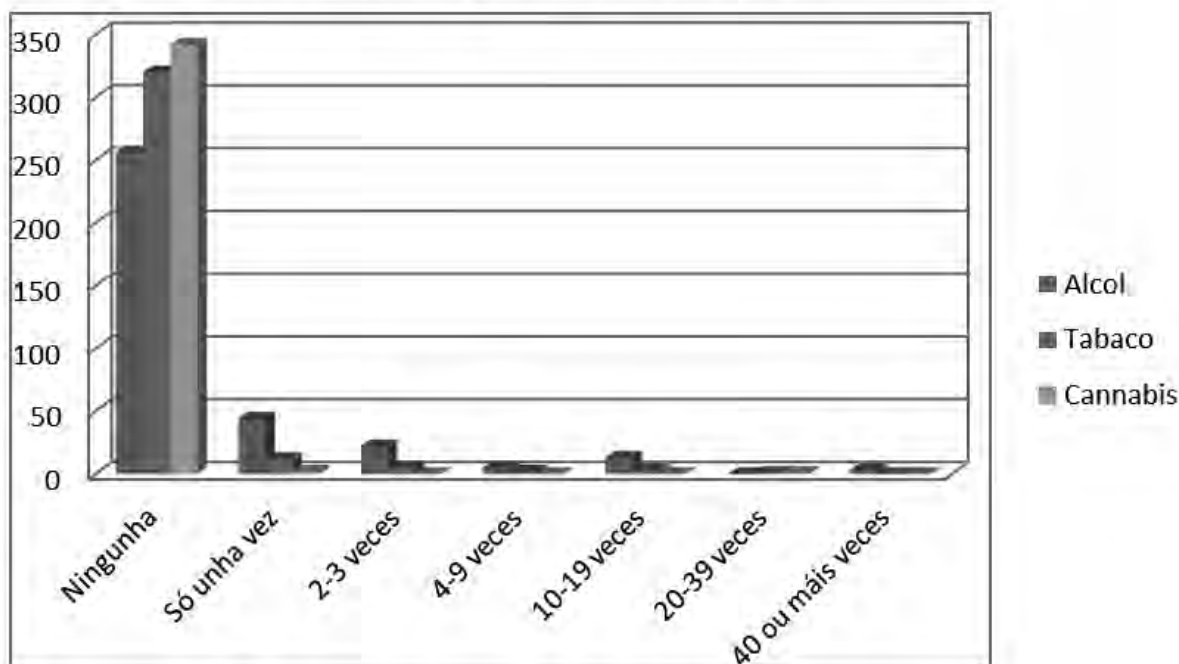
INTRODUCCIÓN

Mantente REAL é un programa de prevención do consumo de drogas e outros comportamentos problemáticos no inicio da adolescencia (orixinalmente *Keepin' it REAL*; Marsiglia & Hecht, 2005). O programa foi elaborado, implantado e avaliado nos Estados Unidos polo equipo interdisciplinario Global Center for Applied Health Research (Arizona State University). As distintas adaptacións de *Mantente REAL* en países de fala hispana (Uruguai, México, Guatemala e España) deron lugar á elaboración de distintos manuais de implantación do programa para profesorado e alumnado específicos para cada rexión. O programa adaptado a España conta cun total de 12 leccións que deben ser aplicadas polo profesorado na aula de forma semanal. O profesorado implicado na aplicación do programa (xeralmente titores/as e orientadores/as) recibe unha formación previa para familiarizarse co programa *Mantente REAL* e os seus contidos básicos.

CONTIDOS BÁSICOS DO PROGRAMA MANTENTE REAL	
Lección 1	Introdución
Lección 2	Opcións, decisións e resultados
Lección 3	Valores, crenzas e costumes
Lección 4	Riscos
Lección 5	Estilos de comunicación
Lección 6	Expresión de emocións e sentimentos
Lección 7	Rexeita
Lección 8	Explica
Lección 9	Afástate-Non vaías
Lección 10	Levántate-Vaite
Lección 11	Redes de apoio
Lección 12	Repaso do programa

O programa combina a adquisición de habilidades específicas de resistencia á influencia social (i.e., as estratexias REAL), con outras habilidades persoais e sociais que xogan un papel esencial no axuste psicolóxico e no desenvolvemento psicossocial dos adolescentes (e.g., habilidades de comunicación, asertividade, resolución de problemas)

En toda a túa vida, cantas veces consumiches...?



Gráfica 1

(Sancassiani et al., 2015). O propósito principal do programa é ensinar ao alumnado como dicir NON aos ofrecementos de substancias dunha forma práctica e sinxela, usando estratexias representadas polo acrónimo REAL: Rexeita (dicir non de forma clara, directa e respectuosa), Explica (dar unha ou máis razóns válidas e verdadeiras para dicir non), Afástate-Non vaias (non ir a lugares, situacións ou con persoas para permanecer fisicamente lonxe de comportamentos de risco) e Levántate-Vaite (retirada ou abandono dunha situación que é perigosa, ameazante ou que implica risco e na cal non se quere estar).

O estudo piloto *Mantente REAL* – Galicia levouse a cabo en colaboración con seis Institutos da Comarca de Santiago de Compostela coa finalidade avaliar a eficacia dos materiais previamente adaptados ao contexto español. A información achegada por este estudo piloto servirá tamén para basear futuros proxectos de adaptación cultural dos materiais do programa ao contexto galego. A

aplicación dun programa destas características representa un importante avance en materia de prevención en centros educativos e permite dispoñer de respostas oportunas a unha demanda social patente nos contextos educativos, sociais e familiares.

Neste traballo amósanse algúns datos preliminares que se derivan da posta en marcha do estudo no curso escolar 2018-2019 relacionados coa porcentaxe de consumo de drogas e o uso de estratexias para evitar o consumo.

PARTICIPANTES

A mostra do estudo está formada por 347 adolescentes que cursan o primeiro curso de Educación Secundaria Obrigatoria en seis centros educativos públicos da provincia da Coruña. Os centros foron asignados ao azar a dous grupos: experimental (i.e., aplícase o programa) e control (i.e., non se aplica o programa). Os/as adolescentes teñen entre 11 e 14 anos ($M = 12,22$; $DT = 0,54$) e o 45,7% son rapazas. O 87% dos/as ado-

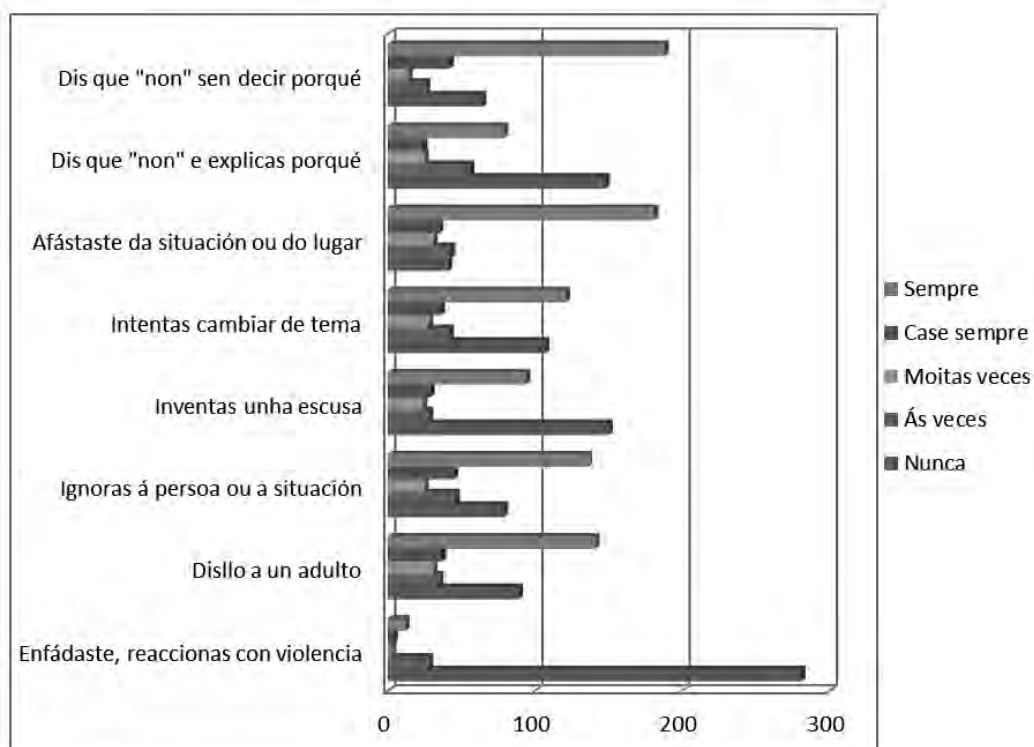
lescentes naceron en Galicia, o 4,9% noutra parte de España e o 8,1% noutro país.

RESULTADOS E CONCLUSIONES

A maioría das/os adolescentes afirmaron non ter probado o alcohol (74,6%), o tabaco (93,3%) ou o cannabis (99,1%) (ver Gráfica 1). Das/os 87 adolescentes que dixeron que probaran o alcohol, o 50,6% probárono só unha vez. En canto ás diferenzas de xénero nos hábitos de consumo, os rapaces informaron en maior medida ca as rapazas de ter probado ou de consumir bebidas alcólicas ($t = 2,704$, $p = ,007$), en liña cos resultados obtidos noutros estudos previos (Luengo et al., 2008). Non obstante, non se atoparon diferenzas entre rapaces e rapazas na frecuencia de consumo de tabaco ($t = 0,677$, $p = ,499$) ou de cannabis ($t = 1,237$, $p = ,217$).

En canto ás estratexias para enfrontarse a situacións de presión social (ver Gráfica 2), atopouse que as máis utilizadas polos/as adolescentes son irse da situación ou do lugar (87,6%) ou

Cando sentes presión para facer algo que non queres facer, con que frecuencia...?



Gráfica 2

rexeitar sen dar explicacións (80,8%). Ignorar a persoa ou a situación, contarlle a unha persoa adulta e intentar desviar a atención cambiando de tema tamén son estratexias amplamente utilizadas. Rexeitar explicando os motivos e inventar unha escusa son utilizadas só pola metade dos suxeitos, mentres que a estratexia de enfadarse ou reaccionar con violencia é moi pouco utilizada.

Unicamente se atoparon diferenzas de xénero no uso das estratexias de ignorar a persoa ou a situación ($t = 2,034, p = ,043$) e de enfadarse e usar violencia ($t = 3,800, p < ,001$), sendo en ambos casos os rapaces os que informaron de utilizar estas estratexias con maior frecuencia ca as rapazas. Outras investigacións indicaron que os rapaces usan máis estratexias non-REAL para evitar o consumo de alcohol que as rapazas (Kulis, Marsiglia, Ayers, Calderón-Tena & Nuño-Gutiérrez, 2011).


Polo tanto, os resultados do estudo piloto *Mantente REAL* – Galicia parecen indicar que o comezo da adolescencia é un período axeitado para o reforzo e a práctica de estratexias de evasión para a presión de grupo, xa que nestas idades a maioría dos mozos aínda non comezaron a consumir substancias, tal e como indican investigacións previas (Gottfredson & Wilson, 2003). Ademais, os resultados deste estudo mostran que os adolescentes xa teñen algunhas estratexias de evitación e rexeitamento integradas no seu repertorio de comportamento. Tendo isto en conta, o programa *Mantente REAL* dirixe os seus esforzos preventivos no ámbito escolar para reforzar as habilidades que os mozos e mozas xa posúen, así como a práctica de novas estratexias que poidan ampliar ese repertorio e aplicarse a diversas situacións. ■

REFERENCIAS


- Gottfredson, D. C. & Wilson, D. B. (2003). Characteristics of effective school-based substance abuse prevention. *Preventive Science, 4*, 27–38.
- Kulis, S., Marsiglia, F. F., Ayers, S. L., Calderón-Tena, C. O. & Nuño-Gutiérrez, B. L. (2011). Gender differences in drug resistances kill so youth in Guanajuato, Mexico. *The Journal of Primary Prevention, 32*, 113–127.
- Luengo, M. A., Kulis, S., Marsiglia, F. F., Romero, E., Gómez-Fraguela, J. A., Villar, P. & Nieri, T. (2008). A cross-national study of preadolescent substance use: exploring differences between youth in Spain and Arizona. *Substance Use & Misuse, 43*, 1571–1593.
- Marsiglia, F. F. & Hecht, M. L. (2005). *Keepin' it REAL: An evidence-based program*. Santa Cruz, CA: ETR Associates.
- Sancassiani, F., Pintus, E., Holte, A., Paulus, P., Moro, M. F., Cossu, G., ... Lindert, J. (2015). Enhancing the emotional and social skills of the youth to promote their wellbeing and positive development: a systematic review of universal school-based randomized controlled trials. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health, 11* (Suppl 1: M2), 21–40.


Agradecementos: Este estudo de investigación foi financiado polo Global Center for Applied Health Research (GCAHR) da Universidade Estatal de Arizona (Arizona State University, ASU). O contido deste traballo é responsabilidade exclusiva dos autores e non representa necesariamente as opinións oficiais de GCAHR ou ASU.


OFERTA FORMATIVA


	EDIFICACIÓN E OBRA CIVIL		
	RÉXIME ORDINARIO	ZMEOC01	(FP dual) Construción
		ZSEOC01	(FP dual) Proxectos de edificación


	ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA		
	RÉXIME ORDINARIO	CBELE01	(FP básica) Electricidade e electrónica
		CMELE01	Instalacións eléctricas e automáticas
		CMELE02	Instalacións de telecomunicacións
		CSELE01	Sistemas electrotécnicos e automatizados
		CSELE02	Sistemas de telecomunicación e informáticos
	CSELE03	Automatización e robótica industrial	
RÉXIME DE PERSOAS ADULTAS	ZMELE01	Instalacións eléctricas e automáticas	

	FABRICACIÓN MECÁNICA		
	RÉXIME ORDINARIO	CMFME01	Mecanizado
		CSFME01	Programación da produción en fabricación mecánica
ZSFME02		(FP dual) Construcións metálicas	

	INDUSTRIAS ALIMENTARIAS		
	RÉXIME ORDINARIO	CSINA02	Procesos e calidade na industria alimentaria

	MADEIRA, MOBLE E CORTIZA		
	RÉXIME ORDINARIO	CBMAM01	(FP básica) Carpintaría e moble
		CSMAM01	Deseño e amoblamento
RÉXIME DE PERSOAS ADULTAS	ZMMAM01	Carpintaría e moble	

	SANIDADE		
	RÉXIME ORDINARIO	CM19001	(LOXSE) Coidados auxiliares de enfermaría
		CMSAN02	Farmacia e parafarmacia
		CSSAN02	Próteses dentais
		CSSAN05	Laboratorio clínico e biomédico
	RÉXIME DE PERSOAS ADULTAS	ZMSAN02	(Distancia) Farmacia e parafarmacia
ZM19001		(LOXSE) Coidados auxiliares de enfermaría	
	ZMSAN01	Emerxencias sanitarias	

	SERVIZOS SOCIOCULTURAIS E Á COMUNIDADE		
	RÉXIME ORDINARIO	CMSSC01	Atención a persoas en situación de dependencia
		CSSSC01	Educación infantil
	RÉXIME DE PERSOAS ADULTAS	ZMSSC01	(Distancia) Atención a persoas en situación de dependencia
ZSSSC01		Educación infantil	

Os xogos dos Ancares, tan ancestrais, tan vivos



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 70-72

Ismael Álvarez López

Graduado en Comunicación Audiovisual

ismael.alvarz.lopz@gmail.com

Cursando o Mestrado de Comunicación e desenvolvemento multimedia na Universidade de Burgos decidín abordar a temática popular e cultural dos Ancares no meu traballo final. Sempre considerei que había unha grande riqueza cultural na miña terra, todo o que sempre oíra falar aos máis maiores era parte da identidade cultural da zona, algo que co paso dos anos ía caendo no esquecemento por mor do despoamento rural.

Lembrei unhas xornadas de xogos tradicionais que se celebran cando era neno no colexio de Navia de Suarna, onde me criei, e decateime de que tratar un tema como o dos xogos tradicionais dos Ancares era algo orixinal e do que podía construír un proxecto que achegase algo novo e puxese na mesa a riqueza cultural tan desvalorizada e invisibilizada como é a do rural ancarés. A finalidade académica do meu traballo era, e segue sendo, plasmar e recoller esas formas culturais, facer que perduren no tempo e adaptalas aos xeitos de comunicación modernos.

Todo comezou cunha recompilación na que os cidadáns, os veciños e veciñas, as asociacións veciñais, puxeron todo de si. As redes foron un pilar fundamental para manter esa comunicación na que rematei conseguindo máis de 70 xogos dos que xa case ninguén falaba, xogos que eran parte da memoria dos maiores e non tan maiores pero que xa formaban parte do pasado. Asociacións como a de *Piornedo Anda*, *Irmandade Naviega*, *Abrente* ou *Airiños do Neira* tiveron un papel fundamental en parte da colleita total. Persoas voluntarias e veciñas de Navia de Suarna tamén me trasladaron as súas lembranzas e coñecementos, e incluso algunhas me fixeron chegar traballos etnográficos ou recompi-

laci3ns xa feitas grazas 3s cales puiden acceder a m3is xogos.

A resposta cidad3 foi completamente un 3xito, e moitas persoas involucr3ronse na colleita de xogos contactando comigo para facerme chegar moitos deles. A maior parte da veci3anza quixo saber do resultado do estudo e outros moitas persoas difundiron o chamamento para chegar a m3is informantes.

Logo da recompilaci3n, a mi3a idea era adaptar toda esa informaci3n ao 3mbito dixital, creando unha p3xina web interactiva na que se mestur3r3a contido did3ctico dos distintos xogos e entrevistas nas que se relatan as vivencias e como foi o proceso de recompilaci3n desas manifestaci3ns l3dicas. Esta parte era a onde eu quer3a chegar, plasmar a riqueza navega e dos Ancares nunha plataforma dixital, onde quedar3a rexistrado para sempre adaptada a unha linguaxe actual.

Nesa andanza marabillosa de recollida da tradici3n l3dica dos Ancares din con moitos xogos que me chamaron a atenci3n. 3 destacable sinalar a variedade de xogos, pero tam3n as distintas formas de denominar cada un deles segundo as distintas 3reas xeogr3ficas. Un exemplo claro disto 3 o *risco*, ao cal se lle pode chamar en Navia (A Proba) doutras d3as formas: o *tres en raia* ou *as pedras*.

A *cocha*, un dos xogos dos que me falan en Piornedo de Don3s, foi sen d3bida dos que m3is me chamaron a atenci3n. Nel, os xogadores dispo3anse en corro e cada un deles contaba cunha vara e un buracho no chan onde deb3a mantela. No n3cleo do corro o xogador contrincante ti3a que lograr introducir unha b3la de madeira ou mesmo unha pina, chamada *cocha*, nun buraco central para ga3nar. Os demais ti3an que tentar evitar que o do medio f3xese punto golpeando a *cocha* na



Carreira de sacos o d3a da festa da Virxe das Dolores
 Detr3s Paco de Marcial e Alfredo Robledo (os organizadores)
 Nenos: Pepe do canteiro, Manolin de Amanda, Manolo de Casanova, Manolo de Ventosa, Antonio de F3liz, Manolo do Regueiro, Pitita e Juancho de F3liz
 Cedida por Maruja de Alfredo

direcci3n contraria ao n3cleo, pero tendo sempre conta de que o xogador do medio pod3a roubarlles o sitio introducindo a s3a vara no burato dalg3n dos xogadores do corro. Nese momento o xogador ou xogadora do corro pasaba a ser quen loitaba contra todos por meter a *cocha* no furado central.

Das *guilindainas* fal3ronme en Son, unha aldea de Navia. Era un xogo que consist3a en adivi3nar as casta3as que un dos xogadores gardaba no seu pu3o. Sempre se manti3a unha conversa regulamentaria, pois unha das persoas participantes dic3a: "Sobre de tantas?", e a contrincante respond3a: "6 e damas", sendo neste caso o 6 s3o un exemplo.



Os aros.
 Pitita na carreira de aros o d3a da festa - 1957
 Cedida por Pitita de F3liz



Toma rosca e molla.

Cos ollos vendados tiñan que mollar a rosca no chocolate e darla a comer ao compañeiro. Javier de Amanda, Paquito de Marcelina, Manolo da Casanova, Encarnita de Marras, Alfredo Robledo - 1957
Cedida por Manolo da Casanova



Rompendo os pucheiros.

Luis do Coxo, Manolo da Casanova e Javier de Amanda - 1957

Cedida por Manolo da Casanova



A *churra monta na burra* era un xogo no que un equipo tiña que pasar ás gatas por encima do outro que estaba agachado facendo unha especie de tren. Os equipos tornaban os postos cando todos os integrantes do equipo que agatuñaba eran quen de pasar ao outro lado.

O *arrincanabos* foi o xogo co que máis familiarizado me sentín, pois é un dos poucos, por non dicir o único, que se mantivo no tempo. A miña xeración xogaba ao *arrincanabos* no patio do colexio, sentando todos e todas no chan coas pernas abertas, uns detrás dos outros, mentres unha persoa contrincante facía forza para arrincarnos do resto da fila, e para impedilo agarrabamos ben forte os nosos compañeiros da barriga.

Os *bólos* —birlos— de *Vilarantón* son unha variedade tamén orixinal de birlos. Noutras aldeas de Navia xogábase doutra maneira, con regras ou puntuacións ben distintas. En *Vilarantón* o xogador tiña que tentar tirar os dez *bólos*, que estaban moi próximos ao xogador —non como nas modalidades de *pasabolo*, que son as máis comúns en Galicia— coa bóla e pasar con ela unha liña que había ao fondo da pista. En moitas variedades só se sumaban puntuación se a bóla pasaba a liña. Amais diso, nesta liña final existía un “cuatro” —unha sorte de pau ou gallada— que, se se tiraba, daba unha puntuación extra de 4 puntos máis.

Dende un punto de vista crítico e de opinión sobre o traballo de recompilación que realicei, considero que a cultura para perder no tempo ten que adaptarse ao mundo, senón remansa como auga estancada e remata por perderse. Fixen este traballo coa coraxe de saber que hai tanta riqueza que xa se perdeu, tantas formas culturais e expresións que as levou o tempo, que precisaba pór o meu gran de area, achegar algo e sacar a relucir da

mellor forma posible toda esa diversidade e variedade. Os xogos tradicionais son claramente unha das expresións culturais que máis definen a nosa esencia como humanidade e como cultura, reflicten as formas de vida, os valores sociais e culturais das distintas épocas das que proveñen, manteñen tantas leccións e costumes positivos que hoxe tanto bota en falta a sociedade, que constitúen un tesouro agochado. Unha xoia de raíces primitivas apedrada polas novas formas, impostas masivamente para a homoxeneidade universal e que nos distancian cada día máis da nosa natureza, facendo de nós unha peza de plástico máis que remata nos océanos. Son parte da nosa cultura e do noso ser, e polo tanto son parte de nós.

Un *nós* historicamente crebado e carente en proceso de reconstrución, niso está a chave. En volver a esas formas e adaptalas ao que hoxe somos, para sentírmonos identificados con elas, para aproximalas ás novas formas de relacionarnos e para incluílas, alén de excluílas e relegalas ao pasado. Todas as artes formaron parte do pasado e foron trasladadas ás novas formas; cos xogos pasa máis do mesmo, e coas culturas tamén. E aínda que non se adapten, sérvenos de moito saber cal foi a nosa historia para xamais esquecer de onde vivimos. Pois é o que nos guía para saber a onde estamos indo e o que constrúe o noso presente e o noso futuro. Está nas nosas mans valoralo, mantelo e querelo, está nas nosas mans definímos. ■

REFERENCIAS

– O autor publica vídeos e referencias dos seus traballos en Facebook e Youtube. Pódense pescudar pola entrada “contribirás”.

– Prepara na actualidade, igualmente, unha publicación que dará conta da súa investigación e reunirá os xogos recompilados.

A educación na FP



REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
FUNDACIÓN DE INVESTIGACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 73-74

Fernando Lacaci

Presidente da Confederación de ANPAS Galegas

anpasgalegas@gmail.com

As Asociacións de Nais e Pais non temos apenas presenza na Formación Profesional; semella que o alumnado se achega a esa opción xa coma persoa adulta, tal como ocorre na universidade, e que nós non temos por que participar, nin sequera como facemos no ensino secundario onde acompañamos, máis que substituímos. Porén, si estamos presentes nos conservatorios elementais e profesionais de música, e poderíamos tirar a conclusión de que a aprendizaxe artística precisa de máis atención que a técnica ou tecnolóxica para as familias, pero non é así, simplemente ocorre que nos conservatorios hai alumnado dende os 8 anos, e a esa idade non cómpre deixar soas ás crianzas.

Dalgunha maneira, o que realmente ocorre é que a FP non se considera educación. No máxime colectivo, estudar FP é procurar unha saída laboral específica, un espazo onde “aprender cousas prácticas e directamente aplicábeis”; ten moito herdado do concepto da aprendizaxe nun obradoiro, de “mozo” do pequeno negocio —as maiores han lembrar ben esa denominación, que moi rara vez era feminina—, é a evolución dunha aprendizaxe non estandarizada que logo colleu xeito profesional, e cada día avanza máis en calidade e eficacia. De feito, a propia LOMLOE dinos que a finalidade da FP é “preparar o alumnado para a actividade nun campo profesional e facilitar a súa adaptación ás modificacións laborais que poidan producirse ao longo da súa vida”, pero tamén continúa dicindo que debere “contribuír ao seu desenvolvemento persoal e ao exercicio dunha cidadanía democrática e pacífica, e permitir a súa progresión no sistema educativo, no marco da aprendizaxe ao longo da vida”.

A realidade é que hai diferentes niveis de FP, e non toda é pos-



tobrigatoria; a nova Lei educativa inclúe claramente os ciclos formativos de grao básico como parte do ensino básico, que é como a Constitución define o que todas entendemos como educación obrigatoria, e esa inclusión debera facernos pensar en cal é o papel que un ensino tan dirixido á formación práctica e á inserción laboral ten na formación da persoa. E tamén en cal debera ser o papel das familias nesa área do ensino básico.

E se a FP básica é ensino obrigatorio, os ciclos medios están nese novo limbo do non obrigatorio pero si preuniversitario. Sitúanse de cheo no ámbito do bacharelato, unha etapa que cada día vai emparentando máis coa ESO pola continuidade espacial e docente que se produce nos IES, tamén porque na sociedade vemos cada día máis lóxico protexer a xente menor de idade con normativas de atención máis específicas e axeitadas á súa defensa e acompañamento. Mais en FP xa non é tan visíbel. Novamente ocorre como nos conservatorios, temos que defender máis o alumnado que aínda non vai dar un salto cualitativo cara á formación para o mercado laboral?, por que? son máis débiles?

Por suposto, non hai debate no caso dos ciclos superiores, son outra versión do ensino universitario, falamos de alumnado maior de idade, que é quen de defenderse a si propio; e que ademais ten que facelo, cómpre

que o faga, e debera ter regulada a súa participación dun xeito autónomo.

Pero para as familias galegas debera haber un debate sereno sobre o papel que a FP está a ocupar na vida educativa das nosas fillas e fillos. Debésemos quitarnos a careta e asumir que a meirande parte da sociedade continúa considerando a FP como a “opción B” da formación; algo que se ve claramente na FP básica á que se incorporará alumnado “cando o seu perfil académico e vocacional así o aconselle”, palabras que esconden realmente a idea de que esa vai ser a opción académica daquelas mozas e mozos para as que a ESO é un chanzo difícil de subir.

Non é que unha moza, ou un mozo, que pasa á FP básica teña que ser vista como un fracaso escolar, perfectamente podería ser alguén que escolla libremente esa opción formativa, que puidese considerar máis acaída aos seus intereses. Pero non convén chamarnos a engano; a realidade é que pasan a FP básica aquelas que non conseguen tirar da ESO o rendimento necesario, que non a dan superado, e aí é onde está o problema, e por iso, quizais, deberíamos pensar por que consentimos como familias o acceso a esa formación de menor esixencia, que dificilmente vai ter despois unha continuidade formativa, **cando o que está realmente en xogo é a necesidade das nosas fillas e fillos a ter os apoios que precisen para poder avanzar ao ritmo das súas compañeiras.** Dificilmente un adolescente de 14, 15 ou 16 anos, as idades nas que se produce ese cambio, está nunha situación irreversible —academicamente falando— porque está aínda de cheo no seu proceso de madurez persoal e formativa. Un proceso no que todas as opcións debesen estar abertas e dispoñíbeis.

En moito menor grao isto repítese nos ciclos medios, aos que se accede ao rematar a ESO, onde tamén existe un certo proceso de selección en función dos rendementos académicos; e temos alumnado que vai facer bacharelato porque logo continuará na universidade; e outro que vai facer FP porque non ve con claridade as súas opcións de futuro no mundo universitario. En moitos casos é unha opción xa máis meditada, tomada con criterios prácticos, en clave de inserción laboral, e non limitativa de cara á formación futura. Pero aínda así, a existencia dun sector minoritario para quen un ciclo medio é unha opción de auto censura intelectual, de “fago isto, porque non teño a capacidade de facer algo máis ambicioso”, revela totalmente a falta de atención á nosa mocidade adolescente por parte da organización educativa, a mesma organización que debese protexer todos os soños e todas as posibilidades; porque nestes anos dos que falamos a formación debese ser o dereito de todas, e o debate debese ser só cales son as axudas que cada persoa precisa para completar as súas posibilidades de desenvolvemento.

En definitiva, FP si, por suposto, en pé de igualdade con calquera outra formación, pero limpa da connotación de “opción menor”, e vencellada sempre á voluntariedade do alumnado e das familias. FP como unha opción de beneficio, de ampliación de horizontes, nunca como unha vía de exclusión. FP dentro da oferta educativa, con contidos —non académicos— de formación da persoa para o seu propio beneficio, e tamén para o beneficio social.

En resumo, *ensino público*, en calquera das súas varianzas, para sacar o mellor de calquera persoa, e logo xa veremos como utilizar esa melloría; de certo que ha ter campos moi diversos. ■

V CONGRESO INTERNACIONAL A FENDA DIXITAL

• VIDEOXOGOS, LUDIFICACIÓN E APRENDIZAXE BASEADA EN XOGOS DIXITAIS •



15-16 OUT. 2021



EVENTO ONLINE



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



Universidade de Vigo

utad

UNIVERSIDADE
DE TRAS-O-MONTES
E ALTO DOURO



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educación



SOCIEDAD IBEROAMERICANA
DE PEDAGOGÍA SOCIAL

+ INFO



vfendadixital@gmail.com

PANORAMA

Xosé Ramos Rodríguez

Antón Costa Rico

Nova Escola Galega

jose.ramos.rodriguez@edu.xunta.es

anton.costa@usc.es



ISSN: 1132-8932

Páx. 76-79

ACTUALIDADE DA POLÍTICA EDUCATIVA

No que levamos de curso temos unha sucesión de feitos que poderían ser fitos singulares se estivesen distanciados no tempo, pero son todos contemporáneos e non podemos pararnos sobre cada un como deberíamos. Fálase en Historia de “tempos curtos” cando acontecen en pouco tempo feitos que transforman a sociedade, e algo así nos está pasando agora. No futuro falaremos moito deles, pero esta sección obríganos a dedicarlles só breves comentarios.

Seguimos coa pandemia da COVID19; a Consellería de Educación volveu poñelo difícil esixindo dos centros nun tempo imposible de 7 días un plan de ensino virtual, cando a Consellería estivo dando tombos e paus de cego durante moitos meses. Menos mal que houbo unha certa rectificación na dotación de profesorado despois das protestas de claustros e asociacións de pais e nais.

O máis positivo é que o labor do persoal, docente e non docente, fixo que os centros de ensino fosen dos espazos onde menos se produciron contaxios, mesmo se agora, en xaneiro, do 21 a cousa é algo diferente. O rigor dos protocolos dos centros e sobre todo a seriedade no seu cumprimento, tamén por parte do alumnado, fixo que os casos que apareceron nos centros procedentes das contornas das comunidades educativas non tivesen repercusión en canto ao seu espallamento. Convertéronse, así, os centros en lugares seguros.

Outro fito importante nestes momentos é a publicación o penúltimo día do ano 2020 da “Lei Orgánica 3/2020, de 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación”. (LOMLOE); polo tanto, xuridicamente modifícase a LOE e non a LOMCE, que se presentou tamén como unha modificación da LOE. Parece indicar que o Goberno quere apresurar os prazos da entrada en vigor das sucesivas medidas da lei, pero non o ten doado. Estas presións deron como consecuencia unha liorta no ámbito dos partidos políticos pois algunhas Comunidades Autónomas gobernadas polo PP adiantaron prazos para a admisión do alumnado co obxectivo de evitar a aplicación da LOMLOE polo menos no próximo curso. Estas manobras puxeron en evidencia unha estratexia de boicotear a aplicación desta Lei.

Este boicot únese ás protestas e mobilizacións e aos recursos á xustiza —mesmo ao Tribunal Constitucional— como unha ofensiva por todos os medios. É ben sabido, e ben triste, que estes ataques fundaméntanse en interpretacións falsas da literalidade da Lei, aducindo enganosa-

mente que marxina o castelán, que elimina a liberdade de elección de centro, que elimina a relixión, que suprime a educación especial, que adoutrina...

Precisamente a acusación de adoutrinar —por introducir unha materia relacionada cos Valores Cívicos e Éticos— é do que poden ser acusadas as persoas antiLOMLOE cando difunden entre o alumnado, léndoo nas clases, un comunicado-manifesto divulgando esa interpretación irreal da Lei. Están, pois, normalizando no alumnado deses centros as noticias falsas ("fake news") tan queridas pola dereita ultra e non tan ultra.

Outra nova foi a publicación dos datos do Informe TIMMS —Estudo Internacional de Tendencias en Matemáticas e Ciencias (TIMSS, Trends in International Mathematics and Science Study en inglés)— que avalía o alumnado de 10 anos (4º de Ed. Primaria).

Os alumnos e alumnas españois de cuarto curso de Primaria, con 9 ou 10 anos de idade, empeoraron no seu rendemento sobre Ciencias (sete puntos menos) e Matemáticas (tres menos) respecto de 2015, afastándose da media da OCDE e da UE. Este informe, que a Asociación Internacional para a Avaliación do Rendemento Educativo (IEA) da OCDE fai cada catro anos, realizouse no 2019, seis anos despois da entrada en vigor en España da Lomce ou lei Wert, que enfatizou as Matemáticas para darlles un peso curricular maior e claramente diferenciadas das outras áreas e materias. Non será nesta sección onde deamos un valor desmesurado a estas avaliacións, pero non está de máis recordar a cantidade de comentarios con ampulosa infografía que noutras ocasións se lles deu dende determinados medios de comunicación a estes resultados. Agora que lles veñen a contrapelo non os amplifican tanto.

ASASINATO DUN PROFESOR EN FRANCIA

O profesor francés de Educación Secundaria Samuel Paty, dun suburbio situado a 30 km ao noroeste do centro de París, foi asasinado e decapitado por un mozo islamita.

A motivación do asasino —que non coñecía o profesor— foi que Paty impartira un curso de educación moral e cívica a principios de outubro de 2020 sobre a liberdade de expresión, tal como se contempla no programa nacional de estudos de Francia. Durante a súa clase mostrara a algúns dos seus estudantes adolescentes unha caricatura do profeta islámico Mahoma, publicada pola revista satírica *Charlie Hebdo*, durante unha discusión en clase sobre a liberdade de expresión. Antes de mostrar a caricatura, Paty convidou os estudantes musulmáns a saír da aula se o desexaban. Un pai musulmán dunha alumna —que nin estivo presente na clase— fixo unha denuncia formal no centro e divulgou nas redes sociais o acontecido, terxiversando os feitos.

Dende a repulsa e a solidariedade que produciu este asasinato expresáronse numerosas voces, en particular entre as asociacións integradas na Federación Internacional de Movementos de Escola Moderna (FIMEM), á que pertence Nova Escola Galega, como por exemplo:

MENSAXE DE SOLIDARIEDADE DO MCEP AO ICEM

[...] Non podemos permitir que o fanatismo silencie a nosa voz, que é a voz da liberdade de expresión e de cátedra, única vía para construír un mundo máis xusto nas xeracións futuras.

Este crime ten que reforzar o noso convencemento nos soños dunha vida mellor para todo o mundo que nos levaron a abrazar esta profesión. Como dixo Célestin Freinet (1896-1966). «Non podedes preparar os vossos alumnos, as vosas alumnas, para que constrúan mañá o mundo dos seus soños, se vós xa non credes neses soños; non podedes preparalos para a vida, si non credes nela; non poderíades mostrar o camiño, se sentastes, cansos e desalentados na encrucillada dos camiños».

ENSINO NO MEDIO RURAL

O xulgado Contencioso-administrativo número 1 de Pontevedra obrigou a Xunta a reabrir unha das aulas que cada curso escolar se perden nas zonas rurais de Galicia por non alcanzar o mínimo esixible de alumnado matriculado. A sentenza refírese á Escola de Educación Infantil de Verducido (do Concello de Pontevedra); a Consellería denegara a matriculación en Educación Primaria a catro nenas (de seis e sete anos), por non ter habilitado ese nivel e non chegarse á cantidade de alumnos que se esixe para manter viva unha unidade escolar. Argumenta a sentenza que o dereito fundamental á educación non se pode tomar á lixeira, e polo tanto non se pode pechar un aula sen un procedemento, sen notificación e sen que se escoiten os afectados. Esta sentenza seguramente non cambiará a realidade do que pasa no mundo do ensino rural, pero é un importante aviso á prepotencia e parcialidade da Consellería.

REDE DO RURAL

A Rede galega de educación e desenvolvemento rural, unha plataforma colectiva e agregativa que acolle iniciativas e accións a prol do desenvolvemento educativo nos espazos rurais, vén de poñer a disposición da cidadanía a nova ferramenta dixital de divulgación das



diferentes facianas do rural galego: <https://www.redeorural.org/>. A Rede do Rural quere consolidar e estender a propia comunidade rural dixital e para isto crea unha dinámica de interaccións específicas do rural para xerar conciencia comunitaria de grupo; propón unha andaina inclusiva de traballo a prol do común das persoas do rural; define unha palestra e voz integradora coa que interpelar, consensuar, propoñer ou esixir ás Administracións Públicas. Tentará consolidarse como unha plataforma de troco de experiencias, artigos e estudos arredor do rural, de divulgación de iniciativas, de análise de políticas institucionais que afectan ao rural, de artigos ou reportaxes de custodia do patrimonio e do territorio, de reivindicacións de dereitos das comunidades do rural, de artigos de opinión crítica...; en definitiva, a finalidade última é converterse nunha canle de comunicación para as persoas, colectivos e entidades que traballan por un rural autóctono, habitable para as persoas, solidario e desenvolvido de xeito sustentable.

XXXII ENCONTROS DA CONFEDERACIÓN ESTATAL DE MRP

As restricións de mobilidade e os confinamentos varios derivados da pandemia impediron a celebración do XXXII Encontro Estatal de Movements de Renovación Pedagóxica (MRP), que estaba previsto esta vez en



Galicia en abril de 2020, organizado por Nova Escola Galega. No seu canto tivo lugar en tres sesións dos días 29 e 30 de xaneiro/21 un Encontro de carácter virtual, coa participación de 200 membros de distintos MRP e colectivos de ensinantes de diversos lugares do Estado español. Nestes Encontros, ademais das reflexións como grupo e do intercambio de experiencias, abordouse igualmente como se están a promover vs. dificultar os dereitos da infancia durante este tempo de pandemia e de restricións. Tiveron como convidado principal o pedagogo italiano Francesco Tonucci.

GALEGUIZACIÓN

Con preocupación, que non por prevista é menos dolorosa, miramos a recente tese de doutoramento presentada polo afiliado a Nova Escola Galega Miguel Rodríguez Carnota, titulada *Lingua, poder e adolescencia no proceso de substitución lingüística*. Despois dun estudo cualitativo con alumnado dunha vila galega, conclúe que o Instituto de Educación Secundaria analizado (moi e probablemente outros espazos similares noutros lugares) é un terreo hostil para a fala como lingua normal. Aínda que se use para determinadas materias concretas, e mesmo no eido institucional, o uso normal

é un problema para os rapaces que o queren realizar, no medio de diversos estereotipos sociolóxicos e mesmo dalgúns docentes. Moí lonxe nos sitúa da crenza de que os centros de ensino son un lugar amable e fértil para a normalización do galego, e dáños de fociños coa mesma realidade e os mesmos problemas que temos no resto dos ámbitos sociais.

PREMIOS

A Consellería de Educación promoveu unha nova modalidade de premios aos centros e profesorado de Galicia, Premios educativos Innovagal. Nesta ocasión tratan de premiar traxectorias de compromiso co desenvolvemento de iniciativas didácticas e organizativas orixinais. Mesmo os centros terán ese recoñecemento no seu nome oficial. Estes son os premiados.

- De Primaria e Infantil: CEIP Plurilingüe Meaño (As Covas-Meaño), 1º premio; CEIP Heroínas de Sálvora (Ribeira), 2º premio; e CEIP San Tomé (Cambados), 3º premio, este último tamén unha mención de honra polo traballo durante o confinamento.

- Os centros de Secundaria: IES Plurilingüe Aquis Celenis (Caldas de Reis), 1º premio; IES Afonso X O Sabio (Cambre), 2º premio; e IES Isaac Díaz Pardo (Sada), 3º premio. Ademais, o IES Plurilingüe Aquis Celenis, obtiña a mención de honra polo traballo durante o confinamento.

Tamén existía unha convocatoria para o profesorado, sendo os premiados de Secundaria os catro seguintes: Almudena Lacomba Maruri, María Isabel González Piñeiro, José Manuel Viñas Diéguez e Felisa Redondo Valín. O apartado de Primaria aparece deserto.

Parabéns a todos eles, a todas elas.



PUBLICACIÓN INSTITUCIONAL

A Xunta de Galicia acaba de publicar a **Guía de actuación ante casos de violencia de xénero no ámbito educativo**, aprobada en 2019 polo plenario do Observatorio Galego de Violencia de Xénero, no que participa a Consellería de Cultura, Educación e Universidade xunto con outros organismos públicos, sindicatos e organizacións de diverso tipo. Obra cunha participación coral que agardamos sirva como referencia útil para estes casos, que seguen a constituír unha enorme preocupación social e ás veces teñen o seu xermolo no ámbito educativo.

EXPOSICIÓN EN COMPOSTELA

En tempos de pandemia bo é anotar a presenza de tres notábeis exposicións no Gaiás, entre o outono e o inverno no que estamos; exposicións ben concibidas e acompañadas de valiosos libros-catálogos de acompañamento.

- **Cinema e emocións. Unha viaxe á infancia.**

Unha viaxe á infancia —pensada tanto para público adulto como para a cativada— e un convite

a ser testemuñas de como se plasmou a infancia no cinema ao longo dos seus máis de cen anos de historia

- **As miradas de Isaac Díaz Pardo.** Nunca se falará abondo sobre a figura deste grande educador social, ademais de creador en diversas facetas e impulsor de iniciativas socio-culturais de grande importancia. Ao tempo da magnífica exposición, e do fermoso catálogo, nas redes sociais está aberta unha singular mostra de manifestacións (textos e imaxes) sobre esta figura, que impulsa o Colectivo Esbravexo: <https://mandadepezasparaisaac.blogspot.com/>

- **De Nós a nós. Cen anos da Xeración NÓS.** De fundamental importancia para Galicia foi a acción socio-cultural dos homes e das mulleres de Nós. Sentaron bases que aínda dan o seu froito no presente, vigorando o noso vivorio colectivo. E un coidado libro-catálogo que a acompaña.

UN PREMIO PARA XAVIER SENÍN

O profesor Xavier Senín leva ben de anos exercendo un particular maxisterio, silandeiro, pero de efectos moi valiosos: a tradución ao galego de libros infantís e xuvenís importantes na literatura internacional. Como tamén facía o profesor Valentín Arias, e posto que os dous son donos da riqueza patrimonial que significa un bo dominio da lingua galega, que mamaron como diría o Padre Sarmiento, pondo ese saber para que moitos nenos e mocíos sigan falando en galego. Por isto foi recoñecido no outono co Premio Nacional á Obra dun Tradutor, que concede o Ministerio de Cultura.

FÓRONSE

- Nos días primeiros de decembro e por consecuencia da Covid, morreu o profesor italiano e membro do Movimento de Cooperazione Educativa **Francesco Alfieri**. Para poucos será hoxe unha referencia entre nós. Pero a súa experiencia como profesor renovador e a súa actuación á fronte da Concellería de Educación do concello de Torino, ao pór en marcha os proxectos e programas de 'tempo pleno' e de apertura didáctica á cidade, tiveron unha influencia importante contra finais dos setenta e primeiros oitenta entre nós. Unha parte do que son os Departamentos Municipais de Educación ten as raiceiras nas propostas de goberno municipal de esquerdas en Italia. Francesco Alfieri era unha presenza esperada nas Escolas d'Estiu organizadas desde Rosa Sensat. Conta cunha entrevista na Revista Galega de Educación que lle fixo o noso Xosé Manuel Rodríguez-Abella, tamén desaparecido de entre nós hai algo máis de dous anos.

- O educador **Marcelino Vaca**, con presenza en Galicia nos pasados anos 80, nas actividades formativas de Nova Escola Galega, era unha extraordinaria persoa e profesional moi destacado no ámbito da psicomotricidade, recoñecido a través dos seus cursos e seminarios impartidos en distintos lugares da xeografía española, formando no profesorado a consciencia sobre o corporal e o seu tratamento pedagóxico. A educación é posible a través da consideración dos corpos, do alumnado e do profesorado. A súa formación serviu para que, en particular, o Grupo de Educación Infantil e Primaria de Nova Escola Galega tivese unha permanente comunicación con profesorado pertencente ao Movemento de renovación pedagóxica Adarra do País Vasco. ■

Nerea Rodríguez Regueira

nerea.rodriguez.regueira@gmail.com

Antía Cores Torres

antia.cores.torres@usc.es

Grupo de Investigación Stellae (USC)



ISSN: 1132-8932

Páx. 80-81

EXPERIENCIAS



• **LGx15 Ideas para o futuro da lingua** (<https://lgx15.gal/>). Proxecto para a difusión de ideas relacionadas co futuro da lingua galega que se iniciou no ano 2015, organizado pola Coordinadora de Traballadores/as de Normalización da Lingua Galega. Cunha gala de periodicidade anual, en LGx15 interveñen diversas persoas para transmitir, mediante charlas de quince minutos, ideas e reflexións sobre o uso e prestixio do galego e as actitudes e comportamentos lingüísticos, procurando cambios e accións. Na súa páxina web poden consultarse en vídeo todas as intervencións dos últimos anos.



• **Pereiños** (<https://es.calameo.com/subscriptions/3447559>). Boletín informativo da Biblioteca "Xosé Neira Vilas" do CEIP do Foxo (A Estrada) que contén unha gran cantidade de recomendacións de lecturas para diferentes idades ("Un Nadal de libros", "Un verán de libros"). Así mesmo, compila as homenaxes que se fan neste centro a persoeiros vencellados coa cultura galega e tamén recolle unha breve explicación acompañada de imaxes dos proxectos que cada ano se realizan neste centro educativo. Na plataforma Calaméo poden consultarse os 225 números que se editaron dende o ano 2005.



• **Viaxe ao reino das emocións** (<http://mundodemilu.org/es/20>). Material da Fundación Meniños sobre educación emocional dirixido a alumnado de Educación Infantil e dispoñible de xeito gratuíto para os centros galegos. O material inclúe unha guía para o profesorado, fichas de actividades e material complementario. O proxecto tamén conta cunha canción composta polo músico coruñés Pablo Díaz.

FERRAMENTAS



• **Rapaciñ@s**: a tecnoloxía ben segura (<https://rapacinos.gal/>). Iniciativa impulsada polo Colexio Profesional de Enxeñaría en Informática de Galicia (CPEIG) e a Axencia para a Modernización Tecnolóxica de Galicia (AMTEGA) cuxo obxectivo é que familias e docentes accedan a información e recursos educativos para acompañar ás fillas/os e estudantes na utilización das novas tecnoloxías. O programa organiza charlas sobre o uso da Internet e as redes sociais, actividades lúdicas sobre aplicacións interactivas que favorecen a aprendizaxe colaborativa e o desenvolvemento da creatividade, e tamén difunde casos de éxito que promovan a incorporación das mozas ás novas profesións dixitais para contribuír á desaparición da fenda de xénero.

• **European Schoolnet Academy** (<https://www.europeanschoolnetacademy.eu>). Plataforma de formación continua online para facilitar a aprendizaxe e desenvolvemento profesional do profesorado europeo xurdida a partir da organización *European Schoolnet* que aglutina 30 ministerios de educación da UE. Dentro desta plataforma podemos atopar cursos presenciais na súa "Future classroom lab", im-

partidos en Bruxelas e con posibilidade de obter unha bolsa para a súa asistencia a través de Erasmus+ “Key Action 1 – Mobility of individuals in the field of education and training”. Tamén conta cun programa de formación en liña a través de diferentes MOOCs (impartidos en inglés). Este ano dende o CAFI ofrécese a posibilidade de participar nunha das súas formacións, concretamente no “EU Code Week Deep Dive” que pretende axudar as/os docentes a adquirir coñecementos sobre o pensamento computacional e o código para participar na “semana europea do código” que se celebra anualmente no mes do outubro.

- **Fiesta** (<https://fiestra.gal/>). Plataforma dixital da Academia Galega do Audiovisual que promove a utilización de audiovisual galego como recurso pedagóxico para a educación en valores nos centros de ensino de educación primaria e secundaria. A páxina web pon a disposición dos centros un catálogo de curtametraxes galegas que van acompañadas de recursos didácticos para traballar nas aulas.

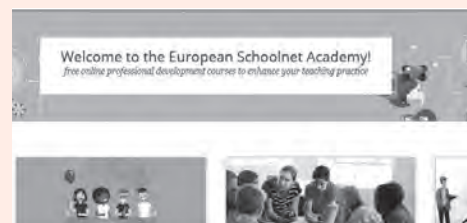
NON DEIXES DE CONSULTAR...

- **Guía para a produción e uso de materiais didácticos dixitais. Recomendacións de boas prácticas para produtores, familias e profesorado** (<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/16086>). Recurso elaborado a partir dos resultados do proxecto de investigación estatal *Escuel@ Digit@l*, no que participaron investigadores e investigadoras de Canarias, Galicia e Valencia, cuxo obxectivo foi analizar a produción e utilización dos materiais didácticos dixitais deseñados para a educación primaria. Nesta guía, dividida en catro capítulos, recóllense recomendacións tanto para os produtores destes recursos (empresas, administracións e asociacións docentes) como para o profesorado, as familias e o alumnado.

- **“Guía de ferramentas TIC útiles para maestrxs”**. Dossier colaborativo elaborado por 50 contas educativas de Instagram no que se poden atopar máis de 100 ferramentas TIC para empregar no día a día da aula e/ou na ensinanza online. O dossier está organizado en 5 categorías: (1) Ferramentas para o/a docente. Inclúense ferramentas de organización, plataformas para crear aulas virtuais, páxinas para a creación de contidos, realización de videochamadas, etc. (2) Xogos e actividades. Neste epígrafe aglutínanse apps, páxinas web e ferramentas diversas para a creación de materiais didácticos que poden ser empregados tanto presencialmente como na ensinanza telemática. (3) Gamificación e avatares. Inclúense software, programas online e apps para a creación de propostas de gamificación e avatares. (4) Atención á diversidade. Ferramentas que permiten aos docentes adaptar os seus materiais á diversidade existente na aula. (5) Google. Inclúense diferentes ferramentas de Google que poden ser aplicadas no contexto educativo. É posible acceder ao dossier de xeito gratuito a través de calquera das contas de Instagram que participaron na súa elaboración. Pódese consultar a lista das mesmas na conta de @teaching_everyday organizadora do dossier e encargada da súa maquetación.

- **Radio Picariña** (<http://www.crtvg.es/en-directo/canles-directos-rg/radio-picarina>). Canle dixital de música infantil e xuvenil, integrada na marca Xabarín Club da CRTVG, que pon a disposición dos oíntes unha selección de máis de mil cancións en lingua galega ordenadas de forma alfabética polo título. Inclúense temas de Mamá Cabra, Alonso Caxade, Pablo Díaz, Sara Vidal, Cé Orquestra Pantasma, entre moitos outros.

- **O moucho voa**. Novo programa de Radio Neria no que o mestre Miguel Vázquez Freire nos achega pímulas filosóficas. Conta cunha duración de 10-15 minutos e coa participación de voces da comarca de Fisterra que axudan a poñer en escena situacións nas que a filosofía nos fai repensar. Para escoitar estes programas podedes sintonizar as emisoras RadiONeria (107.8FM nas terras de Fisterra) e Radio Roncudo (106.1FM nas terras de Bergantiños) ou acceder aos podcast a través de Ivoox (https://www.ivoox.com/podcast-podcast-programas-radio-roncudo_sq_f174839_1.html). ■



RECENSIONES

Xosé María Álvarez Blázquez, mestre republicano. Diario escolar e desterro

Narciso de Gabriel

Editorial Galaxia, 2019, 225 p.

Por Xosé M. Malheiro Gutiérrez

Universidade da Coruña

jose.malheirog@udc.es

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 82-83



O golpe de estado comandado polo xeneral Franco o 18 de xullo de 1936 significou a ruptura violenta da legalidade constitucional republicana e iniciou unha fase de represión en forma de asasinatos, deportacións, confinamentos en cárceres e campos de concentración, castigos administrativos e exilios. Non foi menor o exilio interior e resultou unha forma de violencia moito máis difícil de cuantificar e cualificar, como consecuencia da auto-represión e auto-censura, especialmente nos corpos docentes.

Nese contexto republicano de ilusión profesional e galeguista, que derivaría en depuración e posterior desterro a modo de represalia, encádrase a biografía de Xosé María Álvarez Blázquez (1915-1985) que aquí recolleemos. Este traballo é o froito da investigación realizada por Narciso de Gabriel atendendo a diversa información procedente do arquivo persoal do mestre, do Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares (Madrid), así como outros traballos publicados. Unha biografía que, en palabras do autor, “quedou truncada pola sublevación militar de 1936. Como tantos outros mestres e mestras, inicialmente foi separado do ensino e posteriormente depurado”, imputándolle como cargos formar parte das Mocidades Galeguistas, facer propaganda a favor do Estatuto e exercer como apoderado electoral da Fronte Popular. Acusacións que derivaron na suspensión de emprego e soldo durante seis meses, inhabilitación para o desempeño de cargos directivos e de confianza, e o traslado fóra de Galicia.

Xosé María Álvarez Blázquez, mestre republicano... estrutúrase en catro apartados arredor da figura do mestre tudense. A investigación

céntrase na súa faceta profesional durante a República e no posterior desterro en Zamora ata o ano 1942, en que renuncia definitivamente ao maxisterio. Complétase ademais cun Prólogo, un Epílogo no que se recollen algunhas notas biográficas da súa traxectoria a partir de 1941; dous anexos que reproducen, respectivamente, o diario dunha semana de clase entre o 25 de febreiro e o 1 de marzo de 1935 e o Prego de descargos dirixido á Comisión Depuradora do persoal do Maxisterio de Pontevedra en 1937; ademais das referencias bibliográficas finais.

Narciso de Gabriel, catedrático de Teoría e Historia da Educación na Universidade da Coruña, ten dedicado unha parte importante do seu labor investigador á represión franquista do maxisterio galego. Este traballo sobre a faceta docente, na súa vertente máis pedagóxica, ven a completar e enriquecer con novas

facetas descoñecidas e inéditas o polifacético perfil de Xosé María Álvarez Blázquez, xa tratado por diferentes autores en obras anteriores. Á luz dos datos que se achegan, pode afirmarse que Álvarez Blázquez podería ter sido, en madurez, un bo mestre republicano, malia as terribles circunstancias derivadas da represalia política obrigalo a tomar outros camiños. Pese a perder un bo mestre, Galicia conservou un bo escritor. ■

PUBLICIDADE



Pola igualdade e contra a violencia de xénero

RECENSIONES

Garabullíño e a escola elástica

Xosé M. Cid

Nova Escola Galega

Por Uxía Bolaño Amigo

Nova Escola Galega

mariaeugenia.bolano@udc.es

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 84-85



Hai practicamente trinta anos publicábase unha peza singular para auscultar o proceso de renovación pedagóxica na Galiza. Unha obra de arte que hoxe chega a nós dixitalizada, a modo de homenaxe e recoñecemento ao ourensán Luís Taboada, mestre republicano galeguista falecido no 2010 aos 92 anos de idade, que viviu o exilio interior do franquismo e que, na súa xubilación, manuscibiu con apreciábel esmero e sutileza todos os textos que dan vida á *escola elástica do Garabullíño*.

Garabullíño e a escola elástica recolle as viñetas orixinais que o ilustrador e mestre Xoán Manuel Andrade tiña publicado no suplemento *Na Escola*, trasladadas semanalmente por Nova Escola Galega nos anos 80 ás páxinas dos diarios *La Región* e *Atlántico*, como tentativa de difundir sistematicamente na prensa diaria principios, recursos, medios e experiencias ligadas á renovación pedagóxica. O conxunto dos textos que conforman a obra —un para cada viñeta que se presenta—, coordinados por Xosé Manuel Cid, que impulsou a edición, articúlanse en catro seccións:

1. *Introdución*, que abre co prólogo do pedagogo italiano Francesco Tonucci, quen converte o inesgotábel Frato en padriño do noso Garabullíño, e pon de relevo o interese e necesidade do humor para analizar as realidades educativas da man de Xosé Manuel Cid e da inspectora Joaquina Gallego.

II. *Escola, historia e sociedade*, onde se abordan as problemáticas educativas en Galiza, tamén desde unha perspectiva histórica, poñendo énfase na necesidade *dunha escola para un país*, onde Avelino Pousa abre coa defensa *a prol da escola rural*, á que dedicou unha vida; e constrúen aínda necesarias reflexións: Raúl González, mestre republicano retaliado, encol *dun vello problema*, ligado ao estado de conservación das escolas; X. Manuel Barreiro, sobre a necesidade do transporte escolar; María Saúde Iglesias, co *soño dunha mestra* arredor do interese da festa na escola; Carmen Blanco, en relación á conmemoración das *Letras Galegas*; e o referente en lexicografía Isaac Alonso Estraviz co *Um povo, um idioma*.

Trazando un percorrido entre o pasado e o futuro da escola continúa Narciso de Gabriel, e seguen ás reflexións de Herminio Barreiro o texto doutro mestre republicano represaliado Armando Fernández Mazas. Completan o conxunto as achegas de Uxío Otero, sobre a *"limpeza das aulas"* de tantas *violencias silenciosas* que adoitan enche-las; o texto de Xesús R. Jares, en relación á *escola e a paz*; a

pregunta que abre Agustín Requejo co *...ou será isto un castigo?*; as notas de Antón Rozas e de Cesecé; e a oda pola educación non sexista escrita por Mariló Candedo.

III. *A renovación da práctica escolar*, onde se analizan aspectos didácticos e metodolóxicos ligados á renovación educativa desde diversos ámbitos (novos enfoques e ámbitos curriculares, recursos e técnicas, innovacións na aula e na organización escolar) por parte de Fina Mosquera, X. A. Fontelo, Mercedes Suárez Pazos, Pedro Membiela, Olga Araujo, Agustín Fernández Paz, Xesús Jares, Emilia Nogueiras, María Xosé Mosquera, Mercedes Durany, o Grupo de educación e tempo libre e Cecilia Bello.

IV. *O profesorado e a renovación pedagóxica*, que traza bosquejos arredor do profesorado como foco das críticas —e tamén dalgún recoñecemento— por parte de Garabullíño, sempre coa pretensión de *soñar coa mellor pedagogía*, tal como pon de relevo Xosé Manuel Cid, acompañado dos textos de Carme Pereira, Antón Costa, Xoán M. Andrade, Eduardo G. Fuentes, Mercedes González.

Todo un auténtico mosaico de reflexións e inquedanzas unido polo *Garabullíño* que, acollendo unha ampla gama cromática, desprende e suscita creatividade. O Garabullíño, fillo de meiga, critica con agudeza e retranca unha escola inmóbil, contribuíndo a visibilizar violencias e dando voz ás crianzas galegas que xa co mesmo Castela deixaran aberto o interrogante "por que o mestre non fala coma nós?". No exemplar, accesíbel en: <http://www.neg.gal/almacen/documentos/Garabullíño.pdf>, asinan nomes de grandes referentes da renovación que hoxe, desgraciadamente, xa non están entre nós, e doutras/os que prenden día a día o facho do cambio educativo no horizonte, acompañándonos nesta andaina cara a unha educación pública, galega, renovada e verdadeiramente democrática para o país de mañá, onde todo está por vir e non chega. ■

PUBLICIDADE



Contos pola diversidade

Os álbums ilustrados VERDEMAR apostan pola inclusión, a igualdade e a educación emocional.

verdemar
ENTORNOS
alvarelos

+ info, aquí



RECENSIONES

Educar a través da arte

Vicente Blanco e Salvador Cidrás

(coa colaboración de Rocío Modia)

Biblioteca de Pedagogía - Editorial Kalandraka

Por Pilar Sampedro

Consello de Redacción

pilarsampedro507@gmail.com

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 86-87



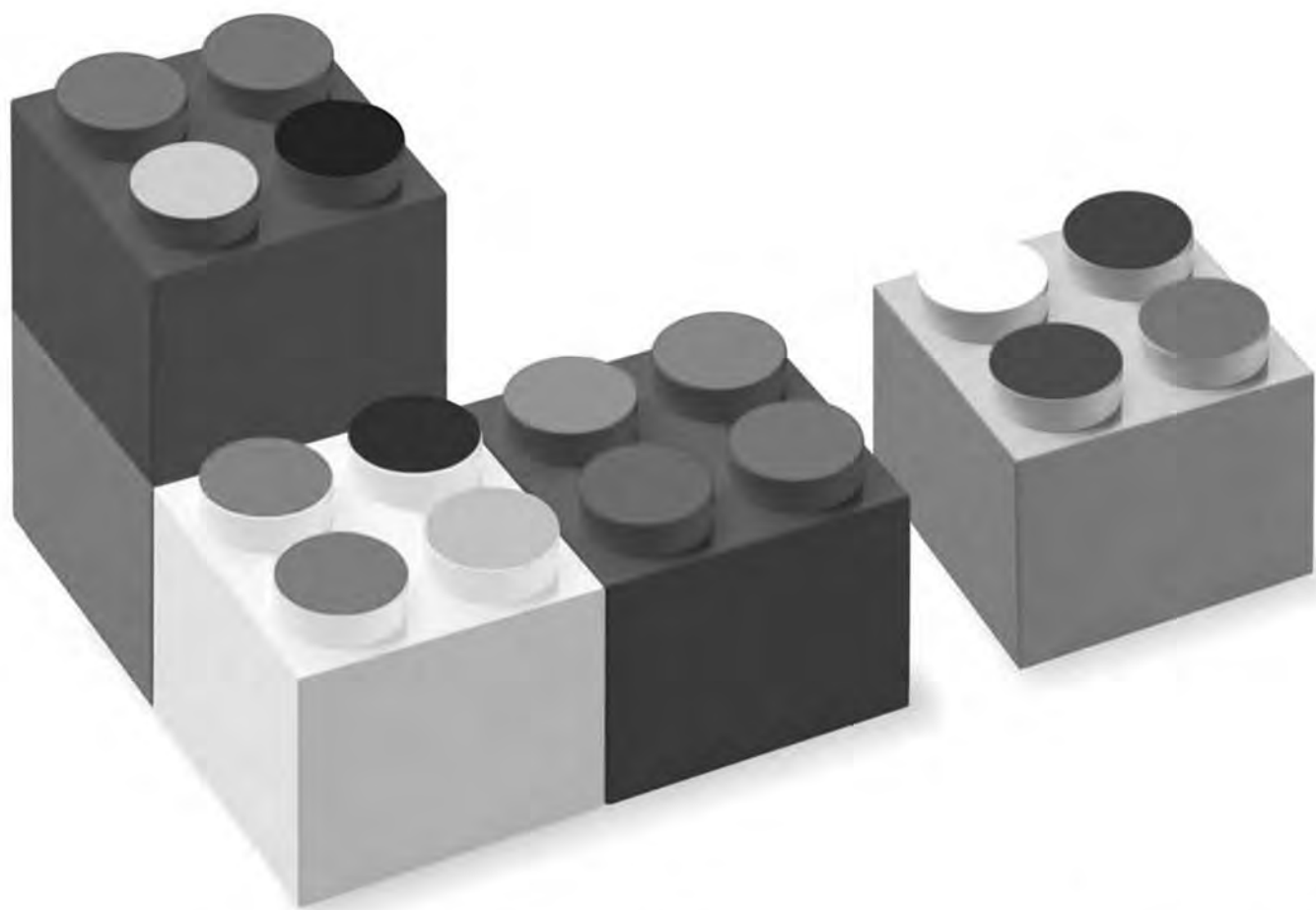
Esta obra, na súa orixe, resultou gañadora na 12ª edición dos Premios *Educompostela* de recursos educativos en prol da innovación.

Blanco e Cidrás son artistas e profesores da área de Expresión Plástica da Universidade de Santiago de Compostela na Facultade de Formación de Profesorado de Lugo. Parten de que a súa materia foi “configurada como de segunda categoría, chea de prexuízos como a consideración de materia lúdica, ou só válida para aquelas persoas que posúen «bos» dotes para o debuxo —entendido este como copia realista—. Fronte a esta situación, consideran que cómpre unha reformulación da práctica educativa —con cambios nos roles de alumnado e profesorado— produto dunha reflexión non só teórica senón vivencial, con procesos que leven a un cambio persoal.

Confesan que, procedendo do mundo da arte, a súa forma natural de aprender é a través da creación e da experiencia, facendo, traballando coas mans. Do mesmo xeito, esta é unha obra teórico-práctica na que se analizan e critican as metodoloxías de aprendizaxe memorialistas ao tempo que se realizan propostas prácticas. Faise unha defensa da creatividade para a resolución múltiple de problemas e a construción da identidade de cada alumno/a, de forma que poidan crear un imaxinario que inclúa a súa propia experiencia. Fronte ás metodoloxías reprodutivas —que buscan a repetición do modelo— propoñen o sistema produtivo, no que o importante son os procesos e as experiencias —non o resultado—, e o colectivo á par do individual.

O libro é o resultado dunha experiencia privilexiada ao poder realizar a práctica coa rapazada, con profesorado de infantil e primaria en activo e con futuros profesores e profesoras. ■

A N O V A N D O A P R E N D E N D O G A L E G U I Z A N D O



engádeste?
engádeste?
engádeste?
engádeste?



Anne a de tellas verdes ou Madame Bovary invertida

Miguel Vázquez Freire

vfreiremiguel@gmail.com

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 88-90

A EXPERIENCIA DA ORFANDADE

Sushi Books, o selo de Rinoceronte especializado en literatura para a infancia, vén de publicar *Anne, a de Tellas Verdes*, clásico da escritora canadiana Lucy Maud Montgomery, en tradución coidada, como é marca da casa, de Moisés Barcia. A novela orixinal foi publicada en 1908 e foi un éxito inmediato en Canadá, pronto tamén nos Estados Unidos, o que animou á autora e aos seus editores a prolongar as aventuras da rapaza protagonista noutros sete volumes, o último aparecido en 1939. Ao longo deses libros Anne, que no primeiro (único que conta con versión galega polo momento) ten 11 anos nas primeiras liñas e 16 cumpridos cando pechamos o libro, seguirá medrando ata se facer adulta, casar e ter seis fillos, que son os auténticos protagonistas de dous dos títulos (*Rainbow Valley* e *Rilla of Ingleside*).

Sen dúbida o gran achado desta obra é a creación da rapaza Anne, en boa parte proxección autobiográfica da propia autora. Como Anne, Lucy M. Montgomery quedou orfa sendo aínda un bebé e foi educada polos seus avós paternos. A diferenza é que Anna é orfa de pai e nai mentres que o pai da escritora deixouna ao coidado dos seus propios pais para el procurar fortuna no despoboado oeste de Canadá, onde

casará de novo. *Anne, a de Tellas Verdes* traduce literariamente con gran acerto a dramática experiencia de sentirse, non só privada do amor materno e paterno, senón de non ser querida por ninguén, sen dúbida un dos temores máis fondos que axexa na psicoloxía infantil e que, por certo, está presente dun xeito simbólico en moitos dos contos tradicionais (os nenos extraviados ou mesmo abandonados nun bosque, ou forzados a abandonar a propia casa).

En *Anne...* este temor está representado dun modo estritamente realista. Pero, nun novo acerto, a autora escapa dun tratamento melodramático ao xeito dickensiano, ao que a súa propia experiencia podería tela conducido, pois os seus avós non parece que lle dispensasen moito cariño, aplicándolle unha disciplina educativa de extremo rigor. No canto disto, opta por sublimar na escrita as súas dolorosas carencias, primeiro construíndo unha improbable, ao límite do inverosímil, *Anne Shirley*, capaz de sobrepoñerse ás máis dramáticas circunstancias mediante o recurso dunha poderosa imaxinación e un optimismo vital a proba das maiores calamidades; e logo, convertendo os dous irmáns solteiróns que adoptan a *Anne*, *Matthew* e *Marilla*, na contrafigura dos ríspetos avós que ela tivo que sufrir. Non está ausente en *Marilla* a severidade educativa propia dunha sociedade conservadora e puritana, e de feito outro dos grandes achados da obra é a delicada dialéctica entre a esixente e pragmática *Marilla*, que acolle de mala gana a rapaza, e a verborreica e soñadora *Anne* ("unha nena tan babcaba e cabeza de vento coma ti", dille *Marilla* a *Anne*), batalla na que finalmente a primeira acabará rendendo as armas, co total beneplácito do lector, porque certamente unha "cosa é segura: a casa na que ela estea nunca será aburrida". Pero nesa

batalla incruenta tamén *Anne* cederá, aprendendo a refrear a súa desenfreada imaxinación, reprimir os seus arrinques de mal xenio e aceptar a responsabilidade que imponen as tarefas cotiás. Porque finalmente esta novela é unha variante de *Bildungsroman* que nos propón o retrato da educación dunha adolescente a comezos do século XX.

A EDUCACIÓN DUNHA ADOLESCENTE

Saliento o de "unha adolescente" porque o xénero xoga un papel esencial. Non é por acaso que *Mathews* e *Marilla* quixeran adoptar unha nena e non un neno, co obxecto de que axude a aquel nas duras actividades de coidado do gando e os labores do campo. Non o é que, unha vez producido o erro e aceptada a rapaza malia todo, *Marilla* deixe claro ao seu irmán que a educación da rapaza é cousa exclusiva súa e que nesa educación xoguen un papel esencial os traballos "femininos" da casa e nada os "masculinos", porque esta separación é incontestable. Aínda que a novela está escrita en terceira persoa, o punto de vista da protagonista domina do principio ao final, non hai un só episodio dos narrados en toda a novela no que ela non estea presente e guíe as observacións do lector. É logo un *Bildungsroman* feminino, unha especie, permítaseme a esaxeración, de *Madame Bovary* invertida. Se na novela de *Flaubert* acompañamos a "educación" literaria dunha muller da burguesía provinciana francesa, cuxas lecturas de amores románticos acababan facéndolle inaceptable o seu monótono e aburrido matrimonio, en *Anne...* acompañamos unha rapaza no proceso de aceptación dun mundo que se afasta das deformacións idealizadas da ecléctica literatura que devora. Ou, por facer unha analogía máis axustada (non en van o propio *Mark Twain* loou a obra

de *M. T. Montgomery*, cualificando á súa *Anne* da "máis querida e encantadora" nena de ficción desde a *Alicia de Carroll*), un *Tom Sawyer* feminino.

Da man desta última analogía permítaseme pasar da análise literaria a unha tímida socioloxía da lectura. Eu, lector neno d'*As aventuras de Tom Sawyer*, non lin estas aventuras de *Anne*, que xa daquela tiñan tradución ao castelán. Na miña nenez e primeira adolescencia había unha nidia distinción entre novelas para rapaces e para rapazas. Os primeiros liamos *A illa do tesouro*, as segundas *Mulleriñas*. Paréceme que é acertado situar *Anne...* na mesma categoría de novelas iniciáticas para rapazas que ten, como exemplo paradigmático, a obra de *Louisa May Alcott*. Daquela, a pregunta que xorde é: como cabe agardar que sexa a lectura destes textos hoxe? Non se corre o risco de que contribúan a reproducir os vellos estereotipos sexistas que condicionaron o momento en que foron creados? Non corremos o risco, sobre todo, de alimentar a dicotomía entre novelas para rapaces e novelas para rapazas?

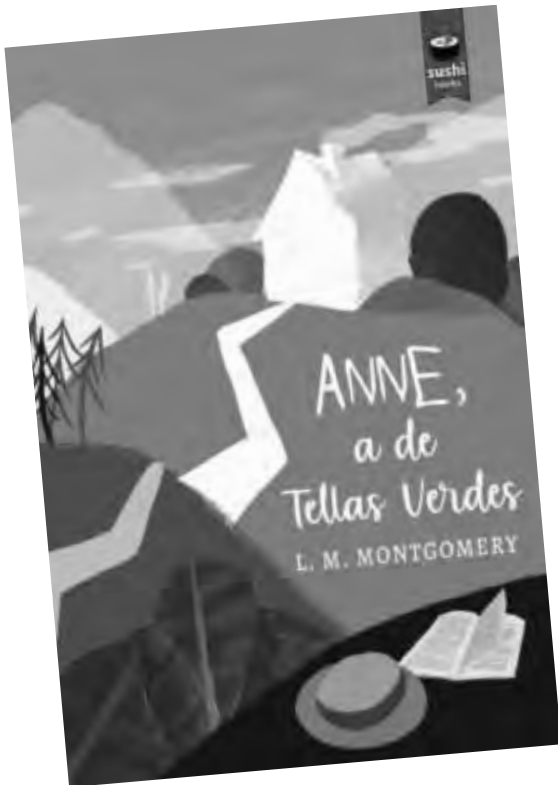
A resposta non é doada. Non hai dúbida de que a predominancia do punto de vista feminino favorece a proxección do lectorado dese sexo. En *Anne...* as rapazas, mesmo as rapazas de hoxe, van atopar un espeillo onde ver reflectido moitos aspectos da súa propia evolución da nenez á adolescencia. Por poñer un exemplo, os cambios nas relacións cos rapaces, desde a inicial indiferenza ata a aparición inesperada do primeiro amor, non creo que teñan cambiado gran cousa para alén dos contextos sociais específicos nos que ese cambio se produce. Mais coido que no ideal de educación non sexista que se defende desde a escola de hoxe, unha estratexia intelixente pode ser convidar a que

tamén os rapaces se asomen a este espello. A ruptura da dicotomía ben pode conseguirse gañando lectoras de *Tom Sawyer* e lectores de *Anne*.

Por outra banda, non cabe agardar un feminismo militante das páxinas da novela de J. M. Montgomery. E o mesmo acontece desde a perspectiva sociopolítica. Non se espere unha visión crítica da sociedade conservadora que a autora describe sen apenas acrimonia. Quizais sexa a visión en exceso compracente, xa non da sociedade, senón da galería de personaxes que habitan a imaxinaria vila de Avonlea, a principal eiva que se me ocorre apoñer a esta por outra banda excelente novela. No idílico entorno da casa de Tellas Verdes non hai lugar para os malvados e mesmo a desgraza aparece, en forma da inevitable morte, tan só nas páxinas finais.

ANNE NAS PANTALLAS

Anne, a de Tellas Verdes foi levada á gran pantalla xa no ano 1919, nun filme mudo dirixido por William Desmond Taylor. Desde entón, tivo varias novas versións tanto para o cine como para a televisión, ningunha das cales eu son consciente de ter visto. Na actualidade, Netflix vén de clausurar unha serie con guiión de Moira Walley-Beckett, que ao parecer se tomou algunhas liberdades respecto do texto orixinal. Tampouco vin ningún dos episodios xa emitidos, que teñen acadado unha boa acollida crítica e moderada audiencia. Isto último levou a produtora a pechar o proxecto antes do peche inicialmente concibido, con gran enfado dos fans da serie. A autora do guiión vén de anunciar a súa intención de procurar financiamento para completar a serie. ■



REFERENCIAS

- L. M. Montgomery: *Anne, a de Tellas Verdes*. Tradución: Moisés Barcia. Sushi Books, 2020.
- “24 libros que Anne leyó”: <http://genliteratura.com/anne-shirley-ana-de-las-tejas-verdes-reading-challenge>

DOCENTES

por Xosé Tomás



A RGE, UNHA PORTA SEMPRE ABERTA A TI

Indicacións para a presentación de orixinais

A *Revista Galega de Educación* (RGE) ten as súas páxinas abertas a todas aquelas persoas que desexen publicar as súas colaboracións. O que segue a continuación é un extracto de normas mínimas que se poden consultar completas na nosa web:

1. As colaboracións deben ser orixinais e inéditas. Cada autor/a faise responsable do contido do seu traballo como corresponde aos dereitos de autoría. As achegas poderán estar dirixidas ás diferentes seccións da RGE e deberán axustarse á extensión de caracteres determinada para cada unha delas (sempre con espazado incluído; ver web).

2. As achegas deberán ser remitidas en formato dixital .odt ou .docx, de xeito preferente por correo electrónico, ao enderezo rge.redaccion@neg.gal. Caso de seren enviadas por correo postal (CD ou memoria USB) farase ao enderezo:

Revista Galega de Educación
Nova Escola Galega
Rúa Luís Freire, 5, Baixo.
15706 Santiago de Compostela
(A Coruña)

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

Na cabeceira do artigo figurará: o título, a autoría, profesión e lugar ou centro de traballo, no seu caso.

Na parte final, os datos de localización: enderezo de correo electrónico e postal, mais teléfono/s de contacto.

Toda a información necesaria recollerase no modelo de *Ficha de entrega dun artigo para a RGE* que figura na páxina web.

4. As explicacións correspondentes ás notas, numeradas no texto correlativamente, indicaranse con superíndices, e deben incluírse ao remate do traballo baixo a epígrafe de *Notas*.

5. As colaboracións de texto deberán acompañarse das ilustracións (fotografías, imaxes, gráficos, cadros...) que se consideren necesarias, en arquivos complementarios e indicados con orde, sinalándose claramente no texto, mediante anotación entre parénteses, o lugar aproximado onde deben reproducirse: (INSERIR IMAXE: "aula_natureza.jpg")

Enviaranse as fotografías ou outras imaxes e gráficos en formato dixital, cunha resolución mínima de 300 ppp (puntos por polgada), en formato JPG, TIF, PNG ou PDF. Ademais, estas sempre deben ser enviadas como documento autónomo, fóra do documento de texto.

6. Nas normas completas publicadas na web pode verse un esquema referencial para a publicación de experiencias (coas adaptacións precisas).

7. As achegas que formen parte dun monográfico da RGE deberán ir acompañadas por un resumo de 5 liñas en galego, inglés e español, así como de 5 palabras chave (galego, inglés e español) que, na medida do posible, serán extraídas do Tesouro Europeo de Educación (<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/TEE>) ou do Tesouro de ERIC (Education Resources Information Center, en www.eric.ed.gov).

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

9. A RGE comunicarlles a cada un/ha dos/as autores/as a recepción do seu traballo e, no seu momento, a súa aceptación ou non para a publicación. No caso de devolución dun artigo aos seus/súas autores/as para a súa corrección, dispoñeráse de 15 días para o seu reenvío á Redacción.

10. Os artigos enviados á *Revista Galega de Educación* serán valo-

rados por dous ou dúas revisores/as externos de forma confidencial e anónima, segundo o sistema usual de revisión por pares, que emitirán un breve informe ao Consello de redacción sobre a conveniencia ou non da publicación. En calquera caso, o Consello de redacción resérvase a decisión final sobre a publicación ou non dos artigos presentados. Os artigos orixinais enviados á Redacción non serán devoltos.

LA RGE, UNA PUERTA SEMPRE ABIERTA A TI

Indicaciones para la presentación de originales

La *Revista Galega de Educación* (RGE) tiene sus páginas abiertas a todas aquellas personas que deseen publicar sus colaboraciones. Lo que sigue a continuación es un extracto de normas mínimas que se pueden consultar completas en nuestra web:

1. Las colaboraciones deben ser originales e inéditas. Cada autor/a se hace responsable del contenido de su trabajo como corresponde a los derechos de autoría. Las aportaciones podrán estar dirigidas a las diferentes secciones de la RGE y deberán ajustarse a la extensión de caracteres determinada para cada una de ellas (siempre con espaciado incluído; ver web).

2. Las aportaciones deberán ser remitidas en formato digital .odt o .docx, preferentemente por correo electrónico, a la dirección rge.redaccion@neg.gal. Caso de ser enviadas por correo postal (CD o memoria USB) se hará a la dirección:

Revista Galega de Educación
Nova Escola Galega
Rúa Luís Freire, 5 – Baixo
15706 Santiago de Compostela (A Coruña)

3. En las referencias y citas bibliográficas se procederá de acuerdo con las normas de la APA (www.apastyle.org).

En la cabecera del artículo figurará: el título, la autoría, profesión y lugar o centro de trabajo, en su caso.

En la parte final, los datos de localización: dirección de correo electrónico y postal, y el teléfono/ s de contacto.

Toda la información necesaria se recogerá en el modelo de *Ficha de entrega dun artigo para a RGE* que figura en la página web.

4. Las explicaciones correspondientes a las notas, numeradas en el texto correlativamente, se indicarán con superíndices, y deben incluirse al final del trabajo bajo el epígrafe de *Notas*.

5. Las colaboraciones de texto deberán acompañarse de las ilustraciones (fotografías, imágenes, gráficos, cuadros...) que se consideren necesarias, en archivos complementarios e indicados con orden, señalándose claramente en el texto mediante anotación entre paréntesis, el lugar aproximado donde deben reproducirse: (INSERTAR IMAGEN: "aula_naturaleza.jpg").

Se enviarán las fotografías u otras imágenes y gráficos en formato digital, con una resolución mínima de 300 ppp (puntos por pulgada), en formato JPG, TIF, PNG o PDF. Además, estas siempre deben ser enviadas como documento autónomo, fuera del documento de texto.

6. En las normas completas publicadas en la web puede verse un esquema referencial para la publicación de experiencias (con las adaptaciones precisas).

7. Las aportaciones que formen parte de un monográfico de la RGE deberán ir acompañadas por un resumen de 5 líneas en gallego, inglés y español, así como de 5 palabras clave (gallego, inglés y español) que, en la medida de lo posible, serán extraídas del Tesoro Europeo de Educación (<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/eurydice/tee>) o del Tesoro de ERIC (Education Resources Information Center, en www.eric.ed.gov). Los artículos destinados a otras secciones deberán incluir solamente el resumen en gallego.

8. Los trabajos deberán estar escritos en lengua gallega. La Redacción se reserva el derecho de elegir los títulos y subtítulos que considere más oportunos para la publicación de la colaboración, como también el de hacer pequeñas correcciones para mantener el estilo de la RGE. Se aceptan también originales en catalán, portugués, castellano, francés e inglés. Los artículos en castellano, francés e inglés serán publicados en gallego.

9. La RGE comunicará a cada uno/a de los/las autores/as la recepción de su trabajo y, en su momento, su aceptación o no para la publicación. En el caso de devolución de un artículo a sus autores/as para su corrección, se dispondrá de 15 días para su reenvío a la Redacción.

10. Los artículos enviados a la *Revista Galega de Educación* serán valorados por dos revisores/as externos de forma confidencial y anónima, según el sistema usual de revisión por pares, que emitirán un breve informe al Consejo de redacción sobre la conveniencia o no de la publicación. En cualquier caso, el Consejo de redacción se reserva la decisión final sobre la publicación o no de los artículos presentados. Os artículos originales enviados a la Redacción no serán devueltos.

THE RGE, A DOOR ALWAYS OPEN TO YOU

Guidelines for the submission of manuscripts

The *Revista Galega de Educación* (RGE) is open to all those who wish to publish their contributions. The following is an extract of minimum standards that can be consulted in full on our website:

1. Contributions must be original and unpublished. Each author is responsible for the content of his/her work as corresponds to the rights of authorship. Submissions may be addressed to the different sections of the RGE and must conform to the length of characters determined for each of them (always with spacing included; see web).

2. Contributions should be sent in digital format .odt ou .docx, preferably by e-mail, to the email address rge.redaccion@neg.gal. If they are sent by post (CD or USB memory stick), they should be sent to the address:

Revista Galega de Educación
Nova Escola Galega
Rúa Luís Freire, 5, baixo.
15706 Santiago de Compostela (A Coruña)

3. References and bibliographic citations should be made in accordance with APA standards (www.apastyle.org). The title, authorship, profession and place or centre of work, if applicable, should appear at the head of the article. In the final part, the location data: e-mail and postal address as well as contact telephone number(s). All the necessary information must be included in *the model article submission form for the RGE*, which can be found on the website.

4. Explanations of the notes, numbered consecutively in the text, are indicated by superscripts and

should be included at the end of the work under the heading *Notes*.

5. The text contributions must be accompanied by the illustrations (photographs, images, graphs, tables...) that are considered necessary, in complementary files and indicated in order, clearly indicating in the text, by means of an annotation in brackets, the approximate place where they should be reproduced: (INSERT IMAGE: "aula_naturaleza.jpg") Photographs or other images and graphics should be sent in digital format, with a minimum resolution of 300 dpi (dots per inch), in JPG, TIF, PNG or PDF format. In addition, these must always be sent as a stand-alone document, outside the text document.

6. A reference outline for the publication of experiences (with the necessary adaptations) can be found in the complete rules published on the website.

7. Contributions that form part of a RGE monograph must be accompanied by a 5-line abstract in Galician, English and Spanish, as well as 5 key words (Galician, English and Spanish) which, as far as possible, will be taken from the European Education Thesaurus (<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/TEE>) or the ERIC Thesaurus (Education Resources Information Center, at www.eric.ed.gov).

8. Papers must be written in Galician language. The Editor reserves the right to choose the titles and subtitles that he/she considers most appropriate for the publication of the contribution, as well as to make minor corrections to maintain the style of the RGE. We also accept original articles in Catalan, Portuguese, Spanish, French and English. Articles in Spanish, French and English will be published in Galician.

9. The RGE will communicate to each of the authors the reception of their work and, in due course, their acceptance or rejection for publication. If an article is returned to its authors for correction, they will have 15 days to send it back to the Editorial Office. ■

Onde podo conseguir a Revista Galega de Educación?

Podes solicitala en calquera libraría de Galicia ou ben escribarnos directamente ao correo da asociación para que cha enviemos a onde nos indiques: neg@neg.gal

Queres subscribirte?

**REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN**

Se desexas subscribirte á Revista Galega de Educación, cubre o boletín e envíao ao seguinte enderezo:

- NOVA ESCOLA GALEGA (Revista Galega de Educación)
R/ Luís Freire, 5. 15706 Santiago (A Coruña)
Subscricións por correo-e: rge.subscricions@neg.gal

boletín de subscrición

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

DATOS DO/A SUBSCRITOR/A

Apelidos e nome: _____ NIF: _____

Enderezo: _____

Localidade: _____ Provincia: _____

Teléfono: _____ Correo electrónico: _____

FORMA DE PAGAMENTO (sinalar cun "X" e completar)

Domiciliación bancaria en conta (IBAN)

Titular da conta (se non é o/a mesmo/a)

Transferencia bancaria contra presentación de factura.

Reembolso (inclúense os gastos).

Sinatura

_____, ____ de _____ de 202__

**OFERTA EDUCATIVA PARA NENOS/AS, XOVES E ADULTOS PARA
FACILITAR A PRÁCTICA MUSICAL DE CALIDADE**



**Apertura dos prazos de inscrición
para o curso 2021-2022
do 10 ao 31 de maio de 2021**

Escola de Música Infantil

Preparatorio a Música e Movemento | 3 anos
Música e Movemento I e II | 4 e 5 anos
Iniciación á Linguaxe Musical I e II | 6 e 7 anos

Actividades de conxunto

Orquestras e Bandas
Coros
Combo de Música Moderna
Agrupación de Música Tradicional

Concertos, festivais, audicións, colaboracións
con outras entidades, cursos, conferencias,
masterclass, obradoiros,...

Corda friccionada

Violín
Viola
Violonchelo
Contrabaixo

Vento metal

Trompeta
Trompa
Trombón
Bombardino

Tecla

Piano
Acordeón

Vento madeira

Frauta
Clarinete
Saxofón
Gaita

Corda pulsada

Guitarra clásica
Arpa

Música moderna

Guitarra eléctrica
Baixo eléctrico

Percusión



Departamento de Educación de Santiago de Compostela
Teléfono 981554400 | www.santiagodecompostela.gal

Escola Municipal de Música de Santiago de Compostela
Teléfono 981528701/636979527 | www.esmucompostela.es
Finca de Vista Alegre. Rúa das Salvadas. 15705
Santiago de Compostela



II Fondo Proxectos Culturais Xacobeo 2021

galicia



Xacobeo 2021



XUNTA
DE GALICIA