

# EVOLUCIÓN E ESTADO ACTUAL DO SISTEMA EDUCATIVO EN GALICIA

Informe sobre o estado e a situación  
do sistema educativo en Galicia

## CURSOS

2002-2003

2003-2004

2004-2005





# EVOLUCIÓN E ESTADO ACTUAL DO SISTEMA EDUCATIVO EN GALICIA

Informe sobre o estado e a situación  
do sistema educativo en Galicia

## CURSOS

2002-2003

2003-2004

2004-2005

O Consello Escolar de Galicia non asume necesariamente as opinións e interpretacións expostas polo equipo investigador.

**ISBN:**

84-453-4329-7

**D.Legal:**

C-2879-2006

**Imprime:**

GRAFISANT, S.L.

O informe *Evolución e estado actual do sistema educativo en Galicia* ofrece unha completa visión da educación na comunidade galega no cursos 2002-2003, 2003-2004 e 2004-2005. É por iso polo que está chamado a ser unha importante ferramenta de traballo para a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

O novo equipo de educación, que comezou a súa andaina precisamente ao remate do curso 2004-2005, quere deixar a súa pegada no sistema educativo galego e é o seu desexo facelo a través dun traballo meditado que contribúa a formar xeracións capaces de afrontar os retos que se aproximan.

Esta Administración educativa ten entre os seus obxectivos o fomento da cultura avaliadora no ensino, co fin de analizar debilidades do sistema e prever posibles consecuencias. Neste sentido, quero salienta a grande utilidade do informe elaborado polo Instituto de Ciencias da Educación (ICE) e avaliado polo Consello Escolar de Galicia, que reflicte un panorama educativo necesitado da nosa atención.

Unha vez analizado o estudo, comprácame manifestar a coincidencia entre as necesidades detectadas polo informe e os programas que ao longo deste curso puxemos en marcha para afrontar estas carencias. Iniciativas como a gratuidade de libros de texto, que xa beneficia a todo o alumnado de educación primaria e o 50% do de secundaria obrigatoria (ESO); a apertura de centros docentes fóra do horario lectivo, posta en marcha inicialmente nos concellos de Lugo e Pontevedra; a forte aposta que fixemos por introducir as tecnoloxías no ensino, que supuxo un investimento de 14 millóns de euros, cos que se dotarán os nosos centros con máis de 13.000 ordenadores; a implantación da figura do acompañante escolar en 1.354 rutas de transporte escolar e que xa beneficia a máis do 60% do alumnado que precisa deste servizo son algunhas das novidades que a comunidade educativa comeza a percibir.

Mais o conxunto de accións nas que está a traballar esta consellería continúan e xa se está a elaborar unha nova normativa de comedores escolares, algo tamén demandado neste informe. Ademais, o vindeiro curso xa ofertaremos unha liña de ensino en galego en centros de educación infantil, co que se comeza a aplicar o Plan de normalización da lingua galega, aprobado unánimemente polo Parlamento de Galicia, en 2004. Do mesmo xeito, poremos en marcha o Plan integral de mellora da convivencia nos centros docentes, con medidas específicas para facilitar a integración do alumnado inmigrante. Precisamente, este plan tamén inclúe un conxunto de iniciativas que teñen como principal obxectivo recoñecer a capacidade innovadora do profesado galego, uns actores protagonistas en todas as etapas do ensino.

Ao noso labor hai que lle engadir a aplicación da nova Lei orgánica de educación (LOE), que traerá consigo múltiples novidades e sentará as bases das xeracións que liderarán o futuro da nosa comunidade. Confío, pois, en que este conxunto de iniciativas debuxen un novo esquema educativo galego, no que a calidade sexa o común denominador. Estamos comprometidos coa educación e abertos a aquelas suxestións que a poidan mellorar, polo que apreciamos e recoñecemos estudos como que hoxe temos entre as mans e animamos o Consello Escolar no importante labor de permanecer atento á saúde do noso sistema educativo. Só así teremos asegurada unha educación de calidade en Galicia.

Laura Sánchez Piñón

*Conselleira de Educación e Ordenación Universitaria*

## ■ DIRECTORES DE INVESTIGACIÓN

Miguel Anxo Santos Rego, catedrático de universidade e director do ICE. Universidade de Santiago de Compostela

María do Mar Lorenzo Moledo, profesora titular de universidade. Universidade de Santiago de Compostela

## ■ EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

José Pérez Vilariño (Universidade de Santiago de Compostela)

Isabel Suárez Fernández (Universidade de Santiago de Compostela)

Antón Costa Rico (Universidade de Santiago de Compostela)

Lourdes Montero Mesa (Universidade de Santiago de Compostela)

Rufino González Fernández (Universidade de Santiago de Compostela)

José Graña Carrodegas (Xunta de Galicia)

Xaime Tarrío Suárez (Xunta de Galicia)

José Manuel Vez Jeremías (Universidade de Santiago de Compostela)

María Jesús Agra Pardiñas (Universidade de Santiago de Compostela)

José Armas Castro (Universidade de Santiago de Compostela)

Genara Borrajo Borrajo (Equipo de Orientación Específico, A Coruña)

Herminia García Ruso (Universidade de Santiago de Compostela)

Pedro Gómez Álvarez (Inspección Educativa, Lugo)

María José Méndez Lois (Universidade de Santiago de Compostela)

José Mendoza Rodríguez (Universidade de Santiago de Compostela)

Antonio Rial Sánchez (Universidade de Santiago de Compostela)

José Ramón Alberte Castiñeiras (Universidade de Santiago de Compostela)

Ana María Porto Castro (Universidade de Santiago de Compostela)

María Isabel Doval Ruíz (Universidade de Vigo)

María do Mar Lorenzo Moledo (Universidade de Santiago de Compostela)

Miguel Ángel Martín Fernández (sociólogo, Concello da Coruña)



Miguel Anxo Santos Rego (Universidade de Santiago de Compostela)  
Xoán Vázquez Abeledo (CEP Luis Seoane, Oleiros, A Coruña)  
Agustín Requejo Osorio (Universidade de Santiago de Compostela)  
Camilo Ocampo Gómez (Universidade de Vigo)  
Alfonso Cid Sabucedo (Universidade de Vigo)  
José Carlos Domínguez Alonso (Colexio Marista Santa María, Ourense)  
José Cajide Val (Universidade de Santiago de Compostela)  
Cristina Abeal Pereira (Universidade de Santiago de Compostela)  
Felicidad Barreiro Fernández (Universidade de Santiago de Compostela)  
Beatriz Cebreiro López (Universidade de Santiago de Compostela)  
María del C. Fernández Morante (Universidade de Santiago de Compostela)  
María Dolores Fernández Tilve (Universidade de Santiago de Compostela)  
Vicente Peña Saavedra (Universidade de Santiago de Compostela)  
Luís M. Sobrado Fernández (Universidade de Santiago de Compostela)  
María Elena Fernández Rey (Universidade de Santiago de Compostela)  
María Luisa Rodicio García (Universidade da Coruña)  
Roberto Fuente Pis (Administración educativa, Xunta de Galicia)  
José Delgado Aguiar (Inspección Educativa, Ourense)  
Pedro Gómez Álvarez (Inspección Educativa, Lugo)  
Elena Menéndez Martín (Inspección Educativa, A Coruña)  
Francisco Silvosa Costa (Universidade de Santiago de Compostela)  
Alfonso Rodríguez González (IES Pedregal de Irimia, Meira, Lugo)  
Vicente Peña Saavedra (Universidade de Santiago de Compostela)  
Bieito Silva Valdivia (Universidade de Santiago de Compostela)  
Modesto Rodríguez Neira (Universidade de Santiago de Compostela)  
Rosa Pérez Santiago (Inspección Educativa, Pontevedra)  
José Carlos de Miguel Domínguez (Universidade de Santiago de Compostela)  
Pilar Murias Fernández (Universidade de Santiago de Compostela)

#### Persoal de investigación do ICE-USC

Rosario Castro González  
Carmen Cambeiro Lourido

#### Bolseiras de investigación do ICE-USC

Nuria Abal Alonso  
Sonia Basanta Montenegro  
Diana Priegue Caamaño  
Lucía Maquieira Caeiro

## Membros do Consello Escolar de Galicia

### ■ **PRESIDENTA:**

D.<sup>a</sup> Laura Elena Sánchez Picón

### ■ **VICEPRESIDENTA:**

D.<sup>a</sup> Milagros Blanco Pardo

### ■ **PROFESORES DE ENSEÑANZA PÚBLICA:**

D.<sup>a</sup> Consuelo Campos Acedo

D. Francisco Magide Bizarro

D. Odilo Barreiro Martínez

D. Raúl Gómez Farto

D. Manuel Nicolás Vázquez Varela

### ■ **PROFESORES DE ENSEÑANZA PRIVADA:**

D.<sup>a</sup> Sara Loureiro Vilarelle

D. Armindo Francisco Mera

D.<sup>a</sup> Obdulia Manso Cupeiro

### ■ **PAIS DE ALUMNOS:**

D.<sup>a</sup> Sara Inés Vega Núñez

D.<sup>a</sup> Olga Patiño Doval

D. Francisco Xosé Manuel Silvosa Costa

D.<sup>a</sup> M<sup>a</sup> José Carreira García

D.<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Paz García Fernández de Bescansa

### ■ **ALUMNOS:**

D. Emilio Vázquez Blanco

D. Fernando Balsa Rey

D.<sup>a</sup> Yurena Cano Vidal

■ **PERSOAL DE ADMINISTRACIÓN E SERVIZOS:**

D.<sup>a</sup> Concepción Alvariño Alejandro

D.<sup>a</sup> Ángeles Villarnovo Cova

■ **TITULARES DE CENTROS PRIVADOS:**

D. José Antonio Moar Armas

D. José Luís Baños González

■ **CENTRAIS SINDICAIS:**

D. Xosé Barral Sánchez

D. Francisco Xesús Anxo Louzao Rodríguez

D. Mariano García González

■ **ORGANIZACIÓNS EMPRESARIAIS:**

D. José Luís Liñares Louzao

D. Basilio Toyos Alonso

■ **MOVEMENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓXICA:**

D. José Luis Fernández Díaz

D.<sup>a</sup> Mercedes Espiño Amil

D. Xosé Ramos Rodríguez

■ **ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA:**

D. Antonio Vázquez Vázquez

D.<sup>a</sup> María José Pérez Mariño

D.<sup>a</sup> Milagros Blanco Pardo

D. Benito Fernández Rodríguez

D. Alfonso Guitián Álvarez

D. José Manuel Mouriz Cabalo

■ **ADMINISTRACIÓN LOCAL:**

D. Xosé Manuel Vilariño Anca

D. Julio Sayáns Bugallo

D. Enrique Fernández González

D. Xaime Rey Barreiro

D.<sup>a</sup> María Nieves Vázquez Novo

D.<sup>a</sup> María Concepción Méndez Gándara

D. Evencio Ferreiro Rodríguez

■ **UNIVERSIDADE:**

D. Agustín Requejo Osorio  
D. Miguel Anxo Santos Rego

■ **PERSONALIDADES DE RECOÑECIDO PRESTIXIO:**

D. Luís Otero Outes  
D.<sup>a</sup> María Lourdes Montero Mesa

■ **SEMINARIO DE ESTUDOS GALEGOS:**

D. Antón Costa Rico

■ **CONSELLO DA XUVENTUDE DE GALICIA:**

D. José Manuel Lage Tuñas

■ **SECRETARIO:**

D. José Alejo Losada Aldrey

■ **COMISIÓN PERMANENTE**

■ **PRESIDENTA:**

D.<sup>a</sup> Milagros Blanco Pardo

■ **MEMBROS:**

D. Raúl Gómez Farto  
D. Enrique Fernández González  
D. José Antonio Moar Armas  
D. Agustín Requejo Osorio  
D. Francisco Xosé Manuel Silvosa Costa

■ **SECRETARIO:**

D. José Alejo Losada Aldrey



<b>Presentación</b> .....	5
<b>Capítulo 1. Condicións sociais e desenvolvemento educativo en Galicia</b>	
1. Introducción.....	31
2. Contorno e economía política. ....	32
3. Desenvolvemento organizativo. ....	34
4. Logros funcionais.....	36
5. Eficiencia técnica e rendemento escolar. ....	38
6. Retos pendentes.....	39
<b>Capítulo 2. Lexislación educativa e escolar en Galicia</b>	
1. Introducción.....	47
2. As características da produción normativa estatal. ....	48
3. Produción normativa da Comunidade Autónoma de Galicia: 1993-2004.....	51
3.1. Normativa sobre accións de impulso á innovación pedagóxica, á formación do profesorado, á educación de adultos e ao asociacionismo. ....	51
3.2. A normativa específica. ....	52
<b>Capítulo 3. O desenvolvemento do currículo e as reformas educativas no sistema educativo en Galicia</b>	
1. Introducción.....	65
2. O desenvolvemento do currículo no tránsito da LOXSE á LOCE. ....	69
3. O desenvolvemento do currículo no período 2003-2005. ....	77
<b>Capítulo 4. Estrutura orgánica da Administración educativa: servizos centrais e provinciais</b>	
1. Introducción.....	87
2. Estrutura orgánica da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria....	88

3. Evolución histórica da estrutura orgánica da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. ....	94
4. Conclusións. ....	105

## **Capítulo 5. A estrutura do sistema educativo en Galicia: descrición e análise das ensinanzas de réxime xeral e especial**

1. Introducción. ....	111
2. As ensinanzas de réxime xeral. ....	113
2.1. A educación infantil. ....	114
2.1.1. O segundo ciclo da educación infantil. ....	116
2.1.2. O primeiro ciclo da educación infantil. ....	124
2.1.3. Preescolar na casa. Educación infantil familiar. ....	127
2.2. A educación primaria. ....	128
2.2.1. Centros escolares. ....	129
2.2.2. Alumnado. ....	131
2.2.3. Unidades escolares. ....	132
2.2.4. Profesorado. ....	133
2.3. A educación secundaria obrigatoria. ....	135
2.3.1. Aspectos xerais formativos. ....	135
2.3.2. Unidades escolares. ....	136
2.3.3. Alumnado. ....	137
2.3.4. Profesorado. ....	139
2.4. O bacharelato. ....	140
2.4.1. Aspectos xerais formativos. ....	141
2.4.2. Unidades escolares. ....	141
2.4.3. Alumnado. ....	142
2.5. A formación profesional. ....	144
2.5.1. A propia secuencia de implantación. ....	146
2.6. Os programas de garantía social. ....	157
2.6.1. Análise da evolución dos programas de garantía social. ....	158
3. As ensinanzas de réxime especial. ....	161
3.1. As ensinanzas artísticas. ....	162
3.1.1. As ensinanzas de música e danza. ....	162
3.1.2. As ensinanzas de artes plásticas e deseño. ....	165
3.1.3. As ensinanzas da arte dramática. ....	166
3.1.4. Análise da evolución das ensinanzas de música e danza. ....	166
3.1.5. Análise da evolución das ensinanzas de artes plásticas e deseño. ....	171
3.2. As ensinanzas de idiomas. ....	174

3.2.1. Análise da evolución das ensinanzas de idiomas. ....	175
3.3. As ensinanzas deportivas. ....	177

## Capítulo 6. A atención á diversidade no sistema educativo

1. Introducción. ....	185
2. A atención educativa ao alumnado con necesidades educativas especiais. ....	191
2.1. Introducción. ....	191
2.2. O encadramento lexislativo. ....	197
2.3. Avaliación da integración en Galicia. ....	213
2.4. Conclusións. ....	226
3. A atención educativa ao alumnado con sobredotación. ....	228
3.1. Introducción. ....	228
3.2. ¿Quen e como son os alumnos superdotados?. ....	230
3.3. A avaliación psicopedagóxica. ....	232
3.4. Medidas de resposta educativa. ....	236
3.5. Consideracións finais. ....	237
4. A atención educativa ao alumnado xitano. ....	238
4.1. A escolarización dos nenos xitanos na primeira metade da década dos ... noventa. ....	238
4.1.1. A poboación xitana en Galicia a comezos da década dos noventa. ....	238
4.1.2. A situación educativa da comunidade xitana a comezos dos anos 90. .	240
4.2. A escolarización dos nenos xitanos a comezos do século XXI. ....	244
4.2.1. A poboación xitana a comezos do século XXI. Demografía, principais trazos socioeconómicos e acceso ás redes de servizos. ....	244
4.2.2. Comunidade xitana e educación. ....	245
4.2.3. A vivencia da comunidade xitana desde a escola. ....	253
4.2.4. Condicionantes da comunidade xitana no seu acceso á escola. ....	254
4.3. Consideracións finais. ....	256
5. A atención educativa ao alumnado inmigrante. ....	258
5.1. Introducción. ....	258
5.2. O desenvolvemento normativo sobre inmigración e educación en Galicia. ....	260
5.3. O crecemento dos alumnos estranxeiros nas escolas de Galicia. ....	263
5.4. A formación do profesorado na atención educativa aos alumnos inmigrantes. ....	281
5.5. Conclusións e propostas. ....	283
6. A atención educativa no ámbito hospitalario. ....	287
6.1. Introducción: aproximación conceptual á pedagogía hospitalaria. ....	287
6.2. Marco lexislativo. ....	288



6.3. Ámbitos de actuación da pedagogía hospitalaria en Galicia.....	292
6.3.1. Aulas hospitalarias de Galicia.....	292
6.3.2. O colexio de referencia.....	303
6.3.3. O domicilio familiar.....	304
6.4. Mestre hospitalario e profesor de atención domiciliaria en Galicia: competencias e formación.....	306
6.5. Fortalezas e debilidades da pedagogía hospitalaria en Galicia.....	308

## Capítulo 7. Educación de adultos e a distancia en Galicia

1. Introducción: contexto e evolución da área de educación de persoas adultas....	317
2. A Educación de Adultos en Galicia: aspectos normativos básicos.....	319
2.1. Ensinanzas regradas.....	320
2.2. Ensinanzas non regradas.....	321
3. Educación de persoas adultas: diferentes niveis de formación.....	321
3.1. A formación de persoas adultas: ensino presencial.....	323
3.1.1. Os centros de educación de adultos.....	324
3.1.2. O profesorado de educación de persoas adultas.....	327
3.1.3. O alumnado de adultos.....	328
3.1.4. Os resultados segundo niveis.....	329
4. A educación a distancia.....	331
4.1. O desenvolvemento da educación a distancia.....	332
4.2. Centros, alumnado e profesorado en educación a distancia.....	333
5. Conclusións.....	336

## Capítulo 8. Autonomía e dirección dos centros educativos

1. Introducción.....	341
2. Autonomía e centros educativos: fundamentos teóricos.....	343
2.1. Da autonomía dos centros educativos.....	346
2.2. Formas de autonomía.....	347
2.3. A autonomía dos centros no sistema educativo español.....	348
3. Regulación da autonomía dos centros en Galicia: principais fitos.....	348
3.1. A LODE e o seu desenvolvemento.....	348
3.2. A autonomía curricular coa LOXSE.....	350
3.3. Modificacións da LOPAGCE.....	351
3.4. As novidades da LOCE.....	354
4. Dirección de centros docentes: bases conceptuais.....	358
4.1. O termo dirección aplicado ao centro docente.....	358
4.2. Distintos paradigmas ou enfoques.....	362

5. A dirección de centros en Galicia: anos 1993-1995. ....	365
5.1. Os equipos directivos na LODE. ....	365
5.2. Novos aspectos da LOXSE. ....	366
5.3. Análise da dirección nos centros públicos entre 1993 e 1995. ....	367
6. A función directiva de 1996 a 2003: aspectos diferenciais. ....	371
6.1. A dirección de centros na LOPAGCE. ....	372
6.2. Concrecións dos regulamentos orgánicos de 1996. ....	376
6.3. Análise da dirección nos centros públicos entre 1996 e 2003. ....	378
7. O director na LOCE: principais elementos do modelo. ....	382
7.1. As modificacións promovidas pola LOCE. ....	382
7.2. Análise da dirección nos centros públicos no 2004. ....	387
8. Consideracións finais. ....	391

## **Capítulo 9. O desenvolvemento da calidade no sistema educativo**

1. Introducción. ....	399
2. A investigación e a innovación educativa. ....	401
2.1. Introducción. ....	401
2.2. A investigación en educación. ....	401
2.2.1. O profesor investigador: un signo de perfeccionamento profesional e de calidade. ....	403
2.3. A innovación como reto para a educación. ....	404
2.4. Investigación e innovación educativa en Galicia (1996-2004). ....	408
2.4.1. Accións de I + D + I nos centros integrados de formación profesional. ....	408
2.4.2. Proxectos de investigación para centros de ensino non universitario. ....	409
2.4.3. Innovación educativa. ....	409
2.4.4. Estadías formativas en empresas destinadas a funcionarios docentes non universitarios. ....	415
2.4.5. Formación profesional ocupacional. ....	421
2.4.6. Formación profesional continua. ....	422
2.5. Consideracións finais. ....	423
3. Formación e desenvolvemento profesional do profesorado. ....	424
3.1. Introducción. ....	424
3.2. Planificación e avaliación da formación. ....	426
3.3. Estruturas de formación. ....	441
3.4. Modalidades de formación. ....	444
4. As tecnoloxías da información e a comunicación (TIC) no sistema educativo en Galicia. ....	461
4.1. Introducción. ....	461

4.2. Punto de partida: situación das TIC ata finais da década dos 90. ....	462
4.3. Programa de integración das TIC na educación: o sistema de información da educación galega (Siega). ....	466
4.4. Conclusións. ....	471
5. As publicacións sobre educación en Galicia. ....	471
6. Movementos e colectivos de renovación pedagóxica. ....	474

**Capítulo 10. Apoio e asesoramento ao sistema educativo. Os servizos de orientación**

1. Introducción. ....	485
2. A titoría educativa. ....	486
2.1. Normativas ao respecto. ....	486
2.2. Organización. ....	489
2.3. Funcións. ....	489
2.4. Formación continua. ....	495
2.5. Recursos. ....	496
2.6. Conclusións e propostas de mellora. ....	496
3. Os Departamentos de Orientación. ....	498
3.1. Antecedentes. ....	498
3.2. Normativas. ....	500
3.3. Implantación dos departamentos de orientación. ....	501
3.4. Funcionamento e organización dos departamentos de orientación (2001-2003). ....	504
3.5. Conclusións e propostas de mellora. ....	511
4. Os Equipos de orientación específicos. ....	512
4.1. Situación da orientación en Galicia na etapa autonómica (1982-1997): análise do contexto normativo e institucional. ....	513
4.2. Análise da realidade normativa e institucional en Galicia dos equipos de orientación específicos (EOE) (1998-2005). ....	519
4.3. Conclusións e propostas de mellora. ....	521
5. Conclusións. ....	521

**Capítulo 11. O control do sistema educativo. O servizo de Inspección**

1. Introducción. ....	525
2. Funcións da inspección educativa. ....	529
3. Composición da inspección educativa en Galicia. ....	531
3.1. O Servizo Central da Inspección. ....	531
3.2. Os servizos provinciais da inspección educativa. ....	532

4. Organización da inspección educativa. ....	533
4.1. A Inspección Central. ....	533
4.2. A inspección provincial. O inspector xefe. ....	533
4.3. Organización territorial da inspección educativa. ....	533
4.4. Grupos de traballo. ....	534
5. Situación actual da organización da inspección educativa en Galicia. ....	535
6. Análise dos documentos directrices do traballo inspector. ....	537
6.1. Os plans anuais de traballo. ....	537
6.1.1. Seguimento e avaliación. ....	538
6.2. A memoria anual da inspección. ....	544
6.2.1. Estrutura da memoria e seguimento. ....	544
6.2.2. As consultas máis frecuentes á inspección educativa. ....	545
6.2.3. Conclusións e propostas de mellora recollidas nas memorias. ....	547

## **Capítulo 12. A participación de pais e alumnos nos centros**

1. Introducción. ....	553
2. As Apas como interlocutoras na educación. ....	554
3. Acerca das expectativas. ....	556
3.1. Estrutura da participación dos pais nos centros. ....	557
3.2. Estrutura da participación das asociacións de alumnos. ....	563

## **Capítulo 13. Os proxectos educativos de carácter institucional**

1. Introducción. ....	569
2. O proxecto museístico. ....	569
2.1. Xénese e labor propedéutico. ....	570
2.2. Fundación e desenvolvemento. ....	572
2.3. As instalacións do Mupega. ....	581
2.4. Consideracións finais. ....	585
3. Outros proxectos. ....	586
3.1. Os programas de cooperación territorial. ....	587
3.1.1. As escolas viaxeiras. ....	587
3.1.2. As aulas da natureza. ....	590
3.1.3. As rutas literarias. ....	591
3.2. Programa de gratuidade de libros de texto. ....	592

## **Capítulo 14. A lingua galega no sistema educativo**

1. Introducción. ....	599
2. Marco legal e estruturas de normalización. ....	600

3. Situación da lingua no sistema educativo regrado. ....	602
3.1. Educación infantil e educación primaria. ....	602
3.1.1. A competencia lingüística en educación infantil e educación primaria. ....	603
3.1.2. O uso da lingua en educación infantil e educación primaria. ....	605
3.2. Educación secundaria (BUP-COU, ESO e FP). ....	614
3.2.1. A competencia lingüística en educación secundaria. ....	615
3.2.2. O uso da lingua en educación secundaria. ....	616
4. Os equipos de normalización lingüística. ....	621
5. A formación non regrada en lingua galega. ....	623
5.1. O sistema de formación. ....	623
5.2. Actividades de formación. ....	625
6. Difusión e promoción da lingua galega. ....	627
6.1. Difusión da lingua galega no interior de Galicia. ....	627
6.2. Difusión da lingua galega no exterior e para estranxeiros. ....	628
7. Conclusións. ....	630

### Capítulo 15. Os servizos complementarios

1. Introducción. ....	635
2. Marco lexislativo. ....	636
3. Os servizos complementarios en Galicia. ....	638
3.1. O comedor escolar. ....	638
3.1.1. Usuarios do servizo. ....	641
3.1.2. A xestión e inspección dos comedores escolares. ....	645
3.1.3. Comedores e coidado da saúde na escola. ....	647
3.2. O transporte escolar. ....	649
3.3. Actuacións da inspección nos servizos complementarios. ....	656
4. Conclusións. ....	657

### Capítulo 16. O financiamento do sistema educativo en Galicia

1. Introducción. ....	661
2. Evolución nominal do gasto total da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. ....	662
3. O gasto público en educación infantil e primaria. ....	664
4. O gasto público en educación secundaria e formación profesional. ....	673
5. Consideracións finais. ....	681

---

**Votos particulares**

Voto particular formulado pola CIG..... 683

**Bibliografía**..... 687

**Glosario (siglas)** ..... 701



Non por ser un certo tópico deixa de ser certo que a realidade dos sistemas educativos hai que observala, analízala e mesmo resumila, ao abeiro dos acontecementos, ou mellor aínda, dos marcos de representación do mundo considerados como hexemónicos nun período histórico.

Tampouco convén esquecer algo que, aínda que parece moi xenérico, ambiguo e de semántica esvaída, resulta hoxe sumamente ilustrativo da importancia adquirida polos esquemas de interpretación, aberta e flexible, cando as coordenadas da vida cotiá, e dos seus compoñentes descritivos, xa non son as que eran hai tan só un par de decenios. Nin temos a seguridade nin a certeza da modernidade, por máis que desexemos recuperalas ou que queiramos vernos como seres teimudos en resistir diante da vaga da globalización que avanza impertérrita nos fluxos informativos e de comunicación a todos os niveis.

Esa quebra da certeza expresa, sígnica e simbolicamente, o crepúsculo dunha idea sobre a realidade social, fixa, anticipable, ordenada, loxicamente instalada no imaxinario colectivo, para ir deixando paso a outra de contornos máis borrosos, de estrutura menos lineal, en permanente (re)construción. Vivimos, xa que logo, na era da complexidade por antonomasia, xa que nos vemos na obriga de compaxinar moreas de datos, de informacións, de dimensións (a miúdo asimetricamente situadas), de perspectivas ou de enfoques teóricos que case nos desbordan por momentos, constituíndo desafíos cognitivos e operativos á hora de intentar centrar os vieiros que nos leven a un mellor escrutinio do sistema no que temos que deseñar, desenvolver e avaliar proxectos e accións.

A complexidade dos sistemas, como exemplariza o propio sistema educativo, é consubstancial á súa mesma existencia (a modo de referente na nosa linguaxe, para mellor entendemento e consenso intersubxectivo). Naturalmente, o que facemos son tentativas de simplificación, pola sinxela razón de ver a posibilidade de chegar a racionalizacións válidas segundo os propósitos establecidos, ou de acordo coa oportunidade que mobiliza



o interese do momento. Por iso se ten dito que tal empresa racionalizadora se constitúe en meta aceptable por pura estratexia de avance metodolóxico.

Creemos que algo parecido é o que ocorre cando asumimos a poliédrica tarefa de estudar o tránsito entre etapas, o percorrido espazo-temporal do sistema educativo nun contexto social, sempre tensionado por dinámicas de forza centrípeta e centrífuga, de moi difícil síntese polo permanente cruzamento de variables que reflicten o poder da economía, a difusa pero elocuente presenza do conflito e os paradoxos da cultura, sen ocultar a senlleira responsabilidade que no edificio (sempre en obras) da democracia, e da vigorización da sociedade civil, lle corresponde a un sistema de autonomía e identidade limitadas polas circunstancias da historia cultural e social.

Coa globalización cambiaron moitas cousas na esfera económica, tecnolóxica e cultural, tendo moi presente a deslocalización do poder na trama institucional, xa que o Estado parece que comprendeu, e aceptou, a súa incapacidade para frear influencias corporativas que transcenden fronteiras físicas, afectando e condicionando pautas de consumo, pero tamén hábitos e formas de representar a validez de coñecementos e competencias, tanto de tipo cultural coma, extensivamente, laborais. A chamada cultura da avaliación é indisociable dunha renovada énfase no rendemento de contas (*accountability*), asociada a un discurso sobre a calidade que motoriza as súas premisas ao carón de indicadores establecidos desde instancias que anuncian a necesidade de novas habilidades e destrezas nun mundo postindustrial, no que manda o coñecemento, cunha tecnoloxía que muda de xeito trepidante e no que os vectores culturais marcan diferenzas de inusitada magnitude.

O estado dos asuntos educativos xa non é só unha cuestión nacional, á marxe do que poida estar pasando na escena internacional. A educación é o cadro que permite debuxar no plano das políticas públicas en calquera circunscrición xeográfica, forma parte do dimensionamento estratéxico que alimenta unha determinada posición no concerto mundial de países, ou de coñecidas estruturas supranacionais (algo ben visible nos últimos anos), na medida en que os resultados das súas políticas e dos seus investimentos escolares avalan determinadas expectativas de competitividade, innovación e, xa que logo, crecemento económico.

Non é casualidade a enerxía despregada, o grao de anuencia e a extraordinaria trama organizativa que rodea o deseño, a realización e a xestión de conspicuas avaliacións internacionais patrocinadas desde instancias coa envergadura da OCDE, sen ir máis lonxe. Non deberíamos estrañarnos, entón, de que o informe PISA, triannual froito dun

programa avaliador do rendemento aos 15 anos de idade, se erixise en referencia de prestixio (aínda que coa clase de polémica que acostuma acompañar a todo o que se pareza a un ranking neste delicado eido da realidade). Talvez inflúa na asunción dos resultados nos corenta e un países participantes na edición do 2003 o feito da súa comparabilidade, ao non tratarse dunha avaliación referida a plans de estudos.

Desde logo, non é momento de deternos na virtualidade ou na perversidade que puidera haber neste tipo de ditames. Na nosa opinión, peor sería a súa total ausencia, por máis que as análises de contextualización dos datos extraídos sexan bastante cativos. Pero tampouco está mal que, de cando en vez, nos miremos no espello destes estudos e, coa mesura do caso, se beneficie o debate e a reflexión na esfera pública, procurando o traslado efectivo do que sexa mester aos parlamentos e gobernos, co fin de sumar vontades na priorización dos rumbos de progreso para a cidadanía.

Non estamos diante dun informe monográfico nin tampouco transversal, dito sexa lembrando algúns dos que se fixeron nos últimos bienios (educación primaria, orientación escolar e acción tutorial, etc.). Nesta ocasión, o que se ofrece é unha visión panorámica da educación non universitaria en Galicia e da súa evolución sistémica.

O estudo tivo pretensión de exhaustividade, o que non quere significar que a conseguísemos. Cremos, honestamente, que xa o índice do traballo perfila a cantidade e a calidade dos aspectos que cómpre engrenar para que as partes amosen consistencia distributiva e o todo apareza coa simetría suficiente e facilitadora dunha consulta máis detida, ou simplemente exploratoria. Nese sentido, o contraste do presente volume co que o precedeu, de parella intencionalidade unha década atrás (curso 1993-94), permite albiscar unha idea da complexidade estrutural e da sofisticación interna que caracteriza nestes intres o sistema educativo na nosa comunidade autónoma.

Sempre hai leccións que aprender na vida en xeral, e tamén no discorrer da mesma Administración educativa. Unha das que nos permitimos mencionar, con toda modestia, é ben sinxela, pero tamén significada na valoración da efectividade percibida no control informativo e na correspondente coordinación dentro dos órganos centrais e periféricos daquela. Trátase da importancia de contar cunha estatística ao servizo da indagación pública, áxil, funcional e permanentemente actualizada, a xeito de instrumento que axuda a optimizar a imaxe dun país.

Ademais, a boa xestión das bases de datos comporta unha proba de moderna racionalidade administrativa, amén de poder testemuñar as garantías informativas que

se supoñen nunha democracia avanzada. Para os membros deste equipo non é razoable a falta de datos confiables en relación con bastantes puntos precisados de abordaxe no estudo. Tal circunstancia ocasionou algunha que outra frustración no noso ánimo, vista a imposibilidade de análise e de interpretación respecto da progresión experimentada nalgúns apartados. Dous exemplos poden ser os referidos a bibliotecas escolares ou a barreiras arquitectónicas. Afortunadamente, esas eivas foron paliadas, en parte, grazas á denodada busca levada a cabo por membros do equipo e da mesma Administración galega.

Debido ás características e obxectivos do estudo, a metodoloxía empregada é basicamente cuantitativa, non experimental descriptiva, xustamente porque a base da investigación son os datos secundarios proporcionados polas estatísticas educativas da comunidade autónoma.

O plan de traballo seguido é complexo pola cantidade de aspectos obxecto de estudo, polo número de persoas implicadas<sup>1</sup>, polas dificultades de acceso á información que se precisaba, polos anos de estudo que pretendiamos abranguer, así como, obviamente, polo prazo de tempo dispoñible.

Con estas variables de partida, procedemos de forma pautada, unha vez formado un equipo multidisciplinar en función das diversas áreas de traballo e nomeados os responsables de cada unha delas. Vexamos algunhas fases procedementais:

- Elevouse unha petición xeral á Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da información que desde as distintas áreas se consideraba imprescindible para a realización do informe. Cada coordinador de área fixo un estudo exhaustivo dos datos que se precisaban. A solicitude abrangúia desde o curso 1993-94 ata o 2004-05.

- Leváronse a cabo varias reunións coa consellería para matizar dúbidas diante da petición cursada, analizando as posibilidades de acceso a determinados datos. A estrutura da propia Administración obrigounos a realizar unha distribución interna das peticións aos diversos servizos da consellería. Moitos dos datos que inicialmente pedían os investigadores descartáronse por distintas razóns: non estaban recollidos, estaban en mans dos servizos periféricos, doutros non existe un histórico ata épocas ben recentes... Ademais, como o proceso de recollida de datos comeza en marzo de

---

1 O informe está dividido en 16 áreas de traballo, a maioría delas con distintas subáreas, e que implican máis de corenta investigadores.

2005 e se pecha a principios de xullo dese mesmo ano, atopámonos con convocatorias sen rematar, con información que aínda non fora remitida á propia consellería, etc. O panorama que se debuxaba non era en absoluto homoxéneo, pois sendo imposible recoller moita información sobre determinados aspectos, ese non era o caso noutras dimensións de interese. Así mesmo, en moitos casos non contabamos con datos para toda a serie temporal de estudo e, aínda máis, estes non estaban desagregados atendendo a determinadas variables básicas nun traballo deste tipo, tales como titularidade de centro (por exemplo, en ocasións non é posible diferenciar entre centros privados e privados concertados) ou zona onde está situado o centro (rural, urbano, semiurbano).

- Neste proceso tamén debemos caer na conta do cambio na propia estrutura do sistema educativo e a convivencia entre a nova estrutura derivada da LOXSE e a antiga emanada da LXE, polo que, en moitos casos, os datos non son comparables (por exemplo, na evolución da matrícula de alumnos).

En definitiva, o que intentamos facer nesta avaliación de conxunto é pulsar un tempo educativo de especial significación e importancia na recente historia de Galicia, enfatizando a evolución periódica de datos, na educación formal e non formal, desde que agromou o novo século, pero sen deixar de contemplar —cando ese visionado era factible— a progresión de cifras no marco dunha década especificamente ategada de modulacións legais na deriva do sistema<sup>2</sup>. Facemos votos para que tal recompilación de datos poidan ser útiles suxerindo indicadores, aínda que estes se vexan un tanto cortapisados pola falta dun modelo teórico con amplo apoio.

Con todo, a fondura do esforzo despregado permítenos dicir, con indisimulada satisfacción, que a nosa misión está cumprida, e máis tendo en conta a demanda formulada, non outra que identificar posibles fortalezas e debilidades dentro do sistema educativo en Galicia, que agora son obxecto de sistematización para o seu escrutinio e deliberación por parte do Consello Escolar de Galicia e de toda a comunidade educativa e social. Lembremos que un traballo de avaliación do estado xeral do sistema supera calquera reválida se lles proporciona información relevante aos administradores, aos órganos de participación institucional, aos axentes protagonistas do proceso educativo (pais, profesores, alumnos, así como outros profesionais e instancias) e aos cidadáns no seu conxunto.

---

2 O informe está dividido en 16 áreas de traballo, a maioría delas con distintas subáreas, e que implican máis de corenta investigadores.

Estamos convencidos de que o informe contribuirá, pese ás lexítimas críticas das que poida ser merecedor, a esporear un anaco da nosa conciencia sobre os avances que necesitamos concretar, en tempo e forma orzamentaria, se queremos apurar o ritmo da nosa definitiva homologación cos países e sociedades que conforman, en latitudes non tan afastadas, a primeira liña do coidado e do desenvolvemento educativo. As conclusións e, se é o caso, as propostas de mellora do sistema hai que buscalas en cada un dos apartados nos que se divide o informe. Tal incorporación dentro das epígrafes pareceunos unha estratexia máis operativa e con menos risco de nesgo que se tivésemos que seleccionar un decálogo de titulares para consumo periodístico.

Debemos advertir tamén sobre unha cuestión referida á linguaxe empregada no informe. Solicitamos que o uso de termos como alumnos, educadores, educandos, escolares, estudantes, mestres, pedagogos, psicopedagogos, profesores, fillos, profesionais, titores, directores, inspectores, orientadores, etc. sexa entendido, a respecto do xénero, de maneira indistinta.

Non sería xusto rematar estas liñas introdutorias sen facer manifestación expresa do noso agradecemento ás persoas que nos acompañaron no proceso de realización do informe. Entre todos fomos quen de conformar un equipo de diversa orientación disciplinar e profesional, pero unidos polo desexo de cumprir o obxectivo trazado. Tamén son dignas de especial mención as bolseiras de investigación do ICE, polo seu compromiso e disposición en tarefas de comunicación, procesamento e revisión de partes do estudo. Grazas, por último, á Presidencia e demais membros do Consello Escolar de Galicia por ter depositado, un ano máis, a súa confianza no Instituto de Ciencias da Educación, da Universidade de Santiago de Compostela, que vén de cumprir nada menos que trinta e cinco anos de ininterrompido labor a prol da educación no noso país.

**Mar Lorenzo Moledo**  
**Miguel Anxo Santos Rego**  
*Directores do informe*

# 1

## CONDICIÓN S SOCIAIS E DESENVOLVEMENTO EDUCATIVO EN GALICIA



## 1. INTRODUCCIÓN

Nas sociedades avanzadas terciarias, a educación e a sanidade constitúen dous dos servizos centrais que inclúen toda a poboación, sobre todo se contan cun Estado de benestar. O sistema educativo é, ademais, o complexo organizativo estratexicamente máis importante como clave dunha dinámica social baseada na investigación, o desenvolvemento e a innovación (I + D + I). A implantación xeneralizada da lóxica do coñecemento está ocasionando que todas as grandes institucións se vexan impulsadas a poñer en marcha algunha unidade ou complexo educativo. Neste novo contexto, o sistema escolar cobra unha importancia crecente, por conformar a fonte primordial de formación de capital humano e o lugar privilexiado para a creación de redes de capital social. A súa complexidade crecente e o incremento sistemático de investimentos que require para poder responder ás esixencias da sociedade do coñecemento fan recomendable aplicar a lóxica organizativa á análise das súas relacións coa sociedade.

As relacións entre a escola e o seu contexto social mantiveron sempre un debate aberto que se vén intensificando a medida que cobra maior peso a aprendizaxe de competencias técnicas e se prolongan os anos de escolarización (Hallinan, 2000). De forma máis ou menos directa, durante as últimas décadas estableceuse unha estreita relación entre sistema escolar e desenvolvemento socioeconómico, por un lado, e éxito persoal e logro académico, por outro (Sewell, Hauser e Featherman, 1976). A medida que esta relación resultou máis evidente, fíxose preciso someter o sistema educativo a un seguimento e avaliación regular, como a calquera outra organización complexa.

Nas sociedades altamente competitivas adoita producirse un fenómeno de isomorfismo organizativo, polo cal as empresas menos innovadoras tenden a adoptar un comportamento de adaptación ritualista respecto das organizacións máis exitosas, que imponen a norma de referencia. As empresas máis tradicionais, incapaces de innovar, tenden a conformarse



con reproducir o discurso das máis exitosas, tratando así de crear unha imaxe de modernidade e parecerse á moda. No ámbito educativo, o mesmo que no empresarial, hoxe non se concibe un sistema escolar que non realice unha planificación estratéxica, introduza innovacións curriculares ou estime os niveis de rendemento escolar... O risco neste tipo de institucións é reducir as esixencias de calidade e a lóxica da eficiencia ao mito conformista dun simple sistema interno de acreditacións (Meyer e Rowan, 1977). Máis alá destes riscos, e das particulares dificultades técnicas que se derivan do carácter multifuncional do sistema escolar, a socioloxía das organizacións permite abordar con suficientes garantías a análise da estrutura organizativa e a avaliación dos principais logros do sistema escolar en Galicia durante a última década.

Á escola correspóndelle hoxe, nas sociedades democráticas avanzadas, o difícil cometido de unir a adquisición das pautas de comportamento, imprescindibles para a convivencia en democracia, coa aprendizaxe de competencias técnicas cada vez máis complexas. De aí a tensión crecente no seu interior entre, por un lado, igualdade de oportunidades e excelencia e, por outro, entre investimento e consumo. O futuro das sociedades avanzadas depende directamente da capacidade do seu sistema escolar para crear capital humano e social pero, ao mesmo tempo, dado que os escolares pasan moitas horas ao día, e cada vez máis anos na escola, é importante para a súa felicidade que dentro da escola o pasen ben.

Neste capítulo, analízanse algunhas das interaccións máis relevantes entre escola e sociedade en Galicia, que serán abordadas de forma máis específica ao longo do informe como dimensións concretas do sistema escolar. En primeiro lugar, obsérvase a evolución da súa estrutura organizativa, en particular o impacto dos cambios sociais sobre o tamaño e grao de complexidade do sistema escolar, así como sobre os procesos de toma de decisións. En segundo lugar, estúdanse o seu grao de eficiencia técnica e os novos retos que ten que afrontar a escola.

---

## ■ 2. CONTORNO E ECONOMÍA POLÍTICA

---

O éxito dunha organización depende da súa capacidade de adaptación ou control do medio no que se ve obrigada a obter os recursos que garanten a súa supervivencia, a cambio dos servizos que lle ofrece. A necesidade de responder aos cambios profundos do seu contorno inmediato (a sociedade galega e española) e do contorno máis amplo (Unión Europea e sociedade global) permite comprender os incesantes cambios lexislativos que, durante as últimas décadas, vén sufrindo o sistema educativo en España e en Galicia.

As reformas semellaran incapaces de darlles alcance ás novas esixencias da sociedade española. Os cambios teñen que ver, sobre todo, coa substitución dun modelo pechado e autoritario de interacción social por unha organización democrática e aberta, na que a liberdade, a autonomía e a iniciativa substitúen o principio de autoridade. O segundo determinante principal do contorno é o abandono definitivo da cultura rural polo dinamismo urbano metropolitano. Ao impacto destes imperativos engádeselle a diferente deriva ideolóxica que tratan de impor os distintos partidos políticos e grupos de intereses. Por último, ademais dun axuste a novos valores, a escola experimenta unha demanda continua de maior eficiencia técnica, que debe traducirse en niveis máis elevados de calidade e de rendemento escolar.

O distinto acento dos diferentes grupos políticos en cada un destes determinantes sociais explica a excesiva caducidade das disposicións legais, en canto se produce un cambio de goberno. Este feito pon de relevo a presenza dunha excesiva compoñente ideolóxica no deseño do modelo escolar, que se manifesta sobre todo en tres ámbitos particulares que fan referencia á identidade social e ao pluralismo. Estes ámbitos de especial tensión son: a dialéctica entre escola pública e escola privada, o ensino da relixión e as cuestións de lingua e cultura nas comunidades autónomas con lingua propia. Un contorno sociopolítico, marcado durante estes anos polo desenvolvemento das competencias autonómicas fronte ao Estado, obrigou, lóxicamente, a prestarlle en Galicia unha atención preferente ao problema da normalización lingüística. Co comezo do novo século, as presións crecentes dunha UE ampliada e as esixencias inaprazables da sociedade global converten a mellora da calidade no obxectivo prioritario.

Resultado destes cambios no contorno social é a aparición arredor da escola de novos actores incorporados e novas esixencias sociais, en consonancia co recoñecemento dun maior grao de complexidade. A medida que acaden un grao razoable de normalización as cuestións urxentes arriba sinaladas (cuestión lingüística, ensino da relixión e pluralismo institucional), será posible centrar cada vez máis a atención e os recursos nos retos que impón o contexto exterior. Terlle dedicado estes anos pasados a unha mellor adaptación ás condicións do contexto local non pode entenderse como un peche da escola sobre si mesma, senón máis ben como a preparación dun punto sólido de despegue. O logro dunha competencia lingüística bilingüe constitúe o exemplo máis claro de como a atención a unha dimensión local pode facilitar a adaptación a un contexto máis amplo, neste caso plurilingüe. Non obstante, tal como poñen de relevo os peores resultados nos estudos comparativos, o reto principal ao que ten que responder en adiante a nova economía política da escola en Galicia é a homologación aos estándares europeos de calidade.

### 3. DESENVOLVEMENTO ORGANIZATIVO

Antes de abordar a análise dos logros especificamente escolares durante a última década, parece oportuno dedicarlle unha atención preliminar á evolución do marco organizativo e institucional, que permite observar os cambios máis notables de alcance estrutural.

Conseguir implantarse en todo o país cun equipamento razoablemente modernizado constitúe, sen dúbida, o logro organizativo máis visible da escola galega, que fixo posible por primeira vez o acceso a ela de toda a poboación en idade escolar. Unha rede de concentracións escolares e de transporte permitiron superar a difícil barreira da poboación dispersa e, en gran medida, illada. Ademais do forte atraso estrutural que arrastraba a escola en Galicia, este éxito pon de relevo urxentes necesidades de equipamento, que se deixan sentir en particular nos grupos de idade aos que se estendeu recentemente a escolarización, tanto nos primeiros coma nos últimos anos de idade.

Durante os últimos anos, este decisivo proceso de desenvolvemento organizativo foise completando co despregue dunha crecente complexidade, que tenta darlle resposta á diferenciación das demandas; o propio índice deste informe é un bo indicador da diversificación e da especialización funcional dunha escola que tenta responder dunha forma máis específica ás diferentes necesidades. Cabe destacar a atención á innovación educativa e ao desenvolvemento da calidade; son numerosas as estratexias que se veñen implantando con este propósito: servizos de orientación, mellora da formación continua do profesorado, atención ás tecnoloxías da información e da comunicación, apertura á participación de axentes sociais, introdución de proxectos innovadores... Basta unha ollada ás propias construcións escolares, sobre todo nos espazos rurais e periurbanos, para observar como se veñen convertendo no centro de atracción de novos equipamentos; os aularios rodéanse progresivamente de novas infraestruturas deportivas e institucionais, incrementando e diversificando a oferta de ensinanzas e actividades complementarias. En non poucos casos, pode falarse con propiedade da constitución de verdadeiros polos educativos. A xeneralización entre os mozos galegos da práctica do deporte e da música pode considerarse un importante efecto de auréola da escola, que xa ten tradución en relevantes éxitos deportivos e nunha primeira eclosión de músicos profesionais. Ximnasia e música constitúen indicadores significativos do proceso de modernización da escola e da súa cultura urbana. O resultado é unha escola que ofrece xa varios niveis diferenciados de escolarización, completados na etapa secundaria, e sobre todo en FP, por unha serie de itinerarios, en boa medida especializados, que lles facilitan a inserción laboral aos egresados.

Pola súa particular relevancia sociopolítica, cómpre destacar un terceiro logro, inducido a través do sistema escolar e estreitamente vinculado ao seu tecido organizativo-institucional descrito máis arriba. Dispor de comedores e polideportivos permitiulle á escola contribuír eficazmente a alumar non só as xeracións máis instruídas, senón tamén as xeracións máis sas e altas de Galicia, con estándares asimilables ás sociedades do noso contorno (Tojo Sierra e Villanueva Díaz, 1996).

Nunha liña similar de apertura ou inserción no contorno, é preciso mencionar a consolidación dunha importante participación de diferentes actores sociais na definición das liñas prioritarias de intervención da escola e incluso na propia dirección dos centros. Non sorprende que os actores máis participativos sexan os axentes internos directamente implicados: profesores, persoal de servizos, estudantes e pais, tanto a título particular, como a través das súas organizacións profesionais ou corporativas. Cómpre ter presente que, o mesmo que en calquera outra organización, a participación activa dos diferentes tipos de membros é unha tarefa complicada e que require percorrer un camiño longo. Por esta razón, non poden sorprender as grandes diferenzas observadas entre distintos centros e a necesidade de facilitar a entrada e estimular a participación dos axentes externos que poidan contribuír a mellorar a calidade das ensinanzas e a lles facilitar aos escolares a inserción laboral ou o seu paso a niveis superiores de educación.

Neste ámbito organizativo, é preciso facer unha referencia ao tamaño do sistema escolar e, en particular, aos efectivos das dúas poboacións de referencia: escolares e profesores. Durante o período estudado, a pesar de que se alongou dous anos a idade escolar coa implantación do ensino secundario obrigatorio e de anticiparse a escolarización á etapa infantil, o número de alumnos presenta un forte descenso, que afecta en primeiro lugar os centros públicos, pero tamén os privados. A raíz deste feito está na regresión demográfica de Galicia, polo que afecta a todos os niveis educativos. O actual curso 2005-06 comeza con 318.170 escolares, que representan 7.172 menos que o curso anterior e constitúen unha poboación profundamente reducida, fronte aos 507.796 de hai nove anos (curso 1996-97).

Pola súa banda, o número de profesores en centros públicos reduciuse un 2,29% (673 profesores) durante os anos 2000-04; esta perda de efectivos concentrouse nos mestres de primaria (-7%), mentres os profesores de secundaria loxicamente aumentaron (26%) para cubrir as novas ensinanzas. Durante estes mesmos anos, os centros privados medraron un 2,39% (167 profesores). Na actualidade, a nivel agregado, o número de docentes parece estabilizado ou incluso repunta lixeiramente no ano 2005, chegando a sumar uns trinta mil profesores. Función positiva deste feito é a mellora das ratios

alumno/profesor, que se sitúan lixeiramente por enriba de vinte alumnos por profesor. Importa, así mesmo, sinalar a feminización dos funcionarios docentes, con 59% de mulleres e 41% de varóns, proceso que non parece aínda clausurado e que talvez requiriría o deseño dalgunha estratexia compensatoria.

O efecto combinado dos factores organizativos analizados permitiulles, por vez primeira, unha notable apertura dos estudos universitarios e de formación profesional a novas cohortes procedentes da sociedade rural e periurbana, se ben as taxas son aínda inferiores ás do contorno español e europeo. Ter unha poboación de estudantes decimada —case reducida á metade—, un profesorado razoablemente ben preparado, unha organización escolar cos equipamentos básicos e pouco máis de vinte alumnos por profesor, e contar cunhas familias que canalizan o futuro dos seus fillos a través da escola aparecen como bazas extraordinarias que garanten un importante efecto multiplicador dos investimentos en educación. O feito de que o incremento anual do gasto na escola apenas cubrise as taxas de inflación durante a década coa que se clausurou o século, fai imprescindible un investimento de choque para empezar a recuperar o forte atraso que acumula o sistema escolar en Galicia e afrontar o alto risco de perda de dinamismo socioeconómico, derivado da dramática diminución da poboación.

---

#### 4. LOGROS FUNCIONAIS

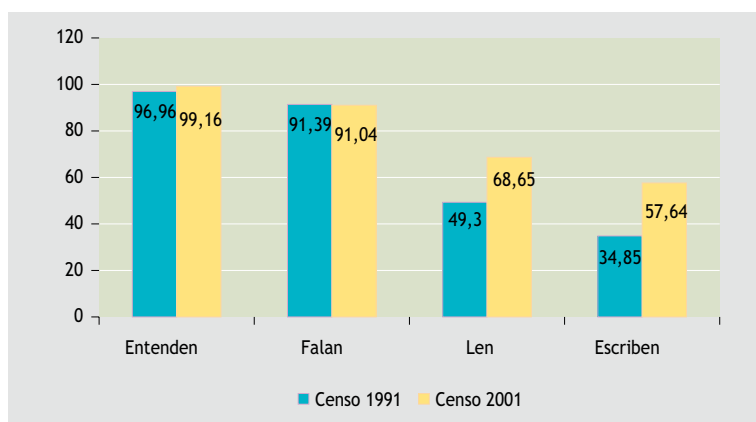
---

Respecto do seu funcionamento interno, a escola está deseñada para cumprir dúas tarefas prioritarias. A primeira sitúase no ámbito expresivo ou da identidade persoal e colectiva, correspondéndolle á escola, nunha boa parte, despois de á familia, a transmisión do sistema cultural primordial: os valores centrais e os sinais de identidade social, en particular a lingua materna, unha visión da historia e os valores para unha convivencia democrática. Este é un papel que nas sociedades tradicionais adoitaba asignárselles ás instancias relixiosas. A segunda función da escola ten un carácter máis instrumental e céntrase na transmisión de habilidades e coñecementos técnicos para a inserción laboral ou como base para acadar unha competencia profesional máis especializada e, por esta vía, ter acceso a un traballo mellor.

Entre os logros da escola no ámbito expresivo ou da transmisión de valores cómpre sinalar, en primeiro lugar, o avance experimentado na extensión de competencias lingüísticas en galego, en resposta ás esixencias autonómicas dunha equiparación da competencia lingüística en galego e en castelán. Aínda que este logro ten un claro compoñente técnico de competencia profesional, a lingua materna é un dos referentes ou valores centrais da identidade persoal e de grupo. Como sinala Heidegger, a lingua non equivale sen

máis ao ser, pero constitúe a morada na que habita máis a gusto. Porque a identidade dos pobos cristaliza de modo especial na lingua; os pobos cunha marcada identidade diferencial teñen lingua propia e, no caso de compartila con outros pobos, imprímenlle un selo diferencial. Para a Galicia autonómica, recuperar a súa lingua e normalizar o seu uso<sup>3</sup> constituíu un paso imprescindible para sacar a flote a súa identidade deprimida (Pérez Vilariño, 1981) e recuperar a autoestima como pobo. Resultado dese proceso é a importante mellora experimentada durante o último decenio na autopercepción das competencias en lingua galega, en especial das dúas que máis directamente dependen da escola: a lectura e a escritura (ver gráfica 1).

■ Gráfica 1: Competencia lingüística en galego



Fonte: Datos comparativos dos censos de 1991 e 2001 (IGE, 1992; IGE, 2003).

O alcance social deste feito percíbese mellor tendo en conta que, aínda a finais dos anos 70, ter o galego como lingua materna (sobre todo asociado á residencia no hábitat rural) impedíalle á maioría da poboación en idade escolar acceder a niveis de ensino postobrigatorio (Castillo Castillo e Pérez Vilariño, 1977).

Tal como poñen de manifesto os estudos dispoñibles (os censos de poboación e vivendas de 2001 constitúen un bo exemplo), os datos comparados con Cataluña e o País Vasco amosan unha maior xeneralización das competencias lingüísticas na lingua propia en Galicia (en relación con Cataluña, por exemplo, Galicia acadou valores máis elevados en todas as destrezas, a excepción da lectura; 74,3% fronte a 68,6%, respectivamente).

3 O informe está dividido en 16 áreas de traballo, a maioría delas con distintas subáreas, e que implican máis de corenta investigadores.

Importa sinalar que este superior grao de uso ou de densidade lingüística do galego (Pérez Vilariño, 1981) non lle impide seguir nunha situación de maior latencia, tal e como pon de manifesto a súa desafortunada exclusión do recente informe da Comisión Europea sobre Linguas Minoritarias na UE.

## 5. EFICIENCIA TÉCNICA E RENDEMENTO ESCOLAR

Desde a perspectiva técnica, o sistema escolar ten encomendados dous obxectivos prioritarios, complementarios entre si: o logro de determinadas habilidades ou competencias e a inserción laboral. Logro académico e éxito profesional permiten medir o éxito da organización escolar. O primeiro destes obxectivos veno estimando o sistema escolar en Galicia, a través das taxas de promoción duns niveis a outros; para o cálculo do segundo realizáronse algúns estudos de inserción laboral e profesional. En ambos os campos, o sistema educativo en Galicia presenta niveis claramente mellorables, sobre todo nos niveis medios.

Tocante ao logro escolar, na educación primaria aparece unha diferenza significativa entre as provincias da Coruña e Lugo, por un lado, e Ourense e Pontevedra, polo outro. Nas dúas provincias do norte, ao redor dun 95% rematan a educación primaria na súa idade. Nas provincias do sur, en cambio, os centros públicos non acadan o 90% de éxito; pola súa banda, os centros privados presentan un éxito superior ao 100%, o que semella indicar a admisión de novos alumnos ao comezar o ensino secundario obrigatorio (ESO). A proporción de escolares que se gradúan en ESO nos centros privados é superior en Ourense e Pontevedra, e Lugo presenta a menor presenza de escolares graduados en ESO en centros privados, un de cada catro. Parece de interese coñecer se estas diferenzas se deben a un menor equipamento público en Ourense e Pontevedra ou máis ben á preferencia de familias dispostas a investir en educación.

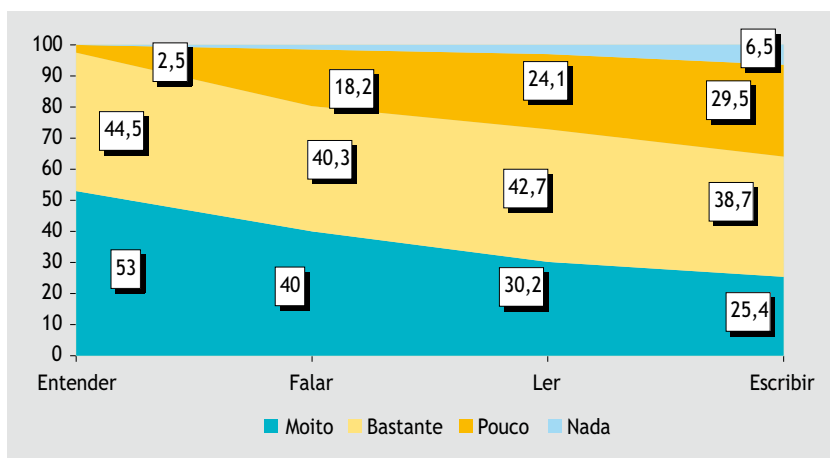
Nos estudos de bacharelato, as taxas de éxito diminúen sensiblemente nos centros públicos, situándose por baixo do 70%, mentres que nos privados acadan o 90%. No bacharelato de adultos, as taxas de éxito son claramente máis baixas e irregulares; os fracasos tenden a acumularse no primeiro ano, que semella cumprir unha función selectiva. Chama a atención, así mesmo, o feito de que na Coruña e Lugo, ao final do período estudado, os centros públicos presentan taxas máis altas de éxito que os privados, o que podería estar asociado a unha menor capacidade de selección previa dos estudantes por parte dos centros privados.

Respecto da inserción laboral, bótanse en falla datos sistemáticos e traballos de análise, en especial sobre os egresados que non continúan algún ciclo de educación postobrigatoria. Pola súa parte, os datos reflicten que os índices de empregabilidade dos egresados de FP son bastante satisfactorios, sobre todo se se comparan coas altas taxas de paro dos que teñen estudos de bacharelato; este último tipo de estudos compórtanse como se non estivesen orientados ao emprego (Herranz González, Pérez Vilarriño e de Prado Díez, 1998).

## 6. RETOS PENDENTES

O primeiro reto no ámbito da racionalidade instrumental ten que ver co feito de que o éxito na xeneralización da competencia lingüística en galego non afectou a dimensión activa da competencia (falar e escribir). Unha sorprendente evidencia parece indicar que a mellora na dimensión pasiva da competencia non se corresponde cos niveis de uso esperados, tal como pon de relevo unha comparativa de datos obtidos entre 1992 (a fonte consultada é o *Mapa Sociolingüístico de Galicia*, en diante MSG, 1994) e en 2003 (datos do informe sobre coñecemento e uso do galego, incluído na *Enquisa de condicións de vida das familias*, en diante ECVF, 2004). Tómanse só os datos referidos aos individuos con idades comprendidas entre os 16 e os 25 anos, que tiveron formación escolar en galego e castelán (ver gráficas 2 e 3).

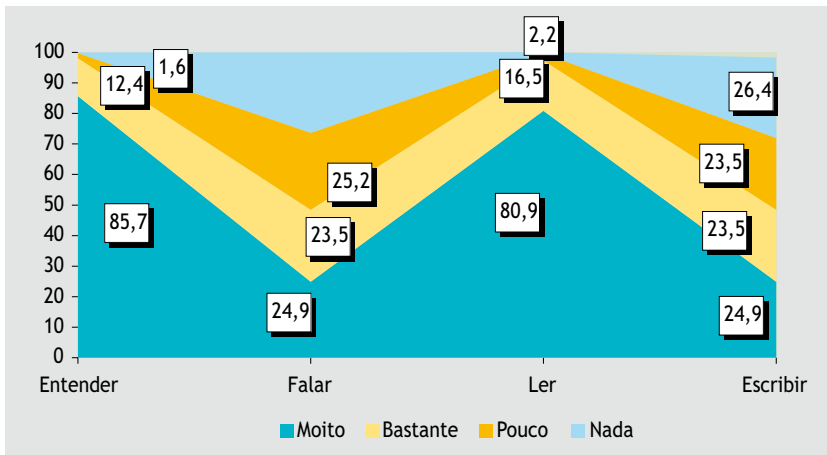
■ Gráfica 2: Competencia lingüística en galego. Datos do MSG (1992).  
Mozos de 16 a 25 anos



Fonte: MSG.



■ Gráfica 3: Competencia lingüística en galego. Datos da ECVF (2003).  
Mozos de 16 a 25 anos



Fonte: Elaboración propia con datos da ECVF.

Estudos obxectivos, que midan externamente o nivel de competencia nas diferentes destrezas, deberán informar acerca do posible retroceso que parece deducirse da gráfica 3 en falar e escribir, ou de se, pola contra, o que se está a producir é unha maior autoesixencia entre os estudantes respecto desas destrezas<sup>4</sup>. En calquera caso, coñecer ou dominar unha lingua non implica o seu uso. Este require un contorno que recoñeza e gratifique socialmente a quen a empregue. O marco actual, cada vez máis aberto a Europa e á sociedade global, non semella premiar por igual en todos os ámbitos o uso da lingua galega. Por isto, resulta necesario realizar estudos máis sofisticados que tenten estimar a correspondencia ou disonancia entre niveis de competencia e niveis sociais de densidade lingüística —isto é, de ámbitos de uso— do galego en relación co castelán.

O uso das diferentes linguas é un dos comportamentos sociais que está máis influenciado polos determinantes do contorno. Non debería sorprender que o uso do galego se vexa fortemente afectado pola crecente perda de relevancia do contorno autonómico español, fronte ao novo contorno europeo e global. A nosa pertenza á UE e a nosa crecente implicación na sociedade global fan que incluso o castelán, fronte ao inglés e a outras

4 Datos exploratorios referidos a un estudo deste tipo, realizado entre alumnos de último curso da ESO da área de Santiago de Compostela, indicaron que os valores das competencias bilingües eran bastante semellantes, se ben eses resultados non poden aínda xeneralizarse (Seminario de Sociolingüística da RAG, no prelo).

linguas de gran difusión, como o ruso, o árabe, o chinés..., tenda a aparecer cada día máis como unha lingua rexional. Neste novo contexto de alta mobilidade e crecente mestizaxe sociocultural, a competencia lingüística en galego e castelán facilita o acceso a outras linguas, o que compensa amplamente unha eventual diminución do seu uso específico. No marco actual, para un galego bilingüe —e todos os escolares galegos o son— a aprendizaxe do inglés e do portugués non debería supor unha dificultade importante. Non semella esaxerado afirmar que o debate sobre a normalización lingüística en galego se irá trasladando cada vez máis á necesidade de conseguir unha competencia adicional en linguas estranxeiras.

Estudos específicos sobre o nivel de competencias dos escolares galegos en linguas estranxeiras indican que estas son, cando menos, manifestamente mellorables (Vez Jeremías e Martínez Piñeiro, 2002). O bilingüismo conseguido a través da lingua galega debe converterse na ponte obrigada e practicable, que ofrece un acceso cómodo ao ámbito europeo e á sociedade global. O reto ao sistema escolar é contar coa organización e os medios apropiados, no prazo máis curto de tempo. Esta perspectiva debería contribuír a eliminar certas disfuncións vinculadas a rixideces nas primeiras fases de implantación do modelo de ensino e que chegaron a producir algunhas resistencias ou rexeitamentos.

O segundo reto técnico é complementario do desafío lingüístico e fai referencia á nova linguaxe universal da informática e da telecomunicación. A este propósito, parece obrigado darlle prioridade á introdución o máis axiña posible, das TIC, que están facendo posible e forzando o xurdimento da sociedade global. O manexo destas ferramentas é hoxe crucial e pode considerarse un ámbito específico de linguaxe. Neste sentido, a pesar do oportuna que resulta a recente gratuidade dos libros de texto, cabe preguntarse se non é máis necesaria unha urxente xeneralización da informática e da telecomunicación en todas as escolas, o que nos permitiría reducir distancias cos nosos veciños europeos e cos demais países avanzados. Os datos poñen claramente de manifesto que se trata de habilidades que, como a lingua, requiren unha iniciación moi temperá e nas que levamos un alto grao de atraso.

Co fin de acadar un equipamento similar ao europeo, tanto en recursos materiais coma en profesorado ben formado e cunha alta motivación para manterse ao día de forma regular, parece obrigado, tal como queda apuntado, un esforzo orzamentario que debería ir acompañado dun refinamento nos sistemas de seguimento e avaliación. A aposta europea vai claramente nesta liña e pon de relevo un dos máis graves atrasos estruturais de España, e máis aínda de Galicia; as transformacións sorprendentes de países como Irlanda ou Finlandia son exemplos para seguir.

No ámbito dos valores ou da súa función expresiva, a escola ten que afrontar o reto da transmisión pacífica do sistema de valores civís e normas de comportamento colectivo que, na actualidade, aparece exposto en forma conflitiva no debate sobre o ensino da relixión. A transformación dunha sociedade unitaria cun sistema de valores único nunha sociedade plural e cun alto grao de mestizaxe obriga a escola a ampliar a súa oferta neste campo. O ámbito escolar constitúe un espazo privilexiado para a socialización temperá nos valores e normas básicas —os *mores*— da convivencia democrática. Neste punto, é preciso incluír as regras de urbanidade ou regras de educación urbana, o tráfico, a ecoloxía e a calidade de vida, o voluntariado, o respecto á autoridade, os modelos de negociación e a asunción de responsabilidade... Estes contidos, que adoitan abordarse como materiais transversais, adquiren un valor central desde os primeiros anos de escolarización. É máis que probable que os crecentes problemas de delincuencia e as graves tensións que comezan a manifestarse nas escolas teñan que ver cunha deficiente abordaxe destes temas, cruciais en calquera sociedade civil, máis alá das súas representacións relixiosas. A secularización de tales representacións non pode, en ningún caso, implicar a evacuación dos seus contidos.

Vinculado, por un lado, á cuestión técnica da competencia lingüística e, por outro, ao ámbito da socialización nos valores democráticos, está a cuestión da escolarización e integración dos emigrantes, cuxa presenza comeza a facerse visible con certa forza en non poucas escolas. Este é un tema que esixe un tratamento coidadoso para evitar o xurdimento de actitudes xenófobas, ao tempo que require unha asistencia técnica particular.

Para rendibilizar os investimentos crecentes en equipamento escolar, semella obrigado seguirlle prestando unha atención crecente, tal como reflicten os últimos datos, á formación continua e ocupacional dos adultos. O aproveitamento das instalacións e dos recursos humanos da escola para esta tarefa, que adquire cada día un maior valor estratéxico, non significa que este tipo de formación teña que ser impartida en exclusiva polos docentes do centro. Tampouco parece demasiado razoable ter unha escola deficientemente equipada, ao tempo que, por mor dos cuantiosos recursos dispoñibles, numerosas organizacións e institucións, sen tradición específica no campo do ensino, están a se converter en improvisados centros de formación. A apertura e a colaboración activa do sistema escolar na formación continua aparece como unha vía practicable de acercamento e incrustación da escola na sociedade.

Dada a demanda de fortes investimentos para o sistema escolar, e aínda sendo conscientes de que a racionalidade neste ámbito é especialmente limitada, e incluso controvertida, é

preciso que os diversos grupos implicados negocien o establecemento de sistemas abertos de avaliación e control, que garantan a solvencia das demandas e a responsabilidade dos diferentes actores.

Por último, respecto da inserción laboral, parece razoable darlles entrada nos consellos escolares ás organizacións empresariais e ás fundacións. Ademais de ampliar as bases de interacción entre a sociedade e a escola, permitiría coñecer mellor a demanda dos empregadores e ter acceso a fontes complementarias de recursos, non sempre necesariamente monetarios. A relación con estas institucións semella en consonancia coa auréola deportiva e cultural que vén rodeando os novos centros escolares e que enriqueceu enormemente o campo educativo. A ampliación da rede de relacións e da oferta de actividades no contorno escolar incrementou a súa capacidade de atracción. Resulta de grande interese que o ámbito organizativo dos colexios estea aberto aos principais actores da sociedade civil e non só aos representantes dos grupos directamente implicados, en particular pais e representantes dos profesores. A ampliación da rede de relacións, en particular coas organizacións que ofrecen postos de traballo, debería contribuír a enriquecer o capital social dos escolares e facilitar a súa inserción sociolaboral, o que reduciría a excesiva distancia entre os centros escolares e os lugares de traballo. Con isto aumentaría a motivación dos escolares e profesores, flexibilizaríanse os modelos de aprendizaxe e reduciríanse as excesivas taxas de repetidores e de fracaso escolar. Numerosos estudos subliñan, a este propósito, unha excesiva distancia entre o sistema escolar, incluída a propia universidade, e o mundo do traballo. As desproporcionadas taxas de paro entre as cohortes máis novas e mellor educadas parecen máis ben un problema de inserción, derivado en gran medida desta distancia institucional que é claramente menor noutros países do noso contorno e con taxas moito menores de parados que buscan o primeiro emprego (Pérez Vilarinho, 2001). Esta inserción social da escola (Granovetter, 1985; Hallinan, 2000) facilitaría a iniciación dos escolares en formas flexibles de aprendizaxe e a interiorización, tanto entre os escolares coma entre os seus profesores, da necesidade dunha formación continua, fronte á idea dunha aprendizaxe memorística de determinados coñecementos.

Entre os puntos débiles do sistema escolar é preciso destacar algúns factores latentes, en particular a presenza dunha cultura escolar con frecuencia cargada dunha inercia tradicional, que tende a distanciar o proceso educativo do mundo do traballo. Este distanciamento e a persistencia dun sistema de valores, no que a lóxica da adscrición e a herdanza priman sobre o esforzo e o logro persoal, reducen a motivación dos escolares e tenden a diluír a responsabilidade entre os profesores. Este determinante déixase sentir con forza tamén no eido estatal. Enquisas recentes sinalan que catro de cada cinco

escolares españois manifestan que non se esforzan demasiado nos seus estudos. Baixo este suposto, non pode sorprender que as taxas de alumnos con algún suspenso, de repetidores, e incluso de abandono dos estudos, sexan desproporcionadamente elevadas, sobre todo nas ensinanzas secundarias.

A gravidade deste fenómeno chega máis lonxe na propia universidade, onde os estudantes non só con notas excelentes, senón simplemente sen algún suspenso, son a excepción. Unha cultura escolar e académica condescendente co fallo sistemático aparece loxicamente asociada a una reducida estima de valores básicos para o logro académico e o éxito profesional, en particular a regularidade e a responsabilidade no traballo, que tenden a ser substituídos por estratexias oportunistas máis ou menos 'pícaras' e a repetición ata o aburrimiento de exames parciais e finais, de xuño, setembro, decembro e febreiro. Estas prácticas da non calidade teñen, obviamente, consecuencias graves sobre o sistema e fan moi difícil implantar unha lóxica da excelencia. Nos primeiros niveis do sistema escolar, un indicador sintomático deste fenómeno é a proliferación das clases particulares complementarias, estratexia coa que moitos pais tentan suplir os fallos dunha deficiente organización escolar e unha escasa colaboración entre familia e escola.

Para rematar, imos referir o que nos parecen algúns determinantes particulares que poden estar inhibindo o esforzo dos nosos escolares. Por un lado, sublíñase o impacto negativo de programas con certa frecuencia pouco estimulantes ou sobrecargados e que moitos estudantes non se senten motivados polos profesores. Ao mesmo tempo, bo número de pais non parecen, precisamente, esixentes cos seus fillos. A isto, engádeselle unha distancia excesiva entre a escola e a sociedade, a pesar de que no último decenio incrementáronse as prácticas de achegamento mediante visitas a museos e zonas históricas, viaxes de estudo, prácticas ambientais, visitas a empresas, etc. Unha intensificación dos contactos coas institucións e empresas do contorno permitiríalles aos escolares aprender a recoñecer o seu medio, valorar os seus recursos e comprender a súa lóxica, o que incrementaría o seu interese escolar, abriríalles horizontes profesionais e laborais e reduciría a distancia social fronte aos estudos de formación profesional.

# 2

## LEXISLACIÓN EDUCATIVA E ESCOLAR EN GALICIA



## 1. INTRODUCCIÓN

A revisión analítica da produción normativa realizada pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, no período 1993-2004, permite poñer de manifesto as seguintes consideracións:

1. Existe unha notable produción normativa en relación co desenvolvemento institucional educativo en Galicia no período considerado, que é congruente coa existencia de competencias educativas autonómicas derivadas do Estatuto de autonomía de Galicia.
2. En tal sentido, a produción normativa ten carácter xeneralizadamente regulamentario e distínguese nela tanto a aprobación de decretos coma, con máis frecuencia, de ordes e resolucións para o desenvolvemento e a aplicación das distintas medidas conducentes ao desenvolvemento educativo e ao cumprimento das previsións constitucionais e legais con respecto á educación.
3. Estamos ante unha produción normativa reducidamente orixinal, en gran medida suscitada polo desenvolvemento da importante legislación que, con carácter orgánico, se aprobou no Parlamento español nos anos 1990, 1995 e 2002, co horizonte do logro dunha importante e xeral reforma do sistema educativo español no seu conxunto.
4. Neste sentido, estamos ante unha produción normativa moi vinculada e debedora da moi considerable produción normativa de alcance español, dado tal clima de desenvolvemento da reforma educativa. Aínda así, non se trataría dunha posición pasivizante da Administración educativa galega e das instancias existentes para garantir a participación social no desenvolvemento educativo, dada a participación galega no propio proceso estatal de creación normativa a través da Conferencia de Educación e, nalguna medida, mediante a acción do Consello Escolar do Estado, como instancias consultivas e de concertación intervinientes en tal proceso.
5. Estamos ante unha produción normativa galega xeralmente adecuada, tanto no que se refire á súa específica materia —de ordinario conectada aos deseños estatais—,



como no que se relaciona cos seus momentos de produción, o que é indicio da existencia dun aparato administrativo basicamente normalizado e ordenado desde o punto de vista burocrático.

6. Falamos igualmente dunha produción normativa xeralmente equiparable, no tempo que consideramos, á doutras comunidades autónomas, singularmente á daquelas comunidades que desde o comezo dos anos oitenta se rexeron estatutariamente coas previsións contempladas para as nacionalidades históricas e ás que se desenvolveron por aplicación do artigo 151 da Constitución española.
7. As anteriores consideracións non impiden facer unha reflexión crítica sobre a calidade e adecuación da produción normativa, no sentido de que podemos observar nela unha nítida predominancia da tonalidade burocrática, máis que a existencia de graos de creatividade e de orixinalidade xurídica que puidesen ser indicio dun exercicio esixente dos principios e supostos inscritos no desexable exercicio da autonomía política no campo educativo, orientación esta que nos permitiría dar unha mellor resposta en todos os campos e problemáticas do noso desenvolvemento educativo, tendo en conta as nosas específicas problemáticas derivadas do noso particular contexto sociocultural.
8. Así, cuestións relacionadas coa función pública, o específico desenvolvemento da reforma educativa, a organización da Administración educativa, o desenvolvemento da participación social, a atención rigorosa á diversidade sociocultural ou a normalización da lingua galega deberían gozar dun máis rico e específico tratamento normativo neste período.

Ditos os anteriores considerandos, debemos introducirmos na materia de tal produción normativa e facer tamén unha oportuna descrición das características da produción normativa estatal polo sobrepeso que ela tivo ao longo de todo o período en circunstancias de reforma.

## 2. AS CARACTERÍSTICAS DA PRODUCCIÓN NORMATIVA ESTATAL

Como continuación da aprobación da Lei orgánica 1/1990, de ordenación xeral do sistema educativo, debemos salienta pola súa incidencia na creación normativa en Galicia que xa no curso 1990-91 se aprobaron por parte da Administración central reais decretos que se referían a:

- mobilidade entre corpos docentes,
- normas transitorias de acceso á función pública docente,
- calendario de aplicación e desenvolvemento da LOXSE, revisado en 1992,
- requisitos mínimos dos centros de ensinanza de réxime xeral,

- establecemento de ensinanzas mínimas de educación infantil, primaria e educación secundaria,
- establecemento dos aspectos básicos do currículo de todas as anteriores etapas citadas,
- ensinanzas mínimas de currículos de ensinanzas de réxime especial e
- acción educativa no exterior.

Así mesmo, mediante a aprobación de diversas ordes ministeriais comezou con carácter experimental o desenvolvemento de distintos ciclos formativos de formación profesional e aprobáronse tamén os primeiros novos módulos profesionais, co mesmo carácter experimental.

Seguiu logo o establecemento da estrutura do bacharelato, a aprobación das especialidades do corpo de profesores de educación secundaria, a cuestión da adscrición a elas do profesorado e a determinación das áreas e materias para impartir en cada caso, o establecemento dos requisitos mínimos dos centros de ensinanzas artísticas, a aprobación dos aspectos básicos dos currículos de música, de arte dramática e danza e a aprobación do real decreto referido ás ensinanzas mínimas de bacharelato, acompañado todo o anterior de numerosas ordes ministeriais.

Na cadencia normativa estatal hai que facer notar que foi no curso 1992-93 cando se estableceron as directrices xerais sobre títulos e as correspondentes ensinanzas mínimas de FP, o modo de ingreso e a adquisición de especialidades nos corpos de funcionarios docentes, os distintos títulos de FP de grao medio e superior, o modo de admisión de alumnos en centros sostidos con fondos públicos, os regulamentos orgánicos das diversas modalidades de centros educativos das etapas básicas, así como distintas normas e criterios de avaliación nas diversas etapas.

Gran parte da atención lexislativa e normativa da Administración central durante os anos 1994 e 1995 estivo centrada no establecemento dos títulos académicos das distintas familias profesionais e dos diversos ciclos formativos, o que igualmente levou á aprobación de numerosos currículos dos ciclos formativos e ao establecemento de equivalencias entre os títulos anteriores á LOXSE e os sinalados nesta lei. Tamén se regularon os concursos de traslados para o profesorado no ámbito español, o marco xeral de validacións, a ensinanza da relixión, o proceso de avaliación, acreditación e mobilidade do alumnado de FP de réxime específico, os centros de profesores e recursos, os elementos básicos dos informes de avaliación do grao elemental de FP e as actividades complementarias e extraescolares e os servizos complementarios dos centros concertados.

Na acción lexislativa, hai que destacar como iniciativa moi importante a aprobación da Lei orgánica 9/1995, do 20 de novembro, sobre participación, avaliación e goberno dos centros escolares (LOPAGCE), que se converterá en fonte de novos regulamentos, tanto estatais coma autonómicos, se ben hai que anotar un nítido atemperamento da acción normativa debido, en primeiro lugar, á finalización substancial do trazado da arquitectura do novo sistema educativo da reforma e tamén ao cambio de signo político na gobernación do Estado, que recaerá a partir de 1996 no Partido Popular, nunha situación de debilidade parlamentaria, o que lle impedía, como se observou arredor do debate das humanidades, poder tomar decisións políticas manifestamente distintas ante a falta de apoio parlamentario, extremo este que, en cambio, se modificou a partir das novas eleccións políticas do ano 2000, que deron curso a unha nova lexislatura con maioría absoluta deste mesmo partido.

En todo caso, é oportuno recordar que 1999 foi o ano de aprobación de múltiples reais decretos de traspasos de competencias e servizos de educación ás diversas comunidades autónomas, que seguirán a vía constitucional do artigo 143, en cumprimento da lei orgánica aprobada sobre isto en 1992.

Esta nova circunstancia fixo posible que o Partido Popular levase a cabo unha importante modificación da anterior política educativa, tanto no ámbito das ensinanzas non universitarias, coma nestas últimas, plasmando dúas importantes leis orgánicas, a de calidade da educación (LOCE) e a de ordenación universitaria (LOU), o que ocasionaría, non obstante, unha apreciable falta de sintonía entre considerables sectores sociais, profesionais e académicos. En efecto, aprobada a LOCE o 23 de decembro de 2002 (BOE, 24/12/02), o ano seguinte sería notable en canto ás medidas de desenvolvemento regulamentario: calendario de aplicación das novas medidas de reforma; establecemento das ensinanzas comúns de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obrigatoria e bacharelato (unificando, neste caso, o que antes se ditara a través de reais decretos, tanto de 1991 coma do ano 2000); condicións para flexibilizar a duración dos estudos para os alumnos intelctualmente superdotados e establecemento da estrutura das ensinanzas de idiomas e dos requisitos das escolas de música, chegándose a ditaminar tamén o establecemento dos requisitos mínimos dos centros que imparten ensinanzas de réxime xeral. Así mesmo, hai que facer notar que no mesmo 2003 se regularía o Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais, por desenvolvemento da Lei orgánica 5/2002, do 19 de xuño, das cualificacións e da formación profesional (BOE, 20/06/02).

O novo cambio político rexistrado na primavera de 2004, que levou o PSOE á gobernación do Estado, levaría á paralización e á revisión, segundo os casos, desta anterior dirección da política educativa a escala estatal.

### ■ 3. PRODUCCIÓN NORMATIVA DA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA: 1993-2004

Un importante capítulo de tal produción está composto pola existencia de ordes e de resolucións suscitadas pola creación de centros e unidades escolares e a dotación dos recursos humanos correspondentes, con toda a instrumentación administrativa que ao seu redor se suscita, para dar cumprimento así a aspectos moi básicos e visibles do que significa o dereito á educación, en concordancia coa lexislación orgánica aprobada no Parlamento español. Neste sentido, non é preciso salientar as numerosísimas referencias legais existentes e plasmadas de modo ordinario ao longo do período considerado no *Diario Oficial de Galicia*.

De xeito similar, hai unha numerosa produción normativa que de ordinario se repite con cadencia anual, ao referirse á convocatoria sostida de accións de impulso relacionadas coa innovación pedagóxica, coa formación do profesorado e outras iniciativas de alcance social e que só citaremos sumariamente pola súa materia específica, sen referirnos á norma concreta sobre a que se sosteñen tales accións.

#### ■ 3.1. Normativa sobre accións de impulso á innovación pedagóxica, á formación do profesorado, á educación de adultos e ao asociacionismo

A) Programas anuais de impulso á innovación pedagóxica nos centros de educación (ordes e resolucións)

- Programa de escolas viaxeiras (desde o inicio dos anos noventa).
- Programa de prensa e radio escolar en galego.
- Apoio aos suplementos de prensa escolar en galego.
- Axudas para centros de FP implicados en programas europeos sobre a transición dos mozos desde a escola ao mundo laboral.
- Axudas para a realización de intercambios escolares en toda España e territorios da UE (desde 1991).
- Programa de prácticas nas empresas e de formación en alternancia (desde o curso 1991-92).
- Programa de educación para a saúde.
- Programa de educación para o consumo.

- Programa de educación ambiental.
- Plan de aplicación das novas tecnoloxías (desde o curso 1992-93) (PANTEG, con dous sub-programas: Abrente e Estrela).
- Campaña anual de fomento da lectura (Consellería de Cultura).
- Programa Lingua (desde 1994). Centros seleccionados
- Programa Arión (desde 1994). Profesorado seleccionado.
- Celebración nos centros escolares do Día das Letras Galegas.
- Establecemento dos premios á innovación educativa en Galicia (desde 1997).
- Premios á innovación educativa sobre temas transversais (desde 1997).

#### B) Programas anuais de impulso á formación do profesorado (ordes e resolucións)

- Axudas para proxectos de investigación e innovación pedagóxica e curricular (desde 1990).
- Axudas para proxectos de investigación-acción na aula (desde 1990).
- Programa de apoio a grupos de colaboración coa reforma educativa (desde 1990).
- Proxectos de formación en centros (desde 1993).
- Creación da modalidade de seminarios permanentes.
- Programa de licenzas por estudos.

#### C) Impulso á educación de adultos (ordes e resolucións)

- Axudas para actividades de alfabetización e educación básica de adultos (desde o inicio dos anos noventa).
- Axudas a proxectos de experimentación en educación de adultos.

#### D) Impulso ao asociacionismo de pais, nais e alumnado (ordes e resolucións)

- Axudas para financiar actividades das APAS.
- Axudas para actividades das asociacións do alumnado.

---

### ■ 3.2. A normativa específica

Os propósitos de reforma educativa, a activación e mobilización dos docentes, unha certa intención de favorecer a participación social e a efectivización do dereito á educación encóntranse así na raíz das accións e convocatorias que se veñen de sinalar, sen que entremos aquí a valorar a súa eficacia e adecuación, que a miúdo foron ocasión de controversia.

Máis alá do que aquí se sinalou, a produción normativa tratou de responder aos seguintes aspectos:

1. Desenvolvemento curricular, por aplicación da reforma educativa.
2. Organización didáctica e avaliación das ensinanzas.
3. Organización dos centros escolares.
4. Os centros privados concertados.
5. Procesos de implantación da reforma educativa.
6. Órganos de goberno dos centros educativos.
7. Instancias de participación social.
8. Asuntos de persoal, dirección de centros e Inspección Educativa.
9. A orientación escolar e profesional.
10. A integración de alumnos con necesidades educativas específicas.
11. Normalización da lingua galega no ensino.
12. Varios.

Ao respecto, sinalamos a normativa fundamental suscitada en cada caso.

### A) Desenvolvemento curricular

#### 1. Ensinanzas de réxime xeral

- Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 02/04/93).
- Decreto 275/1994, do 29 de xullo, polo que se establece o currículo do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 31/08/94).
- Orde do 1 de febreiro de 1995, pola que se publica o catálogo de materias optativas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia, se establece o currículo destas materias e se regula a súa oferta (DOG, 30/03/95).
- Decreto 235/1995, do 20 de xullo, polo que se regula o ensino da relixión nas ensinanzas de réxime xeral na Comunidade Autónoma de Galicia e se modifican e completan os decretos 426/1991, do 12 de decembro; 245/1992, do 30 de xullo; 78/1993, do 25 de febreiro e 275/1994, do 29 de xullo (DOG, 10/08/95) e Orde do 23 de febreiro de 1995, pola que se establece o currículo de relixión católica na educación infantil, na educación primaria e na educación secundaria obrigatoria (DOG, 28/03/95).
- Orde do 11 de abril de 1995, pola que se ditan normas para a regulación de programas de garantía social durante o curso 1995/1996, con carácter experimental, en centros públicos ou privados homologados de formación profesional de Galicia (DOG, 25/05/95).

- Decreto 331/1996, do 26 de xullo, polo que se modifica e amplía o Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 28/08/96).
- Orde do 19 de maio de 1997, pola que se regulan os programas de diversificación curricular na educación secundaria obrigatoria (DOG, 06/06/97).
- Orde do 26 de maio de 1997, pola que se regula a ensinanza básica para as persoas adultas e os requisitos mínimos dos centros (DOG, 13/04/97).
- Orde do 5 de maio de 1997, pola que se regulan os programas de garantía social na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 29/05/97).
- Orde do 14 de abril de 1999, pola que se ordenan e organizan as ensinanzas de bacharelato para adultos na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 29/04/99).
- Decreto 184/2003, do 20 de febreiro (DOG, 18/03/03), polo que se modifica o Decreto 275/1994, do 29 de xullo, polo que se establece o currículo do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 31/08/94).
- Decreto 239/1995, do 28 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral das ensinanzas de formación profesional e as directrices sobre os seus títulos (DOG, 16/08/95).
- Decretos diversos durante os anos 1996-1999, nos que se establecen os currículos de numerosos ciclos formativos.
- Orde do 31 de maio de 1999, pola que se regula o desenvolvemento dos ciclos formativos de formación profesional específica, en réxime ordinario e para as persoas adultas (DOG, 01/07/99).

## 2. Ensinanzas de réxime especial

- Decreto 253/1993, do 29 de xullo, polo que se establece o currículo dos graos elemental e medio das ensinanzas de música (DOG, 25/10/93).
- Decreto 183/2001, do 19 de xullo, polo que se establece o currículo do grao superior das ensinanzas de música e o acceso ao dito grao (DOG, 13/08/01).

## B) Organización didáctica e avaliación das ensinanzas

- Orde do 5 de maio de 1993, pola que se regula a avaliación da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 19/05/93).
- Orde do 6 de maio de 1993, pola que se regula a avaliación da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 20/05/93).
- Orde do 1 de marzo de 1995, pola que se regula a avaliación e a cualificación dos alumnos e das alumnas que cursan o bacharelato establecido na Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo (DOG, 09/05/95).

- Orde do 28 de decembro de 1996, pola que se regulan as condicións e o procedemento para flexibilizar a duración do período de escolarización obrigatoria dos alumnos con necesidades educativas especiais asociadas a condicións persoais de sobredotación intelectual (DOG, 28/11/96).
- Orde do 31 de outubro de 1996, pola que se regula a avaliación psicopedagóxica dos alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais que cursan as ensinanzas de réxime xeral e se establece o procedemento e os criterios para a realización do ditame de escolarización (DOG, 19/12/96).
- Orde do 19 de decembro de 1996, pola que se regula a avaliación e cualificación dos alumnos e das alumnas que cursan o grao elemental das ensinanzas de danza e os graos elemental e medio das ensinanzas de música que se establecen na LOXSE (DOG, 17/01/97).
- Orde do 22 de maio de 1997, pola que se regula a admisión de alumnado nos ciclos formativos de formación profesional específica de grao superior en centros docentes sostidos con fondos públicos (DOG; 30/06/97).
- Orde do 23 de maio de 1997, pola que se regulan as probas de acceso aos ciclos formativos de formación profesional específica e de artes plásticas e deseño (DOG, 30/06/97).
- Orde do 13 de abril de 1998, pola que se regulan as probas de acceso á universidade para os alumnos e as alumnas que cursaron as ensinanzas de bacharelato previstas na Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo e se ditan instrucións para a súa organización durante o período de implantación anticipada destas ensinanzas na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 15/05/98).
- Orde do 22 de maio de 1998, pola que se regula a admisión de alumnado nos ciclos formativos de formación profesional específica de grao superior en centros docentes sostidos con fondos públicos (DOG, 01/07/98).
- Orde do 23 de maio de 1998, pola que se regulan as probas de acceso aos ciclos formativos de formación profesional específica e de artes plásticas e deseño (DOG, 01/07/98).
- Orde do 24 de outubro de 2000, pola que se modifica a do 27 de xaneiro de 1998, pola que se regula a obtención do título de graduado escolar mediante a realización de probas extraordinarias (DOG, 21/11/00).
- Orde do 31 de maio de 2001, pola que se modifica para o curso 2001-2002 o horario semanal da educación secundaria obrigatoria derivado da Orde do 19 de xuño de 1996, pola que se regula a implantación desa etapa (DOG, 27/06/01).
- Orde do 15 de maio de 2001, pola que se establecen accións encamiñadas a facilitar a simultaneidade dos estudos de grao medio das ensinanzas de música reguladas



polo Decreto 253/1993, do 29 de xullo, cos de educación secundaria obrigatoria, bacharelato e nivel III do ensino básico para as persoas adultas (DOG, 26/06/01).

- Orde do 2 de setembro de 2002, pola que se regula a avaliación e a acreditación académica do alumnado que cursa as ensinanzas de artes plásticas e deseño de réxime especial na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 17/09/02).
- Orde do 6 de novembro de 2002, pola que se determinan as materias optativas e as materias de libre elección dos estudos das ensinanzas do grao superior de música establecidas polo Decreto 183/2001 (DOG, 28/11/02).
- Orde do 6 de maio de 2003, pola que se regula o procedemento sobre a equivalencia de estudos, para efectos académicos e de validación, dos extinguidos títulos de graduado escolar e certificado de escolaridade, co segundo módulo do nivel III da educación secundaria para persoas adultas (DOG, 10/06/03).
- Orde do 29 de maio de 2003, pola que se modifica o anexo I da Orde do 17 de febreiro de 2003, pola que se regulan as probas de acceso á universidade para os alumnos e as alumnas que cursaron as ensinanzas de bacharelato previstas na Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo (DOG, 11/06/03).

### C) Organización dos centros escolares

- Orde do 13 de abril de 1993, pola que se establece o procedemento para a implantación da xornada lectiva en sesión única de mañá nos centros de educación infantil, educación primaria e educación xeral básica (EXB) (DOG, 23/04/93), modificada a través da Orde do 25 de xaneiro de 1999, ampliando o seu alcance aos centros integrados (DOG, 27/01/99).
- Decreto 87/1995, do 10 de marzo, polo que se regula a admisión de alumnos nos centros sostidos con fondos públicos de educación infantil, de educación primaria e de educación secundaria (DOG, 28/03/95) e Orde do 5 de abril de 1995 (DOG, 10/05/95).
- Decreto 133/1995, do 10 de maio, sobre autorización de centros docentes privados para impartir ensinanzas de réxime xeral non universitarias (DOG, 22/05/95).
- Decreto 374/1996, do 17 de outubro, aprobando o regulamento orgánico dos centros de educación infantil e de primaria (DOG, 21/10/96).
- Orde do 22 de xullo de 1997, pola que se regulan determinados aspectos de organización e funcionamento das escolas de educación infantil, dos colexios de educación primaria e dos colexios de educación infantil e primaria dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (DOG, 02/09/97).
- Orde do 1 de agosto de 1997, aprobando instrucións para o desenvolvemento do Decreto 324/1996, que aprobaba o Regulamento orgánico dos institutos de educación secundaria e establecía a súa organización e funcionamento (DOG, 02/09/97).

- Decreto 7/1999, do 7 de xaneiro, regulando a creación de centros públicos integrados (DOG, 26/01/99).
- Decreto 201/2003, do 20 de marzo, desenvolvendo a autonomía na xestión económica dos centros docentes públicos non universitarios (DOG, 04/04/03).

### D) Os centros privados concertados

- Decreto 444/1996, do 13 de decembro, regulando as actividades escolares complementarias, as actividades extraescolares e os servizos complementarios nos centros privados concertados (DOG, 02/01/97) e Orde do 15 de xaneiro de 1997, pola que se ditan instrucións para o procedemento de autorización de cantidades que se percibirán como contraprestación por actividades escolares complementarias, actividades extraescolares e servizos complementarios dos centros privados en réxime de concerto (DOG, 12/03/97).
- Resolución do 27 de abril de 2000, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se ditan instrucións sobre o acceso e admisión aos ciclos de grao medio e de grao superior de formación profesional específica para o curso 2000-2001 (DOG, 30/05/00).
- Orde do 7 de maio de 2001, pola que se regula a admisión do alumnado nos ciclos formativos de grao superior de formación profesional específica en centros docentes sostidos con fondos públicos<sup>5</sup> (DOG, 24/05/01).
- Orde do 16 de marzo de 2001, pola que se regula o procedemento para a admisión de alumnos en educación infantil, primaria e secundaria obrigatoria en centros sostidos con fondos públicos (DOG, 11/04/01).
- Orde do 22 de xaneiro de 2001, que dita normas para a aplicación do réxime de concertos educativos a partir do curso 2001-02 (DOG, 24/01/01).

### E) Procesos de implantación da reforma educativa

- Orde pola que se implantan os ciclos de educación secundaria obrigatoria en distintos centros (DOG, 25/08/92).
- Orde do 24 de febreiro de 1995, pola que se autoriza a implantación do novo bacharelato nas súas distintas modalidades, en diferentes centros da Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 22/03/95).

<sup>5</sup> Son centros sostidos con fondos públicos os centros de titularidade pública e os centros privados concertados.

- Orde do 17 de marzo de 1995, pola que se ditan normas referentes á renovación da oferta de ensinanzas experimentais nos centros de formación profesional durante o curso 1995-1996 (DOG, 10/04/95).
- Orde do 9 de xuño de 1995, pola que se ditan instrucións para o acceso aos módulos profesionais e aos ciclos formativos de formación profesional durante o curso 1995-1996 (DOG, 05/07/95).
- Decreto 57/1997, do 6 de marzo, polo que se crea o rexistro de títulos académicos e profesionais non universitarios da Comunidade Autónoma de Galicia e se regula o procedemento de expedición dos títulos correspondentes ás ensinanzas establecidas pola LOXSE (DOG, 20/03/97).
- Orde do 18 de maio de 2000, pola que se regula a implantación do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 01/06/00).
- Decreto 88/1999, do 11 de marzo, polo que se regula a ordenación xeral das ensinanzas de educación de persoas adultas e os requisitos mínimos dos centros (DOG, 13/04/99).

#### F) Órganos de goberno dos centros educativos

- Orde do 10 de maio de 1993, pola que ditan normas para a elección de órganos unipersoais de goberno nos centros públicos de ensino non universitario (DOG, 26/05/93).
- Orde do 25 de abril de 1994, pola que se ditan normas para a elección de órganos unipersoais (DOG, 10/05/94).
- Orde do 28 de agosto de 1996, pola que se regula o procedemento de elección dos órganos de goberno dos centros privados concertados (DOG, 26/09/96).
- Orde do 29 de outubro de 1996, pola que se regulan os órganos de goberno dos centros de ensino non universitario de características singulares, de educación especial e de educación de adultos (DOG, 04/11/96).
- Orde do 16 de marzo de 1998, pola que ditan normas para a elección de órganos unipersoais de goberno nos centros públicos de ensino non universitario (DOG, 17/04/98).
- Orde do 25 de abril de 2001, pola que se ditan normas para a elección de órganos unipersoais de goberno nos centros públicos de ensino non universitario (DOG, 07/05/01).

#### G) Instancias de participación social

- Decreto 11/1993, do 28 de xaneiro, polo que se fixa a estrutura, organización e funcionamento do Consello Galego de Educación e Promoción de Adultos (DOG, 04/02/93).

- Decreto 223/1994, do 7 de xullo, polo que se regula o Consello Galego de Ensinanzas Técnico-Profesionais (DOG, 18/07/94).
- Decreto 214/2003, do 20 de marzo, que modifica o Decreto 110/1999, do 11 de xaneiro, polo que se crea e regula o Consello Galego de Formación Profesional (DOG, 14/04/03).
- Orde do 14 de maio de 2003, pola que se aproba o regulamento interno do Consello Galego de Formación Profesional (DOG, 11/07/03).

### H) Asuntos de persoal, dirección de centros e inspección educativa

- Orde do 11 de outubro de 1994, pola que se regulan as titulacións mínimas que deben posuír os profesores de centros privados de educación infantil e primaria (DOG, 19/10/94).
- Orde do 24 de xullo de 1995, pola que se regulan as titulacións mínimas que deben posuír os profesores dos centros privados de educación secundaria obrigatoria e de bacharelato (DOG, 04/08/95).
- Orde do 15 de maio de 1996, pola que se regula o proceso de adscrición dos funcionarios do corpo de mestres afectados pola implantación da educación primaria e do primeiro ciclo da educación secundaria obrigatoria (DOG, 29/05/96).
- Orde do 23 de outubro de 1996, pola que se aproba o plan de traballo anual da inspección educativa na Comunidade Autónoma de Galicia para o curso 1996-97 (DOG, 03/12/96).
- Resolución do 20 de xaneiro de 1997, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se convoca o procedemento de acreditación para o exercicio da dirección nos centros docentes públicos non universitarios (DOG, 14/03/97).
- Orde do 5 de febreiro de 1997, pola que se fai público o cadro de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas, catedráticos de música e artes escénicas, profesores de música e artes escénicas, profesores de artes plásticas e deseño e mestres de taller de artes plásticas e deseño para o curso 1997-1998 (DOG, 27/02/97).
- Orde do 25 de novembro de 1997, pola que se regulan os requisitos que deben posuír os profesores dos centros privados da Comunidade Autónoma de Galicia para impartir a área de lingua galega e literatura e as materias optativas de educación secundaria obrigatoria e bacharelato; determínanse os coñecementos necesarios de lingua galega dos profesores e o procedemento de habilitación para exercer a docencia na educación infantil, educación primaria, educación secundaria obrigatoria e bacharelato (DOG, 22/12/97).
- Orde do 10 de decembro de 1997, pola que se crean e regulan as xuntas provinciais de directores de centros de ensino non universitario (DOG, 18/12/97).

- Orde do 23 de febreiro de 1998, pola que se regulan as titulacións mínimas para impartir formación profesional específica nos centros privados e en determinados centros educativos de titularidade pública (DOG, 27/02/98).
- Orde do 8 de xuño de 1998, pola que se establece o procedemento de adscrición do persoal que desempeña as súas funcións nos equipos psicopedagóxicos de apoio aos departamentos de orientación e aos equipos de orientación específicos (DOG, 16/06/98).
- Orde do 30 de setembro de 1998, pola que se regulan as titulacións mínimas e as condicións que deben posuír os profesores para impartir formación profesional específica e a área de tecnoloxía da educación secundaria obrigatoria en centros privados e en determinados centros educativos de titularidade pública da Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 29/10/98).

#### I) A orientación escolar e profesional

- Orde pola que se convocan, para o curso 1992-1993, con carácter experimental proxectos de orientación educativa en centros de ensino medio (DOG, 21/07/92).
- Orde do 25 de novembro de 1996, pola que se modifica a do 8 de agosto de 1985, pola que se regulan os equipos psicopedagóxicos de apoio na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 26/12/96).
- Decreto 120/1998, do 23 de abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 27/04/98) e Orde do 24 de xullo de 1998, pola que se establece a organización e funcionamento da orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 31/07/98).

#### J) A integración de alumnos con necesidades educativas específicas

- Orde pola que se amplía para o curso 1993-1994 o ámbito de aplicación do plan experimental da integración do alumnado con minusvalías en centros ordinarios de ensino medio na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 03/06/93).
- Orde do 31 de maio de 1995, pola que se amplía para o curso 1995-1996 o ámbito de aplicación do programa de integración do alumnado con necesidades educativas especiais en centros ordinarios de ensino secundario na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 28/06/95).
- Orde do 27 de decembro de 2002, pola que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado de ensino non universitario con necesidades educativas especiais (DOG, 30/01/03).

### K) Normalización da lingua galega no ensino

- Decreto 247/1995, do 14 de setembro, polo que se desenvolve a Lei 3/1983, de normalización lingüística, para a súa aplicación ao ensino en lingua galega nas ensinanzas de réxime xeral impartidas nos diferentes niveis non universitarios (DOG, 15/09/95) e Decreto 66/1997, do 21 de marzo, polo que se modifica parcialmente o Decreto 247/1995, do 14 de setembro (tres apartados do artigo 1.º, en atención á sentenza ditada polo Tribunal Superior de Xustiza de Galicia) (DOG, 03/04/97).

### L) Varios

- Orde do 13 de decembro de 1994, pola que se regula a convocatoria, recoñecemento, certificación e rexistro das actividades de formación permanente do profesorado e se establecen as equivalencias das actividades de investigación e das titulacións (DOG, 13/01/95).
- Resolución do 9 de decembro de 1996, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional e da Dirección Xeral de Política Lingüística, pola que se regula o plan de actividades e o réxime de funcionamento dos centros de recursos da Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 27/12/96).
- Orde do 5 de abril de 1999, pola que se convoca a realización, con carácter experimental, de proxectos de anticipación da primeira lingua estranxeira no segundo ciclo da educación infantil e no primeiro ciclo da educación primaria (DOG, 30/04/99).
- Decreto 93/1999, do 8 de abril, polo que se crea e se regula o Instituto Galego das Cualificacións (DOG, 19/04/99).
- Orde do 30 de abril de 1999, pola que se establece o plan experimental de potenciación da aprendizaxe de linguas estranxeiras nos institutos de educación secundaria autorizadas para o efecto (DOG, 03/06/99).

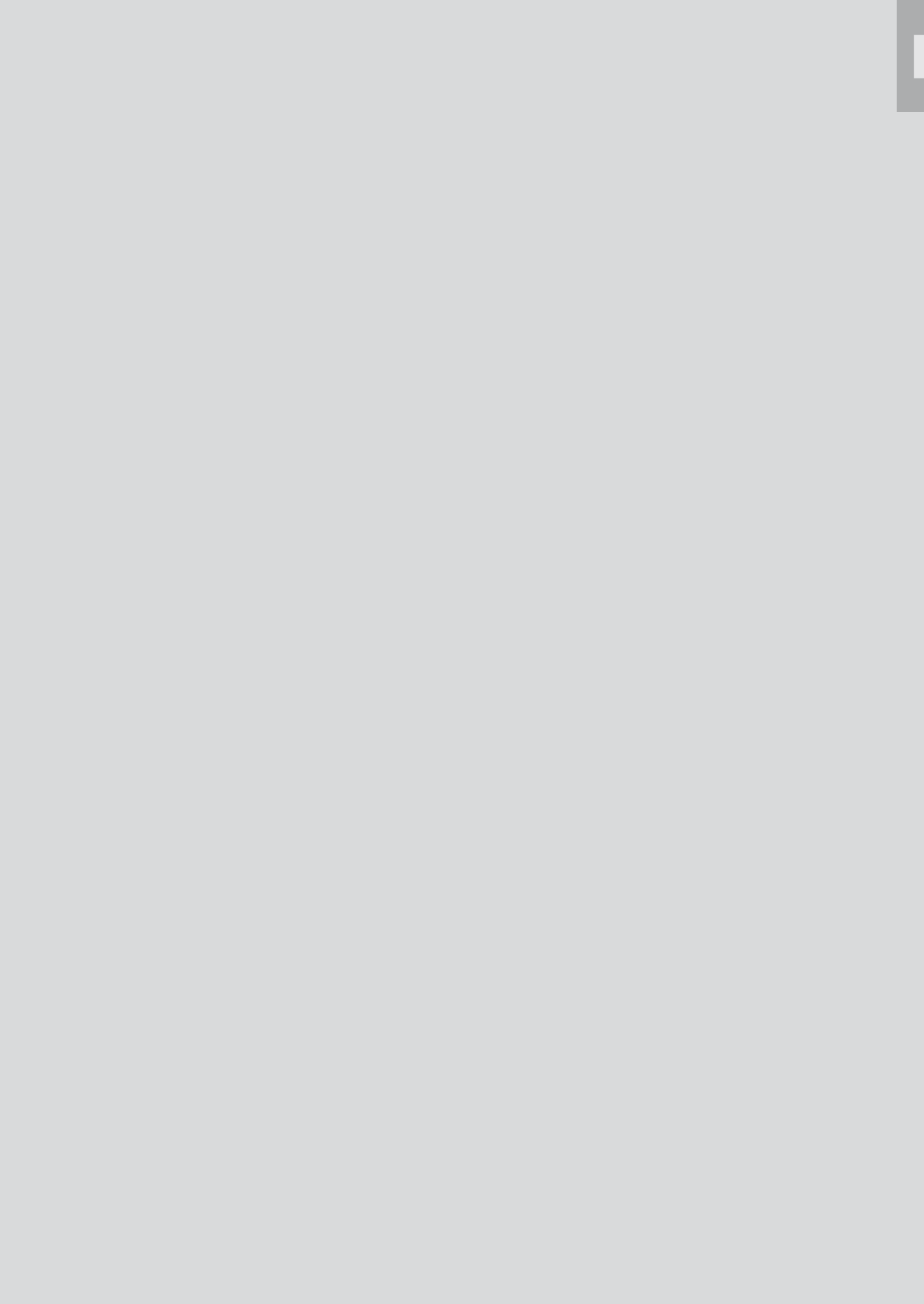
O Consello Escolar de Galicia constata a existencia dunha notable produción normativa, caracterizada cos trazos que anotamos no primeiro apartado de “Consideracións xerais”; produción que é, en si mesma, manifestación da autonomía político-administrativa e que poderá chegar a ser, potencialmente, un poderoso instrumento a prol do noso desenvolvemento educativo, específico, concertado a escala estatal e consciente do contexto internacional, que impón retos ineludibles para a nosa educación.



# 3

## O DESENVOLVEMENTO DO CURRÍCULO E AS REFORMAS EDUCATIVAS NO SISTEMA EDUCATIVO EN GALICIA





## 1. INTRODUCCIÓN

Como é sobradamente coñecido, o termo currículo toma carta de presentación no noso contexto nos procesos previos á reforma educativa dos noventa, que culminou coa promulgación da Lei de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE), en agosto de 1990. A partir dese momento, instálase no uso cotián no sistema educativo e despraza outros termos máis utilizados ata ese momento, como programa, programación ou plan de estudos e pon, así, en primeiro plano os aspectos da selección e construción social do coñecemento. O percorrido polo amplo conxunto de definicións feitas durante os oitenta e os noventa permite entendelo, de maneira restrinxida, como contidos escolares, a idea máis común e xeneralizada e, máis amplamente, como experiencias escolares. A primeira pon a énfase no currículo como plan, a segunda no currículo como conxunto de prácticas. Ambas as dúas concepcións de currículo poden considerarse hoxe asumidas pola comunidade educativa.

Falar de currículo é facer referencia aos procesos e tarefas implicados no deseño ou planificación, desenvolvemento e avaliación da ensinanza e da aprendizaxe, máis comunmente en contextos escolarizados. Tres grandes procesos e tarefas que se especifican noutras tales, como: selección e organización de obxectivos e contidos, de métodos, técnicas e procedementos, de recursos e de criterios e procedementos de avaliación para ensinar e aprender.

Se a finais dos oitenta podería afirmarse que as cuestións curriculares eran fundamentalmente patrimonio da comunidade académica e da Administración educativa, ao longo do período que se estuda neste informe ben se podería afirmar que forman parte da cultura de centros e profesores, o que non significa que uns e outros teñan feitos os deberes no eido da súa profesionalización como configuradores do currículo. Noutras palabras, os tres niveis de concreción do deseño do currículo, a saber, deseño curricular

base, proxecto curricular e programación de aula, definidos no marco da reforma educativa LOXSE, implicaban, potencialmente, o desenvolvemento das capacidades de centros e profesores debido á consideración destes como configuradores do currículo, máis alá da condición de executores das prescricións feitas pola Administración educativa.

Deseño, desenvolvemento e avaliación do currículo son procesos e prácticas estreitamente interimplicados na realidade educativa de centros e profesores, de maneira que ben puidera interpretarse a expresión “desenvolvemento do currículo” como o paraugas conceptual que as abrangue, proxectando a través deste a concorrencia de prácticas, actores e niveis que caracterizan as cuestións curriculares. Porén, de maneira restrinxida, adóitase aplicar o concepto de desenvolvemento curricular ao conxunto de documentos normativos complementarios elaborados sobre unha etapa ou área tras a promulgación dunha determinada lei de reforma educativa.

De ter un principio aplicable en toda a súa extensión ao desenvolvemento do currículo é o relativo á consideración deste como un eixe que atravesará unha gran parte das áreas de estudo que constitúen este informe. Así, atópanse eidos de coincidencia coa área 5, as ensinanzas de réxime xeral e de réxime especial, pola súa necesaria atención ás características específicas de cada nivel de ensinanza; coa área 6, sobre a atención á diversidade, pois a maior parte das medidas propias deste eido teñen que ver con cuestións de natureza curricular (atención a alumnos con necesidades educativas específicas, adaptacións curriculares individualizadas, programas de diversificación curricular, etc.); coa área 7, educación de adultos e a distancia; coa área 8, a organización e autonomía dos centros, pois a curricular é unha das dimensións da autonomía dos centros, por unha banda e, por outra, o tipo de organización destes (espazos, tempos, recursos...) condiciona claramente o desenvolvemento do currículo na práctica; coa área 9, o desenvolvemento da calidade no sistema educativo e, máis especificamente, coas subáreas de “Formación e desenvolvemento profesional do profesorado” (que o desenvolvemento do currículo nos centros e nas aulas é a oportunidade por excelencia para o desenvolvemento profesional do profesorado é un principio claramente aceptado), ou as “Tecnoloxías da información e da comunicación” (na súa calidade de contornos e recursos de ensinanza e aprendizaxe manexados por profesores e centros); coa área 10, xa que logo os servizos de orientación teñen unha gran parte das súas actividades centradas no desenvolvemento e a innovación do currículo nos centros educativos. E así poderíamos seguir nomeando outras dentro das áreas de estudo formuladas neste informe, como a área 14, sobre a situación da lingua galega no sistema educativo.

A perspectiva de contemplación da área 3 como un cruzamento de camiños con outras áreas deste estudo pon claramente de manifesto o carácter do currículo como fenómeno clave dunha reforma educativa en intersección con outros, como a estrutura do sistema educativo e a formación do profesorado. Os cambios promovidos polas reformas educativas poden afectar unha dimensión (por exemplo, a curricular) ou varias dun sistema educativo nun momento histórico determinado.

O *Informe sobre a situación e estado do sistema educativo en Galicia*, elaborado polo Consello Escolar de Galicia con referencia ao curso 1992-1993, contemplaba as cuestións curriculares baixo a ampla epígrafe de “Ordenación académica e reforma educativa”, examinándoas no marco proporcionado pola situación de tránsito que estaba experimentando o sistema educativo en Galicia ante a implantación da reforma educativa da LOXSE. Non deixa de resultar curioso constatar a coincidencia do período de estudo do presente informe cunha situación tamén de tránsito, neste caso dobre: o tránsito da reforma educativa LOXSE á reforma educativa da Lei orgánica de calidade da educación (LOCE), promulgada o 23 de decembro de 2002, e o tránsito desta ao proxecto de reforma educativa da Lei orgánica de educación, en proceso de trámite parlamentario no momento de redacción deste informe. A maneira como as cuestións curriculares se ven afectadas por estes tránsitos constituirá a especificidade deste capítulo.

En relación co anterior, é necesario chamar a atención sobre o feito da coincidencia temporal do informe do Consello Escolar 1992-1993, co comezo da implantación da reforma educativa LOXSE, circunstancia que deixou moi reducidas as posibilidades de estudo do desenvolvemento do currículo na nosa comunidade. Non obstante, como aspectos salientables contemplados polo devandito informe, que poden resultar de utilidade á hora de analizar o desenvolvemento do currículo no período obxecto de estudo no presente, destacamos os seguintes:

1) En relación cos novos requirimentos da reforma educativa para un axeitado desenvolvemento do currículo dirixidos ao profesorado respecto da elaboración do proxecto educativo de centro (PEC) e do proxecto curricular de centro (PCC), considérase que “non son univocamente asumidos, nin están tampouco exentos de confusións”, polo que “se debería insistir máis no labor de formación do profesorado..., de xeito que se conxure o risco de que estes non sexan interpretados como simple esixencia burocrática”. Palabras que poden ser cualificadas de proféticas, á luz do coñecemento dispoñible acerca dos procesos de elaboración do PEC e PCC e da súa incidencia na calidade do quefacer curricular dos centros; aspecto, por outra banda, escasamente estudado.

2) Respecto ao Gabinete de Estudos para a Reforma Educativa, un dos servizos de apoio creado coa finalidade de facilitar o desenvolvemento do currículo nas distintas etapas e áreas educativas, maniféstase a sorpresa “da non inclusión neste de especialistas nas áreas de educación física e música, dado o acento que a LOXSE pon na formación de especialistas nestas áreas para a nova etapa educativa de educación primaria”. Faise tamén a suxestión de avaliación das exemplificacións didácticas elaboradas polo gabinete, “coa finalidade de que poida discernirse sobre a súa validez efectiva, con vistas a unha xeneralización do seu emprego”. Sinálase, así mesmo, a necesidade de clarificar se compensa ou non o mantemento do gabinete para a reforma educativa; se a decisión fose de permanencia, ínstase a “regulamentación das funcións que no futuro lle puidesen corresponder”.

3) No relacionado coas etapas da educación infantil, educación primaria e educación secundaria obrigatoria, publicados os decretos das ensinanzas mínimas para o conxunto do Estado en 1991, as consideracións céntranse na cuestión das datas de publicación dos deseños curriculares base pola Administración educativa galega.

4) No tocante á formación profesional, un dos grandes eidos de atención da reforma educativa LOXSE, no momento de elaboración do informe do Consello Escolar con referencia ao curso 1992-93, aínda estaba sen producirse o seu desenvolvemento lexislativo, polo que as consideracións e suxestións do Consello Escolar están feitas en relación coa comprensión que desta etapa fai a propia LOXSE. De entre estas, cómpre destacar a énfase posta no concepto de competencia profesional, un concepto estrela na actualidade, e a articulación do currículo en ciclos formativos e módulos profesionais. Sinalar tamén a incorporación ao currículo dun módulo de formación práctica en centros de traballo (FCT), que será incluído obrigatoriamente nos ciclos formativos de calquera titulación.

5) Por último, convén mencionar a proposta de contidos transversais feita para a educación primaria, unha innovación curricular sobre a que os conselleiros anticipan as súas inxerencias, “polo risco de que a integración transversal dos contidos poida quedar de feito reducida a meras declaracións retóricas e boas intencións. Por unha parte, a inercia do profesorado, afeito ao tradicional modelo compartimentado do ensino disciplinar; por outra, a tamén tradicional prioridade que se lles concede aos contidos conceptuais, pode facer que estes novos contidos, que rompen con aquela compartimentación e fan preferentemente referencia a valores e actitudes, rematen por quedar marxinados das prácticas dominantes da maioría dos ensinantes”. En coherencia coa manifestación destas preocupacións, maniféstase que “resulta imprescindible un

decidido esforzo na formación do profesorado, con vistas a remover aquelas inercias e garantir a operatividade dos novos contidos”.

As consideracións e suxestións feitas polo Consello Escolar no seu informe do curso 1992/93, constitúen un punto de partida á hora de analizar a evolución do desenvolvemento do currículo nos anos de referencia do presente. Volveremos sobre elas. De informe a informe, a situación na actualidade está marcada polo desenvolvemento curricular pleno propio da implantación da reforma educativa LOXSE ata a fronteira do ano 2000, polas propostas de cambios curriculares no marco da reforma educativa promovida pola LOCE e polo proxecto de Lei orgánica de educación, en trámite parlamentario no momento de redacción deste informe.

Sintetizar os significados destes tránsitos para o desenvolvemento do currículo será o cometido dos apartados seguintes. A súa elaboración supuxo realizar un traballo de indagación, necesario diante da escasa resposta á información previamente solicitada. O seu percorrido basearase principalmente nos aspectos normativos desenvolvidos, vista a dificultade de poder facer unha análise do discurso neles contido.

### ■ 2. O DESENVOLVEMENTO DO CURRÍCULO NO TRÁNSITO DA LOXSE Á LOCE

A Lei orgánica 1/1990, de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE) reestrutura os distintos niveis do sistema educativo, ao aumentar en dous anos a escolaridade obrigatoria (ata os dezaseis anos) e incluír a etapa de 0 a 3 anos na estrutura do sistema, como o primeiro ciclo da nova etapa de educación infantil. O currículo das ensinanzas de réxime xeral verase, ao longo dos anos de implantación da reforma, profundamente transformado, con especial incidencia no que atinxe ao ensino secundario obrigatorio e á formación profesional.

Unha vez que o Goberno do Estado publicou os decretos de ensinanzas mínimas, a Administración educativa da Comunidade Autónoma de Galicia procedeu ao establecemento dos deseños curriculares base das ensinanzas de réxime xeral, organizados do seguinte xeito:

- a. O currículo da educación infantil, estruturado arredor de tres áreas denominadas de identidade e autonomía persoal, do medio físico e social e de comunicación e representación.
- b. O currículo da educación primaria, organizado en áreas de carácter obrigatorio, que deben ter, metodoloxicamente, un enfoque global e integrador. As áreas denomínanse: lingua e literatura galegas, lingua castelá e literatura, lingua estranxeira, educación

artística, educación física, matemáticas e coñecemento do medio natural, social e cultural. Formúlanse tamén un conxunto de contidos transversais (educación moral e cívica, para a paz, para a saúde, para a igualdade entre os sexos, a educación ambiental, sexual, do consumidor, para o lecer e a educación viaria), para desenvolver por todas as áreas ao longo da educación primaria. A área de relixión católica será de oferta obrigatoria para os centros e voluntaria para os alumnos.

- c. O currículo da educación secundaria obrigatoria está estruturado en áreas de coñecemento e materias optativas. As áreas son as seguintes: ciencias sociais, xeografía e historia, educación física, lingua castelá e literatura, lingua galega e literatura, linguas estranxeiras, matemáticas, educación plástica e visual, ciencias da natureza, música e tecnoloxía. Enuméranse tamén un conxunto de temas transversais para desenvolver en todas as áreas e durante toda a etapa, similares aos formulados para a educación primaria. Así mesmo, a área de relixión católica será de oferta obrigatoria para os centros e voluntaria para os alumnos.
- d. O currículo do bacharelato está organizado en catro modalidades (ciencias da natureza e da saúde, de humanidades e ciencias sociais, de tecnoloxía e de arte), con materias comúns a todas as modalidades, materias propias de cada modalidade e materias optativas. Enuméranse tamén un conxunto de temas transversais para desenvolver en todas as materias e durante toda a etapa.
- e. O currículo da formación profesional abrangue un conxunto de ciclos formativos organizados en módulos profesionais, que comprenden a FP de grao medio e a de grao superior.

Constituiría unha tarefa imposible pretender revisar os trazos do desenvolvemento do currículo en cada unha das etapas e áreas mencionadas, xa que iso esixiría, ben a realización dun estudo específico, ben a análise acerca das investigacións desenvolvidas sobre o currículo durante esa época. Parece máis plausible destacar algúns trazos propios do currículo na reforma educativa LOXSE e a interpretación destes realizada na nosa comunidade. Utilizaranse para facelo o documento, *A reforma educativa en Galicia* (Xunta de Galicia, 2000) e, moi especialmente, o traballo coordinado polo profesor Rosales López (2004: 185-192) no estudo sobre *A investigación educativa en Galicia (1989-2001)*, coa selección daqueles aspectos máis relevantes para os propósitos deste estudo.

Á vista dos documentos citados, en relación cos deseños curriculares base (DCB) da Administración educativa galega, presentan como trazos máis significativos da súa fundamentación curricular aqueles aspectos postos de manifesto polo enfoque do currículo propio da reforma educativa LOXSE, a saber: o seu apoio nunha teoría

significativa e construtivista da aprendizaxe; a caracterización do contexto social do ensino pola pluralidade cultural e a convivencia democrática; a énfase na renovación dos contidos e na súa relación interdisciplinar e a conceptualización da educación para toda a vida e orientada ao desenvolvemento das persoas.

Respecto dos compoñentes curriculares dos DCB, destácanse:

- a proposta de obxectivos da aprendizaxe, incluíndo unha variada gama de capacidades (intelectuais, sociais, afectivas, psicomotoras, etc.);
- a ampliación do concepto tradicional de contido máis alá dos coñecementos, con énfase en habilidades, procedementos, valores e actitudes;
- a necesidade de adaptar a ensinanza á diversidade do alumnado, ás capacidades, intereses e necesidades deste;
- fomento dun enfoque globalizador do currículo nas primeiras etapas educativas e interdisciplinar nas posteriores;
- a aposta por unha planificación e desenvolvemento do currículo que teña en conta o seu contexto de condicións;
- a necesidade de flexibilizar o uso dos tempos, das formas de agrupamento, do uso dunha variedade de recursos máis alá do material impreso convencional, estimulando o emprego de medios audiovisuais e informáticos, medidas todas elas dirixidas á renovación do ensino;
- a previsión de medidas de atención a alumnos con necesidades educativas especiais, tanto na liña de modificacións de aspectos non prescritivos do currículo, coma cambios metodolóxicos ou reforzos específicos, canto en aspectos prescritivos, coma obxectivos, contidos e criterios de avaliación, mediante a formulación de adaptacións curriculares individualizadas;
- a promoción dun xeito renovado de entender a avaliación, poñendo énfase nas funcións diagnóstica, de proceso, psicopedagóxica, de carácter formativo, ademais da máis convencional selectiva ou de resultados, de carácter sumativo; na utilización de criterios de avaliación personalizados ademais dos normativos; no uso dun amplo abano de técnicas e procedementos de recollida de datos;
- no caso de repeticións de curso, a posibilidade de que un alumno permaneza un ano máis no mesmo ciclo ou etapa educativa só poderá adoptarse unha vez ao longo da educación primaria, secundaria obrigatoria e bacharelato; para o alumnado que non alcance os obxectivos da educación secundaria obrigatoria, o artigo 23 da LOXSE contempla os programas de garantía social destinados a proporcionarlle unha formación básica e profesional para posibilitar o seu acceso ao mundo laboral;
- a elaboración do proxecto curricular de centro (PCC), segundo nivel de concreción curricular, documento que recolle a planificación da ensinanza adaptada ás



características propias dun centro determinado (alumnado, contexto sociocultural, recursos humanos e materiais dispoñibles...). As tarefas para realizar polo profesorado na elaboración do PCC teñen que ver coa especificación e secuenciación de obxectivos e contidos en función dos ciclos ou niveis, as liñas metodolóxicas e a elección das experiencias formativas axeitadas para fomentar o traballo en equipo, a conexión coas aprendizaxes previas, a vinculación co contorno social, a interdisciplinariade..., no marco dunha adecuada temporalización. Deberán preverse tamén os diversos tipos de avaliación da aprendizaxe e da promoción. Do PCC forman parte, así mesmo, o Plan de orientación e o Plan de acción tutorial;

- tendo como referencia inmediata o PCC, o profesorado ten a responsabilidade de elaborar a programación de aula para un grupo de alumnos, durante un curso ou ciclo, mediante a realización dunha programación anual estruturada nunha serie de unidades didácticas, cos mesmos compoñentes curriculares que no nivel anterior e un maior nivel de concreción.

Insístese na idea de que a planificación e o desenvolvemento do currículo adquiren características diferenciadas en cada etapa do sistema educativo, en función de condicionantes asociados ao período madurativo do alumnado, á organización e funcionamento dos centros, á natureza dos diferentes contidos, á formación e ao compromiso do profesorado, ás características dos espazos, tempos e recursos..., aspectos todos eles que poñen de manifesto a complexidade da tarefa profesional da ensinanza, auténtico expoñente do desenvolvemento do currículo na realidade de centros e aulas e, polo tanto, da relación establecida entre os documentos legislativos e as prácticas curriculares.

No que respecta ao desenvolvemento normativo deste período, pode afirmarse que non é este un período especialmente rico no proceso de desenvolvemento do currículo na Comunidade Autónoma de Galicia, quizais porque a obtención da maioría absoluta polo Partido Popular no ámbito do Estado no ano 2000 pon en marcha a decisión política de substitución de determinados aspectos regulados polas distintas leis orgánicas vixentes (Lei orgánica do dereito á educación, de 1985; Lei orgánica de ordenación xeral do sistema educativo, de 1990 e Lei orgánica de participación, avaliación e goberno dos centros, de 1995, pola Lei orgánica de calidade do sistema educativo (LOCE), cuxa tramitación paraliza o desenvolvemento do currículo ata 'ver o que pasa'; unhas decisións que, á luz do coñecemento dispoñible, viñan sendo lenta e imperceptiblemente preparadas xa na etapa anterior (1996-2000).

Neste contexto, pódense facer algunhas consideracións xerais, tendo en conta que a Administración educativa da nosa comunidade autónoma, con plenas competencias en educación desde o ano 1982, leva a cabo, principalmente, “unha adaptación xeral das ensinanzas mínimas das diferentes etapas do sistema escolar”, en palabras do informe do Consello Escolar de Galicia sobre *a Educación primaria na Comunidade Autónoma galega* (2001: 59). Lembremos tamén que a LOXSE, no seu artigo 4.2, lles permitía completar ás comunidades autónomas con lingua propia cun 45% o currículo das materias sobre o mínimo establecido no ámbito estatal como obrigatorio (Xunta de Galicia, 2000: 19).

Como anticipación das circunstancias específicas que o proceso de desenvolvemento do currículo ía ter durante os anos noventa, volvendo de novo ás contribucións feitas polo *Informe sobre a situación e estado do sistema educativo en Galicia. Curso 1992-1993*, poden sinalarse as seguintes:

- o longo proceso de cambio da estrutura do sistema educativo e de reformas curriculares parciais, iniciado en Galicia cos programas de experimentación da reforma das ensinanzas medias e no ciclo superior de educación xeral básica a partir dos cursos 1983-1984 e 1984-1985, respectivamente. Unha experimentación que, a xuízo da valoración feita polo devandito informe, cumpriu escasamente as expectativas coas que ambos os programas foron concibidos e tivo unha débil incidencia, tanto no currículo da LOXSE coma nas disposicións complementarias do MEC e da Consellería de Educación da nosa comunidade;
- os avatares sufridos polo proceso de desenvolvemento do currículo en relación co calendario inicialmente establecido que atrasan a implantación xeneralizada da reforma educativa LOXSE ata o ano 2000 (Real decreto 535/1993, do 12 de abril), no que atinxe á educación obrigatoria; atraso que afectará especialmente a implantación da etapa da educación secundaria obrigatoria; a última modificación do calendario recóllese no Real decreto 1112/1999, do 25 de xuño (BOE, 08/07/99). A aplicación xeneralizada da reforma educativa chegará así ata o curso 2002-2003, coa xeneralización da oferta de ciclos formativos de grao superior (Xunta de Galicia, 2000: 20);
- a vontade de axilización deste tránsito político-administrativo, desenvolvido de forma variada en canto á velocidade de implantación nas diferentes comunidades autónomas, que leva á anticipación da nova etapa da ESO, ben no primeiro ciclo, ben no segundo; aspecto este criticado por mor da previsible ruptura do carácter unitario da etapa; en función desta medida, a dobre vía proposta para a implantación, tanto en centros públicos de educación xeral básica coma nos centros de formación profesional ou de bacharelato;

- a lentitude dos cambios no modelo definitivo que a reforma propón para a formación profesional;
- o tránsito pedagóxico-operativo ten tamén as súas disfuncións debido, sobre todo, á modificación sobre a concepción do traballo curricular que o profesorado ten que desenvolver nos centros, na elaboración, e posta en valor, dos dous instrumentos básicos cos que se dota o proceso de desenvolvemento curricular nestes: o proxecto educativo de centro (PEC) e o proxecto curricular de centro (PCC). Como se anticipou na introdución, o Consello Escolar manifesta a súa inqueda respecta a que ambos “non son univocamente asumidos nin están tampouco exentos de confusións”, polo que debera “insistirse máis no labor de formación do profesorado con vistas aos novos requirimentos, de xeito que se conxure o risco de que estes non sexan interpretados como simple esixencia burocrática” (142). Verbas que tiveron case un carácter profético, como se sinalaba na introdución.

Os anos noventa teñen, xa que logo, sobre todo un sentido de desenvolvemento orgánico e organizativo, de axuste ao novo calendario e á nova orientación curricular formulada pola LOXSE, en aspectos relacionados cunha gran variedade de ámbitos que inciden, como non podía ser doutra forma, no desenvolvemento do currículo, como por exemplo:

- a Orde do 23 de febreiro de 1995, que establece o currículo de relixión católica no sistema educativo obrigatorio (DOG, 28/03/95);
- a Orde do 6 de agosto de 1995, que regula as adaptacións curriculares das ensinanzas de réxime xeral (DOG, 07/11/95), unha das medidas “extraordinarias” para a atención á diversidade;
- os decretos sobre os regulamentos orgánicos das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria (DOG, 21/10/96), dos institutos de educación secundaria (DOG, 09/08/96) e dos centros públicos integrados, nos cales se explicitan cuestións curriculares (proxecto educativo, curricular, regulamento de réxime interno, programación xeral anual), xunto a outros tipos de aspectos indirectamente relacionados;
- pero é, sobre todo, na educación secundaria obrigatoria (ESO), no bacharelato (BAC) e na formación profesional (FP), regulada a través dos ciclos formativos de grao medio e superior, onde se producen, neste período 1994-2002, as maiores novidades no desenvolvemento curricular, por ser estas etapas as que sofren as reformas máis profundas. Así, por exemplo, dítanse instrucións para o desenvolvemento do regulamento orgánico dos institutos (DOG, 02/09/97); regúlase a implantación da ESO (DOG, 11/07/96); modifícase numerosas veces o primeiro decreto do currículo da ESO, publicado no DOG do día 2 de abril de 1993 (DOG, 10/08/95; DOG, 28/08/96; DOG, 17/07/02). Así mesmo, o currículo da ESO, tras a súa primeira publicación

sofre, co mesmo rango de decreto, dúas modificacións sucesivas, no DOG do 28 de agosto de 1996, a primeira, e no DOG do 17 de xullo de 2002, a segunda. A estas sucesivas modificacións hai que engadirlle unha corrección de erros feita no DOG do 5 de novembro de 2002.

O desenvolvemento do currículo da ESO ten, pois, neste período, unha abundante normativa complementaria que atinxe o desenvolvemento da optatividade prescrita na LOXSE, os axustes necesarios para a atención á diversidade, así como aos programas de garantía social e de diversificación curricular, regulados ambos pola Orde do 5 de maio de 1997 e pola Orde do 19 de maio de 1997 (DOG, 29/05/97).

Semellante proceso é o que ten lugar co desenvolvemento legislativo curricular no bacharelato, se ben cómpre ter en conta o seu carácter de etapa non obrigatoria, polo que poderían estimarse como menos importantes os efectos do desenvolvemento curricular, ao non afectar toda a poboación escolar.

Prodúcese, tamén, a eclosión legislativa dos currículos dos ciclos formativos de grao medio e grao superior na FP, que ten uns efectos de moito interese no ámbito do desenvolvemento curricular, por mor do formato de publicación e a minuciosidade coa que establecen os procesos docentes e formativos para levar a cabo, que serven, en moitos casos, como potenciais modelos para outras etapas formativas.

Todo o anterior ten a finalidade de explicitar un proceso de desenvolvemento socio-político-educativo de enorme complexidade, polas consideracións que a seguir se sinalan:

- 1) A dicotomía inicial de 1994 a 1996 entre un goberno do Estado de orientación socialista, que propugna unha reforma educativa que non é plenamente aceptada polo goberno da Comunidade Autónoma de Galicia, de signo político diferente, pero que ten a obriga legal de poñela en funcionamento.
- 2) A sintonía posterior de 1996 ao 2000, cun Goberno estatal do mesmo signo, pero semiparalizado debido á necesidade de acordos con outras forzas políticas doutras comunidades autónomas con competencias plenas en materia educativa (Cataluña e o País Vasco) que non teñen como prioridade a reforma do sistema educativo na dirección que se propón pola forza política hexemónica naquel intre.
- 3) A euforia paralizante, ante a posibilidade dunha reforma partidaria nos dous últimos anos do período analizado (2000-2002), por mor da dispoñibilidade da maioría absoluta atinxida polo Partido Popular nas eleccións do ano 2000, que permite levar a cabo os propósitos de reforma educativa da LOXSE acariciados durante a etapa

anterior. En consecuencia, podería afirmarse que o período que vai do 2000 ao 2002 ten o signo fundamental de que transcorra o tempo, á espera da promulgación da Lei orgánica de calidade da educación (LOCE).

A promulgación da LOCE, o 23 de decembro de 2002, non ofrece novidades destacadas nas etapas de educación infantil e educación primaria, polo que o desenvolvemento curricular segue no nirvana anterior.

Non obstante, tomáronse algunhas decisións menores no eido do desenvolvemento curricular nas etapas mencionadas, mediante a proposta de realización de determinados proxectos. Por exemplo, na Orde do 26 de xullo de 2001 (DOG, 14/08/01) convócase a realización de proxectos de anticipación da primeira lingua estranxeira en educación infantil e no primeiro ciclo de educación primaria, que ten a súa operatividade na Circular 10/2002, de forma expresa.

Volve ser, loxicamente, a etapa de educación secundaria obrigatoria a que sofre os maiores vaivéns. Así, o tránsito da LOXSE á LOCE faise especialmente visible na reordenación estrutural e curricular desta (creación de itinerarios diferenciados a partir do terceiro curso, revisión de contidos mínimos de varias das materias...).

E así vemos como:

- Se publica o Decreto 233/2002, do 6 de xuño (DOG, 17/07/02), que modifica o Decreto 78/1993, do 25 de febreiro (DOG, 02/04/93), polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia, e que ten o seu desenvolvemento operativo na Orde do 1 de xullo de 2002 (DOG, 31/07/02), que regula a implantación da ESO. Ambos os dous documentos merecerían unha análise detallada pero, á vista dos sucesos posteriores, non ten moito sentido facelo, xa que logo quedaron en papel mollado.
- Hai tamén regulacións e desenvolvementos paralelos referidos a: lingua estranxeira, nos DOG do 17 de agosto de 2001 e do 30 de abril de 2002, de implantación experimental e de creación de seccións europeas de potenciación da lingua estranxeira; a regulación dos programas de garantía social nos centros públicos (DOG, 26/04/02) e a regulación para a obtención do título de graduado en educación secundaria para as persoas maiores de 18 anos (BOE, 16/02/02; DOG, 25/04/02).
- En canto ao bacharelato, as pautas son aínda menos exuberantes que na ESO, porque os prazos da incidencia da LOCE son máis amplos e menos esixentes. Así, temos que no DOG do 15 de xullo de 2002 (dous días antes da publicación do currículo da ESO)

se publica o currículo do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia e, no DOG do 29 de xullo de 2002, regúlase a organización académica do bacharelato.

O desenvolvemento curricular da formación profesional ten moito que ver nestes anos coa posta en marcha do novo sistema, vinculado ao financiamento europeo que converte esta etapa, tanto no ámbito dos ciclos de grao medio, coma no relativo aos ciclos de grao superior, na estrela que guía case todas as actuacións brillantes no eido do desenvolvemento curricular.

### ■ 3. O DESENVOLVEMENTO DO CURRÍCULO NO PERÍODO 2003-2005

Como se está a sinalar, o ano 2002 caracterízase por un escaso movemento nos eidos do desenvolvemento do currículo, hipoteticamente atribuído á espera da finalización dos trámites necesarios para a aprobación da reforma educativa da LOCE propiciada, lenta pero inexorablemente, polo Partido Popular desde que en 1996 asumira o goberno do Estado. Durante este tempo, a posición do propio partido no poder e a da Administración educativa galega, do mesmo signo político, podería ser incluída no que os estudosos dos cambios educativos entenden como un vieiro condicionador da reforma emprendida e que consiste en non ir frontalmente contra esta, senón en deixar que se deteriore, ata o punto de que a urxencia da súa substitución xurda case como un natural reclamo.

Polo que respecta aos cambios introducidos pola LOCE no eido do currículo, o Consello Escolar do Estado, no seu *Informe sobre o estado e situación do sistema educativo*, correspondente ao curso 2001-2002, menciona os seguintes (2003: 16-18):

- a configuración do, ata o momento, primeiro ciclo de educación infantil, como ensinanzas con carácter educativo-asistencial, baixo a denominación de educación preescolar;
- en educación primaria, a modificación da denominación da área coñecemento do medio natural, cultural e social, pola de ciencia, xeografía e historia; e da área de lingua castelá e literatura pola de lingua castelá;
- en educación secundaria obrigatoria, a inclusión de itinerarios no terceiro e cuarto curso da etapa, dous en terceiro (tecnolóxico e científico-humanista) e tres en cuarto (tecnolóxico, científico e humanista); o establecemento das materias comúns e específicas dos itinerarios estableceranse na regulación polo Goberno das ensinanzas mínimas; a configuración, como materias de curso obrigatorio, das de cultura clásica e latín; a existencia diferenciada das materias de ciencias da natureza, bioloxía e xeoloxía e física e química; a necesidade de superación de todas as materias para a

- obtenção do título correspondente; a posibilidade de cursar programas de iniciación profesional como alternativa aos estudos de ESO para alumnos maiores de 15 anos;
- en bacharelato establécense tres modalidades diferentes (artes, ciencias e tecnoloxía, humanidades e ciencias sociais), en lugar das existentes na normativa anterior (artes, ciencias da natureza e da saúde, humanidades e ciencias sociais e tecnoloxía); destácase a necesidade de superación dunha proba xeral específica para a obtención do título de bacharelato;
- a regulación do proceso educativo dos alumnos con necesidades educativas específicas e, nese sentido, a introdución de programas específicos para a aprendizaxe da lingua e da cultura españolas; inclúese o tratamento dos alumnos con sobredotación e, así mesmo, o tratamento dos alumnos con necesidades educativas especiais;
- a eliminación do proxecto curricular de centro, pasando a ser as programacións didácticas dos departamentos a vía de planificación e desenvolvemento curricular; a creación da figura dos centros docentes con especialización curricular en determinados aspectos.

Os seguintes anos (2003, 2004 e 2005) tampouco teñen un excesivo movemento no ámbito do desenvolvemento do currículo debido, probablemente, a que o bucle dos cambios e contracambios volve comezar. Así:

- No 2003, coa posta en marcha da LOCE, reiníciase un calendario en educación infantil e educación primaria (o calendario de aplicación da LOCE foi establecido polo Real decreto 827/2003, do 27 de xuño (BOE, 28/06/03).
- Tras o triunfo do Partido Socialista nas eleccións de marzo de 2004, o Real decreto 1318/2004 (BOE, 29/05/04) modifica o calendario de aplicación da LOCE. O apartado un do seu artigo único reza “queda diferida ao ano académico 2006-2007 a aplicación das medidas previstas para o ano académico 2004-2005”. Entrabamos así, unha vez máis, nun proceso de reforma da reforma.
- As eleccións ao Parlamento da Comunidade Autónoma de Galicia en maio de 2005 dan como resultado o cambio de signo do Goberno autónomo, representado por unha coalición entre o Partido Socialista de Galicia e o Bloque Nacionalista Galego, nun momento no que se está a producir a reforma educativa da Lei orgánica de educación (LOE), proposta polo Goberno do Estado, en proceso de trámite parlamentario no momento de redacción deste informe e que está a producir un forte debate público.

Non obstante, pódense mencionar de forma expresa algunhas disposicións legislativas que afectan o desenvolvemento curricular oficial, tras o varrido sistemático polo *Diario Oficial de Galicia* e deixando á marxe as resolucións de tipo burocrático. Así atópanse:

- A) Disposicións de carácter xeral, como as seguintes:
- Orde do 27 de decembro de 2002, pola que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado de ensino non universitario con necesidades educativas especiais (DOG, 30/01/03).
  - Orde do 19 de febreiro de 2003, pola que se regula a concesión de subvencións a empresas editoriais para impulsar a creación, tradución e adaptación de libros e materiais didácticos e complementarios, para niveis non universitarios, impresos en lingua galega (DOG, 26/02/03).
  - Orde do 6 de xuño de 2003, pola que se convoca o programa de gratuidade de libros de texto en centros sostidos con fondos públicos para os niveis obrigatorios e gratuítos e se establecen as súas normas de organización e funcionamento (DOG, 12/06/03).
  - Orde do 7 de outubro de 2003, pola que se convoca certame de premios ao deseño de páxinas web, ao desenvolvemento de materiais educativos curriculares en contorno web e a galerías de imaxes neste contorno, dentro do proxecto Siega (DOG, 13/10/03).
  - Orde do 22 de outubro de 2003, pola que se modifica a do 7 de outubro do mesmo ano, publicada no *Diario Oficial de Galicia* do 13 de outubro, pola que se convoca certame de premios ao deseño de páxinas web, ao desenvolvemento de materiais educativos curriculares en contorno web e a galerías de imaxes neste contorno, dentro do proxecto Siega (DOG, 28/10/03).
  - Decreto 454/2003, do 26 de decembro, polo que se establece a estrutura orgánica da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (DOG, 19/01/03).
  - Orde do 30 de decembro de 2003, pola que se resolve a concesión dos premios Siega ao deseño de páxinas web, ao desenvolvemento de materiais educativos curriculares en contorno web e a galerías de imaxes neste contorno realizados por profesorado e alumnado de centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia sostidos con fondos públicos (DOG, 13/02/03).
  - Orde do 20 de febreiro de 2004, pola que se establecen as medidas de atención específica ao alumnado procedente do estranxeiro (DOG, 26/02/04).
  - Decreto 99/2004, do 21 de maio, polo que se regula a organización e o funcionamento da inspección educativa e o acceso ao corpo de inspectores de educación na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 25/05/04). Corrección de erros do Decreto 99/2004, do 21 de maio, polo que se regula a organización e o funcionamento da Inspección Educativa e o acceso ao corpo de inspectores de educación na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 31/05/04).
  - Resolución conxunta do 16 de setembro de 2004, da Dirección Xeral de Centros e Ordenación Educativa, da Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, do Instituto Galego de Consumo, da Secretaría Xeral da Consellería de



Sanidade, da Dirección Xeral de Saúde Pública, da Dirección Xeral de Xustiza, do Servizo Galego de Promoción da Igualdade do Home e da Muller, da Dirección Xeral de Xuventude e da Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible, pola que se convocan premios á innovación educativa sobre os temas transversais (DOG, 20/09/04).

- Orde do 13 de decembro de 2004, pola que se desenvolve o Decreto 99/2004, do 21 de maio, que regula o funcionamento da Inspección Educativa e o acceso ao corpo de inspectores de educación na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 22/12/04).
- Orde do 23 de abril de 2005, pola que se regula a xornada de traballo dos funcionarios integrados nos servizos provinciais da Inspección Educativa da Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 13/06/05).

Como pode observarse, algunhas das disposicións mencionadas atinxen directamente o desenvolvemento curricular e outras fano máis indirectamente.

No relativo ao desenvolvemento curricular das etapas de educación infantil e primaria, lembrar a referencia feita en parágrafos anteriores ao reinicio dun calendario en educación infantil e educación primaria, coa posta en marcha da LOCE. Neste sentido, pode sinalarse tamén a existencia dos borradores dos deseños curriculares de Galicia correspondentes a ambas as etapas, unha vez publicados no *Boletín Oficial do Estado* os reais decretos que establecen os currículos de educación infantil e de educación primaria (Real Decreto 114/2004 e 115/2004 do 23 de xaneiro, respectivamente; BOE, 06/02/04 e BOE, 07/02/04).

Respecto do desenvolvemento curricular na etapa da educación secundaria obrigatoria, cómpre mencionar as disposicións seguintes:

- Orde do 25 de agosto de 2003, pola que se ditan instrucións para a aplicación na educación secundaria obrigatoria do establecido na disposición adicional primeira do Real decreto 827/2003, do 27 de xuño, polo que se establece o calendario de aplicación da nova ordenación do sistema educativo, establecida pola Lei orgánica 10/2002, do 23 de decembro, de calidade da educación (DOG, 15/09/03).
- Orde do 30 de setembro de 2004 (DOG, 22/10/04), sobre avaliación, promoción e titulación na educación secundaria obrigatoria, como consecuencia do disposto no Real decreto 1318/2004, do 28 de maio. Corrección de erros pola Orde do 30 de setembro de 2004 (DOG, 17/11/04), sobre avaliación, promoción e titulación na educación secundaria obrigatoria, como consecuencia do disposto no Real decreto 1318/2004, do 28 de maio.

- Real decreto 116/2004, do 23 de xaneiro, que desenvolve a ordenación e establece o currículo da ESO. Existe o borrador correspondente do deseño curricular da ESO en Galicia (DOG, 06/02/04).

En relación co desenvolvemento do currículo na etapa do bacharelato, cómpre mencionar as disposicións que a seguir se citan:

- Decreto 184/2003, do 20 de febreiro, polo que se modifica o Decreto 275/1994, do 29 de xullo, polo que se establece o currículo do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 18/03/03).
- Orde do 19 de maio de 2003, pola que se determinan os currículos e a estrutura do bacharelato sobre os que versarán as probas de acceso á universidade a partir do ano académico 2003-2004 (DOG, 28/05/03).
- Real decreto 832/2003, do 27 de xuño, que establece a ordenación xeral e as ensinanzas comúns do bacharelato. O correspondente borrador de decreto na nosa comunidade quedou sen publicar (BOE, 04/07/03).

No que atinxe ao desenvolvemento curricular na formación profesional, é preciso sinalar as seguintes disposicións:

- Orde do 25 de marzo de 2003, pola que se convocan axudas económicas para os alumnos e alumnas que realizan formación práctica en centros de traballo correspondentes aos estudos de ciclos formativos de grao medio e superior de formación profesional específica, módulos profesionais experimentais, artes plásticas e deseño e programas de garantía social cofinanciadas polo fondo social europeo (DOG, 14/04/03).
- Orde do 14 de maio de 2003, pola que se aproba o regulamento interno do Consello Galego de Formación Profesional (DOG, 11/06/03).
- Orde do 11 de xuño de 2003, pola que se modifica a oferta de ciclos formativos en centros públicos da Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 23/06/03).
- Resolución do 20 de xuño de 2003, pola que se autorizan os programas de garantía social en centros públicos para o curso 2003-2004 (DOG, 04/07/03).
- Resolución do 24 de xuño de 2003, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se ditan instrucións para o desenvolvemento dos ciclos formativos de formación profesional específica no curso 2003-2004 (DOG, 24/07/03).
- Orde do 3 de novembro de 2003, pola que se conceden axudas económicas para alumnos e profesores de centros docentes (DOG, 11/11/03).

Cómpre salientar a abundante lexislación curricular publicada sobre a formación profesional conforme ían sendo aprobados os diferentes currículos dos ciclos de grao medio e superior, aspecto que xa foi mencionado con anterioridade.

Merecería, sen dúbida, a pena analizar de maneira máis detida o contido de cada unha destas disposicións (e doutras similares) mediante unha análise do seu discurso. Non obstante, non resulta esaxerado afirmar que, examinando o enunciado de cada unha, poderíase dicir que é escasa a novidade que se presenta. Ata tal punto pode interpretarse así que:

- no apartado específico da etapa de educación infantil e da etapa de educación primaria, o desenvolvemento curricular específico atópase completamente baleiro, se ben están dispoñibles os borradores correspondentes;
- durante os tres anos analizados non se promulga ningunha lei e soamente se desenvolven tres decretos. De entre eles, só un atinxe directamente ao desenvolvemento do currículo, o Decreto 454/2003, sobre a estrutura orgánica da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (DOG, 19/01/04); Decreto 99/2004, polo que se regula a organización e o funcionamento da Inspección Educativa (DOG, 09/06/04) e o Decreto 184/2003, polo que se modifica o currículo do bacharelato (DOG, 18/03/03).

A anomia lexislativa referida ao desenvolvemento curricular bate todas as marcas existentes.

O Consello Escolar de Galicia considera que, en función da análise ata aquí realizada, podería afirmarse, en síntese, que a longa xestación e implementación da Lei orgánica de calidade da educación significou, no que ao desenvolvemento do currículo se refire, un intento de volta ao academicismo e á disciplinabilidade, especialmente posto de manifesto na etapa da educación secundaria obrigatoria. A reforma educativa proposta pola Lei orgánica de educación, en proceso de trámite parlamentario, pódese interpretar como un movemento de recuperación do espírito de comprensividade da LOXSE con aquelas correccións necesarias e oportunas, particularmente no que á educación secundaria obrigatoria se refire.

E nesta dirección queremos facernos eco das sucesivas recomendacións feitas polo Consello Escolar do Estado, nas que se instaba a necesidade do acordo, baixo a afirmación, amplamente compartida, de que a educación debía constituírse en política de Estado, que non podía estar suxeita aos vaivéns parlamentarios... Compartindo este espírito, o Consello Escolar do Estado, no seu informe correspondente ao curso 2002-2003, reclama que é indispensable alcanzar un “pacto pola educación, que establezca o noso sistema educativo, que poña fin aos múltiples vaivéns e á confusión xerada ao longo destes anos...” (Consello Escolar, 2004: 17).

Sexa como sexa, será o seguinte informe sobre o estado e situación do sistema educativo en Galicia o encargado de dar conta do cumprimento deste desexo e dos seus significados, no que atinxe á evolución do desenvolvemento do currículo nas diferentes ensinanzas de réxime xeral.



# 4

## **ESTRUTURA ORGÁNICA DA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA: SERVIZOS CENTRAIS E PROVINCIAIS**



## 1. INTRODUCCIÓN

A estrutura orgánica da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria<sup>6</sup> está concretada e desenvolvida polo Decreto 454/2003, do 26 de decembro (DOG, 19/01/04) que, pola súa vez, emana doutra norma de igual rango (Decreto 23/2003, do 20 de xaneiro, publicado no DOG, 21/01/03), que establecía a macroestrutura da Xunta de Galicia.

Neste capítulo pretendemos explicar o actual organigrama que lles dá cobertura ás funcións das diferentes unidades establecidas no citado decreto. A continuación, daremos unha visión retrospectiva, para ir indicando as sucesivas modificacións realizadas. Para rematar, achegaremos unha análise de conxunto do modelo.

Hai que ter en conta, xa de partida, que a multiplicidade de funcións e a interrelación destas fan que non sexa posible unha estrutura real sen disfuncións, senón que se tenda a conseguir a mellor estrutura para cada tempo e para cada organización da Xunta de Galicia, así como as implicacións dun modelo estatal no que o Ministerio de Educación e Ciencia e as comunidades autónomas teñen competencias complementarias. Por iso, todos os cambios pretenden adecuarse ao momento, ás persoas e ás funcións, determinando un organigrama co que lles dar resposta puntual, coordinada e coherente, ás necesidades do sistema educativo en Galicia.

Debemos ter en conta que as diferentes comunidades autónomas e o propio MEC teñen estruturas diferentes, o que, a miúdo, dificulta as reunións de coordinación no ámbito

<sup>6</sup> Este traballo foi entregado o día 19 de xullo de 2005. Por iso, cando fagamos referencia á estrutura actual da Consellería de Educación e Ordenación Educativa debemos ter presente a data de cerre deste informe.



estatal. A modo de exemplo, podemos indicar que hai comunidades autónomas que contan só cun servizo de formación profesional, como é o caso de Valencia; e outras teñen unha Dirección Xeral de Renovación Pedagóxica, como son Canarias ou Andalucía. Galicia discrepa da maioría delas en aspectos tales como ter separadas as competencias de innovación educativa e de formación do profesorado.

É preciso indicar que a evolución do organigrama da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria desde a súa creación ten como referentes os que a continuación se enumeran:

1. Unha Administración incipiente e con escasas competencias durante a existencia da Xunta preautonómica.
2. Un cambio procesual desde a primeira Xunta autonómica, creada como consecuencia do Estatuto de autonomía e da gradual transferencia de competencias. Deste xeito, xustifícase a creación tardía da dirección xeral que ten competencias en universidades.
3. O incremento de persoal docente e non docente, con motivo das transferencias do profesorado e persoal de servizos, así como dos concursos convocados en Galicia, aconsellou crear unha Dirección Xeral de Persoal, cando xa superaba os vinte mil funcionarios.
4. A alternancia política, sempre que implica cambio no responsable educativo.

Con todo iso, organizamos este capítulo, basicamente, en tres bloques que contemplan: a descrición da estrutura da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria; a explicación dos sucesivos cambios realizados desde os inicios da preautonomía, a inclusión da proposta marco do Goberno da Xunta, emanado das eleccións autonómicas de xuño de 2005, que será o referente lexislativo para a próxima estrutura da Consellería e, como punto final, unha análise dos cambios producidos na estrutura orgánica da consellería e a súa estrutura actual.

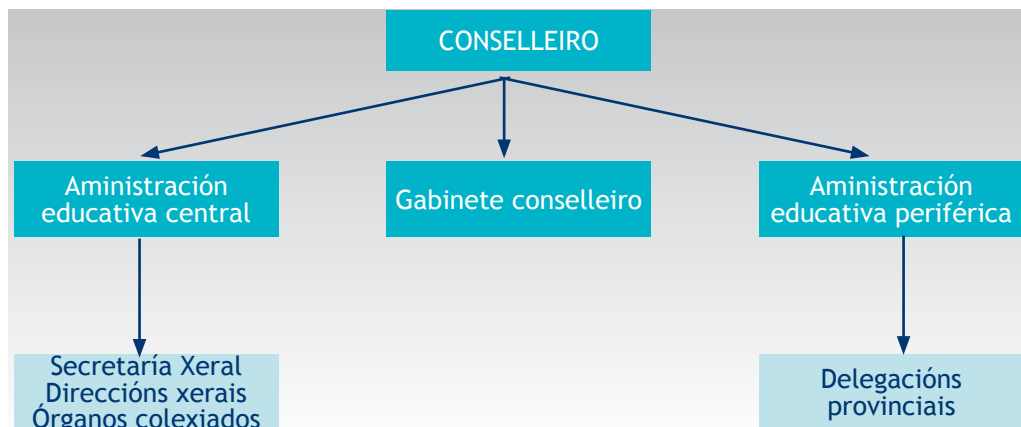
---

## ■ 2. ESTRUCTURA ORGÁNICA DA CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

---

A estrutura actual da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria deriva dunha macroestrutura que pasamos a examinar polo miúdo (ver figura 1):

■ **Figura 1: Estrutura actual da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria**



#### A) Gabinete do conselleiro

Está dirixido polo xefe de gabinete, que exerce funcións de coordinación dun equipo formado por responsables de: prensa, protocolo, relacións co Parlamento, secretaría particular e subalternos.

É persoal de confianza do conselleiro e de contratación directa. Cesa co cambio de conselleiro.

#### B) Administración educativa central

Esta denominación engloba toda a organización interna, que ten unha estrutura piramidal, con diferentes xefaturas e persoal ao servizo desta. O persoal pode ser nomeado dentro da RPT (relación de postos de traballo) por concurso, ou como asesores técnicos en determinados organismos ou unidades administrativas. A nomenclatura obedece á seguinte escala:

- Secretaría Xeral, dirección xeral ou órgano colexiado.
- Subdireccións xerais.
- Xefaturas de servizo ou de área.
- Xefaturas de sección.
- Xefaturas de negociado.
- Asesorías.

- Auxiliares administrativos.
- Subalternos.

Tanto as direccións como as subdireccións xerais dispoñen, polo menos, dunha secretaría. Por outro lado, a figura de coordinador de área non é habitual nas direccións xerais. Neste intre só aparece na Secretaría Xeral e, dentro dela, nunha subdirección concreta.

Presentamos, a continuación, no cadro 1, as direccións xerais e as correspondentes subdireccións xerais e servizos, para despois afondar na estrutura establecendo a relación de competencias de cada unha delas.

### ■ Cadro 1: Organigrama da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

DIRECCIÓN XERAL	SUBDIRECCIÓN XERAL	SERVIZO
Secretaría Xeral	Coordinación Administrativa e Xestión Orzamentaria	- Xestión Económica e Réxime Interior - Xestión dos Servizos Educativos Complementarios
	Construcións e Equipamento	- Construcións - Contratación e Equipamento - Supervisión de Proxectos e Xestión Patrimonial
	Sistemas de Información da Educación	- Área de Atención a Centros e Explotación de Datos - Área de Sistemas de Información e de Comunicacións
	Asesoría Xurídica ( <i>rango de subdirección xeral</i> ) Intervención Delegada	
		<i>Dependentes directamente da Secretaría, con rango de servizo:</i> - Servizo Técnico-Xurídico - Servizo de Prevención de Riscos Laborais
Persoal	Persoal	- Profesorado de Educación Infantil e Primaria - Profesorado de Educación Secundaria, Formación Profesional e Réxime Especial. - Persoal non docente
Centros e Ordenación Educativa	Centros	- Centros - Xestión de Programas Educativos
	Ordenación Educativa	- Ordenación e Innovación Educativa - Planificación Educativa
	Inspección Educativa	- Planificación e Coordinación da Inspección Educativa - Avaliación e Calidade do Sistema Educativo

<b>Formación Profesional e Ensinanzas Especiais</b>	Formación Profesional	- Formación Profesional - Xestión Integrada de Recursos, Formación en Empresas e Orientación Laboral
	Ensinanzas Especiais e Formación Permanente	- Ensinanzas de Réxime Especial - Xestión Económica e Educación de Adultos - Formación do Profesorado
<b>Universidades</b>	Universidades	- Coordinación do Sistema Universitario - Apoio e Orientación aos Estudantes Universitarios - Financiamento do Sistema Universitario
<b>Política Lingüística</b>	Promoción e Ensino da Lingua Galega	- Plans e Programas de Ensino da Lingua Galega - Xestión e Promoción Lingüística - Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades

A Secretaría Xeral, a través das súas unidades, desenvolve os seguintes bloques de funcións:

- Elaboración dos anteproxectos de orzamento.
- Coordinación dos servizos administrativos de réxime interior.
- Xestión e normativa de transporte e comedores escolares.
- Xestión do Mupega.
- Programación e contratación de investimentos.
- Supervisión de construcións e reformas.
- Xestión e contratación de servizos e equipamentos dos centros públicos.
- Implantación e xestión das novas tecnoloxías e sistemas de información, comunicación e servizos informáticos no sistema educativo.
- Informatización de centros e servizos centrais e periféricos.
- Análise e tramitación dos proxectos de disposicións xerais.
- Elaboración de estudos xurídicos e velar pola legalidade das disposicións oficiais.
- Rexistro de asociacións e fundacións.
- Plans e programas relativos a riscos laborais.
- Todas as funcións para desenvolver pola Asesoría Xurídica e pola Intervención Delegada no que non dependa da Intervención Xeral.

Pola súa banda, a Dirección Xeral de Persoal ten, entre os seus cometidos, os que a continuación enumeramos:

- Elaboración do anteproxecto de orzamento de persoal.
- Programación dos recursos persoais dos centros docentes e dos servizos centrais e periféricos.
- Xestión do acceso á docencia e provisión de postos de traballo.

- Concursos de traslados e demais modalidades de provisión.
- Xestión de retribucións.
- Xestión do persoal non docente.
- Elaboración de propostas de resolución de recursos.

A Dirección Xeral de Centros e Ordenación Educativa céntrase nas tarefas que sinalamos de seguido:

- Xestión de gastos de funcionamento de centros públicos.
- Emisión de informes e elaboración de propostas nos casos de creación ou modificación de centros.
- Análise das necesidades de equipamento e mobiliario dos centros.
- Xestións dos concertos e subvencións a centros privados.
- Expedición de títulos.
- Elaboración de normativa académica e organizativa de centros.
- Propostas de programas educativos e desenvolvementos curriculares.
- Análise, planificación e implantación de diferentes etapas educativas.
- Organización de probas derivadas do sistema educativo.
- Velar polo cumprimento da normativa e pola correcta xestión dos centros, a través dos servizos de Inspección Educativa.
- Canalización da innovación no sistema educativo e na acción directa de centro para unha correcta renovación pedagóxica.
- Realización de plans e proxectos de avaliación de centros e profesores, así como das funcións directiva e profesional dos docentes.
- Participación nas avaliacións nacionais e internacionais, en colaboración co Inecse.
- Achegar información ao Estado e aos organismos europeos a través do Ince.

Desde a Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais aténdese o seguinte:

- Ordenación académica das ensinanzas de formación profesional e de réxime especial.
- Xestión de axudas do fondo social europeo para a formación profesional.
- Implementación dos aspectos relativos ao Plan galego de formación profesional.
- Desenvolvemento de plans de formación permanente do profesorado.
- Organización de ensinanzas de persoas adultas.
- Xestión e normativa de centros integrados.
- Facilitarlles aos centros a orientación profesional e a formación en centros de traballo.
- Programas europeos.

A coordinación do sistema universitario de Galicia (SUG) correspóndelle á Dirección Xeral de Universidades, que tamén se ocupa da:

- Elaboración do anteproxecto de orzamento desta.
- Xestión dos programas de orientación e información aos estudantes universitarios.
- Xestións de apoio á formación do profesorado universitario.
- Xestións de apoio económico aos estudantes.
- Xestión da creación e recoñecemento de universidades e centros universitarios, así como a implantación de plans de estudos.
- Elaboración de propostas de financiamento universitario.

Por último, desde a Dirección Xeral de Política Lingüística abórdanse temas como os que seguen:

- Proposta de plans, programas e orientacións para o ensino da lingua galega.
- Promoción de accións de formación en lingua galega.
- Promoción de actividades de investigación en lingua galega e humanidades.
- Homologación e recoñecemento das certificacións dos cursos de lingua galega.
- Potenciación do emprego da lingua galega, mediante subvencións e a xestión económica destas.

Así mesmo, dentro da administración central da consellería, inclúense os órganos colexiados e entes de dereito público adscritos. No seguinte cadro, recolleemos os que actualmente están en funcionamento:

■ **Cadro 2: Órganos colexiados e similares**

Denominación do órgano	Tipoloxía
Consello Escolar de Galicia	Órgano colexiado
Consello Galego de Universidades	Órgano colexiado
Consello Galego de Educación e Promoción de Adultos	Órgano colexiado
Consello Galego de Formación Profesional	Órgano colexiado
Comisión Asesora de Formación do Profesorado	Órgano colexiado
Axencia para a Xestión Integrada, Calidade e Avaliación da Formación Profesional	Ente de dereito público adscrito á Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Museo Pedagóxico de Galicia	Órgano dependente

C) Administración educativa periférica: delegacións provinciais

As delegacións provinciais están dirixidas polo delegado provincial, que representa na provincia o conselleiro. Estes entes desempeñan as funcións derivadas da desconcentración administrativa e aquelas outras que se lles encomenden.

Cada delegación provincial conta coas seguintes unidades:

- Secretaría.
- Inclúe o Gabinete de Normalización Lingüística.
- Servizo Provincial de Inspección.
- Servizo de Persoal.
- Servizo de Promoción Estudantil.
- Servizo de Programación e Contratación.
- Servizo da Unidade Técnica.

### **3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DA ESTRUTURA ORGÁNICA DA CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA**

Desde 1979, inicio da Xunta preautonómica, sucedéronse diferentes estruturas na Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, case sempre coa finalidade de ir adaptándose ás competencias e funcións encomendadas.

Unha vez aprobado e promulgado o Estatuto de autonomía de Galicia, aparece a primeira regulación estrutural da Xunta, mediante o Decreto 1/1982, do 21 de xaneiro (DOG, 22/01/82). A continuación, desenvólvese a estrutura orgánica da Consellería de Educación, mediante o Decreto 53/1982, do 3 de marzo, (DOG, 17/03/82). Era unha situación provisional mentres non se desenvolvese por lei a Xunta e, así mesmo, ata que se materializasen as transferencias educativas.

Neste primeiro xerme, aparecen tres órganos superiores: Secretaría Xeral Técnica, Dirección Xeral de Ensino Básico, Dirección Xeral de Bacharelato e Formación Profesional.

En xullo de 1982, materialízase a transferencia de competencias en materia educativa, de acordo co Real decreto 1763/1982, do 24 de xullo e mediante o Decreto 102/1982, do 11 de agosto, modifícase a estrutura e engádense dúas subdireccións xerais: a de Ensinanzas Artísticas e Especiais e a de Ensino en Língua Galega (DOG, 18/08/82).

Un ano despois (Decreto 142/1983, do 11 de outubro; DOG, 13/10/83), amplíase a devandita estrutura e adáptase ás competencias e ás necesidades do momento:

- Secretaría Xeral Técnica.

- Dirección Xeral de Ensino Básico.
- Dirección Xeral de Ensinanzas Medias.
- Dirección Xeral de Universidades.
- Dirección Xeral de Política Lingüística.
- Dirección Xeral de Cultura.

Co incremento de competencias na área de cultura, e mediante os decretos 11/1986 e 14/1986, do 1 de marzo, (DOG, 03/03/86), a Consellería de Cultura convértese en consellería independente.

En decembro dese mesmo ano, dado que as competencias en creación de centros educativos implicaban un importante traballo de planificación e investimento, créase unha dirección xeral para o efecto (Decreto 376/1986, do 4 de decembro (DOG, 09/12/86)), que modifica o Decreto 11/1986, do 1 de marzo (DOG, 03/03/86), e remodelase a consellería, co que queda o que podemos considerar a primeira estrutura propiamente competencial. A estrutura, no que respecta a órganos superiores, quedaba así:

- Secretaría Xeral Técnica.
- Dirección Xeral de Educación Básica.
- Dirección Xeral de Ensinanzas Medias.
- Dirección Xeral de Ensinanzas Universitarias e Política Científica.
- Dirección Xeral de Política Lingüística.
- Dirección Xeral de Construcións, Equipamentos e Servizos Educativos.

A creación desta nova dirección xeral leva consigo a creación da Subdirección Xeral de Construción, Equipamentos e Servizos Educativos e a supresión da Dirección Xeral de Universidades, da Inspección Xeral de Servizos e das subdireccións de Equipamentos e Construción e de Servizos Educativos Complementarios.

Polo Decreto 468/1987, do 17 de decembro (DOG, 05/01/88), modificado e publicado de novo no *Diario Oficial de Galicia* (DOG, 14/01/88), cambia a estrutura da consellería. Estamos diante do organigrama que corresponde ao Goberno de F. González Laxe (ver cadro 3).



### ■ Cadro 3: Organigrama da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en 1987-88

DIRECCIÓN XERAL	SUBDIRECCIÓN XERAL	SERVIZO
Secretaría Xeral Técnica	Planificación	
	Servizos administrativos	- Persoal - Técnico - Xurídico - Inspección Xeral de Servizos
	Xestión	- Xestión Económica - Informatización
	Intervención Delegada Asesoría Xurídica (ambas con nivel orgánico de subdirección xeral)	
Educación Básica	Profesorado e Centros de Ensino Básico	- Profesorado e Centros
	Inspección, Ordenación e Innovación Educativa	- Ordenación e Innovación Educativa - Inspección de Educación Básica
Ensinanzas Medias	Profesorado e Centros de Ensinanzas Medias	- Profesorado - Xestión e Centros
	Inspección, Ordenación Académica e Reforma Educativa	- Ordenación Académica - Coordinación da Reforma Educativa - Inspección Académica
Ordenación Universitaria e Política Científica	Ordenación Universitaria e Investigación	- Ensinanzas Universitarias - Promoción de Investigación
Política Lingüística		- Plans, Programas e Perfeccionamento - Xestión, Asesoramento e Coordinación Lingüística
Construcións, Equipamentos e Servizos Educativos	Construcións, Equipamento e Servizos Educativos	- Proxectos e Construcións - Contratación e Investimentos - Unidade de Servizos Educativos
Delegacións provinciais		
Órganos colexiados	Consello Escolar de Galicia Consello Universitario de Galicia Consello de Ciencia e Tecnoloxía de Galicia	

Ante o cambio de Goberno na Xunta de Galicia, que dá lugar ao primeiro Goberno de presidencia de M. Fraga, modifícase a estrutura segundo o Decreto 317/1990, do 31 de maio (DOG, 19/06/90). No seguinte cadro móstrase a dita estrutura:

■ **Cadro 4: Organigrama da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en 1990**

DIRECCIÓN XERAL	SUBDIRECCIÓN XERAL	SERVIZO
Secretaría Xeral Técnica	Planificación	
	Persoal e Servizos	- Persoal - Xestión Económica e Control Orzamentario - Informatización
	Construcións, Equipamento e Servizos Educativos	- Proxectos e Construcións - Contratación - Transporte escolar e Servizos Educativos Complementarios
	Intervención Delegada Asesoría Xurídica <i>(ambas con nivel de subdirección)</i>	
Educación Básica	Profesorado e Centros de EXB	- Profesorado e Centros
	Inspección, Ordenación e Innovación Educativa	- Ordenación e Innovación Educativa
Ensinanzas Medias	Ensinanzas Medias	- Profesorado - Xestión e Centros - Inspección Técnica - Coordinación da Reforma Educativa
Formación Profesional	Formación Profesional	- Ordenación Académica, Profesorado e Centros
Ordenación Universitaria e Política Científica	Ordenación Universitaria e Investigación	- Ensinanzas Universitarias - Promoción da Investigación
Política Lingüística		- Plans, Programas e Perfeccionamento - Xestión, Asesoramento e Coordinación Lingüística
Delegacións provinciais		- Inspección Técnica - Persoal - Promoción Estudiantil - Programación e Contratación - Unidade Técnica - Supervisión de Proxectos
Órganos Colexiados	Consello Escolar de Galicia Consello Universitario de Galicia Consello de Ciencia e Tecnoloxía de Galicia	

Nesta nova estrutura desaparece a Dirección Xeral de Construcións, Equipamentos e Servizos Educativos, que pasa a ser competencia da Secretaría Xeral Técnica e créase unha nova dedicada á formación profesional.

O Decreto 232/1994, do 14 de xullo (DOG, 29/07/94), aproba a derradeira estrutura co conselleiro J. Piñeiro Permuy, como se pode comprobar no cadro que segue.

## ■ Cadro 5: Organigrama da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en 1994

DIRECCIÓN XERAL	SUBDIRECCIÓN XERAL	SERVIZO
Secretaría Xeral	Programación e Estatística	- Programación - Informática e Estatística
	Xestión Económica e Servizos	- Xestión Económica, Control Orzamentario e Réxime Interior - Xestión dos Servizos Educativos Complementarios
	Construcións e Equipamentos	- Proxectos e Construcións - Contratación e Equipamento - Supervisión de Proxectos e Expropiacións ( <i>creado por Decreto 236/1995, do 28 de xullo, DOG, 11/08/95</i> )
	Depende do secretario xeral	- Servizo Técnico-Xurídico
	Depende do secretario xeral ( <i>rango de subdirección xeral</i> )	- Asesoría Xurídica - Intervención Delegada
Persoal	Persoal	- Profesorado de Educación Infantil e Primaria - Profesorado de Ensinanzas Secundaria e Especiais - Persoal non Docente
	Ordenación Educativa e Centros	- Ordenación e Innovación Educativa - Formación do Profesorado
Ordenación Educativa e Centros	Centros	- Centros - Xestión de Programas Educativos
	Inspección Central ( <i>un inspector xefe, categoría de subdirector</i> )	<i>Tres inspectores coordinadores con categoría de xefes de servizo</i>
	Ensinanzas Profesionais e Formación de Adultos	- Ensinanzas Profesionais - Adultos e Xestión Económica
Universidades e Investigación	Universidades	- Coordinación do Sistema Universitario - Promoción da Investigación Universitaria - Financiamento de Universidades e Investigación
	Secretaría Xeral do Plan Galego de Investigación e Desenvolvemento Tecnolóxico	- Organización do Plan Galego de Investigación e Desenvolvemento Tecnolóxico - Expansión da Comunidade Científica
Política Lingüística	Promoción e Ensino da Lingua Galega	- Plans e Programas do Ensino da Lingua Galega - Xestión e Promoción Lingüística - Administración do Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades

Este decreto define unha nova estrutura de consellería, na que Persoal deixa de ser competencia da Secretaría Xeral Técnica, para adquirir o rango de dirección xeral. Así mesmo, aparecen as novas direccións xerais de Ordenación Educativa e Centros e Ensinanzas Profesionais e Formación de Adultos. Por outro lado, a de Ordenación Universitaria e Política Científica pasa a ser de Universidades e Investigación.

Así mesmo, estrutúranse as delegacións provinciais, unha en cada provincia, nas seguintes unidades: Secretaría, Servizo de Inspección, Servizo de Persoal, Servizo de Promoción Estudiantil, Servizo de Programación e Contratación, Unidade Técnica, Oficina de Supervisión e Proxectos (suprimida por Decreto 236/1995, do 28 de xullo).

Nesta remodelación, tamén se pasa de tres a seis órganos colexiados:

1. Consello Escolar de Galicia (Lei 3/1986, do 18 de decembro).
2. Consello Universitario de Galicia (Lei 5/1987, do 27 de maio, modificada pola Lei 11/1989, do 20 de xullo).
3. Consello Galego de Ensinanzas Técnico-Profesionais (Decreto 348/1990, do 22 de xuño, modificado polo Decreto 223/1994, do 7 de xullo).
4. Consello Galego de Educación e Promoción de Adultos (Lei 9/1992, do 24 de xullo).
5. Comisión Interdepartamental de Ciencia e Tecnoloxía de Galicia (Lei 12/1993, do 6 de agosto).
6. Consello Asesor de Investigación e Desenvolvemento Tecnolóxico (Lei 12/1993, do 6 de agosto).

Sendo conselleiro Currás Fernández, apróbase unha nova estrutura, mediante o Decreto 346/1996, do 13 de setembro (DOG, 10/03/96) (ver cadro 6).

## ■ Cadro 6: Organigrama da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en 1996

DIRECCIÓN XERAL	SUBDIRECCIÓN XERAL	SERVIZO
Secretaría Xeral	Coordinación Administrativa e Xestión Orzamentaria	- Xestión Económica e Réxime Interior - Xestión dos Servizos Educativos Complementarios - Informática
	Construcións e Equipamento	- Proxectos e Construcións - Contratación e Equipamento - Supervisión de Proxectos e Expropiacións
	Depende do secretario xeral ( <i>nivel orgánico de servizo</i> )	- Servizo Técnico-Xurídico
	Depende do secretario xeral ( <i>nivel orgánico de subdirección xeral</i> )	- Asesoría Xurídica - Intervención Delegada
Persoal	Persoal	- Profesorado de Educación Infantil e Primaria - Profesorado de Secundaria, Formación Profesional e Réxime Especial - Persoal non docente
Centros e Inspección Educativa	Programación	- Programación
	Centros	- Centros - Xestión de Programas Educativos
	Inspección Central ( <i>un inspector xefe, categoría de subdirector</i> )	<i>Tres inspectores con categoría de xefes de servizo</i>
Ordenación Educativa e Formación Profesional	Formación Profesional e Educación de Adultos	- Formación Profesional - Adultos e Xestión Económica
	Ordenación Educativa	- Ordenación e Innovación Educativa - Formación do Profesorado
Universidades e Investigación	Universidades	- Coordinación do Sistema Universitario - Promoción da Investigación Universitaria - Financiamento de Universidades e Investigación
	Secretaría Xeral do Plan Galego de Investigación e Desenvolvemento Tecnolóxico ( <i>categoría de subdirección xeral</i> )	- Organización do Plan Galego de Investigación e Desenvolvemento Tecnolóxico - Expansión da Comunidade Científica
Política Lingüística	Promoción e Ensino da Lingua Galega	- Plans e Programas do Ensino da Lingua Galega - Xestión e Promoción Lingüística - Administración do Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades

As competencias das direccións xerais de Ordenación Educativa e Centros e Ensinanzas Profesionais e Formación de Adultos son asumidas por dúas novas direccións xerais: a de Centros e Inspección Educativa e a de Ordenación Educativa e Formación Profesional

As delegacións provinciais pasan a ter as seguintes unidades (con nivel orgánico de servizo): Secretaría da Delegación, Servizo Provincial de Inspección, Servizo de Persoal, Servizo de Promoción Estudiantil, Servizo de Programación e Contratación, Servizo da Unidade Técnica.

Do mesmo xeito, tamén se recolle a creación dun novo órgano colexiado, a Comisión de Selección de Política Científica (Decreto 160/1991, do 16 de maio-DOG, 28/05/91).

En 1998, prodúcese unha segunda reordenación da consellería, que dirixe o mesmo conselleiro (Decreto 213/1998, do 10 de xullo-DOG, 23/07/98) e que afectará sobre todo a desaparición do organigrama das competencias en investigación, como pode apreciarse no seguinte cadro:

**■ Cadro 7: Organigrama da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en 1998**

DIRECCIÓN XERAL	SUBDIRECCIÓN XERAL	SERVIZO
Secretaría Xeral	Coordinación Administrativa e Xestión Orzamentaria	- Xestión Económica e Réxime Interior - Xestión dos Servizos Educativos Complementarios - Planificación e Sistemas de Información
	Construcións e Equipamento	- Proxectos e Construcións - Contratación e Equipamento - Supervisión de Proxectos e Expropiacións
	Depende da Secretaría Xeral ( <i>nivel orgánico de servizo</i> )	- Servizo Técnico-Xurídico
	Depende organicamente da Secretaría Xeral ( <i>nivel orgánico de subdirección</i> )	- Asesoría Xurídica - Intervención Delegada
Persoal	Persoal	- Profesorado de Educación Infantil e Primaria - Profesorado de Ensinanza Secundaria, Formación Profesional e Réxime Especial - Persoal non Docente
Centros e Inspección Educativa	Programación	- Programación
	Centros	- Centros - Xestión de Programas Educativos
	Inspección Central ( <i>inspector xefe, categoría de subdirector</i> )	Tres inspectores coordinadores ( <i>nivel orgánico de xefe de servizo</i> )
Ordenación Educativa e Formación Profesional	Formación Profesional e Educación de Adultos	- Formación Profesional - Educación de Adultos e Xestión Económica - Formación en Empresas e Orientación Laboral
	Ordenación Educativa	- Ordenación e Innovación Educativa - Formación do Profesorado

<b>Universidades</b>	Universidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinación do Sistema Universitario</li> <li>- Apoio e Orientación a Estudantes Universitarios</li> <li>- Financiamento do Sistema Universitario</li> </ul>
<b>Política Lingüística</b>	Promoción e Ensino da Lingua Galega	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plans e Programas do Ensino da Lingua Galega</li> <li>- Xestión e Promoción Lingüística</li> <li>- Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades</li> </ul>

Así mesmo, con esta nova ordenación, o número de órganos colexiados redúcese a catro:

1. Consello Escolar de Galicia.
2. Consello Universitario de Galicia.
3. Consello Galego de Ensinanzas Técnico-Profesionais.
4. Consello Galego de Educación e Promoción de Adultos.

No ano 2000, logo da creación do Museo Pedagóxico de Galicia (Mupega) polo Decreto 268/2000, do 2 de novembro, modifícase a estrutura sinalada nos seguintes puntos (Decreto 297/2000, do 21 de decembro-DOG, 05/01/01):

**■ Cadro 8: Modificación da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria no ano 2000**

DIRECCIÓN XERAL	SUBDIRECCIÓN XERAL	SERVIZO
<b>Secretaría Xeral</b>	Coordinación Administrativa e Xestión Orzamentaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Xestión Económica e Réxime Interior (coas funcións de administración do Mupega)</li> <li>- Xestión dos Servizos Educativos Complementarios</li> <li>- Área de Informática Educativa, de Atención a Centros e de Estatística</li> <li>- Área de Sistemas de Información e Comunicacións</li> </ul>
	Construcións e Equipamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proxectos e Construcións</li> <li>- Contratación e Equipamento</li> <li>- Supervisión de Proxectos e Expropiacións</li> </ul>
	Depende da Secretaría Xeral ( <i>nivel orgánico de servizo</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Servizo Técnico-Xurídico</li> </ul>
	Dependen organicamente da Secretaría Xeral ( <i>nivel de subdirección</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asesoría Xurídica</li> <li>- Intervención Delegada</li> </ul>

Polo que respecta aos órganos colexiados, aparecen os seguintes:

1. Consello Escolar de Galicia.
2. Consello Universitario de Galicia.
3. Consello Galego de Educación e Promoción de Adultos.
4. Consello Galego de Formación Profesional (Decreto 110/1999, do 8 de abril).
5. Comisión Asesora de Formación do Profesorado (Decreto 245/1999, do 29 de xullo).

O Decreto 454/2003, do 26 de decembro (DOG, 19/01/04), que desenvolve o Decreto 23/2003, do 20 de xaneiro (DOG, 21/01/03), establece a derradeira estrutura do mandato deste conselleiro (ver cadro 9).

**■ Cadro 9: Organigrama da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en 2003-04**

DIRECCIÓN XERAL	SUBDIRECCIÓN XERAL	SERVIZO
<b>Secretaría Xeral</b>	Coordinación Administrativa e Xestión Orzamentaria	- Xestión Económica e Réxime Interior (inclúe administración Mupega) - Xestión dos Servizos Educativos Complementarios
	Construcións e Equipamento	- Construcións - Contratación e Equipamento - Supervisión de Proxectos e Expropiacións
	Sistemas de Información da Educación	- Área de Atención a Centros e Explotación de Datos - Área de Sistemas de Información e de Comunicións
	Depende da Secretaría Xeral ( <i>nivel orgánico de servizo</i> )	- Servizo Técnico-Xurídico - Prevención de Riscos Laborais
	Depende organicamente da Secretaría Xeral ( <i>nivel orgánico de subdirección</i> )	- Asesoría Xurídica - Intervención Delegada
<b>Persoal</b>	Persoal	- Profesorado de Educación Infantil e Primaria - Profesorado de Ensinanza Secundaria, Formación Profesional e Réxime Especial - Persoal non Docente
<b>Centros</b>	Centros	- Centros - Xestión de Programas Educativos
	Ordenación Educativa	- Ordenación e Innovación Educativa - Planificación Educativa
	Inspección Educativa	- Planificación e Coordinación da Inspección Educativa - Avaliación e Calidade do Sistema Educativo



DIRECCIÓN XERAL	SUBDIRECCIÓN XERAL	SERVIZO
Formación Profesional e Ensinanzas Especiais	Formación Profesional	- Formación Profesional - Xestión Integrada de Recursos, Formación en Empresas e Orientación Laboral
	Ensinanzas Especiais e Formación Permanente	- Ensinanzas de Réxime Especial - Xestión Económica e Educación de Adultos - Formación do Profesorado
Universidades	Universidades	- Coordinación do Sistema Universitario - Apoio e Orientación a Estudantes Universitarios - Financiamento do Sistema Universitario
Política Lingüística	Promoción e Ensino da Lingua Galega	- Plans e Programas do Ensino da Lingua Galega - Xestión e Promoción Lingüística - Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades

Nesta nova estrutura mantéñense os mesmos cinco órganos colexiados.

Queda adscrita á consellería, como ente de dereito público, a Axencia para a Xestión Integrada, Calidade e Avaliación da Formación Profesional.

Unha vez constituído o novo Goberno tras as eleccións autonómicas de xuño de 2005, reestrutúrase a Xunta de Galicia, así como as súas consellerías (Decretos 231/2005, do 11 de agosto, e 232/2005, do 11 de agosto; DOG, 12/08/05).

Neste caso, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, no que corresponde aos órganos superiores, queda configurada do seguinte modo:

- Secretaría Xeral.
- Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa.
- Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais.
- Dirección Xeral de Ordenación e Calidade do Sistema Universitario de Galicia.
- Dirección Xeral de Promoción Científica e Tecnolóxica do Sistema Universitario de Galicia.

Adscríbese a esta consellería o ente público Axencia para a Xestión Integrada, Calidade e Avaliación da Formación Profesional.

Esta estrutura terá que ser desenvolvida mediante un decreto que estableza a organización nos niveis de dirección xeral.

Os cambios máis salientables desta nova estrutura son:

- Supresión da Dirección Xeral de Persoal.
- Conversión en secretaría xeral da Dirección Xeral de Política Lingüística, ao tempo que se adscribe funcionalmente a Presidencia e organicamente á Consellería de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza.
- Creación dunha segunda dirección xeral relativa ao Sistema Universitario de Galicia, encargada da Promoción Científica e Tecnolóxica.
- Redución, polo menos nominal, da Dirección Xeral de Centros e Ordenación Educativa, que pasa a ser de Ordenación e Innovación Educativa.

---

### 4. CONCLUSIÓNS

---

Existen múltiples razóns que explican que se producisen modificacións, axustes e, mesmo, ampliacións da estrutura da Consellería de Educación ao longo dos anos que leva funcionando a Xunta de Galicia, a partir da promulgación da Constitución española e do Estatuto de autonomía de Galicia.

A consellería existe desde 1979, cando xa formaba parte da Xunta preautonómica. A Lei orgánica 1/1981, do 6 de abril (BOE, 28/04/81), publica o Estatuto de autonomía de Galicia. A primeira estrutura, consecuencia da regulación da Xunta, pero con escasas competencias, tiña só Secretaría Xeral Técnica e dúas direccións xerais.

Logo da asunción de transferencias, co Decreto 1763/1982, do 24 de xullo (DOG, 18/08/82), increméntanse dúas subdireccións xerais, segundo se publica no Decreto 102/1982, do 11 de agosto.

Un ano despois, en 1983, a estrutura inclúe educación e cultura, ata que en 1986 esta última sepárase xa como consellería. Nese intre, na estrutura, o criterio de agrupación de funcións é por tipos de ensinanzas: básica, medias e universidades, ademais de secretaría, política lingüística (lingua galega cooficial) e cultura.

En 1986, dado o volume de traballo da secretaría no relativo a construción, equipamento e servizos, créase unha dirección xeral para esas funcións. A principios de 1988, logo do cambio político provocado polas eleccións de 1987, estrutúrase a consellería especificando direccións xerais, subdireccións e servizos.

En 1990, volve haber cambio de goberno e modifícase a estrutura: desaparece a dirección xeral que se encargaba das construcións e equipamentos, cuxas competencias pasan á Secretaría Xeral e, ademais, créase a Dirección Xeral de Formación Profesional.

En 1994, hai un cambio de criterio para agrupar as competencias e, polo tanto, para denominar as direccións xerais. Agrúpase Persoal nunha dirección xeral e créase a Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Centros. Sepárase, pois, Persoal de Centros. Aparecen ata seis órganos colexiados e estrutúranse as delegacións provinciais en sete servizos.

Dous anos máis tarde, Programación desaparece como servizo nas delegacións e pasa á Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa e a de Ordenación Educativa intégrase en Formación Profesional, co que xorde a Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional.

No 2000, créase o Museo Pedagóxico de Galicia (Mupega), que se integra na Secretaría Xeral.

No 2004 hai un novo axuste, ao volver Ordenación Educativa a unirse a Centros e crearse unha Subdirección de Ensinanzas Especias e Formación Permanente na Dirección Xeral de Formación Profesional. Este organigrama é o que viña funcionando ao remate do curso 2004-05.

Coa constitución do novo Goberno saído das urnas en xuño, o 12 de agosto de 2005, aparece no DOG o organigrama da Xunta e nel os órganos superiores da consellería. Hai un cambio importante que haberá que plasmar no decreto de estrutura. Podemos destacar:

- Desaparece Persoal como dirección xeral.
- Conserva o nome a Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais.
- Modifícase a Dirección Xeral de Centros e Ordenación Educativa.
- Créase unha segunda dirección xeral para o sistema universitario (Promoción Científica e Tecnolóxica).
- Política Lingüística pasa a ser unha secretaría en Presidencia.

Para facer unha análise máis exhaustiva deste novo organigrama, hai que esperar a que se concrete mediante decreto a estrutura de cada dirección xeral e as competencias asumidas.

Todos estes cambios xustificanse polo incremento de competencias que lle foron sendo traspasadas á comunidade autónoma desde a Administración central, en consonancia coa consolidación do Estado das autonomías.

Por outra parte, a propia Administración autonómica foille dando corpo a unha estrutura marco con sucesivas modificacións, como son a creación de novas consellerías, coa conseguinte transposición de competencias e funcionarios, ou a autoorganización conducente á mellora dos servizos.

Tamén se crearon órganos de xestión ou, mesmo, organismos autónomos ou colexiados aos que houbo que lles dar cobertura dentro da estrutura.

Todo iso pode xustificar unha serie de cambios e modificacións que sempre implican adaptacións e unha certa desinformación para o usuario ou, incluso, para a facilitación de información e servizos.

Unha vez que a Administración xa está rodada e consolidada, parece aconsellable que os cambios de estrutura sexan os menos posibles e sempre atendendo a cambios básicos de competencias e servizos.

Actualmente, hai unha estrutura básica sen desenvolver, logo das últimas eleccións, que parece que ten que ver coa potenciación da investigación universitaria e coa transferencia á Consellería de Presidencia da nova política de normalización lingüística. Consideramos que agora hai que desenvolver esa estrutura e procurar unha distribución de competencias e funcións con suficiente estabilidade temporal.

A supresión de dúas direccións xerais e a creación dunha nova son motivo suficiente para unha reestruturación e adaptación ás novas necesidades e á nova normativa que se aveciña cos cambios de leis orgánicas: LOE e LOU.

En síntese, debemos procurar a estabilidade organizativa e, polo tanto, conseguir unha estrutura que non precise de cambios básicos no maior tempo posible. Dada a madurez da Administración galega, os cambios que se produzan deberían caracterizarse pola congruencia con ese aspecto que vimos de subliñar.



# 5

## A ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCATIVO EN GALICIA: DESCRICIÓN E ANÁLISE DAS ENSINANZAS DE RÉXIME XERAL E ESPECIAL



## 1. INTRODUCCIÓN

De ter que salientar un principio aplicable, en toda a súa extensión, ás ensinanzas de réxime xeral e de réxime especial en Galicia ao longo do período que se estuda neste informe é, sen dúbida, o concepto de calidade da educación, o que abrangue, de xeito máis singular e específico, a percepción máis sentida polos responsables directos do sistema educativo e polos diferentes sectores sociais que inciden no seu contexto. Un concepto, o da calidade, que non resulta unívoco na súa definición e aplicación nin é moi doado de medir en termos evolutivos.

Aínda así, cómpre ter en conta a existencia dunha serie de indicadores, cun gran consenso no ámbito do conxunto do Estado, que sustentan o principio de calidade no sistema educativo e impulsan ás respectivas accións de mellora nas que se compromete cada unha das administracións nas súas propias políticas educativas. No ano 2002, o Instituto de Calidade e Avaliación (INCE) deseñou un esquema de indicadores de calidade, coñecido baixo a epígrafe de Sistema estatal de indicadores da educación, que foi reelaborado e actualizado nos anos seguintes. Os indicadores de partida, con inclusións posteriores dunha serie de subindicadores máis específicos, ata un total de trinta e cinco, facían referencia a:

- a) Indicadores de contexto.
- b) Indicadores de recursos.
- c) Indicadores de escolarización.
- d) Procesos educativos.
- e) Indicadores de resultados educativos.

*O Informe sobre a situación e estado do sistema educativo en Galicia*, elaborado polo Consello Escolar de Galicia con referencia ao curso 1992-93, contemplaba unha serie de suxestións e propostas en firme diante da Administración educativa que resultan



hoxe de utilidade, á hora de informar sobre a evolución e o estado actual do sistema educativo no período que estuda o presente informe. Se ben, como é sabido, o concepto de calidade non estaba tan interiorizado coma hoxe en día no propio xermolo das sinerxías das accións educativas, existían claras percepcións pola banda dos conselleiros que subscribiron as súas suxestións no referido informe que poñen de manifesto unha preocupación sentida e explícita sobre cuestións de calidade con relación a melloras no conxunto das ensinanzas de réxime xeral e de réxime especial.

Así, por exemplo:

- 1) En relación coa educación preescolar/infantil considerábase, entre outras apreciacións, a urxencia de “dedicar esforzos por contemplar a adecuada escolarización de todos os nenos de tres anos, evitando discriminacións territoriais que poidan afectar gravemente os nenos do medio rural”; de “superar definitivamente o marco dun profesor por aula”; de ter en conta o feito de que “a adecuación dos centros á evolución da demanda de escolarización se está a producir coa adopción de criterios exclusivamente numéricos, sen se ter en conta o elevadísimo grao de inestabilidade que isto xera no profesorado, que sofre dramaticamente o problema das supresións nestes últimos anos”.
- 2) Respecto do ensino xeral básico (na denominación do tramo educativo no informe de referencia), quedaba de manifesto a preocupación do Consello Escolar de Galicia pola “necesidade de intensificar esforzos para a redución do fracaso escolar no tramo obrigatorio do ensino” e, asemade, a súa chamada de atención á Administración educativa para que “intensifique as accións destinadas á mellora cualitativa do ensino, tanto as que han recaer nos propios centros, como aquelas que serán desempeñadas polos distintos servizos de apoio, orientación, inspección e asesoramento”.
- 3) En canto ás ensinanzas medias (na denominación do tramo educativo no informe de referencia), o Consello Escolar de Galicia instaba de xeito decidido a Administración “para que se arbitren as medidas conducentes a corrixir a situación [dificultades para atender a demanda de postos escolares nos centros de Bacharelato] e lograr, ao mesmo tempo, unhas ratios que fagan posible un ensino de calidade”; entendía que “deberá estenderse e potenciarse nestes centros a figura do auxiliar de conversación para idiomas estranxeiros, se se quere propiciar un verdadeiro cambio neste sector do ensino”; e solicitaba explicitamente da Consellería de Educación “que se actúe convenientemente, de xeito que se articule un procedemento eficaz para o acceso dos alumnos de bacharelato ás ensinanzas superiores”.
- 4) O Consello Escolar amosouse particularmente explícito en relación coas súas demandas de consideración e as súas suxestións no tocante á formación profesional. Así, constataba con notable preocupación o feito de que “aínda está por realizar

o decidido esforzo por parte da Administración pública por dignificar a formación profesional”; “está tamén por ter aínda plena realidade unha eficaz orientación escolar e profesional”; urxíase a facer “un auténtico inventario prospectivo de necesidades do mundo laboral, zona por zona”; instábase a desenvolver o artigo 23.2 da LOXSE e “a implantación de programas de garantía social que proporcionen saída digna cara ao mundo laboral”; advertíase do feito de que non se estaban a impartir en Galicia determinadas ramas profesionais, a pesar do seu interesante peso produtivo no mundo laboral e solicitábase un decidido “labor de orientación verbo das alumnas que ingresan na formación profesional que reequilibre a súa presenza nas distintas ramas e que evite a súa concentración na rama administrativa”.

- 5) En relación coas ensinanzas de réxime especial, as suxestións dos conselleiros centraban a súa atención en instar a Xunta de Galicia “para a planificación e a execución da rede de centros que cubran as ensinanzas de música, danza e arte dramática”, cunha distribución territorial axeitada ás cidades e vilas galegas e solicitaban a creación “como mínimo, dun centro superior de arte dramática”. Non había suxestións específicas no informe para as ensinanzas de idiomas.

Tanto os indicadores xerais de calidade como as propias consideracións que, en forma de suxestións, engade o Consello Escolar no seu informe do curso 1992-93, resultan pertinentes á hora de adoptar unha perspectiva de partida na tarefa de análise para a descrición da evolución nestes últimos anos e o estado actual das ensinanzas de réxime xeral e de réxime especial no sistema educativo en Galicia.

---

## 2. AS ENSINANZAS DE RÉXIME XERAL

---

Coa publicación da Lei orgánica 1/1990, de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE), os distintos niveis do sistema educativo sofren unha importe reestruturación, ao aumentar en dous anos a escolaridade obrigatoria e incluír a etapa de 0 a 3 anos na estrutura do sistema. As ensinanzas de réxime xeral veranse, ao longo dos anos de reforma, profundamente transformadas, con especial incidencia no que atinxe ao ensino secundario e á formación profesional.

Unha vez que o Goberno do Estado fixou os aspectos básicos das ensinanzas mínimas, a Administración educativa da Comunidade Autónoma de Galicia procedeu ao establecemento dos currículos das ensinanzas de réxime xeral (igual que o fixo para as de réxime especial) organizados do seguinte xeito:

- a. O currículo da educación infantil, estruturado arredor de áreas ou ámbitos de experiencia.

- b. O currículo da educación primaria, organizado en áreas de carácter obrigatorio, cunha dimensión global e integradora.
- c. O currículo da educación secundaria obrigatoria, estruturado en áreas de coñecemento e materias optativas.
- d. O currículo do bacharelato, que se organiza en materias comúns a todas as modalidades, materias propias de cada modalidade e materias optativas.
- e. O currículo da formación profesional, que abrangue un conxunto de ciclos formativos organizados en módulos profesionais (que comprenden a FP de grao medio e a de grao superior).

Neste apartado do presente capítulo do informe, trátase da análise das ensinanzas correspondentes con estes currículos e, de xeito particular, no que ten que ver máis directamente con obxectivos, alumnado, centros e recursos humanos. Desde a perspectiva das accións específicas da mellora da calidade educativa, inclúese tamén neste apartado un estudo sobre os programas de garantía social, contemplados no artigo 23 da LOXSE, destinados a lle proporcionar unha formación básica e profesional ao alumnado que non alcance os obxectivos da educación secundaria obrigatoria.

---

## ■ 2.1. A educación infantil

Pasaron quince anos desde que a Lei orgánica de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE) entrou en vigor e introduciu cambios cheos de esperanza para os nenos e nenas de cero a seis anos. Por primeira vez, recoñecíase como a primeira etapa do sistema educativo e conferíase un carácter educativo en todos os seus niveis. Quedaba organizada en dous ciclos, o primeiro de cero a tres anos e o segundo de tres a seis. Tamén por primeira vez os nenos e nenas de tres anos entraban nos centros educativos, onde ata entón só se escolarizaban os preescolares de catro e cinco.

Todas estas conquistas constituíron unha resposta á nova realidade social, que desde as últimas décadas viña rexistrando unha imparable incorporación da muller ao mundo do traballo. Por outra banda, os datos achegados polas investigacións psicopedagóxicas atribuíanlle unha importancia relevante á calidade da educación nos primeiros anos de vida. Todas estas circunstancias fixeron que, aínda sendo voluntaria a escolarización de nenos e nenas de catro e cinco anos, cara a finais dos anos oitenta a educación preescolar alcanzase xa unha taxa do 97%.

Coa LOXSE establecíanse uns requisitos mínimos como condición indispensable para abrir e rexentar centros de cero a seis anos, o que veu poñer orde en toda a etapa e, sobre

todo, no ciclo cero a tres, ata entón nun estado totalmente caótico. A pesar de todo, aínda quedaría algunha conquista por chegar, como a asunción do ciclo cero a tres pola Administración educativa. Resultaba paradoxal que se recoñecese o período cero a seis como unha etapa e que logo se dividise en dous ciclos con dependencia administrativa diferente, o que dificulta enormemente a necesaria coordinación entre eles. Este logro quedaba, pois, á espera de que fose abordado en reformas posteriores.

A finais do 2002, a Lei orgánica de calidade da educación tiraba por terra todas estas expectativas. Non só non se abordaba o problema, senón que ademais se rebaixaban as esixencias dos centros e dos profesionais que debían atender estes nenos e nenas. Co cambio de goberno, estas medidas páranse e, neste momento, estamos asistindo á configuración da nova Lei orgánica de educación (LOE), que afonda as súas raíces na aínda vixente LOXSE.

Ao longo das últimas décadas, o descenso da natalidade creou un novo panorama que orixinou a supresión de unidades e centros de educación infantil e o descenso de alumnos por unidade na maior parte deles.

Nestes tempos, estamos vivindo momentos de grandes cambios políticos e económicos que configuran unha nova realidade social. Por iso, hoxe máis ca nunca, a escola necesita de respostas creativas, eficaces e axustadas ás necesidades do alumnado e das familias. O novo espazo europeo e o mundo das novas tecnoloxías debuxan un panorama no que o concepto alfabetizador pasa por códigos diversos. De aí que nos últimos anos, e unha vez lograda a case totalidade da escolarización nas idades de tres, catro e cinco anos, as políticas educativas poñan a súa mirada nas primeiras idades, nas que o ser humano adquire estas aprendizaxes con maior facilidade.

A Orde do 26 de xullo de 2001 convocaba a realización de proxectos de anticipación da primeira lingua estranxeira no segundo ciclo da educación infantil e no primeiro da educación primaria (DOG, 14/08/01) e a Circular 10/2002, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, ditaba instrucións ao respecto.

No actual escenario, os nenos e as nenas deberían aprender a falar en dúas ou tres linguas simultaneamente e a escribir e contar sobre un teclado, o que non debe implicar necesariamente que se rexeiten outros soportes e materiais. Vai ser preciso que os adultos sexamos capaces de vencer certos mitos arredor da aprendizaxe e de comprender que a realidade social cambiou e que a escola debe poñer en xogo os recursos que os máis pequenos atopan xa no contorno social no que viven.

### ■ 2.1.1. O segundo ciclo da educación infantil

---

#### A) Alumnado

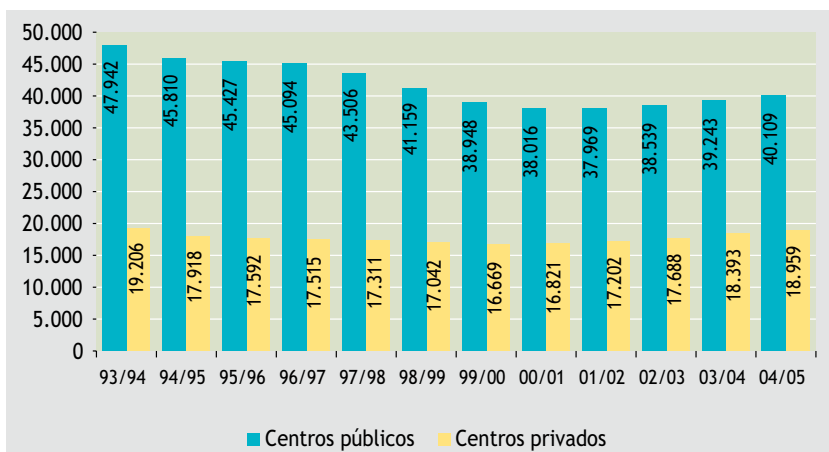
A Orde do 6 de maio de 1992 regulaba o procedemento para a implantación do segundo ciclo da educación infantil (DOG, 21/05/92. Corrección de erros: DOG, 18/09/92). Esta mesma orde establecía o calendario de axuste dos centros educativos de niveis non universitarios ás ratios fixadas na Lei orgánica de ordenación xeral do sistema educativo.

Segundo datos recollidos polo Consello Escolar do Estado no curso 1996-97, unha vez finalizado o prazo para a implantación xeneralizada do segundo ciclo da educación infantil, a situación non era tan satisfactoria como se esperaba, xa que a escolarización aos tres anos non alcanzaba o 100% en todo o Estado. Galicia contaba entón co 100% nas idades de catro e cinco anos e co 82% en tres, co que se situaba por riba da media nacional —66,7% en tres anos, 99,1% en catro e 100% en cinco—.

Tamén por esas datas, a Administración educativa galega viña outorgándolles axudas económicas a centros privados que escolarizasen alumnos de catro e cinco anos (Orde do 22 de abril de 1997; DOG, 12/06/97), axudas que se veñen realizando desde o curso 1991-92.

Os últimos datos sobre a taxa de escolarización achegados pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria son do curso 2003-04 e sinalan que mantemos o 100% en catro e cinco anos, mentres que en tres rozamos a totalidade, cun 98%.

■ Gráfica 4: Evolución da escolarización en educación infantil segundo titularidade do centro

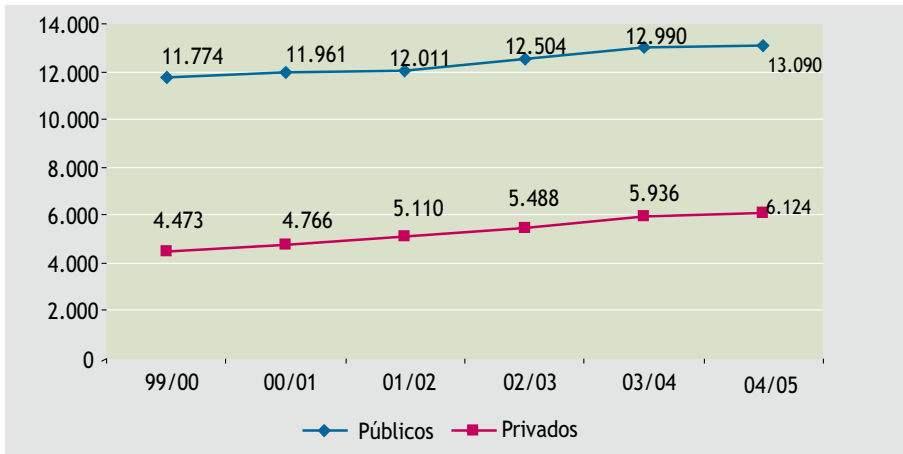


Na gráfica 4 pode observarse a tendencia escolarizadora desde o curso 1993-94. Ata 2002-03, a nota característica é o ritmo decrecente de alumnos nos centros públicos. A partir dese curso vaise producindo unha lixeira recuperación, que se mantén ata 2004-05. Esta tendencia ascendente coincide cun lixeiro repuntamento da poboación infantil e coa chegada de alumnado inmigrante ás aulas galegas (ver capítulo 6 deste informe).

A recuperación nos centros privados prodúcese antes, no curso 2000-01. Este mellor comportamento débese, sen dúbida, á política de axudas potenciada pola Administración educativa.

O ritmo de crecemento aos tres anos é moi significativo nos cursos que seguiron á implantación da educación infantil. Pero, a medida que nos achegamos á case totalidade de poboación escolarizada, os incrementos son menores e, nalgúns casos, negativos. Isto significa, ademais dun escaso crecemento demográfico, que rozamos a escolarización plena. A gráfica 5 amosa a tendencia nos últimos seis cursos. En conxunto, experimenta un crecemento do 11% nos centros públicos. Por provincias, aumentan as matrículas na Coruña, Pontevedra e Lugo nun 16, 14 e 4% respectivamente, mentres que Ourense perde un 7%.

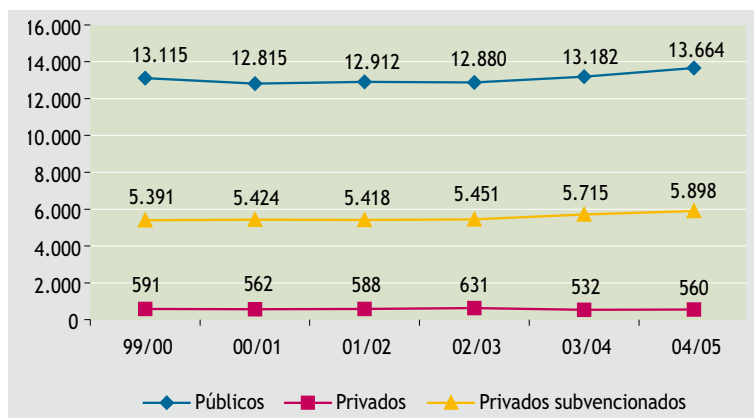
■ **Gráfica 5: Evolución da escolarización en educación infantil (3 anos) segundo titularidade do centro**



A tendencia nos privados segue unha liña máis ascendente. Un aumento do 37% nos últimos seis anos no conxunto de Galicia e incrementos superiores ao 30% en todas as provincias, que chega incluso ao 40% na provincia de Pontevedra.

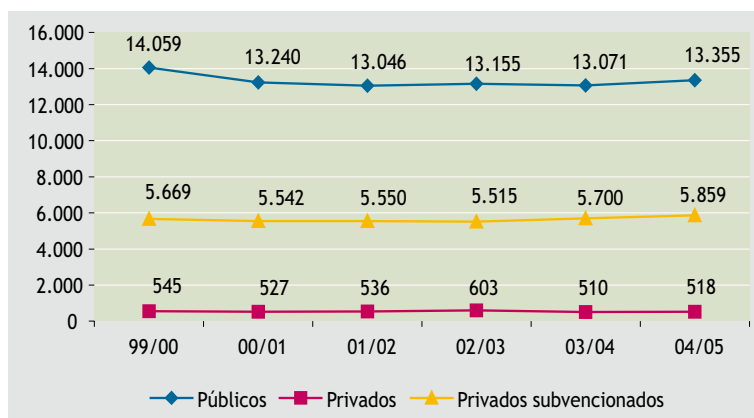
Os valores no caso de alumnos de catro anos son considerablemente menores (ver gráfica 6). Á caída de matrículas en 2000-01, séguelle unha lentísima recuperación que non se fará efectiva ata o curso 2003-04 e que se afianzará en 2004-05, conseguindo elevar a taxa no conxunto de Galicia e nese período de seis anos tan só un 4% nos centros públicos. Por provincias, caen de novo Lugo e Ourense en 11 e 5 puntos, respectivamente. Aínda así, en termos globais, percíbese un repuntamento con respecto ao curso anterior e rexístranse valores positivos en todas as provincias. Os datos deben ser interpretados en relación coa tendencia moderada de ascenso da natalidade (3,9%) e á chegada de alumnos inmigrantes ás aulas galegas. Neste grupo de idade, os centros privados reflicten valores máis altos no tramo 1999 a 2004 —9% no conxunto de Galicia—.

■ **Gráfica 6: Evolución da escolarización en educación infantil (4 anos) segundo titularidade do centro**



A escolarización pública en cinco anos, desde 1999-00 a 2004-05, ofrece valores negativos (5%) (ver gráfica 7). A Coruña e Pontevedra conseguen aguantar e baixan tan só un punto. Pola contra, Lugo e Ourense experimentan caídas do 14 e 21 %, respectivamente. Se tomamos como período de análise o último curso con respecto ao anterior, observamos unha tendencia á estabilidade, incrementando incluso 2 puntos no conxunto de Galicia e 1 e 6 nas provincias da Coruña e Pontevedra, respectivamente. Lugo e Ourense seguen de novo unha tendencia á baixa, cun 3% e un 5% menos de alumnos matriculados.

■ **Gráfica 7: Evolución da escolarización en educación infantil (5 anos) segundo titularidade do centro**





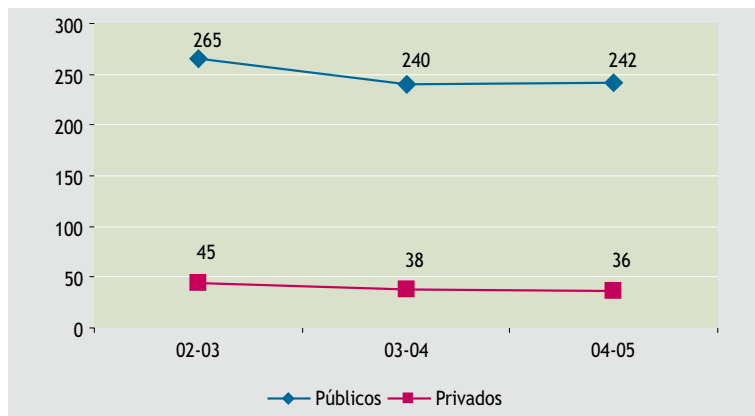
A ensinanza privada subvencionada aguanta mellor a caída demográfica e rexistra, incluso, unha pequena suba de 3 puntos no conxunto de Galicia e valores positivos nas catro provincias.

Á vista dos datos relacionados coa escolarización entre tres e seis anos, cabe destacar que a maior subida de matrículas concéntrase, fundamentalmente, nos centros subvencionados, o que parece ter consecuencias no ensino público e nos centros non suxeitos a concertos.

## B) Centros

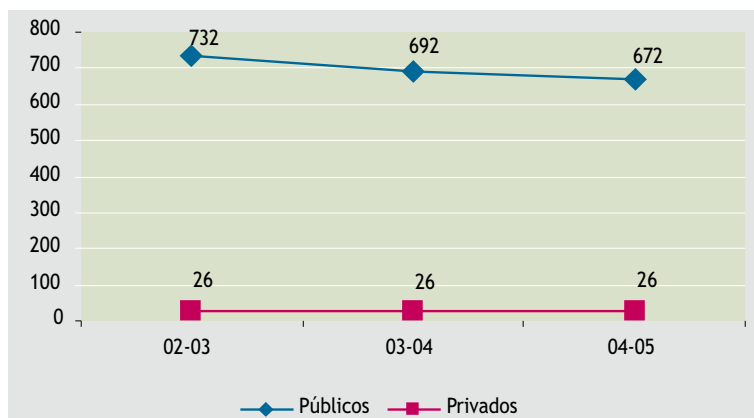
A chegada de alumnado inmigrante ás zonas máis industrializadas de Galicia conseguiu frear e, incluso, aumentar as escolarizacións nas grandes concentracións urbanas. Pero, en termos globais, non logrou deter o descenso de matrículas, o que ocasionou entre 2002 e 2005 o peche de 32 centros de educación infantil, entre públicos e privados (ver gráfica 8).

### ■ Gráfica 8: Evolución dos centros de educación infantil segundo titularidade



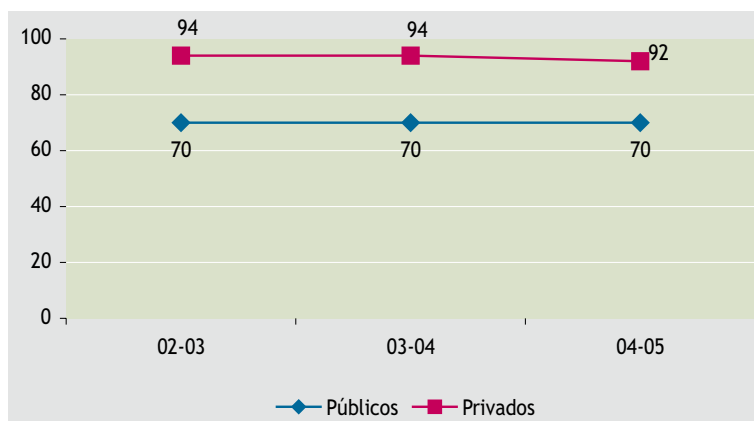
Así mesmo, pecháronse 60 de educación infantil e primaria, perda que lles afectou aos centros públicos exclusivamente (ver gráfica 9).

■ **Gráfica 9: Evolución dos centros de educación infantil e primaria segundo titularidade**



O comportamento dos centros integrados é diferente. Como se ve na gráfica 10, o número de centros públicos mantense ao longo do período estudado, mentres que o ensino privado perde 2 no último curso.

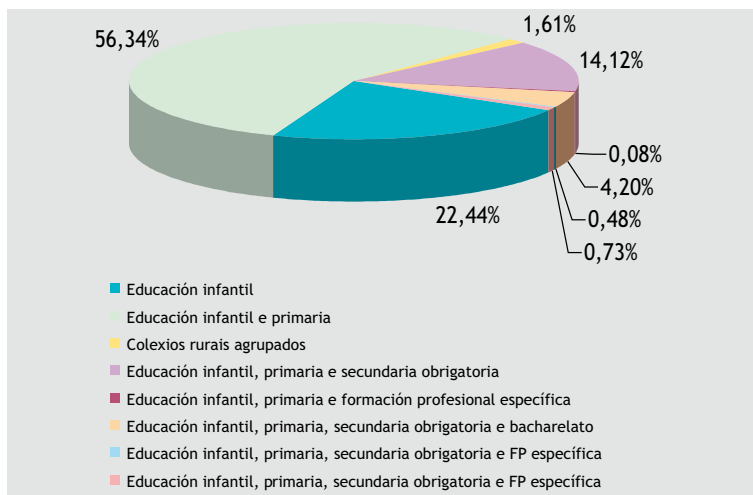
■ **Gráfica 10: Evolución dos centros integrados segundo titularidade**



Na actualidade, existen en Galicia un total de 278 centros de educación infantil (CEI), 698 centros de educación infantil e primaria (CEIP) e un total de 162 centros integrados (CI), que dispoñen de unidades de educación infantil. En cantidade moi inferior estarían os 20 colexios rurais agrupados. Existe, así mesmo, un número mínimo de centros nos

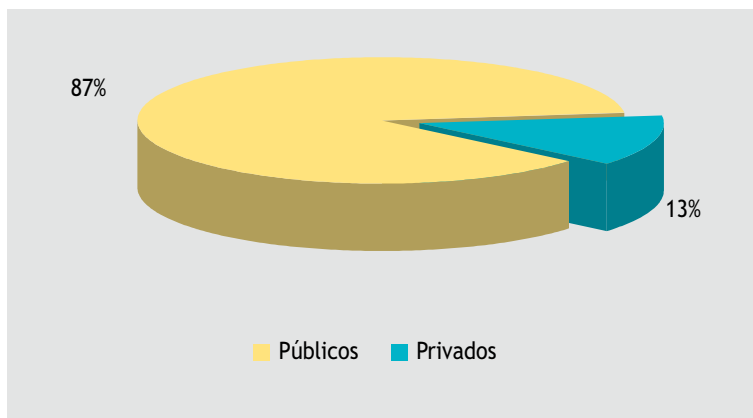
que se dan outras combinacións entre as distintas etapas educativas, como se pode ver na gráfica 11.

■ **Gráfica 11: Cotas de centros con unidades de educación infantil (curso 2004-05)**

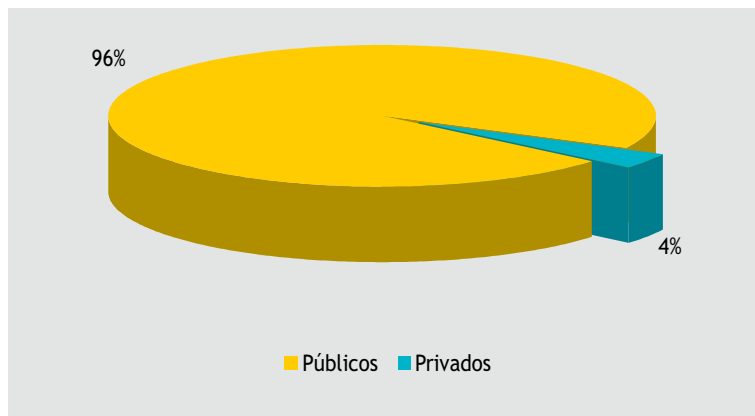


As cotas de participación segundo a titularidade quedan reflectidas nas gráficas 12, 13 e 14. A maior parte dos centros de educación infantil e de educación infantil e primaria son de titularidade pública. As cifras aproxímanse, no caso dos centros nos que se imparte educación infantil, primaria e secundaria.

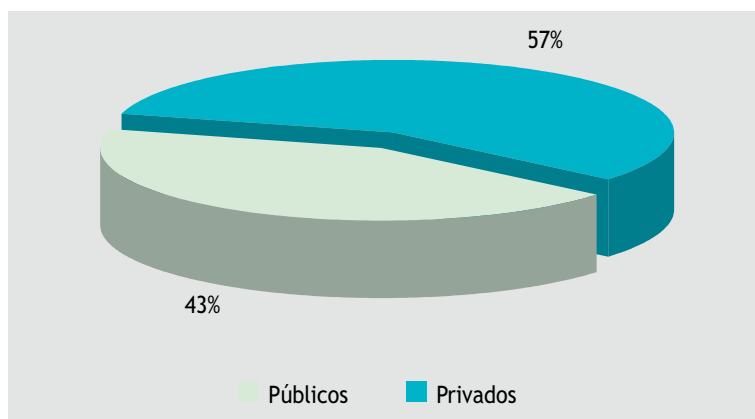
■ **Gráfica 12: Centros de educación infantil segundo titularidade (curso 2004-05)**



■ **Gráfica 13: Centros de educación infantil e primaria segundo titularidade (curso 2004-05)**



■ **Gráfica 14: Centros integrados segundo titularidade (curso 2004-05)**



Todos estes centros achéganlle ao sistema escolar público un total de 2.378 unidades de educación infantil e 151 unidades mixtas (de educación infantil e primaria), mentres que o ensino privado cifra o número de unidades de educación infantil en 781. A estes datos hai que lles engadir as unidades concertadas, que en total suman outras 479 prazas.

### C) Profesorado

A titulación necesaria para impartir clase no segundo ciclo é a de mestre, coa especialidade de educación infantil. Trátase de estudos universitarios de primeiro ciclo, de tres anos de

duración e impartidos polas facultades de ciencias da educación ou escolas de formación do profesorado.

No curso 2000-01, daban clase de educación infantil, exclusivamente, un total de 2.531 mestras e mestres, e de educación infantil e primaria, simultaneamente, 1.460. No curso 2004-05, facían 2.560 en aulas de educación infantil e 1.554 en aulas mixtas de educación infantil e primaria. Como pode observarse, as variacións son pequenas. Nos últimos anos, moitas das escolas unitarias nas que convivían as dúas etapas, infantil e primaria, pasaron a engrosar o conxunto de escolas suprimidas. Parte deste profesorado pasou a aumentar o cadro de mestres de educación infantil. Aínda así, observamos que o número de titulados entregados a educar simultaneamente as dúas etapas medrou en 94 postos, o que se xustifica pola necesidade de conformar grupos mixtos naqueles centros onde se produciron perdas importantes de matrícula.

#### D) Número de alumnos por unidade/grupo

A ratio tampouco ofrece grandes variacións. Nos centros públicos, o número de alumnos por unidade está moi lonxe da cantidade máxima establecida pola lei —25 alumnos por cada grupo de educación infantil e 20 nos grupos mixtos—. Ben é verdade que as cifras que se ofrecen (ver táboa 1) corresponden a valores medios. Nas cidades, o número aproxímase moito á cantidade límite, mentres que nas zonas rurais, sobre todo nas do interior, son máis pequenas. No ensino privado, a ratio é notablemente maior e as diferenzas entre unhas zonas e outras non son tan acusadas coma no ensino público.

**Táboa 1: Evolución da ratio de alumnos segundo titularidade do centro e provincia**

Tipo de centro	2002-2003		2003-2004	
	Público	Privado	Público	Privado
A Coruña	16,10	20,84	15,89	21,40
Lugo	14,19	20,84	14,02	21,21
Ourense	15,22	21,70	14,81	20,70
Pontevedra	15,37	21,26	15,89	21,11
<b>GALICIA</b>	<b>15,49</b>	<b>21,11</b>	<b>15,67</b>	<b>21,19</b>

### 2.1.2. O primeiro ciclo da educación infantil

#### A) Centros e unidades ofertadas

Na LOXSE, os centros de primeiro ciclo non son asumidos pola Administración educativa. No propio texto da lei ínstanse outras administracións e entidades para que impulsen a creación e a oferta de prazas ao servizo das familias. En Galicia, o Decreto 243/1995, do 28 de xullo, veu regular o réxime de autorización e acreditación de centros de servizos sociais (DOG, 21/08/95). Así mesmo, a Orde do 29 de febreiro de 1996 regula os requisitos específicos que deben reunir os centros de menores e os centros de atención á infancia (DOG, 20/03/96).

Os datos achegados pola Secretaría Xeral da Igualdade corresponden ao exercicio de 2003 e cifran o número de prazas ofertadas en 16.926, repartidas segundo o que se expón na táboa 2.

**Táboa 2: Número de prazas ofertadas (2003)**

	CENTROS	Nº DE PRAZAS
<b>OFERTA PÚBLICA</b>		
<b>Administración autonómica</b>	22	1.917
<b>Administración local</b>	101	4.471
<b>OFERTA PRIVADA</b>		
<b>Iniciativa social subvencionados</b>	53	3.650
<b>Sen subvención</b>	174	6.888
<b>TOTAIS</b>	<b>350</b>	<b>16.926</b>

No momento no que comeza a aparecer normativa para este ciclo, en Galicia existían xa 22 centros de atención á primeira infancia dependentes da Administración autonómica. Na actualidade, seguen sendo os mesmos. Desde entón, a política da Xunta de Galicia foi aumentar a oferta a través das subvencións.

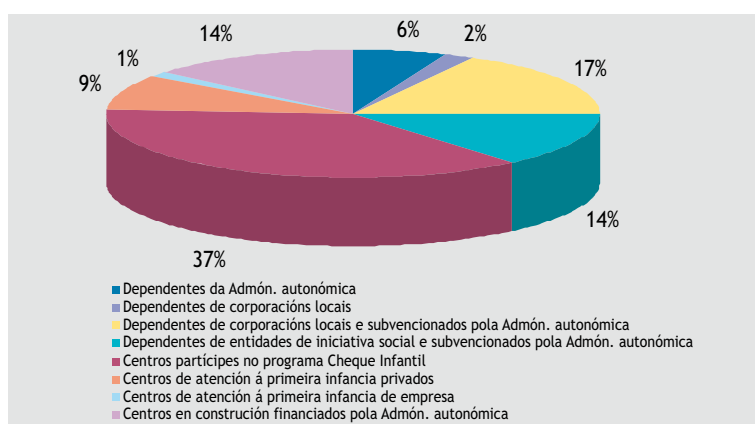
No apartado de centros dependentes da Administración local, inclúense no total: 66 centros infantís de primeiro ciclo para ese exercicio e 35 PAIS (puntos de atención á infancia). Este último é un servizo de titularidade municipal concibido para aqueles concellos de carácter rural de menos de 5.000 habitantes. O número de prazas que oferta cada un destes puntos de atención á infancia é de 20.

Así mesmo, durante o exercicio de 2003 foi subvencionado o programa Preescolar na casa en 15 concellos, todos eles con poboación dispersa, a través do cal foron atendidos un total de 461 nenos e nenas. Financiouse o programa Educar en familia, que atendeu

4.525 nenos e nenas, e subvencionáronse 2.015 prazas mediante o programa Cheque infantil. Estas prazas distribuíronse entre 105 centros participantes no dito programa.

No curso 2004-05, o número de centros de primeiro ciclo rexistrados na Secretaría Xeral da Igualdade ascende a 388 —38 máis ca en 2003—. O repartimento porcentual queda reflectido na seguinte gráfica.

■ **Gráfica 15: Dependencia dos centros de educación infantil de primeiro ciclo (curso 2004-05)**



Hai que salientar que os centros de empresa teñen en Galicia unha mínima representación no conxunto da oferta. Na actualidade, hai rexistrados un total de 6, un na Universidade da Coruña, outro dependente da Delegación Provincial do Ministerio de Facenda, tamén na Coruña, outro dependente do Ministerio de Defensa en Ferrol, un da Fundación María José Jove en Culleredo, outro do Hospital do Salnés en Vilagarcía de Arousa e un máis dependente do Hospital do Barbanza en Ribeira. Existe algún máis en funcionamento, pero non consta no Rexistro da Secretaría Xeral da Igualdade. Os seis representan tan só o 1% do cómputo global. A poboación feminina galega vaise incorporando ao mundo laboral, pero a oferta de prazas escolares para os fillos menores non atopan eco nas empresas, en contraposición co que ocorre noutras comunidades do país. É certo que en Galicia o modelo de familia extensa atopou, ata hai pouco tempo, a solución para atender os máis pequenos na propia casa. Nestes momentos, a tendencia está a cambiar de sentido. Como pode verse na gráfica 15, o 14% do total corresponde a centros en construción financiados pola Administración autonómica e distribuídos polas catro provincias: 18 en Pontevedra, 17 na Coruña, 10 en Ourense e 8 en Lugo. Parte destes

centros pasarán a ser administrados por empresas para beneficio das familias dos seus empregados.

### B) Persoal de atención á primeira infancia

Ata a chegada da LOXSE, a formación do persoal de garderías era do máis variado. No mellor dos casos, os nenos e as nenas eran atendidos por técnicos en xardín de infancia, pero a maioría non contaban con cualificación profesional de ningún tipo. Na actualidade, os estudos necesarios para acceder a este posto de traballo están recollidos no catálogo de títulos de formación profesional específica, coa denominación de técnico superior en educación infantil. Trátase dun ciclo formativo de grao superior de 2.000 horas, durante as que os estudantes reciben formación psicopedagóxica e didáctica que os habilita para educar nas primeiras idades.

Neste momento, é moi difícil facer unha estimación aproximada do número de titulados existentes na rede de centros. Existe aínda moito persoal con contrato anterior á LOXSE. Ao longo dos anos que seguiron á súa implantación, este persoal recibiu formación, a través de cursos e xornadas, para acomodar minimamente o seu cometido ás esixencias da nova lei.

### ■ 2.1.3. Preescolar na casa. Educación infantil familiar

Preescolar na casa é un programa de axuda ás familias do rural que, por viviren en lugares afastados, non teñen a posibilidade de mandar os fillos menores de seis anos á escola. As accións do programa teñen como cometido conseguir que os pais tomen conciencia da importancia do seu papel como primeiros e fundamentais educadores dos fillos e proporcionarlles estratexias e recursos para educalos nas mellores condicións posibles. Para levar a cabo o traballo, conforman grupos de pais, nais ou persoas que atenden directamente os pequenos. Cada grupo de familias e nenos son atendidos por un mestre orientador que se reúne co grupo cada quince días e, a través de charlas e sesións didácticas, aprenden xuntos. Nestas sesións, os nenos e as nenas teñen a oportunidade de compartir experiencias cos seus iguais. Ao longo do curso 2000-01, Preescolar na casa atendeu un total de 724 grupos, constituídos por 405 familias de nenos e nenas menores dun ano, 828 dun a dous, 1.278 de dous a tres, 533 de tres a catro e 10 de catro a cinco anos.

No curso 2002-03, a Fundación Preescolar na casa faise cargo do programa Educar en familia, o que significou un aumento considerable de persoal e, polo tanto, a posibilidade



de estender as súas accións a outras zonas antes non traballadas. Sen deixar o medio rural, a partir dese curso comezaron a introducirse tamén no medio urbano, co conseguinte aumento do número de grupos e familias atendidas (ver táboa 3).

■ **Táboa 3: Evolución de participantes no programa de Preescolar na casa**

PARTICIPANTES NO PROGRAMA									
	Grupos	Adultos	Nenos por idades						TOTAL
			0	1	2	3	4	5	
2001-02	672	2.897	374	926	1.250	482	11		3.043
2002-03	881	4.369	697	1.492	1.867	436	33		4.525
2003-04	942	4.795	858	1.681	2.011	440	52		5.042
2004-05	940	4.942	891	1.802	2.051	390	60	10	5.204

Na actualidade, os destinatarios maioritarios son as familias de nenos e nenas de 0 a 3. Ao longo dos últimos tres cursos, o aumento de alumnado que se beneficiou do programa é espectacular, sobre todo nas idades de 0 a 2 anos; baixou algo en tres e subiu en 4. No último curso, tivo unha pequena presenza o alumnado de 5 anos.

## ■ 2.2. A educación primaria

A educación primaria, segundo quedou regulada na LOXSE, constitúe o primeiro nivel obrigatorio do sistema educativo español e comprende desde os seis ata os doce anos de idade. Os seis cursos académicos dos que consta estrutúranse en tres ciclos de dous anos de duración cada un.

Os obxectivos educativos da etapa, os contidos e os criterios de avaliación aplicables en todo o ámbito estatal foron aprobados polo Real decreto 1006/1991, do 14 de xuño, e o currículo común para todo o Estado foi regulado polo Real decreto 1330/1991, do 6 de setembro. A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia adaptou o currículo común ás condicións socioculturais de Galicia, conformando o currículo da educación primaria no Decreto 245/1992, do 30 de xullo (DOG, 14/08/92).

As áreas nas que quedan organizadas as ensinanzas da educación primaria en Galicia son as seguintes:

- Coñecemento do medio natural, social e cultural.
- Educación artística.
- Educación física.

- Lingua castelá e literatura.
- Lingua estranxeira.
- Lingua galega.
- Matemáticas.

O currículo queda definitivamente conformado co Real decreto 2438/1994, do 16 de decembro, polo que se regula a ensinanza da relixión.

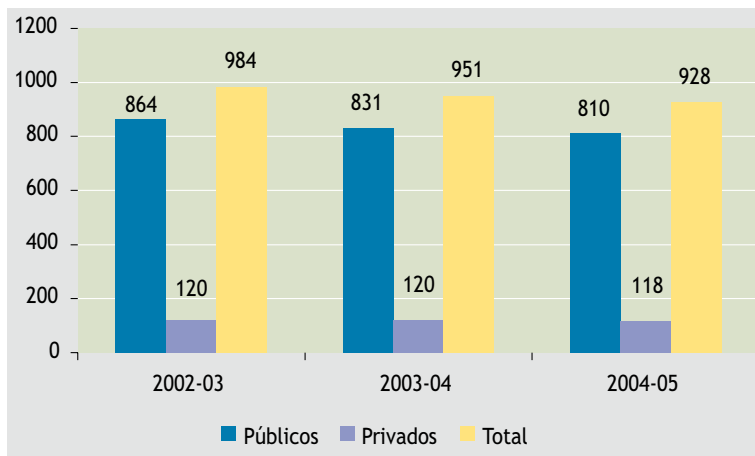
### ■ 2.2.1. Centros escolares

Durante o curso 2004-05, as ensinanzas de educación primaria en Galicia impartíronse en 928 centros, dos cales 810 (87,3%) eran públicos e 118 (12,7%) privados. Se analizamos a evolución do número de centros nos tres últimos cursos académicos (ver táboa 4 e gráfica 16), podemos observar que se produciu unha diminución de 56 centros, o que supón unha porcentaxe do 5,6%, se ben a maior diminución corresponde aos de titularidade pública, cun total de 54 centros, mentres que os de titularidade privada experimentan un descenso de tan só 2 centros. Esta variación negativa debemos poñela en relación co descenso do alumnado que analizaremos máis adiante.

#### ■ Táboa 4: Evolución dos centros que imparten educación primaria segundo titularidade

Centros	2002-03	2003-04	2004-05	Variación absoluta	Variación %
<b>Públicos</b>	864	831	810	-54	-6,2
<b>Privados</b>	120	120	118	-2	-1,6
<b>Total</b>	<b>984</b>	<b>951</b>	<b>928</b>	<b>-56</b>	<b>-5,6</b>

■ Gráfica 16: Evolución dos centros que imparten educación primaria segundo titularidade



Unha análise máis detida da tipoloxía dos centros nos que se imparten os estudos de primaria (ver táboa 5) pon de manifesto que a maior parte (75,2% no curso 2004-05) son colexios de educación infantil e primaria, mentres que teñen menor representación os específicos de educación primaria ou os colexios rurais agrupados.

■ Táboa 5: Evolución dos centros que imparten educación primaria segundo a súa tipoloxía e titularidade

Tipo de centro	Titularidade	2002-03	2003-04	2004-05
Colexios de educación infantil e primaria	Públicos	732	692	672
	Privados	26	26	26
	TOTAL	758	718	698
Colexios de educación primaria	Públicos	39	35	35
	Privados	39	35	35
	TOTAL	39	35	35
Colexios rurais agrupados	Públicos	19	20	20
	Privados	19	20	20
	TOTAL	19	20	20
Centros integrados	Públicos	70	70	70
	Privados <sup>7</sup>	94	94	92
	TOTAL	164	164	162
TOTAL	Públicos	864	831	810
	Privados	120	120	118
	TOTAL	984	951	928

### 2.2.2. Alumnado

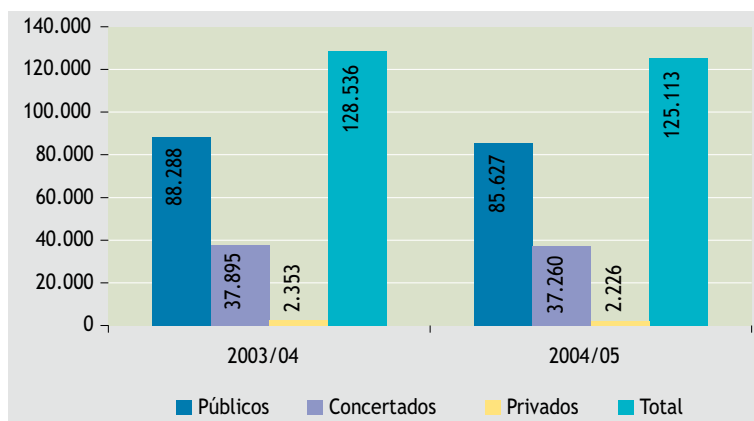
Durante o curso 2004-05, estiveron matriculados en educación primaria en Galicia 125.113 alumnos, dos cales 85.627 (68,4%) corresponden a centros públicos, 37.260 (29,7%) a centros concertados e 2.226 (1,7%) a centros privados.

A evolución do alumnado matriculado entre os cursos 2002-03 e 2004-05 pon de manifesto un descenso global do 5%, sendo este máis elevado nos centros públicos (5,9%) que nos privados (5,4%), mentres que nos centros concertados o descenso foi moito menor (1,7%) (ver táboa 6 e gráfica 17). Porén, é perceptible unha lixeira desaceleración no ritmo de descenso do alumnado dos centros públicos no último curso.

**Táboa 6: Evolución do alumnado matriculado en educación primaria segundo titularidade do centro**

Alumnado matriculado	2002-03	2003-04	2004-05	Variación absoluta	Variación %
Centros públicos	91.039	88.288	85.627	-5.412	-5,9
Centros concertados	40.701 <sup>8</sup>	37.895	37.260	-635	-1,7
Centros privados		2.353	2.226	-127	-5,4
<b>Total</b>	<b>131.740</b>	<b>128.536</b>	<b>125.113</b>	<b>-6.627</b>	<b>-5,0</b>

**Gráfica 17: Evolución do alumnado matriculado en educación primaria segundo titularidade do centro**



7 Trátase de centros privados que imparten educación infantil, primaria e ESO.

8 Incluídos os centros privados e concertados.

### 2.2.3. Unidades escolares

Os 125.113 alumnos matriculados no curso 2004-05 estiveron escolarizados en 7.250 unidades escolares, das cales 5.447 (75,2%) corresponden a centros públicos, 1.663 (22,9%) corresponden a centros concertados e 140 (1,9%) a centros privados.

A evolución do número de unidades escolares nos tres últimos cursos permite observar un descenso global de 350 unidades (4,6%), se ben se produce un forte contraste entre os centros públicos, que perden ata un 5,9%, e os concertados, que só perden un 0,6% (ver táboa 7). Este contraste debe poñerse en relación, entre outros factores, co predominio das unidades de centros públicos nas áreas rurais que experimentan a maior perda de poboación. Non obstante, tamén no último curso, como vimos que acontecía co indicador do alumnado matriculado, se percibe unha clara desaceleración da perda de unidades escolares nos centros públicos.

#### ■ Táboa 7: Evolución das unidades escolares en educación primaria segundo titularidade do centro

Unidades escolares	2002-03	2003-04	2004-05	Variación absoluta	Variación %
Centros públicos	5.790	5.572	5.447	-343	-5,9
Centros concertados	1.674	1.684	1.663	-11	-0,6
Centros privados	136	126	140	+4	+2,9
<b>Total</b>	<b>7.600</b>	<b>7.382</b>	<b>7.250</b>	<b>-350</b>	<b>-4,6</b>

A ratio global de alumnos por unidade escolar sitúase en 17,2 no último curso (ver táboa 8), con variacións irrelevantes respecto dos dous cursos anteriores. Se ben estes datos sitúan Galicia por debaixo da media española (alumnos por unidade), e por debaixo da ratio máxima legal (25 alumnos por unidade), resulta importante a distancia entre os 15,7 alumnos por unidade dos centros públicos e os 22,4 dos centros concertados.

#### ■ Táboa 8: Evolución da ratio alumnos/unidades escolares en educación primaria segundo titularidade do centro

Ratio alumnos/unidade	2002-03	2003-04	2004-05
Centros públicos	15,7	15,8	15,7
Centros concertados	22,5 <sup>9</sup>	22,5	22,4
Centros privados		18,7	15,9
<b>Total</b>	<b>17,3</b>	<b>17,4</b>	<b>17,2</b>

### 2.2.4. Profesorado

Durante o curso 2004-05, o número total de profesores e profesoras que impartiron docencia en educación primaria foi de 10.697, dos cales 8.114 (75,8%) corresponden a centros públicos e 2.583 (24,2%) a centros privados. Unha distribución deste profesorado segundo o tipo de ensinanzas que imparten pon de manifesto que máis das tres cuartas partes (78,1%) imparten docencia exclusivamente nos tres ciclos de primaria, mentres un 15,2% imparten docencia en educación infantil e primaria simultaneamente, e un 6,7% fano simultaneamente en educación primaria e na ESO.

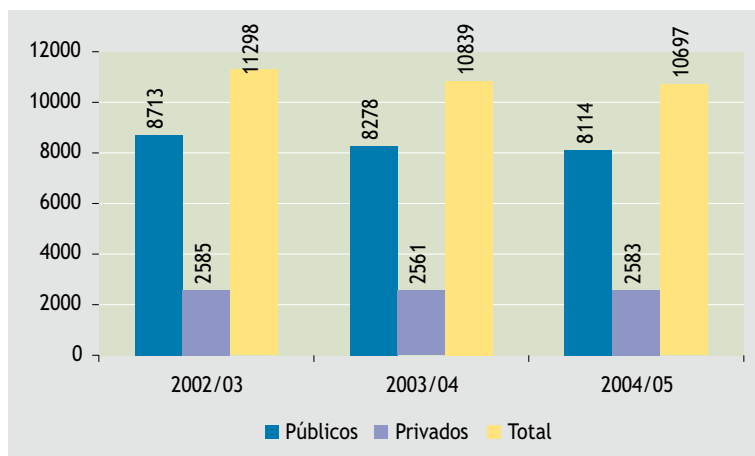
A evolución do número de profesores e profesoras entre os cursos 2002-03 e 2004-05 supuxo unha diminución global dun 5,3%, unha tendencia consistente coa evolución do alumnado e das unidades escolares (ver táboa 9 e gráfica 18). Resulta significativo, non obstante, que a maior perda de profesorado se produza nos centros públicos e entre o profesorado que imparte docencia exclusivamente nos tres ciclos de primaria, mentres que non se produce descenso e mesmo se incrementa o número de profesores que imparten educación infantil e primaria ou primaria e secundaria obrigatoria simultaneamente; unha manifestación dos cambios na organización dos centros escolares nos últimos anos.

■ Táboa 9: Evolución dos profesores segundo a docencia que imparten

Profesorado	Titularidade	2002-03	2003-04	2004-05	Variación absoluta	Variación %
Ed. primaria (exclusivamente)	Centros públicos	7.056	6.687	6.391	-665	-9,4
	Centros privados	1.944	1.966	1.969	+25	+1,2
Ed. infantil e primaria (simultaneamente)	Centros públicos	1.489	1.438	1.554	+65	+4,3
	Centros privados	75	61	72	-3	-4,0
Ed. primaria e ESO (simultaneamente)	Centros públicos	168	153	169	+1	+0,5
	Centros privados	566	534	542	-24	-4,2
TOTAIS	Centros públicos	8.713	8.278	8.114	-599	-6,9
	Centros privados	2.585	2.561	2.583	-2	-0,08
	TOTAL	11.298	10.839	10.697	-601	-5,3

9 Incluídos os centros privados e concertados.

### ■ Gráfica 18: Evolución dos profesores que imparten educación primaria segundo titularidade do centro



A ratio de alumnos por profesor, que se acostuma a utilizar como un dos indicadores de calidade dos sistemas educativos, ofrece uns resultados globais para a educación primaria próximos a 11,7 alumnos por profesor, se ben existen diferenzas significativas entre os centros públicos (10,5) e os privados (15,3) (ver táboa 10).

### Táboa 10: Evolución da ratio alumnos/profesor en educación primaria segundo titularidade do centro

Ratio alumnos/profesor	2002-03	2003-04	2004-05
Centros públicos	10,4	10,7	10,5
Centros privados	15,7	15,7	15,3
Total	11,7	11,8	11,7

O Consello Escolar de Galicia constata que a media da ratio alumnos/profesor reflicte datos de carácter global que deben ser matizados. A ratio é sensiblemente superior nas cidades, mentres que en territorio rural ou semirural a ratio é inferior.

Téñase en conta que a rede de centros privados é practicamente inexistente en vilas e poboación rural.

Debemos considerar tamén como ratio o alumnado que permanece un curso máis no curso, ciclo ou nivel (repetidores). Polo tanto, na ESO considéranse alumnos e alumnas aqueles que teñen entre os doce e os dezaioito anos.

Por outra banda, cómpre indicar que hai un número importante de alumnado escolarizado nos programas de diversificación curricular (PDC) e programas de garantía social (PGS), ambos os dous dentro da secundaria obrigatoria.

### ■ 2.3. A educación secundaria obrigatoria

A educación secundaria obrigatoria (ESO) constitúe unha etapa da educación secundaria, foi regulada pola Lei orgánica 1/1990, de ordenación xeral do sistema educativo no Estado español e concretada nas diferentes comunidades autónomas; no caso de Galicia, nos decretos 78/1993, do 25 de febreiro (DOG, 02/04/93) e 331/1996, do 26 de xullo (DOG, 28/08/96).

Esta etapa educativa é cursada por alumnos comprendidos entre os doce e os dezaseis anos, separados en dous ciclos de dous anos cada un, e a súa finalidade é transmitirles a todos os alumnos os elementos da cultura básica e formalos para asumir os seus deberes e exercer os seus dereitos como cidadáns libres, preparándoos cientificamente nas diferentes áreas para poder acceder ao bacharelato ou á formación profesional de grao medio ou como paso previo á súa inserción laboral.

#### ■ 2.3.1. Aspectos xerais formativos

Na ESO, os alumnos deberán cursar as seguintes áreas de coñecemento: ciencias da natureza, ciencias sociais (xeografía e historia), lingua galega e literatura, lingua castelá e literatura, lingua estranxeira, matemáticas, música, educación plástica e visual, educación física e tecnoloxía; en canto ás ciencias da natureza, serán impartidas no segundo ciclo como dúas materias diferentes: física e química e bioloxía-xeoloxía. Ademais, os alumnos poden elixir no segundo ciclo da ESO como materias optativas outras, como cultura clásica, ciencias medioambientais e da saúde, segunda lingua estranxeira, iniciación á tecnoloxía informática...

Ao terminar as dúas etapas, os alumnos obterán o título de graduado en educación secundaria, que posibilita o seu acceso ao bacharelato ou aos ciclos formativos de grao medio. Para aqueles alumnos que non acaden o título, a comunidade galega oferta os programas de garantía social, coa finalidade de proporcionar unha formación básica de cara á inserción laboral ou como partida para acceder á formación profesional mediante unha proba de acceso.



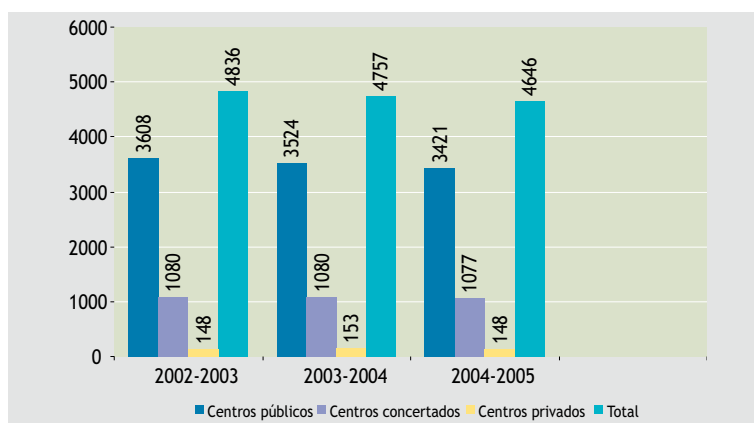
### 2.3.2. Unidades escolares

De acordo cos datos subministrados pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria nos cursos 2002-03, 2003-04 e 2004-05, o ensino secundario obrigatorio estaba xeneralizado a todo o alumnado de Galicia, distribuído en máis de 4.500 unidades durante os tres anos, da seguinte maneira, tal e como se recolle na táboa 11 e na súa correspondente representación gráfica.

■ **Táboa 11: Evolución das unidades de ESO segundo titularidade do centro**

Unidades escolares	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Centros públicos	3.608	3.524	3.421
Centros concertados	1.080	1.080	1.077
Centros privados	148	153	148
<b>Total</b>	<b>4.836</b>	<b>4.757</b>	<b>4.646</b>

■ **Gráfica 19: Evolución das unidades de ESO segundo titularidade do centro**



Como se pode apreciar na gráfica, nos centros públicos reflíctese unha notable diminución do número de unidades, mentres que nos privados, sexan ou non concertados, o número permanece practicamente constante. Como a realidade de escolarización depende das ratios por unidade, estudaremos a continuación a evolución do alumnado dos centros públicos e dos privados.

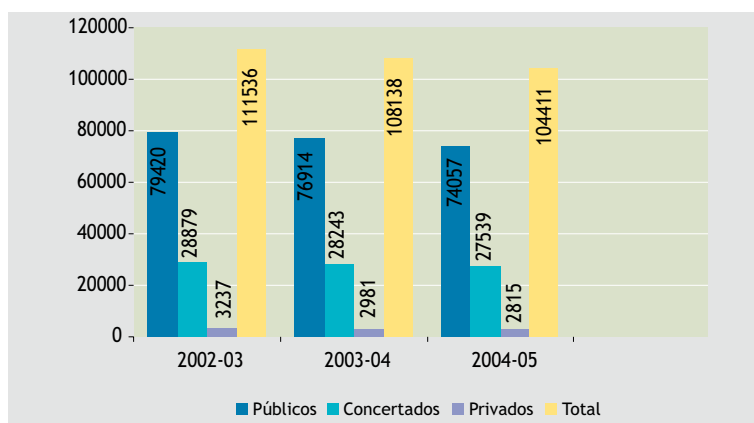
### 2.3.3. Alumnado

Podemos comprobar, de seguido, como a poboación de estudantes no ensino secundario obrigatorio na comunidade galega está en descenso. Na táboa e gráfica seguintes, inserimos os datos correspondentes aos tres últimos cursos académicos.

#### ■ Táboa 12: Evolución do alumnado matriculado en ESO segundo titularidade do centro

Alumnado matriculado	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Centros públicos	79.420	76.914	74.057
Centros concertados	28.879	28.243	27.539
Centros privados	3.237	2.981	2.815
<b>Total de alumnos</b>	<b>111.536</b>	<b>108.138</b>	<b>104.411</b>

#### ■ Gráfica 20: Evolución do alumnado matriculado en ESO segundo titularidade do centro



Dos datos achegados pola propia Administración, despréndese que o descenso de alumnado é xeral nos tres cursos académicos, pero en maior porcentaxe nos centros públicos, concretamente 6,7% con respecto aos privados concertados (4,6%), pero lonxe do 13% dos privados.

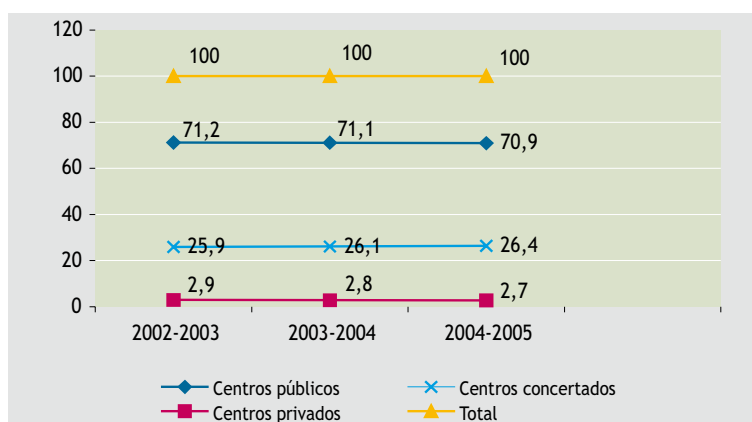
Aínda que se detallamos o cálculo por anos académicos (ver táboa 13), en lugar de considerar os tres cursos globalmente, prodúcese unha inflexión en porcentaxes sobre os alumnos totais que daría unhas variacións moi pequenas nas tendencias, difíciles

de avaliar a medio e longo prazo, como se pode comprobar na seguinte gráfica se expresamos os datos en porcentaxe.

■ **Táboa 13: Evolución das porcentaxes do alumnado matriculado en ESO segundo titularidade do centro**

Alumnos	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Centros públicos	71,2	71,1	70,9
Centros concertados	25,9	26,1	26,4
Centros privados	2,9	2,8	2,7
Total	100	100	100

■ **Gráfica 21: Evolución das porcentaxes do alumnado matriculado en ESO segundo titularidade do centro**



Un dato significativo é que o número de alumnos escolarizados diminuíu tanto nos centros sostidos con fondos públicos coma nos privados, pero a porcentaxe de alumnos na privada concertada, respecto do total, aumentou e diminuíu, pola contra, a porcentaxe dos que se matriculan na privada sen concertar e nos centros públicos.

■ **Táboa 14: Evolución da ratio alumnos/unidade en ESO segundo titularidade do centro**

Ratio alumnos/unidade	2002-03	2003-04	2004-05
Centros públicos	22	21,8	21,6
Centros concertados	26,7	26,1	25,6
Centros privados	21,9	19,5	19
Total	23,1	22,7	22,5

Na táboa anterior, podemos comprobar como a ratio se mantén case constante tanto en centros públicos coma privados e como é sempre superior nos centros privados concertados.

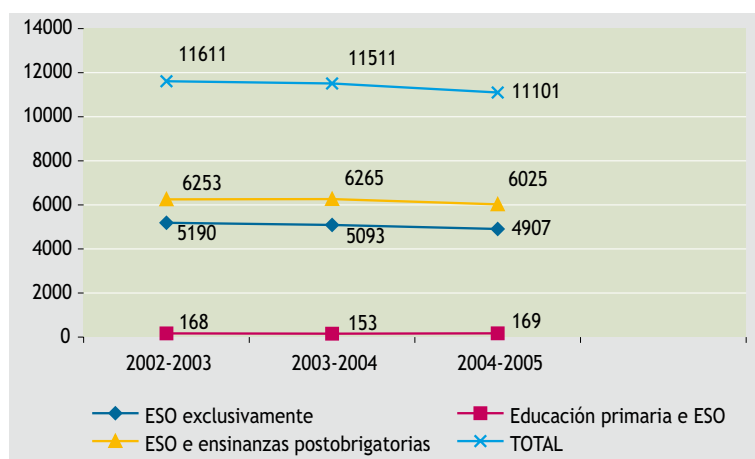
### 2.3.4. Profesorado

A partir dos datos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, recollidos nas táboas 15 e 16 e nas súas correspondentes gráficas, clasificamos o profesorado segundo os niveis educativos nos que imparte ensinanza, dado que só unha parte do profesorado imparte clase exclusivamente na ESO.

#### Táboa 15: Evolución dos profesores en centros públicos segundo a docencia que imparten

Profesorado	2002-03	2003-04	2004-05
ESO exclusivamente	5.190	5.093	4.907
Educación primaria e ESO	168	153	169
ESO e ensinanzas postobrigatorias	6.253	6.265	6.025
TOTAL	11.611	11.511	11.101

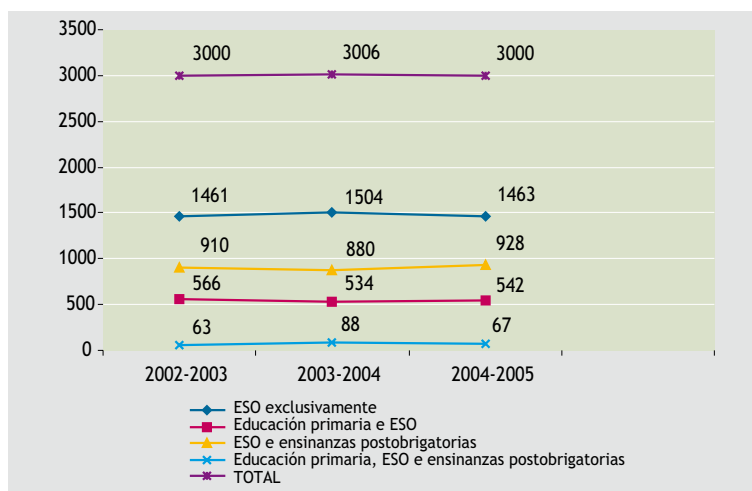
#### Gráfica 22: Evolución dos profesores en centros públicos segundo a docencia que imparten



### ■ Táboa 16: Evolución dos profesores en centros privados segundo a docencia que imparten

Profesorado	2002-03	2003-04	2004-05
ESO exclusivamente	1.461	1.504	1.463
Educación primaria e ESO	566	534	542
ESO e ensinanzas postobrigatorias	910	880	928
Educación primaria, ESO e ensinanzas postobrigatorias	63	88	67
<b>Total</b>	<b>3.000</b>	<b>3.006</b>	<b>3.000</b>

### ■ Gráfica 23: Evolución dos profesores en centros privados segundo a docencia que imparten



En xeral, podemos dicir que nos tres últimos cursos o número de profesores que imparten clase na ESO diminuíu en máis de cincocentos, pero todos no ensino público, e mantívose practicamente constante o profesorado da ensinanza privada, o que concorda cos datos de alumnado.

## ■ 2.4. O bacharelato

O bacharelato configúrase como unha etapa educativa non obrigatoria da educación secundaria, desenvólvese en dous cursos académicos e conta con catro modalidades: artes, ciencias da natureza e da saúde, humanidades e ciencias sociais e tecnolóxico.

### ■ 2.4.1. Aspectos xerais formativos

Cada modalidade de bacharelato ten unhas materias específicas, pero en todas elas os alumnos teñen que cursar obrigatoriamente educación física, filosofía, historia, lingua castelá, lingua e literatura galega, así como unha lingua estranxeira.

A superación dos dous cursos supón a adquisición do título de bacharel, que permite o paso á universidade, tras ter superadas as probas de acceso, e aos ciclos formativos de grao superior na formación profesional.

As normas básicas do bacharelato de aplicación en todo o Estado español foron aprobadas polos reais decretos 1700/1991, do 29 de novembro; 1178/1992, do 2 de outubro e 3474/2000, do 29 de decembro<sup>10</sup>.

### ■ 2.4.2. Unidades escolares

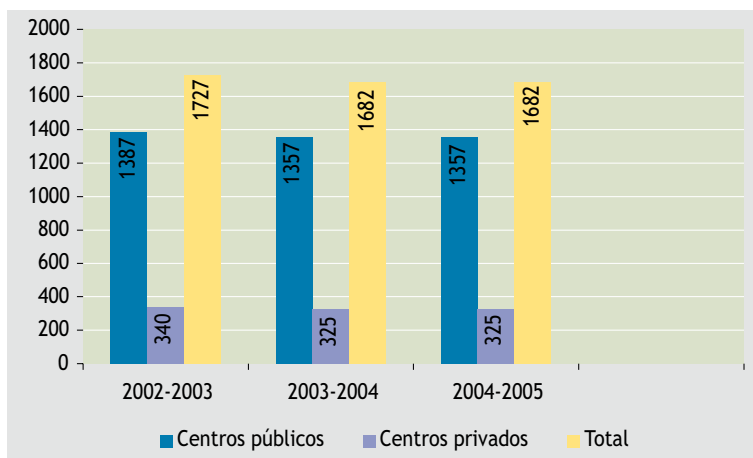
De acordo cos datos subministrados pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria nos cursos 2002-03, 2003-04 e 2004-05, o ensino do bacharelato estaba implantado nos centros públicos e privados, unha vez que xa estaba en marcha todo o proceso da reforma educativa. Soamente nalgúns centros moi grandes quedaban no curso 2002-03 alumnos do antigo COU, que non figuran nestes datos.

### ■ Táboa 17: Evolución das unidades de bacharelato segundo titularidade do centro

Unidades escolares	2002-03	2003-04	2004-05
Centros públicos	1.387	1.357	1.357
Centros privados	340	325	325
<b>Total</b>	<b>1.727</b>	<b>1.682</b>	<b>1.682</b>

<sup>10</sup> En Galicia, debemos citar o Decreto 275/1994, do 29 de xullo (DOG 31/08/94) e o Decreto 231/2002, do 6 de xuño (DOG, 15/07/02).

**Gráfica 24: Evolución das unidades de bacharelato segundo titularidade do centro**



Como se pode apreciar nos datos da táboa 17 e da súa correspondente gráfica, nos centros tanto públicos coma privados aparece unha pequena diminución do número de unidades no curso 2003-04, e non varía no curso seguinte. Como a realidade de escolarización depende das ratios por unidade, estudaremos a continuación o número de alumnos entre os centros públicos e privados.

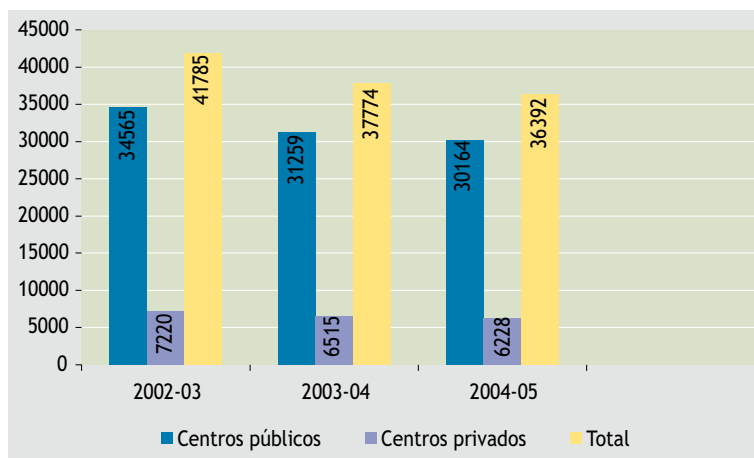
**2.4.3. Alumnado**

Na táboa seguinte, observamos como a poboación de estudantes no ensino de bacharelato na comunidade galega está en descenso. A gráfica 25 resultante indica nitidamente a tendencia apuntada nos anos de análise.

**Táboa 18: Evolución do alumnado matriculado en bacharelato segundo titularidade do centro**

Alumnado matriculado	2002-03	2003-04	2004-05
Centros públicos	34.565	31.259	30.164
Centros privados	7.220	6.515	6.228
<b>Total de alumnos</b>	<b>41.785</b>	<b>37.774</b>	<b>36.392</b>

■ **Gráfica 25: Evolución do alumnado matriculado en bacharelato segundo titularidade do centro**



Cos datos da propia Administración, comprobamos que a caída de alumnado é xeral nos tres cursos académicos e que practicamente se igualan as porcentaxes de estudantes, que diminúen nos centros privados e aumentan moi lixeiramente nos centros públicos nas porcentaxes parciais.

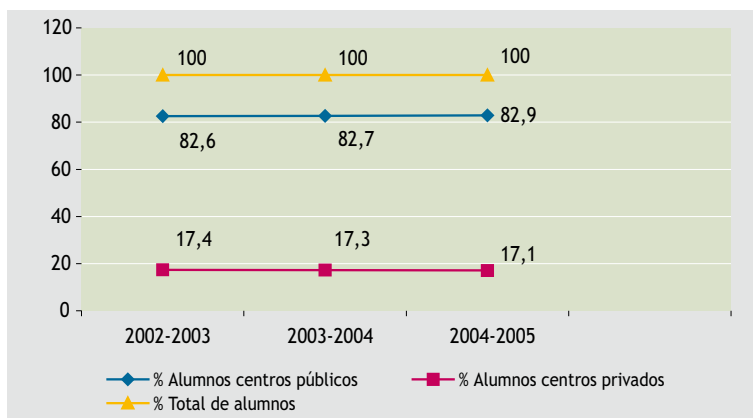
Se realizamos o cálculo por anos académicos, en lugar de considerar os tres cursos globalmente, prodúcese unha inflexión en porcentaxes sobre os alumnos totais que daría unhas variacións moi pequenas nas tendencias, difíciles de avaliar a medio e longo prazo, como se pode comprobar na seguinte táboa e gráfica, se expresamos os datos en porcentaxe de alumnos sobre alumnos totais por ano académico.

■ **Táboa 19: Evolución das porcentaxes do alumnado matriculado en bacharelato segundo titularidade do centro**

Alumnos	2002-03	2003-04	2004-05
Centros públicos	82,6	82,7	82,9
Centros privados	17,4	17,3	17,1
Total	100	100	100



**Gráfica 26: Evolución das porcentaxes do alumnado matriculado en bacharelato segundo titularidade do centro**



Unha conclusión rápida permítenos ver que o ensino público aumenta case en dez puntos porcentuais a súa escolarización en bacharelato con respecto á ESO nas porcentaxes cos privados. A causa podería ser a non gratuidade nin concerto económico nas unidades de bacharelato.

A ratio de alumnos por unidade mantense case constante nos dous últimos cursos, tanto nos centros públicos coma nos privados, e é sempre menor nestes últimos, á inversa do que ocurría na ESO.

**Táboa 20: Evolución da ratio alumnos/unidade no bacharelato segundo titularidade do centro**

Ratio alumnos/unidade	2002-03	2003-04	2004-05
Centros públicos	24,9	23	22,2
Centros privados	21,2	20	19,2
Total	24,2	22,4	21,6

**2.5. A formación profesional**

Desde a promulgación da LOXSE en 1990, o cambio de sistema que estruturaba a formación profesional en ciclos de grao medio e ciclos de grao superior non comeza a implantación na comunidade galega ata o curso 1995-96 (excepto os módulos e ciclos experimentais), aínda que neste punto de arranque a presenza de ciclos é pouco significativa respecto do

que é a formación profesional regrada (FP2), sistema implantado pola Lei do 1970 e que continúa a súa andadura ata o curso 2001-02. Desde esa data de inicio, os novos ciclos formativos vanse introducindo progresivamente ata a actualidade, na que a oferta está totalmente xeneralizada e substitúe desde o curso 2001-02 o anterior sistema de FP.

As dificultades para realizar un cambio de sistema na FP no contexto de Galicia son moi diferentes ás doutras comunidades do Estado: Galicia é un espazo xeográfico, antropolóxico, cultural e social moi diferenciado doutras zonas do Estado español, o que non exclúe que existan problemáticas comparables con outras comunidades das que se poidan extraer ou exportar solucións a problemas concretos. Estas diferenzas fanse máis acusadas á hora de planificar a formación en xeral e talvez máis acusadamente a formación que vai dirixida especificamente a lles dar resposta aos requirimentos do sistema produtivo; é dicir, todas aquelas formacións encamiñadas a achegar formación para o desenvolvemento do traballo, xenericamente denominadas como formación profesional (FP). Todos os sectores produtivos tradicionais, pero máis os que achegaban un número singular de empregos, como a agricultura e a pesca, sofren hoxe grandes convulsións, o proceso de reconversión, que demandan da formación respostas áxiles e con perspectiva de futuro en canto á dispoñibilidade de persoas cualificadas para lles dar cobertura profesional aos novos empregos emerxentes, que hoxe se producen en todos os sectores, pero con máis énfase no noso contexto os referidos aos novos cultivos agrícolas e á acuicultura.

É un reto importante para a formación conseguir traballadores cun alto nivel de cualificación, cun forte apoio no campo da investigación, nas novas tecnoloxías que, pola súa vez, configuran perfís profesionais cruzados, aos que se lles pide polivalencia e facilidade para asumir cambios.

Por outra parte, a poboación activa de Galicia, como consecuencia das pautas de natalidade e dos procesos migratorios sufridos nos anteriores anos, ten un carácter moi marcado cara ao envellecemento da poboación, con taxas de crecemento vexetativo máis baixas que a media do Estado, e con diferenzas moi significativas respecto dunhas provincias a outras dentro da comunidade.

Con este escenario, a implantación da LOXSE en Galicia, no que atinxe á formación profesional é, sen dúbida, o nivel educativo que máis problemas presentou e que máis cambios ten que sufrir, o que implica un maior tratamento e seguimento, tanto no eido estrutural coma curricular, sen obviar os referentes que o propio sistema impón con bo criterio e que teñen que ver coa definición previa dos perfís profesionais de cada ocupación, ligados ao escenario produtivo onde, ademais, se imparte unha parte significativa do

currículo (20%), a formación en centros de traballo (FCT), o que fai necesario que a implantación dos distintos ciclos se sitúe nun contorno onde, forzosamente, existan postos de traballo ligados a ese sector ou perspectivas de empregos emerxentes.

Todo isto sería máis fácil se no momento da implantación non existise unha rede de centros con especialidades non sempre ligadas aos criterios de presenza no contorno produtivo da profesión ofertada, profesores con formacións moi dispares que en moitos casos é difícil reconverter para o novo modelo, ademais doutros moitos aspectos que se encadrarían dentro das propias conxunturas político-sociais, incluíndo aqueles derivados da existencia dos tres subsistemas formativos da formación profesional que, en conxunto, configuran una serie de elementos complexos que explican as dificultades de implantación dos ciclos formativos, o que fai necesario seguir a súa historia desde o comezo para poder facer unha análise da evolución e da situación actual.

### ■ 2.5.1. A propia secuencia de implantación

Precedidos dunha posta en escena do que se denominaron módulos formativos e que serviron como experimentación á posta en práctica da formación profesional que a LOXSE ía implantar, comeza en Galicia o desenvolvemento práctico dos ciclos formativos<sup>11</sup> no curso 1995-96, cunha oferta inicial de 60 cursos, dos que 48 eran de grao medio e 12 de grao superior. Na distribución por familias profesionais, destacaban as referidas á electricidade e electrónica (26 ciclos de grao medio), mentres que nos de grao superior a maior frecuencia producíase nos de edificación e obra civil, administración e informática, con 3 ciclos cada un, completándose o inicio da implantación nas actividades marítimo-pesqueiras, fabricación mecánica, madeira e moble, mantemento de vehículos autopropulsados, comercio e márketing, hostalería e turismo e sanidade.

O curso 1998-99 marca un fito na evolución, pois a cobertura dos ciclos alcanza o nivel de oferta a 385 ciclos e, por primeira vez, dáselles cobertura a todas as familias profesionais, aínda que algunhas cunha oferta moi limitada, tanto nos aspectos cuantitativos de número de ciclos coma no abano de ciclos que lle dan cobertura a cada familia.

En 1999-00 e 2000-01, continúa o incremento de implantación de ciclos, de 318 ciclos medios e de 245 ciclos superiores. Este é o punto de partida que tomamos para este

<sup>11</sup> Os datos da implantación obtivéronse directamente dos propios centros e das publicacións da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria dos distintos cursos.

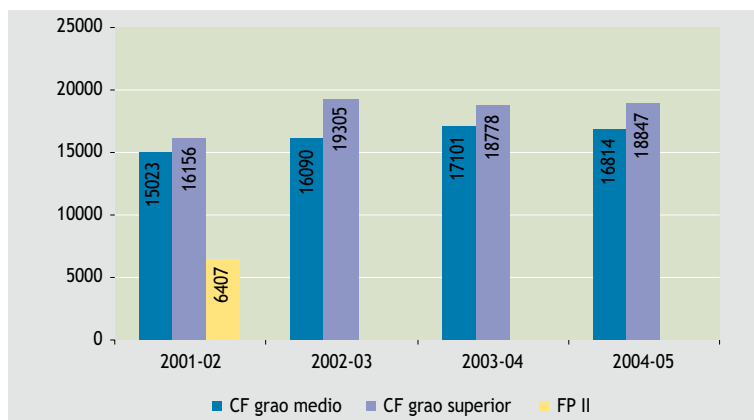
informe, considerando o número de alumnos e o número de ciclos. Comecemos, pois, pola análise da evolución do alumnado ao longo dos catro cursos académicos analizados.

■ **Táboa 21: Evolución dos alumnos de FP II e ciclos formativos segundo titularidade do centro e provincia**

		2001-02			2002-03			2003-04			2004-05		
		Total	Centros públ.	Centros priv.	Total	Centros públ.	Centros priv.	Total	Centros públ.	Centros priv.	Total	Centros públ.	Centros priv.
A CORUÑA	CF Medio	6.061	5.052	1.009	6.484	5.370	1.114	7.474	6.405	1.069	7.340	6.265	1.075
	CF Super.	6.898	5.314	1.584	8.237	6.401	1.836	8.511	7.074	1.437	8.518	7.089	1.429
	FP II	3.393	2.946	447									
LUGO	CF Medio	1.999	1.827	172	2.132	1.942	190	2.279	2.105	174	2.245	2.059	186
	CF Super.	1.806	1.781	25	2.174	2.145	29	2.069	2.008	61	2.072	2.013	59
	FP II	722	722										
OURENSE	CF Medio	1.378	1.110	268	1.475	1.189	286	1.405	1.055	350	1.383	1.035	348
	CF Super.	1.125	962	163	1.348	1.159	189	1.461	1.284	177	1.458	1.287	171
	FP II	693	630	63									
PONTEVEDRA	CF Medio	5.585	4.054	1.531	5.999	4.309	1.690	5.943	4.338	1.605	5.846	4.248	1.598
	CF Super.	6.327	4.670	1.657	7.546	5.625	1.921	6.737	4.766	1.971	6.799	4.777	2.022
	FP II	1.599	1.009	590									
GALICIA	CF Medio	15.023	12.052	2.971	16.090	12.810	3.280	17.101	13.903	3.198	16.814	13.607	3.207
	CF Super.	16.156	12.727	3.429	19.305	15.330	3.975	18.778	15.132	3.646	18.847	15.166	3.681
	FP II	6.407	5.307	1.100									

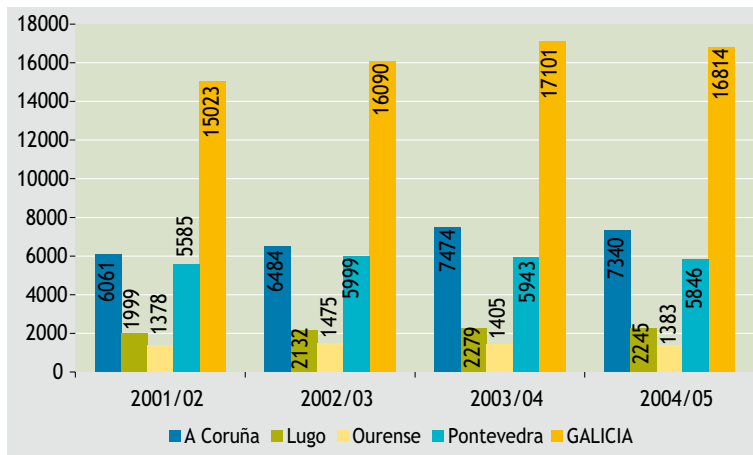
Fonte: Elaboración propia a partir de Xunta de Galicia (2002a, 20003a e 2004a).

■ **Gráfica 27: Evolución do alumnado matriculado en FP II e ciclos formativos**



No ano 2001-02, os alumnos distribúense entre os ciclos medios (15.023) e superiores (16.156) e a FP II (6.407). Coa desaparición da FP II, desde o ano 2002 incrementáse o número de alumnos dos ciclos, xa que no curso 2002-03 chégase a 16.090 alumnos no ciclo medio e a 19.305 no superior. No curso seguinte, a evolución de matriculados segue ascendendo no caso dos ciclos medios, cun total de 17.101 alumnos, mentres que nos ciclos superiores preséntase un lixeiro descenso con respecto ao ano anterior, posto que se rexistran 18.778 estudantes. Para finalizar, no ano 2004-05, nos ciclos medios a diminución alcanza un total de 287 alumnos, mentres que nos superiores aumenta en tan só 69 estudantes con respecto ao curso pasado (ver táboa 21 e gráfica 27).

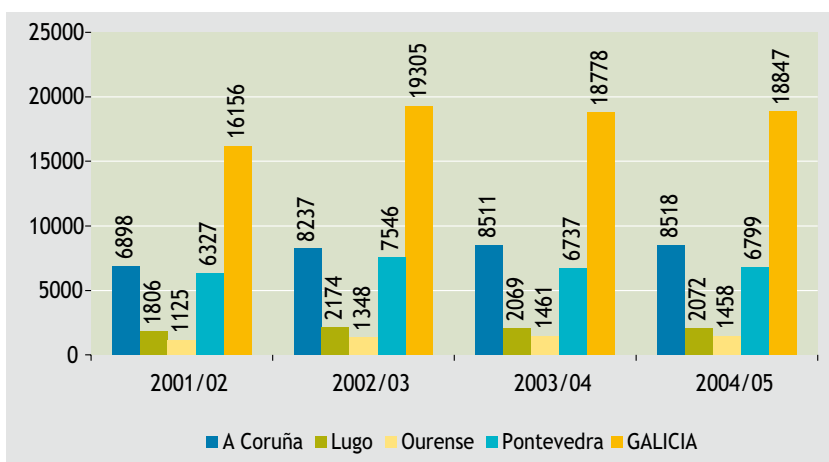
**Gráfica 28: Evolución do alumnado matriculado en ciclos formativos de grao medio segundo provincia**



Tal e como podemos observar na gráfica anterior, a evolución dos matriculados en ciclos medios na provincia da Coruña seguiu unha orde de crecemento positivo desde o curso 2001-02, no que se contaban un total de 6.061 alumnos ata o 2003-04 con 7.474, mentres que no curso seguinte se rexistraba un lixeiro descenso de 134 estudantes. Por outra parte, na provincia de Lugo a evolución é similar á da Coruña, de tal maneira que no primeiro ano de análise se contabilizan 1.999 alumnos nos ciclos medios, cifra que se eleva progresivamente ata acadar, no curso 2003-04, un total de 2.279 alumnos, para reducirse en 34 no seguinte curso. En Ourense, non obstante, a evolución segue unha progresión diferente á destas provincias, xa que tan só aumenta no 2002-03 en 97 alumnos con respecto ao curso anterior, no que se rexistraban unha matrícula de 1.475 alumnos e, a partir de aí, descende lixeiramente ata os 1.383 do curso 2004-05.

Pola súa parte, no caso da provincia de Pontevedra, o número de alumnos matriculados segue a mesma tendencia evolutiva ca en Ourense, de tal xeito que aumentan en 414 no curso 2002-03 e descenden nos anos posteriores, ata acadar no último dos cursos estudados a cifra de 5.846. Para finalizar, no ámbito autonómico, cabe destacar que, de acordo coa análise anterior correspondente a cada unha das provincias galegas, a matrícula nos ciclos medios vai en aumento desde o ano 2001-02, no que se conta con 15.023 alumnos, ata o 2003-04 con 17.101 rapaces e rapazas, e descende ata 16.814 no ano seguinte.

■ **Gráfica 29: Evolución do alumnado matriculado en ciclos formativos de grao superior segundo provincia**



No que atinxe aos ciclos superiores, a gráfica 29 amósanos como o alumnado matriculado na provincia da Coruña vai evolucionando progresivamente ao paso dos anos desde 6.898, cos que se contaba no 2001-02, ata os 8.518 no 2004-05, destacando a diferenza de estudantes entre o curso 2002-03 e o anterior, xa que o número se eleva en 1.339 alumnos. Nas provincias de Lugo e Ourense, a tendencia segue unha pauta similar, de tal maneira que se aprecia un lixeiro aumento no ano 2002-03 en 368 e 223 alumnos por provincia, mentres que nos seguintes non varía de forma significativa. O caso de Pontevedra é parello ao descrito, xa que tan só aumenta no 2002-03 en 1.219 alumnos que volven descender notablemente no curso seguinte, ata chegar aos 6.799 cos que se contaban no 2004-05. Tendo isto en conta, no ámbito galego destaca un aumento de 3.149 estudantes no curso 2002-03 con respecto ao anterior e un descenso moito menor —de 527— no ano seguinte, que rebaixa o número de matriculados ata 18.778, cifra que se eleva en 69 no último dos cursos que analizamos.

A continuación, pasamos a analizar a oferta de ciclos formativos na nosa comunidade autónoma (ver táboas 22-26).

■ **Táboa 22: Evolución dos ciclos formativos segundo provincia e sectores produtivos (curso 1999-00)**<sup>12</sup>

	A CORUÑA			LUGO			OURENSE			PONTEVEDRA		
	FAMILIA	G.M.	G.S.	FAMILIA	G.M.	G.S.	FAMILIA	G.M.	G.S.	FAMILIA	G.M.	G.S.
PRIMARIO	1.Actividades agrarias	5		1.Actividades agrarias	5	1	1.Actividades agrarias	2	1	1.Actividades agrarias	6	
	3.Actividades marítimo-pesqueiras	6	5	3.Actividades marítimo-pesqueiras			3.Actividades marítimo-pesqueiras			3.Actividades marítimo-pesqueiras	3	3
	7.Comunicación, imaxe e son	3	7	7.Comunicación, imaxe e son		1	7.Comunicación, imaxe e son		1	7.Comunicación, imaxe e son	1	4
SECUNDARIO	8.Edificación e obra civil		7	8.Edificación e obra civil		3	8.Edificación e obra civil	2	2	8.Edificación e obra civil	2	3
	9.Electricidade e electrónica	23	8	9.Electricidade e electrónica	9	5	9.Electricidade e electrónica	3	3	9.Electricidade e electrónica	24	8
	10.Fabricación mecánica	4		10.Fabricación mecánica	5		10.Fabricación mecánica	1		10.Fabricación mecánica	6	1
	13.Industrias alimentarias			13.Industrias alimentarias	1	1	13.Industrias alimentarias			13.Industrias alimentarias	1	
	15.Madeira e moble	4	1	15.Madeira e moble	1		15.Madeira e moble			15.Madeira e moble	2	1
	16.Mantemento de vehículos autopropulsados	11	3	16.Mantemento de vehículos autopropulsados	7	2	16.Mantemento de vehículos autopropulsados	5		16.Mantemento de vehículos autopropulsados	10	1
	17.Mantemento de servizos á produción	5	1	17.Mantemento de servizos á produción	2		17.Mantemento de servizos á produción	1		17.Mantemento de servizos á produción	3	3
	18.Química	2	3	18.Química			18.Química			18.Química	2	
	21.Téxtil, confección e pel			21.Téxtil, confección e pel			21.Téxtil, confección e pel	1		21.Téxtil, confección e pel	1	
	22.Vidro e cerámica		1	22.Vidro e cerámica			22.Vidro e cerámica			22.Vidro e cerámica		
	TERCIARIO	2.Actividades físicas deportivas	1	7	2.Actividades físicas deportivas		2	2.Actividades físicas deportivas		1	2.Actividades físicas deportivas	1
4.Administración		29	24	4.Administración	9	9	4.Administración	11	7	4.Administración	21	18
5.Artes gráficas		3	15	5.Artes gráficas	1	3	5.Artes gráficas	1	2	5.Artes gráficas	4	2
6.Comercio e marketing		20	4	6.Comercio e marketing	3	2	6.Comercio e marketing	3		6.Comercio e marketing	10	7
11.Hostalería e turismo		5	5	11.Hostalería e turismo	4		11.Hostalería e turismo	2	1	11.Hostalería e turismo	4	4
12.Imaxe persoal		4	4	12.Imaxe persoal	5		12.Imaxe persoal	2	1	12.Imaxe persoal	2	1
14.Informática			13	14.Informática		3	14.Informática		3	14.Informática		9
19.Sanidade		14	7	19.Sanidade	2		19.Sanidade	4	1	19.Sanidade	5	8
20.Servizos socioculturais e á comunidade			8	20.Servizos socioculturais e á comunidade		2	20.Servizos socioculturais e á comunidade		1	20.Servizos socioculturais e á comunidade		3
<b>TOTAL</b>		<b>139</b>	<b>123</b>		<b>54</b>	<b>34</b>		<b>38</b>	<b>24</b>		<b>108</b>	<b>81</b>

12 As táboas 22 a 26 foron elaboradas a partir da oferta de formación profesional feita pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria nos distintos cursos académicos. Non podemos ofrecer datos do curso 2000-01, por carecer desta información.

■ Táboa 23: Evolución dos ciclos formativos segundo provincia e sectores produtivos (curso 2001-02)

	A CORUÑA			LUGO			OURENSE			PONTEVEDRA		
	FAMILIA	G.M.	G.S.	FAMILIA	G.M.	G.S.	FAMILIA	G.M.	G.S.	FAMILIA	G.M.	G.S.
PRIMARIO	1.Actividades agrarias	6	2	1.Actividades agrarias	6	2	1.Actividades agrarias	2	1	1.Actividades agrarias	4	2
	3.Actividades marítimo-pesqueiras	6	6	3.Actividades marítimo-pesqueiras			3.Actividades marítimo-pesqueiras			3.Actividades marítimo-pesqueiras	3	3
	7.Comunicación, imaxe e son	3	4	7.Comunicación, imaxe e son			7.Comunicación, imaxe e son			7.Comunicación, imaxe e son		
SECUNDARIO	8.Edificación e obra civil		8	8.Edificación e obra civil	1	2	8.Edificación e obra civil	1	2	8.Edificación e obra civil	2	4
	9.Electricidade e electrónica	9	4	9.Electricidade e electrónica	10	6	9.Electricidade e electrónica	8	4	9.Electricidade e electrónica	23	15
	10.Fabricación mecánica	7	3	10.Fabricación mecánica	4	1	10.Fabricación mecánica	1		10.Fabricación mecánica	9	2
	13.Industrias alimentarias	1	1	13.Industrias alimentarias	3	1	13.Industrias alimentarias		1	13.Industrias alimentarias	13	1
	15.Madeira e moble	5	1	15.Madeira e moble	2		15.Madeira e moble			15.Madeira e moble	3	2
	16.Mantemento de vehículos autopropulsados	16	5	16.Mantemento de vehículos autopropulsados	8	2	16.Mantemento de vehículos autopropulsados	6	1	16.Mantemento de vehículos autopropulsados	13	1
	17.Mantemento de servizos á produción	5	3	17.Mantemento de servizos á produción	2	1	17.Mantemento de servizos á produción	2		17.Mantemento de servizos á produción	5	6
	18.Química	4	4	18.Química	1	1	18.Química			18.Química	3	3
	21.Téxtil, confección e pel	3		21.Téxtil, confección e pel			21.Téxtil, confección e pel	1		21.Téxtil, confección e pel	1	
	22.Vidro e cerámica	1		22.Vidro e cerámica			22.Vidro e cerámica			22.Vidro e cerámica		
TERCIARIO	2.Actividades físicas deportivas	3	5	2.Actividades físicas deportivas		3	2.Actividades físicas deportivas		1	2.Actividades físicas deportivas	2	4
	4.Administración	36	27	4.Administración	11	10	4.Administración	14	7	4.Administración	27	22
	5.Artes gráficas	4		5.Artes gráficas			5.Artes gráficas			5.Artes gráficas	4	1
	6.Comercio e marketing	20	10	6.Comercio e marketing	4	2	6.Comercio e marketing	3	1	6.Comercio e marketing	15	12
	11.Hostalería e turismo	8	8	11.Hostalería e turismo	6	2	11.Hostalería e turismo	3	2	11.Hostalería e turismo	7	6
	12.Imaxe persoal			12.Imaxe persoal			12.Imaxe persoal			12.Imaxe persoal		
	14.Informática		12	14.Informática		6	14.Informática		4	14.Informática		11
	19.Sanidade	12	15	19.Sanidade	3	4	19.Sanidade	6	4	19.Sanidade	9	11
20.Servizos socioculturais e á comunidade		5	20.Servizos socioculturais e á comunidade		3	20.Servizos socioculturais e á comunidade		2	20.Servizos socioculturais e á comunidade		4	
<b>TOTAL</b>	<b>149</b>	<b>123</b>		<b>61</b>	<b>46</b>		<b>47</b>	<b>30</b>		<b>143</b>	<b>110</b>	



■ Táboa 24: Evolución dos ciclos formativos segundo provincia e sectores produtivos (curso 2002-03)

	A CORUÑA			LUGO			OURENSE			PONTEVEDRA		
	FAMILIA	G.M.	G.M.	FAMILIA	G.M.	G.S.	FAMILIA	G.M.	G.S.	FAMILIA	G.M.	G.S.
PRIMARIO	1.Actividades agrarias	7	2	1.Actividades agrarias	6	3	1.Actividades agrarias	2	1	1.Actividades agrarias	5	2
	3.Actividades marítimo-pesqueiras	6	5	3.Actividades marítimo-pesqueiras			3.Actividades marítimo-pesqueiras			3.Actividades marítimo-pesqueiras	5	3
	7.Comunicación imaxe e son	2	8	7.Comunicación imaxe e son			7.Comunicación imaxe e son		1	7.Comunicación imaxe e son	1	4
SECUNDARIO	8.Edificación e obra civil		8	8.Edificación e obra civil	1	4	8.Edificación e obra civil	1	2	8.Edificación e obra civil	1	4
	9.Electricidade e electrónica	29	13	9.Electricidade e electrónica	10	4	9.Electricidade e electrónica	7	2	9. Electricidade e electrónica	28	14
	10.Fabricación mecánica	12	3	10.Fabricación mecánica	4	1	10.Fabricación mecánica	1		10.Fabricación mecánica	11	2
	13.Industrias alimentarias	1	1	13.Industrias alimentarias	3	1	13.Industrias alimentarias		1	13.Industrias alimentarias	3	1
	15.Madeira e moble	7	1	15.Madeira e moble	2		15.Madeira e moble			15.Madeira e moble	4	2
	16.Mantemento de vehículos autopropulsados	18	5	16.Mantemento de vehículos autopropulsados	10	2	16.Mantemento de vehículos autopropulsados	7	1	16.Mantemento de vehículos autopropulsados	13	1
	17.Mantemento de servizos á produción	6	3	17.Mantemento de servizos á produción	2	1	17.Mantemento de servizos á produción	2		17.Mantemento de servizos á produción	4	2
	18.Química	3	3	18.Química	1	1	18.Química			18.Química	3	1
	21.Téxtil, confección e pel	3	1	21.Téxtil, confección e pel			21.Téxtil, confección e pel			21.Téxtil, confección e pel	2	
	22.Vidro e cerámica	1		22.Vidro e cerámica			22.Vidro e cerámica			22.Vidro e cerámica		
Terciario	2.Actividades físicas deportivas	3	8	2.Actividades físicas deportivas		4	2.Actividades físicas deportivas		1	2.Actividades físicas deportivas	2	4
	4.Administración	44	35	4.Administración	12	11	4.Administración	14	8	4.Administración	30	34
	5.Artes gráficas	4	1	5.Artes gráficas			5.Artes gráficas			5.Artes gráficas	4	1
	6.Comercio e marketing	26	11	6.Comercio e marketing	4	2	6.Comercio e marketing	4	1	6.Comercio e marketing	14	16
	11.Hostalería e turismo	12	15	11.Hostalería e turismo	5	2	11.Hostalería e turismo	3	2	11.Hostalería e turismo	8	9
	12.Imaxe persoal	10	3	12.Imaxe persoal	9	2	12.Imaxe persoal	4	1	12.Imaxe persoal	9	3
	14.Informática		36	14.Informática		14	14.Informática		10	14.Informática		45
	19.Sanidade	20	25	19.Sanidade	4	5	19.Sanidade	6	6	19.Sanidade	12	28
	20.Servizos socioculturais e á comunidade		14	20.Servizos socioculturais e á comunidade		3	20.Servizos socioculturais e á comunidade		4	20.Servizos socioculturais e á comunidade		6
TOTAL	214	201		73	60		51	41		159	182	

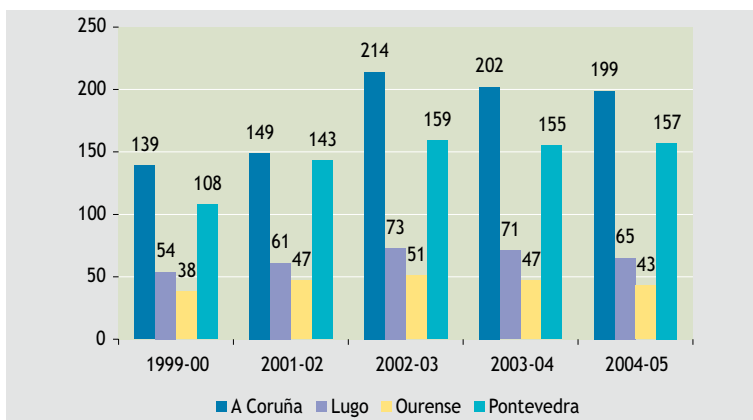
■ Táboa 25: Evolución dos ciclos formativos segundo provincia e sectores produtivos (curso 2003-04)

	A CORUÑA			LUGO			OURENSE			PONTEVEDRA			
	FAMILIA	G.M.	G.S.	FAMILIA	G.M.	G.S.	FAMILIA	G.M.	G.S.	FAMILIA	G.M.	G.S.	
PRIMARIO	1.Actividades agrarias	6	2	1.Actividades agrarias	11		1.Actividades agrarias	2		1.Actividades agrarias	6		
	3.Actividades marítimo-pesqueiras	7	5	3.Actividades marítimo-pesqueiras			3.Actividades marítimo-pesqueiras			3.Actividades marítimo-pesqueiras	3	3	
	8.Comunicación, imaxe e son	3	4	8.Comunicación, imaxe e son			8.Comunicación, imaxe e son			8.Comunicación imaxe e son			
SECUNDARIO	9.Edificación e obra civil		8	9. Edificación e obra civil	1	2	9. Edificación e obra civil	1	2	9.Edificación e obra civil	1	6	
	10.Electricidade e electrónica	29	20	10.Electricidade e electrónica	10	6	10.Electricidade e electrónica	8	3	10.Electricidade e electrónica	27	20	
	11.Fabricación mecánica	11	4	11.Fabricación mecánica	4	1	11.Fabricación mecánica	1	1	11.Fabricación mecánica	12	3	
	14.Industrias alimentarias	3		14.Industrias alimentarias	2	9	14.Industrias alimentarias			14.Industrias alimentarias	5		
	16.Madeira e moble	8	1	16.Madeira e moble	2		16.Madeira e moble			16.Madeira e moble	4	2	
	17.Mantemento de vehículos autopropulsados	18	6	17.Mantemento de vehículos autopropulsados	9	2	17.Mantemento de vehículos autopropulsados	7	1	17.Mantemento de vehículos autopropulsados	14	1	
	18.Mantemento de servizos á produción	8	4	18.Mantemento de servizos á produción	2	2	18.Mantemento de servizos á produción	2	2	18.Mantemento de servizos á produción	4	1	
	19.Química	4	4	19.Química	1	2	19.Química			19.Química	3	4	
	22.Téxtil, confección e pel	4		22.Téxtil, confección e pel			22.Téxtil, confección e pel			22.Téxtil, confección e pel	1		
	23.Vidro e cerámica	1		23.Vidro e cerámica			23.Vidro e cerámica			23.Vidro e cerámica			
	TERCIARIO	2.Actividades físicas deportivas	3	5	2.Actividades físicas deportivas		4	2.Actividades físicas deportivas		1	2.Actividades físicas deportivas	2	4
		4.Administración	37	28	4.Administración	10	10	4.Administración	11	8	4.Administración	28	28
		5.Artes gráficas	4	1	5.Artes gráficas			5.Artes gráficas			5.Artes gráficas	4	1
6.Artes plásticas e deseño		3	11	6.Artes plásticas e deseño	1	6	6.Artes plásticas e deseño	1	5	6.Artes plásticas e deseño			
7.Comercio e marketing		19	7	7.Comercio e marketing	4	2	7.Comercio e marketing	3	1	7.Comercio e marketing	13	12	
12.Hostalería e turismo		10	11	12.Hostalería e turismo	6	2	12.Hostalería e turismo	3	3	12.Hostalería e turismo	9	7	
13.Imaxe persoal		6	3	13.Imaxe persoal	4	1	13.Imaxe persoal	2	1	13.Imaxe persoal	7	3	
15.Informática			19	15.Informática			15.Informática		5	15.Informática		18	
20.Sanidade		18	16	20.Sanidade	4	5	20.Sanidade	6	3	20.Sanidade	12	12	
21.Servizos socioculturais e á comunidade			7	21.Servizos socioculturais e á comunidade		3	21.Servizos socioculturais e á comunidade		2	21.Servizos socioculturais e á comunidade		5	
TOTAL	202	166		71	57		47	38		155	130		

■ Táboa 26: Evolución dos ciclos formativos segundo provincia e sectores produtivos (curso 2004-05)

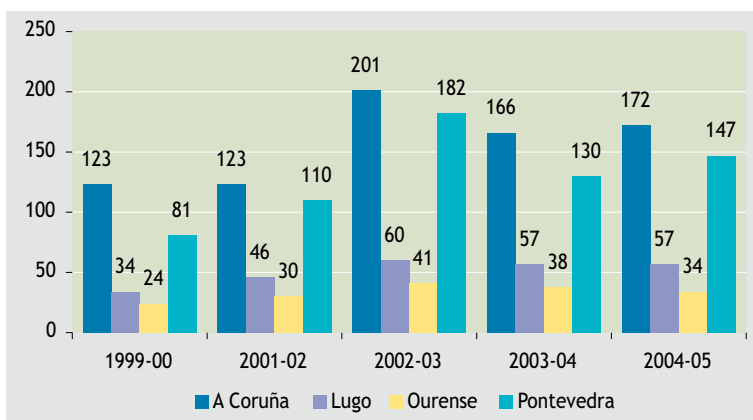
	A CORUÑA			LUGO			OURENSE			PONTEVEDRA		
	FAMILIA	G.M.	G.S.	FAMILIA	G.M.	G.S.	FAMILIA	G.M.	G.S.	FAMILIA	G.M.	G.S.
PRIMARIO	1.Actividades agrarias	6	2	1.Actividades agrarias	9	4	1.Actividades agrarias	1	1	1.Actividades agrarias	4	2
	3.Actividades marítimo-pesqueiras	6	5	3.Actividades marítimo-pesqueiras			3.Actividades marítimo-pesqueiras			3.Actividades marítimo-pesqueiras	4	3
	7.Comunicación imaxe e son	3	4	7.Comunicación imaxe e son			7.Comunicación imaxe e son			7.Comunicación imaxe e son		
SECUNDARIO	8.Edificación e obra civil		18	8.Edificación e obra civil	1	2	8.Edificación e obra civil	1	2	8.Edificación e obra civil	1	7
	9.Electricidade e electrónica	29	19	9.Electricidade e electrónica	9	6	9.Electricidade e electrónica	7	3	9.Electricidade e electrónica	27	29
	10.Fabricación mecánica	11	5	10.Fabricación mecánica	4	1	10.Fabricación mecánica	1	1	10.Fabricación mecánica	12	4
	13.Industrias alimentarias	2	1	13.Industrias alimentarias	1	1	13.Industrias alimentarias		1	13.Industrias alimentarias	4	1
	15.Madeira e moble	8	1	15.Madeira e moble	1		15.Madeira e moble			15.Madeira e moble	4	2
	16.Mantemento de vehículos autopropulsados	18	6	16.Mantemento de vehículos autopropulsados	9	2	16.Mantemento de vehículos autopropulsados	7	1	16.Mantemento de vehículos autopropulsados	14	1
	17.Mantemento de servizos á produción	8	4	17.Mantemento de servizos á produción	2	2	17.Mantemento de servizos á produción	2	1	17.Mantemento de servizos á produción	4	4
	18.Química	4	7	18.Química	1	2	18.Química			18.Química	3	4
	21.Téxtil, confección e pel	3	1	21.Téxtil, confección e pel			21.Téxtil, confección e pel			21.Téxtil, confección e pel	1	
	22.Vidro e cerámica	1		22.Vidro e cerámica			22.Vidro e cerámica			22.Vidro e cerámica		
TERCIARIO	2.Actividades físicas deportivas	3	5	2.Actividades físicas deportivas		4	2.Actividades físicas deportivas		1	2.Actividades físicas deportivas	3	5
	4.Administración	36	28	4.Administración	10	11	4.Administración	10	8	4.Administración	28	27
	5.Artes gráficas	4	1	5.Artes gráficas			5.Artes gráficas			5.Artes gráficas	4	1
	6.Comercio e marketing	17	8	6.Comercio e marketing	3	2	6.Comercio e marketing	3	1	6.Comercio e marketing	13	12
	11.Hostalería e turismo	10	11	11.Hostalería e turismo	6	2	11.Hostalería e turismo	3	3	11.Hostalería e turismo	9	7
	12.Imaxe persoal	6	3	12.Imaxe persoal	4	1	12.Imaxe persoal	2	1	12.Imaxe persoal	7	3
	14.Informática	5	19	14.Informática		9	14.Informática	1	5	14.Informática	2	18
	19.Sanidade	18	17	19.Sanidade	5	5	19.Sanidade	5	3	19.Sanidade	12	12
20.Servizos socioculturais e á comunidade	1	7	20.Servizos socioculturais e á comunidade		3	20.Servizos socioculturais e á comunidade		2	20.Servizos socioculturais e á comunidade	1	5	
TOTAL	199	172		65	57		43	34		157	147	

■ Gráfica 30: Evolución dos ciclos formativos de grao medio por provincias



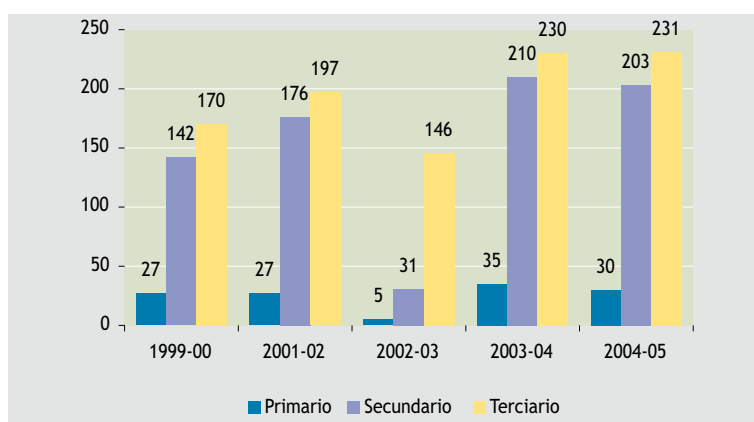
De acordo coa gráfica, cabe destacar que a provincia galega que conta con maior número de ciclos medios é A Coruña, seguida de Pontevedra e, moito máis de lonxe, están Lugo e Ourense. Por outra parte, na provincia coruñesa, o curso 2002-03 é o que rexistra a cifra máis alta de ciclos e sitúase no polo contrario o curso 1999-00. A oferta de cursos de ciclo medio en Pontevedra foi en aumento ata o ano 2002-03, no que acadou o seu valor máximo —159— pero, a partir de aí, vai decrecendo, aínda que dunha maneira pouco significativa. No caso de Ourense e Lugo, a evolución é similar, xa que o curso no que se rexistra o menor número de ciclos é 1999-00, mentres que no 2002-03 é no que se ofertaron máis, descendendo, despois, progresiva e discretamente.

■ Gráfica 31: Evolución dos ciclos formativos de grao superior por provincias



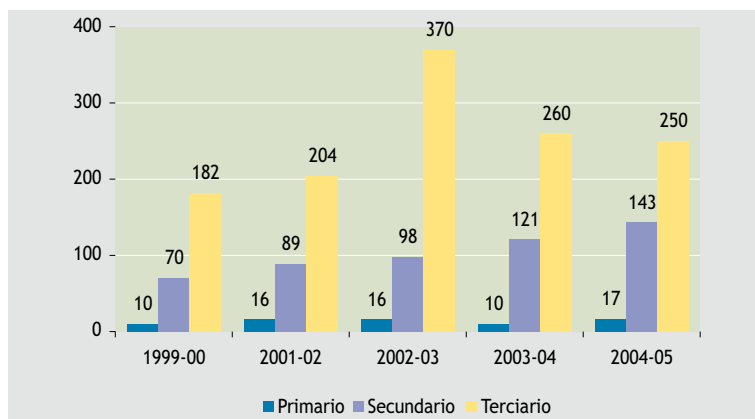
A provincia que presenta unha maior oferta de ciclos superiores volve ser A Coruña, seguida de Pontevedra, Lugo e Ourense (ver gráfica 31). Na primeira, a oferta vai aumentando ano a ano, ata chegar ao 2002-03, no que se acada a cota máxima e diminúe no ano seguinte, para recuperarse no 2004-05. En Pontevedra, a evolución segue a mesma pauta, aínda que con maior variabilidade no número de ciclos entre os diferentes cursos. O mesmo ocorre coas provincias de Lugo e Ourense, por máis que esteamos a falar dun número de ciclos moito máis inferior e súa variabilidade ao longo do período estudado sexa menos significativa.

### ■ Gráfica 32: Evolución dos ciclos formativos de grao medio por sectores económicos



Tal e como se aprecia na gráfica anterior, a maioría dos ciclos medios que se ofertan desde o curso 1999-00 ata o 2004-05 pertencen ao sector terciario, seguido moi de cerca polo secundario en todos os anos, coa excepción do curso 2002-03, no que a diferenza entre sectores é moi acusada. De acordo con isto, os ciclos medios relacionados co sector primario son máis ben escasos en comparación cos anteriores, especialmente no curso 2002-03, no que tan só se rexistran 5. Por outra banda, a evolución dos ciclos do sector secundario e terciario ao longo destes anos segue pautas moi semellantes, de tal xeito que aumenta no 2001-02, diminúe notablemente no 2002-03 (especialmente, como xa tiñamos comentado, no caso do secundario), mentres que volve aumentar moi significativamente no 2003-04 e mantense, máis ou menos estable, no curso seguinte, aínda que cun leve descenso no sector secundario. No caso dos ciclos do sector primario, o número permanece constante nos dous primeiros anos, descende en 22 no curso 2002-03 e acada o seu máximo valor no ano seguinte —35 ciclos medios—, diminuindo ata 30 no 2004-05.

■ **Gráfica 33: Evolución dos ciclos formativos de grao superior por sectores económicos**



A gran maioría dos ciclos superiores que se desenvolven na comunidade galega, ao igual que os ciclos medios, pertencen ao sector terciario, seguidos do secundario e do primario, con gran diferenza entre eles, especialmente no caso do sector primario, no que os ciclos son especialmente escasos, xa que varían entre os 10 que existían no curso 1999-00 e os 17 do curso 2004-05 (ver gráfica 33). Os ciclos superiores do sector secundario, pola súa parte, seguen un crecemento positivo, xa que chegan a contarse un total de 143, mentres que no 1999-00 había tan só 70. Finalmente, os ciclos superiores do sector terciario levan unha gran vantaxe sobre os demais, xa que no curso 1999-00 había un total de 182, que se foi incrementando en número, ata chegar ao seu máximo no 2002-03, contándose cun total de 370, que se foi reducindo ata chegar aos 250 no curso 2004-05.

■ **2.6. Os programas de garantía social**

Para os alumnos que non acadan os obxectivos xerais da ESO, prevese a organización de programas específicos de garantía social, que buscarán proporcionar unha formación básica e profesional que lles permita incorporarse á vida activa (artigo 23.2 da LOXSE).

Cursar estes programas non só vai permitir a incorporación do alumnado ao mercado de traballo, senón tamén que poidan proseguir os estudos correspondentes no marco do sistema educativo, preferentemente a través da súa incorporación aos ciclos formativos de grao medio, tras a superación da proba específica de acceso destinada a aqueles alumnos que carecen da titulación básica esixida para cursalos.

Na Comunidade Autónoma galega os programas ofértanse baixo 3 modalidades:

- Programas de formación educativa e profesional (modalidade A), que se desenvolverán integramente nun centro educativo no que se impartan ensinanzas de formación profesional, ensinanzas de educación secundaria, ensinanzas artísticas, en centros de educación de adultos ou en centros de educación especial.
- Programas de iniciación profesional (modalidade B), nos que a área de formación básica se desenvolve nun centro educativo e a de formación profesional específica en colaboración con outras entidades da Administración local, institucións públicas ou privadas sen ánimo de lucro ou en empresas coas que o centro educativo teña establecidos convenios para o desenvolvemento de programas de garantía social.
- Programas que se desenvolverán na súa totalidade en entidades da Administración local e institucións públicas ou privadas sen ánimo de lucro (modalidade C)<sup>13</sup>.

### ■ 2.6.1. Análise da evolución dos programas de garantía social

Na nosa comunidade autorízanse todos os programas de garantía social que se propoñen desde os centros educativos; polo tanto, aténdese a totalidade da poboación que solicita estes programas.

Coa xeneralización da ensinanza secundaria obrigatoria no curso 1999-00, estes programas experimentaron un incremento considerable (ver táboa 27), ao pasar de 100 programas en centros públicos no curso 1998-99, a 194 no curso seguinte, e a 218 no 2000-01. Na actualidade, observamos, non obstante, un decrecemento considerable na oferta, desde os 309 do curso 2002-03, aos 278 do ano 2004-05.

### ■ Táboa 27: Evolución dos programas de garantía social en centros públicos

Curso	Centros	Programas
1998-99	60	100
1999-00	108	194
2000-01	140	218
2001-02	235	331
2002-03	189	309
2003-04	202	291
2004-05	196	278

13 Os datos achegados neste informe referiranse unicamente ás modalidades A e B.

Polo que respecta ás modalidades baixo as que se ofertan, non se organizan programas da modalidade B ata o curso 2000-01 e aumenta notablemente o seu número a partir do curso seguinte (ver táboa 28).

■ **Táboa 28: Evolución dos programas de garantía social segundo modalidade organizativa**

Modalidade		1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
A	Centros	84	167	156	119	108	94
	Programas	149	258	252	191	177	163
B	Centros		4	79	112	111	112
	Programas		4	79	118	114	114

O número de grupos organizados nos centros docentes (ver táboa 29) descendeu do curso 2002-03 (263 grupos) ao curso 2004-05 (233 grupos). Este descenso ten relación directa, aínda que non proporcional, coa diminución do alumnado matriculado, aspecto que abordaremos máis adiante.

■ **Táboa 29: Evolución dos grupos de programas de garantía social en centros docentes segundo provincia**

	2002-03	2003-04	2004-05
A Coruña	98	91	91
Lugo	51	46	47
Ourense	27	22	22
Pontevedra	87	73	73
<b>GALICIA</b>	<b>263</b>	<b>232</b>	<b>233</b>

Fonte: Elaboración propia a partir de Xunta de Galicia (2002a, 2003a e 2004a).

As unidades subvencionadas pola Administración galega para impartir programas de garantía social en centros de titularidade privada (ver táboa 30) tamén diminuíron nos últimos tres cursos académicos. Destaca o dato da provincia de Lugo, na que nos dous últimos cursos non se subvencionou ningunha aula para impartir programas de garantía social.



### ■ Táboa 30: Evolución das unidades concertadas nas que se imparten programas de garantía social segundo provincia

	2002-03	2003-04	2004-05
A Coruña	9	9	5
Lugo	1		
Ourense	7	7	6
Pontevedra	20	18	16
<b>GALICIA</b>	<b>37</b>	<b>34</b>	<b>27</b>

Fonte: Elaboración propia a partir de Xunta de Galicia (2002a, 2003a e 2004a).

O número de alumnos que cursaron estas ensinanzas na comunidade autónoma creceu considerablemente desde a xeneralización da ensinanza secundaria obrigatoria no curso 1999-00 ata o curso 2002-03, momento no que se inverte a tendencia (ver táboa 31) e se produce un descenso, aínda que moderado, do total de alumnos que cursan estes programas e é similar a tendencia independentemente da titularidade dos centros, agás no caso dos privados non concertados, nos que no último curso houbo un considerable repuntamento no número de alumnos matriculados nestas ensinanzas.

### ■ Táboa 31: Evolución do alumnado matriculado nos programas de garantía social segundo a titularidade do centro e provincia

		1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05		
RÉXIME XERAL	PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL	PÚBLICOS	A Coruña	517	792	876	966	839	853
			Lugo	90	249	310	350	373	319
			Ourense	108	231	222	220	163	149
			Pontevedra	371	582	656	762	698	728
			<b>GALICIA</b>	<b>1.086</b>	<b>1.854</b>	<b>2.064</b>	<b>2.298</b>	<b>2.073</b>	<b>2.049</b>
	PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL	PRIVADOS CONCERTADOS	A Coruña	94	119	86	76	60	63
			Lugo						
			Ourense	97	95	86	92	80	76
			Pontevedra	202	181	200	234	193	186
			<b>GALICIA</b>	<b>393</b>	<b>395</b>	<b>372</b>	<b>402</b>	<b>333</b>	<b>325</b>
	PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL	PRIVADOS NON CONCERTADOS	A Coruña	88	74	73	70	52	60
			Lugo						
			Ourense						
			Pontevedra	40	19	19		19	42
			<b>GALICIA</b>	<b>128</b>	<b>93</b>	<b>92</b>	<b>70</b>	<b>71</b>	<b>102</b>
<b>TOTAIS GALICIA</b>		<b>1.607</b>	<b>2.342</b>	<b>2.528</b>	<b>2.770</b>	<b>2.477</b>	<b>2.476</b>		

### 3. AS ENSINANZAS DE RÉXIME ESPECIAL

Como xa quedou indicado no apartado 2, como resultado da publicación da Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE), os distintos niveis do sistema educativo sofren unha importe reestruturación, ao aumentar en dous anos a escolaridade obrigatoria e incluír a etapa de 0 a 3 anos na estrutura do sistema. Ao igual que sucedeu coas ensinanzas de réxime xeral, as ensinanzas de réxime especial veranse, ao longo dos anos da reforma, profundamente transformadas. Unha reforma que continúa en fase de desenvolvemento, con especial significado no caso das ensinanzas técnico-deportivas e nas ensinanzas de idiomas, no momento de redacción do presente informe<sup>14</sup>.

A LOXSE recolle, por primeira vez no contexto dunha reforma do sistema educativo, unha regulación extensa das ensinanzas artísticas, máis concretamente da música, a danza, a arte dramática e as artes plásticas e o deseño. O obxectivo primeiro e fundamental desta regulación é atender o crecente interese social que demanda a necesidade urxente destes estudos. Así mesmo, tamén se contemplan como de réxime especial as ensinanzas de idiomas e queda aberta a propia lei a outras posibles ensinanzas de réxime especial, se así o aconsellase a evolución e a demanda social ou as necesidades educativas. Este é o caso das ensinanzas técnico-deportivas.

A publicación da Lei orgánica 10/2002, do 23 de decembro, de calidade da educación (LOCE) modificou moi pouco a ordenación relativa ás ensinanzas artísticas contida na LOXSE, polo que continúa en vigor a maior parte do seu réxime xurídico. Pola contra, as ensinanzas de idiomas poténcianse coa finalidade de dotalas dunha maior capacidade de adaptación ás necesidades do alumnado que as cursa e procurar unha mellor adecuación aos graos de aprendizaxe de idiomas establecidos nos países da Unión Europea. Do mesmo xeito, e de acordo con esa vocación de flexibilidade, a LOCE prevé que as escolas oficiais de idiomas lles ofrezan ás persoas adultas e, especialmente ao profesorado, ensinanzas de actualización de coñecementos de idiomas. Ademais, establécese a

14 Entre as referencias legislativas para as ensinanzas de réxime especial (ordenadas por datas de publicación) podemos citar as seguintes: Real decreto 755/1992, do 26 de xullo (BOE, 25/07/92); Real decreto 756/1992, do 26 de xullo (BOE, 27/08/92); Decreto 253/1993, do 29 de xullo (DOG, 25/10/93); Decreto 260/1994, do 29 de xullo (DOG, 16/08/94); Real decreto 617/1995, do 21 de abril (BOE, 06/06/95); Real decreto 1254/1997, do 24 de xullo (BOE, 04/09/97); Real decreto 1913/1997, do 19 de decembro (BOE, 23/01/98); Real decreto 1033/1999, do 18 de xuño (BOE, 29/06/99); Real decreto 1463/1999, do 17 de setembro (BOE, 29/09/99); Decreto 183/2001, do 19 de xullo (DOG, 13/08/01); Decreto 9/2003, do 10 de xaneiro (DOG, 29/01/03); Real decreto 944/2003, do 18 de xullo (BOE, 31/07/03).

posibilidade de obter as correspondentes certificacións oficiais ao alumnado que estea cursando ensinanzas de bacharelato ou de formación profesional.

Neste apartado do presente capítulo do informe trátase da análise das ensinanzas de carácter non obrigatorio, estruturadas como:

- a) Ensinanzas artísticas, que inclúen as ensinanzas de música e danza, as ensinanzas da arte dramática e as das artes plásticas e deseño.
- b) Ensinanzas de idiomas, que fan referencia non só ás linguas estranxeiras, senón tamén ás ensinanzas das linguas cooficiais do Estado.
- c) Ensinanzas técnico-deportivas, configuradas como ensinanzas de réxime especial a partir do ano 1997, conducentes á obtención dos títulos de técnico deportivo e técnico deportivo superior, nas súas correspondentes modalidades ou especialidades deportivas.

---

### ■ 3.1. As ensinanzas artísticas

As ensinanzas artísticas teñen como finalidade proporcionarlle ao alumnado unha formación artística de calidade e garantir a cualificación dos futuros profesionais da música, a danza, a arte dramática, as artes plásticas e o deseño.

Os centros públicos de ensinanzas artísticas reciben as denominacións xenéricas de conservatorios, cando imparten ensinanzas de música e danza, e escolas cando imparten ensinanzas de arte dramática ou as superiores de artes plásticas e deseño, denominación que vai acompañada da correspondente ao nivel e ás ensinanzas que imparta o centro.

Os centros docentes privados denomínanse xenericamente centros autorizados, denominación que vai acompañada da correspondente á ensinanza e grao que, se é o caso, imparta o centro.

#### ■ 3.1.1. As ensinanzas de música e danza

---

Tal como se contempla na LOXSE e na LOCE, as ensinanzas de música e danza estrutúranse en tres graos: grao elemental, con catro anos de duración; grao medio, con tres ciclos de dous cursos académicos cada un deles; e grao superior, que comprende un só ciclo, cuxa duración vén determinada polas propias características destas ensinanzas.

A superación do terceiro ciclo do grao medio dará dereito ao título profesional da ensinanza correspondente. O grao superior posúe o nivel equivalente á licenciatura universitaria e poderán acceder a el as persoas que cumpran os seguintes requisitos:

- Posuír o título de bacharel.
- Ter aprobados os estudos correspondentes ao grao medio.
- Ter superada a proba específica de acceso.

Non obstante, será posible acceder ao grao superior sen estar en posesión do título de bacharel e sen ter superados os estudos de terceiro ciclo de grao medio, sempre que a través dunha proba o aspirante demostre posuír tanto os coñecementos como as habilidades específicas necesarias para cursar con aproveitamento a especialidade que pretende seguir.

As ensinanzas de música e danza son de dous tipos: regradas e non regradas. As ensinanzas regradas poden cursarse en dous tipos de centros: conservatorios de música ou de danza e centros autorizados de música ou danza. As ensinanzas non regradas cúrsanse en escolas de música ou danza.

Os conservatorios de música ou de danza, como apuntabamos anteriormente, son os que teñen como titular un organismo público. Segundo o seu grao de ensinanza, clasifícanse en: elementais, profesionais ou superiores. Os centros autorizados de música ou danza son centros privados que están adscritos para os efectos administrativos a un centro público. O cumprimento dos requisitos e a clasificación por graos dos centros autorizados de música ou danza é idéntico ao dos conservatorios. Os estudos nas escolas de música ou danza non conducirán á expedición de títulos con validez académica ou profesional. Poden ser de titularidade pública ou privada, segundo dependan dun organismo público ou dunha institución ou entidade de carácter privado.

### A) Ensinanzas de música

O Decreto 253/1993, do 29 de xullo, establece o currículo de grao elemental e medio das ensinanzas de música e o acceso aos ditos graos. A Orde do 5 de febreiro de 2001 regula as devanditas probas de acceso.

Con relación ás condicións de acceso ao grao elemental, o proceso establéceo cada centro. O criterio de admisión atenderá, prioritariamente, as aptitudes musicais dos interesados e a idade idónea para iniciarse nas especialidades instrumentais. En todo caso, a idade mínima é de 8 anos e a máxima de 14. As especialidades instrumentais do

grao elemental son: acordeón, clarinete, clave, contrabaixo, fagot, fruta de pico, fruta traveseira, gaita galega, guitarra, arpa, instrumentos de puga, óboe, percusión, piano, saxofón, trombón, trompa, trompeta, tuba, viola, viola de Gamba, violín e violoncello.

Para iniciar os estudos de grao medio, será preciso superar unha proba, na que poderán matricularse os alumnos de réxime regrado e os candidatos de réxime non regrado. Poderá accederse, tamén mediante proba, a calquera outro curso de grao medio sen ter superados os anteriores. Non hai límite de idade no acceso a este grao. As especialidades instrumentais son as mesmas que as de grao elemental, máis instrumentos de corda pulsada do Renacemento e do Barroco e o órgano.

As especialidades instrumentais do grao superior, ademais das do grao medio, son: canto, composición, dirección de coro, dirección de orquestra, etnomusicoloxía, flamenco, instrumentos de música antiga, instrumentos de música tradicional e popular, jazz, musicoloxía e pedagogía.

As escolas de música ofertan unha formación práctica en música de carácter non regrada, dirixida a afeccionados de calquera idade. Poden orientarse cara a un ensino de carácter profesional (conservatorios) cando a vocación e aptitudes dos alumnos así o aconsellan. Estas escolas teñen plena autonomía pedagóxica e organizativa; non obstante, deberán abranguer, como oferta básica, as seguintes: música e movemento, práctica instrumental, formación musical e actividades instrumentais e vocais de conxunto. Así mesmo, poden atender, na súa oferta, non só o estudo da música clásica, senón tamén ás músicas tradicionais, o jazz, o pop, etc.

## B) Ensinanzas de danza

O Decreto 260/1994, do 29 de xullo, establece o currículo de grao elemental das ensinanzas de danza. Despois de case unha década, publícase o Decreto 9/2003, do 10 de xaneiro, que establece o currículo de grao medio das ensinanzas de danza e o acceso ao dito grao.

Con relación ao grao superior, convén subliñar que o Real decreto 1463/1999, do 17 de setembro, establece os aspectos básicos do currículo da ensinanza superior de danza e regula a proba de acceso a estes estudos. De momento, na nosa comunidade non se lexislou ao respecto.

### ■ 3.1.2. As ensinanzas de artes plásticas e deseño

As ensinanzas de artes plásticas e deseño comprenden os estudos relacionados coas artes aplicadas, os oficios artísticos, o deseño na súas diversas modalidades e a conservación e restauración de bens culturais.

Estas ensinanzas teñen unha estrutura semellante á da formación profesional específica e comprenden un conxunto de ciclos formativos que se organizan en módulos profesionais, cunha formación teórico-práctica e dunha duración que estará en función da natureza da competencia profesional característica do título correspondente. A LOCE establece que:

- Os alumnos que superen os ciclos formativos de artes plásticas e deseño de grao medio e de grao superior obterán, respectivamente, o título de técnico e técnico superior de artes plásticas e deseño na especialidade correspondente.
- O título de técnico de artes plásticas e deseño permitirá o acceso directo á modalidade de artes do bacharelato.
- O título superior de artes plásticas e deseño permitirá o acceso directo aos estudos universitarios que se determinen, tendo en conta a súa relación cos estudos de artes plásticas e deseño correspondentes.

Para acceder aos ciclos de grao medio das ensinanzas de artes plásticas e deseño é necesario, ademais de estar en posesión do título de graduado en educación secundaria, acreditar as aptitudes necesarias mediante a superación das probas que se establezan. No caso dos ciclos de grao superior destas ensinanzas, é preciso estar en posesión do título de bacharel e superar as probas que se establezan. Estarán exentos destas probas aqueles alumnos que cursasen no bacharelato determinadas materias concordantes cos estudos profesionais aos que se quere ingresar. No obstante ao previsto anteriormente, é posible acceder aos graos medio e superior destas ensinanzas sen cumprir os requisitos académicos establecidos, sempre que o aspirante demostre ter tanto os coñecementos e aptitudes propias da etapa educativa anterior, como as habilidades específicas necesarias para cursar con aproveitamento as ensinanzas correspondentes. Para o acceso por esta vía aos ciclos formativos de grao superior, requírese ter vinte anos de idade ou estar en posesión do título de técnico de artes plásticas e deseño e ter 18 anos. Os ciclos formativos, aos que vimos facendo referencia, incluírán fases de formación práctica en empresas, estudos e talleres, así como a elaboración dos proxectos que se determinen.

Con relación aos estudos correspondentes á especialidade de conservación e restauración de bens culturais, procede subliñar que teñen a consideración de estudos superiores. Os

alumnos que os superen obterán o título de conservación e restauración de bens culturais, que será equivalente, para todos os efectos, ao título de diplomado universitario.

Tamén terán a consideración de estudos superiores as ensinanzas de deseño que oportunamente se implanten. Ao remate destes estudos, outorgarase o título de deseño na especialidade correspondente que, de igual forma, será equivalente, para todos os efectos, ao título de diplomado universitario.

Así mesmo, pódense establecer estudos superiores para aquelas ensinanzas profesionais de artes plásticas cuxo alcance, contido e características así o aconsellen.

Para o acceso aos estudos superiores, aos que nos vimos referindo, é preciso estar en posesión do título de bacharel e superar a proba de acceso que establece o Goberno, na que se valorarán a madurez, os coñecementos e as aptitudes para cursar con aproveitamento estas ensinanzas.

### ■ 3.1.3. As ensinanzas da arte dramática

---

Estas ensinanzas comprenden un só grao, de carácter superior e de catro anos de duración. Tamén se poden establecer ensinanzas de formación profesional específicas relacionadas coa arte dramática. Para o acceso a estes estudos é preciso:

- Posuír o título de bacharel.
- Ter superada a proba específica que para tal efecto se estableza.

Non obstante, será posible comezar estes estudos sen estar en posesión do título de bacharel, sempre que a través dunha proba o aspirante demostre posuír tanto os coñecementos como as habilidades específicas necesarias para cursar con aproveitamento a especialidade que pretende seguir.

### ■ 3.1.4. Análise da evolución das ensinanzas de música e danza

---

Neste apartado, analízanse as variables relativas aos centros, ao profesorado e ao alumnado durante o período de referencia nuclear deste informe.

#### A) Centros de ensinanzas de música e danza

Con relación aos centros, convén destacar que as escolas de música que impartiron ensinanzas non conducentes a títulos académicos en toda a comunidade durante o curso

2002-03 é superior aos conservatorios e aos centros autorizados de música. O total de escolas de música ascende a 76, mentres que o número de conservatorios é de 31, todos eles públicos, e o de centros autorizados de música é de 13 e de carácter privado (ver táboa 32).

No curso 2003-04, increméntase o número total de centros, que pasa a ser dun total, entre públicos e privados, de 129 fronte aos 120 do curso anterior. Este incremento débese á creación de novos conservatorios e escolas de música de carácter público e é moito menor o aumento no sector privado.

■ **Táboa 32: Evolución dos centros de ensinanzas de música por tipo de centro e provincia**

Curso 2002-2003										
Tipo de centro	A Coruña		Lugo		Ourense		Pontevedra		Total	
	Públicos	Privados	Públicos	Privados	Públicos	Privados	Públicos	Privados	Públicos	Privados
Conservatorios de música	10		4		7		10		31	
Centros autorizados de música		5		3		1		4		13
Escolas de música	10	9	13	3	9	2	17	13	49	27
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>27</b>	<b>17</b>	<b>80</b>	<b>40</b>
<b>Total</b>	<b>34</b>		<b>23</b>		<b>19</b>		<b>44</b>		<b>120</b>	
Curso 2003-2004										
Conservatorios de música	11		4		7		12			34
Centros autorizados de música		5		3		1		5		14
Escolas de música	12	9	13	3	9	3	18	14	52	29
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>30</b>	<b>19</b>	<b>86</b>	<b>43</b>
<b>Total</b>	<b>37</b>		<b>23</b>		<b>20</b>		<b>49</b>		<b>129</b>	

O número de centros que imparten danza é moi inferior aos centros de música; ademais, o carácter que teñen a maioría destes centros de danza, tanto nas ensinanzas regradas coma non regradas, é que son de carácter privado, e invértense os datos con respecto aos centros de música. Así mesmo, cabe destacar o descenso do número de centros no curso 2003-04 (ver táboa 33). Na nosa comunidade, tan só a provincia da Coruña e Lugo teñen un conservatorio de danza; na de Ourense, non hai ningún centro de danza regrada, tan só hai unha escola de danza cuxas ensinanzas non son conducentes a un título académico.



■ **Táboa 33: Evolución dos centros de danza por tipo de centro e provincia**

Curso 2002-2003										
Tipo de centro	A Coruña		Lugo		Ourense		Pontevedra		Total	
	Públicos	Privados	Públicos	Privados	Públicos	Privados	Públicos	Privados	Públicos	Privados
Conservatorios de danza	1		1						2	
Centros autorizados de danza		1						4		5
Escolas de danza	1	3				1		7	1	11
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1</b>			<b>1</b>		<b>11</b>	<b>3</b>	<b>16</b>
<b>Total</b>	<b>6</b>		<b>1</b>		<b>1</b>		<b>11</b>		<b>19</b>	
Curso 2003-2004										
Conservatorios de danza	1		1						2	
Centros autorizados de danza		2						3		5
Escolas de danza	1	3				1		7	1	10
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>1</b>			<b>1</b>		<b>10</b>	<b>3</b>	<b>15</b>
<b>Total</b>	<b>7</b>		<b>1</b>		<b>1</b>		<b>10</b>		<b>18</b>	

B) Profesorado das ensinanzas de música e danza clasificado por idades

O profesorado que impartiu as ensinanzas de música e danza en toda a comunidade ascendeu dun total de 281 efectivos no ano 2000, a 407 no 2004 (ver táboa 34). O tramo de idade comprendido entre os 32 e os 41 anos é o que ten o maior número de profesorado, e séguelle o tramo de 22 a 31 anos. Cómpre salientar que este número se viu incrementando progresivamente desde o ano 2000 ao 2004. O tramo con menor número de profesorado atópase entre os 62 e os 70 anos, e séguelle o tramo comprendido entre os 52 e os 61. En ambos os dous casos, o número de profesores mantense practicamente constante ao longo do período analizado.

### ■ Táboa 34: Evolución do profesorado de música e danza segundo idade

Tramos por idade	Ano 2000	Ano 2001	Ano 2002	Ano 2003	Ano 2004
22-31 anos	100	102	109	123	131
32-41 anos	108	108	120	150	171
42-51 anos	42	37	52	80	72
52-61 anos	19	20	23	29	22
62-70 anos	12	9	10	12	11
<b>Total</b>	<b>281</b>	<b>276</b>	<b>314</b>	<b>394</b>	<b>407</b>

#### C) Alumnado matriculado e graduado nas ensinanzas de música e danza

O número total de alumnos matriculados que cursaron ensinanzas de música no período obxecto deste informe pasa de ser 8.834 no curso 2000-01 a 7.926 alumnos no curso 2003-04, o que supón unha redución tanto no sector público coma no privado de 908 alumnos (ver táboa 35).

Con relación ao alumnado graduado, hai que subliñar que tamén sofre un descenso de 46 alumnos nese mesmo período. Esta diminución débese ao alumnado graduado polos centros privados, xa que nos centros públicos incrementouse o seu número.

### ■ Táboa 35: Evolución do alumnado matriculado e graduado de música por titularidade do centro e provincia

Alumnado matriculado	2000-01		2001-02		2002-03		2003-04	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
A Coruña	2.146	1.173	2.148	942	2.109	710	2.207	669
Lugo	1.194	133	1.143	143	1.140	154	1.136	162
Ourense	1.049	38	962	40	970	31	942	19
Pontevedra	2.410	691	2.308	681	2.181	646	2.165	626
<b>Total</b>	<b>6.799</b>	<b>2.035</b>	<b>6.561</b>	<b>1.806</b>	<b>6.400</b>	<b>1.541</b>	<b>6.450</b>	<b>1.476</b>
<b>Total</b>	<b>8.834</b>		<b>8.367</b>		<b>7.941</b>		<b>7.926</b>	

Alumnado graduado	1999-2000		2000-2001		2001-2002		2002-2003	
Provincia	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
A Coruña	222	249	238	279	374	69	427	101
Lugo	100	27	121	7	101	11	71	25
Ourense	96	9	82	9	74	4	117	2
Pontevedra	276	102	300	91	295	85	223	69
<b>Total</b>	<b>694</b>	<b>387</b>	<b>741</b>	<b>386</b>	<b>844</b>	<b>169</b>	<b>838</b>	<b>197</b>
<b>Total</b>	<b>1.081</b>		<b>1.127</b>		<b>1.013</b>		<b>1.035</b>	

O número de alumnos que cursaron ensinanzas de danza pasa de ser 368, no curso 2000-01, a 274 no curso 2003-04 (ver táboa 36). A redución prodúcese no sector privado —173—, mentres que no público a tendencia é a contraria, ao rexistrarse un incremento de 79 estudantes.

No período 1999-01, gradúanse un total de 38 alumnos. Dos tramos comprendidos entre os cursos 2001-03 non se dispón de datos; polo tanto, non sabemos se o alumnado graduado aumentou ou se, pola contra, diminuíu.

■ **Táboa 36: Evolución do alumnado matriculado e graduado de danza por titularidade do centro e provincia**

Alumnado matriculado	2000-2001		2001-2002		2002-2003		2003-2004	
Provincia	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
A Coruña	130	147	121	71	120	51	109	39
Lugo							100	
Ourense								
Pontevedra		91		34		21		26
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>238</b>	<b>121</b>	<b>105</b>	<b>120</b>	<b>72</b>	<b>209</b>	<b>65</b>
<b>Total</b>	<b>368</b>		<b>226</b>		<b>192</b>		<b>274</b>	
Alumnado Graduado	1999-2000		2000-2001		2001-2002		2002-2003	
Provincia	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
A Coruña		14		6				
Lugo	Non se dispón de datos		Non se dispón de datos				Non se dispón de datos	
Ourense								
Pontevedra		6		12				
<b>Total</b>	<b>20</b>		<b>18</b>					

### 3.1.5. Análise da evolución das ensinanzas de artes plásticas e deseño

A) Centros de artes plásticas e deseño, escolas superiores de conservación e restauración de bens culturais

No curso 2002-03, o número de centros que impartiron ensinanzas de artes plásticas e deseño foi de 7, dos que 5 eran públicos e 2 privados, e mantivéronse cifras moi similares no curso seguinte (5 públicos e 3 privados) (ver táboa 37).

#### Táboa 37: Evolución dos centros de artes plásticas e deseño por tipo de centro e provincia

Curso 2002-2003										
Tipo de centro	A Coruña		Lugo		Ourense		Pontevedra		Total	
	Públicos	Privados	Públicos	Privados	Públicos	Privados	Públicos	Privados	Públicos	Privados
Escolas de arte	1		1		1		1		5	
Centros de artes plásticas e deseño		1						1		2
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2</b>
<b>Total</b>	<b>3</b>		<b>1</b>		<b>1</b>		<b>2</b>		<b>7</b>	
Curso 2003-2004										
Escolas de arte	2		1		1		1		5	
Centros de artes plásticas e deseño		1				1		1		3
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3</b>
<b>Total</b>	<b>3</b>		<b>1</b>		<b>2</b>		<b>2</b>		<b>8</b>	

Os centros que impartiron estudos nas escolas superiores de conservación e restauración de bens culturais, como se pode apreciar na táboa que segue, foi tan só un centro público na provincia de Pontevedra.

■ **Táboa 38: Evolución das escolas superiores de conservación e restauración por provincia**

Curso 2002-2003										
Tipo de centro	A Coruña		Lugo		Ourense		Pontevedra		Total	
	Públicos	Privados	Públicos	Privados	Públicos	Privados	Públicos	Privados	Públicos	Privados
Escolas superiores de conservación e restauración de bens culturais							1		1	
Curso 2003-2004										
Escolas superiores de conservación e restauración de bens culturais							1		1	

B) Profesorado de artes plásticas e deseño clasificado por idades

O número de profesores que prestaron servizos docentes nos centros de artes plásticas e deseño durante o período que examinamos foi de 593 (ver táboa 39). Procede subliñar que no ano 2000 o número total de profesores era de 120, mentres que no 2004 era de 117, o que supón un descenso. Respecto dos tramos de idade, o comprendido entre os 42 e 51 anos é o que aglutina o maior número de profesorado, aínda que están moi preto os tramos anterior e posterior. Nestes cinco anos, só 7 docentes tiñan idades comprendidas entre os 22 e os 31 anos.

■ **Táboa 39: Evolución do profesorado de artes plásticas e deseño segundo idade**

Tramos por idade	Ano 2000	Ano 2001	Ano 2002	Ano 2003	Ano 2004	Total
22-31 anos	3		2	1	1	7
32-41 anos	48	23	42	40	35	188
42-51 anos	43	49	42	44	41	219
52-61 anos	24	33	28	29	32	146
62-70 anos	2	13	5	5	8	33
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>118</b>	<b>119</b>	<b>119</b>	<b>117</b>	<b>593</b>

C) Alumnado matriculado e graduado en artes plásticas e deseño

No período 2000-04, cursaron as ensinanzas de artes plásticas e deseño un total de 6.322 estudantes, dos cales 1.732 estiveron matriculados no curso 2000-01, mentres que no 2003-04 estudaron tan só 1.515, apreciándose un notable descenso respecto dos cursos anteriores. Se na ensinanza pública se produce unha redución considerable na matrícula, no sector privado aumentou de forma importante (ver táboa 40).

■ **Táboa 40: Evolución do alumnado matriculado e graduado de artes plásticas e deseño por titularidade do centro e provincia**

Alumnado Matriculado	2000-2001		2001-2002		2002-2003		2003-2004	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
A Coruña	947	34	627	38	891	32	776	17
Lugo	318		295		258		251	
Ourense	367		361		377	27	333	27
Pontevedra		66		35		134		111
<b>Total</b>	<b>1.632</b>	<b>100</b>	<b>1.283</b>	<b>73</b>	<b>1.526</b>	<b>193</b>	<b>1.360</b>	<b>155</b>
<b>Total</b>	<b>1.732</b>		<b>1.356</b>		<b>1.719</b>		<b>1.515</b>	
Alumnado Graduado	1999-2000		2000-2001		2001-2002		2002-2003	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
A Coruña	351	16	337	32	147	12	192	18
Lugo	73		79		28		54	
Ourense	125		162		54		86	
Pontevedra		17		47		2		28
<b>Total</b>	<b>549</b>	<b>33</b>	<b>578</b>	<b>79</b>	<b>229</b>	<b>14</b>	<b>332</b>	<b>46</b>
<b>Total</b>	<b>582</b>		<b>657</b>		<b>243</b>		<b>378</b>	

En canto ao alumnado graduado, hai que subliñar que tamén se produce un notable descenso entre o curso 2000-01 e o 2002-03, que é máis acuciante no curso 2001-02. Este descenso prodúcese de maneira similar tanto no sector público coma no privado.

D) Alumnado matriculado e graduado en conservación e restauración de bens culturais

Polo que respecta ao alumnado matriculado en conservación e restauración de bens culturais, segue a mesma liña descendente que nas artes plásticas e deseño, de 90 alumnos matriculados no curso 2000-01 pasaron a 83 no 2003-04 (ver táboa 41).

O alumnado graduado é tan só de 26 no curso 2002-03, probablemente no curso seguinte aínda sexa inferior, se ben no dispoñemos dese dato.

#### ■ Táboa 41: Evolución do alumnado matriculado e graduado nas escolas superiores de conservación e restauración

Curso	Alumnado matriculado	Curso	Alumnado graduado
2000-2001	90	1999-2000	30
2001-2002	93	2000-2001	26
2002-2003	94	2001-2002	26
2003-2004	83	2002-2003	Non se dispón de datos

### ■ 3.2. As ensinanzas de idiomas

As ensinanzas de idiomas impártense nas escolas oficiais de idiomas e os seus requisitos mínimos son establecidos polo Goberno.

A estrutura básica das ditas ensinanzas adecúase aos seguintes niveis: básico, intermedio e avanzado. Para poder acceder a estas ensinanzas, é imprescindible ter realizados os dous primeiros cursos da ensinanza secundaria obrigatoria ou estar en posesión do título de graduado escolar, do certificado de escolaridade ou de estudos primarios. O alumnado non escolarizado nestes centros poderá obter os certificados correspondentes aos distintos niveis, mediante a superación das probas que organicen as administracións educativas, segundo os requisitos básicos que estableza o Goberno.

O profesorado que imparta estas ensinanzas deberá pertencer aos corpos de catedráticos ou profesores de escolas oficiais de idiomas. Así mesmo, poderá impartir docencia profesorado doutros corpos do mesmo nivel e coa especialidade correspondente nas condicións establecidas polas normas vixentes.

Nas escolas oficiais de idiomas fomentarase, especialmente, o estudo das linguas oficiais dos estados membros da Unión Europea, o estudo das linguas cooficiais existentes no Estado, así como a ensinanza do español como lingua estranxeira. Estas escolas tamén poden, de acordo co que establezan as administracións educativas, impartir cursos para a actualización de coñecementos de idiomas e para a formación das persoas adultas e do profesorado. Ademais, poderán desenvolver plans de investigación e innovación e ofertar ensinanzas de idiomas a distancia.

As administracións educativas facilitarán a realización de probas homologadas para obter certificación oficial do coñecemento das linguas estranxeiras cursadas polos alumnos de educación secundaria e formación profesional.

O Real decreto 944/2003, do 18 de xullo, establece a estrutura das ensinanzas de idiomas de réxime especial reguladas pola LOCE.

### ■ 3.2.1. Análise da evolución das ensinanzas de idiomas

#### A) Escolas oficiais de idiomas

O número de escolas oficiais de idiomas en funcionamento na nosa comunidade é de 10 centros, todos eles con carácter público. A provincia de Lugo, con 4 centros, está á cabeza, seguida das provincias da Coruña, Pontevedra e Ourense (ver táboa 42).

#### ■ Táboa 42: Evolución das escolas oficiais de idiomas por titularidade de centro e provincia

Curso 2002-2003										
Tipo de centro	A Coruña		Lugo		Ourense		Pontevedra		Total	
	Públicos	Privados	Públicos	Privados	Públicos	Privados	Públicos	Privados	Públicos	Privados
Escolas oficiais de idiomas	3		4		1		2		10	
Curso 2003-2004										
Escolas oficiais de idiomas	3		4		1		2		10	

#### B) Profesorado de escolas oficiais de idiomas clasificado por idades

Tal e como aparece recollido na táboa 43, no período que estamos a estudar, impartiron ensinanzas nas escolas oficiais de idiomas un total de 1.045 docentes. Destacamos que no ano 2000 o número de profesores non chegaba aos douscentos, para no ano 2004 ampliar esa cifra ata 259, o que supón 83 efectivos máis.

A maior parte deles estaban concentrados no tramo de idade comprendido entre os 32 e 41 anos. O profesorado máis novo (22 e 31 anos) presenta un considerable incremento e o mesmo sucede nos dous tramos seguintes.



### ■ Táboa 43: Evolución do profesorado de escolas oficiais de idiomas segundo idade

Tramos por idade	Ano 2000	Ano 2001	Ano 2002	Ano 2003	Ano 2004	Total
22-31 anos	12	14	12	30	33	101
32-41 anos	105	104	101	116	126	552
42-51 anos	40	44	55	65	74	278
52-61 anos	17	19	19	22	23	100
62-70 anos	2	2	4	3	3	14
<b>Total</b>	<b>176</b>	<b>183</b>	<b>191</b>	<b>236</b>	<b>259</b>	<b>1.045</b>

#### C) Alumnado matriculado e graduado en idiomas

A tendencia do alumnado matriculado nas ensinanzas de idiomas describe unha curva que comeza no curso 2000-01, con 20.877 matriculados, ascende a un total de 23.129 no curso 2002-03 e descende ao ano seguinte ata 20.985 estudantes; dáse, polo tanto, un pequeno incremento entre o inicio e o final do período estudado.

Como podemos apreciar na táboa 44, a provincia da Coruña é a que ten un maior número de alumnos cursando idiomas, seguida da de Pontevedra. Lugo e Ourense teñen un número reducido de matriculados, comparado coas dúas provincias anteriores.

### ■ Táboa 44: Evolución do alumnado matriculado e graduado de escolas oficiais de idiomas por titularidade do centro e provincia

Alumnado Matriculado	2000-2001		2001-2002		2002-2003		2003-2004	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
<b>A Coruña</b>	8.138		8.799		9.663		9.034	
<b>Lugo</b>	2.689		2.761		2.890		2.514	
<b>Ourense</b>	2.493		2.427		2.588		2.227	
<b>Pontevedra</b>	7.557		8.095		7.988		7.210	
<b>Total</b>	<b>20.877</b>		<b>22.082</b>		<b>23.129</b>		<b>20.985</b>	

Alumnado Graduado	1999-2000		2000-2001		2001-2002		2002-2003	
Provincia	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
<b>A Coruña</b>	1.207		1.115		1.178		1.384	
<b>Lugo</b>	238		216		262		250	
<b>Ourense</b>	306		149		350		359	
<b>Pontevedra</b>	932		1.045		916		1.003	
<b>Total</b>	<b>2.683</b>		<b>2.525</b>		<b>2.706</b>		<b>2.996</b>	

Finalmente, é preciso destacar que a proporción entre o alumnado matriculado e o graduado é considerable e que se mantén a relación do alumnado graduado respecto do alumnado matriculado en cada unha das provincias.

### ■ 3.3. As ensinanzas deportivas

As ensinanzas deportivas teñen por finalidade a formación de adestradores, monitores e técnicos na ensinanza ou adestramento dos deportes e refírense exclusivamente a unha modalidade ou, se é o caso, especialidade deportiva. Estas ensinanzas regradas comprenden o grao medio e o grao superior, conducentes ao título de técnico deportivo e técnico deportivo superior, respectivamente, nas correspondentes modalidades ou especialidades deportivas, tal e como se desprende do Real decreto 1913/1997. A Orde do 24 de marzo de 2003 establece as probas de madurez e de carácter específico para o acceso ás ensinanzas deportivas reguladas polo devandito real decreto.

No ano 2003, na nosa comunidade publícanse os seguintes decretos que lle son de aplicación a esta nova modalidade de ensinanza de réxime especial:

- Decreto 253/2003, do 11 de setembro, polo que se establece o currículo da especialidade deportiva de grao medio correspondente ao título de técnico deportivo en fútbol.
- Decreto 356/2003, do 11 de setembro, polo que se establece o currículo da especialidade deportiva de grao medio correspondente ao título de técnico deportivo en fútbol sala.
- Decreto 372/2003, do 16 de setembro, polo que se establece o currículo da especialidade deportiva de grao superior correspondente ao título de técnico deportivo superior en fútbol.
- Decreto 374/2003, do 16 de setembro, polo que se establece o currículo da especialidade deportiva de grao superior correspondente ao título de técnico deportivo superior en fútbol sala.

- Finalmente o Real decreto 254/2004, do 13 de febreiro, establece os títulos de técnico deportivo e técnico deportivo superior en atletismo, apróbanse as correspondentes ensinanzas mínimas e regúlanse as probas e os requisitos de acceso a estas ensinanzas.

O CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA ESTABLECE AS SEGUINTE CONCLUSIÓNS:

### **En relación coa educación infantil**

Á vista dos datos expostos no apartado 2.1, cabe concluír que:

- A oferta de prazas de primeiro ciclo da educación infantil se está a resolver fundamentalmente pola vía das subvencións. No rural, o programa Preescolar na casa. Educación infantil familiar é o que se encarga maioritariamente deste ciclo e chega, incluso, a familias con nenos e nenas de 3 a 6 anos.
- O descenso da natalidade ocasionou o peche de unidades e centros de educación infantil de segundo ciclo. As provincias da Coruña e Pontevedra conseguen aguantar e, mesmo, aumentar a taxa de escolarización nos centros públicos. As provincias de Lugo e Ourense amosan unha tendencia contraria.
- A chegada de alumnado inmigrante está compensando a situación. Nos centros educativos onde hai maior concentración de poboación, as aulas acércanse ou están ao límite de matrícula.
- Nestes momentos, a escolarización dos nenos e nenas de tres a seis anos roza o 100%, polo que de cara ao futuro parece razoable canalizar os esforzos cara ás seguintes conquistas:
  - Estender a oferta de prazas escolares para nenos e nenas de cero a tres anos, co fin de que todas as familias poidan facer uso deste servizo.
  - Acadar a totalidade de escolarizacións no segundo ciclo e aumentar a cota de calidade.

O anteproxecto da Lei orgánica de educación recolle os principios de calidade e equidade como meta para conseguir en todo o sistema educativo. Na educación infantil, isto podería materializarse nos seguintes logros:

- Impulsar a escola e o papel dos mestres e das mestras. Os centros educativos deben abrirse máis á comunidade en particular e á sociedade en xeral. É preciso que a cidadanía perciba a educación como un asunto que nos implica a todos, mestres, familia, medios de comunicación, etc. A mellora da calidade debe implicar esforzos compartidos por todos os axentes educativos: alumnado, profesorado, familias, Administración educativa e sociedade, en xeral.

- Os centros educativos deben xestionar a súa parcela de autonomía. Cada centro ten as súas condicións e peculiaridades, os recursos propios e os do contorno no que está inmerso. Todos eles deben ser coordinados, optimizados e postos ao servizo do alumnado e das familias.
- A escola debe reforzar a educación en valores. A través de accións que fomenten a convivencia pacífica, a conservación do medio, a adquisición de hábitos saudables e de autonomía física e intelectual, a superación da frustración e a xestión do tempo libre. A educación infantil é unha etapa decisiva, na que se asentan os hábitos que van presidir a vida do ser humano.
- É necesario estender o tratamento dunha lingua estranxeira e o uso das novas tecnoloxías na escola infantil. Cómpre que estas intencións reflectidas no anteproxecto da nova lei se materialicen en accións reais nos centros. As escolas infantís reclaman a presenza de profesorado de lingua estranxeira que teña coñecementos da etapa. Por outra banda, hai que ofrecer formación no manexo das novas tecnoloxías e actualización metodolóxica que facilite o seu tratamento como recurso educativo nas aulas.
- Hai que impulsar os programas de apertura e peche dos centros infantís, máis alá dos horarios ordinarios. Na actualidade, xa se está facendo nalgúns zonas da nosa comunidade. Sirva de mostra o caso da Coruña co programa municipal Madrugadores, experimentado o pasado curso en catro centros da cidade. Estes colexios ábrenlle as súas portas ao alumnado a partir das 7:30 horas e ofrecen atención e garda ata o comezo das clases ordinarias. Durante ese tempo, os nenos e as nenas poden almorzar e participar en actividades relacionadas co fomento de hábitos de vida saudables, consumo, alimentación e utilización de tempo libre. Unha opción que debe estenderse a todas aquelas zonas onde as familias e, sobre todo, as nais precisen de apoio orientado a conciliar o coidado dos fillos co desenvolvemento dunha actividade profesional, o que trae consigo non só a achega dun salario á familia, senón tamén a súa realización persoal.

### **En relación coa educación primaria**

Alguns aspectos que cómpre salientar en relación coa educación primaria son:

- Os centros escolares nos que se imparte educación primaria en Galicia (928 no curso 2004-05) son, nunha inmensa maioría (87,3%) de titularidade pública, o que vai ter reflexos importantes nos outros indicadores.
- Durante os tres últimos cursos produciuse un descenso do número de centros dun 5,6%. O feito de que este descenso afecte sobre todo os centros públicos ten relación con que estes atenden as áreas demográficas máis regresivas.

- O prototipo de centro máis estendido é o colexio de educación infantil e primaria.
- O alumnado matriculado en educación primaria experimentou un descenso nos tres últimos cursos de arredor do 5%, congruente co índice de descenso dos centros escolares. Non obstante, no último curso advírtese unha tendencia á desaceleración do descenso do alumnado, especialmente nos centros públicos, que son os que experimentaron a evolución negativa máis intensa.
- O número de unidades escolares tamén descendeu nos tres últimos cursos arredor dun 4,6%, e foi máis pronunciado nos centros públicos que nos privados.
- A ratio alumnos/unidade escolar sitúase globalmente en 17,2 no último curso, pero con variacións importantes entre os centros públicos (15,7) e os concertados (22,4). Sempre, en todo caso, por debaixo da ratio máxima legalmente autorizada (25 alumnos/unidade).
- O número de profesores que imparten docencia experimentou un descenso de arredor do 5% nos tres últimos anos, o que resulta consistente cos índices de descenso do alumnado e dos centros escolares.
- Finalmente, a ratio alumnos/profesor sitúase globalmente en 11,7, pero con variacións importantes entre os centros públicos (10,5) e os privados (15,3).

### **En relación coa ESO**

A pesar de que tres cursos académicos non son suficientes para valorar dun xeito definitivo as tendencias, conséntase que, debido á diminución demográfica, o número de alumnos que se escolarizan na ESO é menor, pero a incidencia provoca que os centros privados se vexan fortalecidos, dado que non varían practicamente nin os profesores, nin o número de alumnos, nin o número de unidades que imparten a ESO, mentres que os centros públicos están debilitados, pois descendén en todas as variables consideradas (unidades, profesores e número total de alumnos).

A única vantaxe no sistema público é a menor ratio por unidade de ESO.

### **En relación co bacharelato**

Igualmente, conséntase que, debido á diminución demográfica, o número de alumnos que se escolarizan no bacharelato diminuíu en máis de 5.000 alumnos, pero a incidencia provoca poucos cambios no número de unidades, o que favorece que as ratios sexan máis baixas, o cal en principio debería de favorecer a aprendizaxe.

Á inversa do que ocorría na ESO, as ratios máis favorables son, neste caso, para os centros privados, e os centros públicos teñen unha presenza porcentual maior de alumnado con respecto á escolarización da secundaria obrigatoria (ESO).

### **En relación coa formación profesional**

A gran maioría dos ciclos superiores que se desenvolven na comunidade galega, ao igual que os ciclos medios, pertencen ao sector terciario, seguidos do secundario e do primario, con gran diferenza entre eles, especialmente no caso do sector primario, no que os ciclos son especialmente escasos, xa que varían entre os 10 que existían no 1999-00 e os 17 do curso 2004-05. Os ciclos superiores do sector secundario, pola súa parte, seguen un crecemento positivo, posto que chegan a contarse un total de 143, mentres que no 1999-00 había tan só 70.

Finalmente, cómpre destacar que os ciclos superiores do sector terciario levan unha gran vantaxe sobre os demais, xa que no curso 1999-00 había un total de 182 que se foi incrementando en número, ata chegar ao seu máximo no 2002-03, co que se contan un total de 370, que se foi reducindo ata chegar aos 250 no curso 2004-05.

### **En relación cos programas de garantía social**

Consonte a tendencia a nivel xeral de diminución no conxunto da poboación escolar galega, existe un progresivo descenso tamén de programas e grupos nos programas de garantía social.

Cómpre destacar, así mesmo, que no único caso no que se incrementa o alumnado de programas de garantía social é nos centros de titularidade privada non concertada, tanto nas provincias da Coruña coma na de Pontevedra, pero sobre todo nesta última.

### **En relación coas ensinanzas de réxime especial**

As ensinanzas que abrangue o réxime especial na nosa comunidade non conseguiron o mesmo tipo de tratamento, como podemos ver nas seguintes reflexións:

- Os aspectos básicos do currículo dos graos elemental e medio das ensinanzas da música quedan establecidos no Real decreto 756/1992, e tan só un ano despois se regulan estas ensinanzas no ámbito da nosa comunidade polo Decreto 253/1993; porén, os aspectos básicos do currículo de grao elemental das ensinanzas de danza que se establecen no Real decreto 755/1992 son reguladas dous anos despois polo Decreto 260/1994.
- Os aspectos básicos do currículo de grao superior das ensinanzas de música quedan establecidos polo Real decreto 617/1995, e terán que pasar seis anos para adaptar estas ensinanzas na nosa comunidade a través do Decreto 183/2001. Respecto da danza, convén subliñar que a situación, se cabe, aínda é peor, pois o currículo de grao medio das ensinanzas de danza que están reguladas no Real decreto 1254/1997 non son adaptadas á nosa comunidade, ata a publicación do Decreto 9/2003; é dicir, tres anos despois. Destacamos que as ensinanzas de danza conducentes ao título

de grao superior, reguladas polo Real decreto 1463/1999, están pendentes de ser reguladas na nosa comunidade.

- Os centros de danza, tanto nas ensinanzas regradas coma non regradas, son de carácter privado e invértense os datos con respecto aos centros de música.
- O alumnado matriculado e graduado en música e danza sofre unha redución, tanto no sector público coma no privado.
- A proporción entre o alumnado matriculado e o alumnado graduado nas ensinanzas artísticas e de idiomas é considerable.
- Resaltamos a importancia que a LOCE lles confire ás ensinanzas de idiomas. Igualmente, o Consello Escolar do Estado formúlalles ás administracións públicas a necesidade de que impulsen un plan de mellora da calidade da ensinanza das linguas estranxeiras que se imparten nos centros públicos. Así mesmo, propónselles ás administracións educativas o incremento do número de escolas oficiais de idiomas, de forma que a súa distribución sexa moito máis equilibrada, atenda á actual demanda e permita un maior acceso da cidadanía a estas ensinanzas. Respecto destas dúas recomendacións, convén salientar que non houbo ningún incremento no número de centros, nin tampouco a distribución por provincias é similar.
- Melloran as ratio profesor/alumno nas ensinanzas de idiomas, aínda que se alonga o número que sería desexable nunhas ensinanzas destas características.
- O número de profesores que impartiron as ensinanzas de música e danza en toda a comunidade foi en aumento, o que implicou unha mellora considerable na ratio profesor/alumno.
- A cifra de profesores que prestaron servizos docentes nos centros de artes plásticas e deseño durante o período que examinamos foi en diminución, se ben non afectou a ratio profesor/alumno, dado que tamén diminuíu o número de alumnos matriculados.

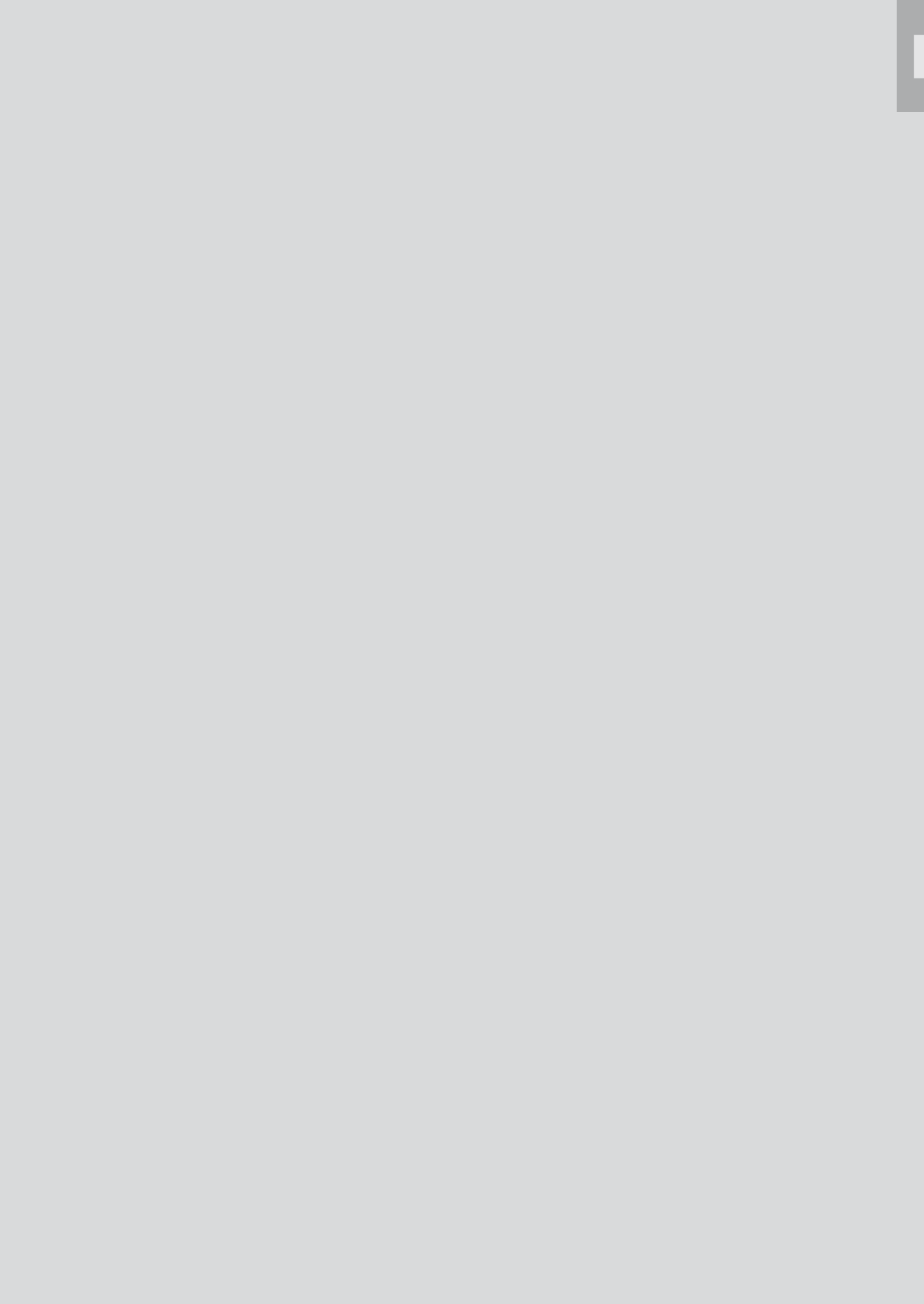
Finalmente, cómpre instar a Administración educativa para que:

- Regule con máis présa todos os sucesivos reais decretos que establecen as ensinanzas artísticas, as de idiomas e as deportivas.
- Mellore a ratio profesor/alumno nestas ensinanzas polo carácter que estas teñen.
- Potencie o sector público nas ensinanzas da danza.
- A distribución dos centros sexa moito máis equilibrada, atenda a actual demanda e permita un maior acceso da cidadanía a estas.

# 6

## A ATENCIÓN Á DIVERSIDADE NO SISTEMA EDUCATIVO





### 1. INTRODUCCIÓN

O campo de estudo que se presenta a continuación, do que estas liñas non teñen outra pretensión que a de ser unha mera introdución, é abordado por diversos investigadores, e desde diferentes ángulos, que fan mención á atención á diversidade dun xeito xenérico. Xa que logo, as preguntas que cada un se pode formular de cara á abordaxe das diferentes investigacións teñen que comezar por definir os propios termos que imos empregar. Porén, a primeira pregunta ten que ser, ¿que se entende por diversidade? Nunha primeira aproximación, podemos indicar como a dita palabra procede do termo latino *diversitas*, en clara referencia á diferenza, á desemeallanza que é tan habitual na especie humana. Pero, claro, se tomamos a diferenza coma algo esencial, temos a obriga, cando menos moral, de nos formular a súa validez. É dicir, podemos partir de que existen as diferenzas coma algo intrínseco ao ser humano, cando en realidade o que estamos a facer é falar das diferenzas con base nun construto artificial, a unha comparación respecto dunha categoría.

Aínda que parece axeitada a utilización do termo diversidade, ao referirnos a unha pluralidade, a dita utilización, ou a inadecuada utilización, pode implicar o illamento dos outros. Que iso pode ser así non temos máis ca velo ao formularnos preguntas como as seguintes: ¿que é o que pode facer a un diferente?, ¿como pode ser a conduta en tal caso?, ¿como é a relación cos demais? Deste xeito, podemos chegar á conclusión, desde un plano cultural, de que todos somos iguais, pero na práctica o que se fai é condenar a diferenza. Por iso é tan necesario que por parte de cada un sexamos capaces de adquirir conciencia dos conceptos que empregamos, sobre o que se pensa, sobre o que se coñece e, inclusive, sobre como somos. Para comprobar que isto é así, podemos ver como foi ao longo da historia a atención ás persoas que presentaban algún tipo de discapacidade.

Por este motivo, o trato que se lle deu á diferenza dentro do sistema educativo significou, nalgúns casos, privar estes alumnos das oportunidades que por xustiza lles correspondían. Pero o estigma da diferenza pode vir tanto por centrarse nas diferenzas coma por ignoralas. Esta maneira de entender a diferenza levou á elaboración de diferentes rótulos, así como á planificación de diversas solucións ou escolarizacións.

Xa que logo, non podemos caer na tentación de pensar que por utilizar o termo diversidade xa temos igualados todos os alumnos. Sería un grave erro. Os alumnos, todos os alumnos, son diferentes. Xustamente, por seren diferentes, por proceder de ambientes e situacións diferentes, van esixir de todos nós un renovado esforzo de adaptación.

Debemos ter en conta, hoxe máis ca nunca, que o termo diversidade engloba unha realidade complexa que non vén ser máis ca un reflexo da situación de globalización, en todos os sentidos, que estamos a vivir. Ao estar, pois, a diversidade presente en cada acto cotián da vida, o profesorado ten a obriga de construír un contorno que facilite o desenvolvemento e a integración social dos seus alumnos. A asunción deste compromiso debe tornarse en algo irrenunciable, por canto a mesma sociedade en xeral non posibilita a plena integración da totalidade dos seus membros nos diferentes eidos.

Polos motivos apuntados, o termo diversidade pode ser coma un paraugas baixo o que acoller os diferentes traballos que se expoñen a continuación. É dicir, co dito termo damos a entender que o campo que abarca a diversidade é moi amplo; quizais demasiado como para que poidamos abranguer os diferentes matices.

O dito vainos permitir posicionarnos respecto da análise do sistema educativo, ao entendela como algo que non debe discriminar. É dicir, imos abordar o estudo dos alumnos estranxeiros, dos alumnos con sobredotación, dos alumnos con algún tipo de necesidade especial, dos de etnia xitana, así como a escolarización en centros hospitalarios. Todo iso vainos permitir asumir uns novos valores nos que deben primar a solidariedade e o respecto aos dereitos de todos os alumnos, por enriba de calquera consideración persoal ou social. É dicir, do que se trata é de apreciar e de respectar as diferenzas, recoñecendo a diversidade, xunto co feito de que todos somos irrepitibles.

Partindo, pois, da aceptación da diversidade, o correcto é que todos aqueles que interveñen no acto educativo se adapten á singularidade de cada alumno e acepten a existencia de minorías culturais. Con isto o que queremos é reafirmarnos no sentido de rexeitar a idea de que o que marca a diferenza é debido a unha simple cuestión biolóxica. As diferenzas virán por mor de múltiples causas e, dentro delas, debemos pensar nas

propias percepcións, crenzas, sentimentos ou mesmo a forma de encarar a vida. Se isto se acepta, será a escola a que adapte o currículo a cada alumno, e non ao revés. Neste panorama, o profesor vén adoptar un papel de apoio entre iguais no que a cooperación alcanza tanto os alumnos entre si coma os diversos profesionais. En definitiva, o que se trata de acadar é un ensino de calidade no que se dea un cambio profundo na percepción da diversidade.

A Unesco, desde o seu plano de actuación confirmado no propio preámbulo da súa constitución, fai mención á difusión da cultura e á educación da humanidade coma motores fundamentais para o desenvolvemento da xustiza, a liberdade e a paz en todas as nacións. Deste xeito, a cultura é considerada como o conxunto de trazos distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afectivos que caracterizan unha sociedade ou un grupo social, e que abrangue, ademais das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de vivir, os sistemas de valores, as tradicións ou as mesmas crenzas.

Deste xeito, e desde o patrocinio desta organización, o respecto á diversidade das culturas, a tolerancia, o diálogo e a cooperación, dentro dun clima de confianza e respecto, enténdese que veñen ser os mellores garantes da cooperación entre as xentes.

Consciente, pois, a Unesco do mandato que lle foi dado desde as Nacións Unidas, relativo á preservación e promoción da diversidade de culturas, foi quen de proclamar unha serie de principios que tiñan que ver coa diversidade cultural como patrimonio común da humanidade, coa necesidade de garantir unha interacción harmoniosa e unha vontade de convivencia de persoas e grupos con identidades culturais a un tempo plurais, variadas e dinámicas, así como coas posibilidades de elección que se lles deben brindar a todos como fonte de desenvolvemento, non só en termos de crecemento económico, senón tamén como medio de acceso a unha existencia intelectual, afectiva, moral e espiritual satisfactoria.

O dito anteriormente, con ser necesario, non é suficiente, e téntase ver a defensa da diversidade cultural coma un imperativo ético. Todo iso vén supoñer o compromiso polo respecto dos dereitos humanos e as liberdades fundamentais; en particular, os dereitos das persoas que pertencen a minorías ou os das poboacións autóctonas. Na mesma liña, toda persoa debe poder expresarse, crear e difundir as súas obras na lingua que desexe e, en particular, na súa lingua materna e ten, igualmente, dereito a unha educación e formación de calidade que respecte a súa identidade cultural.

En definitiva, o que se propón é que a través da educación se tome conciencia do valor positivo da diversidade cultural para mellorar, para este efecto, tanto a formulación dos programas escolares como a mesma formación dos docentes. De igual xeito, debe promoverse a diversidade lingüística, así como o fomento do acceso gratuíto e universal, a través de redes mundiais, a todas as informacións que pertencen ao dominio público.

Pasando a comentar xa os diversos estudos incluídos neste apartado do informe, temos que referirnos ao que ten que ver coa atención aos alumnos inmigrantes en Galicia. Nel indícase como España aparece, sen dúbida, como un país que se pode encadrar dentro da tipoloxía dos que propiciaron a emigración, se ben nestes momentos o fenómeno da inmigración e, en boa medida, a emigración do retorno, é moi superior ao da emigración.

Dado que a escola se ve afectada por este fenómeno, a investigación que realizamos parte do estudo da realidade social e educativa de Galicia para, deste xeito, propoñer medidas concretas de interacción desde unha óptica na que se transcende o eido escolar, para rematar situándonos no plano da inclusión social.

Tal como se indica no estudo, desde o curso 2000-01 deuse unha evolución claramente ascendente, mesmo extraordinaria, no número de alumnos estranxeiros presentes nos centros de titularidade pública. Tal fito fai necesaria unha formación axeitada do profesorado de cara a lle facer fronte á nova realidade. É dicir, considérase imprescindible promover unhas sinerxías de cara á formación e á autoformación que dean resposta axeitada ás responsabilidades sociais e comunitarias.

Por iso, e con vistas a acadar unha política educativa de calidade, estímase que ademais dos orzamentos oportunos que sirvan para implementar un plan integral de atención ao alumnado estranxeiro e ás familias retornadas, deben articularse medidas facilitadoras do acollemento do alumnado mediante servizos apropiados, o que implica unha adecuada coordinación dos diferentes servizos.

Doutra banda, estudouse o desenvolvemento da escolarización da etnia xitana en Galicia ao longo da última década. O acontecido, tal como se apunta, foi un proceso de sedentarización, o que deu lugar a diferentes movementos contrapostos de transformación na comunidade xitana. Quérese dicir que a dinámica dunha maior interrelación levou parella cambios no ámbito cultural, o que trouxo consigo un debilitamento das estruturas tradicionais.

No ámbito educativo, e partindo do feito de que a LOXSE (1990) supuxo a produción de expectativas positivas con relación á escolarización da poboación xitana, indícase un agravamento da escolarización do alumnado no ámbito da secundaria.

Desde a perspectiva dun novo milenio, e aínda observando unha mellora nas condicións de vida e de posibilidades de acceso ás redes de servizos, estímase necesario seguir aprofundando en ambas as dúas fronteas, xunto cunha distribución equitativa do alumnado na rede de centros, así como o fortalecemento dos apoios de cara a que o alumnado xitano acade os obxectivos académicos do ciclo.

Se ben por parte do profesorado se veñen detectando experiencias de desescolarización, o que implica un sentimento de falta de resultados e inmovilismo, chaman positivamente a atención as elevadas expectativas de logro dos mestres arredor dos seus alumnos xitanos.

A investigación centrada na pedagogía hospitalaria en Galicia vén de constatar o paso dunha forma de actuar de carácter caritativo-asistencial ante os nenos enfermos nos hospitais, a outro modelo no que prima o carácter educativo. En todo caso, considérase esta actividade educativa como un tipo de ensino adaptado ás necesidades educativas especiais derivadas da enfermidade e da hospitalización ou, se é o caso, á atención domiciliaria a nenos convalecentes.

En Galicia, e desde hai máis de vinte anos, existen, no sistema sanitario, seccións pedagóxicas que ofertan modelos educativos de intervención. Non obstante, a ausencia de datos non permite facer unha análise en profundidade e constátase, en todo caso, unha porcentaxe maioritaria de alumnos de primaria, seguidos dos de infantil e secundaria obrigatoria.

A atención educativa convértese, tal como se indica, nunha especie de “oasis emocional” e para que iso dure na postoperatoria propónse articular un sistema de atención educativa domiciliaria, en consonancia coa Orde do 27 de decembro de 2002.

Xa que logo, un bo funcionamento da pedagogía hospitalaria require dunha axeitada organización e coordinación e mesmo da integración das tecnoloxías da información e da comunicación, xunto a unha maior sensibilidade cara a este campo do persoal médico-sanitario.

O estudo referido á atención ao alumnado con sobredotación en Galicia parte dunha análise do corpo lexislativo promulgado tanto no ámbito estatal coma desde a Comunidade Autónoma galega, para pasar a continuación a facer unha aproximación ao concepto de sobredotación.

No eido lexislativo, faise fincapé no que achegou a LOCE (2002), por canto veu supoñer un salto cualitativo na atención a aqueles alumnos dotados dunha capacidade intelectual excepcional. Por outra banda, e fronte á necesidade de poñer en marcha mecanismos destinados á identificación e recoñecemento da sobredotación, insístese na necesidade de proporcionar medidas de respostas educativas axeitadas.

Aínda que o baseamento lexislativo se volve algo esencial de cara a unha atención especializada, a verdade é que desde o curso 1995-96 e ata o 2003-04, se conta con datos identificativos, tal como se indica, dos alumnos con sobredotación inscritos nos diferentes niveis educativos da comunidade.

Cabe sinalar, de igual xeito, como o estudo das diferentes medidas de resposta educativa que se poden dar nos fan recordar a necesidade de implementar programas específicos.

Por último, queremos facer mención á parte do traballo centrado na educación especial, na que se parte da consideración das necesidades especiais como un continuo de prestacións. Deste xeito, a educación especial pasa a considerarse como un proceso global e dinámico no que conflúen tanto os factores relativos ao alumno en particular coma aqueles relativos ao contexto educativo no que se leva a cabo o proceso de ensino-aprendizaxe.

Porén, e dentro do encadramento teórico, faise mención ao tipo de atención educativa que se lles dispensou aos alumnos con necesidades especiais durante a última década en Galicia. Pero para que este encadramento quedase completo incorporouse ao discurso a proposta terminolóxica impulsada tanto desde organismos internacionais coma desde a propia Administración autonómica.

É importante, tal como se indica, a asunción de políticas tendentes á integración daqueles alumnos con necesidades especiais, entendidas estas como resposta a algún tipo de deficiencia que ben pode ser física, sensorial, intelectual, emocional, social ou calquera combinación destas, en canto que pode verse afectada a aprendizaxe. Ao longo da exposición, reflectirase a realidade educativa polo que ten que ver coa evolución dos

centros específicos de educación especial, coa progresión no camiño da inclusión, no caso dos centros ordinarios, ou mesmo o ámbito de actuación dos equipos de apoio.

O exposto ata aquí non vén máis que a debuxar o panorama da integración durante os últimos anos, de tal xeito que o que se propoñen son maneiras de actuación nas que, ademais de dar resposta ás necesidades educativas dos alumnos, se suxire a implementación dunha práctica educativa xeneralizable á totalidade do alumnado. De igual xeito, enténdese que o paso do concepto de integración ao de inclusión non debe quedar nunha mera reflexión teórica, e cómpre, en calquera caso, levala á práctica. Por este motivo, convén pensar en ir propiciando, se é o caso, o acceso de alumnos con necesidades especiais aos estudos universitarios e a unha vida laboral digna.

---

## ■ 2. A ATENCIÓN EDUCATIVA AO ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

---

### ■ 2.1. Introducción

O estudo que se presenta debe englobarse no apartado dedicado ao eido da educación especial, o que nos vai permitir aflorar o xeito de encarar a atención aos alumnos con necesidades especiais na nosa comunidade durante os últimos anos. Loxicamente, o ámbito da educación especial pode ser entendido polos estudosos do tema de diversas formas. É dicir, pode interpretarse como a normativa legal que atinxe unhas persoas ou pode ser percibida como un proceso educativo dinámico que recoñece e atende a diversidade. Pero incluso podemos concibilala como o resultado dun movemento, de base sociolóxica, que pretende a integración na sociedade daquelas persoas que presentan algún tipo de discapacidade ou sobredotación. En todo caso, implicaría un cambio de actitude cara ás ditas persoas. Pola súa banda, a Unesco (1983: 30) entende a educación especial como a “forma de educación destinada a aquelas persoas que non acadan ou lles é imposible que acaden, a través das accións educativas ordinarias, os niveis educativos, sociais e outros apropiados á súa idade e que teñen como obxectivo promover o seu progreso cara a outros niveis”. Será posteriormente, con motivo da Conferencia de Salamanca, cando se achegue un novo concepto referido á educación especial, ao indicar:

Antes definíase a educación especial en función dos nenos cunha serie de problemas físicos, sensoriais, intelectuais ou emocionais. Durante estes últimos 15 ou 20 anos, quedou claro que o concepto de necesidades educativas especiais debía ampliarse, co fin de incluír todos os nenos que, sexa cal fose o motivo, non se benefician do ensino escolar (Unesco/MEC, 1995: 28).



Podemos sinalar como, ao longo do tempo, se foron dando diferenzas moi acusadas en canto á calidade da atención aos alumnos con necesidades especiais. Poderíamos inclusive dicir que a dita calidade foi, en gran medida, parella ao grao de desenvolvemento acadado pola dita sociedade e ás influencias provenientes do exterior. Así, a partir dos anos sesenta danse un conxunto de circunstancias que veñen cuestionar a calidade dos servizos prestados ás persoas afectadas de discapacidades e propóñense prácticas alternativas, baseadas nos principios de normalización e integración (García, 1991).

A normalización vén supoñer pór á disposición das persoas afectadas de discapacidades uns modos de vida e unhas condicións de existencia diarias o máis similares posibles ás circunstancias normais e ao tipo de vida da sociedade á que pertencen. Deste xeito, pódese falar de:

- ritmo normal da xornada;
- ritmo normal ao longo da semana;
- ritmo normal ao longo do ano;
- experiencia do ciclo vital ou respecto ás diversas etapas da vida;
- unha independencia económica;
- unhas condicións de vida normais;
- unha actitude normalmente respectuosa.

O concepto de normalización e o de integración están estreitamente relacionados. Se a normalización é o obxectivo que se pretende conseguir, a integración sería o método para logralo. Polo dito motivo, a integración escolar sería unha consecuencia obrigada do indicado anteriormente. Neste sentido, a educación do alumno afectado dalgunha discapacidade ou sobredotación non se pode entender á marxe do sistema ordinario de educación. Todo iso polo feito de que a escola é unha institución social que ten como obxectivo, entre outros, o de promover o desenvolvemento físico, intelectual, afectivo, moral e social da persoa, ao mesmo tempo que lle facilita a integración na sociedade como membro activo e participativo.

Porén, a integración dos alumnos con necesidades especiais nos centros ordinarios do sistema educativo supuxo, nun principio, un desafío, e xerou en ocasións rexeitamento. Por iso, e de cara a evitar os ditos rexeitamentos, nun primeiro momento insistíuse na necesidade de ter en conta unha serie de factores como a estrutura e o tamaño dos centros, o número de alumnos por aula, a estrutura e o contido do currículo, as metodoloxías para empregar ou os recursos materiais e persoais cos que se contaba.

Por outra banda, unha mostra da influencia exercida por outros países vémosla claramente reflectida ao estudar dun xeito comparado a respectiva normativa legal. E o que sucedeu no noso país respecto da incorporación do concepto de necesidades educativas especiais (nee) na Lei de ordenación xeral do sistema educativo —LOXSE— (1990) e demais normas que a desenvolveron. Con anterioridade, o Informe Warnock (1978), en Gran Bretaña, xa fora pioneiro na reformulación do concepto de educación especial.

O termo nee veu indicarnos que as necesidades forman un continuo no que as actuacións educativas deben entenderse como un conxunto de prestacións, que poden ir desde as axudas temporais á adaptación permanente en función das condicións persoais, as cales poden ter que ver cunha situación de sobredotación, en canto ás capacidades intelectuais, a unha discapacidade física, psíquica, sensorial, de conduta ou calquera combinación destas, vinculadas ao contexto social, cultural ou educativo.

Consideramos, por outra banda, a necesidade de traer a estas páxinas a definición que proporciona a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria na Orde do 27 de decembro de 2002, pola que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado de ensino non universitario con necesidades educativas especiais, ao indicar:

Artigo 2. Definición das necesidades educativas especiais.

“... entenderase por necesidades educativas especiais as de tipo temporal ou permanente que estean asociadas á historia persoal e escolar ou debidas tanto a condicións de sobredotación intelectual como a calquera discapacidade ou a situacións sociais ou culturais desfavorecidas que, pola súa especificidade, supoñan diferenzas significativas no acceso ordinario ao currículo e, polo tanto, requiriran de apoios e atencións educativas específicas”.

Cremos igualmente importante incorporar o noso discurso á proposta terminolóxica da Organización Mundial da Saúde (OMS), en maio de 1976, de acordo coa resolución WHA 29.35 da vixésima novena Asemblea da Saúde e publicada no ano 1980 co título de *Internacional Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. Co dito marco tratábase de abordar dun xeito máis preciso as experiencias persoais e sociais nas que se podería atopar unha persoa afectada dalgún tipo de alteración nas súas capacidades físicas, sensoriais e/ou sociais.

En referencia ás ditas posibles limitacións, acuñáronse os termos deficiencia (exteriorización da limitación, carencia ou alteración —en inglés *impairment*—); discapacidade (subxectivización da situación —en inglés *disability*—) e minusvalía (percepción social —en inglés *handicap*—).

Nesta Orde do 27 de decembro de 2002, o termo deficiencia viría referirse a aquelas persoas que presentan unha perda ou anormalidade, permanente ou temporal, dunha estrutura ou función psicolóxica, fisiolóxica ou anatómica. Vén de supoñer un trastorno orgánico que produce unha limitación funcional que se manifesta obxectivamente na esfera física e pode falarse, en tal caso, de:

- Deficiencias físicas: relativas a aquelas persoas con amputacións, malformacións, parálises, perdas de mobilidade ou enfermidades crónicas que impiden levar unha vida normal.
- Deficiencias psíquicas: con afectación do ámbito cognitivo.
- Deficiencias sensoriais: poden afectar as previsións de audición, visión, comunicación, etc.
- De relación: pode verse afectada a convivencia.

O termo discapacidade refírese a toda restrición ou ausencia, debido a unha deficiencia, da capacidade para realizar unha actividade na forma ou dentro da marxe considerada normal para o ser humano e esta pode ser temporal ou permanente, reversible ou irreversible. As discapacidades atinxirían algún dos seguintes ámbitos: o da conduta, o da mobilidade e o da comunicación.

Finalmente, convén facer mención ao termo minusvalía como a referida á situación desvantaxosa na que se pode atopar unha persoa como consecuencia dunha deficiencia ou discapacidade que limita ou impide o cumprimento dunha función que é normal para a dita persoa segundo a idade, sexo ou factores sociais ou culturais. A minusvalía remite, en todo caso, a unha desvantaxe que pode referirse a: capacidade de orientación, independencia física, mobilidade, ocupación e integración social.

Hoxe, o rexeitamento a esta categorización é xeneralizada, por canto se entende que partiu no seu momento dun modelo que dividía as persoas en grupos, de acordo coa súa situación ou condición médica.

Especialmente significativa foi a Declaración de Salamanca, froito da conferencia organizada conxuntamente polo Goberno de España e a Unesco, en xuño de 1994, e na que se avogou por unha educación para todos. Insistiuse na idea de que o principio

fundamental que debe rexer as escolas integradoras ten que basearse no feito de que todos os nenos deben aprender xuntos, sempre que sexa posible, e facer caso omiso das dificultades. Neste sentido, as escolas integradoras teñen que recoñecer as diferentes necesidades dos seus alumnos e responder a elas, adaptándose aos diferentes estilos e ritmos de aprendizaxe e garantindo, en todo caso, un ensino de calidade por medio de programas de estudo apropiados, unha boa organización escolar, a utilización atinada dos recursos, así como unha continua prestación de servizos, e todo iso sen desvincularse da adecuada relación coa comunidade.

Neste afán por tentar clarear o eido que imos abordar, e recollendo o sentir de Ángeles Parrilla (2001), convén recordar como a orixe do concepto de inclusión, en contraposición ao de integración, temos que situala na Conferencia de Jomtien (Tailandia), de tal xeito que vén ser como un dereito de todos os nenos, non só daqueles cualificados como con necesidades educativas especiais (nee), vinculando a educación especial a todos aqueles que non se benefician da educación.

Por este ou por outros motivos, non se pode pensar que exista unha única forma de entender a inclusión. A mesma autora (2001: 40-43) fai un repaso das diferenzas que se poden establecer entre integración e inclusión e subliña que esta última supón un ámbito de referencia máis amplo sobre os dereitos das persoas que o mantido desde a integración. Por outra banda, a inclusión rexeita o uso do concepto de nee, por segregador, por canto en principio viña designar os apoios e recursos prestados aos alumnos con nee. Ademais, desde un posicionamento de corte sociolóxico trátase de fixar a atención no papel da sociedade na consideración e lexitimación, se é o caso, dunha visión negativa, discapacitadora, das diferenzas. Inclusive, a reflexión pode conducirnos a descubrir outras prácticas segregadoras baixo a etiqueta de aparentes fórmulas integradoras, como acontece no caso da integración combinada ou da integración parcial. De aquí que se aposte por unha integración total, no sentido de ver a escola como un lugar de acollida á diversidade en xeral, sen discriminación ningunha. Este xeito de entender a inclusión rexeita, polo tanto, o uso de espazos de tempo separados para calquera alumno.

En todo caso, o que parece como incuestionable é que desde finais dos anos sesenta do século pasado, e nos países occidentais, a vida e a atención ás persoas con discapacidade cambiou radicalmente coa aplicación do principio de normalización. E o seu efecto non só se sentía por parte das persoas afectadas, senón que incumbiu o labor dos profesionais, así como o funcionamento dos servizos de apoio. Pasouse, deste xeito, de dispor destes servizos case exclusivamente nas grandes institucións, a velos no ámbito comunitario ou preto dos centros ordinarios.

Esta nova forma de encarar a actuación dos servizos vén ser quen de facilitar, como veremos cando analicemos os datos estatísticos, a integración nos centros ordinarios a un número cada vez máis grande de alumnos afectados dalgunha necesidade educativa. É dicir, vaise pasar dunha concepción centrada na segregación a outra na que se busca desde o primeiro momento a integración. Este paso significou valorar o papel de cada persoa cunha necesidade educativa especial e facilitarlle a asunción dos dereitos que como todo ser humano lle corresponde.

Deste xeito, se a experiencia da integración en España en xeral, e en Galicia en particular, por canto vén ser o cerne sobre o que se asenta a presente investigación, podemos considerala como suficientemente afianzada, pensamos non obstante que a calidade da integración debe ser mellorada, como teremos ocasión de comentar. É dicir, cando falamos de persoas que presentan necesidades educativas admitimos os dereitos destas a poder dispor dos servizos de apoio necesarios. Pero as preguntas xorden inmediatamente referidas a diferentes aspectos: ¿dispoñen os alumnos dos servizos e recursos adecuados ás súas necesidades?, ¿estamos realmente a falar da integración?, ¿cal foi a evolución da integración ao longo do tempo?, ¿pódese falar de diferenzas entre os centros públicos e privados? Pensamos, desde un posicionamento holístico, que as necesidades das persoas con discapacidade ou con sobredotación, como seres singulares que son, estarían relacionadas coas da sociedade en xeral, da que o propio individuo forma parte e que esta foi cambiando ao longo do tempo.

Finalmente cómpre destacar que, aínda que poidamos pensar que as necesidades das persoas con discapacidade ou sobredotación son en gran medida similares, en realidade ofrecen diferenzas. As interaccións entre a universalidade humana, a individualidade das persoas e a súa propia especificidade cultural inflúen en cada grupo de individuos. Así, podemos dicir que as necesidades educativas dunha persoa teñen que ver coa propia concepción social, familiar e de época. Tal como indica Carmen García Pastor (2001: 55):

Considerar as necesidades educativas especiais desde a perspectiva curricular, implica, sobre todo, facer referencia ás intencións dunha escola que se propón educar respectando as diferenzas e asumindo os problemas de ensinanza consecuentes á diversidade das características individuais que un grupo heteroxéneo representa.

### ■ 2.2. O encadramento lexislativo

Somos testemuñas, nestes intre, de como as transformacións se volven moito máis profundas e rápidas que en ningún momento de épocas anteriores, polo menos no que atinxe ao noso país. Todo iso enfróntanos a unha nova situación na que temos que facer un especial uso das novas ferramentas que o progreso nos deu, como é o uso das tecnoloxías da información e da comunicación ou o emprego de novos métodos de ensino e de organización.

Pero toda esta serie de cambios, que afectaron, sen dúbida, a forma de encarar a atención aos alumnos con necesidades educativas especiais (nee), non chegarían a ser significativos se non se dese unha apoiatura lexislativa axeitada. Por iso, e despois da instauración da democracia, no noso país foron desenvolvéndose, tanto no eido nacional coma autonómico, un amplo repertorio lexislativo sobre o eido educativo en xeral e o referente á diversidade en particular. Sen a pretensión de ser exhaustivo, trataremos de facer mención á normativa que coidamos ten unha especial relación co campo que pasaremos a estudar. Neste sentido, e no ámbito estatal, debemos facer mención, en primeiro lugar, á Constitución española do 27 de decembro de 1978 (BOE, 29/12/78), onde se di (art. 49):

“Os poderes públicos realizarán unha política de previsión, tratamento, rehabilitación e integración dos diminuídos físicos, sensoriais e psíquicos, aos que se lles prestará a atención especializada que requiran e ampararanse especialmente para o gozo dos dereitos que este título lles outorga a todos os cidadáns”.

Sería, non obstante, a Lei 13/1982, do 7 de abril, de integración social dos minusválidos (LISMI) a que desenvolveu o dito precepto constitucional, ao establecer os principios de normalización e sectorización dos servizos, integración e atención individualizada. Esta lei supuxo o primeiro grande avance na inserción socio-laboral das persoas afectadas dalgunha discapacidade e recolle no seu articulado todos os ámbitos posibles da atención: o diagnóstico e valoración de discapacidades, o educativo, a atención especializada, a rehabilitación, así como a autonomía persoal e integración social. Ademais da súa importancia pola temática que abordou, foi unha lei clarificadora xa que marcou as diferenzas entre o que podía ser unha función meramente asistencial e caritativa, que era a que basicamente se viña ofrecendo ata ese momento, e a que debería ser unha auténtica integración socio-laboral.

Posteriormente, a publicación do Real decreto 334/1985, do 6 de marzo, de ordenación da educación especial (BOE, 16/03/85) supuxo un grande adianto no referido á integración dos alumnos con nee. Tal cambio veu significar para o profesor do centro ordinario un reto evidente, por canto tiveron que prepararse para acoller na aula alumnos que presentaban necesidades en grao variable. Ata ese momento, a integración do alumno con nee lévase a cabo, case de forma exclusiva, nos centros específicos de educación especial.

Seguindo os pasos da normativa estatal, a Comunidade Autónoma de Galicia publica a Orde do 9 de agosto de 1985 (DOG, 03/09/85), sobre a planificación da educación especial e experimentación da integración na comunidade autónoma, na que se afonda nas ideas expostas anteriormente, ao insistirse en que a integración social das persoas afectadas de discapacidades debe tender como obxectivo fundamental a evitar a segregación destas e a facilitar a súa plena incorporación á sociedade, o que no ámbito educativo se fará tendo en conta o principio de normalización dos servizos, integración escolar, sectorización da atención educativa e individualización da ensinanza. En concreto, especificaba que:

“1. A atención educativa ás persoas diminuídas farase seguindo os principios de normalización de servizos, sectorización da atención educativa e individualización da ensinanza.

2. As persoas diminuídas serán escolarizadas en centros ordinarios en réxime de integración, na medida en que conforme ás características dos educandos sexa posible.

3. As unidades de educación especial atenderán todos aqueles alumnos que, polas características específicas da súa diminución, non poidan seguir o réxime de integración total. En todo caso, estes alumnos seguirán un sistema de integración co resto do alumnado en todas aquelas actividades nas que a súa diminución o permita.

4. Nos centros específicos de educación especial escolarizaranse aqueles alumnos que, pola gravidade ou polas características especiais da súa diminución, non poidan ser escolarizados en réximes de integración ou en unidades específicas de educación especial”.

Convén lembrar, en todo caso, como na propia orde se facía mención a que a integración ía ser progresiva e estaría condicionada ás disponibilidades orzamentarias. Por outra banda, tamén indicaba que a posibilidade de que os centros se acollesen á experimentación da integración dependería dunha serie de condicións que, se ben por unha banda podían

presupoñer partir dunhas garantías mínimas, tamén podían converterse en barreiras á hora de aceptar alumnos con nee.

As modalidades de integración que se consideran son:

- Centros específicos de educación especial, que atenderán aqueles alumnos que non poidan ser escolarizados en réxime de integración ou en aulas de educación especial en centros ordinarios.
- Aulas de educación especial en centros ordinarios, que atenderán alumnos que non poidan seguir o réxime de integración total e determinarase, en todo caso, un sistema de integración nas actividades que sexa posible.
- Aulas ordinarias, nas que serán escolarizados alumnos con diminucións que así o permitan.

E polo que se refire á integración en ensinanzas medias, tamén na comunidade galega se lexislou ao respecto mediante a Orde do 13 de abril de 1989 (DOG, 12/06/89) e establécese con carácter experimental a integración dos alumnos con minusvalías en centros ordinarios de ensinanzas medias para o curso 1989-90.

No que viría ser o prólogo da dita orde, vemos como se segue o mesmo razoamento socio-educativo á hora de xustificar o proceso de integración neste nivel que, no caso dos centros de ensino xeral básico, ao indicarse que a integración social dos minusválidos deberá tender, como obxectivo fundamental, a evitar a segregación destes, facilitando a súa máis plena incorporación á sociedade..., para recalcar máis adiante que a integración que se está a efectuar con carácter experimental nos centros de educación xeral básica debe ter a súa continuidade nos centros ordinarios doutros niveis educativos, ademais de que os resultados académicos acadados por moitos alumnos con minusvalías aconsellen regular e potenciar a súa integración nos centros de ensino secundario.

Como aspectos que convén destacar nesta orde, podemos mencionar que:

“4. Os alumnos con minusvalías psíquicas, físicas ou sensoriais poderanse matricular nos centros seleccionados para realizar a experiencia sempre que, ademais de reunir os requisitos académicos esixidos pola lexislación vixente, no informe preceptivo do correspondente equipo psicopedagóxico de apoio se prevexa unha evolución escolar positiva no seo do centro ordinario.

7. Os equipos psicopedagóxicos de apoio farán un seguimento do alumnado suxeito da integración. Este seguimento será especialmente rigoroso ao longo do primeiro ano, para



cada alumno, co obxecto de reformular a modalidade educativa alternativa, de observar que esta non é axeitada.

8. Ao profesorado de centros públicos seleccionados que imparten docencia aos alumnos integrados aseguráraselle unha estabilidade de polo menos tres anos neste, co fin de posibilitar a realización do proxecto de integración que lles fose autorizado.

9. Os centros públicos seleccionados gozarán da actuación sistemática do equipo psicopedagóxico de apoio e terán preferencia nas actuacións da Administración educativa: seminarios, proxectos innovadores, supresión de barreiras arquitectónicas, dotación de mobiliario e material didáctico específico...

10. Cada centro público de ensinanzas medias seleccionado será dotado de, polo menos, un profesor de apoio, que será, preferentemente, de ensinanzas medias e especialista en audición e linguaxe ou en pedagogía terapéutica ou, se é o caso, licenciado en Psicología ou Pedagogía. Este profesor desenvolverá as actividades de reforzo pedagóxico previstas no programa individual de cada alumno e será o axente catalizador entre os profesores que imparten docencia, os alumnos integrados, o resto do claustro e o equipo psicopedagóxico correspondente.

16. Os proxectos de integración dos alumnos diminuídos nos centros ordinarios poderán prever as adaptacións do sistema pedagóxico ordinario que teña por obxecto posibilitar ou facilitarlle ao alumno o seu proceso educativo, acomodando ás súas peculiaridades físicas, sensoriais ou intelectuais o contido, o desenvolvemento dos programas ordinarios, os métodos ou sistemas de impartición destes, o material didáctico e os materiais utilizados ou as probas de avaliación de coñecementos que correspondan.

Mediante o Decreto 146/1989, do 22 de xuño (DOG, 01/08/89), créase o Centro Galego de Recursos para a Educación Especial na comunidade autónoma, para atender as áreas de deficiencia auditiva e as alteracións da fala e da linguaxe, a deficiencia mental e os trastornos do desenvolvemento e a deficiencia motórica.

Con esta creación trátase de abordar, desde unha perspectiva multiprofesional, na comunidade autónoma cuestións que afectan os procesos educativos do alumnado con necesidades especiais, axeitándoos ás demandas persoais, profesionais e sociais que precisan, e todo iso desde unha permanente renovación da escola.

Entre as funcións que se lle asignan figuran as seguintes:

- Realización de estudos para o desenvolvemento da educación especial na Comunidade Autónoma de Galicia.
- Elaboración e adaptación de instrumentos de avaliación para o diagnóstico, en coordinación cos equipos psicopedagóxicos de apoio.
- Preparación de adaptacións curriculares, elaboración de unidades didácticas e outros materiais axeitados ás necesidades e demandas do alumnado.
- Establecer vías de información e asesoramento aos pais dos alumnos, para facilitar a detección temperá de minusvalías e a súa activa participación no proceso educativo dos seus fillos.
- Colaborar cos centros de formación continuada do profesorado nos niveis non universitarios, así como con especialistas e outros profesionais que teñan relación coa educación especial.
- Elaborar, difundir e manter actualizada unha guía de recursos existentes na comunidade autónoma no ámbito da educación especial.
- Impulsar a investigación e a experimentación na introdución de novas tecnoloxías no campo da educación especial.

Desexamos tamén recordar, seguindo a orde cronolóxica, como no *Libro branco para a reforma do sistema educativo* (MEC, 1989) se indicaba, en referencia aos alumnos con necesidades educativas especiais (nee), a necesidade de que a nova escola lle dese resposta educativa á diversidade de todos os alumnos, obrigando a unha renovación do sistema educativo (...) e que todos os nenos teñen as súas propias necesidades educativas e unicamente variará o grao de especificidade. Esta concepción é na que se sustenta un proxecto de educación individualizada, normalizadora e integradora.

A Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE), en liñas xerais vén confirmar o xa establecido no Real decreto 334/1985, de ordenación da educación especial, se ben introduce unha novidade ao substituír o termo educación especial polo de necesidades educativas especiais, co fin de superar etiquetaxes negativas. De feito, o Ministerio de Educación e Ciencia (1994: 22) define este termo da seguinte maneira:

“Dicir que un alumno ou alumna presenta necesidades educativas especiais é unha forma de dicir simplemente que para o logro dos fins da educación non son suficientes as actuacións habituais que o profesor ou profesora desenvolva coa maioría dos alumnos do grupo e que por iso teñen que revisar a súa acción educativa e adecuala ás necesidades particulares dos alumnos e alumnas en cuestión”.

Podemos tamén destacar o feito de que o novo concepto de necesidades educativas especiais veu supoñer unha nova forma de entender a educación especial, por canto o centro de atención se despraza desde o individuo, considerado como o portador ou paciente dun trastorno, cara á interacción educativa na que o alumno é só unha das partes implicadas. É dicir, o problema non é a discapacidade do alumno, senón as demandas que o dito alumno lle reclama ao medio educativo.

Neste sentido, hai que subliñar como a LOXSE (1990), nos seus artigos 36 e 37 dedicados á educación especial, fai fincapé, entre outros, nos seguintes aspectos:

“1. O sistema educativo disporá dos recursos necesarios para que os alumnos con nee, temporais ou permanentes, poidan acadar, dentro do mesmo sistema, os obxectivos establecidos con carácter xeral para todos os alumnos.

2. A identificación e valoración das necesidades educativas especiais realizarase por equipos integrados por profesionais de distintas cualificacións, que establecerán, en cada caso, plans de actuación en relación coas necesidades educativas específicas dos alumnos.

3. A atención ao alumnado con nee rexerase polos principios de normalización e integración escolar”.

“1. Para acadar os fins sinalados no artigo anterior, o sistema educativo deberá dispor de profesores das especialidades correspondentes e de profesionais cualificados, así como dos medios e materiais didácticos precisos para a participación dos alumnos no proceso de aprendizaxe.

3. A escolarización en unidades ou centros de educación especial só se levará a cabo cando as necesidades do alumno non poidan ser atendidas por un centro ordinario. A dita situación será revisada periodicamente, de modo que poida favorecerse, sempre que sexa posible, o acceso dos alumnos a un réxime de maior integración”.

En definitiva, esta lei consagra os principios introducidos pola LISMI e recollidos no Real decreto 334/1985, do 6 de marzo, xa citado, no que se indica como o sistema educativo disporá dos recursos necesarios para que os alumnos con nee, temporais ou permanentes, poidan acadar, dentro do mesmo sistema, os obxectivos establecidos con carácter xeral para todos os alumnos.

Non obstante, non todas as nee son da mesma natureza nin requiren actuacións ou medios similares, dado que as nee poden manifestarse de forma temporal ou permanente ao longo da escolarización do alumno. Por outra banda, a súa orixe pode relacionarse co contexto social ou cultural, coa historia educativa e escolar do alumno, cunha condición de sobredotación intelectual ou con condicións de discapacidade física, psíquica, sensorial ou de plurideficiencia.

Na Comunidade Autónoma de Galicia, a Orde do 6 de outubro de 1995, pola que se regulan as adaptacións do currículo nas ensinanzas de réxime xeral (DOG, 07/11/95), considerando que as necesidades educativas dos alumnos e alumnas requiran a adopción dunha serie de actuacións tanto de carácter pedagóxico, curricular coma organizativo, establece as seguintes medidas:

A) Medidas de reforzo educativo:

Artigo 4. Definición e condicións.

“1. O reforzo educativo é unha medida ordinaria de atención á diversidade que afecta os elementos non prescritivos do currículo; é dicir, a secuencia de contidos, as formas e instrumentos de avaliación, a organización da aula, os agrupamentos de alumnos e a todo aquilo incluído dentro do ámbito da metodoloxía.

2. As medidas de reforzo educativo non suporán necesariamente medidas extraordinarias nin necesitarán de autorización para ser levadas a cabo e realizaranse segundo se establece a continuación:

- a) Estarán dirixidas a aqueles alumnos e alumnas que, coa modificación de elementos non prescritivos do currículo, poden seguir o proceso ordinario de ensino-aprendizaxe.
- b) Serán elaboradas polo profesor ou profesora que imparte a área ou materia na que o alumno necesita a medida de reforzo, co coñecemento do titor ou titora. Este comunicarllo ao equipo directivo e á familia do alumno ou alumna.
- c) O seu desenvolvemento levarase a cabo no contexto escolar ordinario e polo profesor ou profesora do alumno que imparte a área ou materia, coa colaboración, se é o caso, doutros profesionais. Esta colaboración non poderá substituír en ningún caso a actuación habitual do profesor.

3. As medidas de reforzo educativo reflectiranse no expediente académico do alumno como reforzo educativo. Farase constar cun comentario no informe correspondente ás familias e non terán constancia no libro de escolaridade.

4. A constancia do reforzo educativo e a valoración da súa utilidade para o alumno obxecto de medidas de reforzo serán un requisito previo para a participación deste nun programa de diversificación curricular na educación secundaria obrigatoria”.

B) As adaptacións curriculares:

Artigo 5. Definición.

“1. Para os efectos da presente orde, entenderase por adaptacións curriculares as modificacións dun ou de máis elementos prescritivos do currículo, como son os obxectivos, os contidos e os criterios de avaliación, para atender as necesidades educativas dun alumno ou alumna motivadas, tanto por unha determinada dificultade persoal como polas súas capacidades excepcionais.

4. A elaboración e o desenvolvemento da adaptación curricular, agás casos excepcionais, levarase a cabo no contexto educativo ordinario”.

Artigo 6. Condicións.

“As adaptacións curriculares precisarán a autorización da inspección educativa correspondente. As condicións de realización serán as seguintes:

- a) Serán elementos do currículo susceptibles de modificación os obxectivos, que poderán ser reaxustados, reducidos, suprimidos, complementados ou ampliados, se é o caso; os contidos, que tamén poderán ser modificados, complementados e mesmo suprimidos e os criterios de avaliación, que poderán ser adaptados, complementados, modificados e mesmo suprimidos.
- b) Estarán dirixidas a alumnos e alumnas que, por diversas razóns educativas, sociais, culturais, por padecer déficit de calquera índole ou por posuír calidades excepcionais, non poden seguir o proceso ordinario de ensino-aprendizaxe sen medidas de modificación esencial do currículo de referencia.
- c) O seu deseño e desenvolvemento será responsabilidade do profesor ou profesora que imparte a área ou materia ao alumno, coa colaboración do seminario ou departamento didáctico, co asesoramento do responsable da orientación educativa do centro, se existe, ou do equipo psicopedagóxico de apoio de sector e, se é o caso, de calquera outro profesional que participe na atención ao devandito alumno”.

Artigo 8. Solicitud de autorización.

“O director ou directora do centro enviará a proposta de adaptación curricular ao correspondente servizo provincial de inspección, que emitirá un informe segundo o anexo II da presente orde”.

Artigo 10. Avaliación.

“2. A adaptación curricular reflectirase como AC (adaptación curricular) no expediente académico do alumno ou alumna, no informe aos pais ou responsables legais e no libro de escolaridade do ensino básico, neste consignarase nas páxinas 12 e 13 para a educación primaria e na páxina 19 para a educación secundaria obrigatoria.”

Artigo 11. Revisión.

“As adaptacións curriculares revisaranse periodicamente, polo menos unha vez ao remate de cada curso. As posibles modificacións só requirirán unha nova autorización no caso de que se produzan en referencia aos obxectivos e aos criterios de avaliación do ciclo ou curso sobre o que se elabora a adaptación”.

O anexo I da mencionada orde está dedicado á adaptación curricular e indícase que nesta figurarán: datos persoais do alumno ou alumna (nome e apelidos, data e lugar de nacemento...); datos físicos e de saúde (características físicas e sensoriais...); datos psicosociais (nivel intelectual e aptitudinal...); datos do contorno sociofamiliar (profesión dos pais...); datos do contorno escolar (formas organizativas do centro...); datos pedagóxicos: áreas curriculares adaptadas, recursos que se empregan e planificación do seguimento da adaptación curricular; profesionais participantes.

Pola súa banda, o Real decreto 696/1995, do 28 de abril, de ordenación da educación de alumnos con necesidades educativas especiais, o que pretende é ordenar a educación especial no ámbito da LOXSE. Os aspectos máis novos corresponden ao enfoque que se fai por primeira vez sobre a educación das persoas con necesidades educativas especiais asociadas a condicións persoais de sobredotación intelectual, a participación dos pais nas decisións de escolarización dos seus fillos, así como a xeneralización da integración de alumnos con nee na etapa de educación infantil, a súa continuidade na etapa de educación secundaria obrigatoria e a ordenación de diferentes modalidades de formación profesional para este colectivo de alumnos.

En consonancia coa normativa anterior, o real decreto non fala de alumnos de educación especial, senón de alumnos con necesidades educativas especiais e indica que estas

poderán ser temporais ou permanentes, cunha orixe persoal ou circunstancial. Como xa indicamos, esta é a primeira vez que a lexislación lles presta atención aos alumnos con capacidades superiores á media.

De igual xeito, o decreto refírese ás probas de acceso á universidade, no sentido de que deben ser adaptadas ás condicións dos alumnos con nee, así como á reserva de ata un 3% de prazas en cada un dos centros docentes universitarios aos alumnos con nee que superasen as probas de acceso.

En canto ás posibilidades laborais dos alumnos (art. 17 “Escolarización en programas de garantía social”), indica que deben establecerse programas axeitados atendendo ás características e posibilidades laborais dos alumnos. O compoñente de formación profesional específico debe elixirse de acordo coas capacidades laborais. No que atinxe á estrutura formativa destes programas, con independencia da modalidade da que se trate, destacan tres compoñentes básicos: formación profesional, formación básica e formación e orientación laboral.

O artigo 24 (dedicado aos centros de educación especial e aos centros ordinarios) establece dous aspectos importantes que poden favorecer a calidade educativa. Por unha banda, seguindo o principio de normalización, preténdense desenvolver experiencias de escolarización combinada. Por outra banda, os centros específicos de educación especial configúranse como centros de recursos abertos a profesionais dos centros educativos do sector.

En Galicia, a anterior normativa foi desenvolvida polo Decreto 320/1996, de ordenación da educación de alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais (DOG, 06/08/96), que regula os aspectos relativos á ordenación, planificación de recursos e organización para a atención educativa do alumnado con necesidades educativas especiais temporais ou permanentes asociadas á súa historia educativa e escolar, a condicións persoais de sobredotación ou a condicións igualmente persoais de discapacidade sensorial, motora ou psíquica.

Desexamos destacar deste decreto os seguintes artigos:

A) Medidas para a escolarización:

Artigo 3. Condicións.

“2. A escolarización do alumnado con necesidades educativas especiais estará suxeita a un proceso de seguimento continuado que deberá revisarse de xeito periódico, nas condicións que se determine. En calquera caso, garantirase, mediante as oportunas avaliacións psicopedagóxicas, o carácter revisable e reversible das condicións de escolarización adoptadas.

3. Os alumnos con necesidades educativas especiais serán escolarizados, como norma xeral, nos centros ordinarios nas condicións establecidas no Decreto 87/1995, do 10 de marzo, polo que se establece a admisión de alumnos nos centros públicos, agás que o informe dos equipos psicopedagóxicos de apoio da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria aconselle outra modalidade de escolarización máis axeitada. En todo caso, daráselles audiencia aos pais e nais ou titores legais ou ordinarios do interesado, así como ás persoas ou institucións que teñan a garda e protección dos menores.

4. O alumnado con necesidades educativas especiais será escolarizado nun centro de educación especial, cando se considere no informe correspondente que esa modalidade de escolarización é a máis axeitada para posibilitar o desenvolvemento das potencialidades persoais do devandito alumnado cara ao logro dunha maior integración. En todo caso, tal medida revisarase cada curso para facilitarlle o acceso a fórmulas de maior integración en canto sexa posible”.

B) Escolarización en centros ordinarios:

Artigo 6

“1. Os centros nos que se impartan as ensinanzas correspondentes a educación infantil, educación primaria e educación secundaria obrigatoria escolarizarán o alumnado con necesidades educativas especiais cando no informe do equipo psicopedagóxico de apoio da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria se aconselle tal modalidade de escolarización como a máis axeitada e manterase, en todo caso, unha distribución equilibrada destes alumnos, considerando o seu número e as súas especiais circunstancias, de xeito que se poida desenvolver eficazmente o obxectivo de integración, segundo o establecido na disposición adicional segunda da Lei orgánica 9/1995, do 20 de novembro”.

Artigo 9. A escolarización no bacharelato e na formación profesional regulada.



“1. A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria facilitaralles a escolarización postobligatoria nos niveis non universitarios aos alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais que obtivesen o título de graduado en educación secundaria e establecerá os medios necesarios para que estes alumnos poidan proseguir os seus estudos coas adaptacións do currículo pertinentes, segundo o establecido no capítulo III e na disposición adicional única da Orde do 6 de outubro de 1995, da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, pola que se regulan as adaptacións curriculares nas ensinanzas de réxime xeral”.

Artigo 10. A escolarización nos programas de garantía social.

“1. Co fin da facilitarlle o acceso ao mundo laboral e a transición á vida adulta, a Administración educativa posibilitará que aqueles alumnos con necesidades educativas especiais que non obtivesen o título de graduado en educación secundaria poidan cursar, a partir dos 16 anos, os programas de garantía social que se establezan”.

Artigo 11. O acceso a estudos universitarios.

“1. Os alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais deberán superar as probas de acceso á universidade establecidas con carácter xeral para todo o alumnado. Sen prexuízo disto, as universidades públicas realizarán as adaptacións necesarias para que estes alumnos poidan realizar as devanditas probas”.

C) A escolarización en centros de educación especial:

Artigo 13

“1. Os alumnos con necesidades educativas especiais permanentes poderán ser escolarizados en centros de educación especial cando as súas condicións persoais de discapacidade requiran, segundo a avaliación psicopedagóxica e o ditame correspondente dos equipos psicopedagóxicos do sector, adaptacións curriculares en grao extremo respecto do currículo que lles corresponda pola súa idade e cando se considere que con esta modalidade de escolarización se posibilita o desenvolvemento das capacidades persoais destes alumnos cara ao logro dunha maior integración”.

Artigo 14. Organización das ensinanzas.

“1. Con carácter xeral, as ensinanzas nos centros de educación especial contemplarán unha educación básica obrigatoria, conformada por unha formación básica e unha formación profesional complementaria que lles permita aos alumnos integrarse na vida activa e a súa transición á vida adulta.

2. A duración da escolarización dos alumnos con necesidades educativas especiais na educación básica obrigatoria que se imparta nos centros de educación especial aterase ás idades establecidas pola lei con carácter xeral para o ensino básico.

3. A formación básica terá unha duración mínima de dez anos e tenderá ao desenvolvemento das capacidades establecidas nos obxectivos xerais dos currículos da educación infantil e da educación primaria e poderá darlle cabida ao desenvolvemento de capacidades doutras etapas, de acordo coas necesidades dos alumnos e alumnas.

4. A formación profesional complementaria terá unha duración mínima de dous anos, o seu referente serán aquelas capacidades establecidas nos obxectivos educativos que tendan á adquisición e ao desenvolvemento de aprendizaxes relacionadas coa inserción laboral e coa transición á vida adulta.

5. En calquera caso, 20 anos será o límite máximo de idade para poder permanecer escolarizado na educación básica obrigatoria nun centro de educación especial”.

Artigo 15. Coordinación con outros servizos educativos.

“1. A Administración educativa propiciará a vinculación e a colaboración dos centros de educación especial co conxunto de centros e servizos educativos do seu sector, co obxecto de mobilizar os recursos educativos, tanto a nivel de experiencia como de dispositivos e materiais específicos que non existan nos centros ordinarios.

2. Os centros de educación especial constituiranse, progresivamente, en centros de recursos educativos para os centros docentes da zona”.

D) Medidas de carácter organizativo e curricular:

Artigo 17. O proxecto curricular.

“1. Os centros educativos que atendan alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais terán en conta prioritariamente no seu proxecto curricular aqueles obxectivos

que tendan ao desenvolvemento de actitudes de solidariedade e respecto ante a diversidade.

2. Os centros docentes, en aplicación do principio de atención á diversidade de capacidades, intereses e motivacións do alumnado, incluírán no seu proxecto curricular os criterios e os procedementos de carácter organizativo e pedagóxico previstos para a atención dos alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais escolarizados neles.

3. En todo caso, o agrupamento do alumnado realizarase de acordo con criterios flexibles para erradicar calquera actitude discriminatoria. Igualmente, a intervención educativa, cando cumpra, de profesionais específicos deberá realizar agrupamentos a tempo parcial e estará coordinada coa programación ordinaria do profesor de aula.

4. Os profesores e profesoras que atendan alumnos con necesidades educativas especiais realizarán, co asesoramento e o apoio dos equipos psicopedagóxicos e, de ser o caso, dos departamentos de orientación, as adaptacións curriculares pertinentes para axudarlles a estes alumnos e alumnas a progresar no logro dos obxectivos educativos”.

Artigo 18. As adaptacións do currículo.

“As necesidades educativas destes alumnos poden requirir a adopción dunha serie de actuacións de carácter organizativo, pedagóxico e curricular que difiran das habituais. En consecuencia, poderán levarse a cabo modificacións en todos ou nalgún elemento do currículo, de acordo coa natureza das necesidades dos alumnos e das alumnas e segundo o procedemento establecido na Orde do 6 de outubro de 1995, da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, pola que se regulan as adaptacións do currículo nas ensinanzas de réxime xeral”.

Un pouco máis tarde, a Orde do 28 de outubro de 1996 (DOG, 28/11/96) regularía as condicións e o procedemento para flexibilizar a duración do período de escolarización obrigatoria dos alumnos con necesidades educativas especiais, asociadas a condicións persoais de sobredotación intelectual, así como adecuar a súa avaliación psicopedagóxica e determinar o sistema de rexistro das medidas curriculares excepcionais adoptadas con estes alumnos.

A dita orde vén indicar como a flexibilización do período de escolarización obrigatoria sería dun máximo de dous anos e non se poderá aplicar durante a mesma etapa educativa.

O inicio da escolarización obrigatoria poderá anticiparse un ano e deberá ser acreditada a sobredotación intelectual mediante a avaliación psicopedagóxica correspondente e os alumnos escolarizaranse en centros ordinarios.

As autoridades educativas de Galicia abordaron a avaliación psicopedagóxica dos alumnos con necesidades educativas especiais que cursan as ensinanzas de réxime xeral e estableceron o procedemento e os criterios para a realización do ditame de escolarización, mediante a Orde do 31 de outubro de 1996 (DOG, 19/12/96), coa finalidade de identificar as necesidades educativas de determinados alumnos que presentan ou poden presentar desaxustes no seu desenvolvemento persoal ou académico e poder fundamentar as decisións respecto de aspectos tales como a modalidade de escolarización máis axeitada, a proposta de flexibilización do período de escolarización, etc.

O informe psicopedagóxico incluírá, como mínimo, a síntese de información do alumno relativa aos seguintes aspectos:

- a) Datos persoais, historia escolar e motivo da avaliación.
- b) Desenvolvemento xeral do alumno, que incluírá, se é o caso, as condicións persoais de saúde, de discapacidade ou de sobredotación, o nivel de competencia curricular e o estilo de aprendizaxe.
- c) Aspectos máis relevantes do proceso de ensino e aprendizaxe na aula e no centro escolar, tendo en conta as observacións realizadas e a información facilitada polo profesorado e outros profesionais que interveñan na educación e o tratamento individualizado do alumno.
- d) Influencia do contorno sociofamiliar no desenvolvemento do alumno.
- e) Identificación das necesidades educativas especiais que permitan a adecuación da oferta educativa e a previsión dos apoios persoais e materiais a partir dos recursos existentes ou que poidan ser incorporados.
- f) Orientacións para a proposta curricular e para o mellor desenvolvemento persoal e sociofamiliar do alumno.

A orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia está regulada mediante o Decreto 120/1998, do 23 de abril (DOG, 31/07/98), no que se entende a orientación como un proceso que inclúe toda a comunidade educativa, que comeza desde a escolarización do neno e da nena e remata ao finalizar as ensinanzas non universitarias. Este proceso abrangue toda a poboación escolar, calquera que sexa o tipo e grao de diversidade que presente.

O referido decreto dispón que nos institutos de educación secundaria se creará un departamento de orientación que abranguerá no seu plan de actuación as escolas de educación infantil, os colexios de educación infantil e primaria e os de educación primaria adscritos a el. De tales departamentos formarán parte, entre outros: a) os funcionarios de carreira do corpo de profesores de ensino secundario, da especialidade de psicología e pedagogía existentes no centro; b) o profesor de pedagogía terapéutica e, se é o caso, o especialista en audición e linguaxe.

Entre as funcións asignadas aos departamentos de orientación (artigo 6) cómpre ter en conta, entre outras, as seguintes:

- Valorar as necesidades educativas, no ámbito da orientación, dos alumnos e alumnas do seu contorno e deseñar, desenvolver e avaliar programas específicos de intervención.
- Participar na elaboración dos proxectos educativo e curricular do centro, incidindo nos criterios de carácter organizativo e pedagóxico para a atención ao alumnado con necesidades educativas especiais e nos principios de avaliación formativa e, cando cumpra, na adecuación dos criterios de promoción.
- Deseñar accións encamiñadas á atención temperá e á prevención de dificultades ou problemas de desenvolvemento ou de aprendizaxe, derivadas tanto de condicións desfavorables coma de altas capacidades que presenten os alumnos e as alumnas.
- Participar na avaliación psicopedagóxica e no deseño e desenvolvemento de medidas de atención á diversidade.

Pola súa banda, os equipos de orientación específicos abranguerán no seu plan de actuación os institutos de educación secundaria, as escolas de educación infantil, os colexios de educación infantil e primaria, os colexios de educación primaria e os colexios de educación especial que a Administración educativa determine. Entre os membros destes equipos de orientación, atópanse: a) un funcionario de carreira do corpo de profesores de ensino secundario, da especialidade de psicología ou psicopedagogía; b) un funcionario de carreira do corpo de mestres especialista en audición e linguaxe; c) un traballador social e/ou educador social.

En canto ás súas funcións, destacaríamos as seguintes (artigo 8):

- Asesorar e apoiar os departamentos de orientación dos centros docentes que se lles adscriban.
- Desenvolver programas de investigación, elaboración, recompilación e difusión de recursos para darlles resposta ás necesidades específicas do alumnado.

- Colaborar cos departamentos de orientación na avaliación psicopedagóxica do alumnado, cando sexa necesaria a intervención dun profesional externo ao centro.

Pola súa vez, e mediante a Resolución da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional do 15 de setembro de 2000, autorízase a adaptación da idade de escolarización a un alumno para que poida permanecer un ano máis na educación primaria, con carácter excepcional, co obxecto de compensar as súas necesidades educativas especiais.

A Resolución da Dirección Xeral de Ordenación e Formación Profesional do 29 de agosto de 2001, autoriza un alumno a permanecer escolarizado un ano máis no primeiro ano do terceiro ciclo de educación primaria.

Por outra banda, da Orde do 27 de decembro de 2002 (DOG, 30/01/03), pola que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado de ensino non universitario con necesidades educativas especiais, destacamos o seguinte:

Artigo 5. Criterios xerais para a escolarización do alumnado con necesidades educativas especiais.

“Como norma xeral, o alumnado con necesidades educativas especiais será escolarizado nos centros educativos ordinarios, nas condicións establecidas para as ensinanzas de réxime xeral.

Só se poderá recorrer á escolarización, completa ou combinada, en unidades ou centros específicos de educación especial, naqueles casos nos que sexa imprescindible o emprego de recursos extraordinarios de difícil xeneralización”.

Vemos, pois, como a normativa oficial non vén máis que a reafirmarse no seu criterio de que o prioritario é a escolarización en centros ordinarios dos alumnos con necesidades especiais.

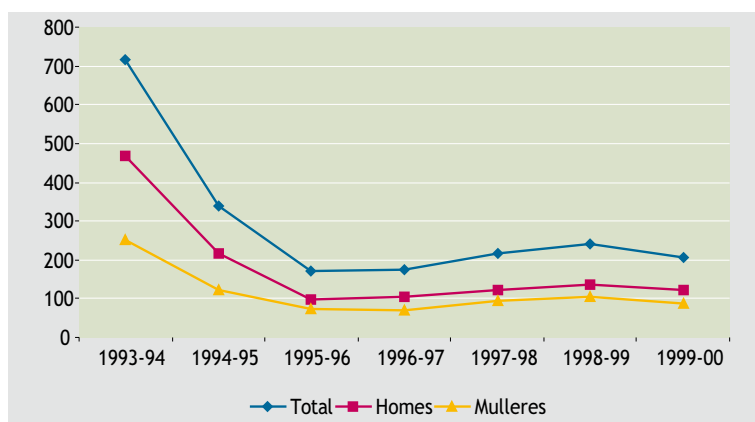
---

### ■ 2.3. Avaliación da integración en Galicia

A lectura dos datos da gráfica seguinte indícanos claramente como se deu un descenso brusco do número de alumnos escolarizados en centros específicos desde o curso 95/96, se ben o dito descenso xa comezara no curso 94/95. O dito descenso debe achacárselle,

ao noso xuízo, ao efecto da propia normativa de escolarización emanada desde a Administración.

### ■ Gráfica 34: Evolución do alumnado escolarizado en centros específicos de educación especial



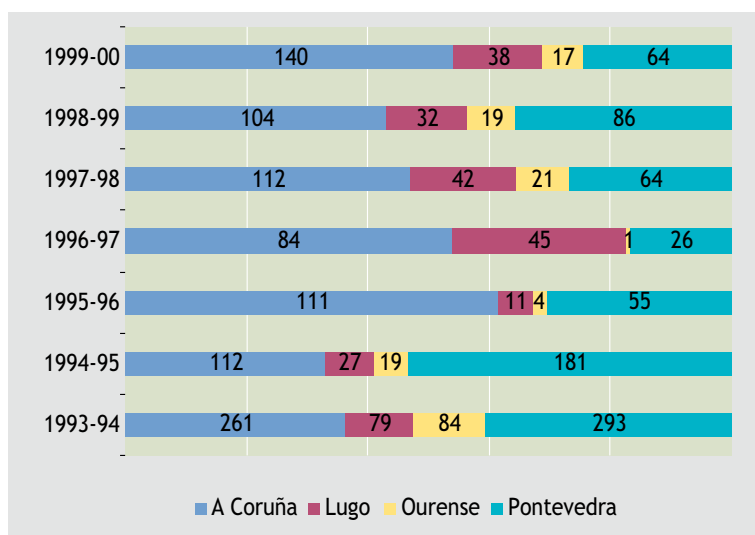
En efecto, o Decreto 320/1996, do 26 de xullo, de ordenación da educación de alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais (DOG, 06/08/96), de acordo co modelo derivado da LOXSE e, tendo en conta a Lei Orgánica 9/1995, do 20 de novembro, da participación, avaliación e o goberno dos centros docentes, establece que “os alumnos con necesidades educativas especiais serán escolarizados, como norma xeral, nos centros ordinarios nas condicións establecidas no Decreto 87/1995, do 10 de marzo, polo que se establece a admisión de alumnos nos centros públicos, agás que o informe dos equipos psicopedagóxicos de apoio da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria aconselle outra modalidade de escolarización máis axeitada” (artigo 3.3). Ademais das normativas indicadas, tamén cómpre ter en conta a Orde do 28 de outubro de 1993, pola que se regulan as adaptacións do currículo.

Por outra banda, cómpre subliñar a porcentaxe maior de homes escolarizados en centros específicos que de mulleres. Tampouco debe estrañar este feito, ao darse porcentaxes similares de escolarización para homes e para mulleres. Non obstante, observouse que son os nenos escolarizados os que adoitan presentar un maior número de discapacidades ou de dificultades de aprendizaxe.

A análise da escolarización por provincias permítenos observar na gráfica 35 como o número de alumnos escolarizados en centros específicos por provincias é ostensiblemente

maior na provincia de Pontevedra (293) e na da Coruña (261), que nas provincias de Ourense (84) ou Lugo (79), polo que se refire ao curso 1993/94.

■ **Gráfica 35: Evolución do alumnado escolarizado en centros específicos de educación especial por provincias**



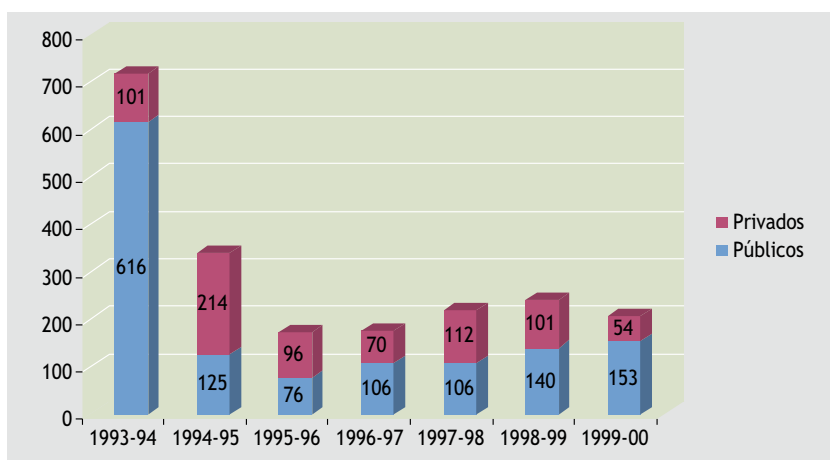
¿Cales poden ser as causas de tan notable diferenza? Podemos achacalo a varios motivos. Por un lado, habería que indicar que o índice poboacional é máis grande nas dúas primeiras provincias (Pontevedra e A Coruña) que nas segundas (Ourense e Lugo), co que hai que colixir que tamén o índice de alumnos escolarizados en cada unha das provincias vai ser diferente.

Outro dato que cómpre ter en conta é o feito de que ambas as dúas provincias (Pontevedra e A Coruña) se viñan distinguindo desde tempo atrás por dispor dunha rede de centros específicos amplo e espallado polas respectivas zonas xeográficas. Así, e segundo datos facilitados pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia referidos ao ano 1993 polo que se refire a centros específicos, a provincia de Pontevedra contaba con 4 centros públicos e 9 centros privados concertados. A Coruña, pola súa banda, contaba con 4 centros públicos, 5 centros privados concertados e 3 centros privados non concertados. No caso de Ourense, só contaban con dous centros públicos, mentres que en Lugo sumaban 4 centros.



Polo que atinxe á titularidade dos centros específicos, a análise dos datos indícanos que a poboación escolarizada en centros de titularidade pública é manifestamente superior que a que concorre aos centros privados, sobre todo durante o curso 1993/94 (ver gráfica 36). Non obstante, a dita diferenza vaise facendo cada vez menor a partir deste curso. A causa temos que achacala a que a propia Administración, a través da súa normativa legal, tal como xa apuntamos con anterioridade, vén de propiciar a escolarización en centros ordinarios dos alumnos que presentan necesidades especiais.

### ■ Gráfica 36: Alumnado escolarizado en centros específicos de educación especial segundo titularidade do centro



Por outra banda, os colexios de titularidade privada, xeralmente localizados nas capitais de provincia, van perdendo o seu sentido, en consonancia coas novas leis e van quedando baleiros. En todo caso, sería conveniente que se fixese un estudo ante os centros privados e a perda de apoio social (económico) que se foi dando nestes, ao deixar de contar co apoio de institucións que naceran cunha forte vocación social (caixas de aforro, deputacións, etc.), aínda que no seu caso puidesen chegar a contar con profesorado proporcionado pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e con anterioridade polo MEC. Ocupámonos, de seguido, do alumnado matriculado en centros ordinarios (ver táboa 45).

■ **Táboa 45: Alumnado con necesidades educativas especiais matriculado en centros ordinarios públicos segundo nivel educativo**

Curso	EI	EP	ESO	BUP- COU	Bach. LOXSE	Bach. Exper.	FP	CF grao med.	CF grao sup.	PGS	TOTAL
1994-95	207	1.536	20	25	1	1	104				1.894
1995-96 <sup>15</sup>	243	3.375	13	59	5		106	5			3.806
1996-97	297	2.958	499	66	10		109	1	1		3.941
1997-98	319	2.555	1.048	71	15		150	9	3		4.170
1998-99	805	6.926	4.171	81	31		114	15	6		12.149
1999-00	867	6.883	4.782	103	36		51	25	9		12.756
2000-01	1.073	7.349	6.102	77	111		37	29	8		14.786
2001-02	1.111	8.289	6.381	5	53		11	36	13		15.899
2002-03	1.239	8.516	7.222		132			85	21	468	17.683
2003-04	2.201	10.715	10.131		243			79	33	420	23.822
2004-05	4.635	10.855	9.959		232			89	33	545	26.348

En canto aos alumnos matriculados en educación infantil en centros públicos, podemos observar unha progresión notable, que vai dos 207 matriculados no curso 1994/95 aos 4.635 no curso 2004/05. ¿Cales poden ser as causas deste notable incremento? Non se pode, posiblemente, falar dunha soa causa. Evidentemente, non podemos explicalo polo incremento destacado do número de nacementos, aínda que ano a ano se vaia invertendo o crecemento poboacional negativo que viñamos tendo. Máis ben, había que buscalo nunha maior oferta pública de prazas para nenos deste nivel, o que posibilitaría que moitas nais puidesen estar liberadas de cara a incorporarse ao mundo laboral, así como outros posibles condicionantes sociais ou económicos que fixesen que os pais se inclinasen por este tipo de centros.

Polo que respecta aos alumnos matriculados no ensino primario, apréciase un incremento salientable a partir do curso 1994/95. Deste xeito, se nese ano o número de alumnos matriculados en educación primaria era de 1.536, durante o curso 2004/05 pasou a ser de 10.855.

O crecemento de alumnos matriculados na ESO foise dando ano a ano e así obsérvase como se pasa de 20 no curso 1994/95, a 9.959 no curso 2004/05. Como se sabe, trátase

15 Non esquezamos que neste ano debemos contabilizar 6.426 alumnos con necesidades educativas non permanentes que non están recollidos por niveis educativos.

dun nivel educativo dividido en dous ciclos de dous anos cada un (12-14 e 14-16 anos), co que se prolonga o ensino obrigatorio ata os 16 anos, ao final dos cales os alumnos terán a posibilidade de dirixir os seus estudos cara á vertente académica que ofrecen as catro modalidades do bacharelato da reforma ou ben incorporarse aos distintos ciclos formativos da FP, opción máis orientada ao mundo do emprego. No momento da súa implantación, viñeron substituír os anteriores 7.º e 8.º de EXB, así como a primeiro e segundo de BUP.

Dado que pola banda dos nacementos non se podería esperar un crecemento destacable no número de alumnos para escolarizar e que, pola súa vez, fosen avaliados como con necesidades especiais, quizais debamos centrar a nosa atención nunha mellora nos mecanismos de avaliación psicopedagóxica, no caso dos alumnos con necesidades educativas especiais. Tal cousa sucede a partir da publicación da Orde do 31 de outubro de 1996, pola que se regula a avaliación psicopedagóxica dos alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais e indícase ao respecto que:

“A resposta axeitada ás necesidades educativas especiais do alumnado, asociadas á súa historia educativa ou debidas a condicións persoais de sobredotación ou discapacidade psíquica, motora ou sensorial ou a situacións sociais ou culturais desfavorecidas, esixe tomar decisións que tendan a equilibrar as medidas específicas de adaptación e as medidas que fagan posible a súa participación nun contexto escolar o máis normalizado posible”.

Se o dito anteriormente vén ser o cerne da orde, destacaríamos a pasaxe onde se subliña o de “contexto escolar o máis normalizado posible”. É por iso que, por exemplo, no artigo 4.1, se indica:

“A avaliación psicopedagóxica constitúe un proceso de recollida de información acerca das características individuais do alumno e do seu contexto sociofamiliar e escolar que resulta relevante para axustar a resposta educativa ás súas necesidades”.

Ademais, o Decreto 120/1998, do 23 de abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional (DOG, 27/04/98), indica como entre as funcións dos departamentos de orientación (artigo 5) estaba “valorar as necesidades educativas, no ámbito da orientación, dos alumnos e alumnas do seu contorno e deseñar, desenvolver e avaliar programas específicos de intervención do seu ámbito de actuación”.

O propio decreto mencionado anteriormente, en referencia aos equipos de orientación específicos, indica respecto das súas funcións (artigo 18) “colaborar, como técnicos educativos, nas diferentes actuacións encamiñadas á prevención e atención temperá que lle faciliten ao alumnado o seu desenvolvemento evolutivo”.

Convén pois pensar que, efectivamente, a nova normativa legislativa foi quen de propiciar a integración nos centros ordinarios dos alumnos con necesidades especiais, así como que foron os que dalgún xeito puideron detectar un maior número de alumnos con necesidades especiais, ao afinarse as técnicas de avaliación.

No bacharelato LOXSE, o incremento de alumnado tamén se foi producindo dun xeito sostible desde o curso 1994/95, se ben o número de alumnos matriculados é manifestamente baixo, o que dá pé para pensar no escaso número de alumnos con necesidades especiais que deciden continuar os estudos ou, en todo caso, que se inclinan tamén pola formación profesional nas súas variantes.

Polo que respecta aos alumnos matriculados nos programas de garantía social, hai que subliñar o número relativamente alto (468 alumnos) de matriculados no curso 2002/03. A dita cifra foise incrementando, pouco a pouco, nos anos seguintes e chegou ata os 545 no curso 2004/05. ¿Cal pode ser o interese por cursar estes programas? Quizais a explicación poidamos atopala na propia normativa oficial, enténdase o Decreto 320/1996, do 26 de xullo, de ordenación de alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais (DOG, 06/08/96), en concreto o artigo 10, dedicado aos programas de garantía social, no que se indica que “co fin de facilitarlles o acceso ao mundo laboral e a transición á vida adulta, a Administración educativa posibilitará que aqueles alumnos con necesidades educativas especiais que non obtivesen o título de graduado en educación secundaria poidan cursar, a partir dos 16 anos, os programas de garantía social que se establezan”.

Os rapaces e rapazas que acceden aos programas de garantía social, ademais de carencias formativas, adoitan presentar problemas de falta de madurez e de orientación vocacional, así como unha deficiente información e escasos recursos para afrontar o acceso ao mundo laboral e mesmo para seleccionar convenientemente a oferta educativa que necesitan.

Pódese, pois, dicir que a importancia dos ditos programas queda fóra de toda dúbida, no caso dos alumnos afectados de necesidades especiais. Porén, cómpre tamén subliñar que para poder cursar os ditos programas os alumnos deben contar cunha serie de informes favorables que á fin se poden converter nunha nova barreira que convén superar, que

se suma á posibilidade de oferta de programas de garantía social suficientes. Cando situamos esta análise nos centros ordinarios privados, o mapa que se debuxa aparece na táboa seguinte.

■ **Táboa 46: Alumnado con necesidades educativas especiais matriculados en centros ordinarios privados segundo nivel educativo**

Curso	EI	EP	ESO	BUP- COU	Bach. LOXSE	FP	CF grao med.	CF grao sup.	PGS	TOTAL
1994-95	42	872	10	2		15				941
1995-96 <sup>16</sup>	76	416	15	6	1	22				536
1996-97	60	336	61	12		29				498
1997-98	72	292	111	13		28				516
1998-99	136	1.006	527	18		22	2			1.711
1999-00	132	978	751	16	17	7	8	2		1.911
2000-01	180	1.180	804	11	2	2	9			2.188
2001-02	214	1.577	1.236		14		6			3.047
2002-03	364	2.046	1.385		49		1	4	53	3.902
2003-04	535	2.871	2.068		45		9	6	71	5.605
2004-05	1.327	3.060	2.109		15		9	8	39	6.567

É preciso destacar, en primeiro lugar, o feito de que na etapa da educación infantil o incremento desde o curso 1994/95, con 42 alumnos, ao curso 2004/05, con 1.327, foi sostido con máis de 31 puntos. Non obstante, a pesar deste incremento importante, o grao de escolarización en centros privados non chegou a acadar os índices dos centros públicos. Non estamos en condicións de indicar os motivos polos que os pais se inclinan por matricular prioritariamente os seus fillos en centros públicos, pero quizais teñamos que achacalo ao feito da ausencia de pagos, así como á maior amplitude de centros de titularidade pública, dotación de servizos, etc. En todo caso, hai que destacar como dato positivo o feito de que os centros privados atendesen un cada vez maior número de alumnos con necesidades especiais.

En canto aos alumnos matriculados en educación primaria, temos tamén que subliñar, de xeito positivo, que cada vez é maior o número de alumnos matriculados no dito nivel. Pásase de 872 no curso 1994/95 aos 3.060 do curso 2004/05, o que significa

<sup>16</sup> Neste ano debemos contabilizar 934 alumnos con necesidades educativas non permanentes que non están recollidos por niveis educativos.

un incremento do 3,5, aínda que tamén se quede por debaixo do incremento que se experimentou en tal período na pública, que case foi o dobre (6,4). Convén destacar, en todo caso, o feito de que despois de estar escolarizados en educación infantil alumnos con necesidades especiais, moitos pais sigan escollendo estes centros como lugares onde seguir escolarizando os seus fillos. Dado que, por outra banda, se dá o feito de que o número de centros de titularidade privada segue sendo inferior ao de centros públicos, non se pode por menos que subliñar esta tendencia como algo enriquecedor (e esperanzador) á hora de pensar en que, dun xeito global, se estea a atender cada vez mellor os alumnos con necesidades especiais.

De igual xeito, debemos destacar como o número de alumnos con necesidades educativas matriculados na ESO se foi incrementando co paso do tempo, de tal xeito que se só se contaba con 10 no curso 1994/95, o número incrementouse ata 2.109 no curso 2004/05.

Pola contra, o número de alumnos matriculados no bacharelato LOXSE é moi baixo. Así, no curso 2004/05 o seu número ascendía tan só a 15 alumnos, un número inclusive inferior ao do curso 2002/03, con 49 alumnos. Debería pensarse loxicamente na forma de mellorar esta porcentaxe e, para iso, habería que coñecer as causas reais.

Na táboa que se presenta tamén precisamos deternos na análise dos alumnos matriculados nos programas de garantía social. Aínda que consideramos algo positivo a súa mera oferta, pensamos que o número de alumnos matriculados é moi baixo (71 no curso 2003/04 e só 39 no curso 2004/05). Dada a posibilidade de que moitos alumnos con necesidades especiais non acadasen o título de graduado en educación secundaria, habería que pensar que aos ditos alumnos se lles facilitaría a matriculación nos ditos cursos, tal como por outra banda recolle a propia lexislación, na que se indica que a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria garantirá unha oferta suficiente de programas de garantía social.

Por outra banda, os programas de diversificación curricular véñense impartindo nos últimos cursos da ESO, co fin de lles facilitar o camiño á consecución do título académico da ensinanza secundaria obrigatoria a moitos alumnos que doutro xeito non o acadarían.

Estes programas constitúen, pois, unha medida máis de atención á diversidade dos alumnos ao longo do ensino obrigatorio e consisten en adaptar globalmente o currículo ás necesidades individuais de determinados alumnos, mediante unha metodoloxía e uns

contidos adaptados ás súas características e necesidades, cunha organización distinta á establecida con carácter xeral, atendendo en todo caso as capacidades xerais recollidas nos obxectivos da etapa e aos contidos básicos do conxunto das áreas.

O éxito de tal medida foi evidente, pois constatouse que moitos alumnos, superado o atranco, continúan os estudos, en ocasións na propia universidade. Neste caso, os profesores preparan os libros de texto adaptados ás necesidades dos alumnos en función das áreas nas que os alumnos presentan maiores dificultades.

■ **Táboa 47: Alumnos de diversificación curricular**

		2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
Centros públicos	A Coruña	968	1.230	1.338	1.284	1.080
	Lugo	211	339	363	379	372
	Ourense	366	433	360	392	373
	Pontevedra	648	868	939	969	909
	<b>TOTAL</b>	<b>2.193</b>	<b>2.870</b>	<b>3.000</b>	<b>3.024</b>	<b>2.734</b>
Centros privados	A Coruña	14	27	30	20	38
	Lugo			11	8	9
	Ourense		1	7	4	7
	Pontevedra	26	38	25	16	34
	<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>66</b>	<b>73</b>	<b>48</b>	<b>88</b>

En Galicia, podemos constatar como a porcentaxe dos alumnos que os cursan en centros públicos se mantén case estable desde o curso 2000/01, aínda que con tendencia á baixa en todas as provincias (ver táboa 47). ¿Cal podería ser o motivo de tal descenso? Hai que pensar que a impartición dos ditos programas debe solicitarse e se por parte da Administración non se puxesen atrancos á súa concesión, ou unha de dúas, ou non se solicitaron, ou cada vez hai menos alumnos que precisan destes programas, pola evidente mellora na aprendizaxe dos alumnos e nos resultados acadados.

No caso dos centros privados, o número de alumnos que seguen estes programas é moi pouco significativo e tamén con escasas variacións duns cursos aos outros. Temos que pensar que a oferta que se fai debe ser baixa, debido a que non contan con alumnos necesitados de tales programas.

■ **Táboa 48: Unidades substitutivas de educación especial en centros ordinarios públicos e privados**

		2002-03		2003-04		2004-05	
		Unidades	Alumnos	Unidades	Alumnos	Unidades	Alumnos
Centros públicos	A Coruña	2	2			2	11
	Lugo						
	Ourense	2	2			2	5
	Pontevedra	10	10	12	51	12	54
	<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>51</b>	<b>16</b>	<b>70</b>
Centros privados	A Coruña	10	10	13	78	12	82
	Lugo	1	1	2	11	1	4
	Ourense	5	5	5	28	5	40
	Pontevedra	16	16	25	140	24	168
	<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>45</b>	<b>257</b>	<b>42</b>	<b>294</b>

Partimos para a análise da táboa anterior do que di a propia normativa, reflectida, por exemplo, na Orde do 27 de decembro de 2002 (DOG, 30/01/03), da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, na que se indica (artigo 5) que “só se poderá recorrer á escolarización, completa ou combinada, en unidades..., naqueles casos nos que sexa imprescindible o emprego de recursos extraordinarios de difícil xeneralización”. Xa que logo, no caso dos alumnos matriculados nos centros públicos, coidamos que o seu número nas diferentes aulas, e polo que respecta ás diferentes provincias, é máis ben escaso se pensamos no número real de alumnos afectados de necesidades especiais en Galicia. Dalgún xeito, temos que felicitarnos por ser, en todo caso, as aulas ordinarias as que deben acoller este tipo de alumnos, tal como indica a normativa:

Artigo 19. Intervencións específicas.

“As intervencións específicas que sexan precisas por parte dos profesores especialistas de pedagogía terapéutica ou de audición e linguaxe serán propostas e deseñadas polo departamento de orientación, do que forman parte, en colaboración co titor do grupo ao que pertence o alumno. Tales actuacións levaranse a cabo normalmente dentro da aula, xunto co resto do alumnado dese grupo, e só poderán levarse a cabo fóra dela en casos excepcionais que estean debidamente previstos nas adaptacións curriculares e durante un tempo que non exceda a terceira parte da xornada escolar”.



Temos, pois, que entender que só nos casos excepcionais se dará a escolarización nas unidades de educación especial, de aí o número relativamente baixo de alumnos inscritos. Da análise da atención aos alumnos con necesidades especiais nos centros privados atopámonos, non obstante, cunha situación diferente. Observamos que nas diferentes provincias, loxicamente máis nunhas que noutras por mor da propia contía dos alumnos escolarizados, a proporción de alumnos en unidades substitutivas de educación especial é moito máis alta ca nos centros públicos. Só cabe pensar que se a escolarización nas aulas ordinarias dos centros públicos vén ser a norma, no caso dos privados a dita tendencia non está tan asumida. Cabe esperar, en correlación ao que ocorre nos centros públicos, que estas contías vaian diminuíndo.

■ **Táboa 49: Alumnos de diversificación curricular**

		93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05
Centros públicos	A Coruña	2.757	561	565	376	473	472	414	417	404	403	404	398
	Lugo	1.323	322	111	122	119	124	117	125	115	111	99	105
	Ourense	622	196	96	91	100	94	92	81	77	74	79	80
	Pontevedra	2.875	290	191	162	164	169	184	188	199	206	199	188
	<b>TOTAL</b>	<b>7.577</b>	<b>1.369</b>	<b>963</b>	<b>751</b>	<b>856</b>	<b>859</b>	<b>807</b>	<b>811</b>	<b>795</b>	<b>794</b>	<b>781</b>	<b>771</b>
Centros privados	A Coruña	403	564	250	360	252	250	252	258	241	223	227	224
	Lugo												
	Ourense	12	19										
	Pontevedra	695	541	370	337	361	350	399	405	370	292	276	289
	<b>TOTAL</b>	<b>1.110</b>	<b>1.124</b>	<b>620</b>	<b>697</b>	<b>613</b>	<b>600</b>	<b>651</b>	<b>663</b>	<b>611</b>	<b>515</b>	<b>503</b>	<b>513</b>

A análise dos datos referidos ao profesorado de PT e de AL remítenos, como non pode ser doutra maneira, á normativa legal básica na que se fai mención aos ditos profesionais. Así, o Decreto 120/1998, do 23 de abril (DOG, 27/04/98), polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma galega indícase, en referencia aos departamentos de orientación dos institutos de educación secundaria, que formarán parte deste (artigo 3.b) “o profesor ou profesora de pedagogía terapéutica e, naqueles centros nos que estea catalogado, o especialista de audición e linguaxe, que exercen a función de apoio á atención ao alumnado con necesidades educativas especiais, destinados no instituto de educación secundaria”.

Pola súa banda, a Orde do 24 de xullo de 1998 (DOG, 31/07/98), relativa á organización e funcionamento da orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia, fai mención explícita (artigo 7) ás funcións do profesorado de apoio ao alumnado

con necesidades educativas especiais, especialistas en pedagogía terapéutica e en audición e linguaxe, ao dicir que “... os mestres especialistas en pedagogía terapéutica e audición e linguaxe exercerán as súas funcións en todas as etapas educativas que se impartan no centro...”.

En canto á Orde do 27 de decembro de 2002 (DOG, 30/01/03), veu indicar (artigo 19) que “as intervencións específicas que sexan precisas por parte dos profesores especialistas de pedagogía terapéutica ou de audición e linguaxe serán propostas e deseñadas polo departamento de orientación, do que forman parte, en colaboración co titor do grupo ao que pertence o alumno. Tales actuacións levaranse a cabo normalmente dentro da aula, xunto co resto do alumnado dese grupo, e só poderán levarse fóra dela en casos excepcionais que estean debidamente previstos nas adaptacións curriculares e durante un tempo, que non excederá a terceira parte da xornada escolar”.

### ■ Táboa 50: Evolución do número de profesores de pedagogía terapéutica (PT) e de audición e linguaxe (AL) que atenden as necesidades especiais

Ano	PT	AL	TOTAL
1996	997	270	1.267
1997	1.001	275	1.276
1998	1.005	276	1.281
1999	1.012	280	1.292
2000	1.045	293	1.338
2001	1.067	305	1.372
2002	1.105	347	1.452
2003	1.306	458	1.764
2004	1.350	475	1.825

Podemos, pois, afirmar que o papel dos ditos especialistas no labor de apoio á integración vén ser fundamental. Neste sentido, e de acordo cos datos que se achegan na táboa 50, podemos tamén subliñar que a Administración foi sensible ao labor e importancia dos ditos profesionais a nivel dos centros educativos, ao ir incrementando dun xeito notable o número de especialistas en PT e AL ata o curso 2004. Non obstante, pensamos que con ser notable o esforzo da Administración, esta debe aumentar, aínda máis, o número dos ditos especialistas e esixir que tamén nos centros privados cumpran as ratios previstas.

## 2.4. Conclusións

A mellora da calidade da integración será, sen dúbida, un obxectivo que haberá que encadrar na mellora do ensino en xeral. Convén recordar, en todo caso, en consonancia co acordo da Declaración de Salamanca de xuño de 1994, que o obxectivo dunha educación para todos debe ser o principio fundamental que rexa as escolas integradoras, no sentido de que todos os nenos deben aprender xuntos, sempre que sexa posible, e facer caso omiso das súas dificultades e diferenzas. Neste sentido, as escolas integradoras deben recoñecer as diferentes necesidades dos seus alumnos e responder a elas, adaptarse aos diferentes estilos e ritmos de aprendizaxe dos nenos e garantir unha ensinanza de calidade por medio dun programa de estudos apropiado, unha boa organización escolar, unha utilización atinada dos recursos e unha ensamblaxe coas súas comunidades.

Consideramos, por outra banda, que os nenos de integración deben recibir o apoio especializado que precisen de cara a garantirlles unha escolarización axeitada. Por iso, ademais de que o profesor titor sexa quen de responder ás necesidades especiais demandadas, polo menos débense, por parte da Administración, ofertar, na mesma aula, os apoios prestados por outros profesionais que sexan capaces de orientar e apoiar a atención aos alumnos con diferentes tipos de necesidades. De momento, pensamos que os ditos apoios especializados están ás veces demasiado lonxe e que a súa concorrencia temporal en ocasións se volve moi tardía.

A escolarización dos nenos en centros específicos ou en unidades substitutivas de educación especial deberá ser unha excepción que só sería recomendable aplicar naqueles casos, moi pouco frecuentes, nos que se demostre que a educación nas aulas ordinarias non pode satisfacer as necesidades educativas ou sociais do neno ou cando sexa necesario para o benestar do neno e dos outros.

Debemos entender o papel do profesorado de apoio á integración, tanto o interno coma o externo, desde un funcionamento global e sistémico no que calquera alumno escolarizado é susceptible de ter que contar con algún tipo de apoio ao longo da súa escolarización. Deste xeito, no ámbito da diversidade, ao que estamos a referirnos, deberíamos ter en conta tanto os alumnos como o mesmo profesorado.

Da mesma forma, sería bo chegar a coñecer o tipo de estratexias utilizadas polo profesor titor na atención ao alumnado con necesidades especiais, así como no caso do profesor de apoio ou dos membros dos equipos de orientación específicos, de cara a que o

alumno non veña ser un ser illado sobre o que se estea a intervir afastado da necesaria convivencia cos compañeiros.

Debemos tamén reflexionar sobre a implantación de diversos programas a nivel do centro e a súa influencia sobre o alumnado receptor. É dicir, ¿ata que punto a aplicación dun programa non vén reforzar o illamento dun alumno? Quizais a mellor maneira de eludir este posible problema sexa unha reflexión conxunta de profesores e alumnos, na que o traballo cooperativo permita o protagonismo de todos nun mesmo proxecto.

É preciso transformar a educación nunha educación que prepare os cidadáns cara ao cambio, de tal maneira que cada alumno reciba o apoio individual que precisa de acordo coas súas potencialidades. Todo iso esixe que actitudes, habilidades e valores sexan tidos en conta. O paso do concepto de integración ao de inclusión non debe quedar nunha mera reflexión teórica e cómpre levala á práctica. E, logo da escolarización obrigatoria, cómpre pensar, se é o caso, no acceso ao ensino universitario para pensar finalmente na inserción laboral e social.

Percorremos, sen dúbida dun xeito moi sintético, as distintas facianas que presenta a atención aos alumnos con nee. Pero, sen dúbida, a faciana dun só neno é moito máis ampla e rica do que podemos imaxinar. En todo caso, convén indicar como as nosas reflexións partiron dos datos cos que contamos e a eles quixemos ser o máis fieis posible.

A calidade da atención aos alumnos con nee antóllasenos que mellorou respecto de etapas e anos anteriores, pero tamén pensamos que no camiño que queda por percorrer aínda non chegamos ao seu final. As actuacións son mellorables. Deste xeito, a Administración debe ser capaz de ofertar un sistema educativo no que o ensino-aprendizaxe se leve a cabo nas situacións máis óptimas e nas que prime a flexibilidade e a adaptación.

Atendendo pois á análise dos datos efectuada, desexamos subliñar o seguinte:

- a) Necesidade de potenciar a escolarización dos alumnos con necesidades especiais nos centros infantís, tanto públicos coma privados, sobre todo no caso daqueles nenos que vivan en zonas rurais con posibilidades reais de desenvolvemento.
- b) Seguir apostando pola integración nos centros ordinarios durante a etapa de escolarización no ensino obrigatorio e ofertar un maior número de programas de garantía social encamiñados á procura, se é o caso, dunha formación profesional axeitada.

- c) A mellora da atención aos alumnos con necesidades educativas especiais. Coidamos neste sentido que a calidade pode verse incrementada cun aumento do número de profesionais de PT e de AL. Porén, a dita atención aos alumnos con necesidades especiais por parte dos especialistas de PT e de AL debe verse apoiada, e complementada, polos membros dos equipos de orientación específicos, dun xeito sostido.
- d) Destacamos o escaso número de alumnos con necesidades especiais que pasan os niveis do ensino postobrigatorio e pensamos que se debe de inverter a dita tendencia. A extensión dos programas de diversificación curricular podería axudar a paliar esta carencia. De igual xeito, entendemos que a inserción laboral dos alumnos con necesidades especiais precisa do apoio e orientacións axeitados.

Rematamos sinalando que aínda que o camiño seguido pola educación especial é longo e non sempre foi un camiño de rosas, os avances tecnolóxicos dos últimos anos axudaron a moitos alumnos con nee a superar os atrancos cos que se tiveron que afrontar. De todos os xeitos, quedan bastantes contas por facer, entre outras que a Administración achegue os medios humanos necesarios para unha integración de calidade. Coidamos que todos temos unha parte da responsabilidade e a dos diversos profesionais que interveñen cerca dos alumnos con nee non é a menor.

---

### ■ 3. A ATENCIÓN EDUCATIVA AO ALUMNADO CON SOBREDOTACIÓN

---

#### ■ 3.1. Introducción

Os alumnos con sobredotación constitúen unha parte da diversidade do alumnado que diariamente atopamos nos centros educativos. Durante moito tempo foron obxecto dunha visión estereotipada e mitificada e, en consecuencia, as súas necesidades ignoradas e desatendidas. Na actualidade, pódese dicir que, por un lado, moitas desas preconcepcións están superadas e estes suxeitos poden beneficiarse das medidas e recursos que os centros educativos dispoñen para a atención á diversidade. Por outro lado, no noso sistema educativo existe unha base legal suficiente para atender con garantías a diversidade e, dentro dela, tamén aqueles alumnos con necesidades educativas asociadas a condicións persoais de sobredotación.

En efecto, o marco lexislativo de referencia no que hoxe nos movemos para afrontar a atención á educación dos alumnos con sobredotación ten como punto de arranque a Lei de ordenación xeral do sistema educativo de 1990 (LOXSE). Nas súas coordenadas fundamentais, a LOXSE favorece a posibilidade de mellorar o coidado pedagóxico

dos superdotados cando alude á necesidade de recoñecer e cubrir axeitadamente as demandas de todos os estudantes tan efectivamente como sexa posible (capítulo V “Da educación especial”) e cando se refire ao desenvolvemento das capacidades creativas e do espírito crítico (artigo 2.1.3). Asemade, establece como un dos seus principios fundamentais a individualización da ensinanza, o que supón un recoñecemento das diferenzas individuais do alumnado e unha planificación da resposta educativa segundo as súas características. Así, o artigo 3, apartado 5, sinala que as ensinanzas se adecuarán ás características dos alumnos con necesidades educativas especiais, mentres o artigo 37 determina que os centros deberán contar coa debida organización escolar e realizar as oportunas adaptacións curriculares desde un continuo curricular único para todos, seguindo un criterio de axuste progresivo naqueles casos nos que sexa necesario.

Inspirados nos presupostos desta lei, articúlanse as disposicións legislativas reguladoras da atención ao alumno superdotado no Estado español e na nosa comunidade autónoma. Concretamente, e polo que se refire a Galicia, cabe citar os seguintes documentos legais:

- Orde do 6 de outubro de 1995 (DOG, 07/11/95), que regula as adaptacións do currículo nas ensinanzas de réxime xeral. Nos seus artigos 5, 6 e 13 establece que as adaptacións curriculares estarán dirixidas tamén a aqueles alumnos que presentan necesidades educativas especiais debidas a condicións persoais de sobredotación, tanto na ensinanza obrigatoria coma no bacharelato.
- Decreto 320/1996, do 26 de xullo (DOG, 06/08/96), sobre a ordenación da educación dos alumnos con necesidades educativas especiais, no que se recoñecen os alumnos superdotados como posibles alumnos con necesidades educativas especiais e se determinan as condicións para a súa escolarización.
- Orde do 28 de outubro de 1996 (DOG, 28/11/96), que regula as condicións e o procedemento para flexibilizar a duración do período de escolarización obrigatoria dos alumnos con necesidades educativas especiais asociadas ás condicións persoais de sobredotación. Na comunidade galega, esta orde pode contemplarse como a primeira disposición específica para superdotados na que se establece o procedemento para flexibilizar o período de escolarización, as normas sobre a avaliación psicopedagóxica destes alumnos, as características que debe posuír un alumno para ser considerado superdotado e, así mesmo, as medidas curriculares que se lles aplicarán e o sistema de rexistro. Actualmente, esta orde está anulada polo Tribunal Constitucional.
- Decreto 120/1998, do 23 de abril (DOG, 27/04/98), que regula a orientación na Comunidade Autónoma galega, polo que se crean os equipos de orientación específicos (EOE), de ámbito provincial, que teñen entre as súas especialidades a sobredotación intelectual, o que permite contar, por primeira vez, cun servizo educativo integrado por profesionais dedicados especificamente ao campo da sobredotación.

- Orde do 24 de xullo de 1998 (DOG, 31/07/98), que establece a organización e funcionamento da orientación en Galicia e as condicións e funcións propias de cada unha das especialidades incluídas nos equipos específicos.

En decembro de 2002 promúlgase a LOCE, que constitúe un paso adiante no recoñecemento dos alumnos con sobredotación como grupo diferenciado que será obxecto de atención prioritaria por parte das administracións educativas. No capítulo VII “Da atención aos alumnos con necesidades educativas específicas”, na súa sección 3.<sup>a</sup>, “Dos alumnos superdotados intelctualmente”, recompílanse no artigo 43, apartados 1 a 5, un conxunto de indicacións respecto da escolarización, formación do profesorado, atención ás familias...

No mes de xullo do ano 2003, promúlgase o Real decreto 943/2003 (BOE, 31/07/03), que desenvolve o artigo mencionado da lei e formula a posibilidade de flexibilizar o período de escolarización obrigatoria, suprimindo a restrición establecida pola Orde do 24 abril, que o limitaba a dous anos.

Polo que atinxe a Galicia, temos que citar como documento máis actual, conformando a lexislación sobre alumnos superdotados, a Orde do 27 de decembro de 2002 (DOG, 30/01/02), pola que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos de alumnado de ensino non universitario con necesidades educativas especiais.

---

### ■ 3.2. ¿Quen e como son os alumnos superdotados?

O interese polos suxeitos cunha capacidade intelectual excepcional non é novo. Os primeiros estudos científicos sitúanse no século XIX e débense a Galton quen, na súa obra, *Hereditary Genius*, utiliza xa, consonte a época, o termo xenialidade. A principios do século XX, nos Estados Unidos de América empezan a aparecer experiencias no tratamento deste tipo de alumnos, coas famosas clases de progreso rápido en Nova York. Non obstante, será máis tarde, tras a aparición da medida da intelixencia de Binet en 1905, cando, grazas a Terman, se inicie o primeiro estudo lonxitudinal para indagar con maior profundidade trazos e características relacionadas coa sobredotación. En España, as primeiras referencias aos alumnos superdotados aparecen no libro de Huarte de San Juan (1575), *Exame de enxeños para as ciencias*, no que o autor amosa a diferenza de habilidades que hai nos homes e no que recomenda que cadaquén debe desenvolver as súas potencialidades segundo llas deu a natureza.

Agora ben, ao tempo que podemos afirmar que a preocupación e interese por este campo de estudo, tanto no ámbito da educación coma da psicoloxía non é recente, tamén é xusto dicir que non existe un gran consenso á hora de definir o concepto de sobredotación.

Tradicionalmente, a concepción acerca do superdotado centrouse na capacidade mental ou capacidade para resolver problemas, pero hoxe xa non se entende como un trazo simple, senón como unha noción multidimensional susceptible de desenvolvemento e cambio (Tourón, 2004).

Nesta liña, entre as numerosas definicións da sobredotación, unha das máis aceptadas e coñecidas no noso contexto é a proposta por Renzulli (1978, 1984), para quen unha persoa é sobredotada cando nela se presenta a combinación dos seguintes tres trazos:

- capacidade intelectual superior á media,
- excelente motivación persoal e compromiso coa tarefa,
- elevada creatividade e orixinalidade.

Segundo este autor, ningún destes trazos, por si só, pode ser considerado como sinónimo de sobredotación e soamente a interacción dos tres elementos determina un maior ou menor grao de sobredotación. Certamente, o suxeito superdotado posúe unha capacidade intelectual moi superior á media, aínda que non ten que ser excepcionalmente intelixente. A idea de perseveranza na tarefa ten que ver coa capacidade de concentración e traballo naquilo que o motiva, amosando un afán de logro moi superior ao doutros suxeitos da mesma idade. A creatividade considérase como a capacidade de producir ideas e contidos mentais novos e sorprendentes; os nenos con sobredotación amosan orixinalidade e enxeño nas realizacións propias e as súas preguntas e comentarios son case sempre impredecibles.

Máis alá do consenso acadado con esta proposta, é preciso recoñecer que achegarnos a unha definición como esta non xustifica a crenza dun perfil único do superdotado, porque entre eles non constitúen un grupo homoxéneo. Cada neno con sobredotación é unha persoa única, coas súas propias características intelectuais, sociais ou emocionais. Desde esa diversidade, que conforma a individualidade de cada quen, amosan tantas diferenzas entre si como o resto dos rapaces. Aínda así, podemos referir unha serie de indicadores específicos que adoitan presentar estes suxeitos e que agrupamos nos tres ámbitos aos que alude a definición arriba proposta:



## ■ Cadro 10: Trazos característicos da sobredotación

Indicadores da capacidade intelectual	Indicadores da capacidade creativa	Indicadores da motivación e perseveranza
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gran facilidade para adquirir novas aprendizaxes</li> <li>- Adquisición temperá das aprendizaxes sen axuda</li> <li>- Comprensión rápida da información e dos novos conceptos</li> <li>- Facilidade para establecer conexións entre conceptos diferentes</li> <li>- Elevado nivel de indagación</li> <li>- Facilidade para elaborar conceptos verbais</li> <li>- Axilidade no uso de novos coñecementos na resolución de problemas teóricos e prácticos</li> <li>- Habilidade para argumentar, preguntar e razoar</li> <li>- Gran curiosidade intelectual</li> <li>- Interese e preocupación por problemas sociais</li> <li>- Gran capacidade de liderado e elevada sensibilidade social</li> <li>- Gusto pola lectura</li> <li>- Amplo e rico vocabulario</li> <li>- Memoria superior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orixinalidade</li> <li>- Imaxinación e fantasía</li> <li>- Creación de ideas e procesos novos</li> <li>- Solución creativa aos problemas</li> <li>- Especial sentido do humor</li> <li>- Tendencia a explorar ideas</li> <li>- Independencia de pensamento</li> <li>- Facilidade para transferir coñecementos</li> <li>- Capacidade de iniciativa</li> <li>- Opinións contrarias ás habituais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concentración na tarefa, perseveranza e motivación nas áreas de interese</li> <li>- Aprendizaxe autodirixida</li> <li>- Tendencia a traballar de xeito independente</li> <li>- Motivación ante tarefas complicadas e novas</li> <li>- Gozan cos cambios e os desafíos</li> <li>- Elevadas expectativas cara a si mesmos e cara aos demais</li> </ul>

### ■ 3.3. A avaliación psicopedagóxica

En paralelo ás diversas concepcións e definicións de sobredotación e aos distintos modelos de intelixencia e funcionamento cognitivo, a identificación e recoñecemento da sobredotación desenvolveuse de modos diversos. Neste sentido, podemos dicir que hoxe se contempla a necesidade de promover o deseño e o emprego de modos de identificación complexos e variados. En consecuencia, na avaliación psicopedagóxica dos sobredotados faise uso de criterios múltiples e instrumentos diversos pois, como sinala Jiménez Fernández (2001), se o talento é múltiple, tamén deben ser múltiples os criterios empregados para a súa identificación.

Concretamente, cabe citar como instrumentos máis utilizados na avaliación psicopedagóxica os seguintes:

- a) Probas estandarizadas, nas que incluímos os tests de intelixencia, tests de creatividade, tests de aptitudes específicas.

- b)** Escalas e listas que avalían características, actitudes, personalidade e outras peculiaridades individuais.
- c)** Nomeamentos ou datos achegados polos pais, profesores, compañeiros e polos propios suxeitos.
- d)** Datos sobre o progreso acadado polo alumno na escola.

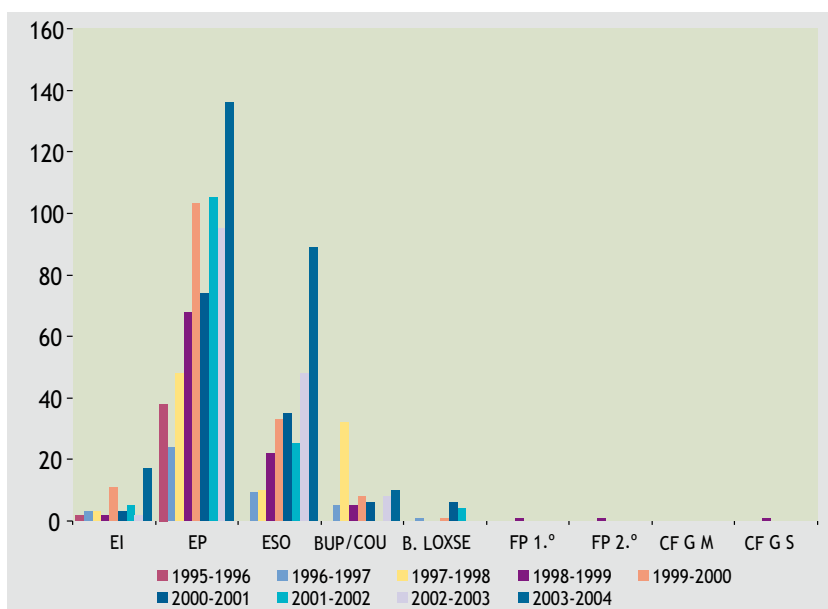
O factor clave para o recoñecemento e identificación do neno superdotado é que se usen todas as fontes posibles de información, co fin de coñecer ao máximo as características de cada suxeito e, a partir de aí, poder proporcionar as medidas de resposta educativa máis axeitadas. Na Comunidade Autónoma galega é preciso salientar que o inicio deste proceso se sitúa no momento no que se detectan indicios, no contorno familiar ou escolar, de que un determinado alumno pode manifestar unhas aptitudes intelectuais excepcionais. Nesta situación, o profesor titor, de conformidade cos pais ou titores legais, ponse en contacto e solicita ao departamento de orientación do centro que, en colaboración co especialista do equipo de orientación específico, realice a avaliación psicopedagóxica individual, que permitirá a identificación ou non da posible sobredotación. Nalgúns centros, nos plans de atención á diversidade dispónse xa dun plan de atención á sobredotación. Nestes casos, será o profesor titor quen informará a familia do proceso de avaliación psicopedagóxica.

Froito deste proceso, contamos con datos concretos sobre o número de alumnos identificados como superdotados nos distintos niveis educativos desde o período comprendido entre 1995-96 ata 2003-04. Estes datos revelan que o total de nenos identificados é de 1.099. Segundo o nivel educativo, é na educación primaria (691) onde se detecta o maior número de alumnos identificados, datos concordantes coa conveniencia de realizar a identificación nas etapas iniciais da escolaridade. Así mesmo, na táboa 51, comprobamos que o número de alumnos identificados aumenta progresivamente a medida que avanzamos nos anos académicos considerados no estudo, o que reflicte non só unha maior atención a este tema, senón unha maior dedicación en consonancia coas disposicións lexislativas vixentes (de 40 e 42, nos cursos 1995-96 e 1996-97, a 153 e 252 nos cursos 2002-03 e 2003-04). Estas cifras recóllense na táboa 51 e na gráfica 37 que aparecen de seguido.

■ **Táboa 51: Alumnado con sobredotación segundo nivel educativo**

	Educ. infantil	Educ. primaria	ESO	BUP e COU	BACH. LOXSE	FP 1.º grao	FP 2.º grao	CF grao medio	CF grao superior	TOTAL
1995-96	2	38								40
1996-97	3	24	9	5	1					42
1997-98	3	48	10	32						93
1998-99	2	68	22	5		1	1		1	100
1999-00	11	103	33	8	1					156
2000-01	3	74	35	6	6					124
2001-02	5	105	25		4					139
2002-03	2	95	48	8						153
2003-04	17	136	89	10						252
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>691</b>	<b>271</b>	<b>74</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>1.099</b>

■ **Gráfica 37: Alumnado total con sobredotación segundo nivel educativo**

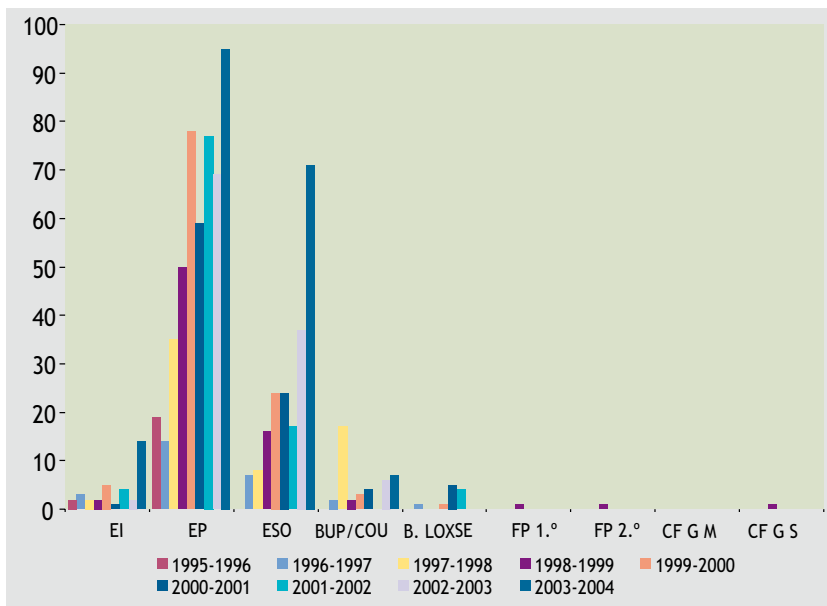


Se temos en conta o sexo, comprobamos na táboa 52 que son os homes, fronte ás mulleres, os que sobresaen numericamente en todos os niveis educativos considerados. Estes datos amósanse de xeito máis claro na seguinte táboa e nas gráficas 38 e 39.

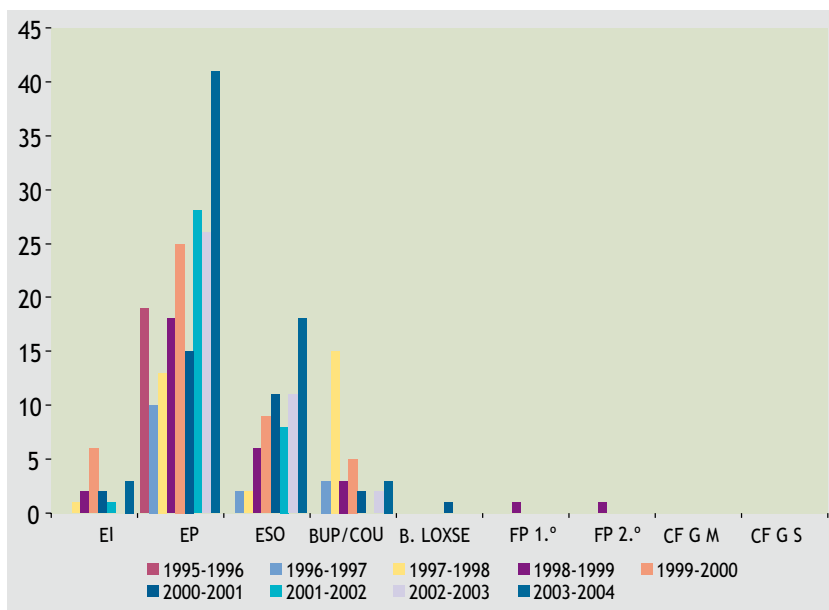
■ Táboa 52: Alumnado con sobredotación segundo nivel educativo e sexo

	Educ. infantil		Educ. primaria		ESO		BUP e COU		Bach. LOXSE		FP 1.º grao		FP 2.º grao		Ciclos f. grao medio		Ciclos f. grao superior	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
1995-96	2	0	19	19														
1996-97	3	0	14	10	7	2	2	3	1									
1997-98	2	1	35	13	8	2	17	15										
1998-99	2	2	50	18	16	6	2	3			1		1	1				1
1999-00	5	6	78	25	24	9	3	5	1									
2000-01	1	2	59	15	24	11	4	2	5	1								
2001-02	4	1	77	28	17	8			4	0								
2002-03	2	0	69	26	37	11	6	2										
2003-04	14	3	95	41	71	18	7	3										
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>15</b>	<b>496</b>	<b>195</b>	<b>204</b>	<b>67</b>	<b>41</b>	<b>33</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

■ Gráfica 38: Alumnos con sobredotación segundo nivel educativo



■ Gráfica 39: Alumnas con sobredotación segundo nivel educativo



### ■ 3.4. Medidas de resposta educativa

A partir da avaliación psicopedagóxica, deben concretarse as medidas de resposta educativa que se han seguir con cada alumno con sobredotación, tanto a nivel curricular coma organizativo, sen esquecer outras medidas complementarias que poida levar a cabo a propia familia.

A lexislación galega, consonte a lexislación nacional, contempla varias formas de resposta educativa para estes alumnos. Entre os distintos tipos de medidas, recolleamos a continuación as máis frecuentes:

#### A) Programas de enriquecemento

Son programas deseñados e axustados ás características e necesidades de cada alumno que permiten a permanencia no grupo clase. Normalmente, úsanse dous tipos de estratexias, o enriquecemento horizontal e o enriquecemento vertical.

O enriquecemento horizontal vai dirixido fundamentalmente ao eido procedemental. Enfócase a un afondamento en obxectivos e contidos propios dun curso ou dun ciclo

e abrangue aspectos como a mellora cognitiva, o desenvolvemento da creatividade, a ampliación e afondamento da información e a optimización de hábitos e de estratexias de resolución aplicadas ás distintas áreas de traballo.

Trátase, xa que logo, de ir introducindo na programación da aula unha serie de técnicas metodolóxicas e actividades complementarias á oferta educativa ordinaria.

O enriquecemento vertical supón o aumento dos contidos que se han aprender nunha ou varias áreas.

### B) Programas de aceleración

Implican a flexibilización do período de escolarización e consisten na promoción do alumno a un curso superior ao que lle corresponde pola súa idade cronolóxica. Estes programas baséanse na competencia curricular e deben adoptarse cando os obxectivos do curso seguinte estean xa conseguidos, pero tendo en conta tamén se é unha medida axeitada para o desenvolvemento persoal do alumno. Neste sentido, os programas de aceleración non deben supoñer un adianto de curso sen máis, senón que deben ir acompañados das adaptacións curriculares correspondentes.

### C) Agrupamentos especiais

Engloban todas aquelas medidas que supoñen a formación de grupos de alumnos superdotados nalgún momento do horario escolar, para tratar de atender mellor o desenvolvemento das súas capacidades.

---

## ■ 3.5. Consideracións finais

O breve percorrido que vimos de facer nas páxinas precedentes arredor da sobredotación pon de manifesto o interese permanente por este campo de estudo e o desenvolvemento progresivo deste, especialmente nas últimas décadas, cando comeza a recibir un tratamento específico desde o marco lexislativo. Neste sentido, podemos dicir que actualmente no noso sistema educativo existe unha base legal suficiente para poder atender con garantías a diversidade e, dentro dela, tamén aqueles alumnos con necesidades asociadas a condicións persoais de sobredotación. Proba disto é, sen dúbida, o feito de contar na Comunidade Autónoma galega cun significativo número de escolares identificados como superdotados por especialistas no campo e que este proceso de identificación vai aumentando progresivamente.

Non obstante, non podemos afirmar que todo o camiño estea xa percorrido. Aínda queda moito por andar, sobre todo no eido da sensibilización e formación do profesorado e doutros membros da comunidade educativa.

A atención educativa á sobredotación non pode depender do voluntarismo dos profesionais interesados e sensibles a este tema, como tampouco pode ser vista como unha cuestión de opcionalidade. Debe ser entendida como un dereito destes alumnos recoñecido e regulado formal e legalmente, que debe ter unha proxección clara nos centros educativos, no apoio institucional, na experimentación de accións, na implantación de plans e programas específicos para estes alumnos e na investigación e difusión de experiencias educativas de interese.

---

## ■ 4. A ATENCIÓN EDUCATIVA AO ALUMNADO XITANO

---

### ■ 4.1. A escolarización dos nenos xitanos na primeira metade da década dos noventa

#### ■ 4.1.1. A poboación xitana en Galicia a comezos da década dos noventa

---

En Galicia vivían a principios dos anos 90 algo máis de 6.700 persoas de etnia xitana. Tratábase dunha poboación eminentemente urbana (un 67% residía nas sete grandes cidades e as súas áreas periurbanas), concentrada maioritariamente no arco atlántico. Un 80% dos xitanos residentes en Galicia eran familias que ata máis alá da metade do século mantiveran unha vida nómade ou semisedentaria e que non se asentaran definitivamente ata os anos 60, cando a mecanización do mundo rural. Pola contra, preto dun 16% era poboación procedente de Castela e León (os denominados xitanos zamoranos), asentada xa de antigo en Burgos, Zamora... e emigrada a Galicia nos anos 70 para traballar na venda ambulante.

A sedentarización dos anos sesenta supuxo o abandono das ocupacións laborais tradicionais das familias xitanas, como a cestería ou a compravenda de gando, e a súa substitución polo traballo na peonaxe portuaria e industrial, na recollida de chatarra e no marisqueo. Non obstante, a crise económica dos anos 70 e da primeira metade dos 80 provocou a saída do mercado laboral de gran parte dos asalariados xitanos, o que produciu unha situación económica crítica para moitas familias. A principios dos anos 90, a exclusión do mercado laboral continuaba a ser maioritaria (o traballo asalariado supoñía tan só un 8.5% da actividade laboral), pero a venda ambulante estíbese a converter nunha alternativa satisfactoria para boa parte da poboación (un 52% da actividade laboral).

A situación en relación coa vivenda presentaba signos contrapostos: un 50% da poboación habitaba en vivendas normalizadas e o outro 50% en infravivendas. Do 50% que accedera á vivenda normalizada, algo máis da metade, fundamentalmente poboación zamorana, fixérao mediante alugamento ou compra de vivenda libre, e a outra metade mediante acceso ás vivendas de promoción pública. No que se refire á poboación residente en infravivendas, ata un terzo concentrábase nos grandes asentamentos de infravivendas de promoción pública, como Penamoa, Freixeiro, Modeluno, O Carqueixo, O Vao ou O Cornazo.

Se desde a sedentarización e ata a primeira metade dos anos 80 o protagonismo da intervención social coa comunidade xitana correra ao cargo do sector educativo, por medio das escolas ponte e cun papel relevante das organizacións vinculadas á igrexa, a partir da segunda metade dos anos 80 este protagonismo pasa á rede de servizos sociais e as administracións públicas asumen un papel progresivamente máis activo. A finais desta década ponse en marcha o Plan nacional de desenvolvemento xitano, que financia programas integrais municipais de intervención social coa comunidade xitana. E coa implantación do Plan concertado de prestacións básicas de servizos sociais, os traballadores e traballadoras sociais municipais convértense en interlocutores privilexiados coa comunidade xitana. A principios dos anos 90, un 17% das familias xitanas eran perceptoras de prestacións económicas de servizos sociais.

O proceso de sedentarización, co conseguinte acceso á vivenda e a extensión das políticas sociais, provocou diferentes movementos contrapostos de transformación na comunidade xitana, cuxos efectos eran visibles a comezos dos anos 90. En primeiro lugar, podemos falar dun proceso xeneralizado de recoñecemento de dereitos, mellora do nivel de vida e acceso ao benestar, fronte á precariedade económica, social e legal propia da vida nómade. Este acceso ao benestar veu acompañado dunha maior interrelación co conxunto da poboación nos barrios, na escola, no traballo e na casa, a través dos medios de comunicación social. E a maior interrelación implicou unha aceleración do cambio cultural, especialmente visible nas pautas de comportamento dos mozos e na transformación dos roles e na presenza social da muller. Porén, o asentamento en campamentos de infravivendas, a precariedade laboral e de ingresos e o debilitamento das estruturas tradicionais de control social tamén se reflectiu na aparición de núcleos de exclusión social, con forte presenza de drogodependencias e conflitividade.

Durante estes anos, e como reacción ante o cambio cultural, a perda de control social da familia e a aparición das drogodependencias estendeuse con forza entre a comunidade xitana a Igrexa Evanxélica de Filadelfia.



#### 4.1.2. A situación educativa da comunidade xitana a comezos dos anos 90

##### A) O marco lexislativo

A comezos da década dos noventa, iniciábase o proceso de implantación da Lei orgánica 1/1990, de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE), que viña substituír a Lei 14/1970, xeral de educación. A LOXSE producía expectativas positivas en relación coa escolarización da poboación xitana, tanto pola súa orientación xeral de carácter integrador e comprensivo, coma pola extensión da escolarización obrigatoria ata os 16 anos e a regulación da educación compensatoria.

A LOXSE dedicaba o seu título V á compensación das desigualdades na educación e establecía as políticas de educación compensatoria, como medio para evitar as desigualdades derivadas de factores sociais, económicos, culturais, xeográficos, étnicos ou doutra índole. Para iso, establecía a escolarización na educación infantil dos menores procedentes de medios familiares en situación de desigualdade socioeducativa inicial e a dotación de recursos humanos e materiais aos centros con alumnado con dificultades para acadar os obxectivos educativos xerais, co fin de compensar a súa situación.

A pesar destas expectativas xerais de carácter positivo, a implantación da LOXSE tamén formulou certas incertezas en relación co seu efecto sobre a escolarización do alumnado xitano. No inicio dos anos 90, o nivel educativo de sexto de EXB constituía en certo modo un punto de inflexión no proceso educativo dos alumnos xitanos. Se ata ese curso a progresión educativa se mantiña de forma maioritaria, aínda que con presenza de absentismo e atraso escolar, a partir de sexto de EXB o abandono escolar xeneralizábase, de xeito que unicamente unha pequena minoría dos nenos e nenas acadaban niveis educativos máis elevados. Os esforzos do persoal vinculado ao ensino de alumnado xitano ían dirixidos a elevar o dito punto de inflexión ou nivel educativo estándar ata o graduado escolar (oitavo de EXB).

Nesta situación, o establecemento dunha ruptura no proceso educativo entre a educación primaria e a educación secundaria obrigatoria, no nivel equivalente ao antigo sexto de EXB, supoñía unha dificultade engadida para o logro deste obxectivo. A finalización do ensino primario e a obriga de cambio de centro educativo (do colexio ao instituto) supoñía un obstáculo engadido para a continuidade da escolarización ou transición á secundaria.

Ata a implantación da LOXSE, a atención ao alumnado xitano viña regulado polos subprogramas de educación compensatoria conveniados co MEC, ao amparo do Real decreto 1174/1983, do 27 de abril, que regula os programas de educación compensatoria. Este convenio permite que o custo económico do profesorado das escolas ponte e o seu mantemento fose asumido polo MEC desde o curso 1986/87, ano no que o Secretariado Xeral Xitano renunciou ao convenio suscrito coa Consellería de Educación para o funcionamento das escolas ponte en Galicia.

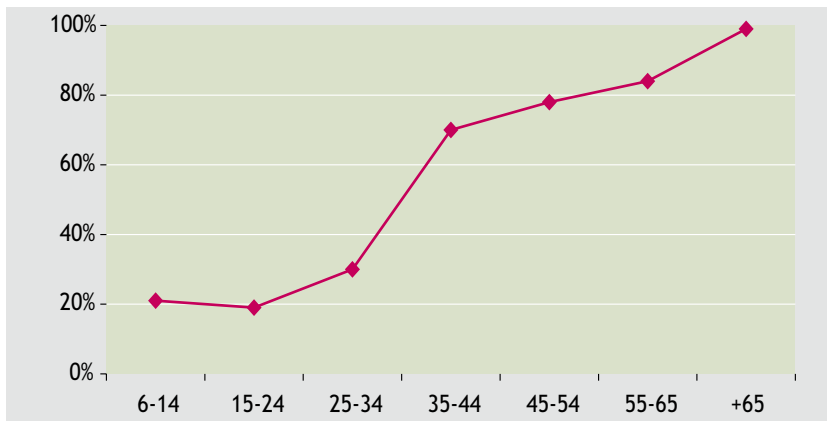
Aínda que as denominadas escolas ponte (escolas exclusivas para alumnado de etnia xitana) non tiñan unha regulación específica e constituían para todos os efectos centros ordinarios de ensino público, continuaban a existir na comunidade autónoma 8 centros exclusivos (Chavorré Calé en Ferrol, CP do Portiño e CP A Silva na Coruña, Centro de Compensatoria en Santiago, Aula de Compensatoria de Ribeira, CP O Cornazo en Vilagarcía, CP do Carqueixo en Lugo e EE do Vao en Poio), algúns deles de recente creación. A Administración educativa encadraba estes centros no subprograma de educación compensatoria. Coa finalidade de promover a súa progresiva desaparición, a Administración educativa dotou, no ano 1990, catro prazas de profesorado para o seguimento da escolarización en centros ordinarios do alumnado procedente das escolas ponte de Ferrol, A Coruña, Santiago-Vilagarcía e Lugo. Estas prazas de apoio e seguimento escolar estaban reguladas por unha Circular da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria do curso 1990/91, onde se fixaba o horario do profesorado de apoio e seguimento escolar á poboación marxinal e establecíase a creación dunha comisión de escolarización, en cada unha das catro zonas, integrada polo profesorado de apoio e seguimento escolar e o profesorado das escolas ponte.

Nos seguintes anos, ampliáronse o número de prazas de apoio escolar en Ferrol-Narón, A Coruña e Santiago. Non obstante, non se regulou o seu funcionamento.

### B) Alfabetización e actitudes fronte á escolarización

Na primeira metade da década dos 90, a situación educativa da comunidade xitana de Galicia continuaba a ser propia dunha poboación subdesenvolvida, cun índice de analfabetismo do 33%. Estes niveis de analfabetismo tiñan unha distribución desigual por razón de xénero e idade. O analfabetismo concentrábase en maior medida na muller xitana, cun diferencial de 10 puntos fronte aos homes. De igual maneira, concentrábase entre a poboación maior, con niveis superiores ao 70% para os maiores de 35 anos e niveis arredor do 20% para os menores de 25 anos. Esta desigualdade mostraba os avances producidos desde a sedentarización.

### ■ Gráfica 40: Índices de analfabetismo por tramos de idade



Fonte: Asociación Chavós-Xunta de Galicia, 1992.

A actitude da poboación xitana fronte á escola era moi maioritariamente favorable, tanto entre os adultos coma entre os menores. Porén, tratábase dunha visión acorde coa súa situación educativa e coa ausencia de referentes de membros da comunidade aos que a educación lles permitira mellorar as súas condicións de vida.

Deste xeito, ata un 75% dos adultos consideraban que a utilidade básica da escola era a aprendizaxe da lectoescritura, a obtención dos coñecementos necesarios para acceder ao carné de conducir ou a adquisición de habilidades básicas de relación. A escola era vista como unha institución allea á comunidade xitana, na que se transmitían coñecementos propios da sociedade maioritaria.

#### C) Escolarización e experiencia educativa

No ano 1990, o nivel de escolarización dos menores xitanos situábase no 69%, cunha maior presenza dos nenos (80%) que das nenas (57%). A educación dos menores xitanos estaba caracterizada, ademais de polo baixo nivel de escolarización, pola presenza de tres problemáticas recorrentes: o absentismo, o abandono e o atraso escolar.

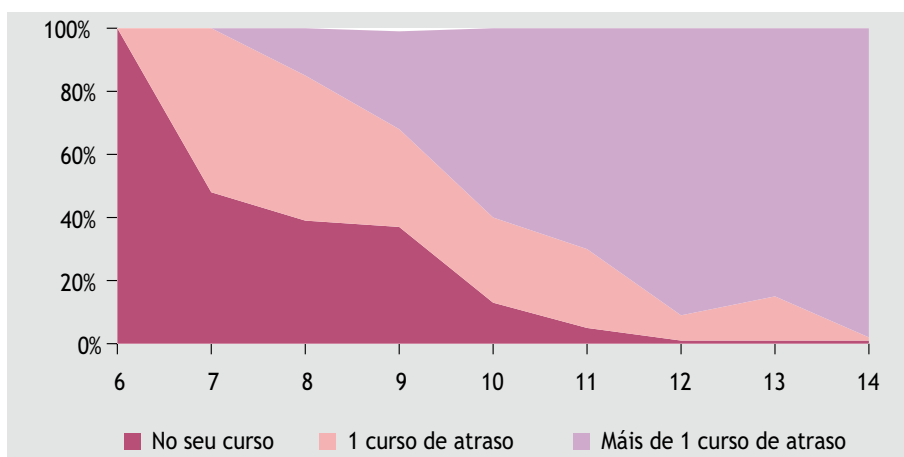
- Absentismo escolar. Un 23% dos menores escolarizados presentaban elevados índices de absentismo, polo que unicamente un 53% acudían de forma regular á escola.

- Abandono escolar. Gran parte dos menores xitanos pasaban nalgún momento da súa infancia pola escola. De feito, os niveis de escolarización mantíñanse relativamente

elevados ata os 11 anos (80/90%). A partir da dita idade, o abandono escolar reducíao ao 50% para os 12 e 13 anos e por baixo do 30% a partir dos 14. Como regra xeral, o abandono escolar coincidía co nivel de 5.º de primaria.

- Atraso escolar. Os menores xitanos escolarizados atopaban grandes dificultades para manter unha progresión educativa acorde coa súa idade. Entre os 7 e os 9 anos, o atraso escolar afectaba xa o 50% do alumnado e con 10 e 11 anos tan só entre un 5% e un 15% mantiñan o nivel, mentres que máis do 60% acumulaban un atraso de máis dun curso escolar.

### ■ Gráfica 41: Niveis de atraso escolar segundo tramos de idade



Fonte: Asociación Chavós-Xunta de Galicia, 1992.

Pola contra, a conflictividade escolar non era un problema asociado á escolarización dos menores xitanos. Isto debe relacionarse coa baixa presenza dos menores xitanos no sistema educativo, dado que algo máis da terceira parte dos menores que asistían á escola (e, en gran medida, os procedentes de contornos máis degradados) estaban escolarizados en centros segregados (as denominadas escolas ponte), moitos deles localizados nos propios asentamentos de infravivendas. O número de alumnos xitanos con asistencia regular a centros educativos ordinarios situábase arredor dos 600.

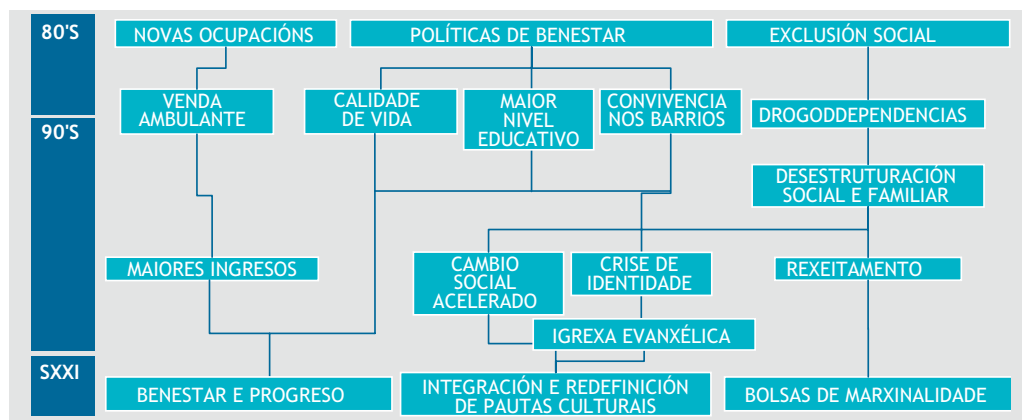
4.2. A escolarización dos nenos xitanos a comezos do século XXI

4.2.1. A poboación xitana a comezos do século XXI. Demografía, principais trazos socioeconómicos e acceso ás redes de servizos

A situación da comunidade xitana a comezos do século XXI é un reflexo das tendencias observadas a inicios da década dos 90. A última década foi un período de progreso e mellora para a comunidade xitana e así o manifesta a maioría da poboación. No ano 2000, vivían en Galicia algo máis de 8.400 persoas de etnia xitana. Desde o ano 1990, producírase un incremento de poboación de 1.660 persoas, o que supón unha taxa acumulativa do 2,23% anual. Aínda que esta taxa de crecemento supera claramente a da poboación galega (0,08%) ou da española (0,42%), supón un descenso acusado respecto das taxas estimadas para o ano 1990, que oscilaban entre o 4,5% e o 5% anual. Isto é unha mostra da mellora das condicións de vida e de acceso ás redes de servizos e do cambio producido nas pautas culturais e de comportamento.

A venda ambulante consolidouse como principal alternativa laboral da comunidade xitana, ao implicar máis do 60% das familias. Polo contrario, o traballo asalariado mantense en niveis similares aos dos anos 90. A venda ambulante mostrouse como unha actividade rendible, que permitiu incrementar o nivel de vida da poboación xitana. O diferencial de renda per cápita diminuíu en 10 puntos, aínda que a renda familiar dispoñible das familias xitanas se sitúa no 40% da renda da poboación galega. Ademais, nos últimos anos produciuse un proceso de regularización da actividade, que afecta máis do 85% dos titulares de negocios.

Cadro 11: Evolución e tendencias de desenvolvemento



A relación da comunidade xitana coa actividade laboral caracterízase polo seu desenvolvemento a través de traballos non convencionais, alleos ao mercado laboral ordinario. As perspectivas para o futuro parecen indicar a continuidade desta situación. O baixo nivel formativo, a falta de cualificación profesional e os estereotipos racistas dificultan a transformación desta exclusión recorrente do mercado laboral.

Se no ano 1990 o fenómeno da infravivenda afectaba a metade das familias xitanas, esta porcentaxe reduciuse ata un terzo no ano 2000. A redución afectou fundamentalmente a poboación residente en asentamentos de chabolas, que accederon en igual medida á vivenda protexida e vivenda libre. A experiencia destes anos mostra tamén que o acceso á vivenda é un camiño sen marcha atrás e as novas xeracións criadas en vivendas ordinarias acceden de forma xeneralizada á vivenda libre ou protexida. Polo contrario, os grandes asentamentos de infravivendas de promoción pública manteñen o seu peso poboacional e a súa progresiva degradación acadou niveis alarmantes, converténdose en puntos de alarma e conflagración social.

Na actualidade, o desenvolvemento de programas de integración social dirixidos á poboación xitana desde as administracións locais é xeneralizado. As accións que con maior frecuencia se desenvolven son as de formación educativa, formación ocupacional e fomento do emprego, tempo libre, traballo social con familias e sensibilización social. Estas medidas de intervención non impiden que o acceso da poboación xitana ás redes de recursos sociais normalizados aínda presenten moitos déficits.

O establecemento das prestacións non contributivas da Seguridade Social, reguladas na Lei 26/1990, e a implantación da renda de integración social de Galicia (Risga), mediante a Lei 9/1991, contribuíron a incrementar o nivel de protección social da comunidade xitana. A Risga implicou igualmente a incorporación de moitos homes e mulleres xitanas a accións de formación social, laboral ou educativa. Actualmente, un 60% das familias xitanas percibe prestacións sociais e estas supoñen un 21% da renda familiar dispoñible da comunidade xitana (aínda lonxe do 30% da renda dispoñible, para a poboación galega).

### ■ 4.2.2. Comunidade xitana e educación

#### A) O marco lexislativo

A Lei orgánica 1/1990, de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE), non cumpríu coas expectativas positivas que rodearan a súa implantación, salvo no que se refire

á supresión da escolarización segregada de alumnado xitano, desaparecen case a totalidade das escolas ponte, coa excepción da EE do Vao e o CEIP do Cornazo. En boa parte, isto debeuse ao baixo nivel de desenvolvemento desta. O seu título V, dedicado á compensación das desigualdades na educación, non foi obxecto de desenvolvemento regulamentario e non se promoveu unha política de compensación educativa dirixida a contrarrestar as desigualdades sociais, económicas, culturais ou étnicas. Nos feitos, a atención ás minorías quedou encadrada, dentro da atención á diversidade, no ámbito da educación especial, regulado polo Decreto 320/1996, polo que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado de ensino non universitario con necesidades educativas especiais, e polo Decreto 120/1998, que regula a orientación educativa en Galicia. Posteriormente, a Orde do 27 de decembro de 2002, sobre a escolarización de alumnado con necesidades educativas especiais, regula a atención escolar das necesidades educativas especiais de orixe persoal ou sociocultural e determina que funcións das que aparecen recollidas do Decreto 320/1996 corresponden a cada un dos equipos de orientación específicos e de centro.

Pola contra, as incertezas con respecto á transición a secundaria do alumnado xitano si mostraron a súa razón de ser, de xeito que no tránsito entre os centros de ensino primario e os centros de ensino secundario, máis da metade do alumnado xitano abandona o sistema educativo.

Deste xeito, a LOXSE, que tiña un espírito integrador, propugnado na maior presenza de alumnado na escola, no caso do alumnado xitano tivo o efecto contrario, ao introducir unha dificultade engadida na súa incipiente experiencia de escolarización. Cando a poboación xitana estaba comezando a obter a titulación de graduado escolar, atopouse con que o nivel de esixencia de estándar de graduado se sitúa no equivalente ao segundo curso do antigo bacharelato.

A aprobación da Lei orgánica 10/2002, de calidade da educación (LOCE), non supón, de inicio, grandes cambios con respecto á atención educativa á comunidade xitana. Algunhas das disposicións que contempla, como a extensión da gratuidade ao ensino infantil, contribúen a unha mellora da atención educativa. Outras, como a regulación dos programas de iniciación profesional, supoñen simplemente o adianto nun curso escolar do acceso a programas similares aos de garantía social xa existentes.

A LOCE regula as medidas de compensación das desigualdades na educación no título I, capítulo VII, dedicado á atención dos alumnos con necesidades educativas especiais. Ao

igual que a LOXSE, a LOCE establece que os poderes públicos desenvolverán as accións necesarias e achegarán os recursos precisos para compensar os efectos de situacións de desvantaxe social. Non obstante, na LOCE non se presenta con igual forza o principio de normalización educativa e ábrese a posibilidade da escolarización segregada para o alumnado procedente de países estranxeiros.

Os efectos da LOCE sobre a escolarización do alumnado xitano dependerán en gran medida da súa formulación definitiva na Lei orgánica de educación que a substituirá e, sobre todo, do desenvolvemento regulamentario e da dotación de medios e recursos que a acompañe.

B) A presenza dos nenos e nenas xitanos na escola

En Galicia hai, aproximadamente, 1.610 alumnos xitanos matriculados en educación infantil, primaria e secundaria, sobre un total de 2.256 nenos e nenas de entre 3 e 16 anos. Isto significa que sete de cada dez rapaces en idade escolar están matriculados en centros educativos. Esta taxa de matriculación varía considerablemente entre os diferentes niveis educativos, de forma que é do 63% en educación infantil (a taxa de escolarización do conxunto da poboación é do 87,4%), do 94% en educación primaria e do 40% en educación secundaria obrigatoria. No conxunto dos niveis que forma a educación obrigatoria, a taxa de matriculación é de algo menos do 75%.

### ■ Táboa 53: Escolarización do alumnado xitano por niveis educativos

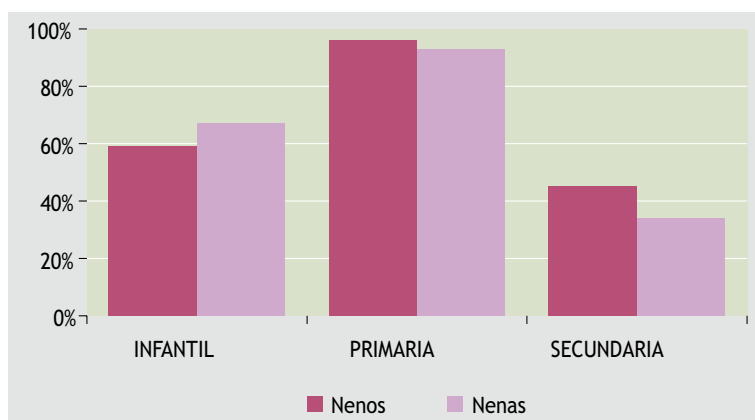
	INFANTIL			PRIMARIA			SECUNDARIA			TOTAL		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
<b>N.º ALUMNOS</b>	146	159	305	523	515	1.038	153	114	267	822	788	1.610
<b>TAXA MATRICULACIÓN</b>	59%	67%	63%	96%	93%	94%	45%	34%	40%	72%	70%	71%

Fonte: Asociación Chavós, 2002.

Con respecto ao ano 1990, o incremento nos niveis de escolarización é moderado. No ano 1990, estimábase un índice de escolarización do 69% (do 65% en 1983), polo que o crecemento é de 6 puntos.



### ■ Gráfica 42: Taxas de escolarización por nivel educativo



Fonte: Asociación Chavós, 2002.

O alumnado xitano está escolarizado case na práctica totalidade en centros públicos. Unicamente un de cada dez nenos e nenas xitanos está escolarizado nun centro privado. Ademais, a presenza de alumnado xitano en centros privados non ten carácter xeral, senón que queda limitada a determinadas poboacións e provincias, como Maceda, na que a práctica totalidade do alumnado está escolarizado nun centro privado, Ferrol, Vigo e Santiago de Compostela, ou a provincia de Lugo. No resto do territorio a presenza de alumnado xitano en centros privados é testemuñal.

### ■ Táboa 54: Distribución do alumnado segundo tipoloxía de centro

	CENTROS		AULAS		ALUMNOS	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
COLEXIOS PÚBLICOS	137	66,8%	715	77,4%	1262	78,4%
COLEXIOS CONCERTADOS	28	13,7%	95	10,3%	165	10,2%
IES	40	19,5%	114	12,3%	183	11,4%
TOTAL	205	100%	924	100%	1,610	100%

Fonte: Asociación Chavós, 2002.

A maior parte dos centros educativos con alumnado xitano acollen un número reducido de nenos e nenas. O 56% dos centros teñen 5 ou menos alumnos e o 75% non superan os 10 alumnos, mentres que só un 8% dos centros teñen máis de 20 alumnos. Entre unha parte do profesorado a concentración do alumnado xitano en determinados centros é

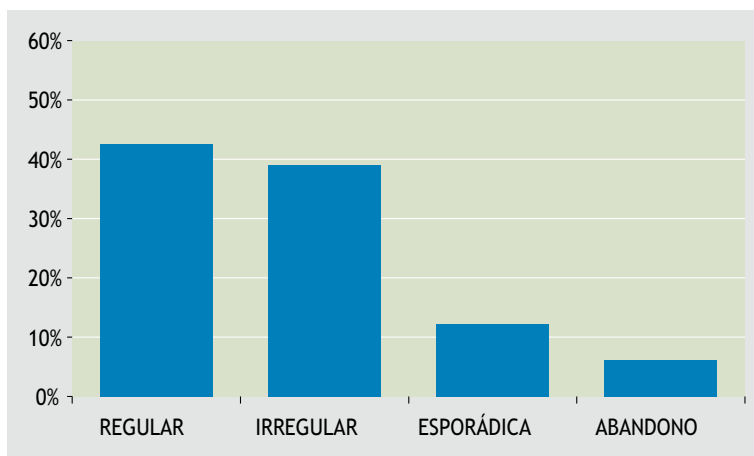
unha das principais queixas, reclamándose unha política de distribución equitativa do alumnado entre a rede de centros, cunha mención especial á atención desta poboación pola rede de centros privados sostidos con fondos públicos.

### C) Rendemento escolar e factores asociados ao éxito educativo

Conforme á avaliación do profesorado, un de cada tres alumnos xitanos acadan os obxectivos académicos do ciclo. Unha cifra bastante baixa, se se compara coa media do conxunto do alumnado, pero relativamente optimista considerando que na maioría dos casos é a primeira xeración de nenos e nenas xitanas que pasa pola escola ordinaria. É unha cifra que concorda bastante cos datos de asistencia recollidos. Tendo en conta que un 18% dos alumnos matriculados non asisten á escola ou asisten de forma esporádica, a porcentaxe de éxito escolar, que é de un de cada tres para a xeneralidade do alumnado, pasa a ser de un de cada dous para os alumnos que asisten con regularidade.

En concordancia coa valoración do éxito escolar, a avaliación do rendemento e do esforzo escolar do alumnado xitano que fai o seu profesorado é bastante baixa. Un 75% do alumnado xitano presenta un rendemento inferior ao da media da aula, mentres que tan só un 26% se sitúa a niveis iguais ou superiores á media. De igual forma, un 60% presenta niveis de esforzo persoal inferiores á media da aula, mentres que un 38% sitúase a niveis iguais ou superiores á media. No referente á avaliación do comportamento escolar, os datos están moito máis equilibrados. Un 41% do alumnado sitúase por baixo da media da aula, mentres que o outro 59% está en niveis iguais ou superiores. Á marxe de situacións de carácter puntual e da aparición periódica de reaccións fronte á escolarización de alumnado xitano en centros educativos ordinarios, a presenza de nenos xitanos nas aulas é allea ás situacións de conflitividade escolar cada vez máis frecuentes.

### ■ Gráfica 43: Asistencia á escola

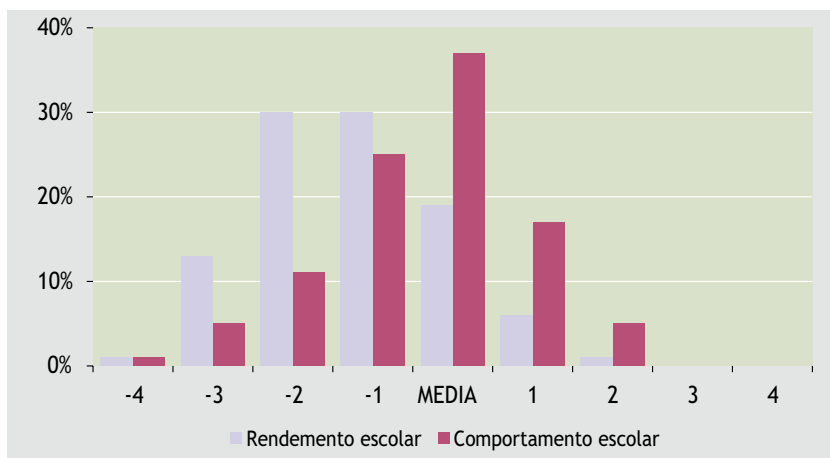


Fonte: Asociación Chavós, 2002.

Os niveis de asistencia, comportamento, esforzo e rendemento escolar amosan unha distribución francamente desigual segundo nivel educativo. En educación infantil, ata un 40% do alumnado xitano presenta valores de asistencia e rendemento escolar equivalentes aos do conxunto dos seus compañeiros, mentres que esta porcentaxe descende ata o 25% en educación primaria. En educación secundaria obrigatoria, a porcentaxe de alumnado matriculado con niveis de asistencia e rendemento escolar homologables aos do conxunto do alumnado redúcese ao 15%, o que supón que, tendo en conta as taxas de matriculación, tan só un 4% dos mozos xitanos de entre 13 e 16 anos acadan os obxectivos educativos propios da súa idade.

Os factores asociados ao maior ou menor éxito escolar son o sexo, con valores superiores para as nenas; o grupo poboacional, con valores superiores para os xitanos zamoranos; o hábitat, con valores superiores para a poboación residente en vivendas normalizadas; o nivel educativo e o ámbito territorial, con valores superiores para aquelas áreas nas que se veñen desenvolvendo programas de seguimento e apoio escolar a través de ONG (Ferrol-Narón, Santiago) durante os últimos quince anos. Así, poden constatarse diferenzas nas taxas de matriculación, segundo áreas territoriais, superiores a 40 puntos en educación infantil, e a 70 puntos (van do 90% ao 20%) en educación secundaria.

■ **Gráfica 44: Avaliación do rendemento e o comportamento escolar (comparación coa media da aula)**



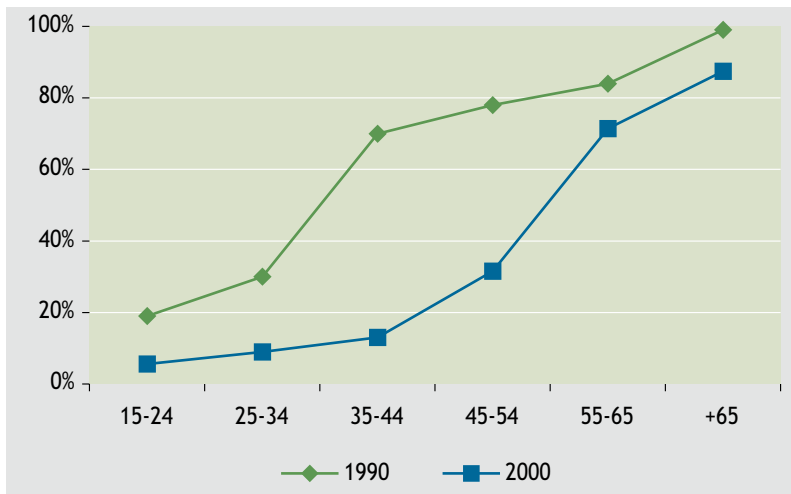
Fonte: Asociación Chavós, 2002.

D) Niveis de alfabetización

No ano 1990, un 33% dos homes e mulleres xitanos eran analfabetos e eses índices, que para os menores de 35 anos oscilaban entre un 20% e 30%, disparábanse a partir desta idade por enriba do 70%. Na actualidade, as taxas de analfabetismo, se ben aínda lonxe das do conxunto da poboación, reducíronse á terceira parte e situáronse nun nivel do 13,3%. Agora, o punto de inflexión a partir do cal as taxas de analfabetismo se disparan sitúase nos 50/55 anos e só os maiores desta idade manteñen taxas de analfabetismo similares ás de hai dez anos.

A redución das taxas de analfabetismo tivo unha incidencia desigual segundo o xénero. No ano 1990, existía un diferencial de 9 puntos entre as taxas de analfabetismo dos homes e mulleres. Este diferencial mantívose ao longo destes anos, coa agravante de que, na actualidade, a taxa feminina dobra a masculina (un 17,6% fronte a un 8,6%). Desde a análise dos datos e das tendencias de evolución, non semella que esta situación de feminización do analfabetismo vaia permanecer no tempo. Do equilibrio entre os índices de escolarización dos nenos e nenas xitanos e do dinamismo que está a mostrar a muller xitana parece derivarse unha futura equiparación dos niveis educativos. De feito, no tramo de idade comprendido entre os 16 e os 25 anos as taxas de analfabetismo son menores entre as mulleres que entre os homes.

### ■ Gráfica 45: Evolución das taxas de analfabetismo



Fonte: Asociación Chavós, 2002.

As taxas de analfabetismo máis elevadas aparecen igualmente vinculadas a aqueles grupos e colectivos con menores niveis comparativos de desenvolvemento social e económico.

O principal axente alfabetizador que permitiu reducir á terceira parte as taxas de alfabetización en 10 anos foi a escola. A progresiva universalización do acceso á escola, con todas as súas limitacións, foi o elemento que lle permitiu á maior parte dos homes e mulleres xitanos adquirir as destrezas básicas de lectoescritura. Existe unha correspondencia directa entre a experiencia escolar e os niveis de alfabetización da poboación. A poboación maior de 55 anos, que na súa maioría non pasou pola escola, presenta niveis de alfabetización inferiores ao 20%.

Existe, non obstante, outro elemento que incidiu significativamente na redución das taxas de analfabetismo, fundamentalmente entre aqueles homes e mulleres que hoxe teñen entre 30 e 50 anos e que neste período non pasaron pola escola. Nestes dez anos fíxose un esforzo importante na alfabetización e formación de adultos, a través dos programas específicos de intervención social coa comunidade xitana e do programa de formación de adultos financiado pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Na actualidade, aproximadamente 240 mulleres e homes xitanos están a cursar estudos de formación de adultos. Isto supón un 6,3% da poboación xitana con idades comprendidas entre os 17 e os 55 anos.

### ■ 4.2.3. A vivencia da comunidade xitana desde a escola

Cerca de 1.000 titores, entre 4 e 5 de cada 100 profesores de ensino obrigatorio de centros públicos e privados da comunidade autónoma, teñen ao seu cargo alumnos xitanos. Coma no conxunto do ensino, a maioría deste profesorado son mulleres, cunha idade media de 46 anos.

A avaliación que fai o profesorado do seu alumnado xitano sitúao por debaixo da media do alumnado non xitano que comparte con eles as aulas. Isto non impide que, de forma maioritaria, o profesorado valore positivamente a presenza dos nenos e nenas xitanos na escola. Os mestres valoran positivamente o efecto de socialización da escolarización, tanto pola convivencia cos compañeiros, como pola aprendizaxe e a adquisición de habilidades sociais, e fan referencia ao impulso que supón para a súa futura integración social. Algúns mestres van mais aló na súa valoración, ao destacar tamén o enriquecemento que supón para a escola a presenza de alumnos de distintas culturas e como esta presenza pluricultural permite que todos os rapaces se eduquen na solidariedade e na tolerancia coa diversidade. Fronte a estas concepcións maioritarias, existe unha pequena minoría do profesorado, arredor do 7%, que manifesta posicións racistas contrarias á presenza do alumnado xitano nas escolas, xunto co resto dos rapaces.

Os estereotipos e prexuízos, e o descoñecemento sobre a realidade social e cultural da comunidade xitana presente en toda a sociedade, teñen tamén o seu reflexo na comunidade educativa. A maior parte do profesorado reconece que o seu coñecemento da cultura e dos oficios e modos de vida do pobo xitano é bastante reducido. Son poucos os que na súa vida cotiá manteñen contacto e proximidade coa poboación xitana. E a formación continua en áreas relacionadas coa atención á diversidade e coa intervención educativa con nenos xitanos é moi reducida. Son poucos os que coñecen os domicilios dos seus alumnos e tan só un 60% afirma coñecer os seus pais ou nais.

Como no conxunto da sociedade, o descoñecemento fronte á realidade do pobo xitano é a base para a existencia de estereotipos e prexuízos. Son moi poucos os profesores que se autocualifican como racistas. A maioría do profesorado considera que hai moito racismo na sociedade, pero os máis din ter unha boa opinión sobre os xitanos. Porén, o feito de que o profesorado teña unha vontade solidaria e antirracista non impide que os estereotipos e prexuízos estean presentes na súa imaxe da realidade social e cultural do pobo xitano. Son demasiados os que pensan que os xitanos non queren integrarse (27,5%), que queren vivir separados de nós (34,5%), que estragan os pisos que se lles

dan (31,4%), que non queren traballar (21,6%), que son violentos (9,7%) ou que están metidos na droga (42,9%).

O profesorado ten unha visión relativamente optimista do proceso educativo dos seus alumnos xitanos. Son maioría os que pensan que hai un progreso no seu rendemento e integración escolar e que cada vez van mellor na escola, aínda que unha porcentaxe importante de profesores, un de cada cinco, non percibe esta melloría. As dificultades no traballo con nenos procedentes de asentamentos con situacións precarias ou con rapaces que se incorporan ás aulas tras experiencias prolongadas de desescolarización crean ás veces un sentimento de falta de resultados e inmovilismo. Porén, chaman a atención as elevadas expectativas de logro dos mestres arredor dos seus alumnos xitanos, aínda que estas expectativas baixen segundo vai subindo o nivel educativo.

As maiores queixas do profesorado con respecto ao seu alumnado teñen que ver coa asistencia e a súa repercusión no rendemento académico e no seguimento do ritmo do grupo, así como co interese e a valoración da educación e da escola. Son maioría os mestres que pensan que os nenos (41,9%), e sobre todo as familias (53,1%), non teñen unha boa actitude cara á escola. Outros problemas aos que se fai referencia, aínda que de forma minoritaria, é á falta de disciplina, ao mal comportamento ou aos problemas de hixiene.

#### 4.2.4. Condicionantes da comunidade gitana no seu acceso á escola

Pasados pouco máis de quince anos da incorporación maioritaria á rede ordinaria de ensino, os nenos e nenas xitanos seguen a presentar déficits no seu rendemento e adaptación educativa. Existe unha percepción bastante estendida que relaciona estes déficits coa falta de vontade, pouco interese e mala actitude dos nenos xitanos, e sobre todo das súas familias, fronte á educación e á escola. Non obstante, é necesario afondar algo máis no entendemento dos factores que condicionan a evolución educativa dos menores xitanos.

A primeira limitación coa que se atopa a comunidade gitana para a súa plena integración educativa é a falta de tradición escolar. Durante moito tempo, os nenos xitanos permaneceron alleos á institución escolar e máis tarde foron derivados a unha escola segregada. Unicamente nos últimos anos o seu acceso á rede educativa se está a normalizar.

Partindo deste elemento diferencial, a principal dificultade para a normalización da situación educativa da comunidade xitana é a existencia de múltiples hándicaps sociais e educativos que os sitúan en desigualdade de condicións fronte aos seus compañeiros. Para unha parte dos nenos os hándicaps inícianse no seu hábitat. A existencia de campamentos de infravivendas con severas condicións de insalubridade e desestruturación social dificulta enormemente, cando non imposibilita, que os nenos poidan desenvolver un proceso educativo minimamente satisfactorio. Noutras ocasións, a carencia de medios e a presenza de chabolismo non vai acompañada da presenza de situacións de desestruturación social, pero constitúe igualmente un hándicap para os menores xitanos. A falta de servizos hixiénicos ou de auga corrente, o olor a fume das estufas, os problemas de saúde e de desenvolvemento físico derivados das malas condicións de habitabilidade e das deficiencias alimentarias, a carencia de espazos e medios para estudar, a precariedade de medios económicos, que limita as posibilidades de acceso aos libros de texto, material escolar, roupa deportiva, uniformes, clases particulares ou ordenadores e internet, son elementos que sitúan os nenos e nenas xitanos en situación de desvantaxe e condicionan as súas posibilidades de integración na escola.

O alumnado xitano tamén se enfrenta a hándicaps educativos. O sistema educativo, especialmente a partir da ensinanza secundaria, concédelle grande importancia ao traballo extraescolar e esíxelle un apoio externo ao alumnado. Para a maioría dos menores, este apoio préstanollo os seus pais ou, en ocasións, profesores particulares. O baixo nivel educativo dos adultos xitanos impide que a maioría dos nenos xitanos poidan contar coa axuda dos seus pais e a precariedade dos recursos económicos limita a posibilidade de facer uso de profesores particulares. A posta en marcha de programas de apoio e reforzo escolar para alumnos xitanos en horario extralectivo, financiados con cargo ao Plan nacional de desenvolvemento xitano e ás subvencións a programas sociais con cargo á asignación tributaria do imposto sobre a renda das persoas físicas, ofrécenlle unha alternativa a algúns destes alumnos. Porén, estes programas estanse a desenvolver por entidades sen ánimo de lucro nalgunhas áreas xeográficas.

Unha segunda dificultade para a plena normalización da situación escolar da comunidade xitana está na falta de expectativas educativas. Os xitanos non comparten esa confianza no sistema educativo que existe no conxunto da sociedade, porque a súa experiencia aínda non lles deu motivos referentes de homes e mulleres que por medio dos estudos acadasen unha posición social e económica relevante. Como consecuencia, a educación dos fillos, a pesar de que cada vez xoga un papel máis relevante, rara vez constitúe o centro de todos os esforzos familiares.



O terceiro dos factores que dificultan a plena normalización da situación escolar da comunidade xitana está relacionada coa propia institución escolar. Os xitanos, tanto os adultos coma particularmente os menores, teñen unha boa valoración da escola.

Porén, esta boa valoración de conxunto non impide que existan descontentos con relación a determinados elementos, como a existencia de actitudes de rexeitamento cara aos menores xitanos, a falla de atención educativa suficiente ou o pouco control do alumnado no ensino secundario.

A última das áreas que dificultan a plena normalización da situación escolar da comunidade xitana está relacionada cos seus valores e pautas culturais, como o rol asignado á muller xitana e a idade de asunción de responsabilidades de adultos. O pobo xitano comparte coas sociedades mediterráneas esa concepción das relacións de xénero que relega a muller a un papel secundario, co agravante de que no acelerado proceso de transformación destas pautas culturais que se está a vivir en todo o mundo occidental, os xitanos teñen un diferencial de desenvolvemento de 20 ou 25 anos. As dificultades das rapazas xitanas aparecen fundamentalmente na secundaria, cando comezan a asumir o rol de mozas e as presións sociais, culturais e familiares se incrementan, ata niveis que en ocasións conducen ao abandono escolar.

Os mozos e mozas xitanos asumen as funcións e roles de adultos a unha idade moito máis temperá que os non xitanos. Este é un factor que tradicionalmente se asociou ao pronto abandono escolar do alumnado xitano. Na actualidade, esta relación xa non ten un carácter xeral. O atraso na idade de matrimonio e de inicio da actividade laboral e o cambio na concepción e valoración da escola transformaron esta pauta de comportamento.

---

### ■ 4.3. Consideracións finais

A situación educativa da comunidade xitana sitúase aínda a gran distancia da do conxunto da poboación. Son unha pequena minoría os rapaces xitanos que superan con éxito o ensino obrigatorio e tan só casos puntuais acceden á educación secundaria non obrigatoria e á educación superior.

Porén, debemos ser conscientes de que para os xitanos galegos a experiencia educativa non ten máis de 40 anos e que ata non máis de 20 a escolarización realizábase maioritariamente en centros segregados. É tan só nos últimos 15 anos cando o acceso á rede educativa normalizada se xeneraliza. A principal mostra dos avances producidos

desde entón é a redución das taxas de analfabetismo que, malia que son aínda moi elevadas, se reduciron nos últimos 10 anos do 33% ao 13%.

Os avances producidos non indican que a escolarización do alumnado xitano estea normalizada ou consolidada. Á marxe daquela poboación, aproximadamente un 15% do total da comunidade, residente en asentamentos de infravivendas con elevados niveis de degradación social, nos que a intervención educativa se enfrenta con enormes dificultades, a situación educativa da maior parte do alumnado xitano caracterízase por dous elementos. En primeiro lugar, pola presenza duns déficits educativos e socioeconómicos que lles impiden competir en igualdade de condicións co resto do alumnado e recortar o seu diferencial educativo. Esta situación carencial non é exclusiva do alumnado xitano. Moitos outros nenos tamén presentan, en maior ou menor medida, déficits socioeconómicos que os sitúan en desvantaxe educativa.

En segundo lugar, a situación educativa da maior parte do alumnado xitano caracterízase pola existencia de estereotipos e prexuízos na poboación que xeran rexeitamento cara a eles e pola existencia dunha diferenza cultural que converte moitos dos contidos transmitidos en elementos alleos. E nesta segunda característica o alumnado xitano é singular. O alumnado procedente de sectores con baixas rendas non sofre o mesmo rexeitamento, nin a mesma diferenza cultural. Sen un importante esforzo de sensibilización e formación do profesorado e de dotación de medios de apoio á escolarización, o proceso de equiparación educativa da comunidade xitana co conxunto da poboación pode prolongarse indefinidamente.

Esta análise sobre a experiencia educativa da comunidade xitana prodúcese nun momento no que o sistema educativo semella estar nunha encrucillada. A LOXSE supuxo unha aposta por un modelo educativo mais integrador, aínda que non foi acompañada do necesario desenvolvemento regulamentario e implementación programática. Nestes momentos, a reforma introducida pola LOXSE está amplamente cuestionada e existe certa volta atrás na orientación integradora que propugnou. A situación do sistema educativo, con niveis crecentes de conflitividade escolar e malestar do profesorado, xustifica este cuestionamento.

A comunidade xitana é allea a esta situación de conflitividade e malestar crecente. A conflitividade nas aulas non está vinculada de forma significativa coa presenza de alumnado xitano. Entre outras cousas, porque nos niveis educativos nos que se está a producir, o alumnado xitano que puidera ser conflitivo normalmente xa non está na escola. Non obstante, calquera medida que supoña un retroceso na orientación integradora,

que limite a presenza dos nenos e nenas na escola ou que imponha a segregación do alumnado terá como primeira vítima os nenos e nenas xitanos.

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria ten por diante o reto de acadar unha normalización da escolarización do alumnado xitano, e da análise da situación actual pódese concluír que a lexislación vixente non é suficiente. Necesítase unha regulación máis específica e concreta, na liña das actuacións iniciadas para a atención ao alumnado inmigrante, a través da Orde do 20 de febreiro de 2004, que vén concretar actuacións máis específicas para este colectivo de alumnado, actuacións que xa estaban recollidas de forma máis xenérica na LOCE e na Orde do 27 de decembro de 2002, sobre a escolarización e atención ao alumnado con necesidades educativas especiais. Ou, dun xeito máis ambicioso, mediante a posta en marcha dunha lei de compensación das desigualdades no acceso á educación dos sectores social e culturalmente desfavorecidos, como xa fixeron a maior parte das comunidades autónomas do Estado español.

---

## 5. A ATENCIÓN EDUCATIVA AO ALUMNADO INMIGRANTE

---

### 5.1. Introducción

Converteuse nun tópico equiparar o aumento da inmigración neste primeiro lustro secular ao propio da chamada globalización. Se hai vinte anos era clara a existencia de países netamente emigrantes e doutros netamente receptores de persoas foráneas, hoxe hainos que son de inmigración e de emigración. Algúns países da actual Unión Europea, como España, encaixan, sen dúbida, nesta tipoloxía, aínda que o peso da inmigración sexa nestes intres moi superior ao da emigración. Só algúns anos atrás, eran moitos máis os españois noutros países que as persoas chegadas doutras terras entre nós.

A inmigración adquiriu tamén unha certa significación no contexto galego, debido a cambios que aconteceron na nosa terra, acostumada a ser referencia de país eminentemente emigrante, para ir representándose (de vagar, iso si) como país con inmigración. Malia que os indicadores económicos non son precisamente óptimos, parece que a expansión do sector servizos e outros factores dispersos xeraron certas oportunidades para os inmigrantes en Galicia. De acordo cos datos estatísticos do Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais (2005), na nosa comunidade tiñan tarxeta ou autorización de residencia en vigor, a día 31 de marzo de 2005, 45.224 persoas de orixe estranxeira, o que supón máis do triplo das que o tiñan a comezos da década dos noventa (concretamente, en 1991 eran 12.598). O INE cifraba, o 1 de xaneiro de 2004, unha poboación estranxeira residente en Galicia de 58.387 (INE, 2005a). Xusto un ano despois, o avance do padrón

municipal proporcionado polo mesmo instituto sinala xa unha poboación estranxeira de 69.017. O que tales cifras indican é a porcentaxe de estranxeiros residentes na comunidade autónoma respecto do total da poboación da comunidade. Pois ben, esa porcentaxe é do 2,5%. De todos os xeitos, sabendo da complexidade estatística neste eido, estamos seguros de que o número sobe bastante.

Tampouco podemos deixar de lado un tema que nos atinxe nuclearmente. Como era previsible, Galicia está destacando por esa nova forma de inmigración que chamamos “emigración de retorno”. Como di Losada Álvarez (2004), a volta definitiva de antigos emigrantes é, en realidade, un movemento inmigratorio, sobre todo no sentido económico e social. E, se buscamos a procedencia dos retornados, o que encontramos nos últimos tempos é un aumento considerable dos que veñen de América e é previsible que ese feito continúe no futuro, aínda que dependerá bastante dos incentivos que depare a realidade política e económica do país.

Nun contexto así, resulta lóxico agardar que a escola se verá afectada polos fluxos migratorios, posto que, ademais, é a institución que garante formalmente o dereito á educación para todos. Ese dereito, e o correspondente servizo asociado, non están suxeitos a debate baixo ningunha circunstancia ligada ao status de residencia familiar. Polo tanto, se os asentamentos aumentan e a inmigración se fai, paulatinamente, definitiva, as políticas de escolarización teñen que converterse en peza importante da política educativa para seguir en relación cos fluxos migratorios.

Temos, pois, que a mestura de inmigración xeral e inmigración de retorno é clave para entender no noso tempo a realidade social e educativa de Galicia. Nesta liña, a escolarización serve como ángulo de interese en relación coas políticas públicas que implican ou teñen que ver cos fluxos migratorios no país. Naturalmente, postos a avaliar esas políticas, ocupará un lugar destacado a resposta que estea en condicións de dar o sistema educativo ao desafío que incorpora a inmigración, conxuntamente coa súa contribución ao desenvolvemento de patróns dignamente integradores para os que chegan.

Pensamos que toda atención educativa aos colectivos inmigrantes debe entenderse nunha dinámica de inclusión social, e non só escolar. Do que se trata é de que nas escolas e nas comunidades poidamos contar con recursos para xerar accións innovadoras e ir desenvolvendo, en definitiva, suxeitos con habilidades, destrezas e competencias suficientes para vivir libre e autonomamente. Á parte de que a inmigración e a educación teñen sempre camiños cruzados, entre outras causas polo inalienable dereito á educación

que teñen as persoas, os seus fíos conectores proxéctanse, como expresa Blanco Puga (2002), no tipo de sociedade futura que se pretende deseñar, onde as políticas deberán formular, lexitimar e orientar prácticas cara a unha sociedade integrada na súa diversidade.

## ■ 5.2. O desenvolvemento normativo sobre inmigración e educación en Galicia

Como ben sabemos, e sempre coa debida consideración cara ás leis básicas do Estado, as comunidades autónomas de España teñen facultade aprobatoria de leis, de regulamentos executivos e organizativos e, por suposto, a xestión que lles corresponde en materia educativa. Lembremos, non obstante, que a regulación legal do dereito á educación dos estranxeiros en España podémola encontrar, singularmente, na Lei orgánica 4/2000, do 11 de xaneiro, de dereitos e liberdades destas persoas e da súa integración social, modificada polo artigo 1.7 da Lei orgánica 8/2000, do 22 de decembro (ver, para esta cuestión da normativa xeral, Merino Senovilla, 2006).

Se parco foi o desenvolvemento na última década de leis específicas sobre cuestións educativas no conxunto das comunidades autónomas españolas (agás o caso de Euskadi, coa súa Lei 1/1993, da escola pública vasca), menor sería aínda a posibilidade de levar adiante marcos legais que atinxiran a educación das nenas e nenos inmigrantes nas súas particulares demarcacións territoriais.

Vista a evolución dos continxentes migratorios externos cara Galicia, non era previsible que fose a nosa comunidade unha das adiantadas no tratamento normativo da súa educación e, máis concretamente, das condicións de escolarización da súa descendencia. Poderíase facer, naturalmente, tendo en conta a nosa fronteira competencial na materia, cando a finais dos noventa todo apuntaba na dirección da realidade que agora temos. Daquela, con menos número de inmigrantes, quen si regulou a admisión de alumnos en centros públicos e concertados foi o País Vasco (Decretos 14/1997 e 118/1998). E con bastantes máis, Cataluña, a través do Decreto 72/1996. Tampouco esquezamos que Galicia era, e segue a ser, a comunidade que recibe máis retornados (arredor do 20% do total) ou, noutros termos, a primeira receptora de inmigrantes de nacionalidade española.

A expectativa xeral, pódese dicir, era que ese percorrido normativo correse parello coa importancia numérica da inmigración nas terras do Reino (lembremos que dous terzos dos inmigrantes escolleron como lugar de asentamento Madrid, Cataluña, Valencia, Andalucía e Murcia). De todos os xeitos, a finais de 2003, con máis de cinco mil

cincocentos nenas e nenos de familias inmigrantes nas escolas de Galicia, seguíamos sen normativa específica para estes efectos. Por fin esta chegaría no principio do ano seguinte, coa Orde do 20 de febreiro de 2004 (DOG, 26/02/04), pola que se establecían as medidas de atención concreta ao “alumnado procedente do estranxeiro”.

Considerando “a chegada de poboación de orixe estranxeira á nosa comunidade autónoma, así como o retorno de emigrantes galegos e das súas familias”, a orde que citamos presentábase como complementaria da promulgada o 27 de decembro de 2002 (DOG, 30/01/03), pola que se establecían as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado de ensino non universitario con necesidades educativas especiais. En realidade, tratábase de lle dar resposta axeitada ao que para ese segmento poboacional estipulaba o artigo 42 da Lei orgánica 10/2002, do 23 de decembro, de calidade da educación.

O máis substantivo da Orde do 20-02-04 son os dous capítulos e a disposición adicional da que consta. No primeiro capítulo, considérase alumnado obxecto de medidas previstas na orde o que reúna algunha das seguintes necesidades educativas: a) descoñecemento das linguas oficiais da comunidade autónoma, b) desfasamento curricular de dous cursos ou máis, con respecto ao que lle correspondería pola súa idade e c) presentar graves dificultades de adaptación ao medio escolar debidas a razóns sociais ou culturais. A avaliación inicial dos alumnos correspóndelles aos departamentos de orientación ou aos servizos de orientación, no caso dos centros privados concertados. É no artigo 4 dese mesmo capítulo no que se contempla a dotación de profesorado de apoio para os centros educativos que, logo dos correspondentes informes, identifique cada delegación provincial.

No segundo dos capítulos trázanse medidas de atención escolar. Con tres seccións. Unha sobre aspectos xerais, na que destaca a realización de proxectos educativos e desenvolvemento curricular, as actuacións específicas nos plans de acción tutorial (incluíndo plans de acollida para estes alumnos), e demais medidas —de tipo curricular e de tipo organizativo— acordes coa atención á diversidade. Na seguinte sección, o que se fai é delimitar “grupos de adquisición das linguas” a modo de agrupamentos flexibles que teñen por finalidade (artigo 8), de xeito individualizado, o impulso dunha formación inicial específica nas linguas vehiculares do ensino, tratando de posibilitar a súa plena incorporación nas actividades de aprendizaxe pertencentes ao curso no que se atope escolarizado. Está claro que a medida está pensada para o alumnado que descoñeza completamente ambas as linguas oficiais de Galicia. E na terceira, pensando

nos alumnos con desfases de dous ou máis cursos con respecto ao que lle correspondería pola súa idade, defínense os “grupos de adaptación da competencia curricular”.

Na disposición adicional única da mesma orde dise que os criterios de escolarización seguirán o procedemento xeral establecido (Orde do 16 de marzo de 2001-DOG, 11/04/01) agás nalgúns supostos, dos que destacamos estes dous: a) no caso das idades de escolarización obrigatoria, deberase producir a escolarización no momento da chegada do alumno a Galicia, sen necesidade de que teña que esperar o inicio do novo curso e b) 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.

Como consecuencia da norma que vimos de citar, e das necesidades educativas orixinadas polo incremento deste alumnado, algúns centros puxeron mans á obra e xa contan, nestes intres, con plan de acollida<sup>17</sup>. Tamén está o caso de non poucos que, sen ter aínda elaborado un plan de acollida como tal, veñen desenvolvendo programas en colaboración con asociacións ou cos servizos sociais do concello, que nalgúns casos xa dispoñen de mediadores culturais.

Tratando de facilitar este labor, as consellerías de Educación e Ordenación Universitaria e de Emigración publicaron no segundo semestre do 2005 as orientacións básicas para a elaboración do Plan de acollida nos centros escolares de Galicia (ver Xunta de Galicia, 2005a; ver tamén Portal Educativo da comunidade autónoma, [www.edu.xunta.es](http://www.edu.xunta.es)).

Polas mesmas datas da orde que vimos de resumir, cómpre citar dous decretos que contribúen, retrospectiva e prospectivamente, a enxergar posibilidades de acción na mellora das políticas públicas acerca da inmigración en Galicia. Referimos, dunha banda, ao Decreto 436/2003, do 11 de decembro (DOG, 19/12/03), polo que se crea a Comisión Interdepartamental de Apoio á Inmigración, e doutra, o posterior Decreto 78/2004, do 2 de abril, polo que se crea e regula o Observatorio Galego da Inmigración e da Loita contra o Racismo e a Xenofobia. A importancia estratéxica deste último decreto está fóra de toda dúbida, tanto no plano xeral coma no que atinxe ao mapa educativo da inmigración

17 No curso 2004-05, a consellería tiña constancia dos seguintes: CEIP López Ferreiro (Santiago de Compostela), CEIP Ponte dos Brozos (Arteixo-A Coruña), CEIP O Coto (Negreira-A Coruña), IES Xulián Magariños (Negreira-A Coruña), IES Lagoa de Antela (Xinzo de Limia-Ourense) e CPI O Toural (Vilaboia-Pontevedra).

entre nós. Agardemos, pois, que no desenvolvemento das funcións contempladas no seu articulado (entre outras, promover, elaborar, difundir e distribuír investigacións, estudos e publicacións sobre a temática), poidamos destacar en breve prazo algunhas accións de inequívoca atención cara ás dimensións educativas que máis interese teñen para os chegados doutras latitudes a convivir connosco.

En definitiva, a evidencia normativa sobre a cuestión que nos ocupa, e preocupa, en Galicia arranca neste último bienio e cabe agardar que se vaia desenvolvendo no seguinte, ata alcanzar a plena normalización previsora de aspectos vinculados á calidade dos procesos implicados, no sentido administrativo, organizativo e pedagóxico da expresión.

### ■ 5.3. O crecemento dos alumnos estranxeiros nas escolas de Galicia

A escola non é allea, nin podería selo, á incidencia dos novos fluxos migratorios. Non estraña que a inmigración acabase por ser representada a modo de novo desafío para a rede de ensino dun país historicamente acostumado a lidar con fluxos de saída, pero moito menos cos de entrada<sup>18</sup>.

Aínda que o número de alumnos estranxeiros en España aumentase de forma continua na pasada década, o crecemento máis acusado prodúcese nos últimos anos. Deste xeito, o continxente de alumnos de orixe foránea rexistrados no curso 2004-05 (457.245) supera en máis de 400.000 os contabilizados xusto unha década antes (1994-95) (ver táboa 56). Por dicilo doutro modo, se no ano 1994-95, de cada 1.000 alumnos matriculados 6,8 eran estranxeiros, no curso 2004-05 tal representación elevouse ata os 64,5 (MEC, 2005a, 2005b). É así como o alumnado estranxeiro se fai cada vez máis visible nos centros escolares e representa xa, no curso 2004-05, o 6,6% do total da poboación escolarizada.

Considerando o tema por comunidades autónomas, ratifícase esa mesma tendencia en cada un dos territorios do Estado (ver Santos Rego e Lorenzo Moledo, 2003). Porén, as comunidades que rexistran a maior porcentaxe de alumnado estranxeiro respecto da probación escolar xeral son Illas Baleares (11,62), Madrid (11), A Rioxa (9,74), Murcia (9,06), Navarra (8,8), Comunidade Valenciana (8,7), Cataluña (8,3), Canarias (7,62) e Aragón (7,51) (datos referidos ao curso 2004-05).

18 O reto recóllese na exposición de motivos da Lei orgánica 10/2002, do 23 de decembro, de calidade da educación e no documento do Ministerio de Educación e Ciencia, “Unha educación de calidade para todos e entre todos” (MEC, 2004a).



■ Táboa 55: Alumnado estranxeiro por comunidade autónoma<sup>19</sup>

	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05
Andalucía	4.893	5.036	4.824	5.254	8.605	14.673	17.698	22.749	34.334	44.443	51.316
Aragón	718	765	970	1.101	1.379	1.820	2.943	5.214	8.725	11.672	13.805
Asturias	470	471	506	556	602	826	1.037	1.661	2.594	3.234	4.020
Illas Baleares	1.625	1.976	2.207	2.956	3.510	4.740	6.125	8.712	12.519	15.580	17.193
Canarias	3.923	4.574	5.268	6.230	7.449	8.749	10.523	14.185	17.831	21.950	24.946
Cantabria	170	215	270	306	425	561	715	1.097	1.873	2.585	3.365
Castela e León	1.865	2.352	2.320	2.593	2.725	3.379	4.334	6.274	9.868	11.438	15.440
Castela-A Mancha	746	898	1.061	1.383	1.685	2.268	3.529	5.801	9.955	13.419	17.185
Cataluña	15.252	16.965	18.363	20.090	16.851	19.821	24.902	36.308	54.009	76.923	89.031
Valencia	5.719	4.488	6.113	7.135	7.783	9.461	14.329	23.139	37.907	52.355	62.411
Extremadura	289	364	306	500	768	1.127	1.424	1.950	2.676	3.092	3.507
Galicia	1.351	1.546	1.456	1.558	1.625	1.929	2.350	3.497	5.317	6.645	7.274
Madrid	12.947	14.167	15.831	18.812	22.370	30.518	40.967	57.573	81.743	96.700	102.978
Murcia	589	659	826	1.180	1.927	2.921	4.481	8.370	13.919	18.592	21.894
Navarra	491	460	399	625	719	1.011	1.840	3.611	5.680	7.074	7.937
País Vasco	1.698	1.727	1.600	1.685	1.766	2.413	3.268	4.723	6.724	7.835	9.817
Rioxa (A)	152	254	227	273	366	507	848	1.520	2.640	3.461	4.129
Ceuta	182	174	24	18	25	39	55	135	136	180	225
Melilla	133	315	136	108	107	538	500	733	591	1.009	772
<b>Total</b>	<b>53.213</b>	<b>57.406</b>	<b>62.707</b>	<b>72.363</b>	<b>80.687</b>	<b>107.301</b>	<b>141.868</b>	<b>207.252</b>	<b>309.041</b>	<b>398.187</b>	<b>457.245</b>

Fonte: Elaboración propia a partir dos datos do Ministerio de Educación e Ciencia, 2005a, 2005b.

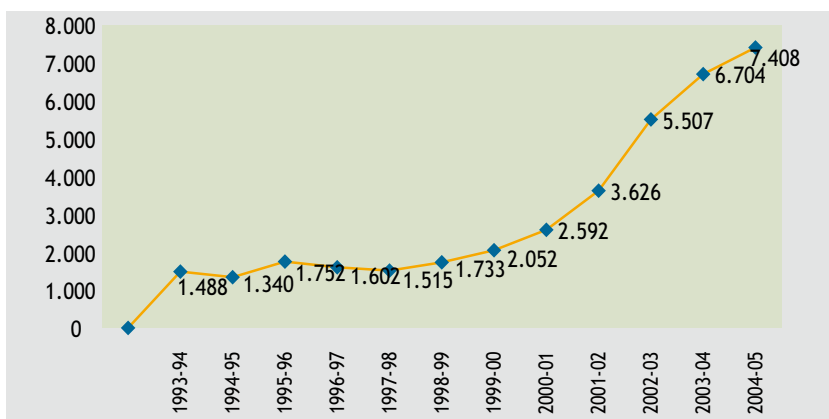
O Ministerio de Educación e Ciencia (2005c) dá conta do cambio de tendencia, iniciado no curso 2003-04, ao referir os datos de escolarización xeral no país. En tales rexistros é onde se evidencia o aumento de alumnado no ensino non universitario despois de 15 anos de continuos descensos. Naturalmente, este feito é resultado da incorporación ao sistema dos nenos e das nenas doutros países, sumándose ao repuntamento da natalidade. A

19 Para a lectura dos datos do MEC, debemos ter en conta varias consideracións: a) En Cataluña prodúcese, no curso 1998-99, unha ruptura da serie debido ao cambio de procedemento na obtención da información; b) no caso da Comunidade Valenciana, nas cifras dos cursos 1994-95 e 1995-96, os datos de educación infantil e educación primaria/EXB son os que se corresponden cos do curso 1993-94 e c) en Galicia non se inclúe o alumnado estranxeiro de primeiro ciclo de educación infantil, por non dispor desta información, posto que a competencia neste ciclo non lle corresponde á Administración educativa.

confirmación témola acudindo aos datos sobre os nados en España de nai estranxeira; mentres que en 1999 o número destes nenos representaba o 4,9% (18.503) do total, no ano 2003 esa porcentaxe situábase no 12,1% (53.306). Nese mesmo ano, foron as mulleres marroquís as que máis fillos tiveron (o 19,7% do total de nacementos de nai estranxeira), seguidas moi de preto polas ecuatorianas (19,52%) (INE, 2005a). Os datos do INE para 2004 reflicten un 16,6% máis de nacementos ca no ano anterior, o que implica que o 13,7% (62.150) do total de nacementos en España son de nai estranxeira.

Demóstrase que Galicia experimentou, sobre todo desde o curso 1999-2000 (ver gráfica 46), unha evolución claramente ascendente no número de alumnos estranxeiros presentes nas súas aulas; tendencia sostida ata o curso 2004-05, se ben se observan xa indicios de que o crecemento será bastante moderado nos vindeiros anos<sup>20</sup>.

■ **Gráfica 46: Evolución do alumnado estranxeiro en Galicia**



Mentres no curso 1999-00 a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria rexistraba un total de 2.052 alumnos estranxeiros escolarizados nos centros educativos da comunidade, no curso 2004-05 esta cifra elevábase a 7.408, o que implica un incremento superior aos 5.000 alumnos, porcentaxe moi considerable se temos en conta que o total de alumnos diminuíu durante ese período nun 7%, aproximadamente (ver gráfica

20 Cremos que a situación de acusada inestabilidade política e económica nalgúns países iberoamericanos pode implicar a continuidade da tendencia, aínda que con niveis máis moderados no futuro inmediato. No ano 2003, a emigración de retorno a Galicia supuxo un volume de 8.663 persoas, o que representa o 18,6% respecto do total español, o que sitúa a nosa comunidade autónoma nunha posición de liderado nesa dinámica (Xunta de Galicia, 2005b).

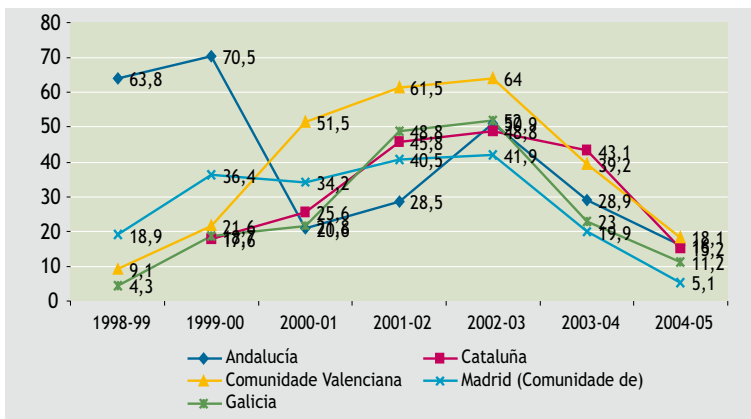
47). Isto explica que a porcentaxe de alumnado estranxeiro respecto do total galego (considerando todas as etapas educativas) fose de 0,5% no curso 1999-00, mentres que no último ano ascendera xa ao 2%.

**Gráfica 47: Evolución do alumnado en Galicia (1999-2005)**



Tal e como acabamos de comprobar, Galicia non se contempla dentro do conxunto de comunidades con maior número de alumnos estranxeiros en termos absolutos. Non obstante, podemos dicir que, comparativamente, o crecemento foi bastante máis acusado aquí ca noutras partes, sobre todo no período comprendido entre os anos 2000-01 e 2002-03 (ver gráfica 48).

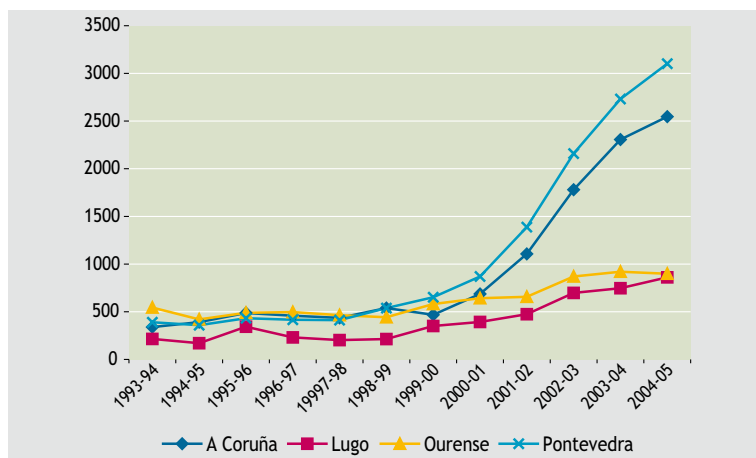
**Gráfica 48: Incrementos interanuais de alumnado estranxeiro**



Fonte: Ministerio de Educación e Ciencia, 2005b.

Analizando os datos segundo a distribución provincial, podemos sinalar dúas etapas principais na escolarización destes rapaces. O punto de inflexión ao respecto sitúase no curso 1998-99 (ver gráfica 49).

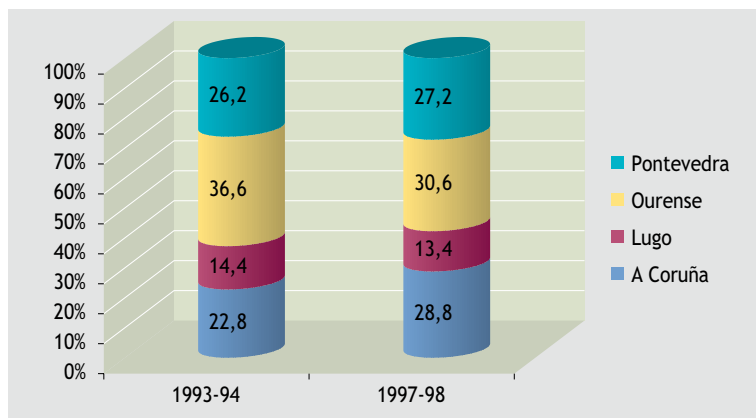
■ **Gráfica 49: Evolución do alumnado estranxeiro en Galicia segundo provincias**



A primeira desas etapas abrangue desde o curso 1993-94 ata 1997-98 (ver gráfica 50) e defínese polos trazos que expoñemos a continuación:

- Estabilidade nas cifras, que fai que o número de suxeitos non supere os cincocentos.

■ **Gráfica 50: Porcentaxe alumnado estranxeiro por provincia (cursos 93-94 e 97-98)**

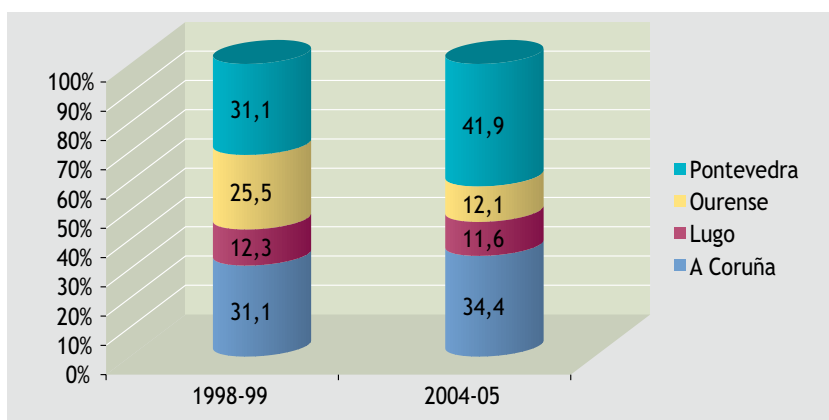


- Semellanza nos datos de cada unha das provincias e é a provincia con máis presenza de nenos inmigrantes nas súas escolas Ourense, seguida de Pontevedra e, a moi escasa distancia, da Coruña. Pola contra, observando os doce anos da análise, vemos como a provincia con menos alumnado procedente doutros países é Lugo.

A segunda das etapas, que comprende sete cursos académicos (de 1998-99 a 2004-05), caracterízase polo seguinte (ver gráfica 51):

- Significativo crecemento anual no número de nenos rexistrados nas escolas galegas.
- Ourense deixa de ser a provincia punteira, para descender ata o terceiro lugar.
- Os postos de cabeza pasan a ser ocupados por Pontevedra e A Coruña, con cifras notoriamente superiores ás de Ourense e Lugo.

■ **Gráfica 51: Porcentaxe alumnado estranxeiro por provincia (cursos 98-99 e 04-05)**



Chegado o momento de realizar un mapa xeográfico da escolarización de nenos inmigrantes en Galicia, é preciso chamar a atención sobre un tema fundamental, máxime na nosa terra. A precisión conceptual suxírenos que maticemos: baixo a denominación de ‘colectivo inmigrante’ o que aparece é unha visión uniformizadora a cargo dos nacionais do país e das súas institucións (Carrasco, 2003). É máis, non podemos simplificar o tema da diversidade nas aulas, xa que en moitos casos tratamos a poboación inmigrante como unha poboación homoxénea, cando en realidade é, en si mesma, un exemplo de diversidade (Colectivo IOÉ, 2002).

Boa parte dos alumnos escolarizados en Galicia proceden de América Latina e dos países que conforman a Unión Europea. En moitos casos, os nenos e nenas da UE non son

percibidos propiamente como inmigrantes pola comunidade educativa, aínda que si sexan estranxeiros e se lles recoñeza a súa manifesta contribución á diversidade nas aulas (Santos Rego e Lorenzo Moledo, 2003). Por iso, asumimos con certa reserva a definición de alumnado de orixe inmigrante que se realiza no informe presentado polo Defensor del Pueblo (2003), ao entender que baixo este paraguas non podemos incluír os nenos que proveñen da UE nin dos países de América do Norte, por máis que compartamos que todo inmigrante é estranxeiro, pero non todo estranxeiro é inmigrante.

A tendencia evolutiva nos doce últimos cursos académicos (ver táboa 56), permítenos observar moi claramente como no curso 1999-00 se produce unha fenda no comportamento dos datos, xa que ata ese momento hai unha dominancia dos nenos e nenas orixinarios dalgún país da Unión Europea<sup>21</sup>, entre os que sobresaen os procedentes de Portugal, seguidos dos oriúndos de América Latina. Porén, a partir desta data a tendencia invértese debido a que a poboación do cono sur medra de forma moi acusada.

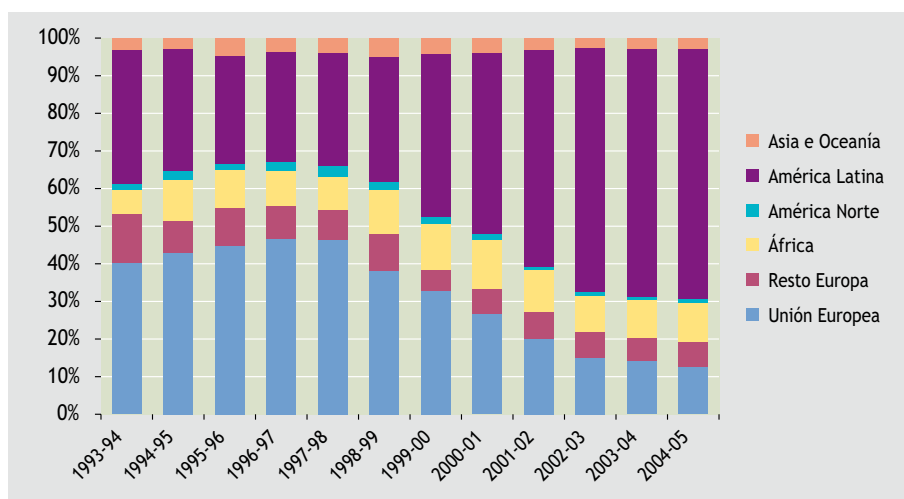
■ **Táboa 56: Alumnos estranxeiros segundo procedencia**

	Unión Europea	Resto de Europa	África	América Norte	América Latina	Asia e Oceanía	TOTAL
1993-94	600	195	92	26	531	44	1.488
1994-95	575	116	143	35	435	36	1.340
1995-96	784	178	175	29	506	80	1.752
1996-97	746	142	148	38	469	59	1.602
1997-98	702	120	131	49	454	59	1.515
1998-99	660	171	200	40	577	85	1.733
1999-00	667	119	242	38	902	83	2.052
2000-01	675	177	329	44	1.280	87	2.592
2001-02	727	261	399	35	2.091	113	3.626
2002-03	837	367	519	72	3.567	145	5.507
2003-04	958	400	670	71	4.423	182	6.704
2004-05	944	477	756	92	4.935	204	7.408

21 Nesa altura, a Unión Europea estaba formada por: España, Portugal, Reino Unido, Irlanda, Francia, Alemaña, Italia, Grecia, Finlandia, Dinamarca, Suecia, Luxemburgo, Bélxica, Países Baixos e Austria. Será no 2004 cando a Europa dos 15 dea paso á Europa dos 25, ao incorporarse Malta, Chipre, República Checa, Eslovenia, Eslovaquia, Polonia, Estonia, Letonia, Lituania e Hungría.

Así, pois, aínda que todos os colectivos experimentan un notable incremento ao longo destes anos, sen lugar a dúbidas os continxentes que medran con maior contundencia son aqueles que proceden de América Latina e África (ver gráfica 52).

### ■ Gráfica 52: Evolución dos alumnos estranxeiros segundo procedencia



Pero non só se produce un cambio a nivel cuantitativo, senón tamén cualitativo, no que se refire á presenza por países en cada unha das áreas xeográficas delimitadas. Concretamente, na década dos 90 temos que facer referencia aos seguintes países: en Asia e Oceanía, China; en América Latina son Venezuela, Arxentina e Colombia os máis representados; en América do Norte, Estados Unidos; en África, Marrocos; no resto de Europa, Suíza e, na Unión Europea, Portugal. Estes datos veñen confirmar a considerable influencia, sobre todo neste primeiro momento, da emigración galega de retorno, sobre todo a procedente do cono sur americano, no que chamamos xenericamente, colectivo inmigrante. Non obstante, entrado o novo milenio, as referencias nacionais mudan notablemente, sobre todo na área americana: Colombia, Arxentina, Uruguai e Venezuela son os países que achegan un maior número de efectivos. Vexamos como mostra a comparativa entre os cursos 1993-94 e 2004-05 (ver táboa 57).

■ Táboa 57: Países con maior representación en cada área xeográfica (cursos 93-94 e 04-05)

	1993-94		2004-05	
Unión Europea	Portugal	441	Portugal	504
Resto Europa	Suíza	105	Suíza	204
África	Marrocos	50	Marrocos	545
América Norte	EEUU	21	EEUU	83
América Latina	Venezuela	151	Colombia	1.230
	Arxentina	133	Arxentina	1.118
	Colombia	57	Uruguai	683
	Brasil	44	Venezuela	661
	R. Dominicana	42	Brasil	371
	México	42	R. Dominicana	224
	Cuba	21	Ecuador	174
	Uruguai	21	Cuba	127
Asía e Oceanía	China	8	China	134

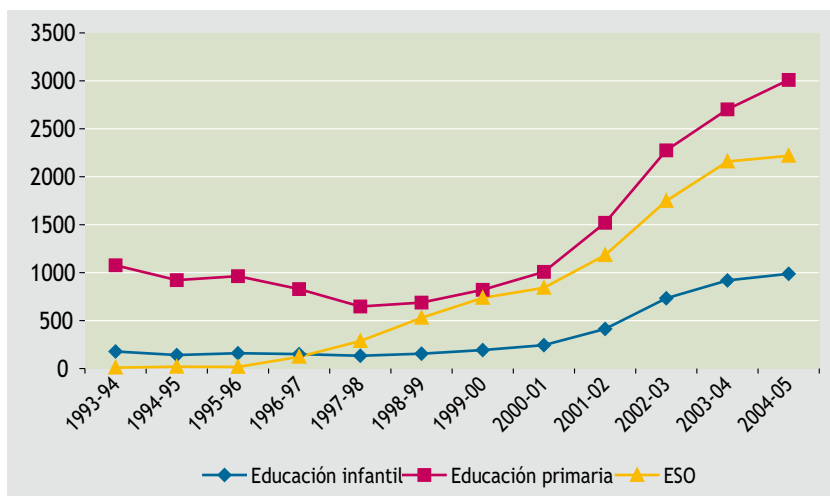
Globalmente, tomando como referencia o último ano analizado, catro países latinoamericanos (Colombia, Arxentina, Uruguai e Venezuela) representan o 50% dos alumnos estranxeiros escolarizados en Galicia; o restante 50% confórmano unha ampla gama de nacionalidades, ata acadar un total de 97<sup>22</sup>. Curiosamente, observamos que a emigración galega a Europa non ten apenas repercusión na escolaridade. Isto pode ser debido a que no caso europeo a emigración non alcanzaba toda a familia, xa que os fillos quedaban, en boa parte dos casos, ao coidado dos avós. Polo tanto, a súa escolarización principal tiña lugar en Galicia (Santos Rego, 2002).

A maior parte dos alumnos están escolarizados, como é doado de advertir na gráfica que segue, en educación primaria e secundaria obrigatoria (ESO), de xeito que nos tres últimos anos académicos ambos os niveis concentran máis do 70% (concretamente, o 73,05%, o 72,5% e o 70,5%, respectivamente) (ver gráfica 53) da poboación estranxeira matriculada en centros educativos de Galicia.

22 Segundo os datos do curso 2004/05, seis países representan o 60,1% da poboación escolar estranxeira en España: Ecuador (89.206), Marrocos (69.305), Colombia (41.551), Romanía (29.490), Arxentina (25.637) e Reino Unido (20.512) (MEC, 2005b).



■ Gráfica 53: Evolución alumnado estranxeiro en infantil, primaria e ESO



Unha lectura máis repousada dos datos segundo as distintas etapas, obríganos a referenciar necesariamente o Real decreto 986/1991, do 14 de xuño, polo que se aproba o calendario de aplicación da nova ordenación do sistema educativo (BOE, 25/06/91), modificado en varias ocasións; a última das modificacións recóllese no Real decreto 1112/1999, do 25 de xuño (BOE, 08/07/99).

Principiamos coa análise da evolución das tres primeiras etapas do sistema educativo, que inclúen a escolaridade obrigatoria (ver táboa 58):

- No curso 1991-92 comeza a implantación gradual do segundo ciclo de educación infantil, etapa non obrigatoria do sistema educativo. A gráfica e a táboa que presentamos permítenos observar que ata o curso 2000-01 o número de matriculados permanece practicamente constante dentro do abano 130-200. Será a partir dese ano cando se aprecie un repuntamento no total de alumnos estranxeiros nas aulas de infantil, que supera os 700 no ano 2002-03, os 900 no 2003-04, para situarse moi preto dos 1.000 no curso 2004-05, no que aparece unha certa estabilidade. Este cambio na tendencia evolutiva está directamente relacionado co incremento de nacementos en Galicia de nai estranxeira que, aínda sen alcanzar unha especial significatividade en relación co total español, empezan a ser importantes: o Instituto Galego de Estatística rexistraba no ano 2003 o nacemento de 972 nenos de nai estranxeira, o que representaba o 4,8% do total de nacementos na nosa comunidade nese mesmo ano. As cifras para 2004 amosan un incremento nesa porcentaxe ata o 5,3% do total (1.079 nacementos).

■ Táboa 58: Alumnado extranxeiro en infantil, primaria e ESO segundo sexo

Curso académico	Educación infantil		Educación primaria		ESO 1.º ciclo 2.º ciclo			
	Homes	Mulleres	Homes	Mulleres	Homes	Mulleres	Homes	Mulleres
1993-94	103	75	715	362			4	6
1994-95	75	66	506	416	1		10	8
1995-96	93	67	548	415	2		11	4
1996-97	91	60	451	378	43	46	19	15
1997-98	69	64	344	303	122	113	27	25
1998-99	77	78	349	339	171	170	104	84
1999-00	105	88	439	382	227	208	166	136
2000-01	123	143	574	496	283	231	183	198
2001-02	205	208	784	736	325	299	261	298
2002-03	378	355	1.199	1.076	471	444	415	418
2003-04	463	456	1.439	1.264	574	524	530	531
2004-05	485	493	1.589	1.418	650	538	478	552

- No período que abrangue desde o curso 1992-93 ata o 1995-96, implántase a educación primaria e desaparecen os seis primeiros cursos da antiga EXB. Nos datos desta etapa podemos observar tres momentos diferenciados: un primeiro, ata o curso 1996-97, no que as cifras se manteñen máis ou menos estables ao carón do milleiro de alumnos. Ese mesmo curso marca o inicio dun importante descenso, que continúa no seguinte, para empezar a recuperarse no 1998-99. Este cambio na evolución hai que enmarcalo na desaparición dos restantes cursos da EXB (7.º e 8.º) que pasan a engrosar, a nivel estatístico, o que será a educación secundaria obrigatoria. A terceira das etapas iníciase no curso 1999-00 e caracterízase polo continuo incremento de alumnos, ata acadar a súa cota máxima no último ano de análise, con 3.007 alumnos de primaria.
- A educación secundaria obrigatoria empeza a súa implantación co primeiro ciclo no bienio 1996-1998, para a continuación (1998-2000) seguir co segundo e desaparecen 7.º-8.º de EXB, 1.º-2.º de BUP e 1.º-2.º de FP de 1.º grao. Isto explica a falta de datos

23 Por máis que a ESO e outras etapas do ensino tivesen estipuladas unhas datas de implantación, cando nas táboas e gráficas aparezan datos anteriores a esas datas deben entenderse asociados á experimentación da nova ordenación do sistema educativo xurdida coa LOXSE.

ata o curso no que comeza a súa andaina a ESO<sup>23</sup>. Ademais, desde entón o número de alumnos estranxeiros non deixa de medrar, aínda que nos dous últimos anos se produce un certo estancamento.

A revisión destes datos, tomando como variable de referencia o sexo dos alumnos, lévanos a admitir que na educación infantil apenas se aprecia diferenza entre a matrícula de nenos e de nenas; na seguinte etapa de escolarización hai, en todos os anos, máis nenos que nenas cursando os seis cursos que a forman, presenza que se repite no 1.º ciclo da ESO. Non obstante, no 2.º ciclo desta mesma etapa obrigatoria albíscase unha dominancia, máis ben tímida, das mulleres.

Pola contra, a presenza de alumnado estranxeiro nos niveis non obrigatorios do ensino é aínda moi discreta, se ben con clara tendencia alcista:

- Principiamos esta análise coa referencia á estruturación do sistema que rexía desde a Lei xeral de educación. Na táboa que segue é posible comprobar que o número de alumnos doutros países en BUP, COU e FP resulta practicamente testemuñal, quizais debido ás características do proxecto migratorio das familias en Galicia, e tamén ao que foi o período de transición entre dúas ordenacións xerais do sistema educativo. A distribución entre homes e mulleres é bastante equilibrada, incluída a formación profesional, onde en función dos anos hai máis homes que mulleres, e viceversa, cursando estes estudos, agás o curso 1994-95, no que a cifra de homes matriculados en FP1 (111) é moi superior á das mulleres (24).

■ **Táboa 59: Alumnado estranxeiro en BUP, COU e FP segundo sexo**

Curso académico	BUP		COU		FP1 FP2			
	Homes	Mulleres	Homes	Mulleres	Homes	Mulleres	Homes	Mulleres
1993-94	62	33	9	13	24	27	36	20
1994-95	50	45	20	10	111	24	44	49
1995-96	82	62	15	17	33	61	49	67
1996-97	49	67	18	11	25	38	57	55
1997-98	58	61	16	21	18	28	47	62
1998-99	43	40	7	18	8	18	27	20
1999-00	17	15	9	16			37	25
2000-01			14	16			8	4
2001-02							4	2

- O bacharelato LOXSE comeza a implantarse no curso 2000-01. Desde aquí, o número de alumnos e alumnas matriculados irá en ascenso, ao pasar de 141 matriculados en 2001-02, a 480 no último ano. Esta etapa está claramente dominada polas mulleres, por máis que a matrícula dos homes aumentase, sobre todo a partir do curso 2002-03 (ver táboa 60).
- No curso que inicia o novo milenio tamén se xeneraliza a oferta de ciclos formativos de grao medio, nos que a maior matrícula se corresponde co curso 2004-05 (162 suxeitos). Pola súa banda, os ciclos de grao superior fano dous cursos despois (2002-03), superando a matrícula amplamente á rexistrada no grao medio. Se neste grao se producen oscilacións na dominancia dun sexo sobre o outro, no grao superior está clara a hexemonía das mulleres.

■ **Táboa 60: Alumnado estranxeiro en bacharelato, formación profesional e programas de garantía social segundo sexo**

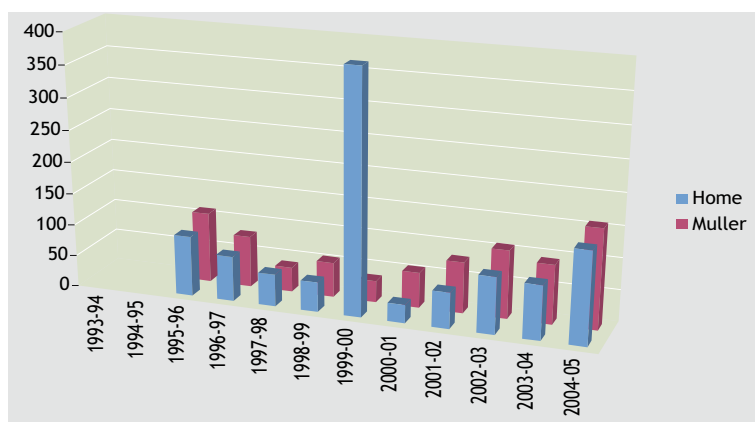
Curso académico	Bacharelato		Formación profesional				Programas de garantía social	
			grao medio		grao superior			
	Homes	Mulleres	Homes	Mulleres	Homes	Mulleres	Homes	Mulleres
1993-94						1		
1994-95	1				1	3		
1995-96	1	8	3	4		3		
1996-97	6	83	3		5	5		
1997-98	14	23	1	1	4	2	1	
1998-99	16	38	7	6	7	3	3	3
1999-00	18	31	29	8	4	5	4	3
2000-01	45	70	33	36	24	15	6	5
2001-02	13	128	41	25	35	4	35	3
2002-03	150	194	3	44	68	73	16	5
2003-04	216	244	4	53	93	102	23	8
2004-05	207	273	93	69	78	105	43	

- Atención especial merecen os programas de garantía social, onde a presenza de alumnos estranxeiros, basicamente homes, se incrementou co paso dos anos, como lóxica consecuencia do acontecido coa matrícula na ESO.

Por último, non podemos deixar de mencionar a educación de persoas adultas que, como podemos apreciar na gráfica que ofrecemos a continuación, sufriu pequenas oscilacións

no número de matriculados que, en todo caso, apenas superan os 150 alumnos, maioritariamente mulleres, agás no caso do curso 1999-2000, onde contabilizamos un total de 382 homes matriculados nestas ensinanzas.

#### ■ Gráfica 54: Evolución alumnado estranxeiro en EPA segundo sexo



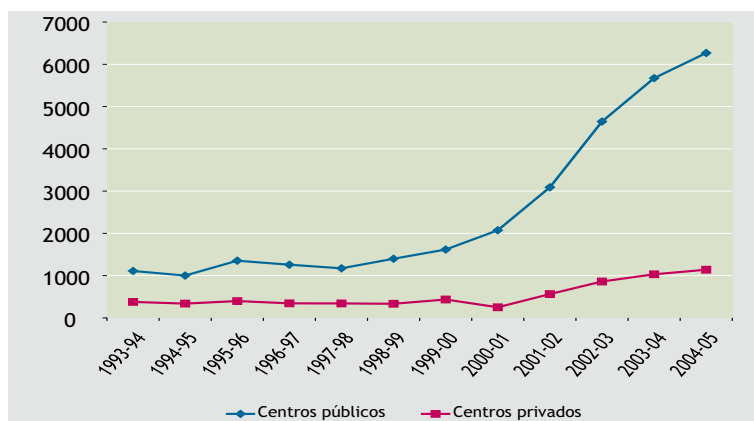
En definitiva, na ensinanza non obrigatoria dáse un claro predominio das mulleres sobre os homes, que empeza a despuntar a partir do segundo ciclo da ESO. Os homes son clara maioría nos programas de garantía social. Isto pode explicarse desde dous factores, que podemos interpretar illada ou conxuntamente: a máis rápida incorporación dos homes ao mercado laboral para contribuír á economía familiar ou o maior índice de fracaso escolar entre a poboación masculina estranxeira.

Na escolarización deste alumnado debe conseguirse unha distribución equilibrada entre os centros sostidos con fondos públicos en condicións que favorezan a integración, evitando a concentración ou dispersión excesivas (ver Real decreto 299/1996, do 28 de febreiro, de ordenación das accións dirixidas á compensación de desigualdades en educación —BOE, 12/05/96—). Unha vez máis, a realidade dos datos ponnos diante dos ollos algo ben diferente do previsto na lexislación.

Como podemos observar, os alumnos estranxeiros en centros de titularidade pública incrementáanse notablemente a partir do curso 2000-01 (ver gráfica 55). Así, na década dos noventa as porcentaxes nestes centros non superan o 80% e serve como mostra a representación dos cursos 1993-94 e 1999-00: durante o primeiro, o 74,6% do alumnado aparece matriculado en centros públicos e o 25,4% restante en centros privados (nos que se inclúen os privados concertados), mentres que no ano que marca o final da década, as

porcentaxes elévanse a favor dos públicos (78,8%) fronte aos privados (21,2%). Porén, co inicio do novo século (2000-01) o saldo favorable aos centros públicos faise máis contundente se cabe (85,5%) e mantense, sen grandes cambios, nos cursos seguintes (85,2%, 84,4%, 84,6% e 84,6%, respectivamente).

■ **Gráfica 55: Evolución do alumnado estranxeiro en centros públicos e privados**



Xa que logo, as cousas aparecen moi claras neste momento: o 84,6% do alumnado estranxeiro está matriculado en centros públicos e non chegan ao 20% os que cursan os seus estudos en centros privados. Ben entendido que se trata de centros privados e privados concertados, ou sexa, tamén sostidos con fondos públicos. As cifras que manexa o Ministerio de Educación e Ciencia (2005b) para o curso 2004-05 tamén apuntan nesta mesma dirección dun importante desequilibrio cuantitativo entre centros públicos (81,6%) e privados (18,4%), en todo caso menor que o rexistrado na nosa comunidade. Os datos amosados evidencian que as comisións de escolarización, encargadas de lles facilitar este proceso aos alumnos pertencentes a minorías con condicións sociais e culturais que dificulten a súa integración escolar, teñen que ser belixerantes para que se alcance un maior equilibrio na distribución destes alumnos (Real decreto 366/1997, do 14 de marzo e Orde ministerial do 26 de marzo de 1997; Orde do 16 de marzo de 2001 e Orde do 24 de abril).

Considerando o cruzamento entre a variable procedencia e titularidade do centro (ver táboas 61 e 62), observamos como ao longo destes anos mentres que a distribución dos alumnos entre centros públicos e privados é entre os que proceden do continente europeo e os que arribaron desde América do Norte practicamente estable, non sucede o mesmo cos nenos e nenas do outro polo do continente americano, de África e Asia

e Oceanía, onde a evolución denota claramente o notable incremento da matrícula en centros de titularidade pública, en detrimento dos privados.

■ **Táboa 61: Porcentaxes de alumnado estranxeiro en centros públicos segundo procedencia**

	Unión Europea	Resto de Europa	África	América Norte	América Latina	Asia e Oceanía
1993-94	80	85	79,3	57,7	66	64
1994-95	84,7	91,4	78,3	62,9	59,5	91,7
1995-96	87	80	76,6	55,2	63,4	73,7
1996-97	86,6	72,5	81,1	63,2	69,1	69,5
1997-98	85,1	67,5	78,6	83,7	68,1	69,5
1998-99	89,7	70,2	80	77,5	74,5	77,6
1999-00	93,3	77,3	82,2	55,3	70	78,3
2000-01	93,5	85,3	88,1	72,7	81,4	71,3
2001-02	90,2	89,3	88,5	71,4	82,1	75,2
2002-03	89,8	89,4	88,4	68,1	83,1	69
2003-04	86,6	88	91,3	78,9	83,4	69,8
2004-05	88,8	88,1	93,7	64,1	82,8	77

■ **Táboa 62: Porcentaxes de alumnado estranxeiro en centros privados segundo procedencia**

	Unión Europea	Resto de Europa	África	América Norte	América Latina	Asia e Oceanía
1993-94	20,3	15	20,6	42,3	34	36
1994-95	15,3	8,6	21,7	37,1	40,4	8,3
1995-96	13	20	23,4	44,8	36,6	26,3
1996-97	13,4	27,5	18,9	36,8	30,9	30,5
1997-98	14,9	32,5	21,4	16,3	31,9	30,5
1998-99	10,3	29,8	20	22,5	25,5	22,4
1999-00	8,7	22,7	17,8	44,7	30	21,7
2000-01	6,5	14,7	11,9	27,3	18,6	28,7
2001-02	9,8	10,7	11,5	28,6	17,9	24,8
2002-03	10,2	10,6	11,6	31,9	16,9	31
2003-04	13,4	12	8,7	21,1	16,6	30,2
2004-05	11,2	11,9	6,3	35,9	17,2	23

Nun repaso ás porcentaxes do último curso académico, concluímos que dos seis grupos xeográficos analizados, os que máis se matriculan en centros privados son os que proceden de América do Norte (35,9%) e de Asia e Oceanía (23%) e sitúanse no polo oposto os africanos (6,3%) e os europeos (11,2% da Unión Europea e 11,9% do resto do continente).

Esta situación debuxa un mapa, que presentamos de seguido, moi nítido da escolarización de nenos inmigrantes en Galicia, considerando só aqueles concellos que matricularon no curso 2004-05 máis de 30 alumnos de procedencia estranxeira.

■ Figura 2: Mapa escolarización de alumnos estranxeiros en Galicia (curso 2004-05)



- Na provincia da Coruña, tiñamos contabilizados nos centros educativos un total de 2.546 nenos e nenas (2.111 en centros de titularidade pública e 435 nos privados). Destes, 2.168 (85,2%) están recibindo a súa educación en 16 concellos da provincia que se concentran arredor das grandes cidades, por máis que os principais núcleos sexan A Coruña (757 suxeitos), Santiago de Compostela (396), Ferrol (167), Arteixo (154) e Oleiros (134). Aínda que a maioría deles acoden a centros públicos, en oito deles os alumnos están escolarizados no 100% nestes centros (49 en Ames, 38 en Betanzos, 62 en Cambre, 76 en Carballo, 62 en Culleredo, 42 en Negreira, 46 en Ordes, e 64 en Sada). No caso das cidades, as porcentaxes na distribución oscilan entre o



60% e o 80% (concretamente, o 76%, 60,5% e 70%, en A Coruña, Ferrol e Santiago de Compostela, respectivamente). A procedencia máis común é a latinoamericana en todos os casos, salvo en Negreira, con maior presenza de marroquís.

- Cinco concellos concentran o 77% da poboación escolar estranxeira da provincia de Lugo (861 alumnos, 759 en centros públicos e 102 en privados): Burela (58 nenos), Foz (50) e Viveiro (73) na Mariña lucense, Lugo (406) e Monforte de Lemos (76). Nas dúas primeiras demarcacións territoriais, a totalidade dos nenos asisten á escola pública, mentres que en Lugo ese número tradúcese no 83,3%, que se incrementa ata o 85% no caso de Viveiro. Contrariamente, en Monforte de Lemos os rapaces acoden maioritariamente (72,4%) a centros privados. Son nenos e nenas de familias latinoamericanas.
- Do mesmo xeito, tamén na provincia de Ourense cinco concellos concentran o 82,4% dunha poboación de 899 escolares estranxeiros (749 en centros públicos e 150 nos privados). Concretamente, son o Barco de Valdeorras (149) e Carballeda de Valdeorras (31), con poboación procedente da UE, basicamente portugueses, Ourense (439) e Verín (41), con alumnado maioritariamente latino e Xinzo de Limia (81), con nenos e nenas de Marrocos. Se no caso de Carballeda e Xinzo, a totalidade do seu alumnado estranxeiro está escolarizado en centros públicos, o 93,3% no Barco e o 85,4% en Verín, na capital da provincia esa porcentaxe descende ata o 75,2%.
- Xa en Pontevedra, con 3.102 alumnos e alumnas estranxeiros (2.649 en centros públicos e 453 en privados), Vigo é a cidade galega onde hai máis nenos inmigrantes escolarizados (1.206). O resto concéntrase arredor da zona costeira: Cangas (69), O Grove (46), Marín (97), Nigrán (46), Pontevedra (410), Redondela (90), Sanxenxo (38), e Vilagarcía de Arousa (188), aínda que no interior da provincia destacan A Estrada (31), Lalín (79), Pontearreas (78), Mos (56), O Porriño (95), Silleda (37), Soutomaior (33), e Tui (131). Os dezasete concellos referenciados acollen o 88% da poboación total escolarizada. Novamente, son os países latinoamericanos os máis representados na poboación escolar estranxeira da provincia, aínda que tamén é importante a presenza maioritaria de oriúndos de Marrocos en Redondela, Cangas, Soutomaior e Tui. Os alumnos escolarízanse maioritariamente en centros públicos e destacan os concellos da Estrada, Redondela, Silleda, Soutomaior e Tui, nos que os nenos e nenas están matriculados en exclusiva en centros públicos. Pola contra, en Mos a porcentaxe maior corresponde aos centros privados (55%).

En definitiva, podemos afirmar que a escolaridade dos nenos estranxeiros en centros privados ten lugar nas cidades e, en moito menor medida, nas vilas, quizais debido ás menores posibilidades de oferta. Os maiores continxentes agrúpanse nas grandes

idades e nos núcleos de poboación limítrofes. Trátase, fundamentalmente, de alumnos latinoamericanos.

### ■ 5.4. A formación do profesorado na atención educativa aos alumnos inmigrantes

O primeiro que cómpre deixar claro é o título desta epígrafe. En ningún caso se pretende dicir que hai unha formación do profesorado para desenvolver esa atención separando os alumnos que chegan dos seus compañeiros nas aulas ordinarias, ata que esas nenas e nenos están en condicións académicas, sociolingüísticas e culturais de incorporarse a estas. Independentemente das medidas que se consideren axeitadas nalgúns casos de maior complexidade, coa meta posta na aceleración da dinámica integradora, o certo é que non cabe máis formación do profesorado (inicial e continua) que aquela que supón o decisivo afrontamento dunha nova realidade, antes social que educativa, pero que afecta de xeito ineludible e patente a escola e a quen máis directamente protagonizan o proceso de ensino-aprendizaxe.

Partimos da base, empiricamente establecida, de que os profesores senten unha necesidade de formación neste eido do saber educativo. Agora ben, unha cousa é o discurso e outra a percepción de funcionalidade que lles asignan ás actividades formativas. Nós mesmos comprobamos que, efectivamente, como anota Jordán (2004), moitos profesores experimentan con notoria desorientación a diversidade cultural que o alumnado inmigrante introduce nas súas aulas. O que se respira é necesidade de formación mesturada con ansiedade non poucas veces traducida nun “non saber que facer” cando se constata que a vella pragmática académica xa non funciona e hai que mergullarse (naturalmente que moitos non pensan así) nunha dinámica de formación que a forza de ser estratéxica é tamén cognitiva.

A análise da política educativa e, no que atinxe a este punto, da formación do profesorado seguida en Galicia nos últimos anos —nomeadamente, a partir do comezo deste novo século— permite afirmar a progresiva sensibilización a prol do tratamento temático por parte da Administración. Esa consideración pola mellora da atención educativa aos alumnos inmigrantes non foi, porén, obxecto dun plan de abordaxe específico, acorde coas peculiaridades da chegada destas familias e dos seus fillos a Galicia e do conseguinte proceso escolarizador, senón que se asumiu como un dos eixes presentes na oferta dos sucesivos plans provinciais de formación do profesorado xestionados, baixo a dirección da propia Consellería de Educación, polos diferentes Centros de Formación e Recursos (Cefores) e as súas extensións ao longo e ancho do territorio galego.

O escrutinio documental desas referencias anuais amosa que o formato máis socorrido e presente na dinámica da formación en servizo dos nosos profesores foi o convencional curso, cunha duración media dunhas trinta (30) horas e a participación de varios relatores, que sincronizan as súas contribucións pola intermediación dun coordinador da actividade, función xeralmente levada a cabo por un asesor de formación seleccionado para o efecto no marco do modelo deste tipo de formación, vixente na comunidade autónoma.

Cunha menor incidencia, polo menos baixo un punto de vista cuantitativo, podemos mencionar tamén a realización dalgúns xornadas, case sempre centralizadas na capital autonómica, de non máis de dous días, dirixidas ao profesorado en xeral de centros educativos (independentemente do seu nivel de ensino) afectados pola recente incorporación de alumnos inmigrantes nas súas aulas. Tales xornadas, cun programa baseado, fundamentalmente, na mestura de conferencias e mesas redondas, serviron para achegar as opinións e mesmo o reclamo de moitos profesores, a prol dunha maior e mellor atención aos alumnos inmigrantes, empezando pola dotación de profesores de apoio (como así se fixo ao abeiro dos criterios marcados desde a consellería) e continuando polo deseño e construción de materiais didácticos apropiados, amén da solicitude, nalgúns casos, de mediadores capaces de tender pontes efectivas entre o centro educativo e as familias. Neste sentido, a colaboración entre as consellerías de Educación e de Emigración deu lugar á edición (en galego, castelán, e árabe) dunha guía para as familias, *Escolarización do alumnado procedente do estranxeiro* (Xunta de Galicia, 2004b).

Aínda que escasa, é xusto salientar a dinámica de (auto)formación que arrancou na última etapa do período que abrangue este informe en determinadas escolas, grazas ao pulo dalgúns docentes e ao seu desexo de ir implicando o centro como un todo na análise da situación que lle é propia, sen renuncia a participar en experiencias innovadoras neste eido da acción pedagóxica.

Non sabemos o número de profesores con alumnos estranxeiros que asistiron aos cursos e outras actividades de formación con este ou semellante acento. Por iso, a falta dunha avaliación sobre o impacto real destas actividades nos profesores, ou sexa, na súa forma de pensar e de actuar, o que si nos parece clave é potenciar a formación continua dos profesores neste eido, incluíndoa nunha dimensión máis ampla e significativa como é a da educación intercultural, favorecendo unha relación eficaz entre formación inicial e formación permanente do profesorado e incentivando a configuración de grupos de traballo nos mesmos centros para que, entre outros efectos positivos, se formen redes, se

xeren materiais conxuntos, se deseñen experiencias, se utilicen as novas tecnoloxías, se busque a colaboración con expertos e se poidan realizar máis estudos de interese, non só teórico, senón tamén práctico.

Temos que avaliar en serio se o actual modelo de formación permanente do profesorado é o máis axeitado para mover todas as sinerxías de formación e auto-formación nunha área de influencia que se sitúa alén da pedagogía, para mergullarse na lista de responsabilidades sociais e comunitarias. Ao ser dese xeito, temerario sería facelo á marxe das organizacións da sociedade civil, incluíndo os concellos, as familias, tamén as empresas e, por suposto, o tecido asociativo. E a universidade debe comprometerse máis, contando coa axuda da Administración, e operando baixo premisas colaborativas cos docentes de infantil, primaria e secundaria e mesmo liderando accións de alcance potencial no conxunto das escolas e das comunidades do país; é o caso, por exemplo, de cursos de posgrao para profesorado en exercicio e a conseguinte formación dos especialistas que demanda a calidade atencional aos alumnos en xeral e aos que chegan de fóra en particular.

Xa non é boa vontade o que se precisa, senón decidido impulso profesionalizador diante desta cuestión principal para o presente e o futuro da educación. Teñamos en conta que o asunto non deixa de ser un síntoma do que solicita para todos os alumnos este mundo global; a saber, individuos autónomos, con capacidade de iniciativa, solidarios e interculturalmente competentes.

---

### ■ 5.5. Conclusións e propostas

Despois de estudar a evolución dos alumnos estranxeiros nas escolas de Galicia ao longo de máis dunha década, precisamente a que marca o tránsito entre dous séculos, estamos en condicións de dicir que, en termos xerais, ese desenvolvemento respondeu aos mesmos ou semellantes patróns de identificación e caracterización que os que se fixeron visibles no resto de España. Porén, hai dúas diferenzas ben coñecidas e que substantivan en certa medida a realidade que temos en Galicia: por unha banda, a menor cantidade de inmigrantes que deciden instalarse en Galicia e, por outra, a maior inmigración de retorno que define a situación entre nós.

Outra nota de conxunto é que a escolarización das nenas e nenos procedentes de familias inmigrantes produciuse en condicións de total normalidade administrativa, polas canles de xestión oportunas e sen incidentes dignos de ser mencionados. Os centros e, sobre todo, os profesores fixeron un notorio esforzo para que esa integración escolar discorrese

dun xeito suficientemente tranquilizador para pais e alumnos, a pesar das dificultades idiomáticas que non poucos tiveron que afrontar, da falta de medios humanos e de materiais didácticos axeitados e da excesiva concentración destes alumnos nos centros de titularidade pública.

No período estudado, o volume do alumnado estranxeiro nas escolas de Galicia experimentou un crecemento extraordinario, que ciframos en case un 400% e que se fixo máis patente co comezo de século. Se no curso 1993-94 estes alumnos representaban unha porcentaxe moi baixa (0,5%) da poboación escolar total, no curso 2004-2005 supoñen xa un 2% de todos os que están matriculados no ensino non universitario.

En Galicia, os puntos neuráxicos da presenza de nenos vidos de fóra aparecen bastante diáfanos. Á parte de poñer de manifesto un foco predominantemente urbano na escolarización, tres son as cidades que se destacan xunto ás súas áreas de influencia: Vigo, A Coruña e Santiago de Compostela.

A procedencia maioritaria destes alumnos é Latinoamérica e destacan, nas súas orixes, a referencia de Colombia, Arxentina e Venezuela, aínda que tamén sobresaían outros países como Portugal e Marrocos.

Trátase dun alumnado matriculado nos niveis obrigatorios de ensino, fundamentalmente en primaria e secundaria obrigatoria, que asisten maioritariamente a centros de titularidade pública, cunha porcentaxe moi baixa en centros educativos privados concertados, que tamén se sosteñen con fondos públicos. Moitos proceden de medios sociais desfavorecidos e os seus pais pertencen a outra cultura escolar, co que aumenta a posibilidade de que as súas oportunidades só se enfoquen pola vía daqueles itinerarios máis ligados ás necesidades do mercado menos cualificado.

Así pois, recoñecendo o valor de certas iniciativas tomadas nos últimos anos diante da realidade da inmigración no noso país, cremos que a atención educativa neste eido se sitúa alén da simple escolarización. O que se precisa é unha política educativa con obxectivos claros e nos que sobresaía o compromiso coa calidade nesa dirección. Por iso nos permitimos facer propostas de acción<sup>24</sup> que resumimos de seguido:

24 Unha exhaustiva relación de puntos e medidas que convén considerar na mellora da atención educativa aos alumnos inmigrantes foi incluída nunha obra publicada pola Administración educativa de Galicia, despois de celebrarse en Salamanca (6-9 de maio, 2003) —co seu epicentro nesta temática— os XIV Encontros dos Consellos Escolares Autonómicos e do Estado (ver Consello Escolar de Galicia, 2003).

O Consello Escolar de Galicia considera que cómpre deseñar e prever os orzamentos oportunos dun plan de acción integral respecto da educación de alumnos estranxeiros e de familias retornadas, empezando por ver que está a pasar coa escolarización en infantil aos tres anos. Será así como poderemos deseñar programas de intervención pedagóxica, pensando na mellora da calidade e da convivencia (inter)cultural. Non podemos esquecer a avaliación dos servizos complementarios existentes nos centros, que tanta importancia poden alcanzar no logro da igualdade de oportunidades. En calquera caso, a acción escolar terá que pensarse de xeito coordinado coa doutro tipo de instancias sociais e cívicas. Xunto á mellora das actuacións (que xa comezaron, como dicíamos antes) e de lle dar pulo á cooperación interinstitucional, cómpre apurar dinámicas descentralizadoras para que as decisións sexan máis efectivas e optimizar, de paso, a participación e a corresponsabilización das comunidades de inmigrantes.

- Na mesma liña, este eido de coñecemento e de saber educativo debería considerarse prioritario á hora de planificar convocatorias de proxectos de investigación e de innovación educativa ou de asinar convenios e contratos, desde a comunidade autónoma, particularmente se tales accións son responsabilidade da Consellería de Educación.
- Temos que analizar o rendemento escolar destes alumnos, sen esquecer a relevancia que aí ten a aprendizaxe das linguas. A evidencia empírica amosa que neste colectivo discente os problemas de aproveitamento son bastante superiores aos do resto de alumnos. Tal proporción empeora no caso dos suxeitos de incorporación tardía. Á parte de organizar os apoios escolares, é necesario organizar o currículo, globalizando contidos e introducindo metodoloxías facilitadoras dunha aprendizaxe cooperativa nas aulas.
- As dificultades de moitos docentes sen ningún tipo de experiencia con alumnos estranxeiros e a manifesta carencia de persoal de apoio e materiais didácticos adaptados a esta circunstancia pedagóxica aconsellan a elaboración dun plan específico de formación do profesorado sobre inmigración e educación intercultural. Nese sentido, debería crearse algún centro ou unidade de recursos educativos especializados<sup>25</sup>. Como é o caso noutras comunidades autónomas, en Galicia necesitamos instancias operativas por zonas, capaces de dinamizar, divulgar e coordinar experiencias entre os centros educativos.

25 Recoñecemos a presenza no Portal Educativo da Xunta dalgunhas referencias a recursos para a adquisición da lingua e para a adaptación da competencia curricular. Pero aínda que son orientadoras, son máis ben exóenas, e non se cinguen, en bastantes casos, ao que cómpre traballar no contexto galego.

- Equilibrar a distribución do alumnado inmigrante entre os centros sostidos con fondos públicos é tamén responsabilidade das autoridades. Nelas reside a potestade de arbitrar os mecanismos que permitan prever tanto procesos de dispersión (co risco de levar á desescolarización de determinados grupos) como de concentración, que poderían derivar nun efecto claramente segregador. Unha idea interesante podería vir dada pola definición e, se é o caso, delimitación de zonas de escolarización integradas (ZEI), abrangendo un contorno de varios centros (públicos e concertados) con suficientes alumnos inmigrantes en situación de necesidade. A equidade socio-educativa non é compatible coa artificial concentración étnica que se visualiza en determinados contextos escolares.

O Consello Escolar suxire, así mesmo, o esforzo gradual preciso que implique a creación de novas figuras e funcións, entre elas a de titor de acollida, profesorado de apoio ou mediador cultural, sobre todo se non se dispón de profesorado bilingüe. Estes últimos poden realizar un labor de enorme importancia coas familias inmigrantes, facendo que reciban información de utilidade para os pais.

- Os centros con máis necesidades no tema que nos ocupa deben contar cun proxecto de compensación educativa e coordinarse con outras instancias e organismos, no que se contemple o plan de acollida para estes alumnos, xunto con actuacións especiais no ámbito familiar. Un exemplo sería a flexibilización dos horarios de comunicación cos pais, co fin de animalos a ir máis polos centros dos seus fillos.
- Fortalecer os servizos de orientación e apoio será de grande axuda, en especial se se aumentan os equipos e compoñentes e se achegan educadores sociais para valorar, diagnosticar e intervir alí onde sexa preciso, coa meta de conectar educación escolar e educación comunitaria. A evidencia desa necesidade foi posta de manifesto no anterior informe do Consello Escolar de Galicia, tamén realizado polo ICE da Universidade de Santiago de Compostela (cfr. Sobrado Fernández e Santos Rego, 2004).

O Consello Escolar de Galicia estima importante darlle un pulo á coordinación entre concellos e organizacións cívicas, unificando esforzos de atención ás familias nos servizos básicos (vivenda, saúde, orientación laboral...). Isto podería traducirse na creación dalgúns puntos de información local e favorecer mellores pautas de asentamento na comunidade de acollida. Complementariamente, sería moi loable conseguir a participación das familias como axudas na escolarización dos seus fillos e mesmo que recibisen clases de lingua e cultura no centro educativo de referencia. Alí onde sexa posible, suxerimos o apoio financeiro a equipos municipais de acollida e escolarización, traballando en colaboración cos centros da zona.

Así mesmo, pide que se faga máis por conectar a pedagogía escolar coa pedagogía da sociedade civil. O que acontece no interior das aulas non está desvinculado do que pasa na comunidade e as necesidades presentes nun deses ámbitos repercute no outro. Avanzaremos, xa que logo, se somos quen de potenciar o asociacionismo xuvenil, se dotamos de máis servizos os barrios ou se alentamos unha información máis positiva sobre a diversidade cultural nos medios de comunicación. E por iso reiteramos a conveniencia de incorporar máis educadores sociais nese e noutros labores de alcance educativo e social.

O Consello Escolar de Galicia considera que as políticas públicas non se poden pensar de costas a cuestións que inciden nuclearmente na equidade e no progreso social que unha democracia digna ten que coidar. E, tratándose do coidado educativo dos fluxos migratorios, será doado coincidir en que a política educativa en Galicia só ten que fixar na historia o espello do que cómpre evitarlles aos cidadáns do presente e do futuro.

## 6. A ATENCIÓN EDUCATIVA NO ÁMBITO HOSPITALARIO

### 6.1. Introducción: aproximación conceptual á pedagogía hospitalaria

A actividade pedagóxica con persoas enfermas nos hospitais ou convalecentes nos seus domicilios non é recente na Comunidade Autónoma de Galicia. Non obstante, o que ata non hai moitos anos se viña facendo a través de instancias cun marcado carácter caritativo-asistencial, pouco a pouco foise convertendo nunha nova ciencia no marco educativo e nunha actividade profesional: a pedagogía hospitalaria. Esta nova forma de facer pedagogía comprende, polo momento, a formación integral e sistemática do neno enfermo e convalecente, calquera que sexan as circunstancias da súa enfermidade, en idade escolar obrigatoria, ao longo do seu proceso de hospitalización.

Como toda ciencia que acaba de nacer, caracterízase por unha certa falta de consenso entre os autores para chegar a unha definición clara e delimitar o seu campo de actuación. Para algúns, constitúe unha modalidade da pedagogía social (González Simancas e Polaino-Lorente, 1990; Trilla Bernet, 1998), pois aínda que a súa tarefa se desenvolve fundamentalmente con nenos, o feito de que non se inscriba dentro dun contexto escolar e que frecuentemente se deba estender a persoas do contorno do suxeito, fai que a súa función se asemelle máis á dun educador que traballa en contextos sociais. Porén, para a maior parte dos autores (Doval, 2002; Abeal, Doval, et al., 2002; Grau Rubio, 2001; Grau Rubio e Ortiz González, 2001) reviste as características da educación especial, idea da que participamos nós, ao entender que esta acción educativa nos hospitais é basicamente



atención á diversidade, en canto ensinanza adaptada ás necesidades educativas especiais derivadas da enfermidade e a hospitalización; isto é, derivadas dunhas necesidades asistenciais especiais. Neste contexto, nenos con necesidades asistenciais especiais son aqueles que sofren un proceso crónico de tipo físico do desenvolvemento ou que están expostos ao risco de padecelo e requiren, ademais, servizos sanitarios e complementarios que pola súa natureza ou contía van máis aló do que precisan xeralmente os nenos (McPherson e cols., 1988; cit. en Grau Rubio e Ortiz González, 2001: 31). Finalmente, as diferentes administracións educativas españolas, e entre elas a galega, consideran a pedagogía hospitalaria dentro do apartado de educación compensatoria, coa intención de paliar as desvantaxes educativas dos nenos enfermos e convalecentes, así como a discriminación que isto supón fronte ao resto dos alumnos.

Na vertebración da pedagogía hospitalaria fóronse establecendo tres ámbitos de actuación, diferentes pero á vez complementarios (Abeal, Doval, et al., 2002; Doval, 2002; González Simancas e Polaino-Lorente, 1990; Grau Rubio e Ortiz González, 2001): a aula hospitalaria, o centro educativo no que está matriculado o alumno e, máis recentemente, o domicilio familiar a través dos servizos de atención domiciliaria a nenos convalecentes<sup>26</sup>.

## 6.2. Marco legislativo

Na Comunidade Autónoma de Galicia, a disposición legal que regula o funcionamento e atención tanto das aulas hospitalarias como a atención domiciliaria é a Orde do 27 de decembro de 2002, na que se establecen as condicións e criterios para a escolarización nos centros sostidos con fondos públicos do alumnado con necesidades educativas especiais, a atención educativa hospitalaria e domiciliaria (DOG, 30/01/03). No capítulo IV, dedicado a outras modalidades de escolarización, sección II, sobre atención educativa hospitalaria e domiciliaria, establécese:

Artigo 47. Finalidade da atención educativa hospitalaria ou domiciliaria.

“A atención educativa hospitalaria ou domiciliaria terá como finalidade principal a de lle dar continuidade ao proceso formativo do alumnado en escolarización obrigatoria que, por prescrición facultativa, non poida asistir de xeito habitual ao seu centro escolar.

<sup>26</sup> Na actualidade, está xurdindo outra nova modalidade, a da pedagogía hospitalaria no hospital de día psiquiátrico dalgúns hospitais.

O alumnado que curse ensinanzas a distancia ou de educación para as persoas adultas aterase ao disposto nas respectivas normas legais e non será de aplicación o disposto no parágrafo anterior”.

Artigo 48. Servizos de atención educativa hospitalaria e domiciliaria.

“Cando as circunstancias así o aconsellen, poderanse crear ou habilitar servizos de atención educativa hospitalaria e domiciliaria, que estarán constituídos por profesorado que formará parte dos centros específicos de educación e promoción de adultos ou, no seu defecto, dos institutos de educación secundaria autorizados para impartir ensinanzas de adultos nas modalidades presencial e a distancia. A súa función principal será asegurar, no posible, a continuidade na atención educativa do centro de referencia do alumno. Para tal fin, os centros educativos, a través do correspondente departamento de orientación, proporcionaranlles a estes servizos toda a información relativa ao alumno, especialmente a referida á súa competencia curricular. Igualmente, o servizo de atención hospitalaria e domiciliaria remitirá ao centro de referencia do alumno os informes relativos ao seu progreso, cunha periodicidade mínima mensual e ao finalizar esta modalidade de atención educativa. Non obstante, con carácter temporal, a Administración educativa poderá proporcionar esas atencións a través dun profesor do centro ao que pertenza o alumno, preferentemente o seu titor, se a participación ten carácter voluntario e non implica o incremento do persoal do centro”.

Artigo 49. Condicións para a atención educativa hospitalaria ou domiciliaria.

“Poderá ser destinatario da atención educativa hospitalaria ou domiciliaria o alumnado que, cursando ensinanzas de réxime xeral na modalidade presencial, por prescrición facultativa se considere que non poderá asistir ao seu centro por un período superior a un mes. Para acceder a esta atención, será imprescindible que o alumno estea matriculado nun centro autorizado de ensino non universitario”.

Artigo 50. Solicitud de atención educativa hospitalaria ou domiciliaria.

“A solicitude da atención educativa hospitalaria ou domiciliaria, que irá acompañada dos debidos informes que a xustifiquen, formularase ante a correspondente delegación provincial pola dirección do centro ao que pertenza o alumno, a instancia dos seus pais ou titores legais”.

Artigo 51. Programa individualizado de atención educativa.

“Cando un alumno sexa obxecto de atención educativa hospitalaria ou domiciliaria, o seu centro de referencia establecerá, a partir do correspondente proxecto curricular de etapa, un programa individualizado no que se terán en conta as necesidades educativas especiais asociadas á súa situación. A elaboración e o seguimento dese programa levaraa a cabo o titor do alumno, en colaboración co correspondente servizo de atención educativa hospitalaria e domiciliaria e co asesoramento do correspondente departamento de orientación. Así mesmo, cando as condicións do alumno así o requiran, o equipo de orientación específico proporcionará o apoio necesario para levar a cabo esas tarefas”.

Artigo 52. Atención educativa en condicións de internamento en réxime pechado ou terapéutico.

“As atencións educativas establecidas nos artigos anteriores para a atención hospitalaria ou domiciliaria poderán ser de aplicación, en liñas xerais e coas correspondentes adaptacións, ao alumnado que se atope en condicións legais de internamento en réxime pechado ou terapéutico, por aplicación do artigo 7 da Lei Orgánica 5/2000, do 12 de xaneiro, reguladora da responsabilidade penal dos menores”.

Este marco legislativo ampárase, pola súa vez, nunha serie de documentos legais e técnicos, tanto no ámbito autonómico coma nacional e europeo. Detallámoslos a continuación por orde de publicación:

- Lei 13/1982, do 7 de abril, sobre a integración social dos minusválidos, no seu artigo 29.
- Real decreto 334/1985, do 6 de marzo, de ordenación xeral da educación especial, na súa disposición adicional segunda.
- No ámbito europeo, dispoñemos da Carta Europea dos Nenos Hospitalizados, establecida polo Parlamento Europeo en 1986 (serie A-Documento A 2-25/87-14 de abril de 1986) e na que se recoñecen 23 dereitos, e as recomendacións do comité hospitalario elaboradas un ano despois para evitar o estrés psicolóxico dos nenos e o dano potencial que isto poida ocasionar. O primeiro dos documentos mencionados non legisla, pero é inspirador de lexislación para os diferentes gobernos, entre eles o galego, e referencia imprescindible para todos os profesionais da pedagogía hospitalaria.
- Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo, no título V, dedicado á compensación das desigualdades en educación, artigo 63.1 e artigo 63.2.
- Real decreto 696/1995, do 28 de abril, de ordenación da educación de alumnos con necesidades educativas especiais, no seu artigo 3.6.

- Real decreto 299/1996, do 28 de febreiro, de ordenación das actuacións dirixidas á compensación de desigualdades en educación, no capítulo III, sección 2.<sup>a</sup>, sobre as actuacións de compensación educativa dirixidas á poboación hospitalizada, artigo 18.1, artigo 18.2, artigo 19.1, artigo 19.2, artigo 20.1 e artigo 20.2.
- Decreto 320/1996, do 26 de xullo (DOG, 06/08/96), de ordenación da educación de alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais. No capítulo II, sobre escolarización, na sección 1.<sup>a</sup>, medidas para a escolarización, artigo 5.2.
- Orde do 22 de xullo de 1999, pola que se regulan as actuacións de compensación educativa en centros docentes con fondos públicos fai, no capítulo I, continua referencia ao apoio a alumnos en desvantaxe educativa e, aínda que non se fai referencia explícita ao subgrupo de alumnos que nos ocupa, claramente cumpre as condicións de desvantaxe socioeducativa.
- Doutra banda, a Hospital Organisation of Pedagogues in Europe (HOPE), na súa asemblea do 20 de maio de 2000 en Barcelona, aprobou a Carta Europea sobre o Dereito á Atención Educativa dos Nenos e Adolescentes Enfermos. O dito documento está formado por dez puntos.
- Lei orgánica 10/2002, do 23 de decembro, de calidade da educación, pese a que dedicou o capítulo VII do seu título I á atención aos alumnos con necesidades educativas específicas, non menciona de forma expresa as aulas hospitalarias, aínda que debemos entender que podería incluírse na sección 1.<sup>a</sup>, destinada á regularización dos principios e recursos necesarios para acadar a igualdade de oportunidades.

Unha análise da documentación legal indícanos que a pedagogía hospitalaria en Galicia non ve restrinxida a súa actuación á aula hospitalaria. A actual política de hospitalización infantil, ben sexa polo avance dos tratamentos, ben por motivos de xestión hospitalaria ou psicopedagóxicos, favorece cada vez máis que os nenos continúen o seu proceso de recuperación na casa, en lugar de facelo no hospital. Así pois, facíase necesario articular un sistema de atención educativa domiciliaria, que na nosa comunidade autónoma é de ordenación xurídica recente e moi escasa e irregularmente implantada. Ata non hai moito, eran as ONG as que se encargaban, na maior parte dos casos, de desenvolver este servizo e eran receptoras de subvencións anuais por este concepto. Co transcorrer do tempo, foise vendo a necesidade de profesionalizar a atención domiciliaria, de xeito tal que Galicia, ao igual que o resto das comunidades autónomas, desenvolveu lexislación ao respecto.

### ■ 6.3. Ámbitos de actuación da pedagogía hospitalaria en Galicia

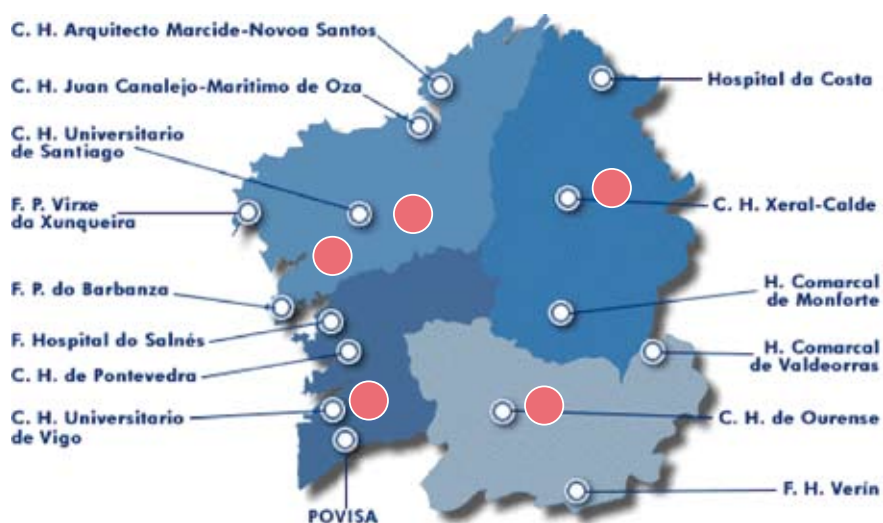
#### ■ 6.3.1. Aulas hospitalarias de Galicia

Desde hai máis de 20 anos, atópanse inmersas no sistema sanitario galego seccións pedagóxicas que ofreceron diferentes modelos pedagóxicos de intervención en nenos que durante un período de tempo, máis ou menos prolongado, deben permanecer ingresados nun hospital. Como vimos no apartado anterior, habería que esperar a 1982 para atopar a primeira referencia lexislativa na que se establece a actuación educativa en centros hospitalarios españois. Como anécdota, porén, si atopamos referencias anteriores a esa data dalgúns hospitais onde a atención educativa viña sendo práctica habitual por parte de profesionais sanitarios (enfermeiros, celadores, etc.), nun primeiro momento, e mestres máis adiante. A partir da LISMI, iníciase un importante labor lexislativo, tanto desde o punto de vista do ministerio como desde as consellerías de Educación e Sanidade, unha vez que Galicia foi asumindo competencias en materia educativa e sanitaria.

En Galicia, existen aulas hospitalarias en seis hospitais: Hospital Clínico Universitario de Santiago de Compostela, Hospital Psiquiátrico de Conxo de Santiago de Compostela, Hospital Cristal Piñor de Ourense, Hospital Xeral-Cíes de Vigo, Hospital Xeral-Calde de Lugo e Hospital Juan Canalejo da Coruña. Algúns datos de interese sobre cada unha delas detállanse na figura 3.

A situación típica dos primeiros momentos, cando se crearon as unidades pedagóxicas nos hospitais, a existencia dunha unidade por gran centro hospitalario cun único profesor adscrito a ela, pódese dicir que está cambiando en Galicia. O mesmo que está a ocorrer en Europa e no resto de España, onde a tendencia na actualidade se encamiña á dotación de máis dunha unidade escolar por hospital, ás que se lle adscribe profesorado, en función do número e das necesidades asistenciais especiais dos escolares, está sucedendo timidamente nestes seis hospitais galegos. Cómpre salientar, non obstante, a permanencia dunha única aula e profesora adscrita a ela no hospital que máis rapaces atende de toda Galicia, o Hospital Clínico Universitario de Santiago de Compostela.

■ **Figura 3: Mapa dos hospitais galegos e aulas hospitalarias**



Fonte: Adaptado de [www.sergas.es](http://www.sergas.es)

As actuacións educativas que desde estas aulas se desenvolven teñen como destinatarios o persoal sanitario que atende o neno, o colexio ao que este pertence, a familia e amigos e, fundamentalmente, o propio neno enfermo e hospitalizado en idade escolar obrigatoria. De todos os xeitos e, dependendo sobre todo da dispoñibilidade de espazos e recursos humanos e materiais, esta atención pódese estender aos nenos da etapa 0-3 anos e, máis raramente, ao alumnado de secundaria postobrigatoria. O Hospital Psiquiátrico de Conxo, porén, atende unicamente alumnos adultos alí internados. Segundo os datos facilitados pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, o número de alumnos atendido desde as aulas hospitalarias galegas é moi similar curso tras curso:

■ **Táboa 63: Alumnos atendidos nas aulas hospitalarias**

Curso	N.º total de alumnos	Hospitais que os atenderon
2000-01	3.756	Hospital Clínico Universitario de Santiago Hospital Psiquiátrico de Conxo Hospital Xeral-Cíes de Vigo Hospital Cristal Piñor de Ourense
2001-02	3.597	Hospital Clínico Universitario de Santiago Hospital Psiquiátrico de Conxo Hospital Xeral-Cíes de Vigo Hospital Cristal Piñor de Ourense

2002-03	3.363	Hospital Clínico Universitario de Santiago Hospital Xeral-Cíes de Vigo Hospital Cristal Piñor de Ourense Hospital Xeral-Calde de Lugo
2003-04	3.496	Hospital Clínico Universitario de Santiago Hospital Xeral-Cíes de Vigo Hospital Cristal Piñor de Ourense Hospital Xeral-Calde de Lugo

### ■ Táboa 64: Organización das aulas hospitalarias

Hospital	N.º aulas	Tipoloxía de alumnos	N.º profesores e cualificacións	Aula informatizada	Media-teca	Ciberaula	Consellería da que dependen
Clínico Universitario de Santiago de Compostela	1 <sup>27</sup>	0-16	1: Mestra e psicopedagoga	Si	Si	Si	Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Psiquiátrico de Conxo de Santiago de Compostela	1	Adultos	descoñécese	Non	Non	Non	Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Cristal Piñor de Ourense	2	0-6 6-16	1: Mestra 1: Mestra e psicopedagoga	Si	Si	Si	Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Xeral-Cíes de Vigo	2	0-6 6-16	1: Mestra e logopeda 1: Mestre, logopeda, pedagogo e psicopedagogo	Si	Si	Non	Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Xeral-Calde de Lugo	1	0-16	1: Mestra	Non	Si	Non	Consellería de Sanidade
Juan Canalejo da Coruña	2 <sup>28</sup>	0-16	1 <sup>29</sup> : Mestra			Si <sup>30</sup>	Consellería de Sanidade

Cómpre salientar que os datos sobre educación hospitalaria facilitados pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria para os cursos 2000-01, 2001-02, 2002-03 e 2003-04 son certamente escasos:

27 Aula Hospitalaria Camilo José Cela.

28 Fisicamente existen dúas aulas, aínda que na actualidade só está en funcionamento unha delas.

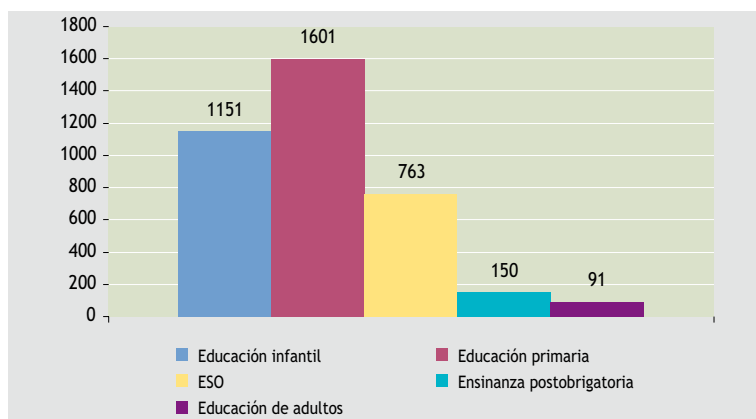
29 Hai outra mestra que atende os nenos e nenas con dificultades na aprendizaxe dentro da aula.

30 Equipada, pero na actualidade pechada, por falta de persoal para atendela.

- Non hai datos do Hospital Juan Canalejo da Coruña para ningún curso.
- Para os cursos 2000-01 e 2001-02, non hai datos do Hospital Xeral-Calde de Lugo.
- Para os cursos 2002-03 e 2003-04, non hai datos do Hospital Psiquiátrico de Conxo, o único que imparte educación de adultos oficialmente.

Estas dificultades non permiten facer análises en profundidade da situación da educación hospitalaria en Galicia. Porén, si nos serven para ver con claridade como, ano tras ano, se veñen atendendo maioritariamente os alumnos de primaria e, en segundo lugar, de educación infantil. Os alumnos de educación secundaria obrigatoria son atendidos en menor medida desde estas unidades pedagóxicas e, en contadas ocasións, trabállase cos rapaces maiores de 16 anos e os adultos. Curso por curso, a representación gráfica dos datos é a seguinte:

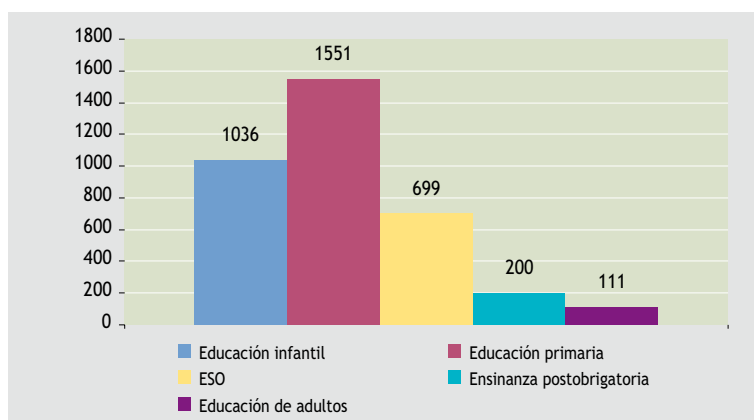
■ **Gráfica 56: Alumnos atendidos no curso 2000-01**



Os datos facilitados corresponden unicamente a catro dos seis hospitais que contan con aula/s hospitalaria/s: o Hospital Clínico Universitario e o Hospital Psiquiátrico de Conxo, ambos de Santiago de Compostela; o Hospital Cristal Piñor de Ourense e o Xeral Cíes de Vigo. A gráfica amosa a mesma tendencia antes descrita.

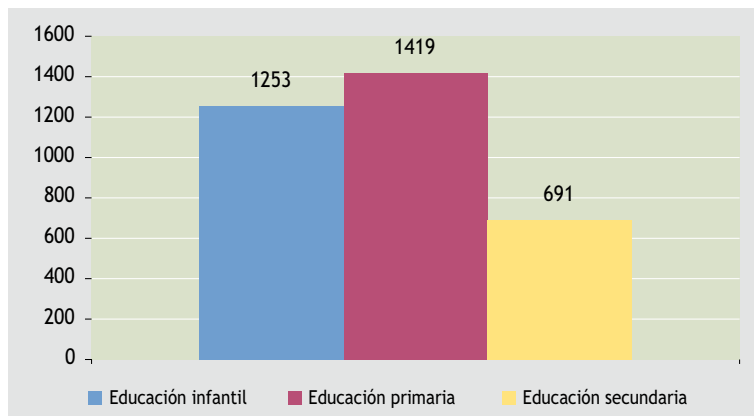


■ Gráfica 57: Alumnos atendidos no curso 2001-02



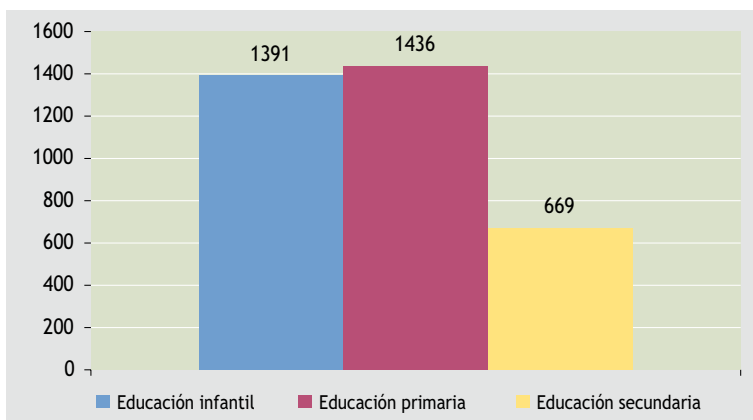
De novo, no curso 2001-02, observamos a mesma distribución. Os datos facilitados corresponden tamén aos castro hospitais anteriores.

■ Gráfica 58: Alumnos atendidos no curso 2002-03



No ano académico 2002-03, as cifras que se manexan corresponden tamén a catro hospitais: o Hospital Clínico Universitario de Santiago de Compostela, o Hospital Cristal Piñor de Ourense, o Xeral Cíes de Vigo e o Hospital Xeral-Calde de Lugo. A gráfica podería amosar a mesma tendencia ca en cursos anteriores, a pesar da ausencia de datos sobre educación de adultos e a falta de desagregación da educación secundaria en ESO e postobligatoria.

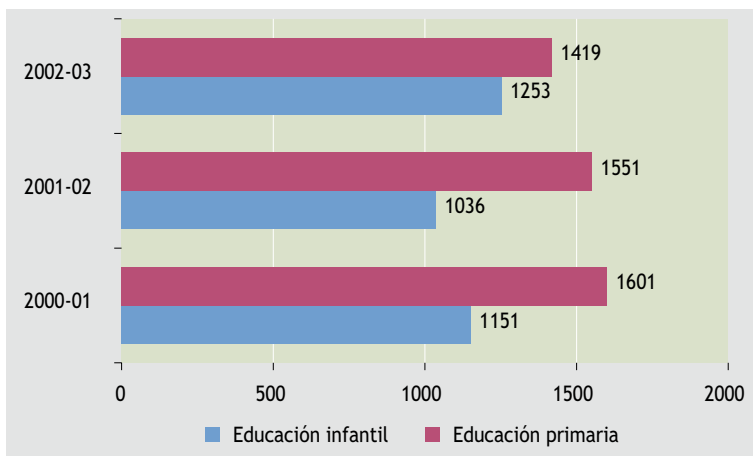
■ **Gráfica 59: Alumnos atendidos no curso 2003-04**



De novo, catro foron os hospitais dos que se teñen datos neste curso: o Hospital Clínico Universitario de Santiago de Compostela, o Hospital Cristal Piñor de Ourense, o Hospital Xeral Cíes de Vigo e o Hospital Xeral-Calde de Lugo. Neste ano, temos os mesmos problemas para interpretar a gráfica ca no curso anterior. Con todo, segue a ser primaria a etapa maiormente atendida, seguida moi de cerca por educación infantil.

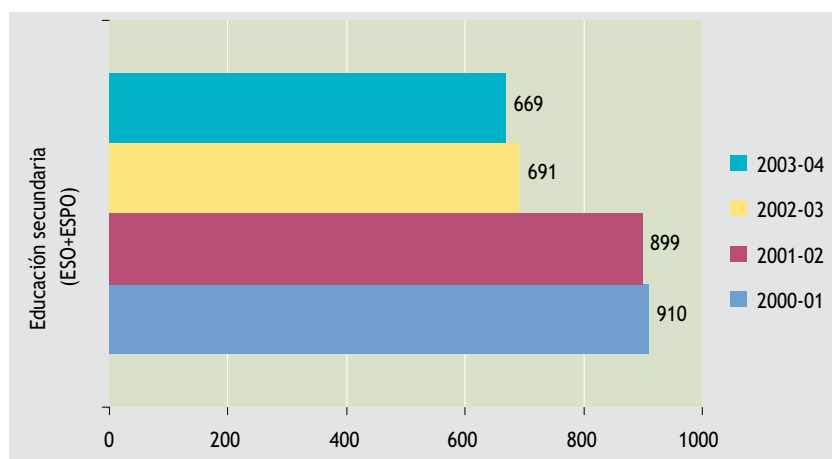
Facendo unha comparativa entre o total de alumnos de primaria e infantil, os datos non amosan diferenzas significativas entre os catro cursos académicos:

■ **Gráfica 60: Comparativa educación primaria e educación infantil nos catro cursos analizados**



Facendo o mesmo con respecto ao ensino secundario; isto é, sumando os datos para a educación secundaria obrigatoria e a postobrigatoria, vemos como hai un lixeiro descenso na atención a estes alumnos nos dous últimos cursos.

### ■ Gráfica 61: Comparativa educación secundaria nos catro cursos analizados



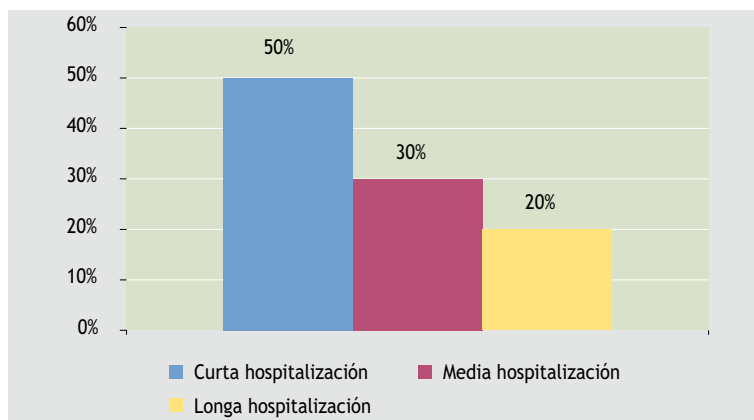
As causas deste descenso habería que estudalas con máis profundidade, pero algunhas delas poderían ser: inhibición por parte dos mestres ao carecer da habilitación para impartir clases na ESO, o aumento dos servizos de atención domiciliaria para estes alumnos ou o maior protagonismo dos centros de referencia e dos titores dos nenos na atención educativa a esta etapa do ensino.

O alumnado que é atendido desde as aulas hospitalarias galegas responde a tres tipos de clasificación, que poden ser complementarios:

**a)** En función da duración do seu período de hospitalización, distinguimos:

- Alumnado de longa hospitalización (máis de 30 días), que constitúe o 20% da poboación hospitalizada. Este número está a ser cada vez máis reducido, grazas ás tendencias actuais en política de hospitalización.
- Alumnado de hospitalización media (entre 15 e 30 días), ao redor do 30%.
- Alumnado de corta hospitalización (menos de 15 días), un 50%.

■ **Gráfica 62: Tipoloxía de alumnos en función da duración da súa hospitalización**



Estas porcentaxes son xerais e unicamente aproximativas e distribúense de xeito moi desigual en cada hospital, en función do tipo de patoloxías que se atenden e da extensión do ámbito xeográfico de procedencia dos pacientes. Así, por exemplo, existen aulas como as dos hospitais de Ourense, Lugo e Vigo, nas que o 80% del alumnado é de curta hospitalización, e outras nas que a longa hospitalización acada o 50%, como sucedeu nalgúns cursos escolares nos dous hospitais de Santiago de Compostela e no da Coruña.

**b)** Segundo as necesidades educativas especiais que estes alumnos presentan, atopámonos con:

- Alumnos con necesidades educativas especiais permanentes, cuxa causa é unha enfermidade crónica, que se manterán ao longo de todo o desenvolvemento escolar e que precisarán de adaptacións significativas do currículo escolar. Hai alumnos deste tipo nos seis hospitais galegos mencionados.
- Alumnos con necesidades educativas temporais, cuxa causa é case sempre unha enfermidade transitoria que afecta a aqueles que se integran no seu centro escolar sen problemas unha vez dados de alta e que poden continuar perfectamente un currículo escolar practicamente sen modificacións. Localizámoslos en todos os hospitais galegos, aínda que en menor medida no Hospital Psiquiátrico de Conxo de Santiago de Compostela.

**c)** Segundo a mobilidade dentro do hospital, temos:

- Alumnos que poden desprazarse de forma autónoma á aula hospitalaria. Atopámoslos nos seis hospitais galegos.
- Aqueles que deben facelo en padiola ou en cadeira de rodas. Do mesmo xeito, hai tamén alumnos deste tipo nos devanditos hospitais.

- Os que por prescripción facultativa deben permanecer na cama ou na súa habitación (illados, infecciosos, etc.). Nos mesmos seis hospitais hai alumnado con estas características.

Doutra banda, os obxectivos máis relevantes das aulas hospitalarias (e que comparten tamén os outros dous contextos da pedagogía hospitalaria), en consonancia cos que se marcan para o territorio europeo, e cuxo cumprimento esixe unha adecuada coordinación entre as administracións educativa e sanitaria, son fundamentalmente catro. Os alumnos non acoden unicamente a este tipo de actividades para aprender, senón para poder vivir a súa estancia no hospital, a súa enfermidade ou proceso de recuperación da forma menos traumática posible. Vexámolo a continuación.

- Obxectivo I : Atención educativa como “oasis emocional”

O primeiro que ha conseguir un alumno hospitalizado ten que ser previr ou cambiar nel o sentimento de frustración polo de superación, animándoo e axudándolle a vivir a súa hospitalización e enfermidade como unha situación de tránsito e o máis positivamente posible (González Simancas e Polaino-Lorente, 1990). Dito doutro xeito, este obxectivo psicopedagóxico consiste en lle ensinar ao alumno e á súa familia a convivir coa enfermidade, en axudar a normalizar no posible a estancia no hospital, a combater a chamada “síndrome hospitalaria” e a reducir o estrés dentro dun ambiente que tan frecuentemente é percibido como hostil polo enfermo e a súa familia.

De todos é coñecido que a enfermidade e a hospitalización producen no neno e na súa familia un impacto emocional traumático que, se non se resolve axeitadamente, pode desencadear conflitos posteriores e interferir no normal desenvolvemento e maduración infantil. Hai abundantes programas de intervención para a preparación, tanto do alumno coma dos seus pais, ante o feito da hospitalización. A maioría deles teñen como obxectivo contrarrestar os efectos psicolóxicos negativos producidos pola hospitalización en nenos que van ser hospitalizados e sometidos a unha intervención cirúrxica ou a tratamentos médicos intrusivos. Ademais, comprobouse que a capacidade para manipular e resolver estas situacións depende de varios factores, tales como: características da enfermidade, factores propios do neno (temperamento, experiencias anteriores, etc.), estrutura e funcionamento familiar, etapa de desenvolvemento do neno, tempo de hospitalización e apoio recibido previamente e durante esta (actitude do equipo médico-sanitario, proximidade dos pais...), etc. Así pois, ante unha hospitalización, todos estes factores deben contemplarse cun gran respecto, como unha forma de contribuír á

maior humanización dos coidados hospitalarios infantís, evitando así secuelas de tipo emocional.

Pero este obxectivo da pedagogía hospitalaria vai máis alá. A pediatria actual outórgalle cada vez máis importancia á influencia dos factores psíquicos e sociais na xénese, atención e recuperación das patoloxías infantís. Porén, cando o neno está hospitalizado o interese céntrase maioritariamente nos factores orgánicos, na súa patoloxía, sen considerar ás veces o aspecto de saúde como desenvolvemento harmónico da persoa, como globalidade e aínda co risco de que a atención ao paciente se transforme en algo despersonalizado.

Estamos falando de atención educativa como “desintoxicadora do hospital”, como “oasis emocional” que axudará a paliar a ansiedade producida por toda unha serie de situacións descoñecidas (probas, persoal sanitario, illamentos...), elementos agresores (operacións, instrumental médico...) e posibles perdas físicas (alopecias, mutilacións...) ou co exterior (familia, amigos, escola).

Algunhas das técnicas máis empregadas nos programas de preparación á hospitalización que seguen os hospitais galegos son: informativas, cognitivas (adestramento atribucional, reestruturación cognitiva, imaxinación guiada, fantasía, distracción), cognitivo-condutuais (modelos filmados, ensinanza de estratexias de afrontamento, inoculación de estrés, relaxación, resolución de problemas) e condutuais (reforzo positivo).

- Obxectivo II: promoción de hábitos de vida saudable

Dentro desta relación de entendemento entre a psicoloxía, a pedagogía e a medicina atopamos unha serie de experiencias novas nos hospitais galegos que se basean no emprego de procedementos educativos como axuda á abordaxe da poboación infanto-xuvenil hospitalizada. Unhas veces, este conxunto de accións constitúe un marco estupendo para a promoción de hábitos de vida saudables. De feito, desde as unidades pedagóxicas dos seis hospitais estase desenvolvendo conxuntamente (mestres, pedagogos e persoal médico-sanitario) un novo coñecemento dirixido á formación e á adquisición de habilidades para a toma de decisións por parte do educando (e da súa familia), de xeito que se adopte e reforce a implantación de hábitos comportamentais sans.

- Obxectivo III: avaliación e intervención neuropsicopedagóxica

Outro conxunto de programas é o que ten como obxectivo a axuda á abordaxe da poboación con problemas psíquicos e hospitalizada. Experiencias como a que se está levando a cabo no Hospital Clínico Universitario de Santiago de Compostela por parte do Departamento de Psicoloxía Infantil na aula hospitalaria están axudando a comprobar que a dispoñibilidade dun medio educativo estruturado no contexto da hospitalización é de grande utilidade e ofrece múltiples posibilidades para este sector da poboación estudantil. As ditas posibilidades poderíanse englobar en dúas áreas principais: por un lado, a da observación e diagnóstico e, por outro, a da intervención (Abeal et al., 2002).

No que respecta á primeira, é ben coñecida a necesidade de múltiples informantes á hora de avaliar o neno ou adolescente con dificultades psíquicas e, dentro delas, o medio escolar é unha fonte de información de notable importancia, de forma que é práctica moi xeneralizada a solicitude da súa valoración na avaliación inicial dos pacientes que son remitidos ás consultas ambulatorias. A ocasión de poder observar o neno cando está hospitalizado nunha situación de escolarización ofrece unha magnífica oportunidade de valorar, de forma máis extensa que nos centros de referencia, as relacións sociais, comportamentos e posibles trastornos, que ás veces poden ser sutís e difíciles de apreciar se non se efectúa unha valoración exhaustiva e personalizada. E na experiencia do Hospital Clínico de Santiago de Compostela a contribución deste recurso foi nalgunhas ocasións fundamental para realizar un xuízo clínico correcto en casos onde había dúbidas diagnósticas importantes.

No que se refire á área de intervención, dispoñer do recurso da escolarización con persoal adestrado e experiencia no traballo con alumnos con dificultades está permitindo probar e avaliar o funcionamento de técnicas pedagóxicas e de conduta axeitadas aos problemas particulares de cada un, observar a súa resposta, se é o caso, ás indicacións farmacolóxicas que se consideren, implicar os pais no modelado de técnicas de actuación eficaces para os problemas que presentan os seus fillos e establecer orientacións pertinentes á alta en canto ao emprego de recursos específicos (por exemplo, centros educativos, logopedia...), programas pedagóxicos e actuacións terapéuticas concretas.

- Obxectivo IV: atención educativa para emendar a desconexión escolar

Aínda que o neno enfermo que acode a un hospital é un paciente, tamén é unha persoa que ten o dereito e o deber de seguir educándose. Para que este alumno non permaneza inactivo e pase o seu tempo nunha actividade coñecida por el e que lle é propia —a escolar—, en Galicia establécense medidas de atención á diversidade que

garantan a continuidade do proceso escolar normal, tendendo pontes entre o hospital, o domicilio familiar e a escola de orixe do neno. Estamos facendo referencia á función educativa, integradora e compensadora da pedagogía hospitalaria: normalizar a vida do neno, intentar emendar a desconexión escolar que sofre durante a súa hospitalización, proporcionándolle, no posible, atención pedagóxica adaptada ao curso escolar que está realizando no seu colexio habitual.

As actividades ou actuacións que deseñan e poñen en práctica os mestres hospitalarios galegos para desenvolver os obxectivos propostos adoitan ser as seguintes:

- Actividades de ensino-aprendizaxe arredor do currículo escolar, tanto na propia aula coma nos cuartos dos nenos ou estancias de illamento.
- Actividades lúdico-formativas, dirixidas a mellorar a situación persoal, psicoafectiva e social do neno.
- Actividades complementarias en horario extraescolar.
- Actuacións que se desenvolven en colaboración con outros profesionais sanitarios e/ou axentes sociais. Así, por exemplo, as actividades de concienciación á comunidade médica para lle subministrar ao equipo médico-sanitario información apropiada e de calidade sobre as implicacións que a enfermidade e o seu tratamento poidan ter sobre os aspectos educativos do neno.
- Actividades coas familias (pais e irmáns e, ás veces, tamén avós) e cos amigos do neno.

Á vista do comentado ata o momento, as aulas hospitalarias galegas defenden a través da súa práctica o carácter holístico da pedagogía hospitalaria como educación integral dun ser humano que ten unhas necesidades (asistenciais) especiais, intentando acadar a concorrencia das súas necesidades psicolóxicas e educativas. É un modelo pedagóxico que intervéñ na persoa, en todas as súas facetas. Os procedementos teñen un carácter psicopedagóxico, pero a través dunha forma de actuar desinstitucionalizada e flexible.

### ■ 6.3.2. O colexio de referencia

O neno que está hospitalizado ou que está no seu proceso de recuperación no seu domicilio segue a estar matriculado no seu colexio habitual, o que significa, entre outras cousas, que é alí onde figura o seu expediente académico, que continúa pertencendo ao seu grupo-clase e que mantén o seu profesor titor. Porén, non todos os profesores e centros galegos ven isto coa mesma claridade, o cal, pola súa vez, é percibido polos nenos e as súas familias rapidamente.



Para evitar este tipo de situacións, os centros galegos, como responsables de dar as respostas axeitadas a calquera necesidade educativa individual e colectiva, deberían contar cun protocolo de actuación ante estes casos. Deste xeito, poderían afrontar con rapidez e eficacia a situación particular do alumno enfermo, especialmente cando está pasando ou pasou por un proceso de enfermidade longo, aproveitándose para iso de todos os recursos dos que dispón.

O papel do departamento de orientación do centro, dos profesores que atenden o neno e, sobre todo, o do titor, debería facerse imprescindible para facilitar a continuidade das actividades académicas e sociais do alumno, favorecendo así o seu axuste, adaptación e superación da enfermidade.

### ■ 6.3.3. O domicilio familiar

---

A actual política de hospitalización infantil, ben sexa polo avance dos tratamentos, ben por motivos de xestión hospitalaria ou psicopedagóxicos, favorece cada vez máis que os nenos galegos continúen o seu proceso de recuperación na casa, en lugar de facelo no hospital. Isto é máis acusado nos casos de procesos crónicos ou de enfermidades que precisan tratamentos prolongados. Ademais, en demasiadas ocasións a localidade de residencia e, polo tanto, do centro de procedencia do alumno convalecente non está próxima ao centro hospitalario onde este recibe tratamento. Outras veces, durante o tempo que dura o tratamento, os nenos pasan algúns períodos hospitalizados e outros nos seus domicilios. En calquera destes casos, o neno aínda non pode asistir ao seu centro, polo que debe ser obxecto dun servizo de atención educativa algo diferente.

Vistas así as cousas, facíase necesario articular un sistema de atención educativa domiciliaria que en España é de ordenación xurídica tamén recente (anos 90), a súa organización é variada e está irregular e escasamente implantada. Ata a Orde do 27 de decembro de 2002 á que faciamos referencia ao comezo desta exposición existían convenios, máis ou menos formalizados, con entidades públicas e asociacións sen ánimo de lucro para a implantación de programas de atención educativa domiciliaria. Asociacións de pais de nenos oncolóxicos, Cruz Vermella, voluntariado universitario, profesores particulares pagados polas familias, etc. ían aos domicilios dos nenos. Hoxe, a tendencia é a profesionalizar este servizo, de maneira tal que aínda que as devanditas entidades sigan funcionando, cada vez son máis os profesionais que se dedican á asistencia pedagóxica domiciliaria (profesores domiciliarios).

Os proxectos postos en práctica ata o momento en Galicia son moi escasos e non hai datos oficiais ao respecto. En teoría, teñen as seguintes características:

**a) Obxectivos:**

- Facilitar a posterior integración escolar do alumno, diminuíndo o atraso escolar que supón o período de inasistencia ao centro debido á súa enfermidade.
- Asegurar a continuidade do proceso de ensino-aprendizaxe, mediante unha coordinación axeitada entre os distintos profesionais que entran en contacto co alumno convalescente: centro docente, unidades escolares de apoio en institucións hospitalarias e servizo de apoio domiciliario.
- Evitar o illamento do alumnado hospitalizado a través dun clima de participación e interacción, mediante a integración socioafectiva con outros nenos e adultos.
- Contribuír cos recursos necesarios para que o alumno sexa parte activa no seu proceso de curación.
- Fomentar a utilización formativa do tempo libre durante o período de convalecencia.

**b) Destinatarios.** Pode beneficiarse deste servizo o alumnado escolarizado en idade escolar obrigatoria que, por prescrición facultativa, non poida asistir ao seu centro educativo, sempre que o período de convalecencia sexa superior a un mes. Con carácter xeral, o alumnado convalescente continuará escolarizado, para todos os efectos, no centro educativo correspondente.

**c) Procedementos.** A solicitude de atención domiciliaria formularase ante a correspondente delegación provincial pola dirección do centro de referencia, a instancia dos pais ou titores legais do neno. A dita solicitude irá acompañada dos informes que a xustifiquen.

**d) Recursos.** Considerando o carácter irregular e asistemático destas situacións, referido tanto ao número de destinatarios como á temporalidade da súa necesidade, os recursos para o desenvolvemento destas actuacións organízanse dun modo moi variable, en función das diversas situacións. Normalmente, a estes profesores dótaselles do material escolar que está empregando o neno na súa clase habitual, xunto con outros recursos tecnolóxicos, como teléfono móbil e ordenador portátil.

**e) Desenvolvemento do apoio educativo de atención directa que se fará co neno.** Debería estar de acordo a uns criterios de horarios que veñen marcados pola lei<sup>31</sup>, e que faltan por clarexar no caso galego. Pero, loxicamente, a organización do traballo é altamente flexible e, como sempre, individualizada.

---

31 Por exemplo, nas comunidades de Madrid e Castela-A Mancha, no primeiro ciclo de educación primaria, será de seis horas semanais; no segundo ciclo, de sete horas semanais; no terceiro ciclo, de oito horas semanais; na educación secundaria obrigatoria e etapas postobrigatorias, de dez horas semanais. E sempre co horario repartido en tres días á semana.

Unha vez finalizado o período de convalecencia, envíase ao centro un informe onde se rexistra o proceso levado a cabo polo alumno durante ese período. O informe farase conxuntamente coas aulas hospitalarias cando o neno teña ingresos intermitentes. Unha vez o alumno se incorpore ao seu centro de referencia, este pasará a ser o encargado da súa atención.

f) Coordinación, seguimento e supervisión. As funcións de coordinación e seguimento realízaas o Servizo de Atención á Diversidade da Administración correspondente, coa colaboración do Servizo da Inspección Educativa, que se encarga da recollida das demandas, así como da asignación do profesorado aos nenos convalecentes. A supervisión das actuacións é realizada polo Servizo de Inspección Educativa.

Vemos, pois, que os servizos de atención educativa domiciliaria en Galicia son un recurso do sistema educativo que intenta compensar as situacións de enfermidade prolongada do alumno. Pero en ningún caso se trata de suplir o propio sistema educativo. De aí que o alumno siga matriculado no seu centro e a necesidade de colaboración cos servizos sanitarios e educativos do alumno.

Ata aquí vimos cales son os tres ámbitos de acción propios da pedagogía hospitalaria en Galicia. Pero, para mellorar estes tres ámbitos, é necesario mellorar a actuación dos seus profesionais, cuestións estas que se derivan en gran medida da formación recibida. No apartado seguinte intentaremos clarear o perfil dos profesionais centrais da pedagogía hospitalaria en Galicia.

#### **6.4. Mestre hospitalario e profesor de atención domiciliaria en Galicia: competencias e formación**

Desde 1993, en todos os encontros nacionais e internacionais de mestres e pedagogos hospitalarios aparece de forma reiterada a idea de que a formación e a selección destes profesionais necesita, máis ca en ningún outro caso, basearse na adquisición de competencias, precisamente polo interdisciplinario e cooperativo do seu traballo.

O profesor hospitalario, mestre de calquera especialidade, é o profesional encargado da actividade pedagóxica da aula hospitalaria. En Galicia, todos se atopan en situación de comisión de servizos, excepto as mestras da Coruña e Lugo, que son profesoras contratadas directamente polo Sergas. Este profesional ten un perfil e unhas funcións bastante ben delimitadas:

- Intérprete da afectividade entre os pais e os fillos, para axudar a manter co neno enfermo o equilibrio emocional.

- Titor do alumno hospitalizado, para apoiar o seu proceso de ensino-aprendizaxe sen perder o contacto co centro ordinario.
- Negociador co equipo médico sobre o proceso integral da recuperación do paciente.

Por outra parte, a análise dos programas de atención escolar domiciliaria postos en práctica ata hoxe lévanos a recoñecer como funcións do profesor domiciliario as seguintes:

- A elaboración e o desenvolvemento da programación individual, tendo como referente a do curso do alumno convalescente (que será proporcionada polo seu titor) e as adaptacións curriculares necesarias.
- O desenvolvemento do apoio educativo de atención directa, que se fará co neno e de acordo cuns criterios de horarios que veñen marcados por lei.
- A comunicación cos centros de procedencia dos nenos, especialmente cos titores, e a solicitude de información sobre a programación do nivel no que estea escolarizado o alumno e características persoais.
- A coordinación cos mestres das aulas hospitalarias, naqueles casos nos que o alumno teña ingresos intermitentes.
- O asesoramento ás familias dos nenos e nenas convalescentes sobre o proceso educativo dos seus fillos, incluíndo a subministración de información e a axuda necesaria para que poidan implicarse e colaborar na medida das súas posibilidades.
- A preparación da volta do alumno ao seu centro, cando o médico certifique que pode asistir; para facelo, o profesor domiciliario contactará co centro, informarao da situación do alumno e colaborará na elaboración dun plan de acollida.
- Informar o centro de referencia do nivel de competencia curricular das distintas áreas acadado polo alumno, periodicamente ou ao final do proceso, segundo os casos.

O alumnado que atenden os profesores domiciliarios é, con algunhas excepcións, de escolaridade obrigatoria, de xeito tal que o tipo de profesor necesario sería:

- En primaria: un especialista en primaria, apoiado por especialistas de idiomas, especialista en logopedia e audición e linguaxe (para os casos que así o requirisen).
- No referente á ESO, debido ao número de materias que hai que impartir, o criterio adoita incluír un especialista en letras (lingua, inglés), outro de ciencias (matemáticas, ciencias naturais) e outro de ciencias sociais.

O profesor domiciliario céntrase máis na normalización da vida do neno desde o punto de vista académico; isto é, de continuación co currículo escolar e recuperación de posibles lagoas na aprendizaxe, mentres que o profesor hospitalario centra máis o seu obxectivo de normalización da vida do neno no propio hospital, a través da desdramatización deste contexto de por si agresivo, mediante actividades non só de tipo académico.

A cualificación do colectivo ao que nos referimos é altísima. A maioría deles recibiu formación en atención á diversidade (nalgúns casos, en pedagogía, psicopedagogía e logopedia), tras os tres anos de formación obrigatoria para os mestres. Pero a realidade é que non recibiron formación específica en atención psicopedagóxica ao neno enfermo ou convalescente. En Galicia, tan só a Universidade de Vigo, na súa Facultade de Ciencias da Educación de Ourense, inclúe no seu plan formativo unha materia, con carácter optativo, que abarca especificamente esta temática. Pero claramente isto non é suficiente. Doutra banda, as experiencias de formación desenvolvidas desde a Administración educativa (centros de formación continuada do profesorado, direccións xerais de formación do profesorado e de innovación educativa, etc.) son anecdóticas e non están deseñadas baixo a premisa de competencias para desenvolver.

Así pois, a formación específica que posúen os actuais profesionais da pedagogía hospitalaria en Galicia é a que foron asimilando a través da práctica diaria tras anos de experiencia profesional e mediante as actividades propostas desde as asociacións de mestres e pedagogos no hospital (congresos, seminarios, etc.). E se a situación da formación do profesor hospitalario é bastante preocupante, aínda o é máis no caso da asistencia educativa domiciliaria, pois, como xa dixemos, en Galicia é de ordenación xurídica recente e está irregular e escasamente implantada.

## 6.5. Fortalezas e debilidades da pedagogía hospitalaria en Galicia

A revisión da situación da pedagogía hospitalaria na nosa comunidade autónoma desde o curso 2000-01 ata o 2003-04 permite identificar unha serie de fortalezas ou puntos fortes, pero tamén debilidades importantes. Todas elas conforman a liña base a partir da cal haberá que implantar as medidas oportunas para mellorar a calidade desta forma de atención á diversidade.

### Fortalezas

- Existencia de lexislación específica sobre pedagogía hospitalaria e domiciliaria, desde o ano 2003.
- Coordinación interna e externa á aula hospitalaria. A pedagogía hospitalaria está supoñendo a aparición dalgúns dos proxectos máis innovadores de todos cantos están sendo implementados no campo da atención á diversidade. Probablemente, isto sexa debido á especificidade das accións que desde alí se desenvolven e ao feito de ter que compartir uns espazos e recursos limitados. Independentemente do motivo, a realidade

é que estamos asistindo ao nacemento dunha nova forma de concibir a escola, a unha nova filosofía baseada máis ca ningunha outra na unión das sinerxías, idea constante, por outra parte, en todos os postulados da chamada escola inclusiva.

Un bo funcionamento da pedagogía hospitalaria require dunha axeitada organización e coordinación, planificadas non só a escala interna do propio centro hospitalario (do equipo docente da aula hospitalaria, co persoal sanitario e non sanitario e coas familias), senón tamén no ámbito externo (Administración educativa e co Servizo de Inspección Técnica Educativa, profesorado doutros centros hospitalarios, asociacións e entidades que desenvolven accións no ámbito hospitalario, órganos de formación continuada do profesorado, servizos de atención educativa domiciliaria, facultades de ciencias da educación, equipos de orientación específicos externos ao centro escolar e cos centros de referencia do alumnado, sobre todo a través do seu departamento de orientación e, máis aínda, do titor do neno). Pensamos que se están facendo esforzos importantes neste sentido en Galicia.

- Integración das tecnoloxías da información e da comunicación no traballo con alumnos hospitalizados ou convalecentes. A través do convenio asinado coa Fundación La Caixa, dotáronse de equipos informáticos e de ciberaulas todas as aulas hospitalarias galegas. Doutra banda, os profesores domiciliarios empregan estes recursos polas vantaxes que achegan ao seu traballo. E todos os profesionais implicados, e mesmo as familias cada vez máis, comparten a idea de que as ferramentas telemáticas constitúen probablemente o mellor dos recursos para a optimización de ambos os tipos de coordinación, en especial a externa, ao favorecer a comunicación e o intercambio de información a través de todas as funcións que nos ofrecen. Neste sentido, a pedagogía hospitalaria está a ser un lugar de innovación educativa a través das novas tecnoloxías.

- Maior aceptación por parte do persoal médico-sanitario das actividades psicopedagóxicas que cos seus pacientes se levan a cabo desde as unidades pedagóxicas dos hospitais e do rol do profesor hospitalario. Os médicos están vendo que o recurso da escolarización permite tanto un xuízo clínico axeitado como unha abordaxe terapéutica integral para as dificultades que presentan os seus pacientes. Cómpre salientar que nalgúns casos, grazas ás presións e á colaboración exercidas polo colectivo médico-sanitario, foron ampliadas as instalacións das aulas hospitalarias, noutros casos organizáronse excursións fóra do hospital, etc.

- Maior aceptación por parte das familias e dos centros educativos do traballo dos profesores hospitalarios e domiciliarios. Os pais e os propios nenos móstranse satisfeitos

coa atención que reciben desde as escolas hospitalarias e cos máis recentemente creados servizos de atención domiciliaria. Os profesores do centro de referencia e outros axentes implicados parecen mostrar cada día máis interese a estas iniciativas, sobre todo porque están facilitando o seu traballo unha vez rematada a hospitalización. Tanto é así que en demasiadas ocasións asignáronse profesores domiciliarios grazas ás presións das familias e dos centros de referencia.

- Maior definición e protagonismo do papel do titor e do departamento de orientación.
- Incremento de unidades e profesores en hospitais.
- Creación dun terceiro contorno da pedagogía hospitalaria, inexistente en Galicia antes do 2003: o servizo profesionalizado de atención educativa domiciliaria.

### Debilidades

Parece que o obxectivo necesario de cantidade vai estando asegurado para a pedagogía hospitalaria. Chegado é o momento, pois, de intentar a consecución do obxectivo de calidade nos seus proxectos. Podemos empezar reflexionando acerca destas cuestións:

- Aínda faltan unidades e profesionais nalgúns hospitais. Por exemplo, no Hospital Clínico Universitario de Santiago de Compostela, que é o que máis número de pacientes pediátricos acolle de Galicia, só hai unha única aula cunha profesora adscrita a ela. Outro exemplo pode ser o Hospital Juan Canalejo da Coruña, no que se suprimiu unha praza de mestre. E cabería dicir, finalmente, que ningún dos hospitais galegos conta con profesorado habilitado para impartir a ESO.

- ¿Atención realmente holística? A maior parte das veces os programas e experiencias de pedagogía hospitalaria desde as aulas hospitalarias unicamente abarcan a súa finalidade psicolóxica; isto é, de axuda á desdramatización do hospital a través dun mellor coñecemento deste contorno e dos modos de afrontamento ao estrés que orixinan o ambiente clínico e a enfermidade. Realmente, esta é a tónica xeral de case todas as experiencias españolas, aínda que supoña unha forte contradición coa postura da Administración educativa e a pesar tamén das demandas existentes desde diferentes colectivos sociais (profesionais da medicina, asociacións profesionais de mestres e pedagogos nos hospitais, familias e asociacións de enfermos). Nos programas de atención educativa domiciliaria ocorre precisamente o contrario: estémonos centrando na continuidade do currículo escolar do neno convalecente, pero abandonando ou

obviando un apoio psicolóxico tan necesario na maioría dos casos. Así pois, aquel tipo de atención holística ao neno enfermo á que antes faciamos referencia con demasiada frecuencia segue a ser testemuñal.

As causas desta descompensación probablemente as atopemos nos problemas de organización que unha estancia prolongada nun hospital ou no domicilio familiar supón para o sistema educativo actual, á falta de formación específica dos diversos sistemas implicados e á falta de concreción de programas específicos por parte das diferentes administracións educativas.

- Necesidade de estender a pedagogía hospitalaria ao ensino non obrigatorio e aos pacientes en xeral. Os destinatarios finais reais da pedagogía hospitalaria son, salvo contadas excepcións, pacientes en idade escolar obligatoria e, nun segundo lugar, os seus familiares e acompañantes. Fóra destas idades, os traballos existentes son mínimos. Debemos realizar esforzos por estender todos estes proxectos aos pacientes en xeral, independentemente da idade que teñan, pero sobre todo a alumnos en idade escolar non obligatoria e aos seus familiares.

- Pouco protagonismo da atención domiciliaria. Hai que estender este servizo onde aínda non se instalou, ampliándoa a todas as idades e cuxa coordinación, planificación e execución sexa levada a cabo por profesionais coa preparación adecuada.

- Non se ten organizada unha educación diferencial por enfermidades. Habería que facelo así, para atender de forma máis específica as necesidades que xorden de cada unha delas e tamén diferencial para estancias no hospital de curta, media e longa duración.

- No hospital segue sen traballarse realmente en equipo interdisciplinario, eficazmente coordinado. Con demasiada frecuencia, dá a impresión de que o profesor hospitalario aínda non está plenamente integrado no centro hospitalario, aínda que houbo avances importantes neste sentido. Tolérase, pero non se ten realmente en consideración o seu traballo. En ocasións, no se lle dota dos espazos e recursos adecuados, moitas veces non se lle admite nas reunións do equipo que atende o neno, etc.

- Un perigo que se estende: a substitución do profesional polo voluntario non cualificado, como é o caso do persoal que atende as ciberaulas hospitalarias ou que traballa nos domicilios dos alumnos.



- O centro educativo aínda non se convenceu de que o neno enfermo segue a ser alumno seu. Non se facilitou o despregamento das competencias do titor respecto da pedagogía hospitalaria. Deberán ser os centros e, en especial, o titor do grupo ao que pertence o neno, os encargados de garantir a atención integral ao neno. Non se trata tanto de ampliar as responsabilidades e competencias destes, senón de animalos a que utilicen os recursos que a Administración pon ao seu alcance ou a que os reclamen cando non existen. Neste sentido, poderíase ter en conta a experiencia que se leva a cabo en Holanda, país que transformou a estrutura das escolas hospitalarias, converténdooas en centros pedagóxicos de apoio (*Adviser Centres*) ás escolas ordinarias ás que asisten nenos sometidos a tratamentos de longa duración. Esta é a tendencia que están empezando a seguir as escolas hospitalarias europeas.

- Non se están aproveitando todas as potencialidades da telemática para unha mellor coordinación aula hospitalaria/centro de referencia/domicilio. Debemos deseñar, integrar e avaliar un conxunto de medios telemáticos máis completos que os xa existentes e accesibles ás diferentes capacidades, momentos evolutivos e tipoloxía de usuario.

- Faltan máis e mellores plans formativos de iniciación e perfeccionamento do profesional da pedagogía hospitalaria, organizados polas administracións, centros de formación e recursos para o profesorado e, sobre todo, polas universidades. É necesaria unha boa cualificación dos profesionais que atenden estes alumnos, sobre todo polo interdisciplinario e cooperativo do seu traballo. Polo de agora, este tipo de formación inicial unicamente recibiu unha atención moi puntual nos currículos das facultades de ciencias da educación, e non en todos os países. Por outro lado, a formación continua específica é escasísima. Debemos aproveitar as funcionalidades que nos ofrecen as novas tecnoloxías para empregalas como canle para a formación continua do profesorado. Falamos de competencias profesionais do profesor da aula hospitalaria e do profesor de atención domiciliaria, pero a realidade é que só nos atopamos no comezo da discusión. Estamos intentando pasar a primeira das dimensións das competencias laborais; isto é, lograr identificalas para estes dous profesionais, contestando dúas cuestións esenciais:

- ¿que é o máis importante para lograr que os alumnos que se ven inmersos nun ambiente hospitalario manteñan o seu nivel de aprendizaxe?

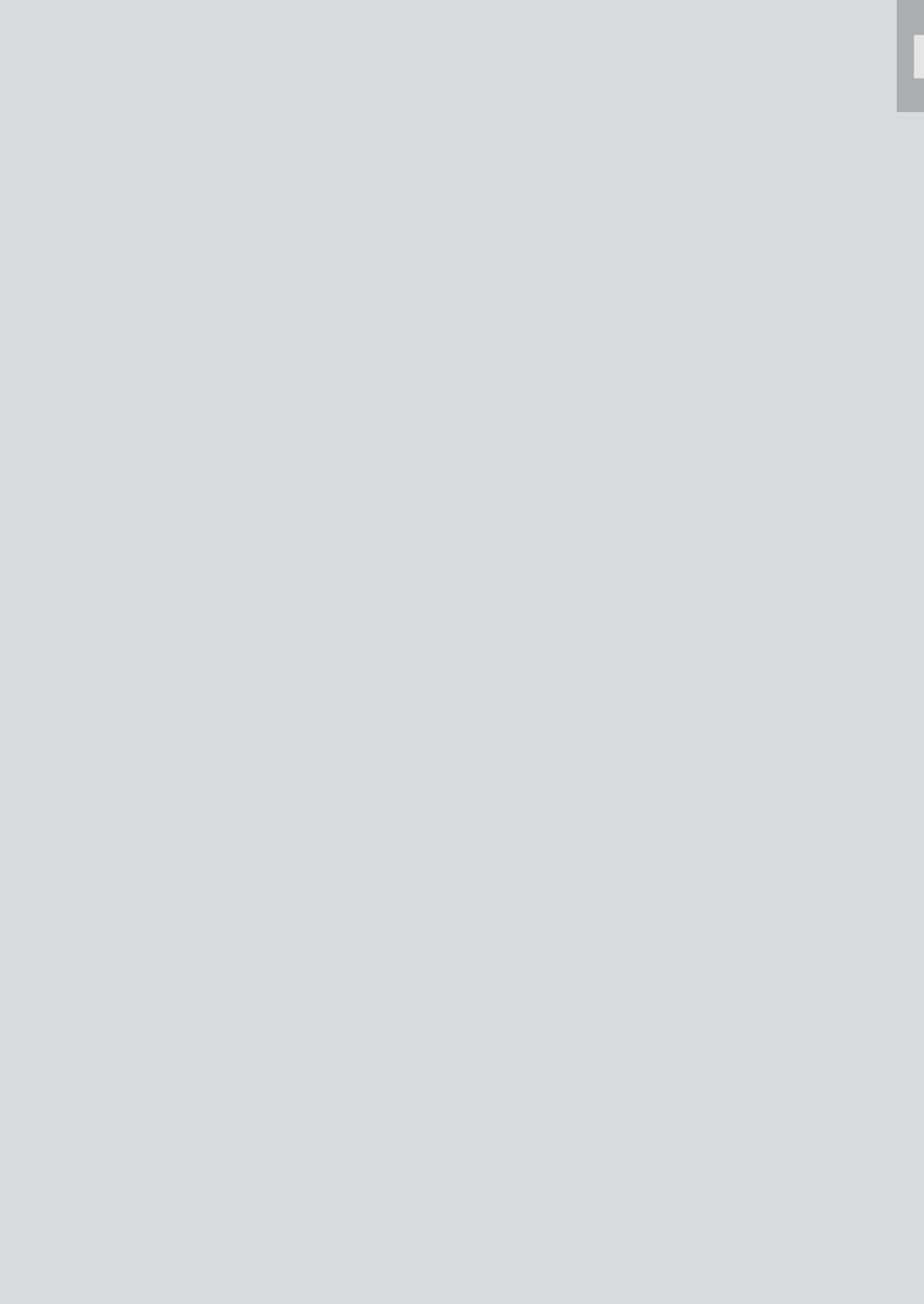
- ¿que competencias deben ter os profesores de aulas hospitalarias e domiciliarias para facilitar e conducir fértiles procesos de ensino-aprendizaxe nas condicións tan especiais nas que debe desenvolverse?

Pero aínda queda moito camiño por percorrer: a normalización destas competencias (isto é, o proceso da súa estandarización que culmina nunha norma, a cal é o referente válido para as institucións de formación, os empregadores e os docentes hospitalarios) e a formación baseada en competencias (unha vez descritas as competencias e as normas, deberemos elaborar os currículos de formación axeitados para que o traballo nesas aulas e no domicilio sexa máis eficaz, ademais de permitir estratexias pedagóxicas máis flexibles e o ingreso-reingreso á formación por competencias, o que faría posible a formación continua).



# 7

## EDUCACIÓN DE ADULTOS E A DISTANCIA EN GALICIA



### 1. INTRODUCCIÓN: CONTEXTO E EVOLUCIÓN DA ÁREA DE EDUCACIÓN DE PERSOAS ADULTAS

A educación de persoas adultas no momento actual considérase un dos grandes retos dos sistemas educativos modernos. Se hai tempo, desde finais do século XIX ata mediados do século XX, unha das tarefas máis importantes dos sistemas educativos era ofrecerlles un mínimo de educación a todas as persoas, pero sobre todo ás novas xeracións, hoxe xa non basta con determinar unha serie de anos que garantan unha escolarización básica (polo menos dez anos). A propia Unesco, promotora desta pauta normativa, expresaba no seu célebre informe *Aprender a ser* (1972) que “o resultado normal do sistema educativo é a educación de adultos”.

Os diversos organismos e encontros internacionais veñen promovendo o sentido específico da educación de persoas adultas. Desde 1976, en que se acorda a definición internacional sobre o proceso de educación de adultos, ata o último congreso de Hamburgo (1997), existe un consenso para entender a educación de adultos como o conxunto de procesos de aprendizaxe formal ou non, grazas aos cales as persoas cuxo contorno social considera adultas desenvolven as súas capacidades, enriquecen os seus coñecementos e melloran as súas competencias técnicas ou profesionais ou reorientástanas, co fin de atender as súas propias necesidades e as da sociedade. A educación de adultos comprende, polo tanto, a educación formal e a educación permanente, a educación non formal e toda a gama de oportunidades de educación informal e ocasional existente na sociedade educativa multicultural na que se recoñecen os enfoques teóricos e os baseados na práctica.

Respecto da educación de persoas adultas no contexto do sistema educativo español, podemos polo menos destacar catro grandes etapas. Unha primeira na que na xa histórica Lei xeral de educación (LXE, 1970) se recollen os principios plasmados nas conferencias de adultos promovidas pola Unesco desde a súa fundación. O artigo 44 determina

entón a creación de centros específicos especializados que ofertarán a posibilidade de seguir estudos equivalentes de educación xeral básica (EXB), bacharelato e formación profesional para aqueles que non puideron realizalos no seu momento oportuno.

A partir desa importante referencia legislativa, establécese o denominado Programa de educación permanente de adultos (EPA), unha vez concluída a célebre Campaña de alfabetización, iniciada en 1963, dado o baixo nivel educativo da poboación nesas datas.

Con todo, hai que dicir que tal vez o maior éxito da LXE foi promover progresivamente a plena escolarización das xeracións infantís e remediar, en parte, o baixo nivel educativo das xeracións adultas.

O denominado *Libro branco de educación de adultos* (1986) inicia unha segunda etapa ante o atraso educativo da poboación, no momento no que España se incorpora a Europa. Este contexto supón todo un novo horizonte para a educación de adultos que reorienta os seus obxectivos, ata agora concentrados no denominado carácter remedial (alfabetizar e garantir un mínimo de educación básica). A educación de adultos debe promover unha política integral, que comprende tres aspectos básicos: desenvolvemento persoal (creatividade, cultura e ocio); económico, en relación co mundo laboral (formación para o traballo, actualización e reconversión con base en procesos e actividades de formación continua) e cultural e de participación social, sen esquecer a formación básica cando non se conseguiu no seu momento.

Se o denominado libro branco foi un referente básico para unha nova visión da educación respecto do colectivo adulto, a LOXSE (Lei de ordenación xeral do sistema educativo, 1990) marca unha terceira etapa. No seu título III (art. 51-54) recóllese unha referencia explícita respecto dos obxectivos da educación do colectivo adulto, que se centran en tres accións preferenciais: a) incrementar e actualizar a formación básica, marcando como referencia mínima de formación o título de graduado en educación secundaria; b) mellorar a cualificación profesional e adquirir unha preparación para o exercicio doutras profesións; c) desenvolver a capacidade de participación na vida social, cultural, política e económica.

Esta mesma lei, no relativo aos aspectos metodolóxicos, fai referencia á autoaprendizaxe, tanto por medio do ensino presencial coma do ensino a distancia (art. 51.4 e 53.3). A nivel organizativo, recomenda a colaboración entre administracións educativas e administracións públicas, mediante asignación de convenios entre universidades,

corporacións locais e outras entidades públicas e privadas. Deste xeito, ofrece unha visión máis ampla de formación adulta non centrada exclusivamente nos espazos e tempos escolares.

A partir dunha orientación máis próxima ao contexto europeo no ámbito da formación adulta, esperábase o desenvolvemento dunha lei estatal específica, tal como existe en diferentes países da Unión Europea e, sobre todo, nos países nórdicos, cunha gran tradición neste campo.

As prioridades que marca a reforma educativa da LOXSE e as transferencias educativas asumidas progresivamente polas comunidades autónomas determinaron, nesta cuarta etapa, a decisión de non acometer no eido estatal esta tarefa normativa. En consecuencia, os parlamentos autonómicos foron aprobando para o seu territorio as diferentes leis hoxe vixentes: Andalucía (1990), Cataluña (1991), Galicia (1992), Valencia (1995) e Castela e León (2002).

Finalmente, polo que respecta á LOCE (Lei orgánica da calidade da educación, 2002), dada a existencia de leis de carácter autonómico, volve reconsiderar, en termos parecidos (título III, art. 52-55), os obxectivos que a LOXSE destacaba: a) adquirir, completar ou ampliar a capacidade de adquirir coñecementos e facilitar o acceso aos distintos niveis do sistema educativo; b) desenvolver programas e cursos para responder a determinadas necesidades educativas específicas de grupos sociais desfavorecidos; c) mellorar a súa cualificación profesional ou conseguir unha preparación para o exercicio doutras profesións; d) desenvolver a capacidade de participación na vida social, política e económica.

## ■ 2. A EDUCACIÓN DE ADULTOS EN GALICIA: ASPECTOS NORMATIVOS BÁSICOS

En 1992, é ditaminada e aprobada a Lei 9/1992, do 24 de xullo, de educación e promoción de adultos (DOG, 06/08/92) que, fundamentalmente, asume os principios e ámbitos cos que se debe actuar neste sector: a) formación básica, entendida como aprendizaxe complementaria dunha instrución deficiente en atención ás esixencias da sociedade actual; b) formación para o mundo laboral, considerada como aprendizaxe inicial que posibilite a inserción no mundo do traballo, así como a actualización e o perfeccionamento dos coñecementos que para o exercicio dunha profesión ou dun oficio demande o cambio constante do sistema produtivo; c) formación e actualización cultural, con especial incidencia no coñecemento do idioma e da cultura galega.



A partir desta lei, vanse ditando determinadas pautas normativas con base nos correspondentes decretos, ordes, circulares, etc. Entre os primeiros, de forma inmediata, o Decreto 11/1993, do 28 de xaneiro, fixa a estrutura, organización e funcionamento do Consello Galego de Educación e Promoción de Adultos (DOG, 04/02/93), que vai ser modificado cinco anos máis tarde (DOG, 07/05/98). A operatividade deste consello resultou moi escasa na primeira etapa e practicamente inexistente na segunda respecto das funcións básicas asignadas como “órgano asesor para a coordinación e seguimento dos programas e para a participación das distintas institucións que interveñen no proceso de educación de adultos”.

Moito máis operativo resulta o Decreto 88/1999, do 11 de marzo, polo que se regula a ordenación xeral das ensinanzas da educación de persoas adultas e os requisitos mínimos dos centros (DOG, 13/04/99), por canto se refire a tres aspectos básicos deste ámbito educativo:

- a) Finalidades da EA: transcender o simple carácter compensatorio de segunda oportunidade e perseguir o desenvolvemento dos individuos e dos grupos sociais, baseándose na potenciación da igualdade de oportunidades. En consecuencia, debe darlle resposta á necesidade de adquisición de coñecementos derivados do crecemento do nivel cultural e da evolución ininterrompida do medio social.
- b) Metodoloxía baseada na autoaprendizaxe, en función das experiencias, necesidades e intereses, en relación cos catro principios que promove a Unesco: “aprender a coñecer”, “aprender a facer”, “aprender a vivir xuntos” e “aprender a ser”.
- c) As ensinanzas e campos fundamentais de actuación.

## ■ 2.1. Ensinanzas regradas

Os centros que impartan a educación de persoas adultas terán como referencia normativa a LOXSE (1990) e a Lei de educación de adultos de Galicia (1992) para os ámbitos da formación regrada.

En canto á finalidade de obter un título, poden destacarse as seguintes clasificacións:

- a) Ensinanzas conducentes a un título básico: estrutúranse en dous niveis (nivel I e II). O primeiro nivel refírese á adquisición das destrezas de lecto-escritura, razoamento matemático e cálculo. O segundo nivel incrementa os anteriores coñecementos, ademais dos relacionados coa comunicación e medio sociocultural e natural para acceder ao título de graduado en educación secundaria.
- b) Ensinanzas destinadas a conseguir o título de graduado en educación secundaria (nivel III).

Este nivel organízase en catro ámbitos de coñecemento: 1) sociedade (centrado nas ensinanzas procedentes das ciencias sociais, xeografía e historia, educación plástica, visual e música); 2) natureza (recolle ensinanzas correspondentes ás ciencias da natureza e educación física); 3) comunicación (referida á lingua galega e literatura, lingua castelá e literatura e linguas estranxeiras); 4) tecnolóxico-matemático (inclúe, fundamentalmente, ensinanzas da tecnoloxía e das matemáticas).

- c) Ensinanzas de bacharelato: adaptando o currículo de bacharelato establecido en Galicia (Decreto 275/1994, do 29 de xullo, polo que se establece o currículo do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia —DOG, 31/08/94—, modificado pola Orde do 14 de abril de 1999, pola que se ordenan e organizan as ensinanzas de bacharelato para adultos na Comunidade Autónoma de Galicia —DOG, 29/04/99—, modificada pola Orde do 17 de xuño de 1999 —DOG, 12/07/99—).
- d) Ciclos formativos de grao medio e superior adaptados ás peculiaridades das persoas adultas.

---

### ■ 2.2. Ensinanzas non regradas

Asumen como referencias fundamentais as seguintes:

- a) Formación para a aprendizaxe de idiomas: iniciación e perfeccionamento do galego e ensinanzas de idiomas conducentes ao diploma de ciclo elemental e superior das escolas oficiais de idiomas.
- b) Formación para o mundo laboral con base en: programas de garantía social, obtención de certificados de profesionalidade e programas que posibiliten a orientación e inserción laboral e o acceso a ciclos formativos de grao medio.
- c) Preparación para probas libres de bacharel e para o acceso á universidade.
- d) Actividades de formación sociocultural que resulten da colaboración de organismos e institucións, entidades e empresas públicas ou privadas, así como programas elaborados para o coñecemento da economía, xeografía, sociedade, historia, natureza e cultura galega.

---

### ■ 3. EDUCACIÓN DE PERSOAS ADULTAS: DIFERENTES NIVEIS DE FORMACIÓN

---

Un dos primeiros niveis de formación da educación de persoas adultas corresponde, tal como se comentaba anteriormente, aos niveis I e II en canto ensinanzas iniciais referidas tanto ao proceso de alfabetización, entendido en sentido amplo, que permita a adquisición de coñecementos suficientes e previos, se ben xa non suficientes para acadar hoxe o título básico de graduado en educación secundaria.

Dada a propia indeterminación do termo “analfabeto”, xa hai tempo que a Unesco trata de precisar a situación do analfabetismo “absoluto” (persoa incapaz de ler, escribir e comprender unha relación breve de feitos que atinxen á súa vida cotiá) e do analfabetismo “funcional” (persoa incapaz de exercer todas as actividades para as que a alfabetización resulta necesaria en interese e funcionamento do seu grupo, da súa comunidade e que lle permita ler, escribir e calcular con vistas ao seu propio desenvolvemento e ao da súa comunidade).

Por outra parte, debido á complexidade da sociedade moderna, hoxe máis que falar de analfabetismo analízanse os seus diferentes ámbitos: carácter etnocéntrico, referido a algunhas minorías, inmigrantes ou grupos particulares nos que a lingua materna non coincide coa do seu lugar de residencia; con relación a persoas con subcualificación laboral e, polo tanto, con problemas de subemprego, precariedade laboral; como efecto da “cultura de masas”, que promove grupos de “maiorías silenciosas” que non son capaces dunha valoración crítica e profesional de medios e mensaxes da sociedade moderna. Por último, a importancia das novas tecnoloxías está demandando para todos unha “alfabetización tecnolóxica” para evitar que os distintos grupos sociais poidan quedar á marxe dos novos sistemas de información e comunicación.

Na actualidade, ao ser importante preocuparse polo grupo de adultos cun baixo nivel de formación, as estatísticas recentes préstalle máis atención ao conxunto de persoas “analfabetas e sen estudos”. Os datos do Instituto Nacional de Estatística reflicten a seguinte evolución para Galicia e España.

■ **Táboa 65: Poboación de 16 e máis anos por estudos terminados: analfabetos/sen estudos**

	Total	Total	Homes	Homes	Mulleres	Mulleres
	1995	2002	1995	2002	1995	2002
<b>GALICIA</b>	22,7	19,1	18,1	14,6	26,9	23,3
<b>A Coruña</b>	18,6	18,3	15	13,8	22,3	22,5
<b>Lugo</b>	3,9	35,3	35,2	30,9	44,3	39,3
<b>Ourense</b>	30,2	18,2	24,4	1,9	35,3	21,2
<b>Pontevedra</b>	17,5	14	12,2	8,7	21,8	18,6
<b>ESPAÑA</b>	17,6	14,4	14,4	11,6	20,5	17

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, 2005b.

Tomando como referencia os datos para o ano 2002, no seu ámbito total (columna 2) obsérvase unha diferenza de 4,7 puntos de persoas “analfabetas e sen estudos” entre España (14,4%) e Galicia (19,1%).

Dadas as circunstancias e dificultades sociohistóricas de acceso da muller á educación, derívanse dos datos do ano 2002 un maior número de mulleres con este baixo nivel educativo: España, homes 11,6% e mulleres 17% (columnas 4 e 6). No caso de Galicia, homes 14,6% e mulleres 23,3% (columnas 4 e 6).

Por outra parte, se ben non se reflicte directamente nos datos estatísticos, o factor idade (importante envellecemento da poboación: índice de envellecemento en Galicia 21,01/ España 10,03; Censo 2001) resulta un determinante básico respecto do conxunto de España.

### ■ 3.1. A formación de persoas adultas: ensino presencial

Dado que o nivel mínimo de formación que hoxe establece o sistema educativo e, sobre todo, as esixencias laborais e culturais da sociedade actual, se corresponde co título de graduado en educación secundaria, pode deducirse que en Galicia a demanda potencial da poboación para obter este nivel resulta estatisticamente ampla. ¿Como satisfacer as necesidades formativas dun importante número da poboación?

Parece evidente que a educación de persoas adultas non pode unicamente centrarse no sistema regrado (educación formal). Moitos deles, que tiveron escasos anos de formación, hoxe manifestan e desenvolven unha preparación persoal e profesional non directamente derivada dos anos específicos de escolarización. A educación, ademais de polos procedementos denominados “formais” (centrados na escola), discorre tamén polas accións e intervencións recoñecidas tecnicamente como “non formais” e “informais”. De feito, en moitos países, sobre todo nos nórdicos e centroeuropeos, gran parte da educación de adultos transcorre por esas vías que reciben diferentes denominacións pero que, cun carácter xenérico, se recoñecen como “educación popular”.

En todo caso, si resulta evidente que unha ben fundamentada formación básica é un referente esencial para o desenvolvemento persoal e sociolaboral. Por outra parte, dado que o tema esencial deste informe se refire de forma específica ao sistema educativo, corresponde centrarse nos seus aspectos formais básicos.

### 3.1.1. Os centros de educación de adultos

No momento no que España asume un compromiso educativo coa educación de adultos máis firme e decidido a partir da Lei xeral de educación (LXE, 1970), existe todo un debate e unha normativización sobre os denominados centros de adultos.

A LXE indica especificamente (artigo 91) que os centros estatais que impartan exclusivamente as ensinanzas para adultos terán a estrutura adecuada para a súa finalidade concreta na forma en que, en cada caso, sexa establecida polo Ministerio de Educación e Ciencia.

Posteriormente, a LOXSE (1990), no seu artigo 54, expresa que a educación das persoas adultas poderá impartirse en centros ordinarios e específicos. Estes últimos estarán abertos ao medio e dispoñibles para actividades de animación sociocultural da comunidade.

A Lei 9/1992, do 24 de xullo, de educación e promoción de adultos (LEGA, 1992) sinala que os centros de adultos (art. 14 e 15) deberán ser creados por decreto da Xunta de Galicia e, tanto os públicos coma os de natureza privada, deberán inscribirse no Rexistro de Centros de Educación e Promoción de Adultos. Ambos os dous tipos de centros, respecto da súa creación, autorización e participación, someteranse á lexislación vixente da comunidade autónoma e terán en conta, en todo caso, as súas características especiais.

Pola súa parte, a LOCE (2002) determina que a “ensinanza básica das persoas adultas poderá levarse a cabo en centros que impartan ensinanzas en réxime ordinario ou en centros específicos debidamente autorizados pola Administración educativa competente” (art. 53.2).

A lexislación, polo tanto, asume esa dobre situación dos centros ordinarios e específicos pero, lamentablemente, moi pouco se precisan as características destes últimos. Soamente o *Libro branco de educación de adultos* (1986) fai unha reflexión global sobre o que debería ser este ámbito educativo no momento no que España iniciaba un compromiso máis firme con este sector; marcaba os catro grandes aspectos ou áreas esenciais para “unha educación integral de adultos”, invertendo as referencias ata entón habituais, pero destacando a importancia da educación básica: 1) formación orientada ao traballo; 2) formación para o exercicio dos dereitos e responsabilidades cívicas; 3) formación para o desenvolvemento cultural; 4) formación xeral ou de base, como fundamento esencial a todas elas.

En consecuencia, con esta transformación da educación de adultos non meramente académica, pero recoñecendo a súa importancia, considérase que non só resulta imprescindible un deseño específico do seu currículo (con frecuencia, copiado do ofrecido para os niveis de EXB da poboación moza), senón tamén proxectar os centros de adultos (sobre todo, os específicos) ao seu contorno local, relacionalos coa realidade sociocultural, as áreas produtivas concretas e os mecanismos sociais de participación e intervención, etc.

Se, en principio, certas destas formulacións trataron de operativizarse mantendo as diferenzas entre centros específicos e ordinarios, determinados cambios normativos foron alterando a situación que con frecuencia non se expresa de forma tan precisa nos datos correspondentes.

■ **Táboa 66: Centros públicos autorizados para EA en Galicia**

Centros	1992-93	1995-96	1999-00	2004-05
Centros específicos de EPA (a maior parte de 3-4 profesores)	42	46	7	
Centros específicos de EPA (con cadros completos de mestres e profesores de ed. secundaria)			6	6
Aulas en centros ordinarios	24	25	1	
Institutos con ensinanza de adultos			79	101
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>71</b>	<b>93</b>	<b>107</b>

O que se deduce desta táboa para o conxunto de Galicia é o importante aumento do número de centros no período sinalado, que pasa de 66 centros e aulas a 107 no curso pasado.

Practicamente van diminuindo os centros específicos e os institutos de educación secundaria (IES) transfórmanse nun referente case exclusivo de acollida das actividades de educación de persoas adultas.

Se ben coa Lei 9/1992, do 24 de xullo, de educación e promoción de adultos, se amplían de forma importante os centros públicos específicos de adultos, así como aulas en centros ordinarios, a partir de 1997 transfórmanse o proceso da oferta xustificando para satisfacer as demandas xeradas polo dinamismo dos procesos produtivos e tecnolóxicos e as novas especialidades e campos profesionais que emerxen.

O importante non é tanto o cambio de titularidade, senón a función que se debe cumprir, dadas as características máis particulares da educación de adultos, que non debe reducirse aos tempos e espazos formais.

Por outra parte, resulta necesario contar con profesores preparados para esta modalidade para a que se estableceu un currículo específico (Orde do 26 maio de 1997, pola que se regula o ensino básico para as persoas adultas e se establece a súa estrutura e o seu currículo na Comunidade Autónoma de Galicia —DOG, 17/07/97—). Ao mesmo tempo, parece conveniente que eses centros teñan en conta o contexto sociolaboral no que están inseridos.

É esta unha condición básica difícil de satisfacer se os novos centros non asumen un importante contacto coa realidade local e se centran exclusivamente na xestión académica interna.

En canto aos centros de adultos no eido das catro provincias de Galicia, márcanse notables diferenzas determinadas, en gran parte, pola distribución da poboación. Neste caso, especifícanse as características básicas deste tipo de centros referidas fundamentalmente aos públicos.

#### ■ Táboa 67: Centros de educación de adultos no eido provincial. Ensinanza presencial

Provincia	Tipo centro	1996-97	1999-00	2002-03	2004-05
A Coruña	Centros EPA	13	6	2	2
	Aulas	16	1	0	0
	IES	0	28	40	40
Lugo	Centros EPA	8	3	1	1
	Aulas	5	1	0	0
	IES	0	8	17	17
Ourense	Centros EPA	5	2	1	1
	IES	0	8	11	11
Pontevedra	Centros EPA	13	2	2	2
	Aulas	2	1	0	0
	IES	0	18	33	33
<b>TOTAL</b>		<b>62</b>	<b>84</b>	<b>107<sup>32</sup></b>	<b>107</b>

32 Nos 107 centros dos cursos 2002-03 e 2004-05, aparecen incluídos os centros de formación profesional que imparten ciclos de adultos.

Se se asume como referencia os centros ordinarios e centros específicos, así como as ensinanzas presencial e a distancia (incluíndo entre os centros públicos os do Cegebad - Centro Galego de Educación Básica a Distancia- e Radio ECCA e os centros privados para o curso 2004-05), o número elévase a 114.

A teor dos datos, atopámonos ante un destacado descenso de centros de EPA, de aulas e o incremento de IES que acollen este tipo de formación, con diferenzas moi notables entre as provincias A Coruña/Pontevedra e Ourense/Lugo, derivadas en parte da situación da poboación, contando ademais cunha alta porcentaxe de persoas sen titulación básica (cfr. táboa 65). As aulas e centros de EPA diminúen de forma importante a partir do ano 2000.

### 3.1.2. O profesorado de educación de persoas adultas

Os profesores dos diferentes ciclos de EPA dedicados integramente ás ensinanzas de adultos poden impartir docencia tanto nas modalidades presencial como a distancia, dependendo do alumnado matriculado no seus centros. En consecuencia, existen profesores que imparten ensinanzas en ambas as modalidades.

#### Táboa 68: Profesorado de adultos

Provincia	Tipo de centro	1996-97	1999-00	2003-2004	2004-05
A Coruña	Centros EPA	42	43	31	32
	Aulas	20	20		
	IES		0	489	492
Lugo	Centros EPA	43	45	20	22
	Aulas	3	3		
	IES		0	160	165
Ourense	Centros EPA	28	34	21	20
	IES			86	92
Pontevedra	Centros EPA	57	57	38	41
	Aulas	3	3		
	IES		0	458	462
<b>TOTAL</b>		<b>196</b>	<b>205</b>	<b>1.303</b>	<b>1.326</b>

Con respecto ao profesorado, pode observarse (véxase táboa 68) o importante incremento que se produce, en parte, debido a tres razóns: o propio aumento da demanda, xunto coa necesidade de acadar un maior nivel de formación (graduado en educación secundaria); a ampliación da oferta nos IES que, fundamentalmente a partir do ano 2000, asumen progresivamente a impartición desta docencia e, finalmente, o factor da educación a distancia, na que se implican diversos centros e departamentos do ensino secundario e de estudos de bacharelato.



### 3.1.3. O alumnado de adultos

Polo que atinxe aos alumnos, o seu incremento xustifícase fundamentalmente polos argumentos anteriores, aos que se engade un novo factor: o incremento dos ciclos formativos que comezan a ofertarse a partir do curso 2000-01, tal como se constata na seguinte táboa.

**Táboa 69: Evolución do alumnado**

OFERTA EDUCATIVA	1996-97	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04
Alfabetización	272	224	234	128	58	26
Alf. castelán inmigrantes				39	40	85
Graduado escolar	6.086	1.592	1.554	1.555		
Nivel I		149	177	204	145	282
Nivel II		295	164	168	210	231
Nivel III		2.718	3.071	3.480	3.519	4.315
Bacharelato		379	2.136	3.295	3.862	3.311
Ciclos formativos			909	1394	2.474	3.299
Programas garantía social <sup>33</sup>					63	419
Outras ensinanzas		2.833	1.516	1.249	1.154	1.053
<b>TOTAL</b>	<b>6.358</b>	<b>8.190</b>	<b>9.761</b>	<b>11.512</b>	<b>11.525</b>	<b>13.021</b>

En todo caso, desde unha análise máis detallada, pode observarse o importante descenso das actividades de alfabetización, cun número baixo no colectivo de inmigrantes (de 272 para ao curso 1996-97 a 26 alumnos inscritos no curso 2003-2004), a finalización das tarefas de preparación para a obtención do graduado escolar (curso 2001-02), así como un relativo decrecemento das inscricións nos niveis I e II de formación, pero un ascenso constante no nivel III (de 2.718 no curso 1999-00 a 4.315 no 2003-04). A súa finalización permite obter o título de graduado en educación secundaria. Os ciclos formativos, dada a súa oferta tanto en horario vespertino como a distancia, pero tamén pola súa orientación cara á inserción laboral, xeran un importante crecemento da matrícula.

Destacable resulta tamén o número de adultos que se apuntan nos estudos de bacharelato (379 para o curso 1999-00. que se incrementan a 3.311 no 2003-04). A obtención do dito

<sup>33</sup> Estes programas ofrécense, fundamentalmente, en centros ordinarios

título preséntase como condición para poder acceder á formación profesional de grao superior.

Sendo importantes estes números absolutos respecto da Comunidade Autónoma galega, se nos atemos a unha análise comparada no conxunto do Estado, existen notables diferenzas respecto das cifras de alumnos en educación de adultos de carácter formal e a distancia.

Segundo os datos que ofrece o Ministerio de Educación e Ciencia (2005<sup>34</sup>), a participación na formación de adultos entre a poboación de 18-65 anos por cada 10.000 habitantes distribúese nas seguintes porcentaxes entre as diferentes autonomías: menos de 100 alumnos en Galicia, Asturias, Cantabria, Navarra, Madrid e Comunidade Valenciana; entre 100 e 150 sitúanse Aragón, Cataluña, Canarias, Baleares e Ceuta; entre 150 e 200 corresponden a Castela e León, País Vasco, Extremadura, Andalucía, Murcia e A Rioxa. Finalmente, por enriba de 200 están Castela-A Mancha e Melilla.

### ■ 3.1.4. Os resultados segundo niveis

En canto aos resultados por niveis, os datos non son completos e precisos para todas as diferentes categorías (niveis, centros públicos e privados, etc.). En consecuencia, trátase de tomar aquelas referencias que resultan en principio máis viables e homologables. Neste caso, só poden considerarse con certa precisión os resultados das avaliacións correspondentes ao nivel III e ao bacharelato.

No nivel III da educación de adultos, consideraremos os seus resultados nos cursos nos que se ofrecen datos (de 2001 a 2004) respecto dos centros públicos e privados, así como os que seguen a educación a distancia.

### ■ Táboa 70: Resultados da promoción de alumnos: nivel III

Nivel III	2001-02	2002-03	2003-04
Alumnos centros públicos e privados	3.684	4.049	4.393
Alumnos a distancia	323	1.702	2.859
<b>Total alumnos</b>	<b>4.007</b>	<b>5.751</b>	<b>7.252</b>
<b>Promoción</b>	<b>1.269 (31.66%)</b>	<b>942 (16.37%)</b>	<b>671 (9.25%)</b>

34 Páxina web: [http:// www.mec.es](http://www.mec.es) (outubro 2005).

O que se pode deducir da táboa 70 son dúas consideracións que camiñan en direccións diferentes. Por unha parte, o aumento do número de alumnos que cursan o nivel III para obter o título de graduado en educación secundaria. Por outra, o incremento notable dos que realizan esta formación a distancia. Unha formación que polas súas características é a máis adecuada para adultos que traballan.

Con todo, este aumento de matrícula non se corresponde cos resultados esperados. As porcentaxes do número de persoas que promoven e acadan o título deste nivel descende de forma importante: desde o 31,66 % no curso 2001-02 ata o 9,25% no 2003-04. Unha referencia que sería conveniente estudar con datos máis abundantes e precisos.

Polo que respecta á situación do bacharelato, cóntase cunha maior recollida de datos que permite unhas referencias máis pormenorizadas, que se poden ver na táboa seguinte.

#### ■ Táboa 71: Estudos de bacharelato de adultos presencial: matrícula e promoción

	2001-02	2001-02	2002-03	2002-03	2003-04	2003-04
	Alumnos	Promoción	Alumnos	Promoción	Alumnos	Promoción
A CORUÑA	674 (1.º)	123 (18,25%)	567 (1.º)	79 (13,93)	571 (1.º)	116 (20,32%)
	724 (2.º)	292 (40,19%)	985 (2.º)	450 (45,69%)	1.051 (2.º)	532 (50,62%)
LUGO	237 (1.º)	25 (10,55%)	192 (1.º)	28 (14,58%)	216 (1.º)	30 (13,89%)
	216 (2.º)	65 (30,09%)	326 (2.º)	94 (28,83%)	342 (2.º)	128 (37,43%)
OURENSE	127 (1.º)	17 (13,39%)	103 (1.º)	14 (13,59%)	121 (1.º)	2 (1,65%)
	140 (2.º)	58 (1,43%)	184 (2.º)	81 (44,02)	153 (2.º)	73 (47,71%)
PONTEVEDRA	337 (1.º)	161 (47,77%)	467 (1.º)	41 (8,78%)	513 (1.º)	56 (10,92%)
	361 (2.º)	215 (59,56%)	776 (2.º)	339 (43,69%)	768 (2.º)	308 (40,10%)

Os datos reflicten un importante incremento de alumnos a nivel de bacharelato nos últimos cursos, se ben os resultados derivados da promoción son globalmente baixos e referidos neste caso a adultos que cursan esta formación a nivel presencial, fundamentalmente nos IES, en horario de tarde/noite. Unha avaliación máis detallada e, sobre todo, un estudo máis pormenorizado sería conveniente para entender este baixo rendemento. A media de alumnos que promocionan no cursos 2003-04 é moi baixa nas catro provincias, referida ao segundo ano de bacharelato: A Coruña, 50,62%; Lugo, 37,4%; Ourense, 47,7% e Pontevedra, 40,10%.

### ■ 4. A EDUCACIÓN A DISTANCIA

O inicio en 1973 do denominado Programa de educación permanente de adultos, a partir da LXE (1970), supuxo un importante cambio para a educación de adultos en xeral, en canto propiciaba tamén de forma simultánea a posta en marcha da educación a distancia. Nese contexto normativo créase o centro da UNED, ao amparo do artigo 47 da lei e a través do Decreto 1016/1971.

A partir deste contexto normativo para o ámbito de adultos, xorden as iniciativas de creación do Inbad (Instituto Nacional de Educación a Distancia, Decreto 2408/1975) e, posteriormente, o Cenebad (Centro Nacional de Educación Básica e a Distancia, Decreto 546/ 1979). Uns anos antes e, ao amparo da Campaña nacional de alfabetización (1963), Radio ECCA de Canarias alcanza o seu recoñecemento oficial como “emisora cultural de Canarias” (1966).

Coa creación tanto do Inbad coma do Cenebad, as ensinanzas a distancia de Radio ECCA reciben unha nova estrutura xurídica e quedan clasificadas como “centro estatal en réxime de administración especial” (Orde ministerial de 1977), ampliando a súa actividade a bastantes provincias españolas e, particularmente, a Galicia.

O inicio das transferencias educativas ás comunidades autónomas marca un cambio importante respecto da educación a distancia. As diferentes autonomías van tomando iniciativas para crear as súas propias condicións, con vistas a estender a educación a distancia no ámbito do colectivo adulto.

No contexto das dúas leis orgánicas (LOXSE, 1990 e LOCE, 2002), as referencias á educación de persoas adultas a distancia son esquemáticas e recomendan ambos sistemas de formación (presencial e a distancia).

A LOXSE (título III, “Sobre educación de adultos”, art. 51-54), desde o punto de vista metodolóxico, fai referencia á “autoaprendizaxe”, tanto a través do ensino presencial e “dadas as características máis adecuadas respecto da poboación adulta a través de ensino a distancia” (51.4 e 53.3).

Polo que respecta á LOCE (título III, “Sobre aprendizaxe permanente: ensinanzas para as persoas adultas”), enumera de forma pragmática que as “ensinanzas para adultos se poderán impartir a través das modalidades presencial e a distancia” (art. 52.5).

A Xunta de Galicia, na Lei 9/1992, de educación e promoción de adultos, determina que a modalidade a distancia utilizará un ou varios medios de comunicación e irá dirixida preferentemente á poboación adulta con dificultade de desprazamento ou de asistencia.

O Decreto 88/1999, do 11 de marzo, regula a ordenación xeral da ensinanza de educación de persoas adultas, tanto a nivel presencial como a distancia (cap. III, art. 6). Dada a especial significación desta modalidade para a promoción persoal, social e laboral, considéranse como ofertas educativas prioritarias as ensinanzas correspondentes ao currículo proposto para a consecución do título de nivel III (graduado en educación secundaria), ciclos formativos de grao medio e superior e ensinanzas para a obtención do título de bacharel e as ensinanzas de idiomas.

A Orde do 25 de xuño de 1997 configura a ordenación e organización da educación secundaria a nivel III e indica que tal nivel do ensino básico para adultos se poderá impartir nos centros específicos de adultos, nos institutos de educación secundaria (IES) e nos centros públicos integrados expresamente autorizados pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

#### 4.1. O desenvolvemento da educación a distancia

A educación a distancia neste amplo período de máis de trinta anos foi modificando a súa organización e estrutura, determinando a creación de centros destinados a cumprir esta función.

#### Táboa 72: Evolución de centros a distancia de diferentes niveis

	1994-05	1996-97	1998-99	2000-01	2002-03	2004-05
Cegebada	1	1	1	1		
Ingabada	1	1	1	1		
Ingabada/Extensións	4	4	4	4		
Ingabada/Centros colaboradores	7	7	7	7		
Radio ECCA	4	4	4	4		
Centros de EPA			6	6	6	6
IES con ensinanzas a distancia			7	8	8	8
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>14</b>	<b>14</b>

A teor dos datos, pode observarse na táboa anterior que o Cegebad (Centro Galego de Educación Básica a Distancia), que se crea no ano 1984, coas súas extensións e centros colaboradores, finaliza a súa actividade ao remate do curso 2000-01, ao deixarse de ofertar a preparación das probas libres para a obtención do título de graduado en educación secundaria.

Con respecto a Radio ECCA, a súa función desde a perspectiva do ensino con carácter basicamente regrado e a distancia a través dos seus centros, conclúe no mesmo curso.

En todo caso, existen catro centros de EPA pertencentes a Radio ECCA que, por medio dun convenio coa Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, imparten educación permanente de adultos en réxime de educación especial.

Nestes centros, o alumnado recibe no seu domicilio o material impreso do curso e, a través da radio, pode atender as explicacións correspondentes asistindo semanalmente a un encontro cun profesor orientador.

Radio ECCA, a partir da LXE de 1970, tivo unha grande expansión na educación a distancia en Galicia, onde os seus centros desenvolvían a súa actividade cun importante número de profesores.

No momento actual, existe un convenio de colaboración entre a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria con Radio ECCA e a Radio Televisión Galega (RTVG) que lle permite a Radio ECCA a impartición das clases para a preparación de probas de graduado en educación secundaria e de ensinanzas non regradas.

Con respecto ao Ingabad (Instituto Galego de Bacharelato a Distancia), xorde no ano 1992, creado polo Decreto 120/1982, do 5 de outubro (DOG, 23/10/82), e tamén mantén a súa actividade xunto coas súas extensións ata o final do curso 2000-01.

---

### ■ 4.2. Centros, alumnado e profesorado en educación a distancia

A partir do dito curso, a oferta de ensino a distancia para adultos concéntrase en dous tipos de centros: os seis centros de EPA e os institutos de educación secundaria situados na Coruña, Ferrol, Santiago, Pontevedra e Vigo. Estas mesmas ensinanzas tamén se imparten nos centros penais de Teixeira, Bonxe, Monterroso, Pereiro de Aguiar e A Lama.

Respecto da educación básica a distancia como nivel específico, os centros que a imparten poden observarse na seguinte táboa:

■ **Táboa 73: Centros con ensino a distancia e colaboradores do Cegebad**

		1996-97	1998-99	1999-00	2002-03	2004-05
<b>A CORUÑA</b>	A Coruña: sede central	1	1	1	0	0
	IES	0	0	28	4	4
	Centros EPA colaboradores	13	13	6	2	2
	Aulas centros ordinarios	16	16	1	0	0
<b>LUGO</b>	IES	0	0	8	1	1
	Centros EPA colaboradores	8	8	3	1	1
	Aulas en centros ordinarios	5	5	2	1	1
<b>OURENSE</b>	IES	0	0	8	1	1
	Centros EPA colaboradores	5	5	2	1	1
<b>PONTEVEDRA</b>	IES	0	0	18	2	2
	Centros colaboradores	13	13	2	2	2
	Aulas en centros ordinarios	2	2	1	0	0
	<b>TOTAL</b>	<b>63</b>	<b>63</b>	<b>84</b>	<b>14</b>	<b>14</b>

Tal como pode observarse nesta táboa, a partir do curso 1999-00 prodúcese unha reestruturación básica ao ir diminuindo os compromisos formativos asumidos ao nivel de Cegebad e de Ingabada, ao mesmo tempo que se incrementa a acción formativa dos IES nese ámbito educativo.

■ **Táboa 74: Alumnado de Cegebad e de Ingabada**

Cegebad	1994-95	1996-97	1998-99	2000-01
(Total)	1.990	2.081	1.644	1.906
Centros colaboradores				
Ingabada	1995-96	1996-97	1997-98	2000-01
A Coruña	2.701	2.747	2.918	1.175
Lugo	896	949	905	1.089
Ourense	730	875	879	340
Pontevedra	2.247	2.347	2.296	880
Centros penais	41	66	77	
<b>TOTAL</b>	<b>6.615</b>	<b>6.981</b>	<b>7.075</b>	<b>3.484</b>

En canto ao alumnado (véxase táboa 74), pode destacarse no Cegebad un certo mantemento con lixeiras variacións no tempo en que estaba asumindo un compromiso respecto da docencia no nivel básico. Non obstante, no Ingabadi, durante o curso 2000-01, prodúcese un importante descenso de alumnos (de 7.075 no ano académico 1998-99 a 3.484 no 2000-01).

Polo que respecta ao profesorado de ambos os niveis (véxase táboa 75), existe unha certa reestruturación do persoal nos centros colaboradores do Cegebad, mentres o profesorado que imparte docencia no Ingabadi se mantén estable.

### ■ Táboa 75: Profesorado do Cegebad e do Ingabadi

Cegebad	1996-97	1998-99	2000-01
A Coruña: sede central	6	6	2
A Coruña: centros colaboradores	59	62	21
Lugo: centros colaboradores	43	46	14
Ourense: centros colaborares	23	28	9
Pontevedra: centros colaboradores	53	60	19
<b>TOTAL</b>	<b>184</b>	<b>184</b>	<b>65</b>
Ingabadi	1996-97	1998-99	2000-01
A Coruña: extensión	12	12	12
Ferrol: extensión	10	10	10
Lugo: sede central	14	14	14
Ourense: extensión	11	11	11
Vigo: extensión	14	14	14
<b>TOTAL</b>	<b>61</b>	<b>61</b>	<b>61</b>

En canto ao profesorado do Cegebad, a súa dedicación era completa con respecto a este nivel de formación de persoas adultas. Polo que se refire ao Ingabadi, unha vez reestruturado o sector da formación neste campo, mantén esencialmente as actividades e compromisos co ensino a distancia.

No contexto das últimas reestruturacións, os centros de EPA subsisten os mesmos: A Coruña e Pontevedra (dous por provincia) e Lugo e Ourense (cun centro cada unha). A nivel de bacharelato, actualmente, o IES de San Clemente (Santiago de Compostela) é o centro de referencia principal de todo o ensino de adultos a distancia.



Polo que respecta á educación a distancia como instrumento máis importante para a educación de persoas adultas, fundamentalmente para as que deben compatibilizar formación e traballo, resulta un factor esencial e ata certo punto imprescindible. Con todo, nestes momentos existe unha importante carencia de información para entender tanto os servizos prestados coma os resultados actualizados en función destes.

Estamos ante un reto importante para, mediante as novas tecnoloxías da información, estender a educación de adultos a colectivos máis amplos, xerando programas, cursos, titorías, etc.

O futuro da educación de adultos, desde unha formación continua e non só recorrente, demanda unha forte implantación do ensino a distancia, que merecería por si mesmo unha reflexión e estudo específico.

---

## ■ 5. CONCLUSIÓN

---

A educación de persoas adultas, no contexto do noso sistema educativo, incorpórase como unha preocupación tardía (mediados do século XX) con relación á relevancia outorgada no marco europeo, desde finais do século XIX.

As súas preocupacións fundamentais tiveron basicamente un carácter “remedial” (alfabetización, adquisición de coñecementos básicos, etc.). Só a partir dos anos setenta (LXE, *Libro branco* -1986- e LOXSE ) se asume progresivamente que a educación de adultos, ademais de ofrecer unha formación básica suficiente, debe acometer, entre outras accións, a mellora da cualificación profesional, así como desenvolver a capacidade de participación social das persoas adultas. Polo tanto, non debe centrarse exclusivamente nos espazos e tempos escolares.

Sendo isto importante, a educación de adultos, ademais de garantir unha formación xeral ou de base de acordo co progreso dos coñecementos, ten que inscribirse no marco do proceso de educación permanente e asumir tanto os compromisos da formación inicial suficiente coma unha formación continua ao longo da vida.

Dada a importancia da formación básica como relevante para interpretar a realidade sociocultural e ter oportunidades para proseguir procesos de formación continua, a situación de Galicia, se ben vai mellorando, aínda se atopa con importantes carencias de formación (niveis I e II). O 19,1% da súa poboación sitúase nos niveis máis baixos

(analfabetismo/sen estudos), fronte ao 14,4% de España. Os grupos específicos de mulleres e maiores son os máis representativos destes baixos niveis formativos.

En todo caso, dada esta situación, en parte herdada das circunstancias históricas, resulta moi necesario atendela pero, sobre todo, prestarlle a máxima atención ao contexto educativo actual.

A porcentaxe de alumnos que non conseguen o título de ESO sitúase no 25,6% (2001) para a media de España, e en Galicia é do 24,5%. Isto supón que o denominado “fracaso escolar” para o nivel de ensino obrigatorio afecta case unha cuarta parte do alumnado. Nestas circunstancias, a educación de adultos no noso país seguirá tendo un carácter máis de “compensación” que de factor de oportunidade e progreso para a cada vez máis necesaria formación continua, imprescindible na denominada sociedade do coñecemento.

Respecto dos centros de adultos, nestes últimos tempos aumentou de forma notable o seu número (de 66 no curso 1992-93 a 107 no curso 2004-05). A diminución de “centros específicos” polo traslado da educación de adultos aos IES pode, en principio, ser un aspecto positivo para o incremento de oferta, así como para ter a posibilidade de elevar a formación e acadar o título de bacharelato.

Tal cambio, porén, para ser máis efectivo coa poboación que se inscribe neste contexto formativo, debe cumprir tres condicións básicas. En primeiro lugar, unha apertura e proxección dos centros ao seu contorno, como instrumento de intervención e apoio para a inserción sociolaboral destes alumnos. En segundo lugar, unha adecuada preparación específica do profesorado que imparte esta formación. Con frecuencia, trasládanse mimeticamente os procesos de ensino-aprendizaxe, avaliación, etc. das aulas diúrnas (dirixidos á poboación máis nova), aos grupos de tarde-noite que frecuentan os alumnos adultos. Finalmente, en terceiro lugar, os servizos de orientación destes centros deben asumir un compromiso especial con este grupo de adultos que, normalmente, presenta máis dificultades para acceder, perseverar e alcanzar as titulacións básicas.

A evolución do profesorado e alumnado corresponde á constante demanda de formación neste ámbito educativo. Nesta demanda obsérvase unha importante diminución de formación nos niveis máis baixos (I e II) e un aumento da matrícula no nivel III e nos estudos de bacharelato (379 alumnos no curso 1999-2000 a 3.311 para o 2003-04).

A partir do curso 2000-01, os ciclos formativos manifestan unha gran demanda, que pasa de 909 alumnos (2000-01) a 3.299 (2003-04). A súa finalidade de preparación máis inmediata para a inserción sociolaboral explica en gran parte a demanda existente que haberá que atender coidadosamente no futuro, xa que o interese da formación adulta radica basicamente na inserción laboral.

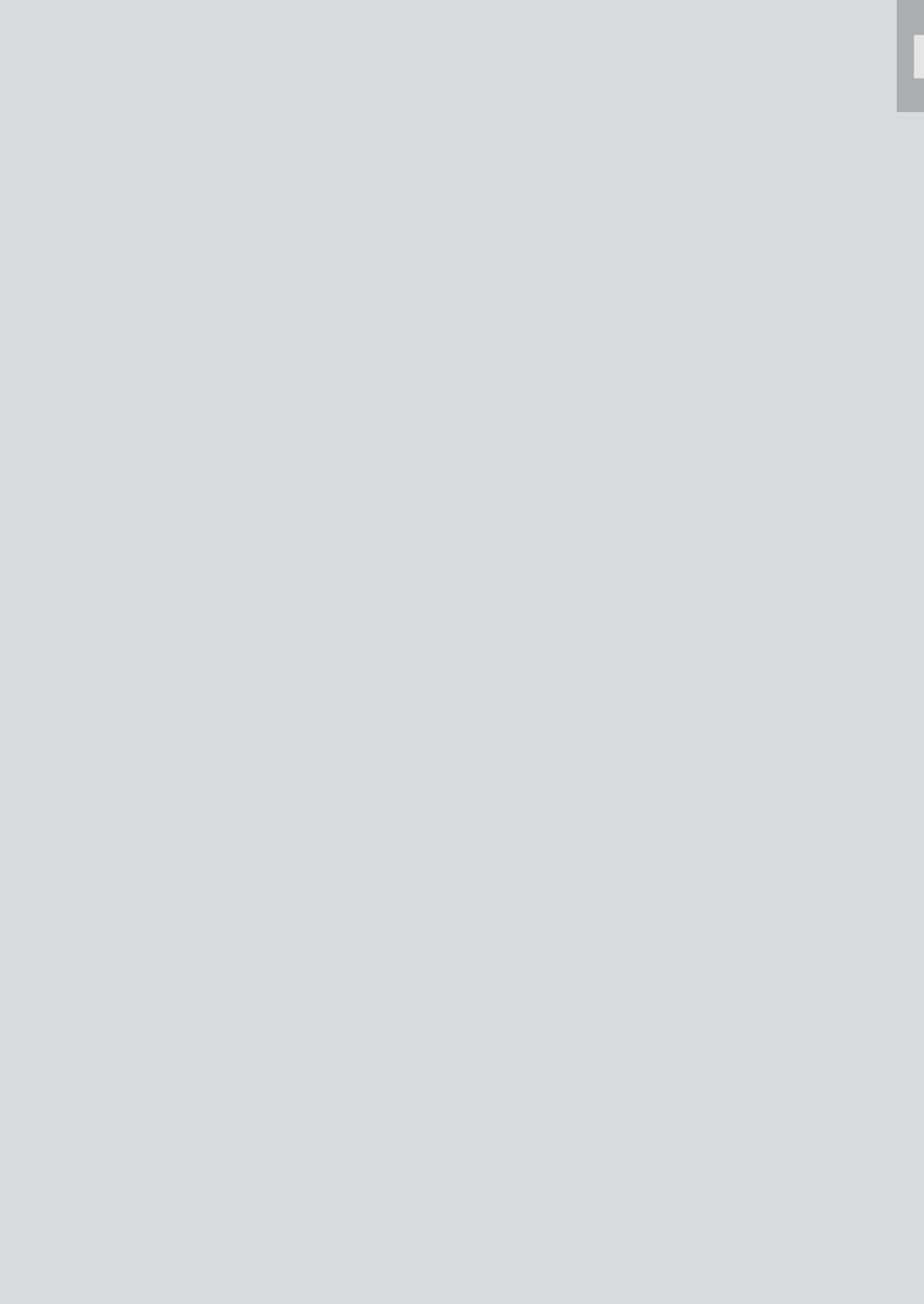
Con todo, este incremento en números absolutos de alumnos non coloca Galicia nos postos máis avanzados respecto da participación neste sector de formación. A nosa comunidade autónoma sitúase entre o grupo das diferentes autonomías que asume, respecto da súa poboación (entre 18-65 anos), unha participación menor en accións formativas. Menos de 100 persoas adultas por cada 10.000 habitantes.

É importante desde o Consello Escolar de Galicia poñer de manifesto que, desde o punto de vista administrativo, nestes últimos cursos a acción formativa cos adultos obtivo incrementos cuantitativos importantes (centros, alumnos, profesores, etc.), pero os resultados de avaliación son bastantes baixos, a teor dos datos dispoñibles. Un motivo para reflexionar tanto sobre a súa especificidade, como sobre a conveniencia de lles dar prioridade aos centros específicos, de facer operativo o Consello Galego de Educación e Promoción de Adultos, inoperativo nos últimos cursos, así como de elevar o rango político deste sector educativo que moi brevemente se reflectiu nunha dirección xeral.

Finalmente, a educación de adultos na hoxe denominada sociedade do coñecemento debe ter un compromiso forte e unha aposta decidida polas novas tecnoloxías, que convertan a formación a distancia nun referente básico de formación para o conxunto da formación galega, favorecendo o proceso de formación ao longo da vida.

# 8

## AUTONOMÍA E DIRECCIÓN DOS CENTROS EDUCATIVOS



### 1. INTRODUCCIÓN

O sistema educativo en Galicia, coma noutras comunidades e países, está constituído por unha serie de unidades operativas que, en función da etapa á que corresponden, reciben xeralmente a denominación de colexios ou institutos e pode, nalgún caso, tratarse de centros integrados. Así mesmo, os centros poden ser de titularidade pública ou privada e os concertados e subvencionados clasifícanse habitualmente nesta última categoría.

A calidade do ensino que, por principio, ha pretender a Administración educativa de modo inescusable nos centros sostidos con fondos públicos (públicos, concertados e subvencionados), garda relación coa capacidade de adaptación das unidades do sistema (centros) ao contexto no que se atopan localizadas. A razón disto radica en que, para lle poder dar unha resposta axeitada á diversidade dos alumnos que pertencen a un centro, precísase un marco de acción no cal a liberdade ha constituír o seu pilar principal. Só así se poderá garantir o correcto tratamento pedagóxico que se lle ha de dispensar a cada un dos alumnos, en función das súas necesidades, axudándoos a lograr o seu pleno desenvolvemento persoal e social. O fundamento deste marco de acción coñécese como autonomía. Esta constitúe, pois, un elemento esencial nos procesos de mellora da calidade dos centros e, a través súa, da calidade do ensino.

A autonomía comporta decisións que, debido ao amplo número de persoas (profesores, alumnos e outro persoal) ás que lle afectan, se toman xeralmente en órganos colexiados e unipersoais de goberno. Os primeiros corresponden aos aspectos económicos, administrativos e mesmo pedagóxicos na súa dimensión máis ampla. Os unipersoais atinxen máis ben a aquelas que gardan relación co modo concreto de aplicar as anteriores. De igual xeito, cando estas decisións, no marco dos principios establecidos polos órganos de goberno, se orientan ao tratamento pedagóxico dos escolares, decídense en órganos de coordinación docente (denominación máis frecuente). Dos órganos unipersoais, a

dirección considérase hoxe como principio avalado pola maior parte das investigacións educativas, como un factor decisivo da calidade e mellora dos centros.

Na toma de decisións diaria, o director de centro resulta a instancia clave. Como se sabe, o director é unha figura unipersoal que conta coa asistencia ou apoio doutras, como poden ser os tradicionais xefes de estudos, secretarios de centros e vicedirectores. Os directores de centro, nos sistemas educativos caracterizados pola toma de decisións democrática, ata no que atinxe á elección do propio equipo directivo, constitúe, en materia de funcións, elección, nomeamento e desenvolvemento profesional, un importante problema que nos últimos anos comportou diferentes intentos de solución polos responsables da educación (administracións educativas).

O Estatuto de centros —LOECE— (1980), a Lei orgánica do dereito á educación —LODE— (1985), a Lei de ordenación xeral do sistema educativo —LOXSE— (1990), a Lei orgánica de participación, avaliación e goberno dos centros educativos —LOPAGCE— (1995) e a Lei orgánica de calidade da educación —LOCE— (2002) constitúen as bases legais que entre 1980 e 2004, un cuarto de século xa, serviron para configurar os modelos de autonomía e de dirección de centros que nese período se foron sucedendo.

Na Comunidade Autónoma de Galicia, a partir de 1982, ano do Estatuto de autonomía, as leis orgánicas, agás naquilo que fose unha norma básica (artigo 149.1.30 da Constitución española de 1978), foron desenvolvidas, no que atinxe á autonomía e dirección de centros educativos, mediante os correspondentes decretos e ordes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Neste traballo corresponde entrar na autonomía e dirección de centros entre 1993 e 2004, polo que o modelo establecido pola LODE, cos matices introducidos pola LOXSE, así como o desenvolvemento que as citadas leis tiveron en Galicia nestes ámbitos, han ser o punto de partida deste. Seguiremos logo co estudo dos documentos relativos á LOPAGCE e trataremos de finalizar coas disposicións e os cambios que se tentaron introducir coa LOCE no 2004.

Con relación aos datos, é necesario deixar constancia de que a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria non facilitou aqueles relativos á dirección de centros concertados, polo que, a pesar da importancia do citado aspecto, non foi posible abordar este sector nos termos nos que se debería.

Outro tanto ocorreu cos cursos de formación de profesores previos á súa acreditación como directores. Dimensión do traballo que debería posuír un certo peso, porque coñecer o número de docentes con posibilidade de se acreditaren como directores, así como a súa opinión sobre a calidade dos cursos e a motivación que os levou a inscribirse neles, xunto co resto de actividades formativas para directivos en exercicio, constitúen fontes de información de moito interese de cara a unha avaliación da preparación directiva existente, indicador do potencial real para un desenvolvemento responsable da autonomía en colexios e institutos.

### ■ 2. AUTONOMÍA E CENTROS EDUCATIVOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

É necesario, ante todo, saber do que estamos falando cando empregamos a palabra autonomía, porque no discurso educativo a linguaxe serve ás veces para entender e, moitas máis, para confundirnos. Autonomía (Diccionario da RAE, 1992), nunha das súas máis explícitas acepcións, é “a condición ou estado do individuo ou entidade que non depende de ninguén”. Haberá que convir, xa desde aquí, que cando falamos de autonomía dos centros referímonos a un grao de independencia relativo e non absoluto.

Deste xeito, pódese entender por autonomía, seguindo a Santos Guerra (1999), a capacidade do centro escolar de tomar decisións libres sobre o modo de concibir e desenvolver o currículo, sobre a forma de organizar a escola e sobre a maneira de administrar a súa economía. Unha capacidade non absoluta, senón relativa, porque, como veremos, as leis españolas de máis alto nivel confírenlle a responsabilidade da educación ao Estado da nación e, xa que logo, á súa Administración educativa. Enténdese que é necesario un equilibrio autonómico nestes tres niveis porque, se se dá a hipertrofia nun e a atrofia noutros, produciríase unha grave disfunción.

Na década dos oitenta do século pasado, consideráronse as institucións escolares como as unidades esenciais de cambio educativo. Pensábase que os procesos de mellora e innovación dos proxectos e logros pedagóxicos nos establecementos educativos esixían unha autonomía destes no deseño e desenvolvemento do currículo escolar e tamén a utilización daqueles medios e recursos organizativos que se estimasen máis idóneos (Fullan, 2002).

A autonomía dos centros docentes, desde esta óptica, establécese no escenario do seu desenvolvemento como entidade organizativa e para a reelaboración do currículo educativo.



Este enfoque supón a xeración de habilidades, apoios e recursos que posibiliten que as escolas, en relación co seu contorno, poidan elaborar o seu propio espazo de desenvolvemento desde o que rendan contas posteriormente.

A autonomía escolar empezou a considerar o centro escolar como a unidade principal de cambio e transformación pedagóxica, xa que é quen de favorecer a toma de decisións polas propias institucións, incrementar a participación dos diversos sectores educativos, alumnado, familias e profesorado, e tamén inserirse no seu contorno social e cultural, aumentando ás veces a efectividade na xestión das escolas.

A autonomía das institucións escolares debe orientarse á mellora do ensino e da aprendizaxe dos escolares, a conformar o centro docente cunha cultura de desenvolvemento innovador e de mellora do que se realiza.

A xestión da autonomía das institucións educativas representa, ademais da achega de recursos persoais, técnicos e materiais, unha percepción de formación e innovación baseada na escola, cunha concepción dos docentes como profesionais que intercambian ideas e experiencias nos seus lugares de traballo e, ademais, demanda entender a escola como comunidade de aprendizaxe para a familia, alumnado e profesorado, así como para o propio centro educativo.

A autonomía das institucións escolares posúe diferentes variables, como son a xestión de recursos educativos, de persoal, organización do propio establecemento docente, relacións externas da escola coa comunidade e planificación e desenvolvemento do currículo escolar (Mc Ginn e Welsh, 1999).

O entendemento da autonomía implica organizar o ensino con premisas non burocráticas que permitan preparar as escolas para o desenvolvemento institucional e a súa propia aprendizaxe.

A OCDE (2001) considera os espazos vindeiros do sistema educativo para superar a situación actual caracterizada por un modelo escolar burocrático e outro de orientación mercantilística. Para superar ambas as modalidades, débense reelaborar e replanificar os sistemas educativos en dúas orientacións, que son: os centros educativos entendidos como organizacións que aprenden, ou como institucións sociais.

A conformación de redes interinstitucionais en organizacións intelixentes que aprenden esixe unha autonomía e descentralización das escolas.

As necesidades de autonomía por parte dos equipos directivos, profesorado e institucións docentes en xeral son continuadas, como afirma Marchesi Ullastres (2003); este autor estima que o 75% dos centros educativos desexa dispoñer de autonomía para organizar o currículo educativo, xestionar o funcionamento da escola e a formación continua do seu profesorado.

A autonomía da escola non favoreceu historicamente os aspectos pedagóxicos e entendeu-se en moitas ocasións como un xeito de xestión que lle transfere ao centro docente unhas determinadas competencias e responsabilidades organizativas. A autonomía non foi un recurso para estimular a coxestión nas súas mellores experiencias e prácticas educativas e mantívose como un medio para que as escolas puidesen ofertar distintos proxectos pedagóxicos a escoller polos seus destinatarios.

A autonomía escolar está cedendo o seu espazo á avaliación de logros e competencias, ao rendemento de contas e non atopa impactos significativos na aprendizaxe do alumnado. En moitas ocasións, a autonomía escolar entendeu-se como un xeito de delegación administrativa ou curricular da dirección dos centros escolares, non incrementando substantivamente por si mesma a calidade educativa, ao non repercutir na cultura organizativa da escola.

Actualmente, no noso contorno, encontramos países onde os centros educativos foron tradicionalmente autónomos (Bélxica, Holanda), países nos que a autonomía creceu de modo considerable (Gran Bretaña, Suecia), outros nos que creceu menos (España, Italia, Alemaña, Dinamarca, Finlandia e Francia) e algúns nos que practicamente non evolucionou nada (Suíza).

Polo que se refire ás razóns que xustifican a autonomía dos centros (Meuret, 2004), temos varias. Vexamos:

1. Unha maior eficacia: algúns espéran da acción dos profesionais e outros da acción dos usuarios. Así, xorden as premisas dunha diverxencia sobre o contido da autonomía dos centros; os primeiros, imaxinan centros gobernados colectivamente polos profesores e, os segundos, por un director que responda á demanda local.
2. Maior adaptación aos alumnos: cada centro escolar adaptárase mellor aos seus alumnos, pero tamén aparecerán diferenzas entre os centros educativos, que producirán unha oferta diversificada, da que se espera máis eficacia, equidade e menos selección.
3. Maior democracia: nos países nórdicos apréciase a autonomía do centro como medio para vincular os alumnos coas decisións que estruturan o contorno escolar. Noutros

países, a participación dos profesores na toma de decisións considérase un dos aspectos básicos da xestión do centro (*School Based Management*). Por outra parte, a idea de democracia evoca máis ben a implicación dos pais na vida escolar.

### ■ 2.1. Da autonomía dos centros educativos

Murphy e Beck (1995), ao examinar os textos que propoñen a xestión baseada na escola (SBM), coinciden en apoiar a autonomía dos centros. A premisa central para estes autores é: “os máis próximos a unha situación dada son os mellor situados para tratala” e “as actividades cotiás dos alumnos deben determinarse o máis cerca posible deles”. A partir desta dobre premisa, desenvólvese un modelo onde a autonomía do centro educativo:

- lles dá máis poder aos actores: concédeselles máis autonomía, dereito á palabra, implicación nas decisións;
- por esta razón, os actores aumentan o sentimento de propiedade,
- a súa participación na vida do centro aumenta,
- o profesionalismo, o seu sentimento de poder ser eficaz, o seu compromiso e a súa moral medran;
- desta actitude profesional e comprometida, xorde unha mellora da “saúde organizacional” do centro que, pola súa vez, se traduce,
- nunha mellor aprendizaxe dos alumnos e nunha mellor satisfacción da comunidade.

Ademais do modelo anterior, podemos facer referencia ás teorías xerais que se propoñen desde a economía e a socioloxía sobre autonomía.

Segundo as teorías económicas da axencia, o principal (Estado) encontra dúas dificultades no seu axente (director, profesores): este último pode buscar outros obxectivos distintos aos do principal (por exemplo, pode interesarse sobre todo polos bos alumnos, mentres o principal desexaría que este lles fixese adquirir un determinado nivel a todos os alumnos); pode non dedicar esforzos suficientes para a consecución dos obxectivos do principal (Milgrom e Roberts, 1992).

Polo que se refire ás teorías sociolóxicas relativas á autonomía dos centros, é necesaria a referencia clásica de Bidwell (1965). Maroy (1992) expón así: “o seu obxecto é comprender a tensión que se observa entre o carácter burocrático dos centros (importancia dos procedementos, da xerarquía, roles definidos independentemente da personalidade dos seus ocupantes...) e un modo de organización de base profesional, que acompaña outra característica principal da organización escolar, a súa débil interdependencia estrutural.

Polo tanto, existe unha tensión entre un lado burocrático e xerárquico e outro profesional e igualitario. Esta tensión conduce a dous feitos:

1. a debilidade da coordinación (entre profesores dunha mesma clase e as ensinanzas seguidas anteriormente) e
2. a existencia de relacións difíciles entre os profesores e o director. Se este trata de coordinar o traballo mediante regras internas, chocará con dous problemas. Por unha parte, só poderá controlar parcialmente a súa aplicación e, por outra, os profesores consideraranos como un ataque ao seu profesionalismo.

Para coordinar esta tensión, Bidwell propón varias ideas para garantir, polo menos, a coordinación: instaurar un poder colexial, a existencia dun sentimento de lealdade respecto do sistema escolar no seu conxunto entre profesores e directores, ou instaurar un control do rendemento dos alumnos, entre outras.

---

### ■ 2.2. Formas de autonomía

Entre os indicadores do ensino da OCDE-CERI (1998), alúdese ao carácter das decisións tomadas polos centros educativos. Despréndese que:

- Algúns países foron moi lonxe no relativo á autonomía dos centros (Nova Celandia, Inglaterra, Holanda, Suecia e algunhas rexións de Australia), en concreto respecto da contratación e xestión do persoal.
- Entre os países nos que os centros educativos non xestionan o seu persoal, algúns (Alemaña e España) contan con prerrogativas algo máis amplas que o resto (Francia, Italia, Grecia, Estados Unidos) sobre a composición dos programas de estudo.

No Reino Unido, os centros gozan dunha considerable autonomía de medios, xa sexa en materia de xestión de persoal —eles mesmos contratan os seus profesores, mentres que nos Estados Unidos só o fan as *Chartes Schools*— ou de xestión pedagóxica, en tanto se realice dentro do marco fixado polo currículo nacional para as materias principais e conte cun estricto control dos resultados, esta autonomía encóntrase dalgunha maneira entre parénteses dúas horas ao día no marco das *National Literacy and Numeracy Strategies*: todos os profesores seguen o mesmo esquema nacional preciso e meticulosamente elaborado, o que recorda a centralizada escola francesa da III República, máis que a tradición inglesa da autonomía docente ou a libre competencia dos centros educativos no mercado educativo.

Nos Estados Unidos, a autonomía dos centros pode adoptar a forma de xestión baseada na escola, na que os colexios manteñen un molde común e contan cun pouco máis de

autonomía, ou de colexios cuxa autonomía está ligada a un estatuto particular (*Magnet Schools, Charter Schools*).

---

### ■ 2.3. A autonomía dos centros no sistema educativo español

Segundo Bolívar Botía (2004), tres feitos, polo menos, condicionan a autonomía escolar no sistema educativo español. Primeiro, o feito de que partimos, como herdanza fracasada, dunha longa tradición centralista. Segundo, a necesaria distinción entre a descentralización política e educativa, como distribución territorial do poder ou transferencia competencial en educación e a autonomía escolar, en canto capacidades dos axentes educativos —centros e profesores— para tomar decisións propias. Terceiro, a provisión da educación non foi una tarefa exclusiva do Estado, obrigado a financiar o ensino privado e, consecuentemente, encontrarnos cunha dobre rede educativa (pública e privada) na que os usuarios, ou os seus representantes, poden escoller entre unha ou outra.

O tema da autonomía escolar estivo sometido aos diversos vaivéns segundo as distintas prioridades, ondas ou ventos que corrían en cada momento. Así, iníciase timidamente coa LODE; logo, con motivo da LOXSE, centrouse no desenvolvemento curricular propio que debían facer os centros a través dos proxectos educativos e dos proxectos curriculares; posteriormente, a partir de 1993, con motivo do xiro que conduce á LOPAGCE, avógase por unha autonomía na xestión dos centros de ensino unida á avaliación (interna e externa) dos centros, como medio para incrementar a calidade, que abocarán, pasando polos plans de mellora e xestión de calidade, ás perspectivas presentes na LOCE, onde a autonomía no desenvolvemento curricular se subordina á mellora dos resultados conseguidos.

---

## ■ 3. REGULACIÓN DA AUTONOMÍA DOS CENTROS EN GALICIA: PRINCIPAIS FITOS

---

### ■ 3.1. A LODE e o seu desenvolvemento

A Lei orgánica do dereito á educación de 1985 trata, no seu artigo 15, a autonomía dos centros docentes e indica que, na medida que non constituía discriminación para ningún membro da comunidade educativa, e dentro dos límites fixados polas leis, os centros terán autonomía para establecer materias optativas, adaptar os programas ás características do medio no que están inseridos, adoptar métodos de ensinanza e organizar actividades culturais escolares e extraescolares.

No artigo 19 esboza o principio de participación dos membros da comunidade escolar; o dito principio inspirará as actividades educativas e a organización e funcionamento dos centros públicos. A intervención dos profesores, pais e, se é o caso, dos alumnos no control e xestión dos centros públicos desenvólvese no título III da lei, no que se establecen os órganos de goberno para este tipo de centros, diferenciando entre órganos unipersoais (director, xefe de estudos e secretario) e órganos colexiados (Consello Escolar de centro e Claustro de profesores).

Dentro das funcións que se establecen para cada un destes órganos, tanto unipersoais coma colexiados, contéplanse, entre outras, aquelas que fan referencia á capacidade dos centros para organizar, programar e xestionar. Agora ben, a máis importante de todas é a que posúe o Consello Escolar para designar director e equipo directivo. Finalmente, tamén cómpre facer referencia a que se faga competente o Consello Escolar para aprobar as contas.

Como pode verse, coa LODE nace unha ampla autonomía dos centros, tanto no plano pedagóxico e curricular, coma nos ámbitos organizativo, de xestión e económico. Estes sectores de autonomía, enunciados nas súas liñas máis xerais na LODE, adquiren concreción en materia económica e organizativa (a curricular non se desenvolveu ata a LOXSE) na Comunidade Autónoma de Galicia coa promulgación de diferentes normas, entre as que destacaremos as seguintes:

a) Autonomía económica:

- Lei 8/1987, do 25 de novembro, sobre a autonomía de xestión económica dos centros docentes públicos non universitarios (DOG, 20/01/88).
- Decreto 464/1987, do 17 de decembro, polo que se regula o procedemento para a xustificación dos gastos de funcionamento dos centros docentes non universitarios (DOG, 31/12/87).
- Orde do 12 de xaneiro de 1988, desenvolvendo a lei anterior en materia de procedemento para xustificar os gastos de funcionamento dos centros (DOG, 21/01/88).

b) Autonomía organizativa:

- Decretos 92/1988 e 101/1988 (DOG, 29/04/88 e 18/05/88, respectivamente), polos que se regulan os órganos de goberno dos centros. Igualmente, publicáronse varias ordes que, desenvolvendo o establecido nos anteriores decretos, fixaban as normas para a elección dos órganos de goberno dos centros públicos e concertados.

### 3.2. A autonomía curricular coa LOXSE

É a Lei de ordenación xeral do sistema educativo de 1990 (LOXSE) a primeira que enumera de forma explícita os termos de autonomía pedagóxica e organizativa e autonomía de xestión. Mostra da importancia que se lle concede nela á autonomía é que, xa no preámbulo, se lles reconece aos centros a autonomía pedagóxica que lles permita desenvolver e completar o currículo no marco da súa programación docente, á vez que propicia a configuración e o exercicio da función directiva nestes.

Esta lei modifica a estrutura organizativa do sistema educativo e propugna un cambio drástico na formulación programática das distintas etapas. Así, tomando como marco unhas ensinanzas mínimas (que establece a Administración xeral do Estado) que, no caso da nosa comunidade, ao ter o galego como lingua oficial, non poden superar o 55% do horario escolar (reais decretos de ensinanzas mínimas), deben desenvolver as administracións educativas competentes (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, no caso de Galicia) para establecer o currículo das distintas etapas (decretos de currículo). Isto comporta o primeiro nivel de concreción curricular. O segundo correspóndese coa contextualización que cada centro, en función das súas características, circunstancias e necesidades, realiza no proxecto educativo e proxectos curriculares de etapa. E, o terceiro nivel, o de maior concreción, correspóndese coa tarefa que cada mestre e/ou profesor ha levar a cabo para adecuar o proxecto curricular ás necesidades particulares dos alumnos en cada aula.

Todo este proceso esixe e leva implícita, como se publica no seu artigo 2.3.f, unha “autonomía pedagóxica, así como a actividade investigadora dos profesores a partir da práctica docente”.

A capacidade dos centros para actuar con autonomía, tanto pedagóxica e organizativa coma económica, aparecen como elementos inherentes á calidade da ensinanza (título IV da lei). Así, o artigo 57.4. sinala que as administracións educativas fomentarán a autonomía pedagóxica e organizativa dos centros e favorecerán e estimularán o traballo en equipo dos profesores. E o artigo 58 indica que: “1. Os centros docentes estarán dotados dos recursos educativos, humanos e materiais necesarios para garantir unha ensinanza de calidade. 2. Os centros públicos disporán de autonomía de xestión nos termos establecidos nas leis”.

Esta concepción da autonomía pedagóxica e curricular dos colexios e institutos que a LOXSE implantou requiriu o correspondente desenvolvemento nas comunidades

autónomas con plenas competencias en educación, polo que en Galicia, se ben en moitos aspectos se atrasou o desenvolvemento da LOXSE, foron publicándose no diario oficial unha serie de disposicións (as máis imprescindibles), entre as que destacamos as seguintes:

- Decretos: 426/1991 (DOG, 14/01/91); 245/1992 (DOG, 14/08/92); 78/1993 (DOG, 02/04/93); 275/1994 (DOG, 28/05/94), polos que se regulan, respectivamente, os currículos de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obrigatoria e bacharelato.
- Orde do 5 maio de 1993, pola que se regula a avaliación en educación infantil (DOG, 19/05/93).
- Orde do 6 de maio de 1993, pola que se regula a avaliación en educación primaria (DOG, 20/05/93).
- Orde do 25 de abril de 1994, pola que se regula a avaliación en educación secundaria obrigatoria (DOG, 18/05/94).

### ■ 3.3. Modificacións da LOPAGCE

Como lei orgánica que regula a participación, avaliación e goberno dos centros docentes, supón o exercicio consciente e planificado da capacidade de autonomía que, dentro dos termos que nela se establecen, a Administración educativa lles atribúe aos distintos sectores da comunidade que, de xeito directo, participan, deciden e concretan as decisións adaptándoas á súa realidade.

Xa desde a exposición de motivos, faise énfase neste aspecto. Lembremos ao respecto as frases nas que se di que deben reforzarse as funcións encomendadas ao Consello Escolar, de modo que poida enfrontar con éxito as tarefas complexas que se lle encomendan, entre as que destacan, pola súa transcendencia, a elección do director, o exercicio dunha maior autonomía de organización e xestión e a determinación das directrices para a elaboración do proxecto educativo de centro, desde a concreción dos obxectivos que pretenden as ensinanzas impartidas, ata a oferta específica que o alumno recibe.

Aínda que ao longo do seu articulado se pon de manifesto a autonomía coa que contan os centros, no capítulo II do título I desenvólvese a autonomía pedagóxica e de xestión dos recursos dos centros educativos, en termos que falan por si mesmos:

Artigo 5. Autonomía de xestión dos centros docentes.



“Os centros disporán de autonomía para definir o modelo de xestión organizativa e pedagóxica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante os correspondentes proxectos educativos, curriculares e, se é o caso, normas de funcionamento”.

#### Artigo 6. Proxecto educativo.

“1. Os centros elaborarán e aprobarán un proxecto educativo no que se fixarán os obxectivos, as prioridades e os procedementos de actuación, partindo das directrices do Consello Escolar do centro. Para a elaboración das ditas directrices deberán terse en conta as características do entorno escolar e as necesidades educativas específicas dos alumnos, tomando en consideración as propostas realizadas polo Claustro. En todo caso, garantíranse os principios e obxectivos establecidos na Lei orgánica 8/1985, do 3 de xullo, reguladora do dereito á educación.

2. As administracións educativas establecerán o marco xeral e colaborarán cos centros para que estes fagan público o seu proxecto educativo, así como aqueles outros aspectos que poidan facilitar información sobre os centros e orientación aos alumnos e aos seus pais ou titores, e favorecer, desta forma, unha maior implicación do conxunto da comunidade educativa.

3. O proxecto educativo dos centros privados concertados poderá incorporar o carácter propio ao que se refire o artigo 22 da Lei orgánica 8/1985, do 3 de xullo, reguladora do dereito á educación que, en todo caso, deberá facerse público”.

#### Artigo 7. Autonomía na xestión dos recursos económicos nos centros públicos.

“1. Os centros docentes públicos que impartan ensinanzas reguladas pola Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo, disporán de autonomía na súa xestión económica, de acordo co establecido na presente lei, así como na normativa propia de cada Administración educativa.

2. As administracións educativas poderán delegar nos órganos de goberno dos centros públicos a adquisición de bens, contratación de obras, servizos e subministracións, cos límites que na normativa correspondente se establezan. O exercicio da autonomía dos centros para administrar estes recursos estará sometido ás disposicións que regulan o proceso de contratación e de realización e xustificación do gasto para as administracións educativas.

3. Sen prexuízo de que todos os centros reciban os recursos económicos necesarios para cumprir os seus obxectivos con criterios de calidade, as administracións educativas poderán regular, dentro dos límites que na normativa correspondente se teña establecido, o procedemento que lles permita aos centros docentes públicos obter recursos complementarios, tras a aprobación do Consello Escolar. Estes recursos deberán ser aplicados aos seus gastos de funcionamento e non poderán provir das actividades levadas a cabo polas asociacións de pais e de alumnos en cumprimento dos seus fins, de acordo co que as administracións educativas establezan. En calquera caso, as administracións educativas prestaranlles especial apoio a aqueles centros que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiais ou que están situados en zonas social ou culturalmente desfavorecidas.

4. As administracións educativas poderán delegar nos órganos de goberno dos centros públicos as competencias que estas determinen e responsabilizar os directores da xestión dos recursos materiais, postos á disposición do centro.

Os centros disporán de autonomía para definir o modelo de xestión organizativa e pedagóxica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante os correspondentes proxectos educativos, curriculares e, se é o caso, normas de funcionamento”.

Pois ben, a partir da LOPAGCE, en Galicia publicáronse no DOG unha serie de disposicións, desde logo moitas delas con relación á LOXSE, que precisaron aspectos da autonomía organizativa e curricular dos centros galegos. Vexamos as principais:

a) Organización de centros:

- Decreto 324/1996, do 26 de xullo, polo que se aproba o regulamento orgánico dos institutos de educación secundaria (DOG, 09/08/96).
- Orde do 1 de agosto de 1997, pola que se ditan instrucións para o desenvolvemento do Decreto 324/1996 (DOG, 02/09/97).
- Decreto 374/1996, do 17 de outubro, polo que se aproba o regulamento orgánico das escolas de educación infantil e os colexios de educación primaria (DOG, 21/10/96).
- Orde do 22 de xullo de 1997, pola que se regulan determinados aspectos de organización e funcionamento das escolas de educación infantil e colexios de educación primaria (DOG, 02/09/97).
- Decreto 7/1999, do 7 de xaneiro, polo que se aproba o regulamento orgánico dos centros integrados (DOG, 26/01/99).
- Orde do 3 de outubro de 2000, pola que se ditan instrucións para o desenvolvemento do Decreto 7/1999 (DOG, 02/11/00).

b) Atención á diversidade e educación especial:

- Orde do 19 de maio de 1997, pola que se regulan os programas de diversificación curricular (DOG, 06/06/97).
- Decreto 120/1998, do 23 de abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional en Galicia (DOG, 27/04/98).
- Orde do 24 de xullo de 1998, pola que se establece a organización e funcionamento da orientación educativa e profesional en Galicia (DOG, 31/07/98).
- Orde do 5 de maio de 1997, pola que se regulan os programas de garantía social (DOG, 29/05/97). Importancia dunha acción tutorial específica.
- Decreto 320/1996, do 26 de xullo, polo que se ordena a educación de alumnos con necesidades educativas especiais (DOG, 06/08/96). Base xeral para as demais disposicións neste campo.
- Decreto 69/1998, do 26 de febreiro, polo que se regula a atención temperá a discapacitados na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 10/03/98).
- Orde do 6 de outubro de 1995, pola que se regulan as adaptacións do currículo nas ensinanzas de réxime xeral (DOG, 07/11/95).
- Orde do 24 de outubro de 1996, pola que se regula o procedemento de flexibilización do período de escolarización obrigatoria dos alumnos e alumnas afectados de sobredotación intelectual (DOG, 28/11/96).
- Orde do 31 de outubro de 1996, pola que se regula a avaliación psicopedagóxica de alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais e se establece o procedemento e os criterios para a elaboración do ditame de escolarización (DOG, 19/12/96).
- Orde do 27 de decembro de 2002, pola que se establecen as condicións e criterios de escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado con necesidades educativas especiais (DOG, 01/03/02).

### ■ 3.4. As novidades da LOCE

A Lei de calidade da educación de 2002 pretende, como di o seu nome, impulsar e mellorar a calidade do sistema educativo. Establece para isto cinco vectores. “O desenvolvemento da autonomía dos centros educativos e o estímulo da súa responsabilidade no logro de bos resultados polos seus alumnos” é un deles.

Considera a lei que é factor esencial para elevar a calidade da ensinanza dotar os centros dos medios materiais e persoais necesarios, así como dunha ampla capacidade de iniciativa para promover actuacións innovadoras nos aspectos pedagóxicos e organizativos, así

como dunha axeitada autonomía na xestión dos seus recursos, vinculadas ambas ao principio de responsabilidade dos resultados que se obteñan.

No exercicio da competencia polos resultados obtidos, esta lei prevé que os centros poidan obter o recoñecemento oficial dunha especialización curricular que, referida a un determinado ámbito da ensinanza, ofrezca un servizo educativo en grao de máxima calidade e, ao mesmo tempo, constitúa un referente para promover noutros centros iniciativas orientadas aos mesmos fins.

No seu título V trata da organización e dirección dos centros docentes, o seu réxime e denominación, a súa autonomía pedagóxica, organizativa e económica, o réxime dos centros privados concertados e os órganos de participación e goberno dos centros públicos. Respecto da autonomía, exprésase nos termos seguintes:

Artigo 67. Autonomía dos centros.

“1. Os centros docentes disporán da necesaria autonomía pedagóxica, organizativa e de xestión económica para favorecer a mellora continua da educación. As administracións educativas, no ámbito da súas competencias, fomentarán esta autonomía e estimularán o traballo en equipo dos profesores.

2. Os centros docentes estarán dotados do persoal e dos recursos educativos e materiais necesarios para garantir unha ensinanza de calidade.

3. O exercicio da autonomía pedagóxica, organizativa e de xestión dos centros irá acompañada do desenvolvemento de mecanismos de responsabilidade e, en particular, de procedementos de avaliación, tanto externa coma interna, no marco do disposto no título VI da presente lei, que sirvan de estímulo e permitan orientar convenientemente os procesos de mellora.

4. As administracións educativas promoverán acordos ou compromisos cos centros para o desenvolvemento de plans e de actuacións que comporten unha mellora continua tanto dos procesos educativos coma dos resultados”.

Artigo 68. Autonomía pedagóxica.

“1. A autonomía pedagóxica, con carácter xeral, concretarase mediante as programacións didácticas, plans de acción tutorial e plans de orientación académica e profesional e, en todo caso, mediante proxectos educativos.

2. Os centros docentes, dentro do marco xeral que establezan as administracións educativas, elaborarán o proxecto educativo no que se fixarán os obxectivos e as prioridades educativas, así como os procedementos de actuación. Para a elaboración do dito proxecto deberán terse en consideración as características do centro e do seu contorno escolar, así como as necesidades educativas dos alumnos.

3. O proxecto educativo dos centros docentes con especialización curricular deberá incorporar os aspectos específicos que definan o carácter singular do centro. Estes centros docentes aparecen contemplados no artigo 66, de tal forma que os centros docentes en virtude da súa autonomía pedagóxica e de organización establecidas na presente lei, e de acordo co procedemento que establezan as administracións educativas, poderán ofrecer proxectos educativos que reforcen e amplíen determinados aspectos do currículo referidos aos ámbitos lingüístico, humanístico, científico, tecnolóxico, artístico, deportivo e das tecnoloxías da información e das comunicacións.

A autorización dunha especialización curricular poderá incorporar, se é o caso, a ampliación dos horarios para desenvolver os correspondentes proxectos de especialización.

Os centros docentes poderán engadir á súa denominación específica a especialización para a que fosen autorizados. Deberán incluír no proxecto educativo a información necesaria sobre a especialización correspondente, co fin de orientar os alumnos e os seus pais.

A autorización dunha especialización curricular poderá ser revogada pola Administración educativa competente, no caso de que o resultado da avaliación correspondente poña de manifesto que non se cumpren os obxectivos previstos.

As administracións educativas prestaranlles un especial apoio aos centros sostidos con fondos públicos que contén con algunha especialización curricular.

4. Os centros docentes farán público o seu proxecto educativo e facilitaranlles aos alumnos e aos seus pais tanta información favoreza unha maior participación da comunidade educativa.

5. O proxecto educativo dos centros concertados deberá incorporar o carácter propio ao que se refire o artigo 73 da presente lei.

6. Os centros docentes desenvolverán os currículos establecidos polas administracións educativas mediante as programacións didácticas.

7. As programacións didácticas son os instrumentos de planificación curricular específicos para cada unha das áreas, materias ou módulos.

8. Os equipos de profesores dos centros públicos terán autonomía para escoller, de entre os que se adapten ao currículo normativamente establecido, os libros de texto e demais materiais curriculares que deban de usarse en cada ciclo ou curso e en cada área, materia ou módulo”.

Artigo 69. Autonomía organizativa.

“1. A autonomía organizativa concretarase na programación xeral anual e nos regulamentos de réxime interior. A programación xeral anual será elaborada polo equipo directivo, tras o informe do Claustro de profesores.

2. As administracións locais poderán colaborar cos centros educativos para impulsar as actividades extraescolares e promover a relación entre a programación dos centros e o contorno no que estes desenvolven o seu labor. Tamén prestarán a súa colaboración no fomento da convivencia nos centros e participarán na vixilancia do cumprimento da escolaridade obrigatoria”.

Artigo 70. Autonomía de xestión económica.

“1. Os centros docentes públicos que impartan ensinanzas reguladas pola presente lei disporán de autonomía na súa xestión económica, de acordo co establecido nas normas vixentes.

2. As administracións educativas, dentro dos límites que a normativa correspondente estableza, regularán o procedemento que lles permita aos centros docentes públicos obter recursos complementarios. Estes recursos non poderán provir das actividades levadas a cabo polas asociacións de pais e de alumnos en cumprimento dos seus fins, de acordo co que as administracións educativas establezan.

3. En calquera caso, as administracións educativas prestaranlles especial apoio a aqueles centros sostidos con fondos públicos que escolaricen alumnos con necesidades educativas específicas ou que estean situados en zonas social ou culturalmente desfavorecidas”.

Como pode verse, a principal novidade está en que o proxecto curricular de etapa desaparece nesta lei. Pásase directamente do proxecto educativo de centro ás programacións didácticas dos docentes.

O desenvolvemento da LOCE en Galicia polo momento resulta moi reducido. Á parte das normas relativas á inspección e dirección promulgadas no 2004, case non existe lexislación.

---

#### ■ 4. DIRECCIÓN DE CENTROS DOCENTES: BASES CONCEPTUAIS

---

O actual aumento da descentralización e autonomía dos centros docentes foi unha das causas do crecente interese pola dirección deste. Isto deu lugar a un crecemento significativo da literatura sobre o tema. Subxacente en toda ela, formúlase a cuestión de se a dirección é a trama conceptual apropiada para aplicar os procesos asociados coa aprendizaxe dos alumnos.

Non obstante, existe un amplo debate (Bottery, 1992) acerca da relevancia e adecuación do termo dirección na educación, xa que pon de manifesto unha equivocación fundamental sobre a natureza desta. Esta consiste en empregar como sinónimos o concepto de dirección con algún dos elementos que a compoñen. Así, emprégase o termo participación como alternativa a dirección (Ball e Goodson, 1985).

Outro erro consiste en entender que a educación e a dirección están en categorías distintas e defender que son mutuamente excluíntes, incompatibles ou irreconciliables.

A dirección non é o fin de calquera organización, é un como, e non un que. É sintomático o problema subxacente ao empregar dirección como substantivo en lugar dun verbo, para interpretalo como descriptor de moi pouco en lugar de actividade de moitos.

---

##### ■ 4.1. O termo dirección aplicado ao centro docente

Existen tres compoñentes na conceptualización da dirección de centros docentes: denominación, historia e contido.

### a) A denominación da dirección de centros docentes

O problema de denominación podería resolverse acudindo ás diferenzas nacionais. Así, o que é dirección para o lector español ou británico é administración para o americano ou australiano. Porén, isto é unha simplificación do problema e esquécese de aspectos significativos para determinar a dirección das organizacións educativas. Glatter (1979) distingue a “política educativa” da “dirección”, no sentido de que a política educativa está interesada nas “relacións de poder, influencia e control” entre os protagonistas do sistema educativo, mentres que a “dirección de centros” está interesada no “funcionamento interior” das organizacións educativas (centros). Por outra parte, Glatter defende o intercambio dos termos “dirección” e “administración”. Non obstante, existe unha tendencia crecente para empregar o termo “administración” para referirse a un tipo de actividade organizacional específica, en contraste coa dirección e o liderado.

Historicamente, o “liderado” definiuse como un subconxunto da dirección —para Fayol (1916) o “mando” era un compoñente da conduta organizacional, en vez dunha categoría separada—. Non obstante, os traballos de Peters e Waterman (1982), Bennis e Nanus (1985), Sergiovanni (1984) e Caldwell e Spinks (1988) reforzan a idea do liderado como compoñente distintivo da organización efectiva que necesita ser diferenciado da dirección e administración. Por iso, Hodson (1987) propón a diferenza entre “liderado” e “dirección”, en función dos termos “misión” e “execución”.

Delimitado o termo, podemos dicir que a dirección educativa é un campo de estudo e práctica referido ao funcionamento das organizacións educativas (centros educativos). Non obstante, non existe unha soa definición xeralmente aceptada do tema porque no seu desenvolvemento empregáronse varias disciplinas firmemente establecidas: socioloxía, ciencia política, economía e dirección xeral.

Por iso, moitas definicións da dirección educativa son parciais e reflicten a posición particular dos autores. Aquelas que intentan un acercamento máis amplo son frecuentemente máis difusas. Hoyle (1981: 8), por exemplo, describe a súa definición como un “golpe baixo: a dirección é un proceso continuo a través do cal os membros dunha organización buscan a coordinación das súas actividades e empregan os seus recursos en orde á coordinación das tarefas de organización tan eficazmente como sexa posible”. Pola súa parte, Cuthbert (1984) suxire que a dirección é unha actividade que implica a responsabilidade de conseguir obxectivos a través doutras persoas.



Glatter (1979: 16) indica que os estudos da dirección están interesados co “funcionamento interior das institucións educativas e tamén coas relacións co ambiente; é dicir, as comunidades nas que están situadas, e cos administradores ante quen son formalmente responsables”. Esta definición sinala os límites da dirección educativa, pero deixa aberta unha serie de preguntas sobre a natureza do tema.

A maioría dos autores que tratan sobre a dirección educativa enfatizan a importancia, obxectivos e metas na educación. Culberston (1983), por exemplo, demanda que a definición das metas é unha función central da administración. Cyert (1975) define que unha organización se desenvolve para lograr metas e obxectivos por medio da actividade en grupo.

#### b) A historia da dirección educativa

As orixes e o desenvolvemento da dirección educativa como disciplina independente foi posta de manifesto por Bone (1982), Hughes (1985) e Hughes e Bush (1991). Esta comezou nos Estados Unidos a principios do século XX. O traballo de Taylor (1947) foi particularmente influente e o seu “movemento da dirección científica” aínda hoxe está suxeita a un vigoroso debate, particularmente por aqueles que se opoñen a un “directivo” no ámbito educativo. Outra contribución importante para a teoría da dirección foi a do francés Fayol (1916), de quen “os principios xerais da dirección” aínda son significativos. Weber (1946) pon de manifesto a través do seu traballo que a “burocracia” aínda está presente nas organizacións educativas.

Todas estas teorías, que xorden fóra do ámbito educativo, aplicáronse ás organizacións educativas con diversos resultados. Non obstante, desenvolvéronse outros modelos no contexto educativo e aplicáronse ás organizacións educativas nos seus períodos de formación.

A dirección educativa como campo de estudo e a dirección educativa como actuación práctica derivouse, primeiro, dos principios da dirección aplicados á industria e ao comercio; segundo, cando o tema se converte nunha disciplina académica, os seus teóricos e prácticos empezaron a desenvolver modelos alternativos baseados nas súas observacións das experiencias en escolas, colexios e facultades. A mediados da década dos noventa, fórmulanse as teorías principais no contexto educativo e adaptáronse os modelos industriais ás características específicas das organizacións educativas.

Consecuentemente, a dirección educativa pasou de ser un campo dependente das ideas desenvolvidas noutros ámbitos, a ser un campo disciplinar específico establecendo as súas propias teorías e datos empíricos que proban a súa validez na educación.

c) O contido da dirección educativa

Ao intentar clasificar cronoloxicamente o contido, ou temática, da dirección educativa corremos o risco de crear límites artificiais. Isto débese a que todas as perspectivas se atopan presentes na actualidade en maior ou menor medida e algunhas son esencialmente reinvenções de modelos anteriores. A maior dificultade está en poñer de manifesto a relación causal entre a práctica da dirección educativa e as perspectivas teóricas.

A seguinte clasificación (ver cadro 12) derívase da proposta que Wylliams fai na introdución á obra de Cooper e Shute (1988). A pesar de referirse á situación inglesa e de Gales, pode tomarse como referencia para outros países.

■ **Cadro 12: Evolución da dirección educativa**

Data	Características	Temas	Perspectivas
1950	Crecemento	Control profesional... Modelos de dependencia	Administración científica Normativo, empírico Teoría do rol
1960	Reorganización Comprensiva Desenvolvemento Innovación curricular	Democracia, participación Burocracia	Organización como sistema social Clima organizativo
1970	Descenso do número de alumnos Rendemento de contas	Dirección por obxectivos Métodos Competición	Subxectivo Estudos multidisciplinares Teoría da continxencia Economía da educación
1980		Cambio Efectividade Mellora escolar Excelencia	Integración
1990	Restrición económica Control central Autonomía institucional	Calidade, liderado Criterios empresariais	Teorías fundamentadas na práctica

Fonte: Bush, T. e West-Burnham, 1994: 14.

Como pode observarse na táboa anterior, a evolución da dirección educativa podería verse como unha tensión continua entre o contexto (político, económico e social) no que as institucións educativas teñen que actuar e as condutas, estratexias de dirección, que se adoptan como resposta a ese contexto e os comentarios que xustifican esas estratexias e condutas.

---

#### ■ 4.2. Distintos paradigmas ou enfoques

A función directiva non se desenvolve sen un marco teórico de referencia, sexa implícito ou explícito, sempre hai un paradigma subxacente. Álvarez e Santos (1996) resume os cinco paradigmas que mellor definen as estruturas e o funcionamento organizativo nos nosos centros:

a) Os teóricos do paradigma científico racional, de tendencia burocrática, consideran que o funcionamento das escolas debe basearse na observación racional da normativa. Desde esta perspectiva, unicamente a acción dunha supervisión científica e racional en función da normativa vixente fará eficaz o control dos conflitos e o xogo dos diversos intereses que entorpecen acadar os obxectivos. Para que o dito control sexa efectivo, debe exercerse desde a cabeza visible da dirección e os mandos intermedios, subordinados xerarquicamente á dirección.

b) Os modelos de desenvolvemento institucional e sociocomunicacional fundamentan a súa concepción da escola como organización na planificación compartida, na observación mutua como procedemento de aprendizaxe profesional, na comunicación de experiencias persoais e grupais, na toma de decisións de forma colaborativa e no autocontrol como o elemento de *feedback*. Establece a supervisión de xeito horizontal, fomentando a creatividade.

c) O modelo da anarquía organizada caracterízase pola falla de relación e unha débil articulación entre obxectivos, recursos e resultados, así como pola ausencia de toda forma de control inmediato sobre as estruturas e as persoas que constitúen a organización. A autoridade non funciona como mecanismo de articulación decidindo ou supervisando, móstrase ambigua e tolerante e exerce unha función directiva máis por suxestión que por decisión.

d) O modelo sociocrítico formula unha visión dialéctica da relación establecida entre os integrantes dos centros educativos; así, establecen que o exercicio do poder é o resultado da loita entre a dirección como representante da institución e os profesores que se

escudan nos seus dereitos de liberdade de cátedra e autonomía profesional para facer interpretacións subxectivas das decisións e leis, en función dos seus intereses persoais, ideolóxicos e corporativos. Tanto a supervisión vertical como a horizontal xera sempre conflito, pola atribución ideolóxica ou de valor que teñen todas as decisións no ámbito escolar.

e) O modelo de escolas eficaces establece como un elemento de calidade a comunicación dos resultados obtidos polo centro á sociedade. Os integrantes do centro asumen a supervisión dos resultados, tanto desde dentro (dirección ou equipos docentes) coma desde fóra (avaliación externa), en función dos proxectos que elaboran, onde se especifican os indicadores de calidade previamente pactados. Considérase que a dirección ten que cumprir co rol de referente e líder visible que dirixe de forma clara e exerce a función supervisora, segundo os indicadores negociados nos distintos proxectos de cada equipo docente.

Todos eles son modelos que, dun modo ou doutro, con máis ou menos presenza, case sempre se poden atopar nas lexislacións escolares dos distintos países do noso contorno. Por isto, a lexislación educativa relativa á dirección e control dos centros sitúase nun marco teórico complexo, posto que na súa concepción normativa participan ao mesmo tempo modelos organizativos tan distintos como o burocrático, a anarquía organizada e o sociocomunicacional. A importancia dos modelos, nun sistema escolar con autonomía, está máis ben na posibilidade de análise que ofrecen para entender o corte, estilo ou modo que adquire a dirección nos distintos centros, dentro dos trazos xerais do modelo institucional/legal vixente.

Por outra banda, a evolución constante á que se atopan sometidos os aspectos organizativos e, entre eles, a dirección, o ámbito empresarial, así como os cambios cíclicos que a nivel ideolóxico e sociopolítico se producen no noso país e no seu contorno non lle son alleos ao mundo educativo, como pode constatarase nas distintas disposicións que o regulan.

Actualmente, atopámonos nunha economía de mercado globalizada que ten como razón de ser a planificación e a eficacia; ademais, os cambios operados no sistema educativo tanto a nivel de estrutura como de organización, e aínda a pesar das limitacións que poidan existir en función do corte ideolóxico do lexislador, son causa dunha máis ampla marxe de autonomía de dirección nos centros, creando un contexto de referencia distinto que esixe formulacións de intervención audaces e, dentro do posible, novidasas, que

impliquen un xiro nesta liña. Así, modelos como os de calidade total ou o de reenxeñaría de procesos supoñen marcos de referencia cada vez máis importantes.

Dentro deste contexto, a dirección por proxectos proporciona unha resposta integral xa que, por un lado, recolle o modelo que o noso sistema educativo establece, en tanto que a presentación dun proxecto de dirección é un dos requisitos que o candidato a director debe cumprir; por outro, e como apuntabamos anteriormente, a autonomía acadada polos centros, encamiñada a lograr unha maior calidade e que implica unha avaliación a nivel social, require unha xestión profesional da dirección, que se acada a través dos proxectos.

A dirección por proxectos consiste na planificación, execución e control das actividades e recursos (persoas, diñeiro, medios e tempo), para conseguir os obxectivos propostos. Conseqüentemente, a execución eficiente e eficaz dun proxecto estará directamente relacionada coa dirección por obxectivos; é dicir, o éxito do proxecto medirase fundamentalmente polo grao no que se logran os obxectivos. Tamén se considera o proxecto de dirección como un enfoque sistémico dos compoñentes, un deseño concorrente, desenvolvemento ou construción de produtos e servizos, incluíndo a relación dos seus procesos. Debe centrarse nos requisitos e prioridades do cliente, na convicción de que a calidade é o resultado da mellora do proceso e que a mellora de todos os procesos é unha responsabilidade dos compoñentes do equipo.

Os proxectos serven para responder as finalidades que o centro ten asignadas e que asume, polos obxectivos comúns, e permite darlles sentido ás accións que se emprenden; elabóranse para:

- Responder a problemas ben identificados ou permitir a súa detección e estudo.
- Desconcentrar e repartir as responsabilidades, facilitar, animar.
- Promover a evolución da organización do centro, a súa idiosincrasia organizativa e cultural, a súa ética.
- Fomentar o sentimento de pertenza a unha colectividade, desenvolver a súa cohesión, identidade, a solidariedade do persoal, superando as loitas internas.
- Harmonizar os proxectos de acción dos diferentes equipos, sectores e niveis.
- Lexitimar as prioridades normativas da institución escolar e articularlas aos desexos do contorno, así como dos compañeiros do centro.
- Comunicarlle ao contorno o que o centro desexa para o seu futuro.

Os proxectos pódense elaborar seguindo tres liñas metodolóxicas:

- Lineais: (Álvarez e Santos, 1996) e decretos 324/1996 e 374/1996, da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia.
- Cibernéticas: modelos circulares, modelos en espiral e modelo helicoidal.
- Sistémicas.

Lewis (1997), citado por Cid Sabucedo et al. (2000), distingue seis pasos para considerar na súa elaboración: 1. Definición do problema; 2. Formulación de posibles solucións; 3. Planificación; 4. Execución; 5. Supervisión e control; 6. Conclusión.

A elaboración do proxecto non debe ser a única finalidade perseguida, senón que debe caracterizarse por ser un documento formalizado, capaz de fomentar a motivación nas persoas e constituírse nun elemento de cambio, ocupando o centro de toda a organización que, de xeito participativo, tratan de alcanzar uns obxectivos, o que implica que deben obter un rendemento, o cal necesita ser comprobable mediante un proceso de regulación e avaliación.

---

## ■ 5. A DIRECCIÓN DE CENTROS EN GALICIA: ANOS 1993-1995

---

### ■ 5.1. Os equipos directivos na LODE

A Lei orgánica reguladora do dereito á educación (LODE), de 1985, estableceu un modelo de dirección decididamente participativo e democrático. O director era elixido polo Consello Escolar de entre os profesores cun ano de antigüidade no centro e tres de antigüidade na función docente. O mandato era de tres anos.

O avance con respecto aos sistemas de elección anteriores é notorio, posto que se deposita a responsabilidade da elección nun órgano de representación da comunidade educativa: o Consello Escolar. Esta formulación rompe cun sistema impositivo e autoritario que traduce á escola a conquista da democracia que se produciu na sociedade española, e que converte o noso sistema educativo nun dos sistemas máis democráticos do noso contorno, non só polo procedemento de designación do director, senón por todo o conxunto de medidas adoptadas para a organización e o goberno dos centros.

Para optar á dirección non se esixe una formación inicial dos candidatos, pero para garantir unha formación elemental prográmanse e organízanse cursos destinados aos directores elixidos e aos membros do equipo directivo, de maneira voluntaria, unha vez que se atopan desempeñando o cargo.

As funcións asignadas ao director son, no esencial, similares ás que lles correspondían en modelos anteriores, pero a LODE introduciu una variación substancial da distribución de competencias na xestión e na dirección dos centros, xa que o Consello Escolar e o Claustro asumen practicamente a capacidade de decisión e a responsabilidade última nos asuntos xerais e nos docentes, respectivamente.

Neste modelo de dirección preveranse unhas compensacións polo desempeño do cargo. As compensacións económicas, ao principio moi escasas, foron mellorando no caso dos directores, pero continúan sendo modestas para o resto dos membros do equipo directivo. Ademais, o exercicio da dirección levou consigo unha redución das horas lectivas, para que o cargo directivo puidese destinar parte do seu tempo ás tarefas de xestión e administración. Tamén hai que sinalar outras compensacións, como son determinadas puntuacións para concursos de méritos ou concursos de traslados posteriores.

## ■ 5.2. Novos aspectos da LOXSE

A LODE, desenvolvendo o artigo 27 e outros principios constitucionais, representa un sólido avance na democratización dos órganos de goberno dos centros, pero non afecta a estrutura do sistema educativo. Deste cometido ocúpase a Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE), que dota dunha nova estrutura o sistema; establece, ademais, uns sólidos principios psicopedagóxicos e comprométese coa calidade e mellora da ensinanza.

Ao tratarse dunha lei que establece un novo sistema, a función directiva non aparece desenvolvida; cando no título IV fai referencia aos sete factores que favorecen a calidade e a mellora da ensinanza, cita entre eles a función directiva. Porén, de forma explícita non se di moito sobre ela, tan só se alude no apartado terceiro do artigo 58 a que se mellorará a súa preparación, sen concretar o sentido que se lle dará a esta.

Nos posteriores desenvolvementos regulamentarios (regulamentos de centros), descríbense as competencias do director que sofren un notable incremento, o que representa basicamente duplicalas con respecto ao establecido na LODE, responsabilizando así a dirección do cumprimento dos apartados que configuran o réxime de funcionamento dos centros.

O núcleo fundamental do incremento de tales competencias recae sobre temas relacionados con cuestións de orde educativa e pedagóxica. Isto non é casual, senón unha medida

tendente a dotar de maior coherencia, polo menos xurídica, entre o funcionamento dos centros e os sete factores de calidade da ensinanza formulados na LOXSE.

Ponse de manifesto nesta lei unha certa dicotomía en referencia á orientación do labor cotián do directivo e ao peso que pode ter cada unha delas no desempeño da función directiva: a organización e xestión, por un lado, e o pedagóxico e curricular, polo outro. A bagaxe de tarefas da dirección está centrada fundamentalmente sobre estes últimos e, en menor medida, nos primeiros. Preténdese resaltar a dimensión técnica e profesionalizante da razón de ser dos centros, que debe ser asumida e liderada polo director, non supeditándoa a aspectos sociopolíticos que, na meirande parte dos casos, xera situacións de enfrontamento, absorbe moitas enerxías e tempo e distrae do labor fundamental do centro: educar.

Apóstase por tecnificar a dirección e propóñense novos esquemas, non só de configuración de centros escolares, senón tamén respecto do seu funcionamento interno (equipo directivo, Comisión de Coordinación Pedagóxica). En ambos os aspectos, o director ten un importante papel, máis como técnico pedagóxico ca como xestor, e moito menos como líder ou articulador dunha maioría que o elixe a través de procedementos democráticos.

A xestión, e incluso os temas organizativos, descárganse sobre a figura do administrador, mentres que á dirección resérvanselle os aspectos técnicos centrados no curricular.

---

### ■ 5.3. Análise da dirección nos centros públicos entre 1993 e 1995

Os datos vertidos nas táboas e gráficas que presentamos a continuación fan referencia á elección e nomeamento do director, soamente en centros públicos, xa que a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria non facilitou os datos relativos a centros privados concertados.

No período de referencia aparecen dous tipos de táboas e, acompañando cada unha delas, unha gráfica de barras que tenta proporcionar unha achega máis intuitiva e perceptiva aos datos:

- A primeira recolle, por cada unha das catro provincias galegas, datos de:
  - Directores nomeados pola Administración educativa.
  - Directores nomeados pola Administración educativa e elixidos polo Consello Escolar.
  - Totais de directores nomeados por ano.



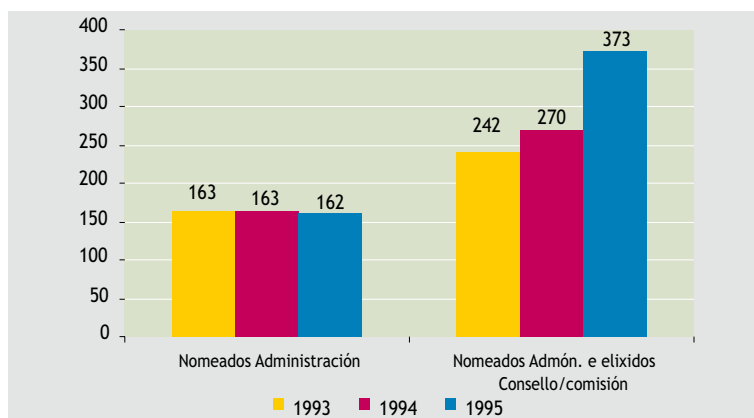
- A segunda recolle a distribución de directores nomeados, e nomeados e elixidos, por tipo de centro<sup>35</sup>:

A) Distribución de directores por provincias no período LODE

■ **Táboa 76: Directores elixidos polo Consello Escolar ou comisión e/ou nomeados pola Administración educativa, desde 1993 ata 1995, por provincias**

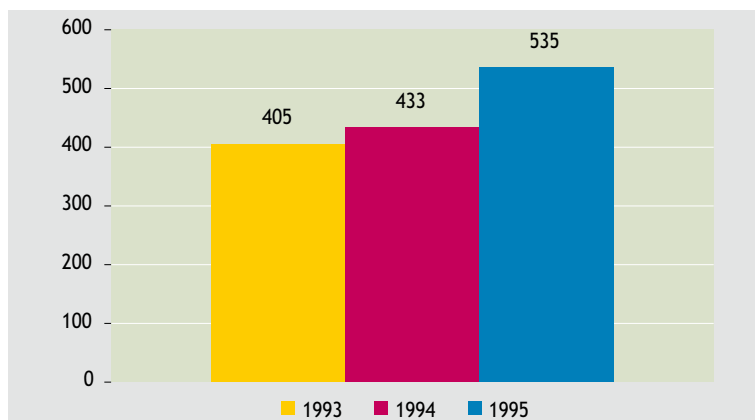
	Provincia	1993	1994	1995
Nomeados pola Administración educativa	A Coruña	34	35	37
	Lugo			
	Ourense			
	Pontevedra	129	128	125
	Total	163	163	162
Nomeados pola Administración e elixidos polo Consello Escolar ou comisión	A Coruña	54	57	63
	Lugo			
	Ourense	13	47	77
	Pontevedra	175	166	233
	Total	242	270	373
<b>TOTAIS</b>		<b>405</b>	<b>433</b>	<b>535</b>

■ **Gráfica 63: Directores elixidos polo Consello Escolar ou comisión e/ou nomeados pola Administración educativa na etapa LODE por ano**



35 Colexio de educación infantil e primaria (CEIP); colexio público integrado (CPI); instituto de ensino secundario (IES); ensino permanente de adultos (EPA); centro de educación especial (CEE); conservatorio (CONS); escola oficial de idiomas (EOI); escola de arte (EART).

### ■ Gráfica 64: Nomeamentos totais na etapa LODE por ano



A táboa 76 e as gráficas 63 e 64 recollen os datos referidos aos tres últimos anos do que chamamos período LODE, desde o ano 1993 ata 1995. Dos datos deste período, cabe salientar a gran proporción de directores que non son elixidos polo Consello Escolar, polas distintas causas apuntadas anteriormente, supoñendo neste período un 35,5% dos nomeados anualmente.

Así, sobre o total de directores nomeados anualmente, os que non son elixidos no ano 1993 representan o 40%, no 1994 o 37% e en 1995 o 30%. Sobre isto mesmo, cabe salientar a progresiva diminución anual, xa que desde 1993 a 1995 baixa 10 puntos. Neste último ano é no que se produce a maior cantidade de nomeamentos de directores.

A excepción a estas cifras é Ourense, provincia na que todos os directores son elixidos, e que se mantén constante nos tres anos indicados.

De todo este período non dispuxemos de datos referidos á provincia de Lugo.

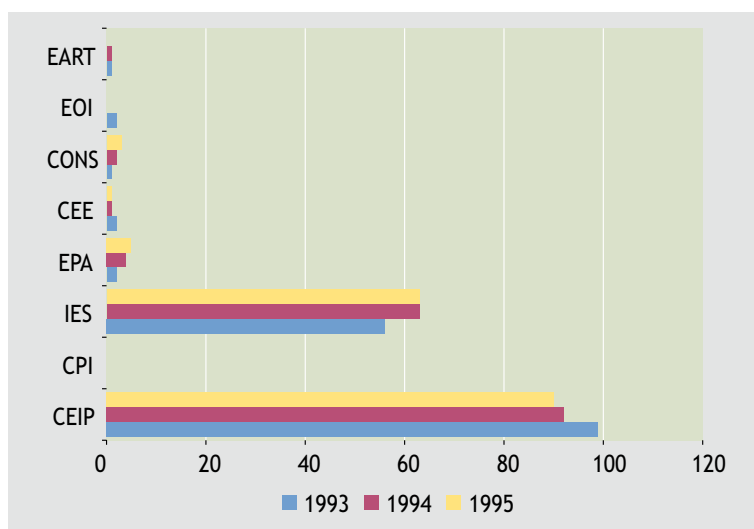
#### B) Distribución de directores por tipo de centro no período LODE

Na táboa 77 e nas correspondentes representacións gráficas (gráficas 65 e 66) recóllense os datos do mesmo período, distribuídos por tipo de centros. En todos eles, con independencia dos números brutos que están en función dos centros creados de cada tipo en Galicia, mantense a constante de que os directores non elixidos polo Consello supoñen desde unha terceira parte (CEIP, IES) ata a metade (CONS, EOI).

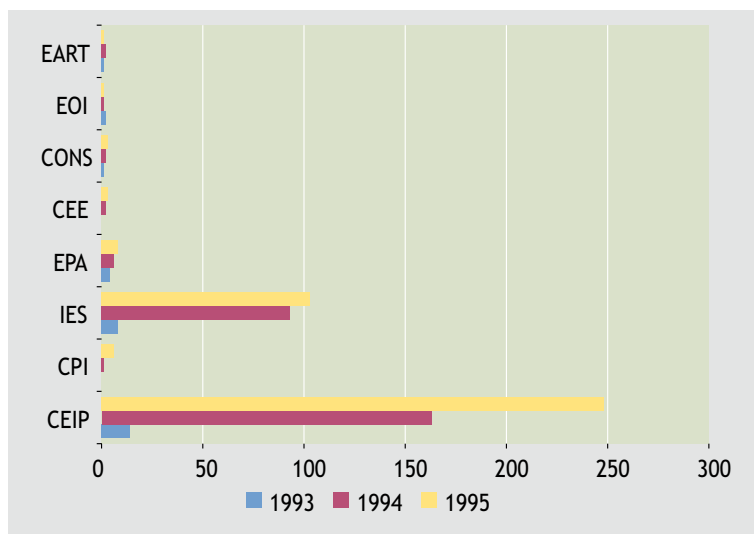
■ Táboa 77: Directores elixidos polo Consello Escolar ou comisión e/ou nomeados pola Administración educativa, desde 1993 ata 1995, por tipo de centros

Ano	Nomeados pola Administración educativa							Nomeados pola Administración e elixidos polo Consello Escolar ou comisión								
	CEIP	CPI	IES	EPA	CEE	CONS	EOI	EART	CEIP	CPI	IES	EPA	CEE	CONS	EOI	EART
1993	99		56	2	2	1	2	1	14		88	4		1	2	1
1994	92		63	4	1	2		1	163	1	93	6	2	2	1	2
1995	90		63	5	1	3			248	6	103	8	3	3	1	1

■ Gráfica 65: Directores nomeados pola Administración educativa na etapa LODE por tipo de centro



**Gráfica 66: Directores nomeados pola Administración educativa e elixidos polo Consello Escolar ou comisión na etapa LODE por tipo de centro**



A proporción anual en número de directores non elixidos segue un proceso similar nos CEIP e nos IES. Así, no ano 1993 nos CEIP representan o 40,7% e nos IES o 38,8% e, en 1995, nos CEIP son o 26,6% e, nos IES, o 37,9%. Nos tres anos referidos, é considerable a diminución de directores non elixidos manifestada nos CEIP, supoñen case a metade, mentres que nos IES esa proporción mantense, xa que a penas supón un punto de diferenza.

No cómputo global deste trienio, os directores nomeados e non elixidos dos centros de infantil e primaria supoñen un 33,6% do total e os dos institutos de secundaria un 39%; esta diferenza de seis puntos entre estes tipos de centros, que posúen características moi distintas, parece indicar que a falta de candidatos a directores non depende tanto do tipo de centro coma das condicións que implica, e nas que se desenvolve a función directiva.

**6. A FUNCIÓN DIRECTIVA DE 1996 A 2003: ASPECTOS DIFERENCIAIS**

Tras varios anos de aplicación do modelo anterior e vendo as dificultades de distinta índole que ao longo destes se foron sucedendo, constátase a necesidade de introducir modificacións que posibiliten e faciliten a mellora da calidade da ensinanza, a necesaria

adaptación da organización dos centros á LOXSE e permitan superar as dificultades detectadas no modelo de dirección da LODE. A Lei orgánica da participación, a avaliación e o goberno dos centros docentes (LOPAGCE) veu completar o ciclo legal aberto pola LODE, ao regular a participación da comunidade educativa, a dirección e a avaliación e considerar que son estes tres aspectos estreitamente vinculados entre si e esenciais para favorecer o mellor funcionamento do noso sistema educativo.

### ■ 6.1. A dirección de centros na LOPAGCE

O modelo de dirección proposto nesta lei responde (Roca Cobo, 1996:480) á dobre necesidade de renovar a dirección ao servizo da calidade, conservando, ou ampliando, as virtudes do modelo participativo de resolver os problemas formulados no modelo actual. Os obxectivos principais son manter e potenciar o modelo de participación da comunidade educativa e o control social da educación, mediante a elección do director polo Consello Escolar; ampliar e precisar as competencias dos órganos colexiados e facelas compatibles cun exercicio efectivo das responsabilidades encomendadas aos órganos unipersoais de goberno e asegurar que poidan acceder á dirección os profesores máis adecuados para desempeñar as funcións que se lles encomendan.

Estes obxectivos son desenvolvidos no título IV da lei que determina, entre outras cuestións, os seguintes aspectos:

#### 1.º Elección do director.

Establécese un novo sistema para a elección dos directores de centros docentes públicos que, aínda que conserva nos seus principais aspectos o modelo que continúa a LODE, introduce como unha das súas novidades unha maior esixencia en canto á garantía de que quen acceda a esta función estea suficientemente formado para asumir todas as súas responsabilidades. Elementos esenciais deste novo sistema son a esixencia dunha serie de requisitos, entre os que adquire especial relevancia a obriga de obter unha acreditación específica por quen desexe ser candidato á elección de director.

#### 2.º Requisitos dos candidatos.

Co fin de garantir que os profesores que accedan á dirección reúnen os requisitos imprescindibles para cumprir satisfactoriamente as funcións que se lles encomendan, a LOPAGCE establece que o Consello Escolar do centro debe coñecer o programa de dirección e os méritos dos candidatos acreditados, así como as condicións que permitiron

a súa acreditación para o exercicio da función directiva. Tamén se establece que poderá ser candidato a director calquera profesor, funcionario de carreira, que reúna os seguintes requisitos:

- 1) Ter unha antigüidade de polo menos cinco anos no corpo da función pública docente desde o que se opta, e ter sido profesor, durante un período de igual duración, nun centro que imparta ensinanzas do mesmo nivel e réxime.
- 2) Ter destino definitivo no centro, cunha antigüidade neste de polo menos un curso completo.
- 3) Ter sido acreditado polas administracións educativas para o exercicio da función directiva.

En ausencia de candidatos, ou cando estes non obtivesen a maioría absoluta, a Administración educativa correspondente nomeará director un profesor que, independentemente do centro no que estea destinado, estea acreditado e reúna os requisitos previstos. A duración do mandato do director así designado será de catro anos. No caso de centros de nova creación, a Administración educativa nomeará director por tres anos un profesor que reúna os requisitos 1) e 3) antes mencionados. Esta medida pretende ser outro estímulo para que as comunidades educativas e os profesores animen a que participen como candidatos aqueles que, reunindo os requisitos, son os mellor valorados.

### 3.º Acreditación para o exercicio da dirección.

Para ser acreditados para o exercicio da dirección, os profesores que o soliciten deben ter superados os programas de formación que as administracións educativas organicen para este fin ou posúan as titulacións, relacionadas coa función directiva, que as administracións educativas determinen. Os profesores que desexen ser acreditados deberán reunir, ademais, polo menos un dos dous requisitos que se expoñen a continuación:

- a) Experiencia e valoración positiva do traballo previo desenvolvido no exercicio dos cargos correspondentes aos órganos unipersoais de goberno.
- b) Valoración positiva do labor desenvolvido en tarefas relacionadas coa coordinación pedagóxica, organización, xestión e participación en órganos de goberno, así como no exercicio da función docente.

O procedemento para a acreditación regúlase para a Comunidade Autónoma de Galicia mediante o Decreto 176/1996, do 17 de maio. Nela caben resaltar, entre outros, os aspectos seguintes:

a) Efectos da acreditación. A posesión da acreditación para o exercicio da dirección será requisito imprescindible para ser candidato a director nos centros docentes públicos que impartan as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 1/1990.

b) Condicións para acceder á acreditación. Os requisitos que deben de reunir os profesores para acceder á acreditación son:

- Ter superados os cursos de formación, que periodicamente convocarán as administracións educativas, cunha duración mínima de 70 horas e que incorporan nos seus contidos aspectos fundamentais do sistema educativo, da organización e funcionamento dos centros educativos, das funcións que deben desempeñar neles os equipos directivos e o papel do director. Ou ben posuír algunha das seguintes titulacións: licenciado en pedagogía; doutores, licenciados ou diplomados que teñan cursados, polo menos, 12 créditos relacionados coa organización e xestión de centros educativos ou coa Administración educativa, ou títulos de posgraio de duración e contido similares aos convocados polas administracións educativas.
- Ter valoración positiva do traballo previo desenvolvido como docente e/ou do desenvolvido no exercicio de cargos correspondentes a órganos unipersoais.

c) Comisión de Acreditación. Existirá unha Comisión de Acreditación en cada unha das provincias, designada polo delegado provincial, que estará composta por:

- Xefe do Servizo de Inspección Educativa, que será o seu presidente.
- Un inspector e un asesor técnico docente da Unidade de Programas Educativos. Na Comunidade Autónoma de Galicia serán dous inspectores do Servizo de Inspección Educativa.
- Dous directores de centros docentes públicos acreditados para este cargo e que fosen elixidos polo Consello Escolar.

Respecto das competencias do director, o artigo 21 amplía e precisa as competencias que se lle asignan na LODE e mantén a distribución destas co Consello Escolar e co Claustro de profesores. Entre as novas atópanse, por unha parte, a de dotalo de capacidade de actuación que lle permita garantir o efectivo desenvolvemento do proxecto educativo e, por outra, dotalo de maior capacidade para favorecer a convivencia e poder resolver, de modo eficaz, os conflitos que se xeren.

### 4.º Duración do mandato do director.

A lei establece que a duración do mandato dos órganos unipersoais de goberno que corresponde designar no centro será de catro anos e que os directores poderán desempeñar o seu mandato no mesmo centro, por un máximo de tres períodos consecutivos de catro anos. Esta medida pretende ofrecerlles máis estabilidade aos centros e un mellor aproveitamento da experiencia adquirida por todos aqueles que acceden aos órganos de goberno, tanto unipersoais coma colexiados.

O aumento da duración do mandato dos cargos directivos permite rendibilizar mellor o esforzo que estes deben realizar para mellorar a súa formación, e o que deben facer as administracións educativas, que estarán obrigadas a organizar programas de formación para mellorar a cualificación dos equipos directivos.

### 5.º Apoio aos equipos directivos.

Ademais dos programas de formación citados, para estimular a presentación de candidaturas á dirección é necesario ofrecer un aceptable equilibrio entre as esixencias e as compensacións do cargo, favorecendo a carreira profesional e o futuro dos directores. Establécese que o exercicio de cargos directivos recibirá as compensacións económicas e profesionais acordes coa responsabilidade e dedicación esixidas. Así mesmo, os directores dos centros públicos que exercen o seu cargo, con valoración positiva, durante o período de tempo que cada Administración educativa determine, manterán, mentres permanezan en situación de activo, a percepción dunha parte do complemento retributivo correspondente, de acordo co número de anos que exercen o cargo. Para estes efectos, teranse en conta unicamente os anos de exercicio do cargo posteriores á entrada en vigor desta lei.

É necesario favorecer que a dirección contribúa á mellora da calidade da ensinanza e ao funcionamento eficaz do centro educativo. Entre outros aspectos, e en resposta á análise sobre as dificultades detectadas, considerouse imprescindible delegar nos directores poder e autoridade efectivos para levar á práctica o programa de dirección e vixiar e impulsar o cumprimento do proxecto educativo adoptado pola comunidade. Ademais, deben contar os directores cos medios necesarios para que poidan contribuír á mellora do funcionamento do centro e modificar positivamente as condicións reais de ensinanza e aprendizaxe.



As disposicións da LOPAGCE pretenden ofrecerlles aos directores unha capacidade de actuación que lles permita garantir o efectivo desenvolvemento do proxecto curricular e o cumprimento dos acordos pedagóxicos adoptados polo Claustro e os órganos de coordinación didáctica. Finalmente, débese darlle ao director a maior capacidade posible para que poida resolver, de modo eficaz, os conflitos. Ademais das competencias que o director xa tiña, a LOPAGCE engadiu a da participación activa do director e a súa colaboración na toma de decisións por parte dos órganos superiores da Administración educativa.

## 6.2. Concrecións dos regulamentos orgánicos de 1996

Na Comunidade Autónoma de Galicia estas competencias atópanse reguladas polo Decreto 324/1996, do 26 de xullo, polo que se aproba o regulamento orgánico dos institutos de educación secundaria; o Decreto 374/1996, do 17 de outubro, polo que se aproba o regulamento orgánico das escolas de educación infantil e colexios de educación primaria e o Decreto 7/1999, do 27 de xaneiro, polo que se implantan e regulan os centros públicos integrados de ensinanza non universitaria.

Así, e a modo ilustrativo, as competencias que para o director establece o artigo 27 do Regulamento orgánico das escolas de educación infantil e colexios de educación primaria da Comunidade Autónoma de Galicia, son:

1. Representar oficialmente a Administración educativa no centro, sen prexuízo das atribucións das demais autoridades educativas.
2. Representar o centro.
3. Dirixir e coordinar todas as actividades do centro, para a consecución do proxecto educativo de centro e de acordo coas disposicións vixentes, sen prexuízo das competencias do Consello Escolar e do Claustro.
4. Visar as certificacións e documentos oficiais do centro.
5. Designar, de ser o caso, o xefe de estudos, e o secretario, e propoñer o seu nomeamento e cesamento. Nomear os coordinadores de ciclo, o coordinador de normalización lingüística e os titores, de acordo co procedemento establecido neste regulamento.
6. Executar os acordos dos órganos colexiados da súa competencia.
7. Coordinar a elaboración do proxecto educativo de centro, proxecto curricular e programación xeral anual, de acordo coas directrices e criterios establecidos pola Administración educativa e polo Consello Escolar, e coas propostas formuladas polo Claustro e outros órganos de participación, responsabilizándose co equipo directivo da súa redacción e velando pola súa correcta aplicación.

8. Convocar e presidir os actos académicos, o Consello Escolar, o Claustro, a Comisión de Coordinación Pedagóxica do centro, a Comisión Económica do Consello Escolar e cantas outras se constitúan regulamentariamente e poderase delegar a presidencia dalgunha destas comisións noutros membros do equipo directivo.
9. Cumprir e facer cumprir as leis e demais disposicións vixentes.
10. Exercer a xefatura de todo o persoal adscrito ao centro.
11. Favorecer a convivencia no centro e impoñer as correccións que corresponda, de acordo coa normativa vixente, co regulamento de réxime interior e cos criterios establecidos polo Consello Escolar.
12. Garantir o dereito de reunión dos mestres, alumnos, pais de alumnos e persoal de administración e servizos, de acordo co disposto na lexislación vixente.
13. Colaborar coa Inspección Educativa na valoración da función pública docente e, en xeral, nos plans de avaliación do centro.
14. Xestionar os medios humanos e materiais do centro, dinamizando os distintos sectores da comunidade educativa, especialmente os restantes membros do equipo directivo e coordinadores de ciclo e normalización lingüística, canalizando achegas e intereses e buscando canles de comunicación e colaboración.
15. Promover e impulsar as relacións do centro coas institucións do contorno.
16. Trasladarlle ao delegado provincial da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria a memoria anual sobre as actividades e situación xeral do centro, así como, se é o caso, das propostas de solución dos problemas existentes.
17. Facilitar a adecuada coordinación con outros servizos educativos da zona.
18. Coordinar e fomentar a participación dos distintos sectores da comunidade escolar e procurar os medios precisos para a execución máis eficaz das súas respectivas competencias.
19. Proporcionar a información que lle sexa requirida polas autoridades educativas competentes e colaborar en todo o relativo ao logro dos obxectivos educativos do centro.
20. Facilitarlles a información sobre a vida do centro aos distintos sectores.
21. Autorizar os gastos, de acordo co orzamento do centro e ordenar os pagos.
22. Realizar as contratacións de servizos e subministracións, de acordo co que regulamentariamente se estableza.

En fin, unha función directiva heteroxénea que se vincula coas actividades de representación, coordinación, xestión, control, información e impulso.

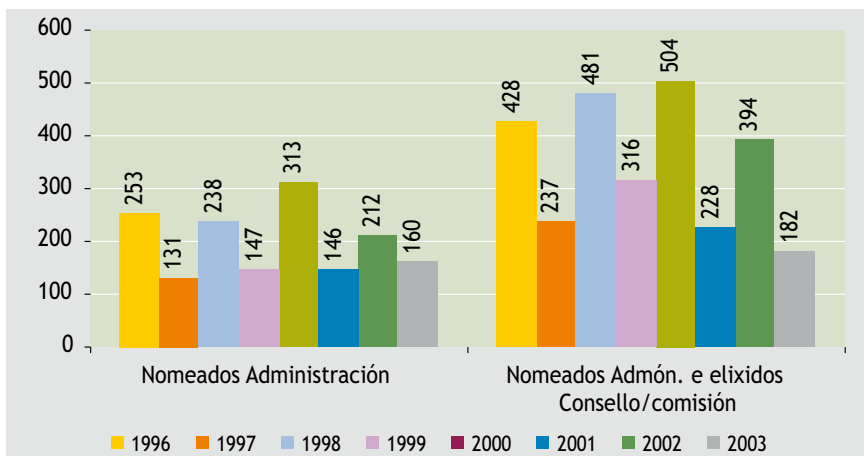
**6.3. Análise da dirección nos centros públicos entre 1996 e 2003**

A) Distribución de directores por provincias no período LOPAGCE

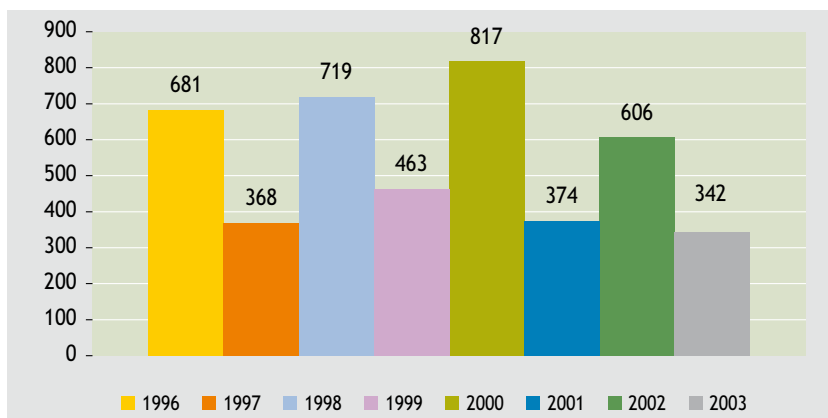
**Táboa 78: Directores elixidos polo Consello Escolar ou comisión e/ou nomeados pola Administración educativa, desde 1996 ata 2003, por provincias**

Ano	Nomeados pola Administración educativa					Nomeados pola Administración e elixidos polo Consello Escolar ou comisión					TOTALS
	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Total	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Total	
1996	159			94	253	220	2	37	169	428	681
1997	65	18		48	131	101	33	30	73	237	368
1998	100	41		97	238	154	88	58	181	481	719
1999	71	26	1	49	147	75	45	21	175	316	463
2000	152	35	26	110	313	201	71	42	190	504	817
2001	71	17	24	34	146	101	33	38	56	228	374
2002	70	31	27	84	212	116	77	60	141	394	606
2003	74	22	22	42	160	75	36	23	48	182	342

**Gráfica 67: Directores elixidos polo Consello Escolar ou comisión e/ou nomeados pola Administración educativa na etapa LOPAGCE por ano**



### ■ Gráfica 68: Nomeamentos totais na etapa LOPAGCE por ano



A táboa 78 e as gráficas 67 e 68 recollen os datos de directores nomeados, e nomeados e elixidos por provincia. Como se pode comprobar, neste período, ao igual que no anterior, a pesar dos cambios que a nova lei introduce en canto á participación no goberno dos centros, ao recoñecemento e valoración da función directiva, mantense a mesma tendencia de non haber candidatos para postos de directores que se presentan para ser elixidos polo Consello Escolar, o que obriga a Administración a realizar os nomeamentos.

Con porcentaxes semellantes, esta tendencia maniféstase parella nas catro provincias (para este período contamos con datos referidos á provincia de Lugo); en todas elas o número de directores non elixidos é desde un terzo ata case a metade dos nomeados por ano.

Por provincias, a maior proporción de directores nomeados e non elixidos corresponde á Coruña; nos anos 1999 e 2003 chegan case a igualarse os nomeados e os elixidos. Séguenlle as de Pontevedra, Lugo e Ourense.

Cabe salientar a situación de Ourense, xa que ata 1999 non hai ningún director que non sexa elixido e será neste ano cando aparece o primeiro nomeado e non elixido. Non obstante, no ano 2000 a porcentaxe de directores non elixidos supón un 38% dos nomeados, tendencia alcista que se mantén ata o 2003, no que chegan ata o 49% dos nomeados pola Administración nese ano.

Este incremento da proporción no ano 2003 do número de directores nomeados e non elixidos é común ás catro provincias.

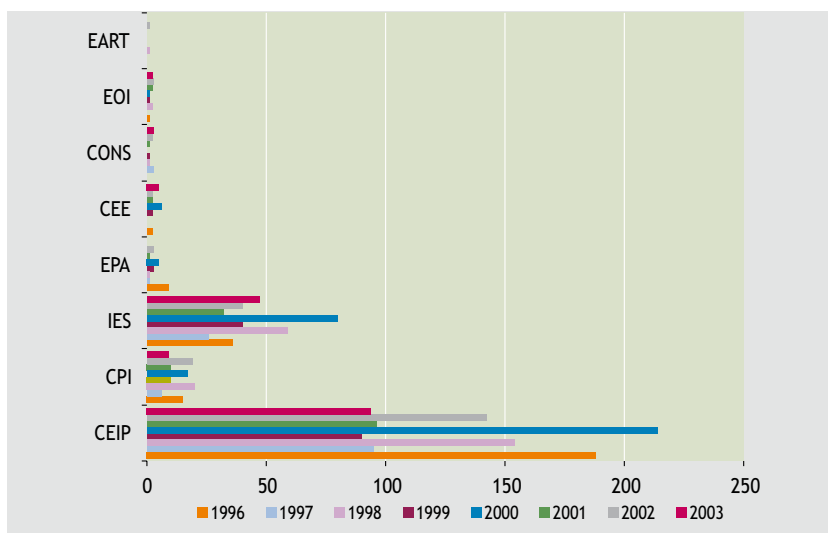
O número total de directores nomeados e non elixidos durante os oito anos deste período, a pesar de todas as modificacións regulamentarias, sobe un punto con respecto ao período anterior e pasa dun 35,4% a un 36,6%, o que parece indicar que non acadaron os obxectivos que se formularan.

B) Distribución de directores por tipo de centro no período LOPAGCE

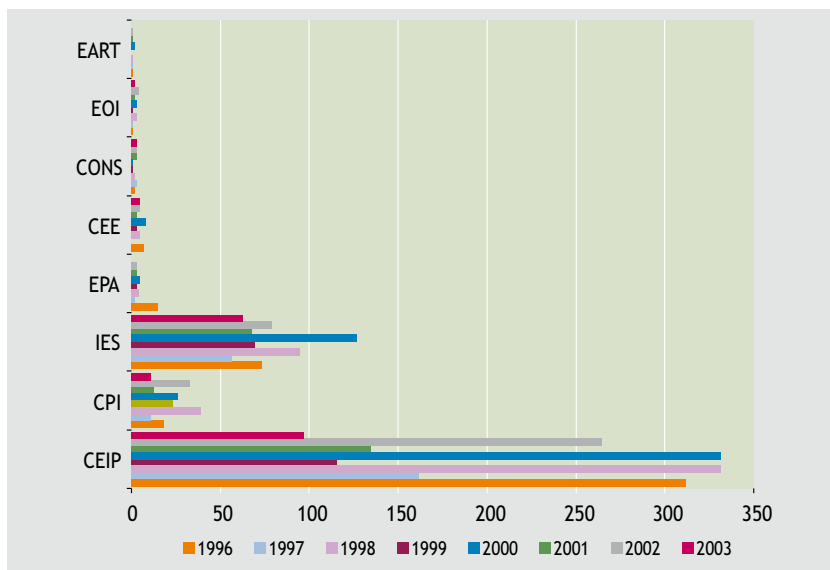
■ **Táboa 79: Directores elixidos polo Consello Escolar ou comisión e/ou nomeados pola Administración educativa, desde 1996 ata 2003, por tipo de centros**

Ano	Nomeados pola Administración educativa								Nomeados pola Administración e elixidos polo Consello Escolar ou comisión							
	CEIP	CPI	IES	EPA	CEE	CONS	EOI	EART	CEIP	CPI	IES	EPA	CEE	CONS	EOI	EART
1996	188	15	36	9	2		1		312	18	73	15	7	2	1	1
1997	95	6	26	1		3			162	11	57	2		3	1	1
1998	154	20	59	1		1	2	1	332	39	95	4	5	2	3	1
1999	90	10	40	3	2	1	1		116	23	69	3	3	1	1	
2000	214	17	80	5	6		1		332	26	127	5	8	1	3	2
2001	96	10	32	1	2	1	2		135	13	68	3	3	3	2	1
2002	142	19	40	3	2	2	3	1	265	33	79	3	5	3	4	1
2003	94	9	47		5	3	2		97	11	63		5	3	2	

■ **Gráfica 69: Directores nomeados pola Administración educativa na etapa LOPAGCE por tipo de centro**



■ **Gráfica 70: Directores nomeados pola Administración educativa e elixidos polo Consello Escolar ou comisión na etapa LOPAGCE por tipo de centro**



Na táboa 79 recóllense os datos destes oito anos do período distribuídos por tipo de centros e as gráficas 69 e 70 representan, de xeito visual, as variacións de nomeamentos e eleccións.

Os aspectos máis salientables son:

- Incremento do número de colexios públicos integrados, como consecuencia da súa regulación e implantación. É preciso salientar que, a pesar de ser centros de nova creación, a tendencia que manteñen en canto á elección de directores é similar á dos CEIP e dos IES, xa que a proporción de directores nomeados e non elixidos supera todos os anos a terceira parte dos nomeados.
- No cómputo total deste período, a penas hai diferenza en canto a nomeamento e non elección de directores nos tres tipos de centros que posúen máis representación por número en Galicia. Nos CEIP, a porcentaxe de directores non elixidos é do 37,9%, nos CPI representa un 37,8% e nos IES o 36,3% dos totais.

## 7. O DIRECTOR NA LOCE: PRINCIPAIS ELEMENTOS DO MODELO

### 7.1. As modificacións promovidas pola LOCE

A LOCE supón un cambio significativo en moitos aspectos respecto das leis anteriores xa que, como apuntamos antes, o modelo político-ideolóxico que a sustenta difire, en gran medida, do que de xeito explícito sustentan a LODE e a LOXSE.

Con esta nova lei redúcese a participación e o poder na toma de decisións dos membros da comunidade educativa e refórzase o xerencialismo e a autoridade de órganos unipersoais, como o director.

Polo que atinxe á dirección e goberno dos centros, e máis concretamente á figura do director, as súas funcións, proceso de selección, nomeamento, apoios ao exercicio da función directiva e ao recoñecemento desta desenvólvese do seguinte modo:

Establécese (artigo 79) que o director é o representante da Administración educativa no centro, que ten atribuídas as seguintes competencias:

- a) Garantir o cumprimento das leis e demais disposicións vixentes.
- b) Exercer a xefatura de todo o persoal adscrito ao centro e adoptar as resolucións disciplinarias que correspondan, de acordo coas normas aplicables.
- c) Dirixir e coordinar todas as actividades do centro ata a consecución do proxecto educativo deste, de acordo coas disposicións vixentes e sen prexuízo das competencias atribuídas ao Claustro de profesores e ao Consello Escolar do centro.
- d) Ocupar a representación do centro, sen prexuízo das atribucións das demais autoridades educativas.
- e) Colaborar cos órganos da Administración educativa, en todo o relativo ao logro dos obxectivos educativos do centro.
- f) Propoñerlle á Administración educativa o nomeamento e o cesamento dos membros do equipo directivo, tras a información ao Claustro de profesores e ao Consello Escolar do centro.
- g) Impulsar a colaboración coas familias, con institucións e con organismos que faciliten a relación do centro co contorno e fomentar un clima escolar que favoreza o estudo e o desenvolvemento de cantas actuacións propicien unha formación integral en coñecementos e valores dos alumnos.
- h) Favorecer a convivencia no centro, resolver os conflitos e impoñer todas as medidas disciplinarias que lles correspondan aos alumnos, de acordo coas normas que establezan as administracións educativas e en cumprimento dos criterios fixados no

regulamento de réxime interior do centro. Para tal fin, promoverase a axilización dos procedementos para a resolución dos conflitos nos centros.

- i) Convocar e presidir os actos académicos e as sesións do Consello Escolar e do Claustro de profesores do centro e executar os acordos adoptados no ámbito das súas competencias.
- j) Realizar as contratacións de obras, servizos e subministracións, así como autorizar os gastos de acordo co orzamento do centro, ordenar os pagos e visar as certificacións e documentos oficiais do centro, todo isto de acordo co que establezan as administracións educativas.
- k) Promover plans de mellora da calidade do centro, así como proxectos de innovación e investigación educativa.
- l) Impulsar procesos de avaliación interna do centro e colaborar nas avaliacións externas.

Cabe salientar que entre as funcións non se fai referencia á dirección e coordinación das actividades do centro, de cara a transformar o proxecto educativo en realidade pedagóxica cotiá. Isto parece indicar que o director, representante de seu da Administración educativa, pasa a ter un certo carácter de empresario, diminuíndo a intensidade do vector liderado pedagóxico, propio dos candidatos elixidos pola comunidade, como correspondía no modelo anterior.

O director ve aumentadas as súas funcións de xestión, para lles dar resposta aos problemas de indisciplina mediante a toma de decisións rápidas sobre castigos, e mesmo a expulsión, sen necesidade de contar cos criterios fixados polo Consello Escolar.

O concepto de empresa parece sustentar as funcións que se lle encomendan ao director, e mesmo a idea de competitividade entre centros a prol de alcanzar escolas eficaces e eficientes semella estar, como gran directriz, tras as formas de organización e administración dos centros docentes polos que se opta na lei.

A selección e nomeamento do director dos centros docentes públicos establécese no capítulo VI nos seguintes termos:

Artigo 86. Principios xerais.

“1. A selección e o nomeamento de directores dos centros públicos efectuarase mediante concurso de méritos entre profesores funcionarios de carreira dos corpos do nivel educativo e réxime a que pertenza o centro.



2. A selección realizarase de conformidade cos principios de publicidade, mérito e capacidade”.

Un cambio moi significativo introducido pola lei é a variación que se fai con respecto á selección e nomeamento, que pasa de ser un procedemento baseado no sufraxio que exerce o Consello Escolar do centro, a converterse nun concurso de méritos entre profesores funcionarios do mesmo nivel e réxime. Así, ademais da diminución da capacidade de decisión no exercicio dos dereitos dos membros da comunidade educativa, aparece unha certa descontextualización do goberno e xestión dos centros xa que, como se verá a continuación, os candidatos a director non necesitan ter destino no centro ao que concursan.

Artigo 87. Requisitos.

“Serán requisitos para poder participar no concurso de méritos os seguintes:

- a) Ter unha antigüidade de, polo menos, cinco anos no corpo da función pública docente desde o que se opta.
- b) Ter impartida docencia directa na aula como funcionario de carreira, durante un período de igual duración, nun centro público que imparta ensinanzas do mesmo nivel e réxime.
- c) Estar prestando servizos nun centro público do nivel e réxime correspondentes, cunha antigüidade neste de, polo menos, un curso completo ao publicarse a convocatoria, no ámbito da Administración educativa convocante”.

Que o candidato a director, como se anunciaba en anteriores liñas, non teña que estar en posesión de destino definitivo no centro constitúe, talvez, o trazo máis destacado da lei. Isto comporta problemas, como a carencia de coñecemento da realidade, das características e cultura do centro e convértese nunha gran dificultade, á hora de levar a cabo proxectos coherentes e contextualizados. Máis aínda, tendo en conta que se mantén o requisito de que os candidatos presenten un proxecto de dirección específico que recolla a proposta directiva en relación coa liña do proxecto educativo do centro, e mesmo no caso de solicitar máis dun centro, presentarán un proxecto de dirección para cada un deles.

Artigo 88. Procedemento de selección.

“1. Para a designación dos directores nos centros públicos, as administracións educativas convocarán concurso de méritos.

2. A selección será realizada por unha comisión constituída por representantes das administracións educativas e, polo menos, nun trinta por cento por representantes do centro correspondente. Destes últimos, polo menos o cincuenta por cento serano do Claustro de profesores do dito centro.

3. A selección basearase nos méritos académicos e profesionais acreditados polos aspirantes e na experiencia e valoración positiva do traballo previo desenvolvido como cargo directivo e do labor docente realizado como profesor. Valorarase de forma especial a experiencia previa no exercicio da dirección.

4. As administracións educativas determinarán o número total de vogais das comisións e a proporción entre os representantes da Administración e dos centros. Así mesmo, establecerán os criterios obxectivos e o procedemento aplicables á “correspondente selección”.

A selección e nomeamento de director pasa, pois, por un concurso de méritos avaliados por unha comisión de selección formada por representantes da Administración educativa (dous inspectores de educación, un director de centro público do mesmo nivel e réxime e un funcionario da delegación provincial, todos eles designados polo delegado provincial) e representantes do centro correspondente (dous representantes do Claustro e un representante do Consello Escolar, que non poderá ser un alumno menor de dezaseis anos).

No artigo 89, regúlase o nomeamento. Vexamos en que termos o fai:

“1. Os aspirantes seleccionados deberán superar un programa de formación inicial, organizado polas administracións educativas, consistente nun curso teórico de formación relacionado coas tarefas atribuídas á función directiva e nun período de prácticas. Os aspirantes seleccionados que teñan adquirida a categoría de director á que se refire o apartado 3 deste artigo estarán exentos da realización do programa de formación inicial.

2. A Administración educativa nomeará director do centro que corresponda, por un período de tres anos, o aspirante que teña superado este programa.

3. Os directores así nomeados serán avaliados ao longo dos tres anos. Os que obtivesen avaliación positiva, adquirirán a categoría de director para os centros públicos do nivel educativo e réxime de que se trate. A dita categoría terá efectos no ámbito de todas as administracións educativas”.

Artigo 90. Duración do mandato.

“O nomeamento dos directores poderá renovarse, por períodos de igual duración, tras a avaliación positiva do traballo desenvolvido ao final destes. As administracións educativas poderán fixar un límite máximo para a renovación dos mandatos”.

A necesidade de superar un programa de formación, xa introducida parcialmente pola LOPAGCE, adquire nesta norma maior rigor. Inclúe un curso teórico cunha duración mínima de cen horas e incorpora no seu contido aspectos fundamentais do sistema educativo, a organización, funcionamento e xestión dos centros docentes, a organización e xestión dos recursos humanos, procedementos de xestión administrativa e orzamentaria, a normativa en materia de centros, alumnos e profesores e outros aspectos relativos á función directiva. Este curso debe ser superado polos aspirantes seleccionados que non teñan a categoría de director. E, finalmente, un período de prácticas, tutelado e avaliado pola Inspección Educativa, que rematará coa presentación dunha memoria de resolución de casos prácticos, constitúe o requisito final previo ao nomeamento de director.

Artigo 92. Apoio ao exercicio da función directiva.

“1. As administracións educativas favorecerán o exercicio da función directiva nos centros docentes e dotarán os directores da necesaria autonomía de xestión para impulsar e desenvolver os proxectos de mellora da calidade.

2. Así mesmo, organizarán cursos de formación de directivos que actualicen os seus coñecementos técnicos e profesionais, aos que periodicamente deberá acudir o director e o resto do equipo directivo.

3. O Ministerio de Educación, Cultura e Deporte poderá colaborar coas administracións educativas, mediante a oferta periódica de plans de formación que promovan a calidade da función directiva.

4. Co obxecto de facilitar o exercicio das súas funcións, as administracións educativas promoverán procedementos para eximir, total ou parcialmente, o equipo directivo e, especialmente, o director da docencia directa, en función das características do centro”.

Artigo 94. Recoñecemento da función directiva.

“1. O exercicio de cargos directivos e, en especial, do cargo de director, será retribuído de forma diferenciada, en consideración á responsabilidade e dedicación esixidas, de

acordo coas contías que para os complementos establecidos para o efecto fixen as administracións educativas.

2. O exercicio de cargos directivos e, en todo caso, do cargo de director, será especialmente valorado para os efectos da provisión de postos de traballo na función pública docente, así como para outros fins de carácter profesional, dentro do ámbito docente, que establezan as administracións educativas.

3. Os directores dos centros públicos que exercen o seu cargo con valoración positiva durante o período de tempo que cada Administración educativa determine, manterán, mentres permanezan en situación de activo, a percepción do complemento retributivo correspondente, na proporción, condicións e requisitos que determinen as administracións educativas. En todo caso, terase en conta para estes efectos o número de anos de exercicio do cargo de director”.

Pronúnciase a lei nestes puntos con absoluta claridade. Así, dentro da liña de promover centros competitivos, como modo dinamizador da vida colexial (compiten os alumnos polas notas, compiten os profesores polo recoñecemento profesional e económico, compiten os directores como xestores económicos que lideran empresas educativas...), artículanse propostas de recoñecemento e apoio á función directiva, que pasan desde a liberación de docencia, valoración para os efectos da provisión de postos de traballo na función pública docente e para outros fins de carácter profesional, ata a percepción do complemento retributivo, mentres permanezan en situación de activo.

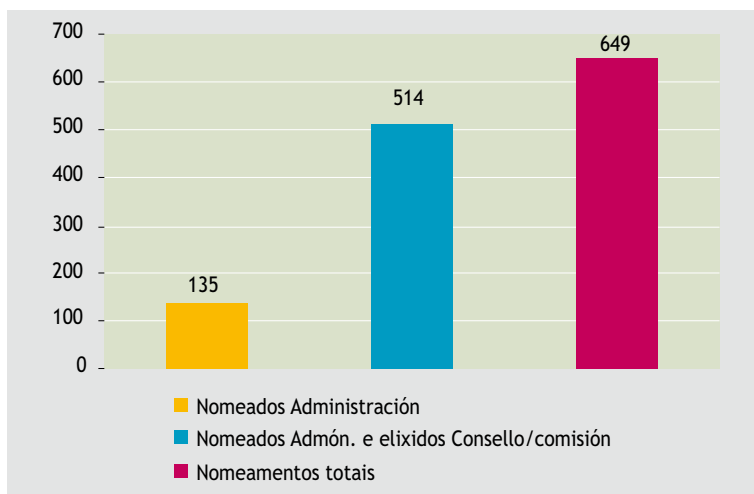
## 7.2. Análise da dirección nos centros públicos no 2004

A) Distribución de directores por tipo de centro no período LOCE

### Táboa 80: Directores elixidos polo Consello Escolar ou comisión e/ou nomeados pola Administración educativa no ano 2004 por provincias

Provincia	Nomeados pola Administración educativa	Nomeados pola Administración e elixidos polo Consello Escolar ou comisión	TOTAIS
A Coruña	73	193	
Lugo	14	75	
Ourense	18	59	
Pontevedra	30	187	
<b>TOTAIS</b>	<b>135</b>	<b>514</b>	<b>649</b>

### ■ Gráfica 71: Directores elixidos polo Consello Escolar ou comisión e/ou nomeados pola Administración educativa na etapa LOCE por ano



A táboa 80 e a gráfica 71 inclúen os datos referidos á elección e/ou nomeamento de director co sistema establecido na LOCE. Ao tratarse de só un ano, os datos poden ser insuficientes para sacar conclusións non nesgadas.

O que se constata neste ano en todas as provincias é unha considerable diminución dos directores que non son elixidos; así:

- A Coruña é a que presenta unha maior porcentaxe, ao chegar ao 27,4% (no anterior foi 42,5%).
- A menor corresponde a Pontevedra, cun 13,8% (no anterior un 37,3%).
- Lugo ten un 15,7 % de directores non elixidos (30,8 % no período anterior).

- Ourense representa o aspecto máis significativo, xa que durante os dous períodos anteriores sempre foi a provincia cun menor número de directores non elixidos (no da LODE non houbo ningún director nomeado que non fose elixido e nos oito anos da LOGPACE os non elixidos foron un 20,1%); neste ano, representa a segunda provincia en porcentaxe, cun 23,7%.

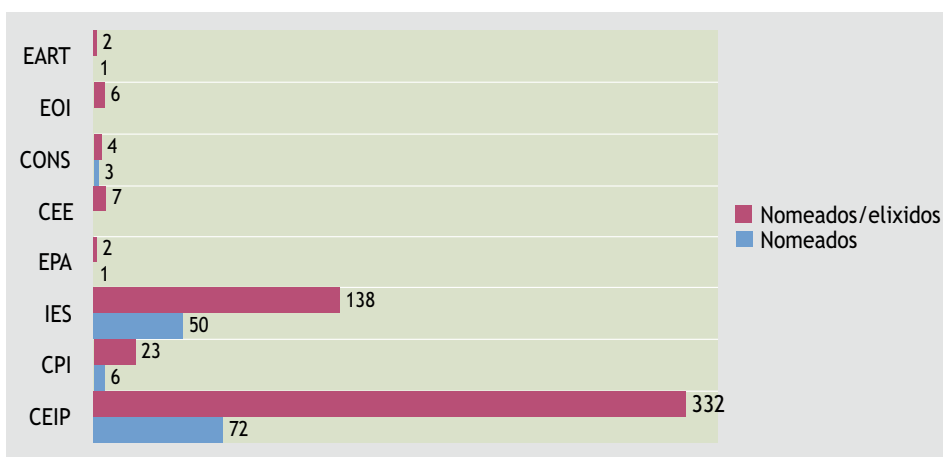
- No total anual, os directores non elixidos en Galicia foron o 20,8%.

B) Distribución de directores por tipo de centro no período LOCE

■ **Táboa 81: Directores elixidos polo Consello Escolar ou comisión e/ou nomeados pola Administración educativa no ano 2004 por tipo de centros**

Ano	Nomeados pola Administración educativa								Nomeados pola Administración e elixidos polo Consello Escolar ou comisión							
	CEIP	CPI	IES	EPA	CEE	CONS	EOI	EART	CEIP	CPI	IES	EPA	CEE	CONS	EOI	EART
	72	6	50	1		3		1	332	23	138	2	7	4	6	2

■ **Gráfica 72: Directores nomeados pola Administración educativa e nomeados pola Administración educativa e elixidos polo Consello Escolar ou comisión na etapa LOCE por tipo de centro**



Respecto dos datos do nomeamento de director pola Administración educativa e o nomeamento e elección por centro (ver táboa 81 e gráfica 72), en todos eles maniféstase unha diminución de directores non elixidos, coa excepción dos EPA, conservatorios e escolas de arte. A tendencia á baixa é considerable e é en todos eles inferior a unha terceira parte; as porcentaxes son as seguintes:

- Nos CEE e nas EOI todos os directores son elixidos.
- Nos CEIP a porcentaxe baixa ata un 17,8%.
- Nos CPI representa o 20,6%.
- Nos IES os non elixidos son o 26,6%.

Cabe salientar o cambio de tendencia do período anterior, onde se manifestaba unha tendencia ao incremento da porcentaxe de directores non elixidos nos CEIP, fronte aos CPI e IES.

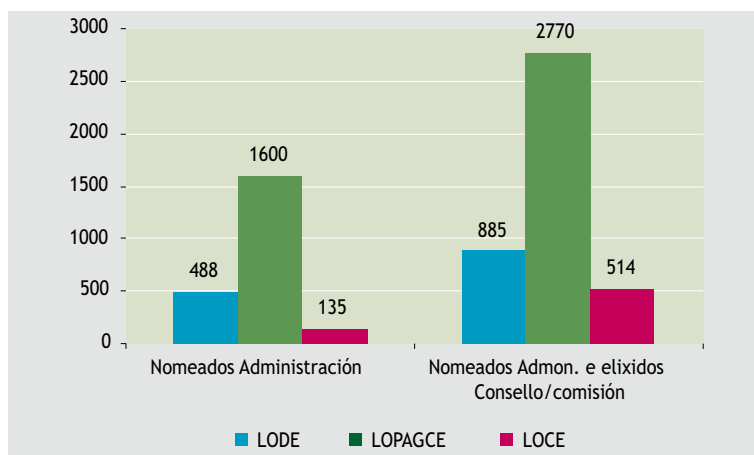
C) Distribución de directores nomeados en cada un dos períodos indicados

A táboa 82 recolle os datos globais dos nomeamentos realizados nos tres períodos comentados. A porcentaxe de directores nomeados e non elixidos en Galicia en cada un deles é: LODE o 35,5%; LOGPACE o 36,6%; LOCE o 20,8%.

**■ Táboa 82: Directores elixidos polo Consello Escolar ou comisión e/ou nomeados pola Administración educativa nos períodos LOCE, LOPAGCE e LOCE**

Período	Nomeados pola Administración educativa	Nomeados pola Administración e elixidos polo Consello Escolar ou comisión	TOTAIS
LODE (3 anos)	488	885	1.373
LOPAGCE (8 anos)	1.600	2.770	4.370
LOCE (1 ano)	135	514	649

**■ Gráfica 73: Directores elixidos polo Consello Escolar ou comisión e/ou nomeados pola Administración educativa nos períodos da LOCE, LOPAGCE e LOCE**



Nos dous primeiros períodos, LODE e LOPAGCE, mantense unha porcentaxe semellante con 1,1 punto de incremento de directores nomeados e non elixidos no segundo. No último, o correspondente ao período LOCE, tendo en conta que soamente abrangue un ano de aplicación, a porcentaxe baixa de forma significativa, xa que con respecto ao período LODE supón unha diminución de 14,7 puntos e, con respecto ao período LOPAGCE, 15,8 puntos.

A significatividade destes datos consideramos que está mediatizada polas diferenzas en canto ao período de aplicación de cada unha das etapas sinaladas, xa que da última, a da LOCE, os datos refírense a só un ano. Non obstante, parece clara e manifesta unha tendencia considerable ao incremento dos directores elixidos polas comisións, o que significa que hai un incremento de candidaturas para desempeñar o posto de director.

---

## 8. CONSIDERACIÓNS FINAIS

---

### Previas

Dirección e autonomía de centros docentes son conceptos que, estreitamente vinculados entre si, gardan relación coa capacidade de tomar decisións nos propios centros para, coherentemente coas súas necesidades, lograr unha ensinanza de calidade para todos os alumnos e alumnas escolarizados nel. Polo tanto, son conceptos que, en principio, teñen que ver coa liberdade de educación no marco da Constitución española de 1978 e, no caso de Galicia, co Estatuto de autonomía de 1982. Pero gardan relación, así mesmo, coa educación como dereito social (Puelles Benítez, 1987) cando se proxecta en políticas que teñen como meta a calidade total, xa que a súa consecución comeza por prestar atención a un adecuado modelo de dirección de centros cun amplo grao de autonomía (modelo da EFQM —*European Foundation for Quality Management*—).

O período 1993-2004 caracterízase por ser unha etapa na que se suceden tres modelos. Así, os cambios introducidos pola LODE (1985) en materia de autonomía e dirección de centros experimentan, a partir de 1995, as modificacións que propugna a LOPAGCE e iníciáanse, no ano 2002, os que veñen impostos pola LOCE. Pódese afirmar, aínda que só dentro do que cabe (son tan só 11 anos en total), que se trata dun período bastante representativo para estudar os modelos de dirección que teñen lugar no noso sistema escolar (sector público) nos últimos anos e poder así extraer, da experiencia obtida na súa aplicación, algunhas ensinanzas que nos deberían servir en adiante para o desenvolvemento da actual LOE en Galicia.



## Sobre a autonomía dos centros docentes públicos

En materia de autonomía dos centros docentes, resulta evidente que a Lei orgánica do dereito á educación (1985), coñecida por LODE, constitúe o maior avance legal que tivo lugar na escola pública en España e, en consecuencia, na Comunidade Autónoma de Galicia. Permitted, por vez primeira, que os directores se designasen nos propios centros (autonomía organizativa). De igual modo, posibilitou que se levase a cabo neles a xustificación dos fondos outorgados pola Administración educativa (autonomía económica). Finalmente, constitúe a base legal para aprobar plans, proxectos e programas relacionados co currículo (autonomía pedagóxica). O Consello Escolar de centro, medio de participación dos sectores afectados na organización e funcionamento, como máximo órgano de toma de decisións e de control interno, constitúe o subsistema decisional clave.

Agora ben, a escasa participación das nais e pais de familia, por unha parte, e de profesores, por outra, nos consellos escolares dos centros, propia dunha sociedade individualista e despreocupada dos problemas que, afectando a escola pública, teñen efectos para o desenvolvemento comunitario dun país, estiveron presentes desde que en 1986 comezou a aplicación da LODE e que afectaron negativamente os consellos escolares, en tanto en canto se van convertendo con frecuencia nun órgano máis formal que realmente representativo do conxunto das familias e mesmo dos profesores.

Coa Lei de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE) de 1990, dáse un considerable avance no ámbito da autonomía pedagóxica, xa que a súa entrada en vigor supuxo depositar nos centros a capacidade de adecuación do currículo ás necesidades e aos intereses dos alumnos e alumnas. Así, fundándose tanto nas competencias que a LODE lles outorga aos órganos colexiados de goberno, coma na propia autonomía do profesor (modo de concretarse a liberdade de cátedra), a LOXSE establece que lles corresponde aos consellos escolares de centro aprobar os proxectos educativos de centro e, ao Claustro, os proxectos curriculares de etapa.

As bases ou principios de atención á diversidade establecidas na LOXSE acadan o seu desenvolvemento a través da correspondente normativa legal que, a partir das disposicións básicas publicadas pola Administración xeral do Estado, durante a década dos noventa, foi promulgando a Xunta de Galicia (decretos e ordes relativas ao currículo de cada unha das etapas educativas, á avaliación, á orientación educativa e profesional, ao alumnado con necesidades especiais, orientación educativa e, na medida en que estes aspectos gardan relación cos centros, tamén aquelas que teñen que ver coa organización e funcionamento de colexios, institutos e centros integrados).

A Lei orgánica de calidade educativa (LOCE) do ano 2002, comporta por si mesma (o seu desenvolvemento apenas se iniciou) un intento de diminución da autonomía organizativa e curricular dos centros. Así, por unha parte, os consellos escolares non son xa os órganos encargados de elixir o director e, por outra, no texto da citada lei non existe referencia ningunha ao proxecto curricular de etapa como paso intermedio entre o proxecto educativo de centro e a programación de aula.

### **Sobre a dirección de centros docentes públicos**

O avance sen precedentes que en materia de autonomía dos centros docentes comportou a LODE (1985) para a función directiva significou, con respecto ao anterior —Lei orgánica do estatuto de centros (LOECE), do ano 1980—, un cambio no modelo de elección do director e nas funcións que habían realizar os diferentes órganos directivos. Aparecen definidas as tres principais figuras directivas de tipo unipersoal (director, xefe de estudos e secretario), así como as funcións que lle corresponden a cada un destes órganos, introducíndose por vez primeira o concepto de equipo directivo (que en Galicia non ten funcións encomendadas como conxunto) no vocabulario das organizacións escolares. Establecéronse os emolumentos económicos para cada un dos membros do equipo e fixéronse os tempos de obrigada dedicación a cada cargo e recoñecéronse tamén as puntuacións para concursos de méritos e traslados.

O modelo de dirección por proxectos que trata de introducirse coa LODE parte dun concepto de centro como comunidade escolar e considera que o bo funcionamento desta é empresa que atinxe a todos os cidadáns e non é só cousa dos profesores (Claustro), e son as persoas que a constitúen (familias, docentes, alumnos, persoal de administración e servizos) os primeiros interesados nunha boa dirección desta. En consecuencia, o nomeamento de director esixía: a) defensa polo candidato, previamente presentado, das liñas básicas do plan trienal de dirección que se propón para resolver as necesidades do centro; b) elección por maioría do candidato no seo do Consello Escolar; c) proposta de equipo directivo para levar adiante o proxecto. A partir de aquí, xorde a necesidade de lograr unha coherencia necesaria nos procesos de planificación do centro que corresponden aos respectivos órganos de decisión destes. A lexislación consultada e a experiencia destes anos permiten afirmar que este modelo de proxectos non sempre foi ben comprendido polo profesorado nin pola propia Administración que, na maioría dos casos, entenderon os planos e proxectos como meros documentos para estaren nos despachos, pero sen vida nas decisións e no decorrer cotián das escolas.

Probablemente foi esta comprensión deficitaria do modelo de dirección da LODE un dos factores que, unido a outros como o da conflictividade propia duns equipos docentes moi numerosos que han traballar con escaso equipamento pedagóxico en tempos de cambio e democratización das estruturas sociais, foi determinante da falta de candidatos que tivo lugar en bastantes centros, co que a Administración educativa se viu obrigada a realizar o nomeamento de director, a proposta da Inspección Educativa, polo período dun ano. Neste sentido, hai unha realidade que talvez poida ser un dos mellores expoñentes da escasa penetración do modelo de dirección por proxectos no profesorado galego e que, á vez, pode axudar a entender o déficit de candidatos existente nalgúns casos. Trátase dunha práctica un tanto habitual, sobre todo nos institutos, de que, conforme a un código interno non expreso, se esixa a aprobación previa polo Claustro da candidatura a director.

O modelo de dirección da LODE, centrado principalmente no liderado na comunidade escolar, non garantía a formación en técnicas directivas coa que en principio debe contar calquera director nun sistema escolar complexo, sobre todo en momentos de reformas e no que as unidades operativas posúen ampla autonomía de funcionamento. Co propósito de resolver esta carencia, a Lei orgánica de participación, avaliación e goberno dos centros (LOPAGCE), do ano 1995, introduce a acreditación para director de centro como condición necesaria para exercer como tal. Unha vez esgotada a etapa transitoria na cal esta acreditación lles foi concedida a aqueles que demostraron ter experiencia directivo-educativa, os candidatos han superar, agás no caso de posuír a licenciatura en ciencias da educación, un curso de formación organizado polas administracións competentes, así como unha avaliación que ha realizar a Inspección Educativa.

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria organizou cursos de formación para a acreditación de directores, a través dos centros de formación continuada de profesores (Cefocop) existentes nas principais capitais de Galicia. Nalgún caso, tamén foron organizados directamente polos servizos centrais da consellería e, nalgún outro, tras a homologación regulamentaria, foron sindicatos e asociacións de profesores quen os levaron a cabo. Por outra parte, a formación de vicedirectores, xefes de estudos e secretarios non recibiu grande atención por parte da Consellería de Educación.

A estrutura destes cursos, en principio moi elemental, foi evolucionando ata unha configuración de módulos e tempos máis axeitada á realidade do coñecemento actual. Pódese dicir, non obstante, que careceron dunha fase práctica na que, partindo dos problemas actuais dos centros, se puidese desenvolver unha formación orientada á adquisición das competencias conceptuais, metodolóxicas e actitudinais máis necesarias

na función directiva actual. Quedaron, pois, como un curso máis de formación de profesores a través do cal un certo número de docentes que, en moitos casos non tiñan intención de seren directivos, acadaban un dos requisitos formais para solicitaren unha acreditación de director.

Unha das características da LOCE é, como se dixo xa, a de reducir o grao de autonomía dos centros, sobre todo no aspecto organizativo e, moi concretamente, na elección e nomeamento de directores. Baseándose en que os directores elixidos nos consellos escolares carecen da necesaria independencia de goberno, a LOCE deposita na Administración educativa o poder de nomeamento, tras a avaliación por un órgano de participación no que os profesores do centro están presentes nun número variable en función do que se determine en cada comunidade autónoma. No caso de Galicia, o número de profesores non condicionaba definitivamente a maioría final e a representación das delegacións provinciais foi determinante en todos os casos.

Este novo modelo de elección e nomeamento de directores escolares permite que profesores doutros centros diferentes dos que posúen a vacante de director poidan participar no concurso de méritos e obter unha praza de dirección nun colexio ou instituto distinto do seu. Isto é algo do que, se ben aínda non se poden coñecer as consecuencias, xa que o único concurso celebrado tivo lugar no derradeiro trimestre do curso 2004-05, comporta problemas, polo menos de tres tipos: a) liderar o deseño de proxectos e programas educativos en contextos nos que as necesidades resultan descoñecidas, co que poden producirse cortes en dinámicas existentes que tivesen un elevado custo para aprenderse; b) nomear xefes de estudos e secretarios nun colectivo de profesores que pertencen a un centro descoñecido para o novo director; c) o novo director mantén a súa praza definitiva no seu centro, co cal se fai necesario cubrir o seu posto por un interino ou provisional, mentres no centro de destino o director incorpórase como un docente a maiores dos que compoñen o Claustro.

O aspecto que introduce a LOCE da limitación de mandato por un tempo determinado no mesmo centro, na medida en que entendamos que un tempo superior a doce anos podería constituír un factor de certo inmovilismo pedagóxico, pode considerarse un acerto do lexislador, pero, desde logo, ha ser a experiencia dos vindeiros anos a que deberá falar neste sentido.



# 9

## O DESENVOLVIMENTO DA CALIDADE NO SISTEMA EDUCATIVO



## 1. INTRODUCCIÓN

Nos últimos tempos, e tanto no ámbito internacional coma nacional, algúns factores como a globalización, o impacto da tecnoloxía da información, as fortes demandas de desenvolvemento económico e social e o rendemento de contas provocaron a reflexión e xeraron reformas. Pero só desde a perspectiva dunha mente aberta á comprensión de todos os factores que constitúen a atmosfera cotiá (que nos levan a vivir intensamente e tentan romper co pasado estático na procura dun cambio, que implique progreso, innovación e investigación) é posible falar da calidade e dunha adaptación que nos amecese co porvir.

Se o noso desexo é intentar anovar a calidade das institucións (das súas persoas, procesos, produtos e das comunidades nas que as institucións se asentán), aínda que non todos poidan seguir por ese camiño, a situación ideal sería que puidésemos afirmar que todas as persoas teñen unha ampla cultura, coñecen os escritos e innovacións educativas, os resultados das investigacións (base de toda sagacidade intelectual e de toda calidade) que poidan dicir de nós, “a este profesor gustábanlle os libros”, “amou as doutrinas pedagóxicas por ousadas que fosen”, “tiña unha innata curiosidade”, “posuía un inusitado atrevemento innovador”, “estaba ao día no uso das tecnoloxías”, etc.

Partindo desta perspectiva, tentamos entender o futuro da calidade na educación como un ensino de relevancia para as necesidades dos individuos e da comunidade. No último chanzo, a garantía futura de calidade no ensino refírese ao esforzo compartido desde moitas fronteiras, que van máis alá de explicacións simplistas. Escribamos hai algún tempo que para nós a calidade é máis unha cima que coroa toda unha montaña de traballo escolar ben feito (na que moitas das partes da cadea son esenciais) ca anacos illados que algúns ousan converter en esencia da calidade.



De feito, na Lei orgánica de calidade da educación (2002) a palabra calidade aparece vinculada a desenvolvemento económico, igualdade, transmisión de valores, compensación de desigualdades, participación, progreso permanente, esforzo e esixencia persoal, flexibilidade, perfeccionamento da función docente, formación, investigación e innovación, avaliación e eficacia.

Pois ben, baixo o rótulo “Desenvolvemento da calidade no sistema educativo” agrúpanse un grupo de traballos sobre: a investigación e a innovación, a formación e desenvolvemento profesional do profesorado; as novas tecnoloxías da información e as comunicacións no sistema educativo, as publicacións sobre a educación en Galicia e os movementos e colectivos de renovación pedagóxica que ben puideran informarnos de cales foron nos últimos anos os contextos e as respostas que desde Galicia se lles deron a estas esixencias legais de calidade e tamén cal é o tipo de discurso máis recente ao que debe responder o sistema educativo.

Podemos afirmar que o recente discurso sobre a calidade ten moito que ver co coñecemento baseado na economía, co rendemento de contas e coa competitividade e a eficacia. De aí que a presión actual sobre os sistemas de educación, pola globalización, as novas tecnoloxías e o proceso de internacionalización da educación, especialmente no espazo europeo, faga que os centros que no pasado non se percibían como altamente competitivos, debido ao seu soporte estatal e ás coordenadas estritamente nacionais, deban cambiar certas rutinas, ao verse abocados cara ao futuro dunha certa confrontación pola consecución dunha boa formación do alumnado, a recadación de fondos para implantar as novas tecnoloxías e a obtención dun bo *ránking* para acadar reputación e para a integración do alumnado nunha sociedade competitiva, non só entre países, senón incluso entre grandes bloques. Todos estes factores esixen unha transformación e unha reestruturación continua da educación e un compromiso coa ciencia, a tecnoloxía e a sociedade.

Para responder a estas demandas, descríbense de seguido as convocatorias de proxectos de investigación e innovación da Administración educativa galega. A planificación, avaliación, estrutura e modalidades de formación e desenvolvemento profesional do profesorado, tamén a posta en marcha de distintos tipos de formación, incluído un plan de formación a distancia; a rede de educación galega (Reduga), que lles proporciona, entre outros, o soporte técnico necesario aos centros educativos; o devir de varios movementos e colectivos de renovación pedagóxica que tratan de dinamizar e concienciar da necesidade destes cambios e tamén se dá conta de diversas publicacións da Xunta

de Galicia no intervalo comprendido entre 1991-2005, a través das cales o lector pode apreciar cales foron as temáticas preferidas para a súa publicación.

Esperamos que a lectura profunda e detallada das diferentes achegas que seguen proporcionen algúns dos indicadores da calidade do sistema educativo no pasado na nosa comunidade e, paralelamente, sirvan para elaborar alternativas de mellora por todos aqueles que na actualidade, teñen ou temos, xa sexa a posibilidade de facelo, xa a posibilidade de esixilo. Pois a mellora da calidade require un compromiso de todos.

---

## ■ 2. A INVESTIGACIÓN E A INNOVACIÓN EDUCATIVA

---

### ■ 2.1. Introducción

Na primeira parte do apartado levamos a cabo unha descrición da área de traballo, analizando os conceptos básicos da investigación, o papel do profesor como investigador e a innovación como un reto no sistema educativo actual.

A continuación, nunha segunda parte, realizamos a análise de toda a documentación proporcionada sobre o tema pola Administración galega, atendendo os seguintes indicadores: accións de I + D + I nos centros integrados de formación profesional, proxectos de investigación para centros de ensino non universitario, innovación educativa, estadías formativas en empresas destinadas a profesores docentes non universitarios e formación profesional ocupacional e continua.

---

### ■ 2.2. A investigación en educación

Con frecuencia, reconécese que a investigación educativa se percibe como de baixa calidade, ausente de teorías e de estudos de pouca relevancia. Feuer, Towne e Shavelson (2002) argumentan que: a) a maneira de fomentar e reforzar a cultura científica da investigación educativa é a través dunha tarefa crítica para promover unha investigación mellor; b) a cultura científica constitúe un conxunto de normas e prácticas, tales como unha postura de rigorosidade, apertura e reflexión continua, incluíndo a forma de avaliar unha investigación de calidade e c) os investigadores individuais e a investigación institucional teñen a responsabilidade de desenvolver esta cultura científica.

Podemos entender por investigación a comprensión, transformación e reconstrución da experiencia en formas que poidan ser facilmente asimiladas e entendidas polos compañeiros. E podemos pensar que un bo investigador é unha persoa que manexa

datos dunha maneira coidadosa e razoable, emprega axeitadamente os métodos para reunilos e fai interpretación deles, presenta a investigación de forma que sexa capaz de entenderse e criticarse, referíndoa aos estándares da comunidade para que poida usarse por colegas nas súas propias buscas (Shoenfield, 1999). Por outra parte, o investigador pode identificarse polas seguintes características: a disciplina coa que realiza o traballo, a variedade de camiños a través dos cales o realiza (métodos), a maneira na que unha comunidade identificable intelectualmente examina e aproba a súa calidade e as formas nas que o traballo é divulgado, intercambiado, agregado e que o converten en útil e produtivo.

Desde unha perspectiva máis rixida, algúns autores afirman que a investigación científica esixe o emprego do método científico ao servizo da solución de problemas teóricos e prácticos. Así, nas ciencias sociais, a investigación podería definirse como o proceso de aplicación do método e das técnicas científicas a situacións e problemas concretos da realidade social, na busca de resposta e de novos coñecementos. No caso da educación, a investigación debe ser unha actividade científica e, polo tanto, formal, sistemática, controlada, empírica e obxectiva. Debe achegar explicacións razoables de feitos e fenómenos estudados, co fin de contribuír á creación dun corpo de coñecementos para introducir melloras na educación.

A finalidade da investigación educativa debe ser, pois, mellorar a realidade, xa que “a teoría só adquire a consideración de científica en tanto que suxire maneiras melloradas de entender as experiencias educativas e só adquire validez educativa, en tanto que as ditas suxestións son postas a proba e confirmadas pola experiencia práctica... A teoría só adquire un carácter educativo cando ela mesma é corrixida, mellorada e aconsellada á luz das súas consecuencias prácticas. É a práctica a que determina o valor de calquera teoría educativa...” (Carr e Kemmis, 1988: 193).

Así entendida, a investigación educativa, xa sexa desde unha perspectiva máis cuantitativa e positivista ou, pola contra, desde un enfoque máis cualitativo e fenomenolóxico, debe proporcionarnos unha maior comprensión dos fenómenos educativos, a través do uso dos métodos e procedementos adecuadamente seleccionados para obter coñecemento científico. Debe ser a investigación unha preocupación dos gobernos e das propias institucións educativas, xa que é un indicador de calidade explicitado na Lei orgánica 10/2002, do 23 de decembro, de calidade da educación (BOE, 24/12/02).

En efecto, o fomento e a promoción da investigación, así como a experimentación e a innovación educativa, son uns dos principios de calidade do sistema educativo que

aparecen recollidos no título preliminar, capítulo I, da Lei orgánica de calidade da educación. Nesta lei tamén se recolle, entre as funcións do profesorado de ensino non universitario a investigación, a experimentación e a mellora continua dos procesos de ensino correspondente.

### ■ 2.2.1. O profesor investigador: un signo de perfeccionamento profesional e de calidade

---

A eficacia da educación depende, en gran medida, da capacidade do profesorado e do sistema educativo para renovarse de acordo coas novas demandas sociais, as circunstancias sempre cambiantes do alumnado, os novos coñecementos científicos e didácticos e os correspondentes métodos e instrumentos utilizados que potencien o achegamento do sistema educativo á realidade social.

Os profesores do século XXI non poden ser axentes pasivos ou suxeitos externos impostos na investigación. A súa implicación é central en todas as súas etapas, tanto desde a perspectiva do perfeccionamento profesional, coma da aplicación dos propios coñecementos e resultados.

Richardson (1994) define o profesor investigador como investigador da práctica. Fenstermacher (1994), pola súa parte, considera que o coñecemento práctico resulta da participación e reflexión sobre a acción e a experiencia. Cochran-Smith e Lytle (1999: 22) entenden o profesor investigador en sentido amplo, referido a todos os enfoques de procura práctica que impliquen unha forma de proceder sistemática, intencional e crítica, acerca de escolas, programas e outros acontecementos educativos, xa sexa en primaria ou ben en secundaria.

¿É posible a investigación na aula? Consideramos que hoxe en día é factible a posta en práctica da actividade investigadora por parte do profesorado, grazas aos seguintes cambios acontecidos nos últimos anos:

- a) Avances na preparación profesional dos profesores, dos profesionais, dos equipos, dos formadores de profesores, que posibilitan que a nivel individual ou grupal sexa posible falar do profesor investigador.
- b) Avances na diversificación de estratexias de investigación: biografías, estudo de casos, etnografía, investigación-acción, historias orais, narracións..., todas elas máis accesibles.

c) Avances no acceso á información e o seu intercambio en revistas, publicacións periódicas, internet, reunións científicas, que poñen á disposición dos profesionais información cualificada.

d) Avances nos recursos dispoñibles: ordenadores, vídeos, magnetófonos, calculadoras, programas informáticos, etc., que facilitan a recollida e a análise da información.

Hoxe son moitos os métodos e formas de afrontar a investigación dos distintos problemas educativos. Neste sentido, podemos facer uso, entre outras, da investigación-acción, entendida como unha forma de busca colectiva dos participantes en situacións sociais de cara a mellorar a produtividade, a racionalidade e a xustiza das súas propias prácticas sociais ou educativas (Kemmis e McTaggart, 1998); ou ben a etnografía, definida como unha investigación naturalista, baseada na observación, descrición contextual, aberta e profunda, que aplicada á investigación escolar describe, explica e interpreta as situacións escolares e, por extensión, a cultura que a rodea.

Polo tanto, na sociedade de hoxe defendemos a posibilidade e a necesidade de fomentar iniciativas de investigación e análise da propia práctica, seleccionar os seus principais resultados e aplicarlos como mecanismos que favorecen a innovación e o perfeccionamento profesional, así como potenciar a transformación dos centros e contribuír á mellora da calidade do profesorado, do alumnado e das propias institucións. Facer investigación nos termos que acabamos de expor é un signo de innovación e calidade.

Queremos rematar deixando constancia argumental de que a “calidade” require planificación e análise do contexto internacional, nacional e rexional da educación, concienciar das funcións da escola e, polo tanto, fomentar a formación, coñecer e usar a tecnoloxía, innovar e investigar. A calidade é máis un cume que coroa toda unha montaña de traballo escolar ben feito (na que moitas das partes da cadea son esenciais) que anacos illados que algúns ousan converter en esencia da calidade.

---

### ■ 2.3. A innovación como reto para a educación

A economía e a educación necesitan de nexos moi fortes na sociedade actual, xa que os resultados ou produtos do sistema educativo moitas veces non responden ás demandas formativas da sociedade. Na Lei orgánica de calidade da educación faise alusión, reiteradamente, a ideas relativas ao “desenvolvemento económico”, “crecemento económico”, “necesidades da nosa economía...”, por iso a educación debe tentar dar resposta a esta demanda.

O cambio é unha constante na nosa cultura e, nas últimas décadas, identifícase co progreso cara a metas desexables. A innovación, como cambio perfectivo e planificado respecto dunha actividade ou realidade que apunta cara a unha optimización da realidade implicada, é un dos principios de calidade do sistema educativo; de feito, así se recolle no artigo 1 da LOCE.

Etimoloxicamente, fálase de innovación no sentido da mera introdución de algo novo e diferente. Non obstante, este significado deixa aberta a posibilidade de que ese “algo novo” sexa ou non motivo dunha mellora e, desde o noso punto de vista, a innovación ten que producir sempre unha mellora.

Podemos dicir que a innovación educativa é a actitude e a capacidade constante de busca de novas propostas e achegas para o cambio da práctica escolar. Pode aplicarse tanto á experimentación de novas teorías, modelos, técnicas, métodos, como ás novas contribucións científicas ao proceso de ensino-aprendizaxe.

Unha educación de calidade debe incentivar e impulsar a capacidade innovadora do profesorado e do sistema educativo, co fin de adaptarse ás novas demandas sociais, aos novos coñecementos científicos e didácticos e aos correspondentes métodos e instrumentos empregados que potencien o achegamento do sistema educativo á realidade social.

Seguindo algunhas pautas organizacionais, os seguintes poderían ser obxectivos das institucións innovadoras: tratar de formar titulados preparados para o mundo laboral e para a sociedade; imitar os líderes en materia de innovación; adaptar as necesidades das institucións ás tecnoloxías desenvolvidas fóra destas; esforzarse por desenvolver de maneira sistemática as técnicas existentes e cambiar os métodos de formación acordes coa sociedade de hoxe.

Pero, ¿cales son os factores condicionantes da innovación? Recollendo as afirmacións que xa fixera Freeman (1975), e adaptándoas ás novas realidades, necesítase dunhas condicións axeitadas para que as innovacións teñan lugar: a) persoas con preparación profesional dentro das institucións que desenvolvan ou adapten os coñecementos; b) conexión ou contacto coas fontes de investigación; c) utilización de medios tecnolóxicos para poder negociar, competir con outros; d) predisposición para a aprendizaxe continua; e) rápida identificación das necesidades do mercado laboral; f) atención para captar, educar e axudar o alumnado; g) esforzo da institución por coordinar os recursos, procesos e resultados escolares e h) boas relacións co exterior e coa comunidade máis próxima.

De seguido, presentamos algúns factores que impulsan a innovación, extraídos do mundo da empresa e con posibilidades de aplicación nas institucións educativas.

### ■ Cadro 13: Factores que impulsan a innovación

Factores internos	Factores externos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compromiso da dirección.</li> <li>- Cultura innovadora da institución.</li> <li>- Renovación sistemática de procesos/resultados.</li> <li>- Contribucións individuais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperación coa comunidade</li> <li>- Cooperación con outras institucións.</li> <li>- Cooperación con centros de investigación.</li> <li>- Cooperación coas universidades.</li> </ul>

Fonte: Elaboración propia a partir da Fundación COTEC (1999).

Pola súa parte, aparecen recollidos no cadro 13 unha selección dos principais factores que dificultan a innovación segundo o informe da Fundación COTEC.

### ■ Cadro 14: Factores que dificultan a innovación

Factores económicos e institucionais	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gastos para realizar excesivos.</li> <li>- A innovación non ten sitio na estratexia da institución.</li> <li>- Ausencia/escaseza de fontes de información.</li> <li>- O profesor non reacciona ante os novos produtos e procesos.</li> <li>- Falta de innovación porque se considera que xa existen suficientes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gastos en investigación demasiado pequenos.</li> <li>- Resistencia ao cambio por parte da institución.</li> <li>- Falta de persoas capacitadas.</li> <li>- Escaseza de oportunidades para a cooperación.</li> <li>- Escasa dispoñibilidade de servizos externos.</li> <li>- Falta de acceso a tecnoloxías.</li> <li>- Falta de programación a longo prazo.</li> </ul>

Fonte: Elaboración propia a partir da Fundación COTEC (1999).

Pero, ademais, son necesarias, por unha parte, a incentivación como apoio ás iniciativas desta índole, coa pretensión de aumentar as innovacións e, por outra, a investigación como base de calquera proceso innovador, co obxectivo de asegurar ou garantir que os resultados da investigación xeren innovación.

A innovación e a calidade médense por indicadores, datos estatísticos referidos aos ámbitos analizados capaces de revelar algo sobre o seu funcionamento ou saúde. Buesa Blanco e Molero Zayas (1992) enumeran para medir a capacidade científica e tecnolóxica dun país ou dunha empresa dous aspectos: os que se refiren a *inputs* (entradas), medios ou recursos utilizados e os que pretenden medir os *outputs* ou os resultados das correspondentes actividades. De aí a importancia do coñecemento de ambos. Perán González e Miguel Hernando (2000) tamén establecen unha categorización de índices á hora de buscar referencias para medir a innovación tecnolóxica: a) utilizar internet como canle para facer chegar os resultados aos clientes, b) ter como obxectivo principal

a satisfacción total do cliente e c) buscar a excelencia na realización da súa actividade cotiá. Nese contexto, no campo da educación contamos con traballos recentes sobre indicadores que deberemos ter moi en conta, pois constituirán as bases para unha avaliación.

O coñecemento do cadro de indicadores permite avaliar os puntos fortes e débiles das institucións educativas e, polo tanto, o seu grao de calidade e innovación. E, nos casos en que existan datos relevantes, realizar unha análise comparativa entre comunidades, entre países da Unión Europea, ou ben con outras grandes potencias, como son Estados Unidos e Xapón.

A innovación debe ser consubstancial ás características do profesorado como profesional que transmite e cuestiona valores, actitudes, hábitos e coñecementos. O papel de investigador que ha asumir o profesor na aula esixe un novo enfoque nas funcións do profesorado e na súa formación permanente, co fin de facilitarlle as ferramentas necesarias para introducir a innovación.

Polo tanto, a formación docente e a innovación educativa son dous campos que se implican, xa que a innovación supón a construción de novas aprendizaxes que, pola súa vez, representan o desenvolvemento de procesos formativos. Neste sentido, os procesos xerados pola innovación, que se traducen en proxectos de mellora para as accións educativas, conducen progresivamente á interrelación da teoría e a práctica; interrelación que se coñece como a praxe educativa e que, pola súa vez, constitúe o obxecto de cambio da innovación.

A Administración educativa en Galicia leva xa anos apoiando os proxectos que con carácter innovador se están a desenvolver nos centros educativos de ensino non universitario, convocando anualmente os premios á innovación educativa, sobre os temas transversais e as enerxías renovables en Galicia.

Nesa mesma liña, a Consellería de Innovación, Industria e Comercio promove entre o profesorado a constitución de equipos estables de I+D para a didáctica da formación profesional asociados ás familias profesionais de maior relevancia na nosa comunidade autónoma. A subvención de proxectos de investigación para centros de ensino non universitario concedida pola Consellería da Presidencia, Relacións Institucionais e Administración Pública é outra das iniciativas da Administración no fomento da investigación en Galicia.



Por todo o indicado, debemos entender a innovación educativa como unha actitude e compromiso diario de reflexión verbo do tipo de sociedade, cultura e cidadán que queremos e debemos construír. A innovación educativa consistirá en xustificar o que facemos, non tanto polo seu grao de novidade, senón pola súa valía e inspiración no progreso e porque os contextos sociais, económicos, tecnolóxicos, políticos, culturais, ideolóxicos e éticos demandan da educación calidade, eficacia e produtividade.

## ■ 2.4. Investigación e innovación educativa en Galicia (1996-2004)

De seguido, a partir da información proporcionada pola Administración educativa sobre a produción investigadora e innovadora no ensino non universitario durante o período 1996-2004 presentamos a análise realizada arredor das seguintes categorías: accións de I+D+I nos centros integrados de formación profesional, proxectos de investigación para centros de ensino non universitario, innovación educativa, estadías formativas en empresas destinadas a profesores docentes non universitarios e formación profesional ocupacional e continua.

### ■ 2.4.1. Accións de I+D+I nos centros integrados de formación profesional

O Plan galego de formación profesional contempla a realización de proxectos de innovación didáctica, metodolóxica e de deseño de novos materiais didácticos para o ensino da FP, co obxectivo de impulsar o desenvolvemento de proxectos e promover entre o profesorado a constitución de equipos estables de I+D para a didáctica da FP asociados ás familias profesionais de maior relevo na nosa comunidade autónoma.

Neste marco, no Instituto de Ciencias da Educación da USC estanse a desenvolver, en colaboración coa Consellería de Innovación, Industria e Comercio, tres proxectos de I+D en centros integrados de formación profesional: proxecto A (IES Porta da Auga-Ribadeo): *Deseño e construción dun seguidor solar para unha instalación solar fotovoltaica*; proxecto B (IES Compostela-Santiago de Compostela): *Técnicas de cociñado ao baleiro e atmosfera modificada* e proxecto C (IES de Fene-Fene): *Tecnoloxías encamiñadas á accesibilidade no sector de automoción*. Para estas accións destinouse un importe de 119.200 euros, cofinanciado por ambas as dúas consellerías, dividido en tres exercicios, tal e como se amosa na táboa seguinte.

### ■ Táboa 83: Proxectos de I + D en centros integrados de formación profesional

Proxecto	Ano 2004	Ano 2005	Ano 2006	Total (euros)
Proxecto A	10.667	17.067	12.000	39.734
Proxecto B	10.667	17.066	12.000	39.733
Proxecto C	10.666	17.067	12.000	39.733
<b>Total</b>	<b>32.000</b>	<b>51.200</b>	<b>36.000</b>	<b>119.200</b>

### ■ 2.4.2. Proxectos de investigación para centros de ensino non universitario

Desde o ano 2001 ata o 2004, foron cinco os proxectos de investigación concedidos pola Consellería da Presidencia, Relacións Institucionais e Administración Pública para o estudo e análise da realidade educativa nos centros de ensino non universitario, nos que se investiron un total de 308.000 euros. As temáticas ás que se refiren estes proxectos son a eficiencia da educación secundaria, o ensino bilingüe, a educación electrónica, a educación especial e a investigación educativa (ver táboa 84).

### ■ Táboa 84: Proxectos de investigación para centros de ensino non universitario

Título	Duración anos	Ano 2001 Euros	Ano 2002 Euros	Ano 2003 Euros	Ano 2004 Euros	Total Euros
Eficiencia en educación secundaria en Galicia	2 ou 3		35.000	10.000	3.000	48.000
Análise da situación do ensino bilingüe na CAG	2		35.000	56.000	49.000	140.000
Educación electrónica e innovación estratéxica: o reto da sociedade dixital na escola	2		25.000	15.000	8.000	48.000
A investigación educativa en Galicia	2	24.000	24.000			48.000
A educación especial en Galicia. Análise da situación actual e proposta de futuro	2	12.000	12.000			24.000

### ■ 2.4.3. Innovación educativa

Co fin de lle dar un pulo á innovación educativa e de recoñecer o traballo realizado polo profesorado que, individual ou colectivamente, está a levar adiante prácticas educativas innovadoras, desde a Administración educativa convócanse anualmente premios a

aqueles proxectos innovadores que se estean a desenvolver nos centros educativos sostidos con fondos públicos que impartan ensino nos niveis non universitarios.

Son tres os premios que se veñen convocando nos últimos anos: premios á innovación educativa, premios á innovación educativa sobre os temas transversais e premios á innovación educativa sobre as enerxías renovables en Galicia.

#### A) Premios á innovación educativa

Os premios á innovación educativa, convocados pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, teñen como finalidade favorecer a elaboración e posta en práctica de proxectos de innovación nos centros educativos (véxase táboa 85).

No ano 1996, concedéronse un total de catro premios, un por cada categoría, e destináronse un importe de 1.000.000 pesetas. No ano 2001, destinouse a premios o importe de 2.000.000 de pesetas e concedéronse un total de 16 premios e foi a terceira categoría na que foron premiados máis centros. No ano 2002, o número de premios descendeu ata os 13 premios concedidos nas distintas modalidades, A e B (aínda que se mantivo a cantidade destinada a eles, 12.000 euros) e foi neste ano o segundo premio o que contou co maior número de centros galardoados. O número de premios no ano 2003 volveu descender, foron dez os concedidos, e o maior número de centros premiados corresponden ao segundo e ao terceiro premio (a cantidade destinada foi de 12.000 euros). Finalmente, no ano 2004, foron concedidos un total de oito premios, pero a cantidade incrementouse a 20.000 euros. Os proxectos abordan temáticas moi variadas; así, no ano 1996, a máxima categoría acadouna un traballo de educación ambiental, mentres que no último dos anos sometidos a análise foi recaer nun plan de acollida e integración do alumnado inmigrante. A maioría das experiencias premiadas corresponden a centros de educación infantil, primaria e institutos de ensino secundario.

■ Táboa 85: Premios á innovación educativa

Ano Convocatoria	Premios	N.º de premios concedidos	Importe	Tipo de centro	
1996	1.º premio	1	400.000 pesetas	CP	
	2.º premio	1	300.000 pesetas	IB	
	3.º premio	1	200.000 pesetas	CP	
	4.º premio	1	100.000 pesetas	Escola	
2001	1.º premio	1	250.000 pesetas	CEIP	
	2.º premio	5	150.000 pesetas	3 CEIP, IES, CRA	
	3.º premio	10 <sup>36</sup>	100.000 pesetas	2 CEIP, 6 IES, CPEE, CRA, CPI	
2002	1.º premio	Modalidade A <sup>37</sup>	1	1400 euros	IES
		Modalidade B <sup>38</sup>	1	1.300 euros	IES
	2.º premio	Modalidade A	3	1.200 euros	2 CEIP, IES
		Modalidade B	3	1.000 euros	2 CEIP, CPI
	3.º premio	Modalidade A	1	700 euros	IES
		Modalidade B	4	500 euros	4 IES
2003	1.º premio	Modalidade A	1	2.200 euros	CPI
		Modalidade B	1	1.800 euros	IES
	2.º premio	Modalidade A	2	1.400 euros	2 IES
		Modalidade B	2	1.000 euros	IES, CEIP
	3.º premio	Modalidade A	2	900 euros	CEIP, IES
		Modalidade B	2	700 euros	CEIP, CRA
2004	1.º premio	1	5.000 euros	IES	
	2.º premio	2	2.500 euros	2 CEIP	
	3.º premio	5	2.000 euros	CEIP, CPI, 4 IES	

B) Premios á innovación educativa sobre os temas transversais

Convocados nun principio pola Consellería da Presidencia e Administración Pública e, a partir do ano 2003, pola Consellería de Presidencia, Relacións Institucionais e Administración

36 En ocasións, un mesmo premio pode ser compartido por máis dun centro.

37 Premios de recoñecemento da actividade innovadora ou investigadora, con aplicación práctica nos centros educativos. Os traballos deberán experimentarse nas aulas e supoñer innovacións curriculares, metodolóxicas ou organizativas.

38 Premios a centros educativos para o desenvolvemento de proxectos de innovación educativa, como continuación de actividades iniciadas no curso académico anterior ao da convocatoria.

Pública, os premios á innovación sobre os temas transversais, coa implicación conxunta da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria; da Consellería de Innovación, Industria e Comercio; da Consellería de Sanidade; da Consellería de Xustiza, Interior e Administración Local; da Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado e da Consellería de Medio Ambiente, teñen por finalidade recoñecer as mellores prácticas desenvolvidas no ensino dos contidos transversais.

Estes premios diríxense ao profesorado dos centros que imparten ensino nas etapas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obrigatoria e bacharelato e as temáticas das experiencias deben versar sobre tratamentos innovadores nos seguintes temas: a educación ambiental, a transversalidade na educación, a educación viaria, a educación para o consumo, a prevención do consumo de drogas, a educación para a saúde, a educación para a paz e a multiculturalidade, a educación para a igualdade de ambos os dous sexos e a educación para o lecer.

O maior número de premios concedidos corresponde a experiencias innovadoras sobre a transversalidade na educación, cun total de 16 premios desde o ano 1997 ata o 2004, e a educación ambiental, cun total de 15 centros premiados durante o período analizado (ver táboa 86). As experiencias sobre prevención do consumo de drogas e educación viaria son as menos premiadas nos anos tomados como referencia. Os centros premiados son, na súa maioría, de educación infantil e primaria e de ensino secundario.

■ **Táboa 86: Premios á innovación sobre os temas transversais**

Temas	Ano convocatoria	N.º de premios concedidos	Tipo de centro	
Educación ambiental	1997	2	2 CEIP	
	1998	1	CEP	
	1999	2	CPI, CEIP	
	2000	2	EEI, IES e CEIP	
	2001	Primaria	1	EEI
		Secundaria	1	IES
	2002	Modalidade A	1	IES
		Modalidade B	1	CEIP
	2003	2	EI, EEI	
	2004	2	CPI, EEI	

A transversalidade na educación	1997	2	EEI, CEIP	
	1998	1	CEIP	
	1999	2	CEIP, IES	
	2000	2	2 CEIP	
	2001	Primaria	1	CEIP
		Secundaria	1	IES
	2002	Modalidade A	1	IES
		Modalidade B	1	CEIP
	2003	3	IES, CRA, CEIP	
	2004	2	CEE, CEIP	
Educación viaria	1997	2	2 CEIP	
	1998			
	1999			
	2000	2	CEIP, CPI	
	2001	Primaria	deserto	
		Secundaria	1	IES
	2002	Modalidade A	deserto	
		Modalidade B	1	CEIP
	2003	1	IES	
	2004	2	CEIP, IES	
Educación para o consumo	1997	2	CEIP, IB	
	1998	2	IES, EEI	
	1999	2	CPR, IES	
	2000	2	Especial, IES	
	2001	Primaria	deserto	
		Secundaria	1	IES
	2002	Modalidade A	deserto	
		Modalidade B	1	CEIP
	2003	1, 1 deserto	CEIP	
	2004	2	IES, CEIP	
Prevenção do consumo de drogas	1997	2	IES, CEIP	
	1998	1	IES	
	1999	2	2 CPI	
	2000	2	CEP, CPI	
	2001	Primaria	1	CEIP
		Secundaria	deserto	
	2002	Modalidade A	deserto	
		Modalidade B	deserto	
	2003	2 desertos		
	2004	2 desertos		

Educación para a saúde	1997	2	CEIP, IES	
	1998	1	IES	
	1999	2	IES, CPR	
	2000	1	CEP	
	2001	Primaria	1	EI
		Secundaria	deserto	
	2002	Modalidade A	deserto	
		Modalidade B	1	CEIP
2003	2	2 IES		
2004	1,1 deserto	IES		
Educación para a paz e a multiculturalidade	1997	2	IES, CEE	
	1998	2	CEIP, ESP	
	1999	2	EI, IES e EEI	
	2000	2	CEIP, IES	
	2001	Primaria	1	EEI
		Secundaria	deserto	
	2002	Modalidade A	deserto	
		Modalidade B	1	IES
2003	1, 1 deserto	IES		
2004	2	IES, CEIP		
Educación para a igualdade de ambos os sexos	1997	2	CEIP, IES	
	1998	2	2 IES	
	1999			
	2000	2	EEI, IES	
	2001	Primaria	1	CEIP
		Secundaria	deserto	
	2002	Modalidade A	deserto	
		Modalidade B	1	IES
2003	2	CEIP, IES		
2004	2	2 IES		
Educación para o lecer	1997	2	2 CEIP, IESPr, IESPoL	
	1998	1	CEP	
	1999	2	2 CEIP	
	2000	1	CEIP	
	2001	Primaria	1	CEIP
		Secundaria	deserto	
	2002	Modalidade A	deserto	
		Modalidade B	1	CEIP
2003	1, 1 deserto	IES		
2004	2	IES, CRA		

### C) Premios á innovación educativa sobre as enerxías renovables en Galicia

Os premios á innovación educativa sobre as enerxías renovables en Galicia foron convocados pola Consellería da Presidencia, Relacións Institucionais e Administración Pública no ano 2003 (ver táboa 87). Nese ano, o único sobre o que temos datos outorgoulles un total de tres premios a institutos de ensino secundario.

#### ■ Táboa 87: Premios á innovación educativa sobre as enerxías renovables en Galicia

Ano convocatoria	Premio	N.º de premios concedidos	Tipo de centro
2003	1.º premio	1	IES
	2.º premio	1	IES
	3.º premio	1	IES

#### ■ 2.4.4. Estadías formativas en empresas destinadas a funcionarios docentes non universitarios

Dirixidas ao profesorado que imparte clases en formación profesional específica, esta modalidade de formación permanente do profesorado ten como finalidade achegar o profesorado ao mundo produtivo e aos avances tecnolóxicos dos que dispoñen as empresas galegas.

Como podemos ver na táboa 88, no curso 2000-01, as estadías de profesores en empresas foron máis numerosas ca nos restantes cursos considerados, destacando a familia profesional de electricidade e electrónica (12 estadías) seguida, moi de preto, polas familias de sanidade e administración, ambas con 11 estadías. En conxunto, durante o período analizado, a familia profesional na que se realizan máis estadías é administración (61 estadías), edificación e obra civil (59 estadías) e sanidade (54 estadías).



■ Táboa 88: Estadías de profesores en empresas segundo as familias profesionais

Familia profesional	Curso 1997-98	Curso 1998-99	Curso 1999-00	Curso 2000-01	Curso 2001-02	Curso 2002-03	Curso 2003-04
Actividades agrarias				3	3	2	1
Actividades físicas e deportivas							
Actividades marítimo pesqueiras							
Administración	7	13	15	11	9	3	2
Artes gráficas		3					
Comercio e marketing							
Comunicación, imaxe e son			1	1	4		
Edificación e obra civil	1			1	3		
Electricidade e electrónica	6	12	19	12	5	2	3
Fabricación mecánica	3	2		7	4	4	
Hostalería e turismo				5	1	1	2
Imaxe persoal			2		1		
Industrias alimentarias						1	
Informática		1	2	2			
Madeira e moble			2	3	3	2	
Mantemento de vehículos autopropulsados	6	5	2	4	1	10	2
Mantemento e servizos á produción	8						
Química	1		4	1			
Sanidade	1	4	11	11	13	10	4
Servizos socioculturais e á comunidade							
Téxtil, confección e pel			1	1	2		
Vidro e cerámica							
Especialidade FOL			1	1	3		2

Especialidade física e química		13		3	2	3	1
Especialidade tecnoloxía						1	
Especialidade matemáticas				5	2	1	
Especialidade debuxo	1						
Especialidade bioloxía				1	1		
Especialidade lingua galega e literatura						1	
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>53</b>	<b>60</b>	<b>72</b>	<b>57</b>	<b>42</b>	<b>17</b>

De acordo cos datos recollidos na táboa 89, no curso 1999-00 rexístranse o maior número de solicitudes para realizar estadias formativas en empresas, mentres que, pola contra, o menor número de solicitudes ten lugar no curso 2003-04.

### ■ Táboa 89: Datos adicionais sobre estadias en empresas

	Curso 1997-98	Curso 1998-99	Curso 1999-00	Curso 2000-01	Curso 2001-02	Curso 2002-03	Curso 2003-04
Prazas ofertadas (Mod. A) <sup>39</sup>	97 <sup>40</sup>	110	116	119	109	96	70
Prazas autorizadas	37	53	64	74	58	42	17
N.º empresas que ofertan prazas (Mod. A)		35	38	36	63	51	37
Solicitudes	37	65	73		67	42	17
Prazas ofertadas (Mod. B) <sup>41</sup>							24

Se atendemos á distribución destas estadias segundo as catro provincias galegas, os datos máis destacados recóllense nas gráficas 74, 75, 76 e 77.

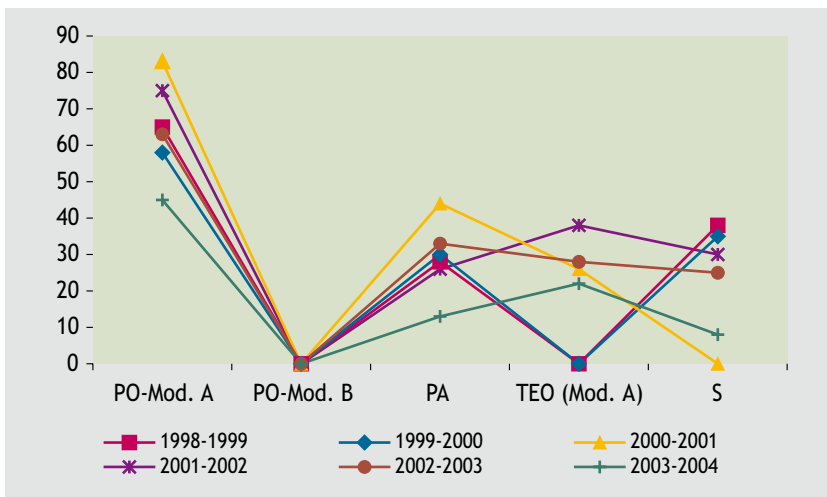
39 Modalidade A: estadias formativas nas empresas acollidas a este programa.

40 No curso 1997-98, os datos proporcionados non especifican se as prazas ofertadas son Mod. A.

41 Modalidade B: estadias formativas noutras empresas ou institucións cun mínimo de cinco traballadores.

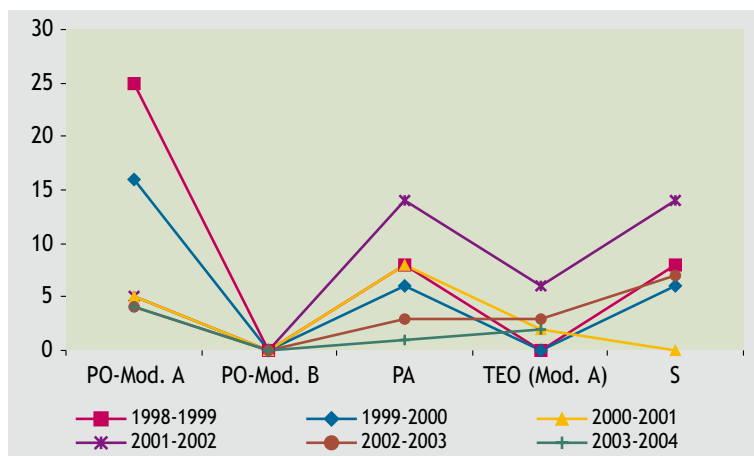
Así, na provincia da Coruña, no curso 2000-01 ofértase o maior número de prazas na modalidade A (83) e autorízanse 44. Nos dous cursos académicos anteriores, 1998-99 e 1999-00, as prazas ofertadas foron 65 e 58, mentres que as solicitudes foron 38 e 35, e as estadias autorizadas 28 e 30, respectivamente. No 2001-02 ofértanse 75 prazas, solicítanse 30 e autorízanse 26. No ano seguinte, as prazas ofertadas foron 63, as solicitudes 25 e as estadias autorizadas 33. Os datos dispoñibles do curso 2003-04 constatan que 45 é o número de prazas ofertadas, 8 as solicitudes e 13 as autorizacións.

**Gráfica 74: Estadias formativas en empresas na provincia da Coruña**



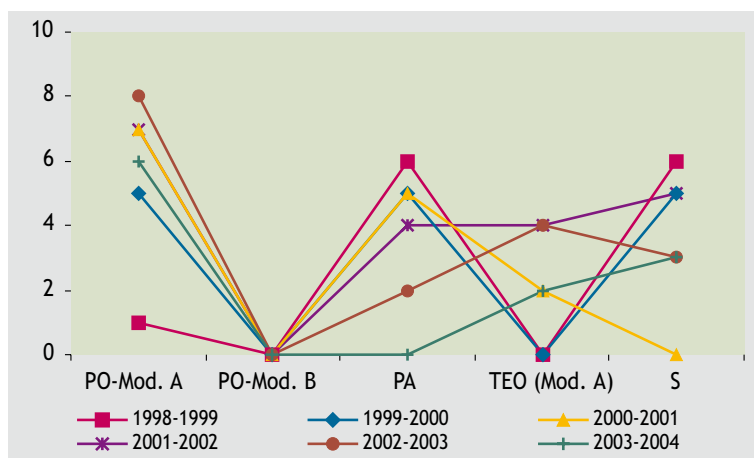
Polo que respecta á provincia de Lugo, o maior número de prazas ofertadas corresponde ao curso académico 1998-99, das que son autorizadas 8. No curso 1999-00, ofértanse 16 prazas e autorízanse 6. Durante o ano 2000-01 ofértanse 5 prazas e autorízanse 8. No 2001-02 ofértase o mesmo número de prazas, mentres que as solicitudes son 14, con igual número de estadias autorizadas. As prazas ofertadas no curso 2002-03 foron 4, as solicitudes 7 e as estadias autorizadas 3. Finalmente, no curso 2003-04 as prazas ofertadas foron 4, as solicitudes 2 e as estadias autorizadas reducíronse a unha.

■ Gráfica 75: Estadías formativas en empresas na provincia de Lugo



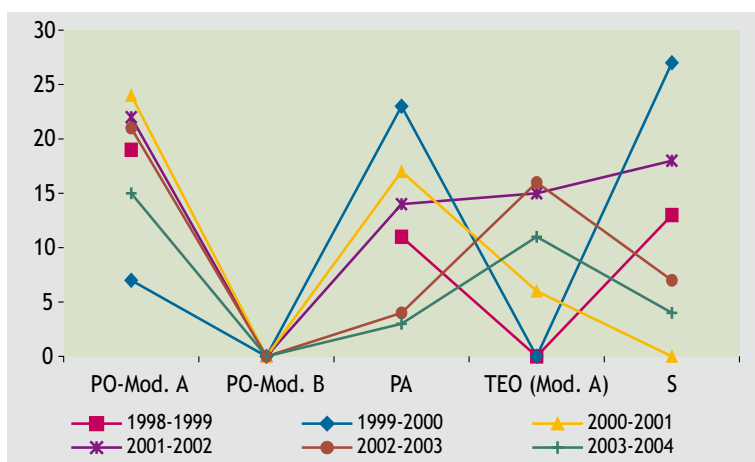
Na provincia de Ourense atopamos os seguintes datos: no curso 1998-99 ofértase unha praza, solicítanse 6 e autorízanse 6; no curso 1999-00 son 5 as prazas ofertadas, solicitadas e autorizadas; ao ano seguinte, a oferta foi de 7 prazas e foron dúas menos as autorizadas; no curso 2001-02, as prazas ofertadas nesta provincia foron 7, as solicitudes 5 e as estadías autorizadas 4; no ano 2002-03, o número de prazas ofertadas foi de 8, as solicitudes 3 e as autorizacións 2; finalmente, no curso 2003-04, foron 6 as prazas ofertadas, 3 as solicitudes e ningunha estadía foi autorizada.

■ Gráfica 76: Estadías formativas en empresas na provincia de Ourense



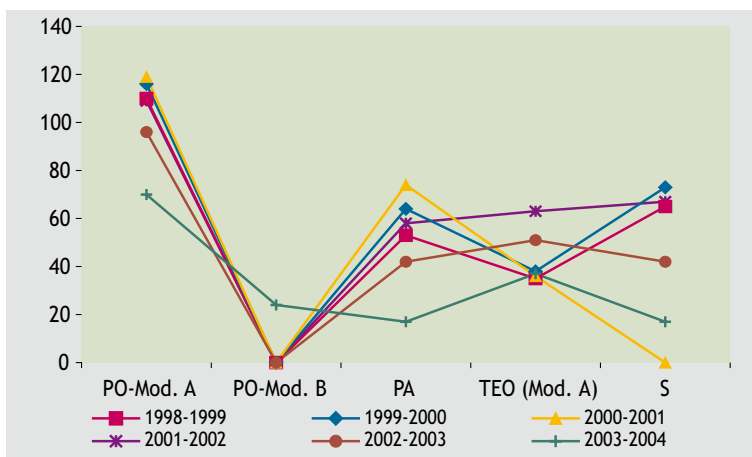
No curso 1998-99 ofértanse, na provincia de Pontevedra, un total de 19 prazas, 13 son as solicitudes e 11 as estadias autorizadas; un ano despois, redúcense as prazas ofertadas a 7, mentres que as solicitudes aumentan a 27 e as estadias autorizadas son 23; no seguinte curso, 2000-01, as prazas ofertadas foron 24 e as autorizadas 17; as prazas que se ofertan no 2001-02 son 22, 18 as solicitudes e 14 as estadias autorizadas; para o ano 2002-03 a oferta de prazas nesta provincia é de 21, 7 son as solicitudes e 4 as estadias autorizadas; no curso 2003-04 en Pontevedra ofertáronse 15 prazas, as solicitudes foron 4 e as estadias autorizadas non pasaron de tres.

■ Gráfica 77: Estadias formativas en empresas na provincia de Pontevedra



Finalmente, na gráfica 78 recóllense os datos totais correspondentes ás catro provincias. Como podemos apreciar, o total de prazas ofertadas no curso 1998-99 foi de 110, as solicitudes representan un total de 65 e as estadias autorizadas 53; no curso 1999-00, as prazas ofertadas foron 116, sendo 73 as solicitudes e 64 as autorizacións; para o curso 2000-01, a oferta total é de 119 prazas e as autorizacións 74; no curso seguinte, as prazas que se ofertan ascenden a un total de 109, as solicitudes a un total de 67 e as prazas autorizadas a 58; os datos correspondentes aos anos 2002-03 e 2003-04 sofren un pequeno descenso, sendo respectivamente, 96 e 70 as prazas ofertadas, 42 e 17 as solicitudes e 42 e 17 as prazas autorizadas.

■ Gráfica 78: Estadías formativas en empresas de Galicia



■ 2.4.5. Formación profesional ocupacional

A análise dos datos da formación profesional ocupacional durante o período 2002-2004 amósanos que no ano 2002 foron catro os centros que impartiron formación profesional para desempregados, que ofertaron un total de 7 especialidades formativas de 1.410 horas de duración total e das que se beneficiaron 99 alumnos (ver táboa 90).

■ Táboa 90: Oferta modular de formación profesional (ano 2002)

Centro	Especialidade de FPO	Horas	N.º Alumnos
IES Coroso	Electricista industrial	200	15
	Automatismos con control programable	270	14
IES Compostela	Catador de viños	50	8
	Cociñeiro	255	18
IES Paseo das Pontes	Pasteleiro	190	15
IES Porta da Auga	Electricista-electrónico de vehículos	175	15
	Pavimentador-azulexador	270	14
Total		1.410	99

No 2003 (ver táboa 91), a oferta de especialidades formativas nos catro centros autorizados no ano anterior ampliouse ata un total de 20 cursos de 11 especialidades. O número total de horas de todas as especialidades ascende a 8.565 e os alumnos matriculados a un total de 193.

### ■ Táboa 91: Oferta modular de formación profesional (ano 2003)

Centro	Especialidade de FPO	Horas	N.º Alumnos
IES Coroso	5	1.415	
IES Compostela	2	1.883	
IES Paseo das Pontes	8	1.842	
IES Porta da Auga	5	3.425	
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>8.565</b>	<b>193</b>

A oferta de centros nos que se imparte formación profesional ocupacional incrementouse no ano 2004 (ver táboa 92) e son un total de 6 os centros autorizados para a impartición desta formación. As especialidades ofertadas foron 16 e o número de horas 7.972.

### ■ Táboa 92: Oferta modular de formación profesional (ano 2004)

Centro	Especialidade de FPO	Horas
IES Coroso	5	2.540
IES Compostela	2	1.883
IES Paseo das Pontes	1 (anulados 4)	359
IES Porta da Auga	6	2.767
IES Carlos Oroza	1	114
IES A Farixa	1	309
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>7.972</b>

#### ■ 2.4.6. Formación profesional continua

En canto á formación continua, os datos analizados revélanos que durante o ano 2002 contamos tan só cun centro no que se impartía o curso de “Reparacións rápidas en carrocería”, de 12 horas de duración, e no que participaron 12 alumnos. Ao ano seguinte, o número de centros é dun total de cinco e os cursos ofertados, de 910 horas de duración total, ascenden a 17, nos que se matricularon 442 alumnos. No ano 2004, o IES Coroso ofertou tres cursos de formación a desempregados, de 237 horas de duración total, a través de convenios con entidades e a Consellería de Innovación, Industria e Comercio, dos que se beneficiaron un total de 420 persoas. Ademais, nestes cursos desenvólvense outras actividades, como a participación en certames e actividades de potenciación da relación escola-empresa.

■ Táboa 93: Cursos de formación continua durante o período 2002-2004

ANO	CENTRO	FORMACIÓN CONTINUA	HORAS	N.º DE ALUMNOS
2002	IES Coroso	Reparacións rápidas en carrocería	12	12
		<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>12</b>
2003	IES Coroso	A dirección dos centros	15	15
	Cefore Santiago	Curso básico de pintura	24	15
	IES Coroso	Aerografía e vinilos	20	15
	IES Compostela	Aplicación dos medios informáticos	40	20
	IES Porta da Auga	9 actividades de formación do profesorado	270	230
	Actividades IES Coroso por convenios	Convenio FOREM	349	75
		Convenio Federación Agroalimentaria (UGT)	130	45
		Método Galicia	50	15
Cámara de Comercio		12	12	
	<b>TOTAL</b>	<b>910</b>	<b>442</b>	
2004	IES Coroso	Convenio 2 entidades (FORGA/Método Galicia)	135	360
		Convenio Cefore	62	45
		Convenio Consellería de Innovación, Industria e Comercio	40	15
		<b>TOTAL</b>	<b>237</b>	<b>420</b>

## ■ 2.5. Consideracións finais

O Consello Escolar de Galicia é consciente de que a Administración educativa vén poñendo ao alcance do profesorado certos medios para favorecer a actividade investigadora e innovadora.

Os datos reflicten que o profesorado que participa en proxectos de I + D de investigación é cada vez maior, e tamén o número de centros premiados pola posta en marcha de proxectos innovadores.

Pero é evidente que unha análise da dinámica social actual demanda máis esforzos dedicados á formación do profesorado e tamén á motivación, para poñer ao seu alcance as ferramentas necesarias que os capaciten para a investigación, a innovación e o recoñecemento profesional do seu labor nestes ámbitos, tanto por parte da Administración coma desde os equipos directivos.

Se queremos que a innovación e a investigación poidan atender as necesidades que derivan da complexa dinámica social, hai que dotar de fondos e fomentar a creación de equipos de traballo entre o profesorado dos distintos centros educativos e outros colectivos implicados na educación, tales como as universidades, as empresas e os concellos.



Os indicadores de innovación e investigación teñen que ter resonancia e cabida na escola valéndonos dos ámbitos da tecnoloxía e das comunicacións e deben interactuar, a diario, mediante unha ensamblaxe o máis permeable posible, cos contidos e coa dinámica dos centros educativos.

Sería moi positivo propiciar o uso de licenzas (anos sabáticos, estadias noutros centros...) para completar a formación do profesorado en tarefas investigadoras e innovadoras, pois isto supón paralelamente un enriquecemento e perfeccionamento que repercute nas tarefas profesionais.

Pensamos, en fin, que a Administración autonómica ten que deseñar políticas máis decididas, xunto con programas que permitan avances nos ámbitos mencionados e avaliar periodicamente os resultados, tanto para comprobar a efectividade de tales políticas, como para adoptar alternativas de mellora. Só deste xeito estaremos creando a cultura científica necesaria, a nivel de innovación e investigación, que a Galicia actual e do futuro nos demanda.

---

### 3. FORMACIÓN E DESENVOLVEMENTO PROFESIONAL DO PROFESORADO

---

#### 3.1. INTRODUCCIÓN

---

O *Informe sobre a situación e estado do sistema educativo en Galicia*, elaborado polo Consello Escolar de Galicia con referencia ao curso 1992-1993, punto de partida para a análise dos antecedentes do presente informe contemplaba as cuestións relacionadas coa formación do profesorado en dous lugares diferentes. Por unha banda, baixo a ampla epígrafe de “Ordenación académica e reforma educativa” (capítulo III), atópase unha breve referencia aos plans anuais de formación, a determinados programas formativos (inclúe modalidades como seminarios permanentes, proxectos de formación en centros, etc.) e ao programa de formación en novas tecnoloxías, chamado entón Programa experimental de novos medios audiovisuais e informáticos, coñecido polas súas siglas de NMAI (apartado III.3: 176-179). Por outra, baixo a epígrafe “Profesorado” examínase máis polo miúdo a situación da formación en exercicio do profesorado, mediante a análise de determinados aspectos (antecedentes, plans, institucións, modalidades, financiamento, avaliación...).

O estudo realizado por Montero Mesa (1996) sobre a formación permanente do profesorado en Galicia no marco dunha investigación máis ampla sobre o estado da cuestión nas comunidades autónomas con competencias plenas en educación (sete no momento da súa realización), máis o que se denominaba territorio MEC, constitúe un fito para a

revisión dos antecedentes neste eido; ademais, nese traballo estaban contempladas as informacións procedentes da investigación soporte para o informe do Consello Escolar con referencia ao curso 1992-1993 (que deu lugar ao informe do Consello Escolar de Galicia citado ao inicio). Mediante a lectura detida de ambos os dous estudos pode obterse un retrato da evolución da formación continuada do profesorado a partir de 1982, data na que a Comunidade Autónoma de Galicia asumiu as competencias plenas en educación, chegando á análise efectuada ata 1996.

Con posterioridade, outros estudos continuaron percorrendo o camiño da investigación e seguimento da situación da formación permanente do profesorado en exercicio na nosa comunidade, ben co formato de traballos de investigación individuais como tesinas e teses (por exemplo, Fernández Tilve, 1997, 2003), ben como resposta a demandas concretas, caso da realizada polo Consello Escolar (Montero Mesa, 2002) ou ben como resposta a demandas de intervención en foros nacionais e internacionais (ver, por exemplo, Montero Mesa, Fernández Vázquez e Fernández Tilve, 2002; Vez Jeremías e Montero Mesa, 1997).

Asemade, a publicación de documentos normativos constitúe tamén outra interesante fonte de información. Entre os publicados a partir de mediados dos noventa, é de ineludible referencia citar o Decreto 245/1999, do 29 de xullo, polo que se regula a formación permanente do profesorado que imparte ensinanzas de niveis non universitarios (DOG, 01/09/99). De entre os aspectos contemplados por este decreto, pódense salientar os seguintes: a) a integración das estruturas que serviron de apoio á función docente durante toda a década dos anos noventa, a saber: os centros de formación continuada do profesorado (Cefocops), os centros de recursos (Ceres) e os monitores do Plan de aplicación das novas tecnoloxías na educación en Galicia (PANTEG), integración que deu como resultado a creación dos centros de formación e recursos existentes na actualidade (Cefores ou CFR)<sup>42</sup>; b) a creación de 19 seccións engadidas aos sete centros de formación preexistentes e, hipoteticamente, unha maior posibilidade de achegamento da formación aos centros educativos; c) a modificación do perfil das persoas asesoras, de maneira que se pasou de dispor de asesores e asesoras especialistas en determinadas áreas do currículo en todos os Cefocops a unha nova situación caracterizada pola localización das asesorías especialistas de etapa, área ou materia, que pasaron a formar parte do Servizo de Formación do Profesorado, mentres que nos Cefores se situaron as asesorías

42 Pode ter interese lembrar que a integración das estruturas institucionais existentes estaba xa preanunciada no documento *Formación continuada do profesorado de niveis non universitarios na Comunidade Autónoma de Galicia*, coñecido familiarmente como *Libro azul* (Xunta de Galicia, 1990).

xeneralistas e mais as asesorías co perfil de tecnoloxías da información e da comunicación (consideradas tamén como xeneralistas).

O citado decreto podería ser interpretado como un plan marco en substitución do existente ata o momento, cuxa vixencia temporal rematará a finais de 1995 (se ben poderíase entender estendida a súa vixencia ata a publicación dun novo plan). Porén, a escasa tradición, aínda, de elaboración de plans marco, tanto na nosa comunidade coma no resto do Estado, posibilita pensar que o proceso é máis ben ao revés. Así as cousas, no momento de redacción do presente informe dispónse dun primeiro borrador de plan marco, con data de setembro de 2005, utilizado tamén como fonte de información para a súa elaboración.

O conxunto de referencias citadas e outras, como os plans anuais publicados entre os anos 2000 e 2005, as memorias anuais dos Cefores, documentos normativos e outras publicacións, constitúen as principais fontes clave de información para a elaboración deste apartado do informe, que foi posible grazas á busca de datos complementarios aos enviados, como xa se di na introdución xeral do estudo. O feito de dispor dun continuado traballo de investigación no campo da formación do profesorado permitiu afrontar o reto de suplir a escaseza de información dispoñible.

O informe estrutúrase en tres apartados: planificación e avaliación da formación, estruturas de formación e modalidades, con estreitas interrelacións entre eles, desenvolvidos coa ollada posta no período temporal marcado, pero sen esquecer os seus antecedentes, como queda patente nesta introdución.

### 3.2. Planificación e avaliación da formación

O *Informe sobre a situación e estado do sistema educativo en Galicia*, elaborado polo Consello Escolar de Galicia con referencia ao curso 1992-1993, atendía as cuestións ligadas á planificación da formación, baixo o rótulo “revisión da política de perfeccionamento do profesorado...” e recoñecía a importancia de dispor dun marco global para a planificación da formación, sinalando que resultaba negativo “a ausencia de planos globais de formación de profesorado en exercicio, xunto coa carencia dun modelo para esa formación que sirva de referencia para as medidas concretas que se vaian adoptando” (p. 306). A análise da experiencia acumulada desde aquel entón no eido da planificación sitúa esta nunha das características máis representativas da política da formación do profesorado desde finais dos oitenta ata a actualidade, non só en Galicia senón no resto do Estado. E, ata tal punto é así, que case podería afirmarse que a tarefa de planificar

a formación é un dos aspectos que marca máis nitidamente as diferenzas respecto das maneiras de proceder no pasado. Unha tarefa que é levada a cabo pola Administración educativa, a través das súas instancias centralizadas e periféricas, que configuran a organización máis visible da formación permanente do profesorado en exercicio para levar a cabo a planificación, desenvolvemento e avaliación desta.

No contexto das consideracións anteriores, na nosa comunidade déronse pasos decididos na liña de planificar a formación de maneira sistemática. E así, seguindo o traballo feito por Montero Mesa (1996), a planificación da formación na Comunidade Autónoma galega pode situar os seus comezos no ano 1987, co cambio experimentado no goberno da comunidade, ao ser substituído o goberno de Alianza Popular por un goberno de coalición de tres partidos (PSOE, Coalición Galega e Partido Nacionalista Galego). Por primeira vez, a formación en exercicio dispón dun marco conceptual do que, sen dúbida, carecía ata o momento, que desde os seus presupostos e principios servira de marco teórico integrador con capacidade para fundamentar a toma de decisións posteriores sobre a planificación, posta en práctica e avaliación da formación en exercicio.

Para realizar esta tarefa, en setembro de 1988 constitúese unha comisión na que están representadas distintas instancias susceptibles de participación na formación en exercicio (formadores, inspección, universidade, movementos de renovación pedagóxica, Instituto de Ciencias da Educación, a propia Administración, etc.). Esta comisión elabora un documento marco, a modo de marco conceptual de ineludible referencia para levar a cabo a planificación da formación, estruturado en catro apartados: xustificación, principios, obxectivos e liñas de actuación. En simultáneo, un grupo de traballo integrado por formadores de didácticas específicas diseña o Plan galego de formación continuada do profesorado para o período 1990-1995. O seu contido está organizado en sete capítulos. O percorrido por cada un deles permite examinar o modelo de formación asumido para lles dar resposta ás necesidades e demandas do profesorado; as liñas de actuación e modalidades formativas destinadas a lles dar resposta ás inxerencias do profesorado; os distintos ámbitos de responsabilidade na organización da formación; as institucións responsables de cada un deles; os proxectos que pensan realizarse; a importancia da avaliación da formación e os tipos, criterios e axentes de avaliación.

Tanto o documento marco coma o Plan galego de formación continuada do profesorado forman parte do documento *Formación continuada do profesorado de niveis non universitarios na Comunidade Autónoma de Galicia*, coñecido máis familiarmente como *Libro azul* (Xunta de Galicia, 1990), co límite temporal dun quinquenio. Ambos, no seu

conxunto, poden definirse como un plan marco, ao estilo do proposto polo MEC en 1989 e por outras comunidades autónomas.

O proceso de elaboración do plan marco durou, aproximadamente, un ano. O atraso da súa publicación ata 1990 compenseouse coa publicación dun plan ponte de formación do profesorado, en setembro de 1989. Este plan, elaborado tamén polo grupo de formadores de didácticas específicas, recolle unicamente o conxunto de actividades de formación para realizar durante o primeiro trimestre do curso 1989-1990.

O plan marco considérase un documento de bases que define as liñas directrices da formación permanente do profesorado, un punto de referencia para fundamentar a toma de decisións nesta materia e, polo tanto, para a vertebración das actividades de formación do profesorado. Representa, pois, o nivel máis amplo de planificación e o punto de mira obrigado para os demais niveis. Senta as bases de funcionamento para desenvolver o modelo de formación definido. Un modelo que entende a formación como unha aprendizaxe para ensinar, como un proceso de desenvolvemento profesional, como un cambio no rol do profesorado e como un proceso de mellora da calidade da educación (aspectos todos eles de rabiosa actualidade). O máis relevante deste nivel de planificación é, sen dúbida, o seu papel de guía dos demais niveis hipoteticamente con vontade de concreción (representa o “norte”).

No momento de redacción do presente informe, estase á espera da saída á luz dun novo plan marco para o próximo quinquenio, que se converta nun novo marco de referencia da política da formación en exercicio en Galicia e que dea conta da maneira como a formación do profesorado en exercicio fará fronte aos retos da escola e dos profesores do século XXI. Disponse, así, dun primeiro borrador desde setembro de 2005, como se sinalaba na introdución. As accións necesarias para a elaboración deste foron emprendidas polo entón conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria, mediante a constitución dun grupo de traballo, e deron como resultado o borrador citado, un documento para a reflexión e a análise da experiencia do pasado e as previsións para o futuro.

A análise da experiencia da planificación da formación permanente do profesorado na nosa comunidade autónoma ten, pois, o seu primeiro nivel de planificación na elaboración dun plan marco, se ben en función dos datos dispoñibles e o quinquenio estimado para a duración deste, pódese afirmar que se produciu un certo atraso na reconsideración do elaborado para o período 1990-1995 e a toma de decisións respecto da súa avaliación e reelaboración, en función do propio dinamismo da sociedade, da educación e da

formación. Un atraso que pode ser interpretado como expresión dun certo desinterese polos camiños que estaba a seguir durante a segunda metade dos noventa e os primeiros anos do século XXI, nun contexto de cambios e reformas continuos e, polo tanto, de especial atención aos apoios necesarios para capacitar o profesorado na asunción dos retos formulados.

Durante os anos noventa, a planificación respondeu a unha estruturación en niveis, en hipotética derivación a partir do plan marco, configurada por un plan xeral anual, seguido dos plans provinciais, que recollían tanto a oferta formativa realizada directamente pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria como a realizada polos Cefocops. Así, no curso 1992-1993 dispúxose, por primeira vez, dun Plan xeral anual de formación permanente do profesorado. Con anterioridade a este, as actividades de formación foron ofertadas a través de publicacións específicas. Así, por exemplo, no curso 1990-1991 reflíctense na publicación *Formación do profesorado de EXB e de ensinanzas medias da Comunidade Autónoma de Galicia*, de setembro de 1990, e no curso 1991-1992, a través dunha publicación da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, que recollía a oferta institucional de formación.

A dinámica de elaboración, publicación e difusión dos plans provinciais anuais continuou durante os cursos seguintes. Non así a de elaboración do plan xeral anual, que tivo a súa segunda edición no curso 1993-1994. Polo tanto, durante o período 1992-1999, a dinámica da planificación está representada polos plans de formación provinciais, cunha periodicidade anual, coñecidos como plans provinciais de formación permanente do profesorado. Editábanse catro libros, un por provincia, nos que se incluían tanto a oferta de actividades de carácter centralizado como a procedente de cada Cefocop. A partir da publicación do Decreto 245/1999, do 29 de xullo (DOG, 01/09/99) sobre a formación permanente do profesorado de niveis non universitarios e, desde o curso 1999-2000, só se edita un plan anual no que se recollen o conxunto das actividades ofertadas, tanto a nivel centralizado como por cada Cefore. Claro que sería máis preciso dicir que se editan dous, xa que un está dirixido ao profesorado en xeral e outro ao profesorado de formación profesional. Unha diferenciación que ten o seu precedente en marzo de 1991, momento no que a Dirección Xeral de Formación Profesional publicaba os *Programas de formación do profesorado. Área tecnolóxico-práctica de formación profesional*<sup>43</sup>. Continuando con esta traxectoria, o primeiro borrador de plan marco de setembro de 2005,

43 Naquel entón, a dependencia orgánica da formación permanente do profesorado en exercicio estaba baixo as correspondentes direccións xerais.

no seu capítulo seis sobre plans de formación, mantén a diferenciación de dous plans: un plan xeral de formación do profesorado e un plan específico para o profesorado de formación profesional, baixo os argumentos da “necesidade de desenvolver unha maior converxencia no espazo europeo de formación profesional e a necesidade de resposta á multiplicidade de demandas sociais feitas ao profesorado” (p. 32). Esta diferenciación constitúe, sen dúbida, un tema interesante para o estudo e a indagación e merecería unha análise detida das motivacións, xustificacións, experimentación e consecuencias na calidade da propia formación e dos seus efectos na mellora de centros e profesores.

A partir do ano 2000, púxose en marcha un plan de choque que se veu desenvolvendo anualmente entre os meses de xaneiro e xuño. Este plan de choque tiña como obxectivo prioritario utilizar internet para facilitar o achegamento do profesorado ao uso do ordenador como ferramenta de traballo. Particularmente, deseñouse inicialmente un curso de 30 horas de duración sobre manexo do ordenador. Posteriormente, introducíronse de maneira paralela dous cursos de afondamento nos que se incluían contidos sobre deseño de páxinas web, Power Point, internet, deseño de materiais coas TIC, Excel, Access, etc. Entre as actividades do plan de choque e as incluídas nos plans anuais de formación do profesorado, produciuse un incremento notable na oferta formativa en materia de novas tecnoloxías, como pode observarse na táboa 94.

#### ■ Táboa 94: Actividades sobre TIC e nivel de participación

	Número de actividades realizadas	Número de docentes que asistiron
2002	619	8.943
2003	581	7.694
2004	492	5.421
<b>TOTAL</b>	<b>1.692</b>	<b>22.058</b>

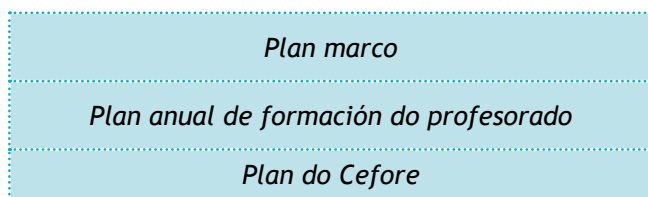
O que se podería denominar como plan de cada Cefore, integrados no plan anual, inclúe o conxunto de actividades de formación para realizar durante cada curso escolar. Estas actividades teñen como propósito garantir a formación permanente do profesorado que imparte ensinanzas nos niveis diferentes ao universitario, o intercambio de experiencias e reflexións sobre os procesos educativos, impulsar a investigación educativa no campo da innovación, potenciar a elaboración e difusión de material didáctico e a dinamización pedagóxica dos centros, como accións que contribúen á mellora da calidade do ensino. Hipoteticamente, en función da declaración de intencións, a oferta de actividades

formativas realízase en función dos resultados obtidos no proceso de detección de necesidades de formación nos centros dentro do ámbito de actuación de cada Cefore.

Neste contexto, non deixa de ter interese poñer sobre o tapete a posibilidade de inclusión dun nivel de planificación frecuentemente esquecido: o plan de formación do centro educativo. Unha proposta fundamentada na idea de favorecer que a formación do profesorado pase a formar parte do tecido profesional dos profesores, non só no sentido individual, senón como membros dunha organización educativa, desde posicións de diálogo coas necesidades e demandas do conxunto de profesionais dun centro, de maneira que este teña tamén un proxecto de formación propio no que poidan verse reflectidos os proxectos dos seus profesores. Quizais se este nivel existise, os demais funcionarían con maior fluidez.

A partir do ano 2000, e durante o período de referencia do presente informe, consolídanse tres niveis na planificación da formación entendendo que, se ben non se producira unha reelaboración do plan marco de 1990-1995, poderíase interpretar como expresión deste o Decreto 245/1999, do 29 de xullo, polo que se regula a formación permanente do profesorado que imparte ensinanzas de niveis non universitarios (DOG, 01/09/99). O segundo nivel corresponde aos plans anuais que inclúen a oferta formativa dos Cefores, terceiro nivel de planificación. Prodúcese, pois, en sucesivos niveis con supostas interrelacións entre eles, independentemente da especificidade de cada nivel (véxase figura 4), se ben todo iso esixiría unha análise máis detida.

### ■ Figura 4: Niveis na planificación da formación permanente



O Plan anual de formación do profesorado é competencia das instancias centrais e contén as principais actuacións que se emprenderán de cara a un curso determinado. As actuacións contidas neste diríxense separadamente a varios colectivos profesionais: profesorado de educación infantil, primaria, secundaria obrigatoria e bacharelato, así como ao profesorado de formación profesional. Porén, sendo isto certo, tamén o é o feito de dispor, máis ben, de dous plans de formación anuais elaborados paralelamente, como se dicía en parágrafos anteriores.



O primeiro, de carácter xeral, recolle o conxunto de actuacións para desenvolver durante o período de referencia polas diferentes instancias (Xunta de Galicia, 2001a, 2002b, 2003b e 2004c). Neste pódense atopar accións formativas organizadas e desenvolvidas polos servizos centrais da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (formación para equipos directivos, formación dirixida ao profesorado de educación de adultos, formación do profesorado en temas transversais do currículo, formación para aqueles profesionais do ensino que se ocupan de tarefas ligadas á orientación académica e laboral, formación do profesorado nas áreas curriculares, formación do profesorado dos centros rurais agrupados e escolas unitarias, etc.); accións convocadas a través do DOG (licenzas por estudos, cursos de especialización, actividades formativas para o profesorado de inglés e de francés, proxectos de formación e asesoramento do profesorado en centros docentes, cursos de idiomas no estranxeiro...); accións enmarcadas en programas europeos (Sócrates, Leonardo da Vinci, estadías e intercambios internacionais, estadías en empresas estranxeiras, etc.); actividades de promoción da lingua galega (cursos de iniciación e perfeccionamento de lingua galega, intercambio de experiencias para os responsables dos equipos de normalización lingüística, seminarios específicos de galego para profesores das áreas que se imparten en galego...); actividades de formación a distancia (bibliotecas escolares, TIC, etc.), así como aquelas accións organizadas e desenvolvidas polos sete Cefores de Galicia (seminarios permanentes, grupos de traballo, cursos e xornadas).

As accións organizadas e desenvolvidas polos Cefores conteñen unha temática diversa (autoprotección escolar, función directiva, desafíos educativos dos centros educativos, educación intercultural, atención á diversidade, biblioteca escolar, coeducación, pedagogía musical, programacións de aula, novas tecnoloxías, convivencia escolar, avaliación psicopedagóxica, metodoloxía didáctica, función titorial, xestión administrativa de centros, traballo cooperativo, estratexias de aprendizaxe, comprensión lectora, unidades didácticas, técnicas de autocontrol, antiestrés, medios de comunicación social, materiais de aula, resolución de conflitos, coidado e hixiene da voz, etc.).

Para regular o desenvolvemento das accións formativas establécense unhas normas xerais que afectan a:

1. Criterios de admisión dos potenciais participantes nas actividades de formación, tales como pertencer ao ámbito do Cefore correspondente; estar impartindo a materia, área ou ciclo ao que vai destinada a actividade de formación; distribución proporcional entre o profesorado de educación primaria e secundaria, no caso de actividades destinadas a todos os niveis educativos; proximidade do centro de traballo á localidade de celebración, no caso de actividades que se repiten en diferentes comarcas; non estar participando noutra actividade coincidente con esta; non ter participado na

mesma actividade en anos anteriores; cumprir os criterios específicos para cada actividade.

2. Criterios para a avaliación das actividades de formación, pois de acordo coa Orde do 3 de setembro de 2001 (DOG, 10/09/01), pola que se regula a convocatoria, recoñecemento, certificación e rexistro das actividades de formación permanente do profesorado e se establecen as equivalencias das actividades de investigación e das titulacións, “todas as actividades de formación deben ser avaliadas, co fin de tomar decisións sobre a mellora das accións formativas”; esta avaliación afectará aspectos tales como o deseño e organización; os participantes (relatores, asistentes e asesoría implicada); contido, metodoloxía e recursos e consecución de obxectivos e para a que se terán en conta os seguintes criterios: comprobación da asistencia; verificación da realización das actividades e traballos propostos; análise da memoria individual; elaboración e proposta da acta de certificación correspondente (nótese que estes criterios fan referencia unicamente aos “asistentes” ás actividades de formación).
3. Certificación para recibir polo profesorado asistente ao remate de cada actividade (Orde do 3 de setembro de 2001 citada). Como criterios para obter esta cítanse: a participación activa nas fases presenciais e a execución das tarefas programadas para as fases non presenciais e a asistencia, obrigatoria nun 85% da duración total.

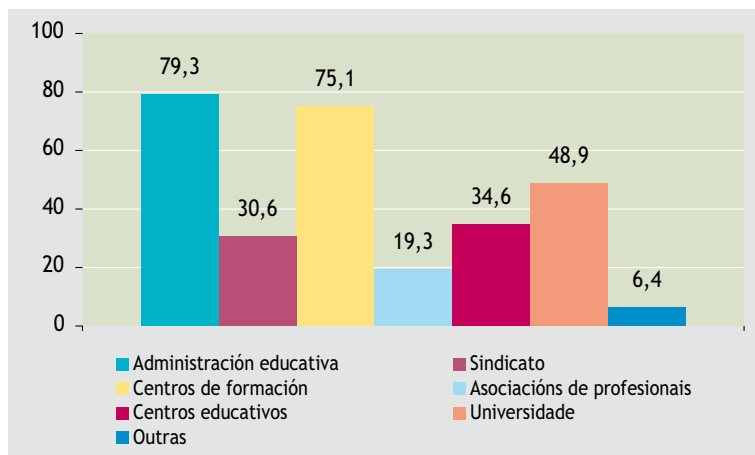
O segundo plan de formación, para o profesorado de formación profesional, aparece por primeira vez como tal plan anual diferenciado no curso 1997-1998, para atender as liñas de traballo definidas no Plan galego de formación profesional. É de carácter máis específico e contén un conxunto de actuacións para satisfacer as necesidades de formación que se derivan da análise dos ciclos formativos de cada familia profesional. Estas actuacións ofertadas veñen clasificadas por familias profesionais (Xunta de Galicia, 2002c, 2003c, 2004d) e preséntanse mediante fichas individuais nas que figura un resumo dos contidos (proxecto curricular de ciclos formativos, discapacidade, TIC, xogos populares, prevención de riscos laborais, xestión de recursos humanos, política de mercadotecnia, pautas de actuación protocolarias, xestión de proxectos, necesidades educativas especiais en educación infantil, terceira idade, etc.), as datas e lugar de celebración e o prazo e lugar de recepción de solicitudes.

Xunto con estas, ofértanse outras, similares ás contidas no plan anual xeral: accións convocadas a través do DOG (licenzas por estudos, actividades para o profesorado de inglés e francés, proxectos de formación e asesoramento do profesorado en centros docentes, etc.); accións enmarcadas na Comunidade Europea (Sócrates, Leonardo da Vinci, estadías e intercambios internacionais, estadías en empresas estranxeiras...); actividades de promoción da lingua galega (cursos de iniciación e perfeccionamento da lingua galega,

encontros para os responsables e compoñentes dos equipos de normalización lingüística, e para o profesorado en xeral, seminarios específicos de galego para profesores das áreas que se imparten en galego, seminarios para equipos directivos de centros de ensino non universitario, recursos didácticos para o profesorado de educación infantil e de primeiro ciclo de primaria, etc.); actividades desenvolvidas polos Cefores (seminarios permanentes, grupos de traballo, etc.); actividades de formación a distancia (bibliotecas escolares, TIC...). Para a participación nestas actividades establécense tamén unha serie de criterios: estar impartindo ou ter a intención de impartir docencia en módulos de ciclos formativos relacionados coa actividade; estar adscrito á correspondente especialidade que habilita a impartición do módulo relacionado coa actividade; que polo menos participe un profesor por centro, tendo en conta a escala de categorización profesional (profesor funcionario de carreira con destino definitivo, profesor funcionario de carreira con destino provisional, profesor funcionario en prácticas e profesor interino).

A este conxunto de actuacións ofertadas pola Administración educativa e polos Cefores, institucións por excelencia da formación permanente do profesorado en exercicio na nosa comunidade, únense outras axencias e institucións, tal e como amosa a gráfica 79, que teñen por obxectivo contribuír ao desenvolvemento da competencia docente.

#### ■ Gráfica 79: Nivel de participación das diferentes institucións na formación permanente do profesorado



Fonte: Fernández Tilve, 2003.

As denominadas institucións colaboradoras son moitas e diversas. De acordo coa relación proporcionada pola Administración educativa en maio de 2005, acolléndose á Orde do 3

de setembro de 2001 antes citada, son un total de 107 as consideradas como institucións colaboradoras que realizan actividades de formación do profesorado coa homologación da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. A maior porcentaxe corresponde a asociacións profesionais de todo tipo (de profesores, de orientadores, de directores, de centros, etc.), seguidas de concellos, sindicatos e movementos de renovación pedagóxica. ¿Que actividades de formación desenvolven? ¿Como se fai o seguimento das actividades desenvolvidas?

Por outra banda, e seguindo cos datos proporcionados pola Administración educativa, desde o curso 1992-1993, momento no que se inicia a actividade dos Cefocops, viñéronse desenvolvendo actividades de formación baixo o formato das distintas modalidades existentes (cursos, seminarios permanentes, grupos de traballo, proxectos de formación e asesoramento en centros, xornadas, encontros, obradoiros, etc.). A participación do profesorado en actividades de formación desde o curso 1992-1993 ata o curso 2003-2004 ascende a 264.833 asistencias. O número de profesores no curso 1992-93 foi de 19.648 e creceu lixeiramente ata o curso 1998-1999 (21.048), a excepción do curso 1995-1996 (19.073). O crecemento é maior nos cursos restantes, acadando o curso 2001-2002 o maior número de participantes (25.187). O número de actividades realizadas durante este mesmo período foi de 15.636. O menor número de actividades corresponde ao curso 1992-93 (813) e o maior ao curso ao curso 2001-2002 (1.614).

Na táboa 95, ofrécese unha distribución de actividades (cursos, xornadas, encontros, etc.) por niveis educativos, co propósito de ofrecer unha radiografía da oferta realizada durante o período de referencia do presente informe.

### ■ Táboa 95: Actividades de formación ofertadas durante o período 2001-2005

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Educación infantil	17	21	24	27
Educación primaria	27	33	22	43
Educación secundaria	99	93	80	79
Interniveis	252	318	318	259
Formación profesional	46	102	116	167
TOTAL	441	567	560	575

A análise do seu contido permite deducir que o achegamento da formación aos centros educativos, a promoción de valores básicos para a vida e a convivencia, o desenvolvemento

de programas que favorezan a mellora continua da calidade da educación, a formación nas TIC e a mellora da competencia lingüística do profesorado de idiomas son cuestións prioritarias na política de formación permanente do profesorado en exercicio durante o período de referencia deste informe.

O número de actividades de formación (cursos, xornadas, grupos de traballo, seminarios permanentes, proxectos de formación e asesoramento en centros, etc.) realizadas durante o período 2001-2004 foi de 4.686, como pode observarse na táboa 96.

#### ■ Táboa 96: Actividades de formación realizadas durante o período 2001-2004

	2001-2002	2002-2003	2003-2004
N.º de actividades	1.614	1.572	1.500

A participación do profesorado en actividades de formación durante o devandito período ascende a 73.517 asistencias (ver táboa 97).

#### ■ Táboa 97: Participación do profesorado en actividades de formación durante o período 2001-2004

	2001-2002	2002-2003	2003-2004
N.º de profesores	25.187	23.874	24.456

O establecemento dos diferentes niveis de planificación adoita xustificarse na necesidade de atención, en simultáneo, ás necesidades de formación procedentes dos profesores, centros e sistema educativo. Atender debidamente este conxunto de necesidades esixe conxugar os principios de centralización e descentralización na formación e unha actuación multidireccional das distintas instancias. A partir do informe da OCDE de 1982 sobre a formación en exercicio (traducido ao castelán en 1985), a dialéctica entre ambos os tipos de necesidades concita a maior parte das discusións neste terreo, sen conquistar un punto de acordo que satisfaga profesionais e Administración educativa.

Na práctica, coñécese moi pouco o que sucede realmente no interior de cada un dos niveis sinalados. ¿Estase funcionado efectivamente desde a integración das informacións procedentes dos distintos niveis e a negociación das decisións ou, máis ben, o que se produce é unha graduación e regulamentación das actuacións desde as instancias centrais ás periféricas? ¿Que procesos se levan a cabo para determinar a oferta das actividades de formación? ¿Que protagonismo lle corresponde a cada instancia? ¿Cal é o protagonismo do profesorado?

Non se dispón de información suficientemente contrastada para dar resposta a estes interrogantes e poder coñecer así a serie de responsabilidades de planificación, a que niveis se toman as decisións sobre a formación, de que instancia depende esa toma de decisións, se se produce algún tipo de comunicación previa ou cada nivel se planifica cando o inmediatamente superior xa o está, se a planificación se realiza en equipo, que informacions utilizan para facela, se nalgún momento se produciu algunha análise avaliativa do funcionamento da planificación realizada, etc. Sería necesario realizar algún tipo de indagación que permitise constatar ata que punto se cumpre este principio de interrelación entre os niveis e que características ten esta, desde o coñecemento dos procesos e tarefas que se desencadean para encher de contido cada nivel, ata o repartimento de responsabilidades para facelo.

Sería desexable que calquera avaliación da formación en exercicio en Galicia pasase ineludiblemente por examinar a proxección do modelo (ou modelos) de formación do plan marco nos demais niveis de concreción, máis alá da análise descritiva do contido das actividades e do número destas e dos participantes. Se este modelo (ou modelos) non estivese visible ou se vise outro ou outros, hai que pensar que algo está indo por camiños distintos aos pensados e, consecuentemente, faríase necesario analizar o modelo ou modelos que realmente se están a proxectar na práctica das diferentes actividades de formación, contrastalos cos formulados nos plans anuais e dos Cefores e facer as correccións oportunas. Se ben tamén é certo que o establecemento de mecanismos de interrelación entre os niveis non é unha tarefa doada, xa que esixe un certo respecto aos principios de autonomía, responsabilidade, interdependencia, coordinación e avaliación.

Polo que sabemos destes procesos, para a elaboración dos devanditos plans anuais tómanse en consideración as necesidades de formación sentidas polo profesorado ao longo dos cursos correspondentes. O proceso de detección de necesidades formativas lévase a cabo mediante enquisas, reunións, análise da oferta de formación doutros cursos, etc. Participan neste os asesores especialistas do Servizo de Formación do Profesorado e os asesores dos Cefores. Este diagnóstico de necesidades posibilita, hipoteticamente, o coñecemento de diversos aspectos fundamentais para o deseño das accións formativas: temáticas, modalidades de formación e temporalización, entre outros.

A partir do curso 2002-2003, e tal como figura nas publicacións correspondentes dos plans anuais, o diagnóstico de necesidades desenvolvido para a elaboración do plan anual de formación complementábase cun proceso de avaliación en tres fases. Na fase de planificación da actividade, cunha avaliación inicial realizada a través dun cuestionario enviado por correo ou cuberto nunha xuntanza convocada *ad hoc*, que ten por obxecto axustar as

actividades de formación e a intervención dos relatores ás condicións dos participantes (necesidades sentidas, coñecementos previos e expectativas). Esta avaliación inicial para desenvolver na fase previa de planificación da actividade é seguida por unha avaliación procesual durante a fase presencial da actividade (metodoloxía empregada, materiais utilizados, coordinación, etc.), que posibilite a retroalimentación do proceso e incida en futuras planificacións. Na fase final, a avaliación ten que ver co logro de obxectivos, adquisición de novos coñecementos e capacidades por parte dos participantes, posibles repercusións da actividade na práctica docente, análise da memoria individual, etc.

Para a avaliación de modalidades, tales como os proxectos de formación en centros, os seminarios permanentes e os grupos de traballo, establécense como estratexias prioritarias a observación e a elaboración de memorias ou traballos. En calquera caso, estas estratexias están pensadas —en teoría— para comprobar o grao de aproveitamento, os coñecementos e destrezas adquiridos por cada un dos membros participantes. A través dos resultados desta avaliación, tómanse decisións sobre a emisión de certificados, publicacións de materiais, concesión de axudas económicas para futuras propostas formativas, etc. Agora ben, ¿que se coñece acerca das repercusións dos procesos formativos no desenvolvemento profesional do profesorado e na súa práctica docente? ¿É posible coñecer estas mediante os procesos avaliativos levados a cabo? Con outras verbas, ¿posibilitan as estratexias e instrumentos de seguimento e avaliación utilizados coñecer os efectos da formación? É dicir, ¿cal é a súa contribución ao desenvolvemento persoal e profesional dos profesores, á mellora dos centros educativos e da aprendizaxe dos alumnos, meta final por excelencia das actividades de formación? Interrogantes e aspectos que merecen, pola súa complexidade, unha atención especial, escasamente levada a cabo polas instancias da formación e que continúa a ser unha difícil e complexa materia pendente.

A presenza da avaliación na planificación da formación en xeral e, particularmente, na elaboración e desenvolvemento do plan anual de formación é palpable. Pero, ¿que se fai realmente con eses datos recollidos?, ¿quen os utiliza?, ¿para que?, ¿como inflúen na planificación futura da formación? En ocasións, podemos chegar á conclusión paradoxal de que as actividades avaliadas positivamente non teñen continuidade e, pola contra, avaliacións negativas dunha actividade non teñen repercusións, ben en cambios ben na súa remodelación.

Por outra parte, as memorias realizadas tanto polos Cefores coma por asesores ofrecen información respecto a que a finalidade dos instrumentos utilizados nos procesos avaliativos (cuestionarios, frecuentemente) é a de obter só información sobre o nivel de satisfacción dos profesores coa actividade de formación desenvolvida, relación nominal de

actividades, índice de participación por modalidade e análise económica de actividades, fundamentalmente. Así mesmo, hai unha ampla dispoñibilidade de datos cuantitativos dispersos aos que só se pode acceder a través da revisión *in situ* destes (por exemplo, a potencial riqueza de datos das memorias anuais dos Cefores), o que dificulta a realización de traballos de investigación como o presente informe, que partía do suposto da dispoñibilidade dos datos demandados e que quedou en suposto. Datos que dan conta das actuacións realizadas, dos orzamentos investidos, das institucións de formación participantes, dos asesores e profesores implicados, dos factores que patentizan a magnitude do fenómeno, etc. A análise destes posibilitaría establecer relacións entre intencións e realizacións, actividades planificadas e actividades desenvolvidas, perspectivas dos distintos usuarios e axentes formativos, potenciais efectos da formación, etc.

Neste contexto, ben pode interpretarse que a avaliación parece ter exclusivamente un sentido burocrático, de resposta a un ritual non demasiado visible que pode ter que ver máis coa esixencia de acreditar ou certificar a formación que coa de facer algún tipo de avaliación do seu desenvolvemento. A avaliación da formación debería traspasar as fronteiras das intencións, para deixar de ser unha das materias pendentes na formación do profesorado. Pero, ¿ata cando? Como excepción, sinalar a existencia dun documento de traballo titulado *Un sistema de indicadores para a avaliación da formación do profesorado*, con data de abril de 2003, resultado das reunións mantidas polos responsables dos servizos de formación do profesorado das distintas comunidades autónomas, xunto co Instituto Superior de Formación do Profesorado, elaborado durante os anos 2002-2003, coa intención de “establecer liñas comúns e abordar mediante consenso os distintos problemas da formación do profesorado” (Arreaza, 2003). A partir de 2003, estase a realizar un estudo avaliativo sobre a formación do profesorado en exercicio en todo o Estado, coordinado polo Instituto Superior de Formación do Profesorado e no que participan todas as administracións educativas. A maior parte do traballo de campo xa está realizado e espérase que durante o ano 2006 se coñezan os resultados.

Finalmente, no que á planificación se refire, unha breve referencia á maneira como esta se está a contemplar no primeiro borrador de plan marco xa citado anteriormente. Nel contémpanse dous plans de formación, xustificados na necesidade de lle dar resposta á multiplicidade de demandas sociais feitas ao profesorado, así como á necesidade de desenvolver unha maior converxencia co espazo europeo de formación profesional, o que leva a formular un plan xeral de formación do profesorado e un plan específico para o profesorado de formación profesional. Estes plans de formación integrarán, respectivamente, uns programas específicos, coa finalidade de atender os retos dos plans e posibilitar o deseño de itinerarios formativos.



Os bloques dos programas específicos para deseñar e incluídos no Plan xeral de formación do profesorado irán dirixidos ás diferentes etapas educativas (profesorado de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obrigatoria e bacharelato, sen esquecer a especificidade do profesorado de escolas unitarias e dos CRA, e de educación de adultos), a colectivos especiais (equipos de orientación, equipos directivos, profesores tutores, profesores de apoio, profesorado de ensinanzas de réxime especial, persoal da rede de formación e profesorado de nova incorporación ao sistema educativo) e a aspectos diversos (inmersión lingüística, integración e apoio escolar, atención á diversidade, contidos transversais, bibliotecas escolares, familia e escola, transición escolar, acollida de alumnos inmigrantes, convivencia escolar, mellora de centros educativos, e-formación, innovación e investigación educativa, saúde do persoal docente, TIC, etc.).

O Plan específico para o profesorado de formación profesional debe participar do obxectivo estratéxico da Unión Europea do logro dunha sociedade do coñecemento máis competitiva e dinámica, establecido no Consello Europeo de Lisboa do ano 2000. Aínda que a curto prazo a formación profesional debe garantir as cualificacións profesionais que garantan a empregabilidade, “nun mercado dinámico e imprevisible a medio prazo” é necesario que tamén imprima en simultáneo a concepción da formación ao longo da vida laboral.

En definitiva, este plan específico de formación pretende facilitarlle ao profesorado de formación profesional as competencias profesionais necesarias para responder ás demandas do sector ou familia profesional e desenvolver con éxito as tarefas que se presentan en situacións reais do mundo laboral. En todo caso, as empresas colaboradoras deben ser seleccionadas en función do seu equipamento tecnolóxico, da competencia profesional dos seus traballos/formadores, da capacidade de coordinación co mundo educativo, de ser punteiras do seu sector e vangardistas na súa organización. Para dar resposta a este conxunto de propósitos, os Cefores, verdadeiras axencias dinamizadoras da formación permanente, deberán examinar polo miúdo o tecido industrial (cámaras de comercio, asociacións profesionais, empresas de selección de persoal, organizacións de consumidores, etc.) da súa zona de ámbito de influencia para poder garantir a interacción do mundo educativo co mundo da empresa. Para iso, faise necesaria a redefinición dos perfís das súas asesorías actuais.

Os programas específicos integrados neste plan de formación profesional recollerán a especificidade da formación profesional, a través de aspectos tales como: actualización de coñecementos científicos e tecnolóxicos; utilización de recursos e equipamentos dos centros educativos; estadias en países europeos; formación en e por empresas; formación en necesidades do sistema produtivo; formación en competencias transversais; itinerarios

profesionais; formación para o profesorado de nova incorporación; transición ao mundo laboral; vías de inserción laboral; vinculación entre a formación regrada, a ocupacional e o sector produtivo; orientación profesional; desenvolvemento de experiencias e proxectos de innovación, de investigación didáctica, científica e tecnolóxica; xestión da información; as tecnoloxías da información e da comunicación (TIC) nos procesos produtivos e de servizos; as novas formas de traballo e a súa organización derivadas do cambio tecnolóxico; teletraballo; oferta formativa na Unión Europea; elaboración de recursos, entre outros.

### ■ 3.3. Estruturas de formación

Como se sinalou na introdución, a partir do Decreto 245/1999, do 29 de xullo, polo que se regula a formación permanente do profesorado que imparte ensinanzas de niveis non universitarios (DOG, 01/09/99), produciuse a integración das estruturas que serviron de apoio á función docente durante toda a década dos anos noventa, entre as que se atopaban os centros de formación continuada do profesorado (Cefocops), os centros de recursos (Ceres) e os monitores do Plan de aplicación das novas tecnoloxías da educación en Galicia (PANTEG), integración que deu como resultado a creación dos centros de formación e recursos existentes na actualidade (Cefores ou CFR). Esta reestruturación supuxo, por unha banda, manter os sete centros de formación existentes e, por outra, a creación de 19 seccións engadidas a estes. Unha nova situación que se esperaba que posibilitaría un maior achegamento da formación aos centros educativos.

O decreto modificaba tamén o perfil das persoas asesoras, de maneira que se pasou de dispor de asesores e asesoras de formación, especialistas en determinadas áreas do currículo, en todos os Cefocops, a unha nova situación caracterizada porque as asesorías especialistas de etapa, área ou materia, pasaron a formar parte do Servizo de Formación do Profesorado. De acordo cos datos proporcionados pola Administración educativa en maio de 2005, este servizo de formación do profesorado está constituído por 19 asesores e asesoras especialistas<sup>44</sup> que teñen como funcións prioritarias o deseño dos plans de formación e a realización das accións formativas centralizadas.

44 As especialidades das asesorías son as seguintes: bioloxía e xeoloxía; debuxo e educación plástica e visual; educación física; educación infantil; educación primaria; bibliotecas escolares; ciencias sociais, xeografía e historia; física e química; latín, grego e cultura clásica; lingua castelá e literatura; lingua e literatura galega; lingua francesa; lingua inglesa; matemáticas; música e danza; orientación; relixión; tecnoloxía. Un asesor ou asesora en cada especialidade, a excepción de lingua inglesa que conta con dous.

Nos Cefores situáronse as asesorías xeneralistas e mais as asesorías co perfil de tecnoloxías da información e da comunicación (considerados tamén como xeneralistas). As funcións principais destes é a de colaborar na elaboración dos plans de formación e coordinar a realización das accións formativas. A táboa 98 representa a distribución dos Cefores na actualidade (sen variacións respecto aos antigos Cefocops en canto ás cabeceiras xeográficas), coas correspondentes seccións e o número de asesores en cada un deles. Se ben é posible que unha estrutura máis descentralizada poida estar obtendo uns mellores resultados no seu labor de apoio (datos dos que se carece, pois non se fixo unha avaliación desta) ao facilitar unha maior proximidade das estruturas e axentes de formación a profesores e centros, cabe preguntarse acerca da súa suficiencia en función do ámbito de influencia de cada un dos Cefores. O número de asesorías existentes con anterioridade á modificación do decreto de 1999 era de 15 por cada centro; na actualidade, é menor (a excepción do Cefore da Coruña); cabe preguntarse se a diminución e o cambio de perfil está dando os resultados esperados. Neste contexto, quizais non estaría de máis lembrar que o Informe do Consello Escolar con referencia ao curso 1992-1993 introducía como suxestión a de completar a rede dos, daquela, Cefocops, “canto antes, de xeito que haxa un en cada unha das grandes comarcas da Comunidade Autónoma galega” (p. 310), e que no *Libro azul* estaban previstos 15.

#### ■ Táboa 98: Distribución xeográfica e composición dos centros de formación e recursos

Centro de formación e recursos	N.º asesorías xerais	N.º asesorías de TIC	Total postos de asesores
A Coruña	6	1	15
-Sección de Betanzos	1	1	
-Sección de Carballo	2	1	
-Sección de Cee	2	1	
Santiago de Compostela	4	1	13
-Sección de Melide	1	1	
-Sección de Noia	2	1	
-Sección de Pobra do Caramiñal	2	1	
Ferrol	4	1	9
-Sección de Ortigueira	1	1	
-Sección de Pontedeume	1	1	
Lugo	4	1	11
-Sección de Burela	2	1	
-Sección de Monforte	2	1	
Ourense	4	1	10
-Sección do Barco de Valdeorras	2	1	
-Sección de Verín	1	1	

<b>Pontevedra</b>	4	1	
-Sección de Lalín	1	1	11
-Sección de Vilagarcía de Arousa	3	1	
<b>Vigo</b>	6	1	
-Sección de Ponteareas	1	1	14
-Sección de Cangas	2	1	
-Sección de Tui	1	1	

No documento titulado *Plan marco da formación permanente do profesorado en Galicia* (1.º borrador) (Xunta de Galicia, 2005c) está explícita unha valoración positiva do funcionamento da actual estrutura de formación, en función da “experiencia acumulada ao longo de cinco anos de funcionamento” e fai pensar que a organización en tres niveis (Servizo de Formación do Profesorado, Cefore e Seccións), proporciona un certo equilibrio entre a centralización da formación (porque favorece a coordinación) e a necesaria descentralización, que “permite o achegamento aos contornos nos que se produce a actividade profesional do profesorado e as oportunidades de reflexión e aprendizaxe na práctica”. Utilízanse tamén outros argumentos, como os de maior fluidez comunicativa e maiores posibilidades de atención ás necesidades de formación detectadas pola Administración educativa e as sentidas polo colectivo docente na elaboración dos plans de formación.

No relacionado coas asesorías, non se cuestiona a división dos asesores en especialistas e xeneralistas, se ben en ambos casos avógase pola definición clara do perfil. Ponse a énfase nos retos de futuro dos que se deriva a necesidade de modificación do perfil de asesores e asesoras, xunto a “unha maior atención á súa formación e condicións de traballo”. Como direccións nas que debera ir esa modificación do perfil, mantendo en simultáneo o perfil xeneralista, sinaláanse as seguintes: educación infantil/primaria; formación profesional; idiomas; tecnoloxías da comunicación e da información e un por cada ámbito lingüístico, científico-tecnolóxico e humanístico. En relación coa formación profesional, sinaláase a necesidade de “dispor dun asesor de formación profesional en cada Cefore e dous nos servizos centrais, un por cada grupo de familias profesionais”. Trátase dunha medida na dirección de maior integración das dúas redes de formación visibles na existencia de plans anuais diferenciados, como se sinalaba no apartado anterior.

Hai outros aspectos que convén considerar en relación coas estruturas da formación dos que están recollidos no borrador do plan marco. Entre eles, destacamos a revisión da composición e funcións da comisión asesora; o desenvolvemento da figura de coordinador da formación en centros; a constitución e desenvolvemento dos consellos directivos dos

Cefores; modificación da distribución actual das seccións e mesmo a organización da formación permanente do profesorado a través da plataforma de teleaprendizaxe.

Finalmente, se hai un ámbito da formación permanente que mereza un maior afondamento, este sería o relacionado coas estruturas de formación existentes. Os Cefores son estruturas unitarias para a dinamización da formación e o apoio ao profesorado. Atenden igualmente o profesorado de infantil, primaria e secundaria, tratando de favorecer, supostamente, a mutua comprensión. Pero, ¿é isto así?

---

### ■ 3.4. Modalidades de formación

A formación permanente do profesorado en exercicio vén desenvolvendo as súas actuacións mediante un conxunto de modalidades de formación, consolidadas nas súas características básicas e dotadas dunha identidade propia tras a súa continuada posta en práctica, durante, aproximadamente, os últimos vinte anos. Neste proceso, cada modalidade foi adquirindo unha especificidade que a fai distinguible doutras e anticipa, hipoteticamente, a súa pertinencia para satisfacer determinadas necesidades de formación mediante as actividades programadas baixo o seu paraugas. A súa funcionalidade está, pois, en relación directa coa súa pertinencia e, máis especialmente, co uso que se faga da modalidade ao poñela en práctica. En xeral, dificilmente podería afirmarse que unha modalidade é mellor ca outra, senón mellor para que. Por outra banda, ningunha das modalidades existentes na actualidade debería ser considerada como unha foto fixa, pois a súa continuada experimentación e avaliación constitúe unha oportunidade para continuar aprendendo dela e con ela.

Falar de modalidades de formación é facelo daqueles formatos que estruturan e lle dan entidade ao desenvolvemento na práctica das diferentes actividades de formación. Defínense en función de variables como: contidos, obxectivos, duración, número de participantes, función do asesor, avaliación, etc. Non son exclusivas dun plan de formación determinado, se ben cada plan pode caracterizarse polo emprego dunhas ou doutras; tampouco o son dunha comunidade ou país. Son transnacionais e transculturais, como tamén o é a propia formación do profesorado, o que non implica o desenvolvemento de características específicas nun ou noutro contexto, en función da flexibilidade dos formatos, do seu uso singular e da capacidade de reflexión acerca dos seus beneficios para a formación do profesorado.

A longa experimentación da maior parte das modalidades de formación existentes podería facer pensar que se dispón dun coñecemento abundante sobre elas que fundamenta

e facilita a toma de decisións respecto das razóns para seleccionar unha ou outra modalidade para segundo que proposta formativa. Máis ben, polo contrario, son escasas as investigacións dispoñibles e, aínda que se desenvolveron algúns estudos avaliativos tanto na nosa comunidade autónoma (Fernández Tilve, 2003<sup>45</sup>) coma no resto do Estado, tiveron unha incidencia na práctica máis ben cativa.

As modalidades presentan un lado visible, composto polas súas características obxectivables, e un lado invisible, configurado polas peculiaridades que cada modalidade adopta na súa particular posta en práctica nas actividades de formación: ¿como se desenvolve cada modalidade?, ¿que relacións se poden establecer entre modelos e modalidades?, ¿a que modelo responde prioritariamente unha modalidade determinada? As respostas a estes interrogantes poderían obterse se se levase a cabo unha tarefa de seguimento e valoración das diferentes modalidades (unha información dispoñible a través, por exemplo, das memorias dos Cefores e da información proveniente dos estudos específicos sobre estas).

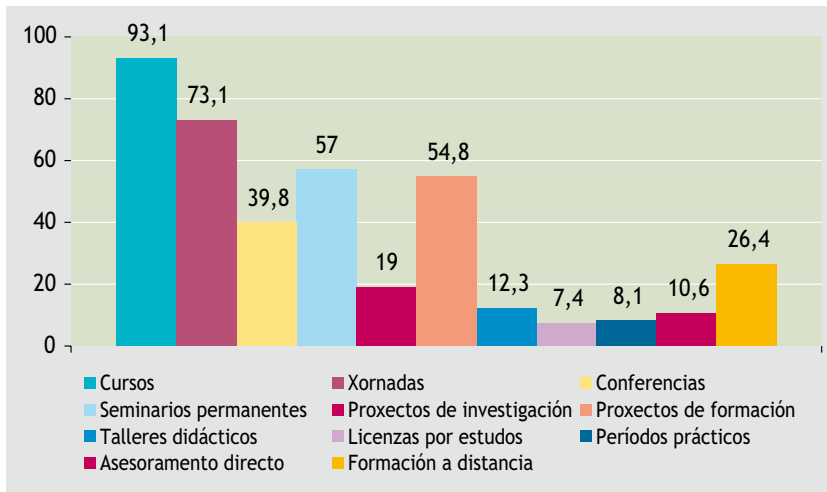
Certamente, os datos máis facilmente accesibles son fundamentalmente cuantitativos: que modalidades se empregaron, para que tipo de contidos, cantos profesores en cada unha, como se reparten, en que lugares, etc. Datos sen dúbida importantes, pero que dificilmente permiten acceder ao coñecemento dos beneficios desa modalidade para o desenvolvemento profesional ou a mellora da práctica do profesorado que participa nela. Para poder dispor dun coñecemento máis afondado, é necesario penetrar non só no que en cada modalidade se explicita conseguir, senón no que realmente consegue a través do seu desenvolvemento na práctica; se queremos tal información, é imprescindible levar a cabo procesos de seguimento e avaliación axeitados.

Por outra banda, hai que dicir que non todas as modalidades adoitan privilexiarse por igual. Os cursos, de curta, media ou, máis raro, longa duración, son a modalidade máis recorrente, como reflicte a gráfica 80.

---

45 O primeiro que se realiza en Galicia especificamente sobre as modalidades de formación do profesorado en exercicio.

### ■ Gráfica 80: Nivel de participación do profesorado nas distintas modalidades de formación



Fonte: Fernández Tilve, 2003.

Examinando a gráfica podería ser pertinente preguntarse, por exemplo, a que se debe o apoio maioritario dado tradicionalmente a modalidades como os cursos, que parecen satisfacer principalmente unha formación de tipo consumista, individualista, pegada aos incentivos externos máis que a motivacións intrínsecas de desenvolvemento profesional e mellora da práctica. Pero pode suceder que, paradoxalmente, isto sexa así tamén en modalidades xurdidas ao abeiro de argumentos como a formación en centros ou a colaboración entre profesores, que acaban transformándose en motivos para o consumo motivado pola necesidade da acreditación.

Os estudos desenvolvidos sobre modalidades de formación proporcionan algúns argumentos para seleccionar unha ou outra en función do modelo de formación ao que, preferentemente, responden. Non obstante, non o fan para o rexeitamento dunha modalidade determinada.

Por outra banda, cada modalidade está presente a través dunhas determinadas estratexias metodolóxicas e son estas as que acaban condicionándoa. De aí a oportunidade de reconsiderar tamén a utilización que se está a facer de modalidades que, como os proxectos de formación en centros, por exemplo, naceron para desenvolver procesos formativos próximos aos seus contextos e, dese modo, posibilitar unha mellora da educación nestes. Porén, a demanda desta modalidade na actualidade pode estar condicionada

por intereses distintos aos que promoveron o seu desenvolvemento, pervertendo o seu sentido orixinal.

Así mesmo, as modalidades de formación non son estruturas baleiras, senón formatos para traballar determinados contidos, de maneira tal que é necesario ter claro que a formación é valiosa, non só pola modalidade elixida, senón polos contidos desenvolvidos a través do seu formato e das estratexias metodolóxicas utilizadas para facelo.

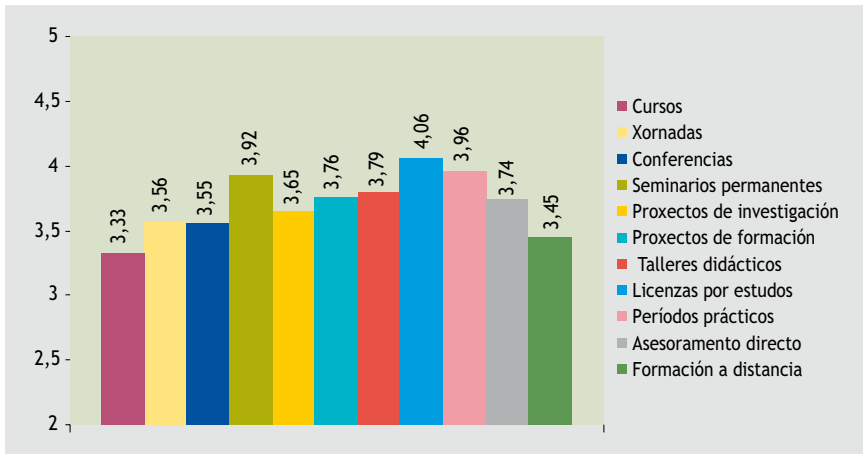
Se ben non pode predicarse unha relación directa entre modelos de formación e modalidades, pois modalidades distintas poden ser utilizadas en diferentes modelos, si pode afirmarse que a utilización dunhas ou outras e, particularmente, as estratexias metodolóxicas coas que se levan a cabo, revelan sempre un modelo de formación explícito ou implícito. Así mesmo, a utilización predominante dunha modalidade pode entenderse como un indicador do modelo de formación preferente nun determinado plan de formación.

Como pode facilmente colixirse, tanto da análise dos plans anuais de formación para o período de referencia do presente informe coma dos estudos desenvolvidos no marco da nosa comunidade, desenvolveuse un amplo elenco de modalidades de formación de carácter individual, en centros e grupal (seminarios permanentes e grupos de traballo, por exemplo), en función do criterio de a que van dirixidas. Así mesmo, entre elas atopamos modalidades de autoformación, heteroformación e interformación colaborativa, en función do criterio relativo á función formadora. Ás veces, un tanto irreflexivamente, crúzanse ambos os criterios identificando, por exemplo, modalidades individuais con autoformación, esquecendo que a autoformación é irrenunciábel debido ao carácter activo do suxeito da formación, de maneira tal que pode afirmarse que non hai formación sen autoformación.

A continuación, ofrecemos unha valoración por parte do profesorado de cada modalidade de formación. O estudo de Fernández Tilve (2003) permítenos coñecer, máis e mellor, os formatos que lles dan entidade ás diferentes actividades de formación (significados atribuídos, caracterización dos procesos de planificación, desenvolvemento e avaliación, posibles contribucións á aprendizaxe dos profesores e alumnos ou repercusións na mellora dos centros educativos).



### ■ Gráfica 81: Valoración de cada modalidade de formación



Fonte: Fernández Tilve, 2003.

Como pode observarse na gráfica 81, as modalidades mellor valoradas polo conxunto de profesores enquisados foron as licenzas por estudos (4,06 sobre 5), os períodos prácticos (3,96) e os seminarios permanentes e grupos de traballo (3,92). Curiosamente, non se atopan entre elas os proxectos de formación en centros. Así mesmo, non deixa de chamar especialmente a atención a preferencia que manifesta a valoración máis alta, as licenzas por estudos, especificamente individual e potencialmente orientada á obtención doutros diplomas, o que permitiría establecer hipóteses acerca da súa menor incidencia na mellora da práctica. Claro que tamén pode interpretarse que os profesores pensen que os beneficios para o seu desenvolvemento profesional se produzan a nivel individual.

Cabe tamén sinalar que existen diferenzas significativas respecto da valoración que os diferentes profesionais fan destas. Así, por exemplo, os profesores de educación infantil valoran mellor os seminarios permanentes e os grupos de traballo. Isto indica, dalgunha maneira, que os profesores de educación infantil optan por unha formación entre iguais, baseada no traballo en equipo.

As modalidades peor valoradas, en xeral, foron os cursos (3,33) e a formación a distancia (3,45). Agora ben, ¿como relacionar esta valoración baixa co nivel de participación nos cursos, máis alto que calquera outra modalidade? Posiblemente se deba, a modo de hipótese explicativa, a que esta modalidade teña outras potencialidades diferentes ás incluídas na escala de valoración presentada.

Entre as modalidades existentes e desenvolvidas na nosa comunidade autónoma poden destacarse:

### a) Cursos

Os cursos son a modalidade de formación máis frecuente. Como características básicas adoitan destacarse: a adquisición de coñecementos e habilidades para a mellora da práctica docente; estar centrados en problemas profesionais, na realización de novas tarefas ou na incorporación de novos contidos e ferramentas; os procesos de formación desenvolvidos poden estar ligados ao lugar de traballo, buscando unha maior incidencia nel; facilitan a reflexión individual sobre a práctica e poden servir como lugar de encontro para o desenvolvemento de grupos de traballo.

Constitúen características distintivas do seu deseño as seguintes: a formación está dirixida aos profesores como individuos; desenvolven un programa secuencial sobre un tema específico; dirixidos á actualización científico-didáctica e á especialización. O seu desenvolvemento poder ser máis ou menos rico, en función das fases nas que se estruturen. Estas adoitan ser: reflexión e debate; información; elaboración dun proxecto; posta en práctica e seguimento del; posta en común e avaliación. Con frecuencia estas fases redúcense, o que diminúe a potencialidade formativa dos cursos.

O deseño dos cursos corresponde á institución de formación convocante e forman parte deles: os requisitos de admisión dos participantes, as condicións de participación, obxectivos, contidos, procedementos e avaliación, que se plasmarán máis tarde na convocatoria pública de actividades de formación para un determinado período.

A clave do éxito desta modalidade (como probablemente de calquera outra) reside na coordinación, o seguimento dos procesos para desenvolver, o interese da temática abordada, o relator seleccionado ou as estratexias metodolóxicas utilizadas.

Considérase como unha das modalidades de formación máis tradicionais (maior antigüidade e frecuencia máis alta de uso) e, sen dúbida, é a modalidade por excelencia desde os comezos da institucionalización da formación. Entre as críticas máis frecuentes figuran: o excesivo carácter teórico e o abuso de procedementos expositivos; a escasa coherencia entre as necesidades dos profesores, as súas expectativas e os contidos desenvolvidos; a escasa aplicación na práctica; o seu carácter individualista. Entre as súas vantaxes figuran: a posibilidade de aumentar os coñecementos profesionais, a libre opción ante a oferta e a oportunidade de estimular a reflexión sobre a práctica.

As críticas dirixidas a esta modalidade non impiden que continúe a ser a máis ofertada e a preferida polo profesorado (a pesar de ter unha valoración baixa), de acordo cos datos institucionais e algunhas investigacións realizadas. Unha e outra circunstancia están claramente relacionadas e dan conta do modelo de formación predominante. Pódese pensar tamén na determinación que para esta preferencia están a ter os incentivos profesionais existentes para a formación (sexenios).

#### b) Xornadas, congresos, encontros, simposios

Considéranse todas elas como modalidades de formación de carácter informativo, puntual e intensivo. Entre os obxectivos pretendidos figuran: reflexionar sobre as temáticas propostas; facilitar o encontro entre profesores e o intercambio e análise de experiencias, proxectos, innovacións e propostas curriculares; posibilitar a implicación posterior noutras modalidades (proxectos de formación en centros, seminarios permanentes e grupos de traballo), e viceversa; poñer en común as experiencias desenvolvidas en grupos de traballo ou seminarios permanentes; sensibilizar sobre determinadas problemáticas, etc.

Como unha característica distintiva, figura a de reunir nun curto período de tempo unha diversidade de profesores que teñen a oportunidade non só de obter unha información actualizada, senón de intercambiar experiencias e puntos de vista sobre unha determinada temática. Os participantes teñen a oportunidade de coñecer e dialogar sobre as distintas propostas e de valorar as posibilidades para o desenvolvemento delas na súa aula ou no seu centro.

Como calquera outra modalidade, necesitan ser deseñadas. O seu deseño, neste caso, responde ao seu carácter participativo. A coordinación cobra un papel importante. Ao remate da actividade, elabórase unha memoria na que se recollen as conclusións aprobadas polos participantes e a avaliación, realizada xeralmente mediante enquisas que solicitan a opinión dos participantes en relación cos contidos, a organización, materiais utilizados, etc.

Adoitan valorarse pola súa capacidade para o intercambio de experiencias e a reflexión entre pares. Ponse máis en dúbida a súa repercusión na práctica docente. Xustamente, un dos aspectos críticos é a ausencia de seguimento que posibilita examinar os efectos diferidos.

#### c) Conferencias, vídeo conferencias, mesas redondas, debates

Son modalidades cun marcado carácter informativo, expositivo e puntual. Son pertinentes para o desenvolvemento daquelas actividades formativas dirixidas a temas específicos, de interese e actualidade para o profesorado, que ten mediante elas a oportunidade de actualización de coñecementos ou de apertura a unha temática nova. O seu carácter é fundamentalmente expositivo, centrado no relator, na súa capacidade de comunicación co auditorio, que participa nela a través da oportunidade de preguntas e da posibilidade de que se desenvolvan debates.

### d) Seminarios permanentes

As definicións existentes caracterizan os seminarios permanentes como unha modalidade de formación entre iguais (interformación colaborativa), na que participa un grupo de profesores con intereses comúns, con certa autonomía grupal, que seleccionan unha temática concreta para estudar, centrada fundamentalmente no desenvolvemento de proxectos de innovación e na elaboración e a experimentación de materiais, e que adquiren un certo compromiso na difusión da súa experiencia e dos resultados acadados. Cabe a posibilidade de intervención dun asesor, unha persoa especialista na temática que facilita orientacións, contraste de ideas, suxestións e apoio.

Desde o xurdimento en 1988, ao carón da reforma educativa da Lei orgánica de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE), esta modalidade de formación conta xa cunha ampla experimentación no noso contexto e presenta como trazos definatorios os seguintes: é deseñada polo profesorado participante coa colaboración potencial da persoa asesora; posibilita e estimula o desenvolvemento do traballo en equipo; conta para o seu seguimento cun asesor de formación da institución convocante e mais o coordinador da actividade; os participantes están en pé de igualdade e asumen as mesmas responsabilidades, un deles asume o papel de coordinación; potencia a autonomía e o protagonismo do profesorado na súa propia formación.

As convocatorias fanse anualmente e regulan tanto os datos específicos do proxecto para presentar (xustificación da actividade, metodoloxía de traballo, obxectivos, contidos básicos, temporalización, orzamento, criterios de avaliación...), como as características da memoria final para presentar para a avaliación do desenvolvemento da actividade (profesorado participante, obxectivos logrados, procesos de avaliación empregados, xustificación de gastos e, mesmo, conclusións alcanzadas).

A súa valoración adoita ser moi positiva e baseada en argumentos tales como: a potencialidade do seminario permanente para articular teoría, experimentación,

reflexión e contraste de pareceres sobre a práctica profesional, cuestións que fan desta modalidade unha oportunidade para o desenvolvemento profesional e a mellora da práctica; ruptura dos escenarios de illamento dos profesores; partir de necesidades de formación compartidas; estimular a interacción entre profesores e a reflexión en equipo; posibilitar o intercambio de experiencias, a elaboración e a experimentación de materiais e estratexias didácticas previamente experimentadas. Os diferentes estudos realizados apuntan claramente nesta dirección. Non obstante, tamén se proxectan algunhas sombras na sospeita da súa utilización como medio para conseguir obxectivos distintos aos da formación.

O feito de que o seguimento da actividade e a memoria final que dá conta deste quede depositada no Cefore correspondente para a súa consulta polo profesorado, permite hipotetizar acerca do coñecemento da modalidade. Non obstante, a evidencia dispoñible non parece confirmar esta expectativa. Quizais fose necesario poñer máis interese na capacidade e condicións de traballo dos asesores de formación para realizar este tipo de tarefas investigadoras, coa posibilidade de achegar datos importantes na toma de decisións sobre a formación do profesorado en Galicia.

#### e) Grupos de traballo

Como a anterior modalidade, os grupos de traballo caracterízanse pola formación entre iguais, a configuración dun grupo de profesores con autonomía, o afondamento nunha problemática educativa na dirección da súa mellora, na reflexión sobre a práctica e o traballo en equipo.

Vexamos as características definitorias dos grupos de traballo, que son moi semellantes ás dos seminarios permanentes: a iniciativa e o deseño é feito polo profesorado participante coa colaboración dun asesor ou asesora da institución convocante; están centrados en potenciais ámbitos de mellora identificados a partir da reflexión crítica sobre a práctica docente; posibilitan o desenvolvemento do traballo en equipo, a actualización de contidos, a reflexión sobre os procesos de ensino-aprendizaxe, a experimentación e a difusión de propostas didácticas e a elaboración de materiais curriculares; contan para o seu seguimento cun asesor de formación e cun coordinador da actividade; os participantes están en pé de igualdade e asumen as mesmas responsabilidades; potencia a autonomía e o protagonismo do profesorado na súa propia formación, posibilitando que esta forme parte do tecido profesional dos profesores; poden contar co apoio dunha persoa experta cando os participantes necesiten ampliar ou profundar nalgún aspecto.

As convocatorias fanse anualmente e regulan a solicitude e as características da memoria que se ha presentar para a avaliación do desenvolvemento da actividade (profesorado participante, obxectivos alcanzados, procesos de avaliación empregados, conclusións, etc.). O proxecto elaborárase conxuntamente pola persoa asesora ou coordinadora da actividade e deberá responder ao modelo presente na convocatoria (xustificación do proxecto, obxectivos, contidos, plan de traballo temporalizado, metodoloxía, avaliación e orzamento).

A valoración desta modalidade polos docentes é moi positiva. Os argumentos utilizados adoitan parecerse bastante aos da modalidade de seminarios permanentes. Concretamente: dar resposta aos intereses do profesorado; reflexión e contraste de pareceres sobre a práctica docente, polo que son considerados como unha oportunidade para o desenvolvemento profesional e a mellora da práctica; ruptura do illamento dos profesores; estimular a interacción entre profesores e a reflexión en equipo. Os diferentes estudos realizados apuntan claramente nesas direccións.

O feito de que o seguimento da actividade, a memoria e toda a documentación utilizada deba quedar depositada no Cefore correspondente para a súa consulta polo profesorado permite hipotetizar acerca do coñecemento existente sobre esta modalidade. Non obstante, a evidencia dispoñible tampouco confirma esta expectativa. A responsabilidade de recollida de información a través de instrumentos como o diario ou os cuestionarios, responsabilidade do asesor e do coordinador, non acostuma a producirse.

### f) Proxectos de investigación ou innovación educativa

Consisten en investigacións educativas xurdidas das inquedanzas e preocupacións do profesorado ou de iniciativas abertas pola Administración educativa, tendentes a mellorar a calidade do ensino en sintonía cos obxectivos do sistema educativo.

Os proxectos de investigación ou innovación educativa buscan, na maioría das ocasións, axustar o labor docente ao contexto educativo onde esta se desenvolve, coa finalidade de lograr unha repercusión positiva na aprendizaxe dos alumnos e non tanto a obtención de méritos e recoñecementos administrativos, como sucede noutras modalidades de formación.

Esta modalidade constitúe unha oportunidade de aprendizaxe para o profesorado en materia de innovación educativa, potenciando nos centros educativos prácticas pedagóxicas innovadoras.

Desde esta perspectiva, a modalidade formativa preséntase como unha opción potente para o desenvolvemento profesional dos profesores, pois está estreitamente relacionada coa investigación e innovación educativa. Os procesos de investigación que se desenvolven a través desta modalidade posibilitan poñer en xogo a capacidade de análise e de traballo en equipo, entre outras cousas.

En Galicia convocáronse, por primeira vez, mediante a Orde do 24 de outubro de 1990 (DOG, 09/11/90). O máis significativo desta orde, e o que chamou a atención, foi que o profesorado de educación infantil e primaria non se atopaba entre os potenciais participantes (profesores de bacharelato, formación profesional e ensinanzas artísticas). A seguinte Orde do 16 de setembro de 1991 (DOG, 20/09/91) emenda, afortunadamente, o esquecemento. Actualmente, estas convocatorias deixaron de realizarse, sen que se coñezan as razóns desa decisión. Non obstante, si se producen convocatorias de premios á innovación educativa, como se amosa noutra parte deste informe.

#### g) Proxectos de formación en centros

Os proxectos de formación en centros enmárcanse no enfoque da formación centrada na escola, un amplo paraugas conceptual xurdido no Reino Unido nos primeiros anos da década dos setenta, vinculado ao movemento polo desenvolvemento do currículo e espallado posteriormente a outros países. Toma carta de presentación nos anos oitenta, particularmente a partir do informe da OCDE de 1982, citado en parágrafos anteriores (traducido ao castelán en 1985). Como aspectos básicos definitorios deste modelo de formación adoitan citarse:

- Unha concepción dos centros escolares como unidades básicas para o cambio educativo, con especificidade organizativa e cultura propia (máis implícita que explícita), valorados como espazos formativos por excelencia.
- Unha concepción dos profesores como suxeitos activos da formación desde a análise da práctica, en colaboración cos seus colegas e no ámbito organizativo no que se desenvolveu o seu traballo profesional.
- A énfase nos cambios organizativos, xunto aos persoais e profesionais, como medida imprescindible para facer dos centros educativos espazos e comunidades de aprendizaxe.

O deseño da formación responde ás necesidades dos profesores como membros dunha organización máis que como individuos. Hipoteticamente, os beneficios da formación para o desenvolvemento persoal e profesional dos profesores e a mellora da actividade docente e organizativa serían máis visibles; xa que logo, os profesores non necesitan abandonar o seu lugar de traballo para realizar actividades de formación. Centrando estas necesidades priorizadas polo equipo docente e valorando o centro como primeiro ámbito de formación, habería máis garantías para satisfacelas. Por outra banda, afírmase que os cambios educativos dependen máis dun centro no seu conxunto que dos profesores individualmente considerados.

A formación centrada na escola formúlase como unha modalidade innovadora, como unha alternativa a modalidades máis tradicionais como os cursos. Foi xustamente a insatisfacción da modalidade “cursos” o que provocou a busca de lexitimación do centro escolar como o punto de referencia básico para a planificación das accións e recursos da formación. Se a formación permanente ten como meta o desenvolvemento profesional dos profesores para mellorar a calidade educativa dos centros, entón o centro debe ser o punto de partida e de chegada da formación, de maneira que esta responda mellor ás necesidades dos diversos profesionais, á expectativa de maior actividade e implicación deles na súa propia formación e sexa, pola súa vez, respectuosa coa consideración dos profesores como profesionais reflexivos e investigadores da súa práctica. A proposta fundaméntase na necesidade de que a formación do profesorado forme parte do tecido profesional dos profesores, non só como individuos, senón desde posicións de diálogo coas necesidades e demandas do conxunto. Os centros educativos conceptualízanse como espazos axeitados para a aprendizaxe profesional de profesores.

Este posicionamento non supuxo, en ningún momento, o rexeitamento ao apoio externo, na crenza da autosuficiencia dos centros para a provisión da formación senón, máis ben, a expectativa de implementación de estruturas de apoio sólidas e a reconsideración das maneiras de exercer o asesoramento.

O enfoque da formación en centros trae aparelado o recoñecemento da autonomía dos centros para planificar a formación, elemento substantivo do seu proxecto educativo e un dos niveis de planificación da formación potenciais. Que centros e profesores acaden cotas máis altas de autonomía leva aparellada a asunción de maior profesionalidade e responsabilidade, o que non significa diminución dos apoios para que cada centro acade as cotas máis altas de desenvolvemento organizativo, profesional e curricular.



Nun principio, tiveron lugar diversas experiencias desenvolvidas ao amparo deste enfoque que respondían a maneiras específicas de interpretar e artellar o seu contido na práctica. Posteriormente, as diversas administracións educativas decántanse pola modalidade de “proxectos de formación en centros”, que pasará a converterse nunha modalidade estrela, case a identificarse co modelo de formación en centros. Na nosa comunidade, esta modalidade é regulada por primeira vez pola Orde do 18 de abril de 1989 (DOG, 07/06/89), e incluída no Plan galego de formación continuada do profesorado de 1990, na liña da formación centrada na escola. A denominación na actualidade recolle tamén o termo de asesoramento (proxectos de formación e asesoramento en centros).

Valórase positivamente a existencia de apoio e seguimento. Entre outras razóns, polas posibilidades de indagación respecto dos beneficios formativos desta modalidade; pola oportunidade de coñecer *in situ* os problemas presentados no seu proceso de desenvolvemento; polas posibilidades reais de proporcionar asesoramento e estudar as súas características, o que representa tamén oportunidades de desenvolvemento profesional para asesores e asesoras e, finalmente, para coñecer mellor a utilización dos fondos públicos.

Non obstante, o potencial establecemento dunha *ratio* adecuada entre asesores e asesoras existentes en cada Cefore e proxectos, seminarios permanentes e grupos de traballo a ser atendidos semella ser un problema que dificilmente pode ser resolto desde perspectivas numéricas.

O crecemento cuantitativo de proxectos de formación e asesoramento en centros pon, se cabe, moito máis de manifesto a necesidade de coñecer o seu desenvolvemento e valorar a súa contribución real á aprendizaxe de profesores e alumnado e á mellora dos centros. O crecemento e decrecemento da demanda de proxectos de formación en centros, tal e como reflicte a táboa 99, parece estar relacionada coa atención prestada polos Cefores e polos seus asesores, mediante o apoio e seguimento máis que polas características destes.

■ **Táboa 99: Proxectos de formación en centros aprobados durante o período 1989-2002**

	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Total
1989/90	15	1	3	10	29
1990/91	24	7	7	18	56
1991/92	45	10	4	20	79
1992/93	41	19	22	39	121
1993/94	76	26	23	56	181
1994/95	37	10	23	33	103
1995/96	43	15	32	36	126
1996/97	65	21	46	47	179
1997/98	130	38	68	110	346
1998/99	107	31	54	97	289
1999/00	81	20	40	82	223
2000/01	93	7	30	95	225
2001/02	77	20	36	95	228

Neste contexto, é necesario deixar claro que o lugar físico no que se desenvolve a formación non representa en si mesmo unha garantía da súa calidade. A formación será valiosa non só por como se desenvolva, senón sobre o que o fai e polos seus efectos de mellora na comunidade de referencia. Pensar a formación desde perspectivas colaborativas supón redefinir tanto os contidos como as estratexias e o protagonismo dos seus participantes.

h) Talleres didácticos, bancos de recursos

Estas modalidades de formación teñen por obxecto converter o profesor en elaborador de gran parte dos materiais didácticos que usa na aula. Adoptan o esquema de funcionamento propio dos grupos de traballo, polo que poderían considerarse como concrecións ou disponibilidades de medios para levar adiante unha práctica educativa.

i) Licenzas por estudos

As licenzas por estudos están dirixidas a lle facilitar ao profesorado ocasións de ampliación dos estudos académicos que permitan o afondamento científico e profesional e a realización de actividades de estudo, investigación e reflexión sistemática que incidan

na práctica docente. A duración adoita ser dun curso completo ou dun cuatrimestre. As convocatorias fanse anualmente.

A primeira convocatoria de licenzas por estudos tivo lugar en 1985 e estivo dirixida ao profesorado de ensinanza medias. A partir da convocatoria de 1989, amplíanse ao resto do profesorado. A dita convocatoria especifica os requisitos que os candidatos deberán reunir, así como os períodos, proceso selectivo, documentación, avaliación, etc. Esta modalidade está dirixida a “funcionarios docentes de carreira destinados en centros educativos, en equipos de orientación específicos, en centros de formación e recursos, nos servizos centrais da consellería e nos servizos provinciais de inspección educativa”. Na táboa 100 ofrecemos o número de licenzas por estudos concedidas durante o período 2000-2005.

#### ■ Táboa 100: Licenzas por estudos concedidas durante o período 2000-2005

CURSO ACADÉMICO	N.º LICENZAS POR ESTUDOS
1999-2000	142
2000-2001	153
2001-2002	161
2002-2003	163
2003-2004	164
2004-2005	164
<b>TOTAL</b>	<b>947</b>

A valoración desta modalidade acostuma a ser moi positiva para o profesorado, que reclama máis oportunidades de acceso, e non tanto para a Administración educativa. As razóns descansan no seu custo e na dificultade do seu seguimento e incidencia posterior.

#### j) Períodos prácticos ou estadias

Esta modalidade de formación abrangue tanto as prácticas en empresas ou institucións, que son un recurso importante para a actualización científico-tecnolóxica, como outras fórmulas que permiten coñecer *in situ* determinadas formas de intervención práctica. Pódense planificar tanto en estadias máis ou menos longas coma mediante visitas curtas (estadias e intercambios internacionais, estadias en empresas estranxeiras, etc.). Polo tanto, a duración da estadia é variable.

A través desta modalidade formativa, os profesores teñen a oportunidade de socializarse en diversos contextos profesionais. Cobra especificidade e sentido en determinados ámbitos educativos, por exemplo, na formación profesional, para quen está de feito pensada. Naturalmente, os participantes contan cun financiamento que, neste caso, varía segundo o país de destino e a duración da estada.

### k) Asesoramento directo

O asesoramento directo é unha modalidade de formación dirixida a lle prestar apoio ao profesorado, en función das demandas emerxentes (adaptación aos cambios educativos, apoio a investigacións, proxectos e experiencias innovadoras, elaboración de materiais didácticos, etc.). Supón contar coa dispoñibilidade dos asesores e asesoras para acudir ás chamadas de axuda do profesorado alí onde estas se produzan, polo que son de difícil anticipación.

Esta caracterización pon sobre o tapete, por unha banda, as posibilidades de desenvolver o asesoramento centrado nas necesidades do profesorado. Por outra, as necesidades de formación dos propios asesores para lles facer fronte ás demandas emerxentes e á necesidade de clarear os tempos e os esforzos que esta atención esixe. A súa potenciación demandaría a revisión das funcións e tarefas actualmente desenvolvidas, xunto coa clarificación das propias posibilidades do grupo de asesores en función da súa formación e especialización.

A maior énfase no desenvolvemento desta modalidade podería ter efectos beneficiosos no aumento da confianza do profesorado e da lexitimación do papel dos asesores, máis aló da súa consideración en tarefas de apoio burocrático.

### l) Formación a distancia

A formación a distancia está pensada expresamente para aquel colectivo de docentes que non pode asistir aos lugares onde se desenvolven as modalidades de formación por varias razóns: dificultade para desprazarse, incompatibilidade de horarios, responsabilidades familiares, problemas persoais, etc. Por outra banda, a sociedade da información esixe artellar un sistema de e-formación pensado non só como opción formativa “por defecto” para o profesorado con dificultades para o seguimento de actividades presenciais, senón para todo o profesorado, de maneira que se contemple como unha opción máis coa virtualidade, ademais, de posibilitar a potencialidade das TIC na formación e a proxección destas na súa práctica docente.

No curso académico 1995-1996, púxose en marcha de modo progresivo na nosa comunidade autónoma un plan de formación a distancia elaborado por un equipo pedagóxico. Este plan estaba integrado por tres cursos acumulativos: básico (50 horas), medio (40 horas) e avanzado (40 horas). Cada curso estaba composto por varios módulos organizados en unidades didácticas. Algúns destes módulos eran comúns, outros xerais, específicos e de didáctica específica. O material de traballo tiña un triplo formato: fichas de traballo, manual de apoio e material informático. Os materiais elaborados autonomamente polos profesores eran supervisados por un titor asignado para cada profesor. Os Cefores participaban neste plan prestando o asesoramento necesario (inscripción no programa, orientación do proceso, etc.). Na actualidade, este plan de formación a distancia non está funcionando. Os motivos descoñécense. Non obstante, a revisión dos últimos plans anuais permite observar as intencións da Administración educativa galega que, consciente da evolución vertixinosa dos cambios tecnolóxicos e da popularización de internet, está articulando un plan de e-formación permanente que pretende acubillar a personalización da aprendizaxe, a autonomía do profesorado con independencia do espazo e do tempo, a interactividade e a adaptación ás circunstancias persoais.

#### m) Programas europeos

Unha modalidade de formación que, ao igual que outras modalidades (por exemplo, o asesoramento directo), probablemente vaia medrando no futuro. Basta con revisar os diversos programas europeos existentes (Sócrates, Leonardo da Vinci, etc.). As diferentes accións e subaccións de iniciativa comunitaria comprenden proxectos transnacionais e actividades de mobilidade pensadas para potenciar o desenvolvemento profesional do persoal docente dos centros escolares (entre outros, ensinanza e aprendizaxe de idiomas, observación de sistemas, políticas e innovacións en materia de educación, visitas de estudo para o intercambio de información e experiencias entre os responsables de política educativa e os especialistas en educación, e proxectos de cooperación europea).

O Consello Escolar de Galicia considera que, en conxunto, as diversas modalidades contempladas deberían posibilitar o establecemento de itinerarios de formación e respectar, en calquera caso, as peculiaridades das diferentes modalidades e as necesidades de formación dos profesores.

---

## ■ 4. AS TECNOLOXÍAS DA INFORMACIÓN E A COMUNICACIÓN (TIC) NO SISTEMA EDUCATIVO EN GALICIA

---

### ■ 4.1. Introducción

O avance da sociedade nos últimos anos e o cambio de milenio supuxeron máis ca un cambio cronolóxico, o cambio cara a un novo modelo de sociedade. Este novo modelo representa o que se ten definido como a sociedade da información. Un dos factores do cambio é o papel determinante das tecnoloxías da información e a comunicación (TIC) que están transformando coa súa presenza todos os sectores da sociedade e configurando a cultura, as dinámicas sociais, as estruturas laborais e a economía.

A educación, nese contexto, adquire un gran protagonismo e unha importancia crucial, xa que a incerteza e a velocidade dos cambios sociais esixen unha resposta educativa para aprender a vivir nesta nova situación. Só a través dunha formación que lle permita ao individuo participar nese mundo —utilizando esas TIC— con capacidade de reflexión e crítica, será capaz de asumir tales cambios sen posicionamentos pasivos e sen experimentar unha tensión permanente. Este reto fai necesaria a integración das TIC na educación: centros, prácticas, procesos de ensino-aprendizaxe, etc.

Actualmente, dispoñemos dunha ampla información sobre as políticas que apoiaron a implantación das TIC no campo educativo e moitos dos informes oficiais vinculan a idea da mellora da calidade da educación á presenza dos novos medios nas aulas.

A necesidade de incorporar as TIC á educación formulouse a partir de dous discursos ou xustificacións diferentes: un, que se basea nas necesidades do mundo económico e tecnolóxico que demandan unha preparación axeitada aos cambios tecnolóxicos e, outro, que propón que a escola, para adaptarse ás novas circunstancias da sociedade actual, ten que cambiar grazas ás TIC. Como consecuencia de tales presións, en certos momentos levouse a cabo unha incorporación precipitada e acrítica das tecnoloxías.

Neste sentido, é necesario lograr que a introdución das TIC nas escolas sexa consecuencia da reflexión pedagóxica sobre situacións de ensino-aprendizaxe. Só con base nesta necesaria reflexión está xustificada a introdución destas tecnoloxías: ante a necesidade educativa e non da “moda tecnolóxica”. As TIC e as posibilidades que ofrecen estanse desenvolvendo máis rapidamente que os modelos pedagóxicos. Nas prácticas das aulas, ás veces utilízanse os novos medios baixo propostas metodolóxicas rutineiras, pero con intencións diferentes: fundamentalmente “motivación” e “rapidez”. É dicir, que non

xera coñecemento educativo capaz de propulsar modelos orixinais e útiles de aplicación curricular das TIC.

Eses dous discursos sobre a integración das TIC e a identificación do seu papel na educación tiveron certo reflexo no contexto galego: un primeiro momento, na década dos noventa, máis preocupado por introducir as tecnoloxías e, un segundo momento, ao inicio do novo milenio, onde se produce un cambio educativo no que a presenza das TIC transforma as prácticas e, en coherencia coas demandas educativas, abre novas posibilidades no sistema educativo en Galicia. Podemos afirmar que, na actualidade, o uso das TIC nas nosas escolas oríentase cara á mellora da calidade dos procesos de ensino-aprendizaxe.

Destacamos neste informe o sistema de información da educación galega (Siega) posto en marcha no ano 1998 como unha resposta da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria ao papel das TIC na educación, e supón unha aposta clara polo papel das TIC na mellora da calidade da educación.

---

#### ■ 4.2. Punto de partida: situación das TIC ata finais da década dos 90

En relación coas diferentes iniciativas desenvoltas en Galicia para favorecer a integración dos medios audiovisuais e informáticos e novas tecnoloxías nas prácticas escolares, hai que sinalar que a nosa comunidade presenta unha historia importante en iniciativas, pero cun crecemento descontinuo (Cebreiro López, 1994).

Situándonos ao comezo da década, no Plan provincial de formación do profesorado do curso 1993-94 aparece por primeira vez un Programa experimental de novos medios audiovisuais e informáticos, promovido pola Consellería de Educación con carácter experimental. Desde ese intre, as accións aglutínanse no que se denominou o programa NMaí (Programa de novos medios audiovisuais e informáticos) que preparaba e xeraba proxectos experimentais nas áreas de sistemas multimedia da rede. Este proceso formativo acompañouse de dotación con recursos audiovisuais e informáticos.

Desde o ano 1993, e ata a actualidade, a través dos plans anuais de formación do profesorado lévanse a cabo un conxunto de accións específicas sobre os medios: primeiro de formación en aspectos técnicos, pero co obxectivo de ir dando resposta ás necesidades de formación a este nivel e tratando de dar pulo á necesidade de que os profesores se interroguen sobre para que e como poden utilizarse estes novos medios nas prácticas. As iniciativas do NMaí que se promoveron foron:

- Formación a distancia. Preparación de cursos de formación do profesorado en novos medios para a súa realización en réxime de formación a distancia por internet.
- Programa MALTED. Validación dun contorno de traballo telemático que, operando sobre a rede internet, lles permitiría aos profesores elaborar actividades de ensino-aprendizaxe utilizando recursos depositados nun servizo web.
- Redes para a educación. Programa experimental para a utilización de redes nos centros educativos.
- Didáctica. O desenvolvemento de formación do profesorado para a integración dos medios no currículo das diferentes materias e áreas.

O desenvolvemento deste programa e a súa proxección a nivel de implantación deses medios nos centros educativos non tivo o impacto suficiente debido á indefinición das accións para desenvolver e pola dificultade coa que estas se puxeron en marcha. Para analizar e comprender esta situación, foi necesario recoller datos sobre o que estaba ocorrendo dentro dos centros educativos, razón pola que tamén decidimos achegarnos ao mundo da investigación.

No ano 2002, a Universidade de Santiago de Compostela publicaba o primeiro estudo realizado na nosa comunidade autónoma sobre a presenza e usos dos medios audiovisuais, informáticos e novas tecnoloxías nos centros educativos galegos. (Fernández Morante, 2002). Esta investigación, estendida a todos os niveis educativos (infantil, primaria e secundaria) e provincias galegas, ofreceu unha análise descritiva completa sobre as TIC que utilizaban os profesores, razóns e modos de uso, así como todos aqueles compoñentes didácticos e organizativos que promoven ou dificultan a integración das TIC nas prácticas educativas. Os resultados deste estudo achegaron información moi valiosa e permitíronnos comprender o escaso impacto dos programas desenvoltos ata o momento, e mesmo identificar as necesidades de mellora xunto coas liñas directrices que deben estar presentes no deseño dunha proposta global para a integración das TIC na educación.

En primeiro lugar, analizamos a presenza das TIC no sistema educativo en Galicia durante a década dos 90, pois a primeira iniciativa da política de incorporación dos medios nesta década baseou os seus esforzos na dotación de novos medios e en que tales medios estivesen á disposición dos profesores. Respecto destes esforzos de equipamento tecnolóxico, o estudo evidenciou que:



- O volume de medios e TIC dos que dispoñen os centros educativos era insuficiente en relación coas súas necesidades, pois cada vez era máis necesaria a utilización de información en soportes dixitais.

- Os centros non estaban equipados cos medios que teñen máis relevancia na nosa cultura e sociedade actual e que se foron implantando no ensino nos últimos anos: os medios informáticos e novas tecnoloxías (vídeo disco, pantalla de cristal líquido, vídeo proxector, correo electrónico, redes...).

Por outra parte, tamén hai que recoñecer que a incorporación das TIC require espazos adecuados e unha xestión eficaz dos medios, para promover un uso xeneralizado destes nos centros. O estudo puxo de manifesto que as condicións organizativas dos centros educativos galegos presentaban dificultades na introdución dos medios. Globalmente, podemos dicir que:

- Case a metade dos centros educativos estudados non dispoñían de aulas específicas de medios (audiovisuais e informáticos).

- Destacaban como dificultades derivadas da xestión e organización destas aulas: un número insuficiente; unha organización de horarios inadecuada; contornos pouco versátiles; uso en simultáneo para diversos fins; problemas de funcionamento e fallos técnicos; falta de previsión e de análise das necesidades existentes; complexidade e descoñecemento por parte dos profesores dos equipos dispoñibles; acceso limitado a materias específicas.

- En xeral, a estrutura organizativa dos centros estudados non contemplaba aínda a existencia dun responsable ou coordinador dos medios e materiais dispoñibles. A pesar disto, os profesores atribuíronlle unha grande importancia a esta figura e chegaron a definir con claridade os seus posibles ámbitos de intervención e competencia, destacando funcións como o mantemento, a coordinación do uso, a difusión dos medios e materiais dispoñibles ou o asesoramento para o seu uso.

- Finalmente, destacou a escasa incidencia dos centros de recursos en relación á dobre finalidade coa que foron creados na nosa comunidade: proporcionarlles recursos e asesoramento para o seu uso aos profesores.

Outra das accións desta década centrouse en que os profesores coñecesen os medios para ampliar/diversificar o seu uso. Os resultados do estudo sobre a frecuencia coa

que os profesores utilizaban os medios nas súas prácticas, as aplicacións e principais funcións que lles atribuían, evidenciaron que:

- Os profesores utilizaban os medios con escasa frecuencia e tendían a consumir medios e materiais deseñados por outros (materiais comerciais).
- Os medios audiovisuais eran utilizados con máis frecuencia que as TIC.
- En canto ao uso dos medios nas prácticas, hai que dicir que os profesores utilizaban os medios para moi poucas e moi elementais funcións, debido á falta de coñecemento das súas potencialidades.
- Destacaban como usos máis frecuentes os relacionados coa motivación e transmisión de información, fronte a outros máis innovadores vinculados ás posibilidades de interacción que ofrecen os medios (avaliar coñecementos/habilidades, traballar con alumnos NEE, propiciar relacións profesor/alumno, ofrecer *feed-back*...).
- Destacáronse como principais inhibidores do uso dos medios: a súa inadecuación ás necesidades dos profesores das diferentes áreas, a falta de formación e de experiencia no uso, a ausencia de dotación orzamentaria ou instalacións inadecuadas e a falta de criterios para a adquisición dos medios e materiais nos centros.

Aínda que hai outro capítulo neste informe do Consello Escolar sobre a formación de profesores, imos seleccionar algúns aspectos relacionados coa formación de profesores en medios desenvolta durante este período. De seguido, presentamos as principais contribucións do estudo sobre a preparación e necesidades formativas en TIC dos profesores e as súas propostas para a mellora da formación. Son estas:

- Os profesores manifestan non estar suficientemente formados nin para o manexo técnico dos medios, nin para a súa integración curricular. Ademais, a formación desenvolta ata o momento foi eminentemente técnica e existen diferenzas significativas con respecto aos outros dominios: didáctico e para o deseño.
- A principal vía a través da que adquiriran a súa preparación en medios era o seu propio traballo individual. O papel desempeñado polos cursos e propostas da Administración ata o momento non era substantivo.
- As estratexias de formación máis valoradas foron aquelas que se desenvolven no propio centro e están orientadas á mellora das prácticas (seminarios, proxectos de innovación e formación en centros, proxectos de investigación).

Como indicamos anteriormente, as iniciativas desenvoltas durante gran parte da década dos 90 para integrar as TIC nas escolas de Galicia non tiveron grande impacto e só experimentamos un certo salto cualitativo coa posta en marcha dun programa integral.

### ■ 4.3. Programa de integración das TIC na educación: o sistema de información da educación galega (Siega)

O sistema de información da educación galega (Siega) xorde en 1998 como resposta da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria ao cada vez máis importante papel das TIC no eido escolar. Este esforzo intenta poñer en rede toda a comunidade educativa, para compartir coñecementos, materiais e iniciativas innovadoras. Para que a participación nesa rede se estendese a todo o sistema, a consellería realizou un esforzo investidor de 55.455.887 euros no período 1998-2004, co obxectivo de conectar a internet e dar un servizo de calidade a 1.140 centros de ensinanza pública. Siega é un proxecto integral que se desenvolve a través de seis grandes accións:

- Rede da educación galega (Reduga).
- Recursos educativos.
- Plataforma de Teleformación Galega (PI@tega).
- Unidade de Atención a Centros da Educación Galega (U@cega).
- Servizos educativos multimedia (SEM).
- e-Administración.

#### A) Rede da educación galega (Reduga)

Proporcionálles a infraestrutura tecnolóxica de equipos e telecomunicacións e o soporte técnico necesario aos centros educativos. Coa intención de xestionar esta infraestrutura, creouse unha intranet educativa conectada á rede de banda ancha da Xunta, dotándoa así das prestacións máis avanzadas das TIC actuais. O obxectivo final é combinar as conexións de área local e wifi coa de banda ancha da Xunta, para que os espazos dentro de cada centro educativo estean todos en rede.

Tamén se dotaron os centros educativos con distintas tecnoloxías da información e comunicación e prestóuselles especial atención ás características do contexto galego (dispersión xeográfica e dificultades relacionadas coas infraestruturas de comunicacións), para achegar as TIC a todos os centros rurais e escolas unitarias. Segundo datos da consellería realizouse o seguinte investimento: 35.000 ordenadores de sobremesa, 3.500 portátiles, 1.900 kit-multimedia (portátil, videoproxector, escáner, cámara web), 200 tableiros interactivos e 8.200 impresoras.

A finalidade deste servizo é facer unha comunidade educativa que dispoña daqueles elementos que soporten o traballo en rede e evitar que cada centro teña que investir esforzos no mantemento técnico do seu espazo de traballo específico, compartindo os seus recursos pedagóxicos sen perder autonomía.

### B) Recursos educativos

Nesta acción elaborouse unha estrutura ou portal para organizar os contidos educativos, tratando que as iniciativas dos profesores cara á elaboración propia de materiais axeitados ás necesidades das prácticas educativas galegas fosen coñecidos pola comunidade educativa do sistema de Galicia. Esta estratexia axuda na construción da sociedade do coñecemento na que todos achegamos e compartimos esforzos no aprender a aprender.

Esta acción representa tamén un estímulo para a creación e diversificación dos materiais tecnolóxicos empregados no día a día dos centros. Os materiais hipermedia interactivos que se presentan no portal pretenden achegar innovacións didácticas nestes soportes e permiten traballar os contidos curriculares de forma directa na aula ou no fogar.

O portal de recursos educativos <http://www.edu.xunta.es/contidos/> ofrece os seguintes servizos:

- Un banco de recursos multimedia de libre uso que o profesorado pode empregar na elaboración dos seus materiais didácticos. Este espazo ofrécelles aos docentes unha selección de vídeos (disponibles en *streaming* ou descargables), sons, animacións e imaxes. Podemos dicir que ofrece unha interesante selección de recursos, entre os que destaca pola súa amplitude a galería de imaxes representativas da nosa comunidade autónoma. Non obstante, para ofrecer un elenco importante de materiais de apoio, este banco de recursos debe ampliar en igual medida a proposta de materiais noutros formatos (vídeo, animación e son), pois actualmente a oferta é moi reducida e nalgúns casos límitase a informar doutros bancos de recursos fóra da autonomía. <http://contidos.edu.xunta.es/portal/multimedia.htm>.
- Materiais educativos elaborados polo profesorado, organizados segundo diferentes niveis educativos e temas (disciplinas, áreas, contidos transversais, etc.) que resultan accesibles desde calquera centro educativo ou punto de acceso á rede e que poden ser utilizados, actualizados e mellorados polos seus autores.

Ademais, para estimular a creación de materiais propios fronte ao consumo de materiais comerciais créanse os premios Siega, co fin de recoñecer os materiais innovadores deseñados desde os centros educativos. <http://contidos.edu.xunta.es/premios/p2005/>.

Esta iniciativa pretende promover a elaboración de material curricular en contorno multimedia en catro modalidades: a) deseño e contidos de páxinas web de centros educativos, b) desenvolvemento de materiais educativos en contornos web, c) galerías de fotografías ou ilustracións en contorno web, d) vídeos ou animacións de carácter pedagóxico.

Ata o momento, convocáronse tres edicións dos premios Siega, cun investimento de case 200.000 euros, iniciativa que deu lugar a máis de 450 materiais presentados, dos que 182 foron premiados pola súa calidade e carácter innovador. Todos estes materiais están integrados no portal de recursos educativos.

- Un obradoiro de recursos con ferramentas informáticas orientadas á produción de materiais educativos que o profesor ten á súa disposición como axuda no proceso de deseño de materiais en formato dixital. <http://contidos.edu.xunta.es/portal/obradoiro.htm>.

Debemos sinalar que aínda existe unha reducida selección/proposta de ferramentas para a produción de materiais educativos que, sen dúbida, debe ampliarse e apoiarse no coñecemento dispoñible no campo da tecnoloxía educativa sobre un amplo elenco de ferramentas que xa foron testadas e criterios para o deseño de contidos educativos de calidade. Este obradoiro debe reconverterse para lle dar pulo á creación de material dixital mediante o desenvolvemento de guías sinxelas de uso que acompañen as ferramentas propostas e unha organización destas máis coherente, que lle axude eficazmente ao profesor na elección do software máis axeitado para desenvolver o seu material ou resolver a súa necesidade (organización, poñamos por caso, en tópicos como: deseño de actividades interactivas de aprendizaxe e avaliación, deseño de tutoriais-demostracións, deseño de mapas conceptuais, deseño de presentacións multimedia, edición-composición vídeo dixital, etc.).

Finalmente, tamén debemos insistir na necesaria aposta polo software libre, dado que as ferramentas que se suxiren son, en gran medida, de carácter comercial. Hoxe en día, dispoñemos de innumerables ferramentas libres para o deseño de materiais educativos.

- Un contorno de traballo colaborativo no que se ofertan novidades, enlaces de interese e outros recursos dirixidos principalmente ao profesorado (suxestións metodolóxicas, experiencias didácticas, recursos de apoio para as titorías, material para preparar sesións de clase...). Sen dúbida, un espazo de comunicación necesario que lles permite aos docentes intercambiar coñecementos, iniciativas e experiencias, contribuíndo ao desenvolvemento dunha verdadeira comunidade de aprendizaxe arredor das TIC.

### C) Plataforma de Teleformación Galega (Pl@tega)

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria tamén desenvolveu unha plataforma de teleformación adaptada ás súas necesidades educativas específicas, mediante un convenio de colaboración de I+D co Grupo de Enxeñería de Sistemas Telemáticos da Universidade de Vigo: a Plataforma de Teleformación Galega (Pl@tega). [www.edu.xunta.es/platega/Inicio.do](http://www.edu.xunta.es/platega/Inicio.do)

Mediante esta tecnoloxía, o usuario ten acceso a cursos interactivos e multimedia en formato web, apoiados con ferramentas de comunicación que permiten a colaboración e discusión en liña. Estes mesmos medios permiten que a formación sexa tutorizada por un experto que realice un seguimento do progreso dos alumnos, así como a orientación, a resolución de dúbidas ou a motivación.

A flexibilidade da plataforma Pl@tega, a través das súas ferramentas de seguimento da aprendizaxe, xestión de contidos, comunicación e avaliación permite o desenvolvemento de actividades formativas de diferentes eidos educativos. Na actualidade, estanse a impartir cursos de formación profesional, cursos de formación continua do profesorado ou cursos da Dirección Xeral para o Deporte. Os beneficios dun sistema de teleformación coma este para a comunidade educativa son moi numerosos, pois permiten deseñar procesos formativos centrados nas necesidades dos usuarios (profesores e alumnos), traballar nun horario flexible e chegar aos distintos puntos da xeografía, ofrecer retroalimentación inmediatea a través das ferramentas de comunicación, desenvolver unha verdadeira comunidade virtual, aproveitar as posibilidades multimedia e de interacción e promover a aprendizaxe autónoma. Tamén favorece a formación de grandes grupos de usuarios.

### D) Unidade de Atención a Centros da Educación Galega (U@cega)

Trátase dun punto único de acceso ao soporte técnico para os centros educativos de ensino non universitario de Galicia. Este acceso ofrécese mediante teléfono, correo electrónico, fax, chat ou web e a asistencia realízase tanto en liña coma no sitio <http://www.edu.xunta.es/uac/>. Ofrece os seguintes servizos e medios: soporte de infraestrutura de comunicacións e informática, soporte de aplicacións educativas e administrativas e soporte de servizos pedagóxicos na aula.

Un centro de contacto atende todas as solicitudes e peticións e canalízaas a través dun conxunto de recursos humanos á disposición da comunidade educativa: operadores de

primeiro e segundo nivel, técnicos de campo, técnicos de soporte e asesores Siega de zona.

#### E) Servizos educativos multimedia (SEM)

Proporcionalle á comunidade educativa ferramentas de comunicación que estimulan a súa participación na sociedade do coñecemento. Estes servizos ofrécenlle ao profesorado instrumentos para desenvolver o seu labor educativo no novo marco tecnolóxico, mellorando a súa eficacia pedagóxica. Tamén lle facilitan ao alumnado a aprendizaxe dos contidos curriculares, así como a súa adaptación ao contorno de traballo da sociedade da información. Fundamentalmente, os servizos multimedia concretáronse ata o momento no desenvolvemento de dúas accións:

- Xeneralización do correo electrónico: activadas actualmente máis de 28.000 contas para profesores e posta en marcha a iniciativa [eduxove.edu.es](http://eduxove.edu.es), a través da que se prevé darlles servizo de correo electrónico a 400.000 alumnos [www.edu.xunta.es/correo/](http://www.edu.xunta.es/correo/).
- Desenvolvemento do Portal Educativo [www.edu.xunta.es](http://www.edu.xunta.es), que supón a referencia na rede de toda a actividade posta en marcha na nosa comunidade en materia de integración das TIC na educación, que constitúe unha porta de acceso única aos servizos ofrecidos pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

#### F) e-Administración educativa

A e-Administración educativa é un servizo que simplifica e moderniza os procedementos de xestión económica, de persoal e de alumnado dos centros. Para isto, desenvóléronse aplicacións específicas que permitiron axilizar e informatizar os procedementos ordinarios nas seguintes áreas: a) aplicacións de xestión administrativa e académica, b) aplicacións de xestión de persoal, c) explotación de datos, d) aplicación de probas de acceso á universidade.

Como podemos observar, o desenvolvemento do programa Siega supón na nosa comunidade unha aposta decidida pola integración das TIC no sistema educativo. Isto está supoñendo grandes avances e mesmo un salto cualitativo nesta materia, o que aconsella unha política de continuidade e mellora constante.

### ■ 4.4. Conclusións

O afondamento na integración das TIC na educación que se está a desenvolver no contexto galego responde ás formulacións axeitadas que destacan os expertos en tecnoloxía educativa:

- 1.- Crear novos contornos de ensinanza/aprendizaxe grazas á flexibilidade, capacidade de interacción e posibilidades de individualización que ofrecen.
- 2.- Estimular o uso das TIC, xa que desempeñan un papel fundamental na codificación da nosa cultura e que afectan non só as formas de tratamento e difusión do coñecemento e a información, senón tamén a conformación de actitudes, valores e modelos de comportamento.
- 3.- Potenciar a mellora da calidade da educación con iniciativas que van máis alá da mera presenza das TIC nos contextos educativos e situalas como un elemento curricular máis no proceso de ensino-aprendizaxe.
- 4.- Potenciar a reflexión e experimentación para desenvolver novos modelos didácticos que xustifiquen a introdución dunha tecnoloxía na ensinanza. Todas as iniciativas deben avaliarse para avanzar nos procesos de calidade.
- 5.- A integración dos medios nos procesos educativos está estreitamente ligada ao coñecemento, actitudes e experiencia dos profesores, polo que a calidade da formación do profesorado en medios é unha dimensión substancial á que se lle prestou unha escasa consideración. Potenciar a formación para o uso didáctico e o deseño de materiais constituirá un notorio avance no camiño da calidade educativa.

### ■ 5. AS PUBLICACIÓNS SOBRE EDUCACIÓN EN GALICIA

---

Os datos para encher de contido esta epígrafe proveñen da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Esta remitiu unha relación de obras con ISBN, editadas baixo o patrocinio de cada un dos seus departamentos, unha vez aprobada a impresión pola Comisión de Publicacións da Xunta de Galicia, no intervalo comprendido entre 1991 e 2005. A dita relación non discrimina entre publicacións de temática educativa e sobre outras materias. Por iso foi preciso elaborar un catálogo temático das distintas obras para, a continuación, realizar as operacións precisas que permitisen distribuír as unidades de



producción segundo as categorías do cadro tipolóxico confeccionado. O resultado final preséntase na táboa 101.

■ **Táboa 101: Publicacións da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria con ISBN**

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	TOTAL
Didáctica, organización e deseño curricular	8	22	98	19	7	12	33		5	20	2	6	22	6	4	234
Investigación educativa			1	1	2	2	1		1	30	2	2	3	5	1	51
Investigación doutras materias				1	3	11	1	3	7	4		3	3	6	2	44
Planificación educativa				2		3										5
Formación do profesorado					1											1
Guías académicas										1	4	5	3	30	32	75
Estatísticas											1		1	1		3
Orientación educativa						1										1
Lexislación e política educativa		2		6	6	1	1			1	3		1		2	23
Informes e memorias de actividades	2	2		1		3	3	2			4		4	4	2	27
Lingua galega	1	1	2	1	2	3		1	2	2		13	9	11	1	49
Literatura	2	2	3	6	5	3	1	8	2		9	12	8	7	7	75
Dicionarios e vocabularios	2		2					1	1	2	1	2	2		1	14
Actas congresuais	1		2	1	1		1	2		1	1	2			1	13
Facsimilares				1	4	3	1	1	4	1	1	2	1	3	2	24
Revistas			2	1				1			4	4	5	4	2	23
Varia	1		3	1	2			1	7	8	2	5	2	3	8	43
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>29</b>	<b>113</b>	<b>42</b>	<b>33</b>	<b>42</b>	<b>14</b>	<b>20</b>	<b>29</b>	<b>78</b>	<b>34</b>	<b>56</b>	<b>64</b>	<b>80</b>	<b>65</b>	<b>716</b>

Unha análise detida dos seus compoñentes permite extraer as conclusións que expoñemos a continuación:

a) O número de unidades de produción durante os quince anos sometidos a estudo, de acordo coa dispoñibilidade dos datos obtidos, ascende a 716. Estas agrupáronse para o seu tratamento en 17 categorías temáticas, baixo estes enunciados: 1. Didáctica, organización e deseño curricular; 2. Investigación educativa; 3. Investigación doutras materias; 4. Planificación educativa; 5. Formación do profesorado; 6. Guías académicas; 7. Estatísticas; 8. Orientación educativa; 9. Lexislación e política educativa; 10. Informes e memorias de actividades; 11. Lingua galega; 12. Literatura; 13. Dicionarios e vocabularios; 14. Actas congresuais; 15. Facsimilares; 16. Revistas; 17. Varia. Das anteriores categorías corresponden, en sentido estrito, ao título que se lle outorgou a este apartado a primeira e a segunda, e da cuarta á décima. As demais conteñen obras de temática non educativa ou, cando menos, non necesariamente tocante ao ámbito educativo e, por conseguinte, non terían por que ser obxecto de exame neste informe.

b) Apréciase unha considerable flutuación interanual do volume de publicacións, con oscilacións moi notables, como ben se pode observar revisando a táboa correspondente na que se compendian de maneira agrupada os distintos rexistros. O ano con superiores magnitudes é 1993 con 113, seguido de 2004 con 80 e o terceiro posto ocúpao a anualidade do 2000, con 78. Curiosamente, o ano 1993 é tamén cando a epígrafe “Didáctica, organización e desenvolvemento curricular” acada as máximas cotas con 98 realizacións.

c) Nos quince anos que abrangue o ciclo produtivo do que se dispón de información, a categoría temática construída baixo o rótulo “Didáctica, organización e deseño curricular” é a que rexistra un maior número de contribucións, con 234, o que supón un 32,68% do total. En segundo lugar, pero xa a gran distancia, sitúanse as “Guías académicas”, con 75 entregas, e unha representación porcentual do 10,47%, moi afastada do anterior indicador. Coa mesma porcentaxe figuran os traballos de “Literatura”. Séguenlle os relativos a “Investigación educativa”, que ascenden a 51, o cal supón o 7,12% do monto global. E xa con valores máis modestos, “Lingua galega”, “Investigación doutras materias” e a sección miscelánea que denominamos “Varia”.

d) No último cuadrenio (2002-2005), as “Guías académicas” ocupan a primeira posición con 70 unidades. Séguenlle, xa con cifras moi inferiores, os textos da categoría “Didáctica, organización e deseño curricular”, con 38 achegas. Pola súa banda, os traballos de “Investigación educativa” aparecen ocupando un discreto oitavo posto.

Como é obvio, os datos anteriores non permiten obter unha visión totalizadora acerca das publicacións sobre educación en Galicia, senón acerca daquelas que foron realizadas

directamente pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, calquera que fose a súa temática, e dispoñen de ISBN. Fóra deste reconto, quedan as publicacións subvencionadas pola mesma consellería, pero sen o código ISBN, as realizadas por editoriais de titularidade privada contando con financiamento do departamento de Educación da Xunta de Galicia, aquelas promovidas por outras unidades da Administración autonómica, as patrocinadas polas demais entidades públicas e as que levan o selo editorial de organismos privados nas súas distintas modalidades.

## 6. MOVEMENTOS E COLECTIVOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓXICA

A relevancia social que a educación ten como fenómeno colectivo nos nosos días é extraordinaria; mobiliza institucións políticas e administrativas, institucións sociais e culturais, empresas produtivas de diverso alcance, singularmente aquelas situadas ao abeiro da creación e produción de materiais e recursos didácticos e escolares... alí que se fale, aínda que persistan debilidades conceptuais, dos sectores da educación formal, non formal, e mesmo da educación informal.

Sen dúbida, sabemos da importancia da educación denominada formal, caracterizada por unha nítida institucionalización e recoñecemento social. A través dela, intencionalmente desenvólvense tarefas formativas diversas e moi importantes. E por isto que cando actualmente, de modo constitucional, falamos do dereito á educación, recoñecemos nos instrumentos públicos do Estado unha capacidade suficiente e un dereito e deber de intervención, decidida e cautelosa, co fin de que tal dereito sexa operativizado co maior rigor e ecuanimidade. Aínda así, somos conscientes da capacidade educadora, por veces non obxectivada como intervención específica, que teñen e que exercen outras axencias. Así, como exemplo, recentes estatísticas oficiais en Cataluña poñen de relevo que o cómputo anual de horas que como media pasa un neno (de educación primaria) ante a televisión ou ante o ordenador en tempos extraescolares é xa superior ao tempo escolar.

Neste contexto global deberíamos situar un amplo e diverso conxunto de iniciativas sociais, institucionais e profesionais dirixidas cara a procesos formativos dos profesionais da educación. Iniciativas emprendidas desde academias, desde sociedades científicas, desde empresas particularmente vinculadas ao mundo da educación, desde a Administración local e, en correspondencia coa interpretación do que poden ser as súas competencias culturais e educativas, desde administracións distintas da específica centrada na educación (no noso caso, a Consellería de Educación), desde asociacións culturais e sociais ou deportivas varias (mesmo organizacións non gobernamentais

centradas en programas internacionais). Deste xeito, nos nosos días e sen dúbida ao longo dos quince últimos anos, tamén en Galicia, ben que falemos dunha fenomenoloxía que se multiplica en espazos recentemente e densamente urbanizados, foron numerosas as iniciativas ás que nos vimos referindo. A súa multiplicidade fai complicado mesmo o seu recoñecemento analítico e seguimento particularizado, de tal modo que é mellor sinalar que a formación de acompañamento e en servizo dos profesionais da educación hoxe en Galicia, coma noutros espazos do noso contorno, procede e/ou está en relación coa poliforme trama social, política, institucional e cultural, de onde proceden impulsos que contribúen, de diverso modo, a dar carácter e trazos, fasquía se se quere, ao noso sistema educativo, que está sometido a impulsos conscientes nuns casos, a correntes sociais, a fenómenos ideolóxicos de amplo alcance social, que a miúdo se canalizan a través do que son o comportamento docente, os seus saberes, as súas actitudes e as súas prácticas, interrelacionando co que habitualmente recoñecemos e mesmo aprobamos institucionalmente como currículos académicos.

Dentro deste escenario, imos fixar a nosa atención no que chamamos movementos e colectivos de renovación pedagóxica. Un construto que *a priori* non é claro e preciso, pero que por razóns académicas e sociais coincidimos amplamente hoxe en determinar sobre todo como: grupos (sociais), case exclusivamente formados por profesores e profesoras coa pretensión de abordar no seu seo tarefas de formación docente, a través da interrelación teoría-práctica-teoría, de poñer en común experiencias e (posibles) innovacións pedagóxicas, de dar maior solidez operativa a accións e intervencións emprendidas nas escolas e outros espazos de formación e de educación e de promover unha opinión social favorable á plasmación de tales perspectivas, que se pretenden renovadoras con respecto á tonalidade xeral ou caracterización que fan eses mesmos colectivos do conxunto educativo ou sistema educativo.

Estamos, ademais, referíndonos ao sector do que coñecemos como a educación formal e a unha práctica social que, por outra parte, conectamos nalgunha maior medida coa rede pública de intervención educativa (e co seu profesorado) e cos niveis educativos de carácter non universitario, aínda que nada disto está formalmente predeterminado así.

A partir desta coincidencia xenérica, debemos sinalar, non obstante, a existencia dun panorama máis complexo, en canto á formalidade e constitución de grupos, ás súas finalidades e ás súas manifestacións, para o que o coñecemento histórico, próximo neste caso, e ás perspectivas comparadas internacionais resultan de evidente interese. Algo diremos, pois, a este respecto.

A constitución e a existencia de grupos docentes cunha intención corporativa e profesional é un fenómeno recoñecido internacionalmente, en España e en Galicia, desde o século XIX: en Galicia recoñecémolo sobre todo desde o inicio da aplicación da Lei Moyano de 1857, o que se plasmou en congresos, encontros, publicacións e, finalmente, tamén nunha acción sindical libre nos tempos da II República. Sabemos, así mesmo, da rede corporativa e de influencia que xeran moi conscientemente a Institución Libre de Enseñanza, con destacada, aínda que non numerosa, participación galega. De modo similar, o movemento internacional da Escola Nova xerou, en particular desde Xenebra, unha corrente de acción conxuntada na que, así mesmo, participaron algúns galegos. Un dos epígonos, Celestin Freinet, foi un grande impulsor de asociacións docentes, comezando polo francés Instituto Cooperativo da Escola Moderna e hoxe hai máis de 30 países con movementos de Escola Moderna, en conxuntos federados na Federación Internacional de Movementos de Escola Moderna.

Baixo algúns destes impulsos en Cataluña comezaron a celebrarse desde o comezo dos anos vinte as Escolas d'Estiu como escenarios para a formación docente, para o intercambio e para a palestra; escenarios eliminados en 1936-1939 pola ditadura do xeneral Franco.

Aquela memoria sería retomada en Cataluña, onde comezou nos últimos anos cincuenta a conformarse unha dinámica socio-pedagóxica favorable á transformación do modelo escolar do franquismo. Unha dinámica máis visible a través da convocatoria anual das cada vez máis numerosas Escolas d'Estiu para profesores, organizadas por un conxunto de profesores asociados baixo o rótulo de Rosa Sensat, o nome dunha profesora do primeiro terzo de século vinculado ao movemento internacional da Escola Nova (coa que garda abondosa similitude a nosa María Barbeito e Cerviño).

Desde estas escolas, ás que desde o inicio dos anos setenta asistiron profesores doutras terras do Estado, desde a asociación Rosa Sensat e desde o movemento editorial que complementariamente se xera en Barcelona, deu en impulsarse polo mesmo tempo a constitución de colectivos e grupos docentes por Cataluña adiante ou mesmo se axilizou a súa conformación noutros lugares, en Galicia, en Valencia... Entre a pedagogía e a política, neste caso a prol dunha escola democrática por construír e aínda de trazos imprecisos. Un tempo de fin do franquismo e de présa e tamén de actividade co horizonte da sociedade e da educación democrática.

Así mesmo, sen participar nesta dinámica algunhas outras iniciativas, ás veces de fonte relixiosa, con algunha preocupación renovadora estaban tamén operativizándose singularmente desde os primeiros anos setenta.

Con estes antecedentes, en setembro de 1976 intentarase celebrar as primeiras xornadas do ensino de Galicia, convocadas polos colexios de doutores e licenciados. É a primeira vez que catro colectivos docentes se presentan ante outros e só un deles subsistía tres anos máis tarde: a Asociación para a Correspondencia e a Imprenta na Escola, presente en Galicia desde 1975 (era o Grupo de Pedagogía Freinet) e que se redenominau como Movemento Cooperativo de Escola Popular Galega. En 1978 nacíu, con vinculación ao sindicato dos ensinantes nacionalistas UTEG, a Asociación Socio-Pedagóxica Galega (ASPG), nuns momentos nos que xurdían varios colectivos pedagóxicos como Avantar, Escola Aberta ou Preescolar na Casa, que deixaban de ser xa colectivos de aspiración xeneralista, para amosar unha concreta preocupación territorial-comarcal ou didáctica específica. Nuns momentos nos que igualmente as incipientes organizacións sindicais (CC. OO., UCT, CSUT...) lanzan algunha iniciativa en relación coa formación do profesorado (escolas de verán).

A finais dos anos setenta, situámonos xa en Galicia ante un panorama reducido, pero diverso, en canto ao que poderá ser denominado como renovación pedagóxica e os seus soportes organizativos. Nalgún caso, cunha pretensión máis directamente cultural que especificamente pedagóxica; noutros, con interese sindical remarcado; noutras circunstancias, entendendo a renovación como limitada innovación didáctica e formación profesional e limitada a esa preocupación; noutras, entendendo a renovación como innovación, pero dialecticamente relacionada coas reformas máis profundas (estruturais), non só dos sistemas escolares senón do contexto social.

Distintos modelos, pois, con prácticas pedagóxicas e demandas de diverso alcance, con distintas conformacións organizativas e diversas manifestacións externas. Un panorama que, con variacións nestes últimos vinte e cinco anos, non obstante, perdura actualmente en Galicia.

Nos primeiros anos oitenta, a actividade desenvolvida por movementos de renovación pedagóxica, en particular aqueles que ligaban renovación e reforma democrática da educación, alcanza unha relativa resonancia social, acompañando nalgunha medida as demandas de galeguización educativa, a posta en marcha da Galicia autonómica, ao movemento editorial e a outras iniciativas culturais. Foi tamén cando comezaron a consolidarse varios colectivos de aspiración didáctica de profesores de educación

secundaria. Se falamos dos anos 1983 a 1988, é posible que a maior riqueza de iniciativas e as de maior transcendencia se emprendesen desde a recentemente creada (por fusión de colectivos previos) Nova Escola Galega.

As esperanzas de medidas nun cambio social non producido, o esgallamento de percepcións e concepcións educativas entre sectores conservadores, o nacionalismo galego radical e o progresista e entre o nacionalismo e as forzas políticas situadas no progresismo, pero incomodadas coa identidade cultural e lingüística de Galicia, entre outros factores, fixo amolecer aquela non consistente dinámica cara a fins dos oitenta, xusto cando, por outra parte, o PSOE situado na gobernación do Estado propoñía a reforma xeral do sistema educativo, cun deseño que a partir de 1990 coñecemos como a LOXSE.

Coa reforma virían como conceptos de orde as perspectivas docentes do profesor reflexivo e investigador, a autonomía organizativa dos centros (relativa), toda a complexa rede dos deseños curriculares, a psicoloxía cognitiva, Bruner, Ausubel, Vigotsky, Piaget, a nova socioloxía crítica da educación, cando apenas se coñecía a anterior socioloxía estruturalista, as teorías críticas. Isto é, unha trama conceptual e analítica substancialmente nova para o conxunto dos docentes e tamén para os incorporados a movementos e colectivos de renovación pedagóxica, e a conceptualización de modelos filosóficos e ideolóxicos de maior complexidade que a exposición de puntos de vista moi mediatizados pola experiencia empírica insuficientemente reflexionada e elaborada.

Creouse un relativo desconcerto ao que lle fixeron fronte os diversos colectivos e movementos de distinto modo: ou confrontando o reto do debate e do coñecemento pedagóxico internacional que se fixo en menor medida, ou aferrándose ao limitado plano dunha restrinxida liña didáctica e vinculándose aos lindeiros da innovación, ou refuxiándose no “practicismo” e nas ricas experiencias pedagóxicas propias do que fora o movemento da Escola Nova, coas súas manifestacións nas actividades formativas nos campos da educación plástica, musical, visual, nos talleres, nunha parte das actividades de educación para a paz, para o consumo, ou ambiental, nos cursos de psicomotricidade..., esperando xerar desde aí unha educación máis próxima da cultura popular en ocasións, das dimensións afectivo-emocionais noutros, do contorno socio-natural. Tamén se puideron apreciar situacións mixtas.

Neste cadro son incorporables á vida as manifestacións e as iniciativas emprendidas con diverso alcance polos movementos e colectivos de renovación pedagóxica ao longo dos últimos quince anos. Manifestacións e iniciativas moi diversas, que non é doado valorar

de forma sintética, que aconteceron nun contexto social insuficientemente favorable á renovación entendida como reforma social ou educación, neste caso cara a un modelo que puidese primar a equidade sobre a liberdade, nun contexto cultural complexo, entre a globalización internacional e a posibilidade insuficientemente querida da recuperación e construción dunha identidade cultural e lingüística específica en Galicia, nun contexto político próximo contraditorio coa reforma estatal da educación, pero tamén coa renovación entendida como reforma social, nun contexto de feble tecido social e asociativo favorable á causa da renovación e nun contexto académico e profesional próximo, ás veces de conformación ideolóxica pretendidamente progresista, pero, non obstante, conservador nos seus posicionamentos pedagóxicos.

Con todo, en moitos aspectos, o panorama que presenta o sistema educativo en 2004 ofrece moitas e positivas diferenzas “renovadoras” con respecto á imaxe e diagnóstico que se podía realizar en 1990. A iso contribuíron moitos elementos sociais, políticos, institucionais, empresariais e académico-profesionais, en tanto que neste tempo, a pesar de contratempos, houbo ou se rexistrou, ás veces non voluntariamente, unha intensa mobilización arredor dos cambios na educación, preferentemente na educación pública.

Entre os movementos e colectivos de renovación pedagóxica que desenvolveron actividades nos dez anos últimos considerados citamos:

- A Asociación Socio-Pedagóxica Galega (ASPA), organizadora, coa colaboración da CIG, de máis de quince encontros anuais, a metade deles a modo de xornadas territoriais e a metade de carácter centralmente didáctico ou pedagóxico (lingua e literatura galega, orientación escolar, teatro na escola...), que sostén ademais algúns grupos de traballo e de elaboración de libros didácticos.
- Nova Escola Galega, promotora dunha media ducia de encontros anuais (desde escolas de verán a xornadas temáticas arredor da educación infantil, a imaxe e a educación, a educación para a paz, a normalización lingüística...), que sostén varios grupos de traballo didáctico, conta con recursos no ámbito universitario e no campo das ciencias da educación, realiza publicacións e mantén a *Revista Galega de Educación* (paralizada desde 2001 e que volve en 2005), entre outras actividades.
- Escola Viva, como colectivo ligado a FETE, organizador duns oito encontros anuais en diversas bisbarras de Galicia, con orientación xeneralista (cursos e talleres, sobre todo), con algunhas iniciativas tamén no campo da publicística.
- Cun alcance territorial moi delimitado e tamén cunha maior inclinación polo plano empiricista, desenvolveron actividade constante, se ben limitada, neste tempo, a Asociación Socio-Pedagóxica Galaico-Portuguesa (ASPGP) e o Instituto Galego de



Socio-Pedagoxía (ISPG), ambas desde Ourense, e nadas por derivación conflitiva da ASPG, e tamén a Asociación Candeia de Ensinantes do Salnés.

Con especialización didáctica e distintos ritmos de actividade segundo movementos, e case sempre coa celebración dun encontro ou congreso anual, deben ser citadas:

- Asociación de Profesores de Francés de Galicia.
- Asociación de Profesores de Inglés de Galicia (Apiga).
- Asociación de Ensinantes de Ciencias de Galicia (Enciga).
- Asociación Galega de Docentes de Educación Física.
- Asociación Galega de Mestres de Educación Infantil (Agamei).
- Chavós, de atención ao alumnado de etnia xitana.
- Seminario Galego de Educación para a Paz (SGEP).
- Fundación Quinesia, de atención ao campo da educación especial.
- Aula Castelao de Filosofía.
- Sociedade Galega de Educación Medioambiental.
- Varias asociacións de directores de centros escolares.

Algunhas das iniciativas congresuais reúnen centos de profesionais en diversos campos: didáctica do inglés, didácticas das ciencias, educación infantil, educación para a paz ou filosofía (aínda que non a súa didáctica).

Varias organizacións sindicais levan a cabo, así mesmo, algunhas actividades formativas como, xunto aos xa citados, é tamén o caso da fundación FIES, ligada a CC.OO. nos últimos anos.

Realizan, sen regularidade, actividades de formación próximas ao que poderíamos chamar o campo dos movementos e colectivos de renovación pedagóxica, entre outras entidades: a Fundación para a Infancia Meniños, a Sociedade Galega de Historia Natural, a Sociedade Galega de Educación Ambiental, o colectivo Madres en Acción de Vigo, Preescolar na Casa quen, desde 1978, atende anualmente a educación de varios milleiros de nenos cada ano, ou as ONG Intermon, Intered, Cáritas e Manos Unidas. Desde hai varios anos, realiza unha importante convocatoria anual de formación a Asociación AIND Compostela, a favor da integración educativa de alumnos con síndrome de Down. E sumaríanse as actividades e iniciativas de Ponte nas Ondas, de varios equipos comarcais de normalización do galego en centros, de varios departamentos municipais de educación, da Asociación Alecrín feminista de Vigo, da Asociación de Mestres de Colexios Rurais Agrupados de Galicia e, aínda en ocasións, as iniciativas institucionais emprendidas desde diversos ámbitos (concellos, Xunta de Galicia, universidades, ICE

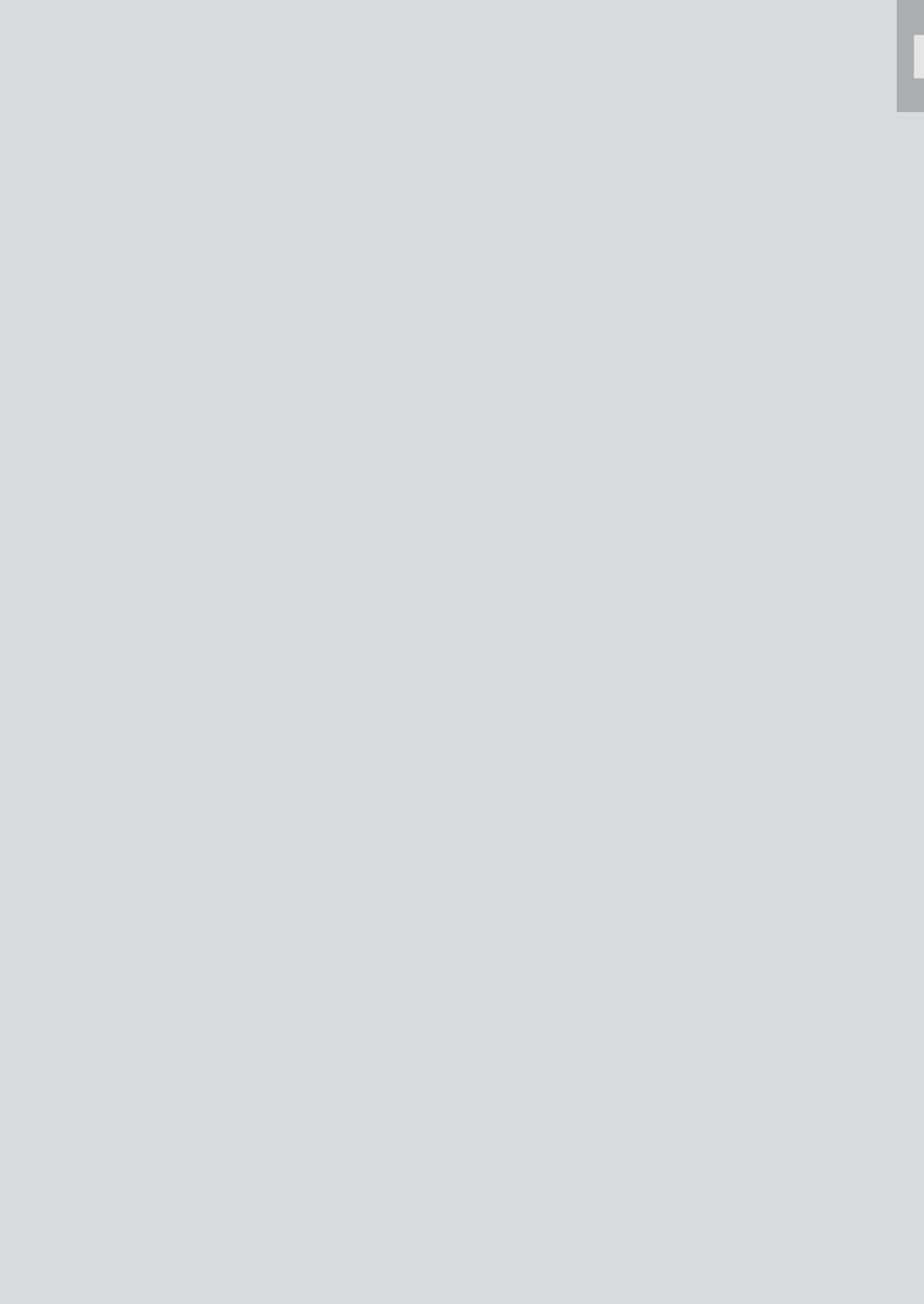
da Universidade de Santiago de Compostela) e que, ademais, con algunha frecuencia son sostidas ou impulsadas mediante a acción de destacados membros ligados ao que coñecemos como movemento de renovación pedagóxica. É tamén considerable a produción de libros escolares, unidades didácticas e outros materiais, canalizados a través de diversas instancias para a súa edición.

En conxunto, poderíamos falar dun territorio de contextura social limitada, pero diverso e rico, sobre todo desde o punto de vista empírico, aínda que fragmentario desde o punto de vista discursivo, en parte como consecuencia da complexidade que supón a formulación dun discurso global e, en parte, consecuencia así mesmo e manifestación de modestia e de relativa debilidade organizativa, que é debilidade do horizonte da reforma —que con todo avanza— fronte ao poder do “establecido”.



# 10

## APOIO E ASESORAMENTO AO SISTEMA EDUCATIVO. OS SERVIZOS DE ORIENTACIÓN



## 1. INTRODUCCIÓN

A regulamentación dos servizos de orientación na Comunidade Autónoma de Galicia, unha vez que esta asumiu plenas competencias en materia educativa, realizouse pola Orde da Consellería de Educación e Cultura do 8 de agosto de 1985 (DOG, 03/09/85).

Foi nesta normativa onde se acuña o termo “equipos psicopedagóxicos de apoio” (EPSA), para falar dun servizo externo de orientación resultante da fusión dos ata entón servizos de orientación escolar e vocacional —compostos por profesores de EXB licenciados en Psicoloxía ou Pedagogía— e dos equipos multiprofesionais —constituídos por licenciados e diplomados contratados pola Administración—, ambos dependentes do Ministerio de Educación no momento das transferencias de competencias no ensino á Xunta de Galicia.

Os equipos psicopedagóxicos de apoio distribuíanse sectorialmente polas principais cidades de Galicia, así como nas cabeceiras de comarca de maior importancia.

As funcións que se lle asignaban relacionábanse, de xeito maioritario, coa atención ao alumnado con necesidades educativas especiais, a promoción de actividades de orientación, o asesoramento á función titorial, a información académica e profesional e a prevención e a detección precoz de deficiencias e trastornos do desenvolvemento psicopedagóxico do escolar.

No ano 1990, coa promulgación da Lei de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE), demandábase unha regulación dos servizos orientadores que adecuase a súa estrutura e funcionamento aos principios establecidos na dita lei e ás esixencias que formulaba o novo sistema educativo.

En Galicia, esta adaptación acometeuse tardiamente e non estivo exenta de vacilacións. Por unha banda, houbo continuidade dos denominados proxectos experimentais de orientación, iniciados no curso 1988-89 en centros de ensino secundario e que se prolongaron ata o curso 1995-96. Por outra banda, con anterioridade á existencia de profesores da especialidade de Psicoloxía e Pedagogía, iniciáronse concursos de traslados para cubrir prazas de xefes de departamentos de orientación en centros de ensino secundario.

Existiron, así mesmo, documentos internos da propia Consellería de Educación, referidos á posible creación dun corpo de orientadores escolares na Comunidade Autónoma de Galicia.

Ademais, seguiron funcionando departamentos de orientación que existían nalgúns colexios de EXB (Sobrado Fernández e Santos Rego, 2004) pola iniciativa da dirección destes.

O modelo institucional da orientación na Comunidade Autónoma de Galicia queda establecido nas súas liñas fundamentais ao promulgarse o Decreto 120/1998, do 23 de abril (DOG, 27/04/98), polo que se regula a orientación educativa e profesional nos centros educativos e a Orde do 24 de xullo de 1998 (DOG, 31/07/98), na que se determina con maior concreción a organización e funcionamento dos servizos de orientación educativa e profesional nos centros de ensino non universitario (Sobrado Fernández et al., 2004).

Este modelo aséntase, ao igual ca no resto das comunidades autónomas, na titoría educativa e nos servizos de orientación (Menéndez Martín, 2004). As peculiaridades da proposta galega atópanse, como xa veremos, na extensión dos departamentos de orientación aos centros de infantil e de primaria, así como á configuración dos servizos externos.

---

## ■ 2. A TITORÍA EDUCATIVA

---

### ■ 2.1. Normativas ao respecto

No novo ordenamento legal que xorde coa aplicación da LOXSE, a titoría educativa é un nivel básico da función orientadora que ten o seu marco de desenvolvemento na aula.

Nos regulamentos orgánicos, tanto de educación infantil e primaria, coma de secundaria, incídese nos aspectos que ao respecto se formulaban na LOXSE, tales como a integración da titoría na función docente e a adscrición dun profesor titor a cada grupo de alumnos.

Estes regulamentos normativos aos que nos estamos a referir concrétnanse nas seguintes disposicións legais:

- a) Decreto 324/1996, do 26 de xullo, polo que se aproba o regulamento orgánico de centros de educación secundaria (DOG, 09/08/96).
- b) Orde do 1 de agosto de 1997, pola que se ditan instrucións para o desenvolvemento do Decreto 324/1996 (DOG, 02/09/97).
- c) Decreto 374/1996, do 17 de outubro, polo que se aproba o regulamento orgánico das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria (DOG, 21/10/96).
- d) Orde do 22 de xullo de 1997, pola que se regulan determinados aspectos de organización e funcionamento das escolas de infantil e colexios de primaria (DOG, 02/09/97).
- e) Decreto 7/1999, polo que se establece o regulamento orgánico dos centros públicos integrados (DOG, 26/01/99).
- f) Orde do 3 de outubro de 2000, pola que se ditan instrucións para o desenvolvemento do decreto que regula os centros públicos integrados (DOG, 02/11/00).
- g) Orde do 27 de decembro de 2002, pola que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado de ensino non universitario con necesidades educativas especiais (DOG, 30/01/03).
- h) Circular 18/2002, pola que se ditan instrucións da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Profesional para unificar as actuacións e establecer as accións prioritarias dos servizos de orientación educativa e profesional do ensino non universitario da Comunidade Autónoma de Galicia para o curso 2002-2003.
- i) Circular 17/2003, da Dirección Xeral de Centros e Ordenación Educativa e da Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, pola que se ditan instrucións para unificar as actuacións e establecer as accións prioritarias dos servizos de orientación educativa e profesional do ensino non universitario da Comunidade Autónoma de Galicia para o curso 2003-2004.
- k) Circular 23/2004, das direccións xerais de centros e ordenación educativa e formación profesional e ensinanzas especiais, pola que se ditan instrucións para unificar actuacións e establecer as accións prioritarias dos servizos de orientación educativa e profesional das ensinanzas escolares de Galicia para o curso 2004-2005.
- l) Orde do 20 de febreiro de 2004, pola que se establecen as medidas de atención específica ao alumnado procedente do estranxeiro (DOG, 26/02/04).



Do contido da normativa que regula a titoría nas distintas etapas educativas, nestes últimos anos, derívanse importantes avances a nivel organizativo que, dalgunha maneira, marcan diferenzas co período anterior. Neste sentido, destacamos os tres aspectos seguintes:

- 1º. A consideración da titoría como unha actividade educativa intencional con obxectivos e contidos propios e, como tal, obxecto de planificación e avaliación, que ten como canle institucional o Plan de acción tutorial.
- 2º. Tempo para a titoría grupal nos catro cursos da ESO.
- 3º. A función tutorial, dentro do esquema funcional proposto na maioría das comunidades autónomas, dispón do asesoramento e do apoio técnico especializado. Este é proporcionado nos institutos de ensino secundario (IES) polo Departamento de Orientación e, nos colexios de infantil e primaria, polos equipos de sector. Neste último caso, este apoio pode verse favorecido pola integración dun orientador do servizo externo na Comisión de Coordinación Pedagóxica.

Estes aspectos organizativos, necesarios para o normal desenvolvemento da acción tutorial, superan, no ámbito formal, algúns dos problemas que na práctica dificultan a súa xeneralización. Deste xeito, implican un cambio cualitativo importante en relación coa situación anterior, na que se lles deixaba toda a responsabilidade orientadora aos profesores titores (sobre todo no ensino secundario), e na que se lles prestou unha nula atención a algunhas condicións organizativas relevantes na súa extensión, como a esixencia da súa planificación, o asesoramento e a dispoñibilidade de tempo para o seu desempeño.

É importante, neste sentido, que nas circulares de principios de curso emitidas pola Consellería de Educación sinaladas anteriormente, para o efecto de unificar as actuacións dos servizos de orientación educativa e profesional incidan na necesidade de coordinar os docentes titores desde e co Departamento de Orientación, facilitando a celebración de reunións periódicas do xefe do departamento con estes.

Así mesmo, tamén se contempla outro aspecto moi importante, como é o desenvolvemento efectivo da orientación e titoría ao longo de todo o proceso formativo, nos centros de ensino secundario que imparten ensinanzas de formación profesional específica ou programas de garantía social, incluíndo o período de formación en centros de traballo, “no que se deberá acentuar a relación entre os titores do centro e os titores da empresa

que acollen este alumnado na súa fase de prácticas formativas” (circulares 18/2002, 17/2003 e 23/2004).

En canto ao contido da función titorial, os temas básicos da titoría educativa, extraídos da listaxe de funcións que a normativa que a regula contempla e que analizaremos en profundidade no seguinte apartado, son os que, a continuación, se detallan:

- Prevención de dificultades de aprendizaxe.
- Integración do alumnado no grupo e no centro de ensino.
- Información ao alumnado, profesorado e pais.
- Coordinación pedagóxica e titorial co resto de docentes titores e profesorado do grupo clase.
- Planificación e coordinación das sesións de avaliación.
- No ensino secundario, ademais, a orientación académica e profesional.
- Acollida e seguimento do proceso de integración escolar do alumnado procedente do estranxeiro.

---

### ■ 2.2. Organización

A función titorial en Galicia presenta características semellantes, cando non idénticas, ás observadas no resto das comunidades autónomas e supón, en calquera caso, e sobre todo na educación secundaria obrigatoria (ESO), unha notable mellora nas súas condicións organizativas. Neste sentido, caben destacar os seguintes aspectos:

- a) A integración do Plan de acción titorial no Proxecto curricular do centro.
- b) A existencia dunha hora á semana para a titoría grupal, nos catro cursos da ESO.
- c) O asesoramento e apoio á acción titorial desde o Departamento de Orientación.
- d) A inexistencia dun horario específico para a titoría grupal no bacharelato, ao igual que ocorre en primaria, o que inicialmente constitúe un obstáculo para o seu desenvolvemento.

---

### ■ 2.3. Funcións

As funcións do profesorado titor no ensino non universitario son basicamente as mesmas, independentemente do nivel educativo no que nos esteamos a mover, se ben hai pequenos matices que nos levan a diferenciar se se trata do ensino infantil e primario, ou se estamos a falar do secundario.

Así, polo que respecta á educación infantil e primaria, tal e como se recolle no artigo 81.1 do regulamento orgánico correspondente (DOG, 21/10/96), cada mestre tutor, ademais das súas tarefas docentes específicas, realizará, cando menos, as seguintes funcións:

- a) Participar no desenvolvemento do Plan de acción tutorial e nas actividades de orientación, baixo a coordinación do xefe de estudos.
- b) Proporcionarlles, ao principio de curso, aos alumnos e aos pais, información documental ou, no seu defecto, indicar onde poden consultar todo o referente a calendario escolar, horarios, horas de tutoría, actividades extraescolares e complementarias previstas, programas escolares e criterios de avaliación do grupo de alumnos.
- c) Coñecer as características persoais de cada alumno a través da análise do seu expediente persoal e doutros instrumentos válidos para conseguir ese coñecemento.
- d) Coñecer os aspectos da situación familiar e escolar que repercuten no rendemento académico de cada alumno.
- e) Efectuar un seguimento global dos procesos de ensinanza-aprendizaxe dos alumnos para detectar dificultades e necesidades especiais, co obxecto de buscar as respostas educativas axeitadas e solicitar os oportunos asesoramentos e apoios.
- f) Coordinar as adaptacións curriculares necesarias para os alumnos do seu grupo.
- g) Facilitar a integración do alumnado no grupo clase e fomentar a súa participación nas actividades do centro docente.
- h) Orientar os alumnos dunha maneira directa e inmediata no seu proceso formativo.
- i) Informar o equipo de profesores do grupo de alumnos correspondente das características destes, especialmente naqueles casos que presenten problemas específicos.
- k) Coordinar o axuste das diferentes metodoloxías e principios de avaliación programados para o mesmo grupo de alumnos.
- l) De ser o caso, organizar e presidir as sesións de avaliación.
- m) Coordinar o proceso de avaliación dos alumnos do seu grupo e adoptar a decisión que proceda referente á promoción dos alumnos dun ciclo educativo a outro, logo da audiencia dos seus pais ou tutores legais.
- n) Atender, xunto co resto do profesorado, os alumnos mentres estes permanecen no centro nos períodos de lecer.
- o) Colaborar co equipo de orientación educativa e profesional do sector, nos termos que estableza este e a xefatura de estudos.
- p) Colaborar cos demais profesores tutores no marco dos proxectos educativos e curricular do centro.
- q) Orientar as demandas e inquiredanzas dos alumnos e mediar ante o resto de profesores, alumnado e equipo directivo nos problemas que se presenten.
- r) Informar os alumnos do grupo, os pais e os profesores de todo aquilo que lles afecte en relación coas actividades docentes e o rendemento académico, con especial atención

aos aspectos e medidas tendentes a facilitar a competencia lingüística dos alumnos nas dúas linguas oficiais (galego e castelán).

- s) Facilitar a cooperación educativa entre os profesores e os pais dos alumnos.
- t) Exercer, de acordo co proxecto curricular, a coordinación entre os demais profesores do grupo clase.
- u) Cubrir os documentos oficiais relativos ao seu grupo de tutelados.
- v) Controlar a falta de asistencia ou puntualidade dos alumnos e ter informados os pais e titores e o xefe de estudos.
- w) Fomentar a colaboración das familias nas actividades de apoio á aprendizaxe e orientación dos seus fillos.
- x) Aquelas que se lle puidesen encomendar para o mellor desenvolvemento da acción tutorial.

As funcións do profesorado titor na educación secundaria, como xa dicíamos, son basicamente as mesmas que para a etapa anterior, se ben presentan matices derivados da lóxica adaptación aos problemas desta etapa (12-18 anos), así coma ás características organizativas onde se imparte este tramo educativo.

Así, polo que respecta á educación secundaria, tal e como se recolle no artigo 59.1 do regulamento orgánico correspondente (DOG, 09/08/96), ademais das anteriormente citadas, contémplanse as seguintes:

- Participar no desenvolvemento do Plan de acción tutorial e nas actividades de orientación, baixo a coordinación do xefe de estudos, tal e como xa ocorría en infantil e primaria pero, neste caso, coa colaboración do Departamento de Orientación.
- Favorecer o proceso de maduración vocacional, orientando e asesorando o alumnado sobre as súas características, especialmente naqueles casos que presenten problemas específicos.
- Colaborar co Departamento de Orientación do centro docente, nos termos que establece a xefatura de estudos.
- Orientar as demandas e inquiredanzas do alumnado e mediar ante o resto do profesorado, alumnado e equipo directivo nos problemas que se presenten, algo que xa se contemplaba para infantil e primaria, se ben agora engádese que debe facelo “en colaboración co delegado do grupo”, figura que non se nomea nos niveis educativos anteriores.
- Informar os alumnos do grupo, os pais e nais e o profesorado de todo aquilo que lles afecte en relación coas actividades docentes e o rendemento académico; neste caso, sen contemplar o que se destacaba para infantil e primaria de lles prestar especial

atención aos aspectos e medidas tendentes a facilitar a competencia lingüística dos alumnos nas dúas linguas oficiais (galego e castelán).

- Organizar e presidir as sesións de avaliación do seu grupo de tutelados. Neste caso, non lle compete ao profesorado titor adoptar a decisión correspondente á promoción de ciclo, nin de coordinar o proceso de avaliación, como ocorría en infantil e primaria, xa que vai ser o que a presida.

No mesmo regulamento orgánico ao que nos estamos a referir, no seu apartado 2 establécense as funcións do profesorado titor, no caso dos ciclos formativos de formación profesional. Ademais das funcións xa sinaladas, contémlanse as seguintes en relación co módulo de formación en centros de traballo:

- a) Elaborar o programa formativo do módulo, en colaboración co responsable designado para estes efectos polo centro de traballo.
- b) Avaliar o módulo, tendo en conta o informe do responsable designado por parte do centro de traballo sobre as actividades realizadas polos alumnos durante o período de estadía nese centro.
- c) Manter contactos periódicos co responsable designado polo centro de traballo, co fin de contribuír a que o programa de formación se axuste á cualificación que se pretende.
- d) Atender no centro educativo os problemas de aprendizaxe que presente o seu grupo de alumnos e valorar de xeito continuado as actividades correspondentes ao programa de formación.
- e) Informar sobre as peticións de validacións ou exencións formuladas polo alumnado do ciclo formativo.
- f) Tramitar para o seu grupo de alumnos a documentación relativa á formación en centros de traballo.
- g) Axudar o Departamento de Orientación na identificación da necesidade de colaboración de expertos, así como no calendario de intervención.
- h) Propoñer, para a súa aprobación polo Consello Escolar, a distribución da asignación económica destinada a estas ensinanzas.
- i) Informar a dirección do centro docente de todo o referente ao ciclo formativo.
- k) Redactar a memoria final de curso, que se incluírá na memoria de centro.

Como se pode ver nestas funcións, ademais das estritamente administrativas e de control, están as relacionadas con aspectos formativos do alumnado, polo que poderíamos concluír que se trata dunha tutoría basicamente académica, encamiñada a potenciar a personalización das aprendizaxes e á consecución da cualificación necesaria para integrarse con éxito no mercado laboral.

Tras esta análise do que son as funcións do profesorado titor nos niveis educativos, o que se pon de manifesto é a súa supeditación constante ás circunstancias organizativas da institución escolar, aos obxectivos propios de cada etapa, así coma ás situacións novas que se van xerando, como consecuencia de cambios sociais e políticos que se van producindo.

Isto último que estamos a dicir vese claramente na evolución da función orientadora nos últimos anos. Sirva de exemplo a publicación e posta en marcha parcial da Lei de calidade da educación (LOCE), na que se comeza a falar de “necesidades educativas específicas”, para englobar alumnos con necesidades educativas especiais, con sobredotación intelectual e alumnos estranxeiros, colectivo cada vez máis presente nas nosas aulas. Se ben os dous primeiros casos xa eran coñecidos polo profesorado, o do alumnado estranxeiro non, ao ser un fenómeno recente. O profesorado en xeral, e o docente titor en particular, debe facer fronte a esta nova realidade e actuar en consecuencia, incrementando nalgún caso as súas funcións ou simplemente adaptándoas ao novo contexto.

Nas circulares de principio de curso dos tres últimos anos, remitidas pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria aos centros educativos, pónense de manifesto estes novos retos que se lle formulan ao sistema educativo, para lle dar respostas educativas axeitadas a este tipo de alumnos. Así, no que son as liñas de actuación prioritarias en materia de orientación e tutoría, dáselle un lugar destacado á atención ao alumnado con necesidades educativas específicas, dun xeito especial ao procedente do estranxeiro. Ademais, sinálase que os centros que escolaricen estes alumnos deberán recoller explicitamente esta atención.

Outras actuacións que convén destacar, nesta mesma liña, que involucran de xeito directo o profesorado titor son:

- Realizar a avaliación inicial do alumnado que comeza a súa escolarización, así como as avaliacións psicopedagóxicas que como consecuencia se consideren pertinentes, sempre coa colaboración do xefe do Departamento de Orientación.
- Dentro do Plan de acción tutorial e, polo tanto, aspectos para traballar polo profesorado titor cos alumnos, destácanse as accións que incidan nas aprendizaxes dos valores propios dunha sociedade participativa e democrática, favorecedora dun clima de convivencia e de respecto entre as persoas e as culturas.

Para finalizar con este apartado, imos deternos na figura do profesorado titor en contextos máis específicos, como son: os programas de diversificación curricular e os programas de garantía social.

**a)** A figura do profesorado titor nos programas de diversificación curricular (PDC)

Cada grupo de alumnos que segue un programa de diversificación curricular ten á súa fronte un profesor titor, que será un dos profesores que imparte docencia no dito grupo. A súa actuación seguirá as pautas deseñadas no Plan de acción tutorial (PAT), no cal se recollen medidas específicas para ese grupo que se compondrá dun número nunca superior a 15 alumnos.

Entre os aspectos que serán tidos en conta nese tipo de plans específicos de acción tutorial, cabe destacar os seguintes (Sobrado Fernández e Santos Rego, 2004: 76):

- Estimular a integración no centro educativo e a participación no grupo clase.
- Motivar o alumnado e axudarlle a desenvolver de modo apropiado o seu autoconceito, autoestima e autoconfianza.
- Seguir as adaptacións do currículo propostas para cada un dos alumnos.
- Facer énfase en todo o relativo á orientación profesional.

Este tipo de programas levan implícitos, así mesmo, actividades moi concretas para o profesorado titor de educación secundaria obrigatoria, desde o momento que lles corresponde a eles elaborar o informe individualizado, indispensable para que un alumno poida incorporarse a este tipo de programas, no que se recolla a proposta xustificada do equipo de docentes do grupo ao que pertenza o alumno, con respecto a aspectos tales como: dificultades xeneralizadas de aprendizaxe experimentadas en cursos anteriores, beneficio obtido como consecuencia das medidas complementarias de adaptación do currículo que foron aplicadas e que permiten ter razoables expectativas de éxito con respecto ao programa e a necesidade de que o alumno siga un programa de diversificación curricular.

Por todo isto, pódese dicir que este tipo de programas constitúen unha dimensión da titoría docente de extraordinaria importancia na etapa da educación obrigatoria, o que supón para o profesorado un gran reto que require dunha formación, tanto inicial coma continua, moi específica.

**b)** A figura do profesorado titor nos programas de garantía social (PGS)

A LOXSE, nos artigos 23.2, 32.1 e 63.1, denomina programas de garantía social aqueles programas específicos de formación profesional para os alumnos que terminen o período de educación obrigatoria sen conseguiren os obxectivos básicos da etapa.

A finalidade destes programas é axudarlle ao alumnado mediante unha formación básica e profesional que lle permita incorporarse á vida activa ou continuar estudos posteriores de formación profesional específica de grao medio, tras a superación dunha proba para este efecto.

Dentro deles, contéplase a figura do profesorado titor no centro educativo, cunha dedicación semanal de 1-2 horas, e o profesional titor do centro de traballo, ao igual que ocurría no caso da formación profesional.

### ■ 2.4. Formación continua

A formación do profesorado titor é un tema que require de máis atención por parte da Administración educativa, a xulgar polas dificultades que se atopan á hora do desenvolvemento do seu labor.

Polo que respecta aos profesores de educación primaria, é innegable que fai falla que se incorporen contidos de orientación e titoría nos plans de estudo da titulación de mestre en todas as súas especialidades, pois obter a diplomatura é tanto como certificar que o profesional está capacitado para desenvolver un labor para o cal non se lle forma realmente. A homologación dos estudos universitarios en Europa, proceso no que nos atopamos inmersos neste momento, esperemos que cubra esta lagoa.

Algo similar ocorre co profesorado titor de ensino secundario, cuxa formación específica queda supeditada, ata a data, a un seminario de orientación e titoría contemplado no curso de aptitude pedagóxica (CAP). Ao igual ca no caso anterior, a nova regulamentación destes estudos esperemos que afiance esta formación.

Por outra banda, os plans de formación continua do profesorado parecen non estar cubrindo as expectativas e necesidades deste colectivo para afrontar a dita tarefa, tal e como se recolle en diferentes traballos ao respecto (Rodicio García et al., 2001; Sobrado Fernández e Santos Rego, 2004).

Como tivemos ocasión de ver ao tratar da evolución das funcións do profesorado titor nos últimos tres anos, derivadas ou motivadas polas esixencias que implican as novas realidades que se van debuxando, é imprescindible acompañar estes cambios cun bo plan de formación continua do profesorado, que lle posibilite ir adaptándose aos novos tempos e así poder dar respostas axeitadas en cada caso.



Nesta liña, cabe salienta a importancia que ten o Plan marco de formación permanente do profesorado en Galicia (Xunta de Galicia, 2005c), cuxo primeiro borrador se está a analizar nestes intres e no que se recolle dentro das súas liñas de actuación prioritarias a “atención especial á formación dos profesionais da orientación, de xeito que se garanta a oferta dunha orientación educativa e profesional de calidade inserida no proceso educativo e que facilite o desenvolvemento afectivo, intelectual e social do alumnado”, así como “capacitar o profesorado no coñecemento do mundo laboral e produtivo para, deste xeito, posibilitarlle ao alumnado o acceso a eses ámbitos” (Xunta de Galicia, 2005c: 19).

Para acadar estes obxectivos, prevense diferentes modalidades de formación con programas específicos para colectivos especiais, nos que o profesorado titor e os plans de acción tutorial teñen un lugar preferente.

---

## 2.5. Recursos

En canto aos recursos concretos para levar a cabo a acción tutorial, é evidente que o principal hándicap está na formación, como xa vimos no apartado anterior. Na medida que o profesorado estea mellor formado para levar a cabo o seu labor, precisará de medios que agora, por descoñecemento, pode non demandar. En todo caso, os docentes titores contan coa axuda e o apoio dos departamentos de orientación, que axudan a levar moitas das súas carencias.

O que si merece ser destacado neste apartado, en canto a recursos materiais, son as necesidades de locais apropiados para realizar titorías educativas, tanto individuais coma grupais. En máis casos dos desexados, as titorías desenvólvense en condicións físicas pouco aconsellables para unha actividade de axuda e que ten unha natureza personalizada.

---

## 2.6. Conclusións e propostas de mellora

É innegable o esforzo que a Comunidade Autónoma de Galicia vén facendo nos últimos anos a prol da orientación e a titoría, legislando e facendo realidade medidas tendentes a mellorar a situación. Entre os avances que se deron no eido da titoría, e que se foron analizando ao longo destas páxinas, podemos citar os seguintes:

- Considerar a titoría educativa como unha actividade intencional con obxectivos e contidos propios.
- Recoñecemento da función tutorial como un factor de calidade do sistema educativo.

- Dotar a titoría de apoio e asesoramento técnico especializado, ben a través do Departamento de Orientación onde estea establecido, ben a través dos servizos de orientación externos aos centros docentes.
- Desenvolvemento efectivo da titoría ao longo de todo o proceso formativo, chegando incluso aos centros de traballo, como é o caso da formación profesional.
- Contemplar unha hora á semana para a titoría grupal nos catro cursos da ESO.
- Considerar prioritaria a coordinación dos profesores titores entre si, co Departamento de Orientación, así como co xefe de estudos.

De todos os xeitos, aínda que os avances están a ser importantes, é conveniente non perder de vista algunhas cuestións que merecen ser atendidas no futuro.

**O Consello Escolar de Galicia** considera que, entre as cuestións que merecen ser atendidas no futuro en relación coa mellora da función orientadora e titorial, deben subliñarse especialmente as seguintes:

- Elaborar unha normativa básica común aos profesores-titores de todos os niveis educativos non universitarios que complete os obxectivos, formación, funcións e competencias, dedicación, horario, retribucións, incentivos, organización, avaliación, etc. e, unha específica, que atenda os diversos niveis e modalidades de ensino, sinalando a ratio profesor-titor-alumnado, a conexión co currículo escolar, contidos específicos da titoría, os seus horarios, espazos para realizala...
- É necesario un incremento do horario semanal de titoría, de tal xeito que non debería ser inferior a tres horas á semana: unha para a atención aos pais/nais, outra para os profesores do mesmo grupo de alumnos e dúas recomendables para o alumnado, unha para a atención persoal e outra para a grupal.
- Adaptar as estruturas organizativas dos centros e dos horarios dos profesores ás necesidades da acción titorial. Para facer posible a atención aos alumnos e aos pais e a coordinación co equipo docente é necesario que estas actividades se reflectan no horario do profesorado —igual que as clases dunha materia— e que así a relación coas familias teña asignación no lugar e no tempo.
- Cómpre que se inclúa na formación inicial e permanente dos docentes a capacitación para a acción titorial. Nos currículos universitarios, deberán incluírse as materias necesarias para o bo desenvolvemento das actividades de titoría, como dinámicas de grupos, técnicas de mediación, etc.

### 3. OS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN

Os departamentos de orientación constitúen servizos internos de orientación dos centros educativos. A súa implantación esténdese aos institutos de educación secundaria (IES), aos centros públicos integrados (CPI), aos centros de ensino infantil e primario que contén con doce ou máis unidades, ou de menos se as circunstancias de dispersión da poboación xustifican a necesidade da súa creación, aos centros de educación de adultos e aos centros específicos de educación especial. Aqueles colexios de educación infantil e primaria (CEIP) que non acaden as doce unidades inclúense no ámbito de intervención dos departamentos de orientación dos centros (IES, CPI ou CEIP) aos que se adscriben.

#### 3.1. Antecedentes

Se realizamos unha breve análise do estado da orientación como servizo de carácter interno no ensino básico obrigatorio en Galicia con anterioridade ao ano 1998, no que se regula a orientación educativa e profesional na nosa comunidade, podemos distinguir entre o nivel de educación infantil e primaria e o nivel de educación secundaria.

##### a) Ensino infantil e primario

As resolucións da Dirección Xeral de Educación Básica, da Consellería de Educación e Cultura, do 8 de xullo de 1988 (DOG, 11/08/88) e do 22 de xuño de 1989 (DOG, 14/07/89), que regulaban a organización das actividades docentes durante os cursos 1988-89 e 1989-90 respectivamente, sinalaban que os centros que dispuxesen de mestre coa licenciatura en Pedagogía ou Psicoloxía poderían crear o Departamento de Orientación. Estaría composto, ademais de por ese mestre, polo xefe de estudos, os coordinadores de ciclo ou nivel e o profesorado do centro.

A súa actuación basearíase na realización das tarefas de orientación persoal, escolar e vocacional, en colaboración co equipo psicopedagóxico de apoio (EPSA), preferentemente nos momentos críticos da escolarización.

Aínda que a normativa recollía a posibilidade da implantación dos departamentos de orientación nos niveis de infantil e primaria, na realidade, a práctica orientadora nestes seguiu un modelo fundamentalmente externo.

##### b) Ensino secundario

Neste nivel educativo, a vía para integrar e implantar progresivamente a orientación educativa e profesional desde 1988 nos centros docentes públicos foi a través dos proxectos experimentais de orientación (Sobrado Fernández, 1998).

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria realizaba a convocatoria para estes proxectos, a través de concurso con prórroga, con carácter anual desde o curso 1988-89 (Orde do 26 de xullo de 1988; DOG, 01/09/88), ata o curso 1995-96 (Orde do 5 de abril de 1995, DOG; 12/05/95), que foi a última convocatoria para presentar novos proxectos, aínda que se prorrogaron os existentes nos centros docentes, ata que non se cubría a praza da especialidade de Psicoloxía e Pedagogía e se creara o Departamento de Orientación.

O número máximo de proxectos novos oscilaba en cada convocatoria anual entre os 10 e os 30 (ver táboa 102).

**■ Táboa 102: Número máximo de proxectos experimentais de orientación convocados por curso académico**

Convocatoria	N.º proxectos experimentais de orientación
Curso 1988-89	20
Curso 1989-90	10
Curso 1990-91	15
Curso 1991-92	15
Curso 1992-93	30
Curso 1993-94	25
Curso 1994-95	25
Curso 1995-96	25

As funcións que se establecen para a orientación nas sucesivas convocatorias van ampliándose, para adaptarse ao xurdimento de novas competencias orientadoras, e subxace un modelo de cooperación segundo o cal o orientador colabora no desenvolvemento institucional e como axente de cambio. Entre as funcións principais, estaban a coordinación das tarefas de orientación e titoría, o ofrecemento ao profesorado de técnicas e instrumentos que faciliten o seu labor en cuestións referentes a técnicas de estudo, programas para ensinar a pensar..., a participación na elaboración do proxecto educativo de centro, a colaboración na detección precoz dos problemas ou dificultades

educativas, a achega ao alumnado dunha orientación académica e profesional diversificada e individualizada, etc.

A responsabilidade do proxecto recaía nun profesor con praza definitiva no centro docente, preferentemente coa titulación de licenciado en Pedagogía ou Psicoloxía, que figuraba como director deste. Este profesor era elixido polo claustro de profesores do centro educativo correspondente. A súa dedicación docente era exclusivamente de nove horas semanais, polo que o resto da xornada desenvolvía as tarefas orientadoras do proxecto e contaba coa participación activa do profesorado titor no horario de titoría.

No curso académico 1997-98, existían 68 proxectos experimentais de orientación en centros de ensino secundario.

Ademais da existencia dos proxectos experimentais de orientación no ensino secundario, na Orde do 12 de xuño de 1989 (DOG, 03/07/89) establécese a creación de dez departamentos de orientación educativa e profesional. Estes departamentos estaban compostos por profesores, licenciados en Pedagogía ou Psicoloxía, que anteriormente foran titulares numerarios con praza de psicólogos ou educadores nos centros de ensinanzas integradas, procedentes das antigas universidades laborais e que pola dita orde se adscribían aos corpos de profesores de ensinanzas medias (Sobrado Fernández, 1996).

---

### 3.2. Normativas

Xa se recolleron, en anteriores apartados, normativas que facían referencia á integración da orientación nos centros educativos galegos. Este modelo de orientación interna estaba presente na lexislación autonómica seguinte:

- Resolución da Dirección Xeral de Educación Básica, da Consellería de Educación e Cultura, do 8 de xullo de 1988 (DOG, 11/08/88), que regulaba a organización das actividades docentes durante o curso 1988-89 en educación infantil e primaria, que establecía que os centros que dispuxesen de mestre coa licenciatura en Pedagogía ou Psicoloxía poderían crear o Departamento de Orientación.
- Orde do 12 de xuño de 1989 (DOG, 03/07/89), que adscribía aos corpos de profesores de ensinanzas medias o persoal docente dos centros de ensinanzas integradas (titulares numerarios das prazas de psicólogos e pedagogos) e establece en dez centros de ensino secundario o Departamento de Orientación, como se mencionou anteriormente.

- Resolución da Dirección Xeral de Educación Básica, da Consellería de Educación e Cultura, do 22 de xuño de 1989 (DOG, 14/07/89), que regulaba a organización das actividades docentes durante o curso 1989-90 en educación infantil e primaria, e establecía que os centros que dispuxesen de mestre coa licenciatura en Pedagogía ou Psicología poderían crear o Departamento de Orientación.
- Orde do 26 de xullo de 1988 (DOG, 01/09/88), pola que se inicia no curso 1988-89 a convocatoria anual para presentar proxectos experimentais de orientación no ensino secundario.
- Orde do 5 de abril de 1995 (DOG, 12/05/95), que pon fin no curso 1995-96 á convocatoria para presentar novos proxectos experimentais de orientación no ensino secundario.
- Regulamento orgánico dos centros de educación infantil e de educación primaria (Decreto 374/1996, do 17 de outubro) que, especificamente, nos seus artigos 80 e 81.1 resalta a importancia da inclusión da orientación no marco dos centros educativos (DOG, 21/10/96).
- Regulamento orgánico dos institutos de educación secundaria (Decreto 324/1996, do 26 de xullo) que, no seu artigo 53.1.a, establece que neses centros formativos existirá, como órgano de coordinación docente, un Departamento de Orientación (DOG, 09/08/96).

Non obstante, non será ata o ano 1998 cando se produza un punto de inflexión significativo no ámbito da orientación educativa e profesional en Galicia, xa que se establece a súa regulación, atendendo os principios e a nova estrutura do sistema educativo propostos pola LOXSE (1990), mediante a promulgación do Decreto 120/1998, do 23 de abril (DOG, 27/04/98), polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia e da Orde do 24 de xullo de 1998 (DOG, 31/07/98), pola que se establece a organización e funcionamento da orientación educativa e profesional (Xunta de Galicia, 2001b).

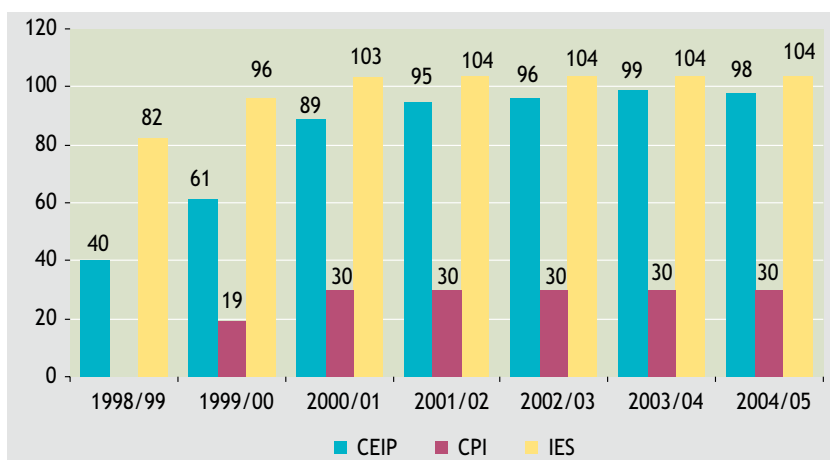
As circulares 5/1999, 10/2000, 13/2001, 18/2002, 17/2003 e 23/2004, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, unifican as actuacións e establecen as accións prioritarias dos servizos de orientación educativa e profesional do ensino non universitario da Comunidade Autónoma de Galicia para cada curso académico.

### ■ 3.3. Implantación dos departamentos de orientación

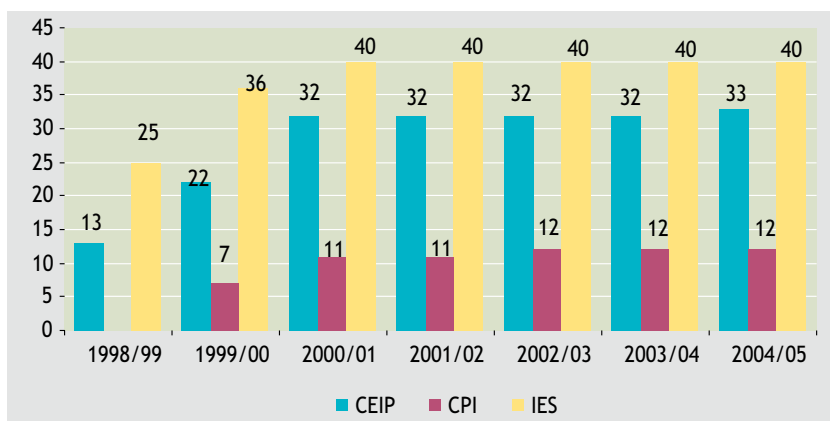
A partir do curso 1998-99, a evolución do número de departamentos de orientación nos centros de educación infantil e primaria (CEIP) de doce ou máis unidades, nos centros

públicos integrados (CPI) e institutos de educación secundaria (IES) foi constante nas catro provincias galegas, ata cubrir no curso 2000-01 a totalidade dos centros públicos de ensino secundario, como se reflicte nas gráficas que seguen.

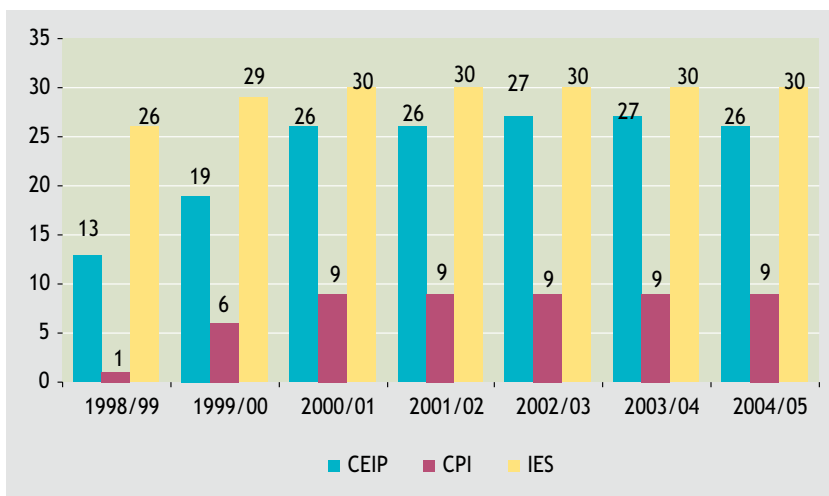
**Gráfica 82: Departamentos de orientación na provincia da Coruña**



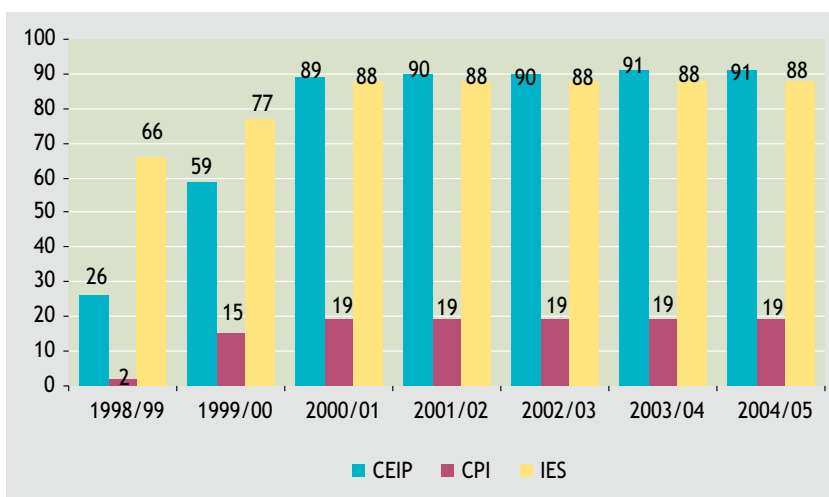
**Gráfica 83: Departamentos de orientación na provincia de Lugo**



■ Gráfica 84: Departamentos de orientación na provincia de Ourense



■ Gráfica 85: Departamentos de orientación na provincia de Pontevedra





■ **Táboa 103: Servizos internos (departamentos) de orientación educativa e profesional en Galicia. (curso 2004-05)**

Distribución provincial	Tipoloxía dos centros docentes			
	CEIP	Centros de ensino secundario		
		IES	CPI	Total
A CORUÑA	98	104	30	232
LUGO	33	40	12	85
OURENSE	26	30	9	65
PONTEVEDRA	91	88	19	198
<b>TOTAL GALICIA</b>	<b>248</b>	<b>262</b>	<b>70</b>	<b>580</b>

■ **3.4. Funcionamento e organización dos departamentos de orientación (2001-2003)**

a) **Ámbito de actuación**

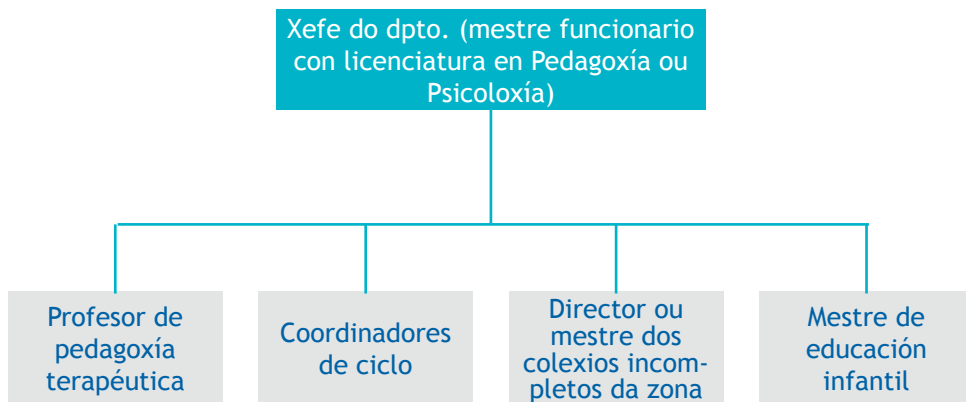
Os departamentos de orientación dos IES e dos CPI abarcan no seu marco de actuación, ademais do centro onde se localicen, os CEIP e os CEP que lles adscriban.

Pola súa banda, os departamentos de orientación dos CEIP inclúen no seu ámbito de actuación, ademais do propio centro, outros colexios incompletos (con menos de 12 unidades) da mesma zona de escolarización que lles adscriba a respectiva delegación provincial, a proposta do Servizo de Inspección Educativa.

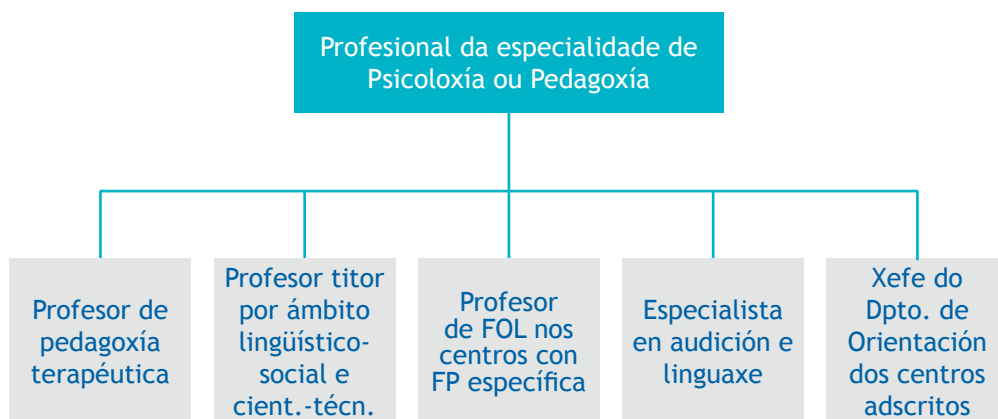
b) **Composición**

A composición dos departamentos de orientación é variable, en función das características do centro docente. Pódense distinguir dous tipos xerais de composición básica, segundo o criterio da localización en centros de infantil e primaria (figura 5) ou en centros de secundaria (figura 6).

■ **Figura 5: Composición básica dos departamentos de orientación en centros de educación infantil e primaria**



■ **Figura 6: Composición básica dos departamentos de orientación en centros de educación secundaria**



A composición fundamental dos departamentos de orientación exposta nas figuras anteriores pode verse incrementada con outros profesionais. No caso dos departamentos dos IES e dos CPI, tamén poden formar parte deste os funcionarios de carreira do corpo de profesores de ensino secundario da especialidade de Psicoloxía e Pedagogía que pertencen ao persoal docente do centro e o especialista de audición e linguaxe (que cumpre unha función de apoio ao alumnado con necesidades educativas especiais, ao igual que o profesor de pedagogía terapéutica). Na composición dos departamentos dos

CEIP, pode figurar tamén un especialista en audición e linguaxe, coa mesma función que no caso dos departamentos de ensino secundario.

#### c) Titulacións académicas dos orientadores

A titulación académica dos orientadores é a de licenciado en Psicoloxía, Pedagogía ou Psicopedagogía.

#### d) Modalidade de acceso ao posto de orientador do Departamento de Orientación

Aos departamentos de orientación dos CEIP accédese mediante concurso de méritos entre mestres de educación infantil e primaria. O criterio preferente é a posesión da titulación en Psicoloxía, Pedagogía ou Psicopedagogía.

O acceso aos departamentos de orientación dos IES e CPI é mediante concurso oposición ou concurso de traslados, entre licenciados en Pedagogía, Psicoloxía ou Psicopedagogía.

#### e) Funcións dos departamentos de orientación

Os departamentos de orientación son órganos de coordinación, cuxa finalidade principal é a de promover a orientación nos centros educativos nos que se localicen e que cumpren unha serie de funcións nos ámbitos relacionados coa orientación psicopedagóxica, académica e profesional, que se poden agrupar en catro grandes bloques:

1. De planificación, coordinación e apoio á acción orientadora.
2. Relativas ao diagnóstico, á prevención e á atención á diversidade.
3. De apoio e asesoramento no deseño e desenvolvemento curricular e perfeccionamento profesional do profesorado.
4. De relación con outras institucións.

#### f) Atribucións dos diferentes membros dos departamentos de orientación

Tanto no Decreto 120/1998, coma na Orde do 24 de xullo de 1998, tamén se concretan as funcións específicas que teñen asignadas outros profesionais membros dos departamentos de orientación: xefes dos departamentos e profesorado de apoio ao alumnado con necesidades educativas especiais (especialistas en pedagogía terapéutica e en audición e linguaxe).

#### g) Organización da actuación

A acción dos departamentos de orientación regúlase a través do apartado terceiro da Orde do 24 de xullo de 1998 e das circulares anuais da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional. Nestas normativas indícanse as liñas para a organización da coordinación entre os departamentos dos IES ou dos CPI cos colexios de educación infantil e primaria e de educación primaria que lles sexan adscritos, o funcionamento e a elaboración e estrutura do plan de orientación e da súa memoria.

Respecto do plan de orientación, indícase o seu deseño, tendo en conta os seguintes aspectos:

1. Xustificación baseada no contexto.
2. Obxectivos.
3. Planificación xeral e definicións de accións prioritarias.
4. Estratexias de intervención.
5. Criterios de avaliación do plan.

h) Actuacións prioritarias dos departamentos de orientación

As circulares da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Profesional referidas á orientación educativa e profesional dos tres últimos cursos académicos (18/2002, 17/2003 e 23/2004) prevén unha serie de liñas prioritarias de actuación, con carácter xeral, para todos os servizos de orientación e outras específicas para cada un dos servizos.

Nos cadros seguintes (15, 16 e 17) preséntanse as accións que se consideraron prioritarias para os cursos 2002-03, 2003-04 e 2004-05, respectivamente, clasificándoas nos ámbitos xerais.

**■ Cadro 15: Liñas prioritarias de actuación dos departamentos de orientación (curso 2002-03)**

Ámbito xeral de actuación	Actuacións prioritarias
1. Atención á diversidade nunha sociedade multicultural	1.1. Avaliacións psicopedagóxicas do alumnado que o precise 1.2. Asesorar e ofrecerlle recursos á comunidade educativa para que se contemple a atención á diversidade e se favoreza o desenvolvemento de actitudes positivas cara a esta 1.3. Favorecer a capacitación do profesorado no uso de técnicas, materiais e programas para previr actitudes discriminatorias e para resolver dificultades de integración 1.4. Participar na recollida e actualización de datos sobre o alumnado con necesidades educativas especiais e sobre as medidas específicas de atención á diversidade

<p><b>2. Mellora do clima convivencial nos centros educativos</b></p>	<p>2.1. Promover a sensibilización dos axentes educativos sobre o tema 2.2. Participar na revisión dos documentos de planificación e xestión e proponse, se é o caso, modificacións que posibiliten a promoción da tolerancia e a prevención de condutas violentas</p>
<p><b>3. Potenciación das materias instrumentais e fomento da valoración do esforzo pola aprendizaxe</b></p>	<p>3.1. Colaborar para que, nas programacións didácticas e nas programacións de aula, se fomente a valoración do esforzo e se potencie a aprendizaxe das áreas ou materias instrumentais</p>
<p><b>4. Orientación profesional no marco da formación permanente</b></p>	<p>4.1. Coordinar accións que favorezan o tránsito entre etapas educativas 4.2. Colaborar no deseño e posta en práctica de actuacións coordinadas cos servizos de orientación do ámbito laboral 4.3. Participar na posta en marcha da rede telemática integrada, para lles ofrecer datos e información sobre formación e emprego aos orientadores educativos e laborais 4.4. Recoller datos sobre a inserción laboral do alumnado</p>
<p><b>5. Outros</b></p>	<p>5.1. Promover por concellos ou zonas educativas a realización de actividades de información e orientación 5.2. Participar no desenvolvemento de programas integrados ou por ámbitos de intervención que elaboren ou promovan os EOE ou os dptos. de orientación 5.3. Promover actuacións dirixidas á mellora continua da calidade</p>

**■ Cadro 16: Liñas prioritarias de actuación dos departamentos de orientación (curso 2003-04)**

<p>Ámbito xeral de actuación</p>	<p>Actuacións prioritarias</p>
<p><b>1. Atención á diversidade, especialmente no referido á atención ao alumnado con necesidades educativas especiais</b></p>	<p>1.1. Diseñar, en colaboración cos EOE, accións de atención temperá 1.2. Colaborar co profesorado titor na avaliación inicial do alumnado que comeza a súa escolarización e realizar as avaliacións psicopedagóxicas pertinentes 1.3. Participar no deseño e colaborar no desenvolvemento de programas de aprendizaxe para alumnado procedente do estranxeiro</p>
<p><b>2. A convivencia no marco da formación de cidadáns responsables, autónomos e participativos</b></p>	<p>2.1. Diseñar, dentro do PAT (Plan de acción tutorial), programas e accións que incidan na aprendizaxe dos valores propios dunha sociedade participativa e democrática favorecedores dun clima de convivencia e de respecto entre as persoas e as culturas</p>
<p><b>3. A motivación pola aprendizaxe e a valoración do esforzo</b></p>	<p>3.1. Colaborar co profesorado no afianzamento de hábitos de estudo e traballo que favorezan a aprendizaxe autónoma, o sentido do traballo en equipo e o desenvolvemento das capacidades do alumnado 3.2. Colaborar para que se fomente a valoración do esforzo no traballo e se potencie a aprendizaxe das áreas ou materias instrumentais</p>

<p><b>4. O asesoramento e a orientación profesional na formación ao longo da vida</b></p>	<p>4.1. Diseñar e levar a cabo accións que faciliten a transición do sistema educativo ao mundo laboral, con especial atención ao alumnado con necesidades educativas especiais</p> <p>4.2. Ofrecerlle información ao alumnado sobre itinerarios formativo-profesionais, a través da organización de xornadas nas que participe a comunidade educativa do centro docente</p> <p>4.3. Realizar o estudo do seguimento do alumnado que rematou os ciclos formativos de formación profesional ou programas de garantía social no curso 2001-02, coa colaboración do profesorado de FOL, os titores dos ciclos, os coordinadores da FCT (formación nos centros de traballo) e os especialistas de orientación profesional dos EOE</p> <p>4.4. Participar nas accións que se leven a cabo, no marco do Plan galego de formación profesional, para o desenvolvemento do sistema integrado de cualificación, formación e orientación profesional, en particular mediante a colaboración cos orientadores laborais</p>
<p><b>5. Tecnoloxías da información e da comunicación</b></p>	<p>5.1. Empregar as tecnoloxías da información e da comunicación no campo da orientación e do asesoramento</p>

**■ Cadro 17: Liñas prioritarias de actuación dos departamentos de orientación (curso 2004-05)**

Ámbito xeral de actuación	Actuacións prioritarias
<p><b>1. Plans de acción tutorial</b></p>	<p>1.1. Fomentar e colaborar no seguimento, avaliación e revisión dos PAT, como instrumentos dunha educación de calidade</p>
<p><b>2. Avaliación</b></p>	<p>2.1. Asesorar os equipos docentes e directivos en temas de avaliación, promoción e titulación</p>
<p><b>3. Atención ao alumnado con necesidades educativas especiais</b></p>	<p>3.1. Atender o alumnado con necesidades educativas especiais, dun xeito especial ao procedente do estranxeiro. Esta atención deberá estar recollida nos PAT</p>
<p><b>4. Información e orientación ao longo da vida e orientación profesional</b></p>	<p>4.1. Axudar na toma de decisións académico-profesionais responsables que conxuguen intereses e expectativas coas demandas do mercado laboral</p> <p>4.2. Ofrecer información sobre as vías non formais de cualificación profesional e a valoración da experiencia laboral</p> <p>4.3. Fomentar a colaboración entre os servizos de orientación do ámbito educativo e os orientadores laborais, no marco do sistema integrado de formación e orientación profesional que establece o Plan galego de formación profesional e a Lei das cualificacións e a formación profesional</p>
<p><b>5. Tecnoloxías da información e da comunicación</b></p>	<p>5.1. Empregar as tecnoloxías da información e da comunicación no eido da orientación e do asesoramento</p>

Como podemos observar nos cadros anteriores, as liñas prioritarias de actuación para os departamentos de orientación dos centros educativos nos tres últimos cursos académicos inciden en temas relevantes para a educación en xeral, como son, a atención á diversidade, a motivación pola aprendizaxe, a valoración do esforzo, o fomento da convivencia, a formación ao longo da vida, a orientación profesional e o emprego das tecnoloxías da información e da comunicación.

i) Actividades de formación continua realizadas pola Administración referidas á orientación educativa e profesional

Os servizos centrais da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e os centros de formación e recursos do profesorado realizan en cada curso académico unha proposta de actividades formativas para os responsables da orientación, a partir dunha detección de necesidades previa e da priorización das accións orientadoras determinadas nas circulares anuais.

Nos últimos cursos, destacan as actividades formativas destinadas especificamente aos xefes de departamentos de orientación, membros de departamentos, orientadores ou profesorado especialista en pedagogía terapéutica, que se expoñen no cadro 18.

#### ■ Cadro 18: Actividades de formación destinadas a profesionais vinculados aos departamentos de orientación

Curso	Actividade	Nivel educativo	Destinatarios	N.º horas
2003-04	Xestión dos departamentos de orientación e aulas de apoio. Programa XENE	Ensino primario e secundario	Orientadores profesorado especialista en pedagogía terapéutica	12
2003-04	Curso de orientación: nova ollada para o diagnóstico e a intervención psicopedagóxica	Ensino infantil, primario e secundario	Xefes de DO Membros de EOE	21
2003-04	Curso de orientación: a resolución de conflitos como mediación e intervención emocional	Ensino infantil, primario e secundario	Xefes de DO Membros de EOE	21

2004-05	O Departamento de Orientación nos centros de ensino infantil e primario	Ensinio infantil e primario	Membros dos DO Membros dos equipos directivos	12
2005-06	O Departamento de Orientación no ensino infantil e primario. Burela	Ensinio infantil e primario	Membros dos DO Equipos directivos	12

k) Recursos económicos e dotación dos departamentos de orientación

Os departamentos de orientación contan cunha adxudicación específica de recursos económicos para o desenvolvemento das actividades previstas e para a adquisición de material adecuado. Desde o ano 1998, cada departamento de orientación de ensino secundario recibe 1.800 euros anuais. O investimento global dos 581 departamentos de orientación pertencentes a todos os niveis educativos non universitarios da Comunidade Autónoma galega ascende a, aproximadamente, 1.045.800 euros anuais.

### 3.5. Conclusións e propostas de mellora

Da análise realizada sobre os departamentos de orientación na Comunidade Autónoma Galega cabe resaltar, como características positivas, que se amplíase o seu ámbito de intervención do ensino secundario ás etapas de infantil e primaria, co que se consegue que o alumnado de todos os niveis educativos non universitarios poida ter unha axeitada acción orientadora dentro dos propios centros docentes, así como a dedicación completa á función orientadora dos profesionais da orientación dos departamentos.

O Consello Escolar de Galicia considera que, para mellorar os servizos de orientación, é preciso ten en conta as suxestións que se formulan a continuación e que aparecen agrupadas en ámbitos temáticos:

*Propostas de mellora de aspectos administrativos e/ou institucionais:*

- Elaboración dun plan de avaliación da orientación e da función tutorial.
- Maior estabilidade nas prazas de xefatura dos departamentos de orientación.
- Delimitación das vías institucionais de participación dos orientadores nos centros adscritos nos que actúen.
- Ampliación da dotación de profesionais da orientación dos departamentos de todos os niveis educativos, en función das súas necesidades reais.



- Mellorar os servizos de orientación nos CEIP de menos de 12 unidades que carecen de departamento.
- No caso de departamentos de orientación con centros adscritos, redución do seu número para acadar unha maior atención.

*Relacionadas cos aspectos organizativos:*

- Coordinación entre os profesionais vinculados coa orientación e a titoría, harmonización da súa tarefa coa doutros servizos e coa acción educadora das familias.

*Vinculadas coa formación:*

- Necesidade dun plan de formación no que se impliquen activamente os propios orientadores e que procure o seu axeitado desenvolvemento profesional.
- Optimización da formación, planificación e desenvolvemento da función titorial.

*Referidas á dotación de recursos:*

- Atención orientadora máis adecuada en canto a recursos, tempo, etc., para os centros adscritos.
- Incremento de recursos económicos para os departamentos dos CEIP (inferiores aos dos IES ou CPI).

#### 4. OS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICOS

A primeira tentativa rigorosa de institucionalizar a orientación educativa e profesional en Galicia foi o Gabinete Psicométrico, creado no 1935 no Seminario de Estudos Galegos.

A experiencia funcionou só durante o curso 1935-36 e Luis Iglesias, o seu director, tivo a oportunidade de aplicarlle a un sector pequeno de poboación escolar galega unha serie de probas psicopedagóxicas máis empregadas na época nos diversos países europeos, como foron, segundo García Yagüe (1978), as escalas de intelixencia de Binet, o test de Ballard e o do debuxo da figura humana de Goodenough.

Desde 1936 ata 1982, Galicia, no eido da orientación educativa e profesional, segue as pautas semellantes ás do resto de España, cunha implantación moi precaria dos servizos orientadores, fundamentalmente de natureza externa aos centros educativos, nos que cabe salientar a creación dos servizos provinciais de orientación escolar e vocacional (SOEV), pola Orde ministerial do 30 de abril de 1977 (BOE, 13/05/77), do Ministerio de Educación e Ciencia. Estas institucións dispoñían dunha organización central no propio

ministerio e outra de natureza provincial e os seus destinatarios eran os alumnos de EXB en Galicia. Creáronse inicialmente servizos provinciais (SOEV) nas catro delegacións provinciais de educación, con tres orientadores en cada unha delas, e estaban coordinados polo inspector de educación, relator de orientación en cada provincia.

Os integrantes dos SOEV eran funcionarios do corpo de profesorado de ensino xeral básico, licenciados en Pedagogía, Psicoloxía ou noutra especialidade e diplomados en Psicoloxía Pedagóxica polas escolas de posgraduados de Psicoloxía Aplicada e Psicotécnica, existentes nesa época na Universidade Complutense de Madrid, na de Barcelona (Central) e na Pontificia de Salamanca, de ámbito privado.

Deberían dispoñer, ademais, dunha experiencia mínima de tres anos de docencia no ensino básico e de actividades orientadoras en centros educativos.

Estes servizos externos de orientación (SOEV) atravesaron durante a súa existencia por unha serie de necesidades e disfuncións, como era a súa situación profesional de natureza provisional no exercicio da orientación, a súa realidade de carácter provisorio (situación en comisión de servizos), a elevada ratio orientador/número de centros docentes e alumnado para atender, a dotación cativa de recursos económicos, técnicos, de espazo e persoais, o modelo de acción de natureza clínica, a carencia de programas orientadores, etc. (Sobrado Fernández et al., 1998).

---

### ■ 4.1. Situación da orientación en Galicia na etapa autonómica (1982-1997): análise do contexto normativo e institucional

Polo Decreto do 24 de xullo de 1982 (BOE, 31/07/82), transfírense á Comunidade Autónoma de Galicia as competencias en materia educativa pola banda do Ministerio de Educación e Ciencia e, entre elas, os servizos existentes de orientación escolar e vocacional (SOEV) e os equipos multiprofesionais.

A partir desta realidade, Galicia, no ámbito da orientación educativa e profesional, segue pautas de seu e diferenciadas respecto do territorio estatal xestionado polo Ministerio de Educación e Ciencia e outras autonomías con competencias plenas no sector educativo, como é o caso do País Vasco, Cataluña, Andalucía, Comunidade Valenciana, Canarias e Navarra que, dun xeito progresivo, acceden a unha organización e funcións propias dos servizos de orientación correspondentes (Sobrado Fernández, 1996).

No ámbito galego, é necesario diferenciar a evolución dos servizos de orientación por niveis educativos para unha análise máis fonda da realidade institucional.

#### A) A orientación na educación básica

Desde a perspectiva normativa e institucional da estrutura e dinámica dos servizos orientadores na Comunidade Autónoma de Galicia neste período histórico de 1982-1997, os aspectos máis salientables son os seguintes:

- a) Actualización das funcións dos servizos de orientación escolar e vocacional e a súa propia organización, por resolucións da Dirección Xeral de Educación Básica, da Consellería de Educación, do 15 de decembro de 1982 (DOG, 14/02/83), e dos equipos multiprofesionais, por Resolución do 11 de maio de 1983.
- b) Creación dos equipos psicopedagóxicos de apoio á escola (EPSA), que representan a integración dos servizos de orientación escolar e vocacional, por Orde da Consellería de Educación e Cultura, do 8 de agosto de 1985 (DOG, 03/09/85).

As novas funcións desta normativa, sobre a inicial do 30 de abril de 1977, do Ministerio de Educación e Ciencia, son a prevención educativa temperá, o diagnóstico rápido e intervención educativa consecuenta, a valoración pluridisciplinar das necesidades do alumnado de educación especial e a elaboración de programas de desenvolvemento persoal.

- c) A dotación e provisión das prazas de logopedas (especialistas en audición e linguaxe) nos equipos psicopedagóxicos de apoio á escola realízase por Resolución da Dirección Xeral de Educación Básica, do 21 de agosto de 1986 (DOG, 02/09/86).

Os requisitos esixidos son semellantes aos dos outros membros dos equipos psicopedagóxicos de apoio á escola (EPSA), pedagogos ou psicólogos, agás a licenciatura que non é esixida, aínda que si o diploma de especialista en audición e linguaxe.

As funcións destes profesionais recóllense na Resolución, da Dirección Xeral de Educación Básica da Consellería de Educación e Cultura, do 13 de marzo de 1987 (DOG, 01/06/87), e son as que seguen:

- Orientación ao profesorado sobre o tratamento das dificultades de audición e linguaxe.
- Cooperación no deseño de programas de apoio dirixidos á reeducación das devanditas anomalías.
- Intervención directa, se se presenta o caso, na rehabilitación de trastornos de audición e linguaxe dos escolares.

- d) Referente á implantación dos departamentos de orientación nos centros educativos de ensino infantil e primario, as normativas da Dirección Xeral de Educación Básica, da Consellería de Educación e Cultura do 8 de xullo de 1988 (DOG, 11/08/88), e do 22 de xuño 1989 (DOG, 14/07/89), polas que se regulamenta a organización de actividades docentes durante os cursos escolares 1988-89 e 1989-90, ao mencionar os centros educativos, sinala que estes, en función do seu cadro de profesorado, e preferentemente cando dispoñan dalgún docente licenciado en Pedagogía ou Psicoloxía, poderán implantar o Departamento de Orientación, do que formará parte o xefe de estudos, os coordinadores de ciclo ou nivel e todos os profesores do colexio.

Baséase a súa actuación na realización de tarefas de orientación persoal, escolar e vocacional do alumnado, en coordinación cos servizos EPSA e, especialmente, nos períodos críticos da súa escolarización.

- e) No relativo á organización dos equipos psicopedagóxicos de apoio á escola (EPSA), a súa dirección e coordinación no ámbito de cada provincia correspóndelle ao inspector director deles e, no marco de Galicia, existe unha comisión central, integrada polo director xeral de ordenación educativa e centros, que a preside, o inspector xeral de educación básica, os inspectores de ensino, directores dos EPSA (un por provincia) e un representante de cada provincia dos orientadores escolares, elixidos entre os seus membros especificamente para isto.

Esta comisión realiza as funcións de establecemento dos criterios xerais dos plans anuais dos EPSA correspondentes, da aprobación dos proxectos de actuación destes e de efectuar o seguimento referente á execución dos plans devanditos.

Cada equipo psicopedagóxico elabora un proxecto anual, de acordo coa normativa sinalada pola comisión mencionada, que será aprobado por ela e, ao remate do curso, cada EPSA debe confeccionar unha memoria das actividades feitas.

A Inspección Educativa realizará o seguimento da súa actuación e facilitará o asesoramento necesario para o deseño e execución do plan sinalado.

- f) En cada EPSA comarcal hai un coordinador, que será nomeado polo delegado provincial de educación, e será elixido un dos membros do equipo psicopedagóxico por un período de tres anos renovable.

As funcións do coordinador son:

- 1.º) Cumprir e facer cumprir a normativa sobre os EPSA.

2.º) Coordinar a aplicación do plan anual de natureza provincial do equipo, na súa área de xestión.

3.º) Participar nas reunións de coordinación que se fagan no ámbito provincial coa dirección dos EPSA.

g) A estruturación dos servizos de orientación é de carácter provincial, vinculada ás delegacións provinciais de educación e de ámbito comarcal no que atinxe aos EPSA.

#### ■ Táboa 104: Distribución dos equipos psicopedagóxicos de apoio á escola en Galicia (curso 1997-98)

Características equipos	Comarcais	Distrito (urbano)	Total equipos	Número membros					
				Provincias	Pedagogo	Psicólogo	Psicopedagogo	Logopeda	Traballador social
A Coruña	8	3	11	18	17	4	13	3	55
Lugo	6	1	7	8	8	2	7	1	26
Ourense	5	1	6	9	8		7	1	25
Pontevedra	9	2	11	17	15	1	13		46
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>7</b>	<b>35</b>	<b>52</b>	<b>48</b>	<b>7</b>	<b>40</b>	<b>5</b>	<b>152</b>

Os EPSA estaban situados nas localidades seguintes:

- Provincia da Coruña: A Coruña, Carballo, Cee, Ferrol, Melide, Padrón, Pobra do Caramiñal, Santiago de Compostela, Ordes, Ortigueira e Vimianzo.
- Provincia de Lugo: Lugo, Burela, Chantada, Monforte, Sarria, Vilalba e Viveiro.
- Provincia de Ourense: Ourense, Carballiño, Celanova, O Barco, Verín e Xinzo de Limia.
- Provincia de Pontevedra: Pontevedra, A Estrada, A Guarda, Cangas de Morrazo, Lalín, Pontearreas, O Porriño, Redondela, Tui, Vigo e Vilagarcía de Arousa.

A maioría deles estaban situados en colexios públicos de ensino primario.

Nas sete cidades galegas contaban en cada equipo cunha media de nove membros e nas sedes comarcais con tres integrantes (xeralmente un pedagogo, un psicólogo e un experto en audición e linguaxe).

En síntese, os aspectos máis salientables deste período referente aos servizos exteriores de orientación no ensino básico en Galicia son:

1.º) Desde o ano 1982, en que se xeran as transferencias de competencias educativas do Ministerio de Educación e Ciencia á Consellería de Educación da Xunta de Galicia, no ámbito dos servizos de orientación ata o ano 1997, pasouse de dispoñer de só catro equipos orientadores galegos (un por provincia) ata trinta e cinco, e de doce profesionais de orientación a cento trinta e sete.

2.º) Nos niveis educativos de ensino infantil e primario sobresa o modelo orientador de natureza externa aos centros escolares (EPSA).

Non existen institucionalmente departamentos de orientación nos colexios devanditos, a pesar de que varios deles estaban interesados na súa implantación e que dispoñían de persoal educativo especializado para poder realizar a función orientadora (licenciados en Pedagogía e Psicoloxía, especialmente).

3.º) Os espazos, instalacións e recursos técnicos (tests, bibliografía, aparatos psicotécnicos, etc.) eran insuficientes e inadecuados e tamén a súa dotación económica, o que incide dun xeito negativo na realización de accións orientadoras de calidade, no interese e na satisfacción profesional dos orientadores.

O rol e o modelo predominante de orientación é de natureza clínica, individual e de servizos, baseado en funcións orientadoras a miúdo inconexas. O diagnóstico do alumnado de necesidades educativas especiais previo á súa proposta de escolarización foi prioritario nesta etapa histórica (Sobrado Fernández, 1998).

### B) Rol dos EOE na orientación no ensino secundario

Mediante unha Orde da Consellería de Educación da Xunta de Galicia, do 25 de novembro de 1996 (DOG, 26/12/96), e por resolución da Dirección Xeral de Ordenación Educativa, do 26 de novembro de 1996 (DOG, 27/12/96), amplíanse aos centros de ensino secundario e actualízanse as funcións, o plan de tarefas e o réxime de funcionamento dos equipos psicopedagóxicos de apoio á escola (EPSA). Estes defínense por ser elementos de apoio aos centros docentes no ámbito do diagnóstico, orientación e integración do alumnado. O seu marco de actuación son agora as institucións públicas de ensino infantil, primario, secundario e educación especial, e a intervención orientadora abranguerá a atención académica, psicopedagóxica e profesional do alumnado.

Os EPSA dependerán organicamente da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional e funcionalmente da Inspección do Ensino. Cada equipo

psicopedagóxico estará configurado por un pedagogo, psicólogo, especialista en audición e linguaxe e un traballador social.

O acceso aos EPSA será por concurso público de méritos.

As funcións profesionais dos equipos psicopedagóxicos descritas nas normativas devanditas son as seguintes:

- 1.º Prevención e detección precoz de dificultades, no desenvolvemento persoal e/ou na aprendizaxe do alumnado.
- 2.º Desenvolvemento de tarefas de orientación persoal, escolar e profesional dos escolares.
- 3.º Asesoramento ao profesorado na acción tutorial.
- 4.º Avaliación psicopedagóxica do alumnado que a precise e proposta da modalidade escolar máis axeitada para eles.
- 5.º Desenvolvemento de procesos de elaboración, realización e seguimento das adaptacións curriculares e dos programas de diversificación curricular ou calquera outro proxecto no ámbito de atención á diversidade e da orientación educativa.
- 6.º Elaboración, adaptación e difusión de materiais psicopedagóxicos de utilidade para os centros de ensino infantil, primario e educación especial e para os departamentos de orientación de ensino secundario.

En síntese, o modelo organizativo da orientación en Galicia baseado nos EPSA estivo vixente ata 1998. Polas normativas referidas da Consellería de Educación do 25 e do 26 de novembro de 1996 regulábanse as funcións e plans de tarefas dos equipos psicopedagóxicos nos cursos escolares 1996-97 e 1997-98 e ampliábase a súa acción aos centros docentes de ensino secundario, pois historicamente os servizos externos de orientación abranguían só o ensino básico.

Ademais, recóllense novas funcións orientadoras dos EPSA, como son as de intervención en procesos de elaboración, realización e seguimento das adaptacións curriculares, en programas de diversificación curricular e na atención á diversidade educativa, todo iso como consecuencia dos procesos de reforma educativa (Rodicio et al., 2001).

#### ■ 4.2. Análise da realidade normativa e institucional en Galicia dos equipos de orientación específicos (EOE) (1998-2005)

Polo Decreto 120/1998, do 23 de abril (DOG, 27/04/98), reorganízanse na Comunidade Autónoma galega os servizos orientadores no seu sistema educativo. Mediante esta normativa, ademais de crear departamentos de orientación nos centros de ensino non universitario como servizos orientadores internos, aparecen tamén os equipos de orientación específicos, de ámbito externo, e continuación, dalgún xeito, dos equipos psicopedagóxicos de apoio á escola (EPSA), que desenvolvían as súas funcións tradicionalmente nas escolas de ensino infantil e primario e, posteriormente, tamén no ensino secundario, pola normativa da Consellería de Educación devandita do 21 de novembro de 1996 (García Mendoza et al., 2000).

Os EOE (equipos de orientación específicos) son servizos de orientación externos aos centros docentes e abranguen as institucións de ensino non universitario correspondentes a unha demarcación territorial de natureza provincial.

A estrutura dos EOE é a seguinte:

- a) Dous profesionais do corpo de profesorado de ensino secundario da especialidade de Pedagogía ou Psicoloxía.
- b) Un profesor do corpo de mestres da especialidade de audición e linguaxe.
- c) Un traballador social e/ou educador social.

No ámbito provincial, existen como mínimo profesionais destes EOE con formación e experiencia nas especialidades seguintes: orientación profesional, discapacidades sensoriais, motóricas, conduta, trastornos no desenvolvemento e sobredotación intelectual.

As funcións principais dos EOE como servizos externos de orientación son as que se relacionan:

- 1.º Asesoramento e apoio aos departamentos de orientación das institucións educativas do seu sector de influencia.
- 2.º Desenvolvemento de programas de investigación e elaboración, recompilación e difusión dos recursos psicopedagóxicos necesarios.



3.º Cooperación cos departamentos de orientación dos colexios na avaliación psicopedagóxica do alumnado.

4.º Achega de formación especializada aos integrantes do Departamento de Orientación e aos docentes, no eido da súa competencia profesional.

5.º Colaboración con outros servizos educativos e sociais na esfera das súas atribucións: servizos médicos, psicolóxicos, sociais, titoría, etc.

En cada EOE existe un coordinador nomeado entre os seus compoñentes polo delegado provincial e, no contexto provincial, corresponderalle a un inspector de ensino a coordinación destes equipos para garantir a congruencia entre as accións correspondentes para realizar.

A normativa do 24 de xullo de 1998 (DOG, 31/07/98) establece dun xeito concreto a estrutura e funcións dos servizos de orientación educativa e profesional en Galicia, tanto dos EOE, coma de institucións externas ou dos departamentos orientadores dos centros docentes de ensino infantil, primario e secundario (Menéndez Martín, 2001).

#### ■ Táboa 105: Servizos de orientación específicos en Galicia (curso 2004-05)

EOE (membros)	Titulares	Postos reais	Observacións
Servizos provinciais			
A Coruña	7	8	1 vacante (orientación profesional) 1 comisión servizo (orientación profesional)
Lugo	6	7	2 vacantes (1 trastornos de desenvolvemento e 1 trastornos de conduta) 1 comisión servizo (trastornos de conduta)
Ourense	8	7	1 comisión servizo (audición e linguaxe)
Pontevedra	7	7 <sup>46</sup>	1 vacante (traballador e/ou educador social)
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>4 vacantes</b>

46 O número de membros que debería formar parte do cadro teórico (postos reais) dos equipos de orientación é de 8 persoas. Cando o número de titulares é inferior, prodúcense vacantes que normalmente son cubertas en comisións de servizos.

### ■ 4.3. Conclusións e propostas de mellora

A reestruturación fonda dos servizos de orientación en Galicia, mediante o Decreto 120/1998 e as normativas concordantes, supuxo a creación de equipos de orientación específicos (EOE) de natureza externa aos centros educativos e continuadores dalgún xeito dos anteriores equipos psicopedagóxicos de apoio (EPSA) que desenvolvían as súas funcións nas institucións do ensino básico e, posteriormente, desde 1996 nas de ensino secundario.

Os EOE como servizo externo abranguen no seu ámbito de actuación os centros de ensino non universitario pertencentes a unha demarcación territorial de natureza provincial.

En canto á súa estrutura esencial é dunha dotación mínima (un especialista por provincia). Deberíase ampliar a súa estrutura, ata chegar a unha de natureza comarcal, e tamén os seus membros, cun cadro actual semellante ao existente no 1998, ano da creación dos EOE.

En canto ás súas funcións, deberían atender fundamentalmente as vinculadas coa súa especialidade, en coordinación con outros servizos da Administración, como son os de Inspección Educativa, formación continua dos profesionais da educación, centros de recursos psicopedagóxicos, servizos sociais, de saúde, emprego, etc.

Debería especificarse mellor, nas normativas ao respecto, a articulación e a coordinación entre os EOE e os centros educativos, especialmente os departamentos de orientación onde existan ademais do seu rol en relación coas escolas de educación infantil e primaria que aínda non dispoñen de persoal orientador.

## ■ 5. CONCLUSIÓNS

---

Como logros acadados pola orientación en Galicia nos últimos anos figuran:

1.º A profesionalización da orientación, o que afecta positivamente os tres niveis de intervención, desde o momento que existe unha figura nos centros docentes, a do orientador, dedicado de pleno á orientación e ao asesoramento doutros profesionais vinculados a ela, como é o caso dos profesores titores.

2.º A progresiva ampliación, tanto dos ámbitos coma dos contextos de actuación da orientación. Así, dunha primeira etapa na que a orientación atendía fundamentalmente

problemas de tipo administrativo e de resolución de problemas, en xeral, e do alumnado en particular, pasa a actuar cada vez máis de xeito preventivo e de desenvolvemento. Así mesmo, foise estendendo e, de ser ámbito exclusivo da educación secundaria, pasou, na Comunidade Autónoma galega, a poñer máis énfase no ensino infantil e primario, no que aos departamentos de orientación se refire e á acción titorial.

3.º O recoñecemento da orientación como factor de calidade do sistema educativo, o que trae como consecuencia que se lle preste maior atención tanto no eido organizativo, coma funcional ou de investimento de recursos.

O Consello Escolar de Galicia considera necesario avanzar, se cabe, máis na xeneralización dos servizos de orientación educativa e profesional. Neste sentido, formula as seguintes suxestións e propostas de mellora de cara ao futuro:

1.- Xeneralizar os departamentos de orientación no ensino infantil, primario, secundario, nun sentido amplo, adultos e educación especial, dotándoos cos recursos persoais, técnicos e materiais suficientes.

2.- Ampliar o número de orientadores, especialmente nos casos de centros de ensino secundario de natureza máis complexa, polo número elevado de alumnado, existencia de accións de integración de suxeitos con necesidades educativas especiais, número e variedade de ciclos formativos, escolarización de inmigrantes, situacións de marxinação social, etc.

3.- Mellorar a dotación do persoal dos EOE e os recursos técnicos e materiais: espazos, orzamentos, medios psicopedagóxicos, bibliografía, etc.

4.- Mellorar a calidade dos servizos de tutoría educativa, mediante programas de desenvolvemento profesional, ampliar o horario de dedicación titorial ao alumnado e familias e dotación axeitada de recursos psicopedagóxicos.

5.- Diseñar e realizar plans de desenvolvemento profesional dos orientadores, para actualizar e mellorar a súa cualificación laboral, como poder ser unha mostra do novo Plan galego de formación do profesorado.

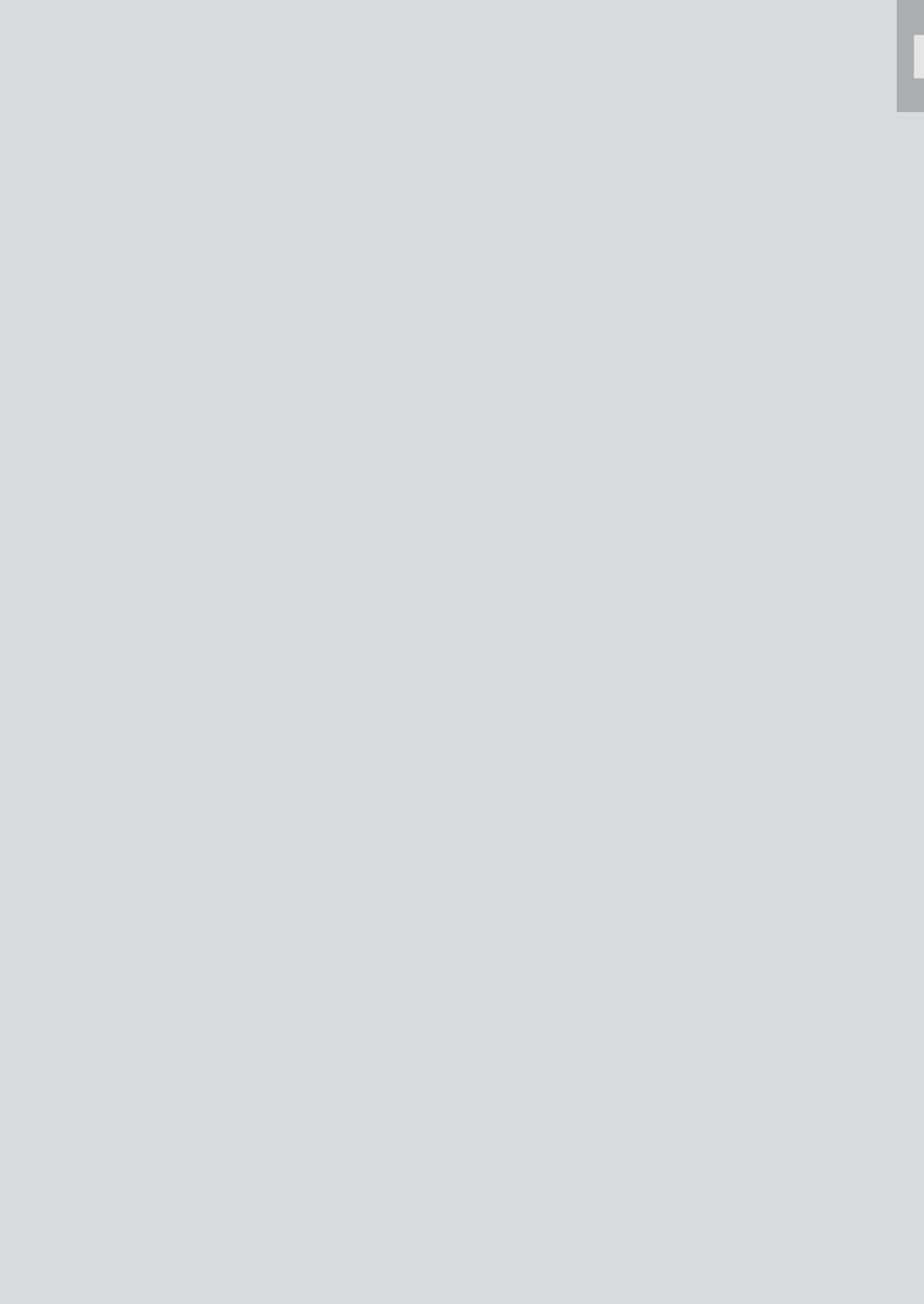
6.- Realizar proxectos de investigación e avaliación de calidade dos servizos e accións orientadoras para acceder á súa continua mellora.

7.- Establecer liñas de colaboración e coordinación entre servizos de orientación externos e internos, coas institucións escolares, sociais, de saúde, etc.

8.- Acadar unha maior coordinación entre os diferentes profesionais vinculados á orientación e tutoría e destes coas familias do alumnado.

11

**O CONTROL DO SISTEMA  
EDUCATIVO. O SERVIZO  
DE INSPECCIÓN**



### 1. INTRODUCCIÓN

Neste capítulo do traballo centrarémonos na inspección educativa de Galicia, a súa evolución histórica e legislativa durante o período de estudo, os cambios na súa estrutura organizativa, os datos que proporciona a análise evolutiva dos documentos que regulan a tarefa inspectora no ámbito central (plans anuais e memorias) e as novas liñas de actuación dos inspectores e inspectoras do século XXI.

Os datos que aquí aparecen baseáronse na análise dos plans anuais de traballo da inspección e as memorias daqueles cursos obxecto de estudo. Decidimos empregar estes documentos, xa que se manteñan ao longo do período temporal analizado e neles poderíamos apreciar aqueles cambios que nos parecen máis significativos. Por outra banda, utilizamos outros documentos e libros que aparecen na bibliografía que se achega e a experiencia e opinións dos inspectores que traballaron neste equipo.

Sen máis, entramos en materia.

Hai 150 anos que un grupo de funcionarios foi nomeado para comprobar o cumprimento das normas nas escolas primarias, eran os primeiros inspectores de educación de España. Desde ese intre ata aquí, aquel reducido grupo foi incrementándose, á vez que tamén o facían as funcións a eles encomendadas.

Ao longo do tempo, a tarefa da inspección educativa é garante do cumprimento das leis, axuda ao coñecemento do sistema por parte da Administración e asesora os centros docentes na súa mellora na busca da calidade que demanda a comunidade educativa. Aparece reflectido na Constitución española que os poderes públicos teñen a responsabilidade de inspeccionar o sistema educativo e recoñéceselle ao Estado a competencia da alta inspección. A descentralización —os servizos de inspección educativa

pasaron a depender das distintas comunidades autónomas— e o fortalecemento das funcións de apoio e asesoramento foron as claves dos últimos trinta e cinco anos de traballo dos inspectores.

En 1984, aparece a Lei de reforma da función pública, que crea o CISAE (corpo de inspectores ao servizo da Administración educativa), onde se integran os corpos de inspectores existentes ata ese intre. Ao mesmo tempo que crea o corpo, decláralo a extinguir e procede á amortización de prazas (Mayorga Manrique, 2000). Dito doutro xeito, eliminouse o corpo de inspección. Suprimíronse as oposicións como sistema de acceso á función inspectora e substituíuse por un concurso público entre funcionarios dos corpos da función pública docente, co que xurdiu o paradoxo da función sen corpo. Haberá que esperar ata a Lei orgánica da participación, avaliación e goberno dos centros educativos de 1995 para a creación dun novo corpo docente de inspectores de educación.

Situándonos no curso 1993-94, podemos atopar momentos críticos marcados pola evolución da lexislación da inspección educativa en España e en Galicia.

No ámbito estatal, destacan as seguintes normas:

- A mencionada Lei orgánica 9/1995, do 20 de novembro, da participación, avaliación e goberno dos centros educativos.
- Real decreto 2193/1995, do 28 de decembro, polo que se establecen as normas básicas para o acceso e a provisión de postos de traballo no corpo de inspectores de educación e a integración neste dos inspectores actuais.
- Real decreto 1573/1996, que modifica o Real decreto 2193/1995 de normas básicas para o acceso e provisión de postos de traballo na inspección educativa.
- Real decreto 2112/1998, que regula os concursos de traslados en corpos docentes.
- Lei orgánica 10/2002, do 23 de decembro, de calidade da educación.
- Real decreto 1538/2003, no que se establecen as especialidades básicas da inspección educativa.
- Orde EDC/827/2004, na que aparecen os temarios da fase de oposición á inspección educativa.
- Real decreto 334/2004, que sinala o regulamento de ingreso, accesos e adquisición de especialidades nos corpos docentes e inspectores de educación.
- Real decreto 1472/2004, do 18 de xuño, polo que se amplía o prazo sinalado na disposición adicional segunda do Real decreto 1538/2003, do 5 de decembro, polo que se establecen as especialidades básicas da inspección educativa.

A normativa estatal derivada da LOCE ten un correspondente na lexislación autonómica galega e, no período que vai desde 1994 ata 2005, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia desenvolve unha lexislación propia, co seu decreto de inspección (ver Xunta de Galicia, 2004e):

- Orde do 8 de outubro de 1998, pola que se sinalan as sedes da inspección educativa de Galicia.
- Orde do 11 de febreiro de 1999, na que aparece a relación de postos de traballo da inspección educativa de Galicia.
- Decreto 99/2004, do 21 de maio, polo que se regula a organización e o funcionamento da inspección educativa e o acceso ao corpo de inspectores de educación na Comunidade Autónoma de Galicia.
- Orde do 28 de maio de 2004, pola que se convoca procedemento selectivo de acceso ao corpo de inspectores de educación (convócanse probas selectivas para cubrir 35 prazas correspondentes ao corpo de inspectores de educación).
- Orde do 13 de decembro de 2004, pola que se desenvolve o Decreto 99/2004, do 21 de maio, polo que se regula a organización e o funcionamento da inspección educativa e o acceso ao corpo de inspectores de educación na Comunidade Autónoma de Galicia.
- Orde do 16 de decembro de 2004, pola que se aproba a tarxeta de identificación dos inspectores de educación.
- Circular 1/2005, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se ditan instrucións para que os funcionarios do corpo de inspectores ao servizo da Administración educativa e do corpo de inspectores de educación elixan subsector.
- Orde do 23 de abril de 2005, pola que se regula a xornada de traballo dos funcionarios integrados nos servizos provinciais da inspección educativa da Comunidade Autónoma de Galicia.

Desta normativa autonómica destacan, pola súa importancia, o decreto que regula a organización e funcionamento da inspección educativa de Galicia e a orde que o desenvolve. No decreto defínese a inspección educativa como a organización integrada na Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, á que se lle atribúe a inspección sobre todos os centros docentes, servizos, programas e actividades que integran o sistema educativo en Galicia, tanto de titularidade pública coma privada, en todos os niveis educativos, co fin de asegurar o cumprimento das leis, contribuír á mellora do sistema educativo, á calidade do ensino, así como á garantía dos dereitos e á observancia dos deberes de cantos participan nos procesos de ensino e aprendizaxe. As súas funcións son:



- a) Controlar e supervisar, desde o punto de vista pedagóxico e organizativo, o funcionamento dos centros educativos, tanto de titularidade pública coma privada.
- b) Supervisar a práctica docente e colaborar na súa mellora continua e na do funcionamento dos centros, así como nos procesos de reforma educativa e de renovación pedagóxica.
- c) Participar na avaliación do sistema educativo, especialmente na que corresponde aos centros escolares, á función directiva e á función docente, a través da análise da organización, funcionamento e resultados destes.
- d) Velar polo cumprimento nos centros educativos das leis, regulamentos e demais disposicións que afecten o sistema educativo.
- e) Asesorar, orientar e informar os distintos sectores da comunidade educativa, no exercicio dos seus dereitos e no cumprimento das súas obrigas.
- f) Informar sobre os programas e actividades de carácter educativo promovidos ou autorizados pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, así como sobre calquera aspecto relacionado co ensino que lle sexa requirido pola autoridade competente ou que coñeza no exercicio das súas funcións, a través das canles regulamentarias.
- g) Cantas outras se lle atribúan dentro do ámbito das súas competencias.

Neste decreto sinaláse tamén a estrutura da inspección educativa e créase a Subdirección Xeral de Inspección Educativa, dependente da Dirección Xeral de Centros e Ordenación Educativa. Vexamos neste cadro e figura a evolución ata este decreto:

#### ■ Cadro 19: A inspección na estrutura orgánica da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (1988-1998)

1988	1990	1998
Dirección Xeral de Ensinanza Xeral Básica (EXB) Subdirección de Inspección, Ordenación e Innovación Educativa Servizo de Inspección Básica	Dirección Xeral de Ensino Básico	Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa Inspección Central, cun inspector xefe con categoría de subdirector xeral e tres inspectores coordinadores
Dirección Xeral de Ensinanzas Medias (EE.MM.) Subdirección Xeral de EE.MM. Servizo de Inspección Académica	Dirección Xeral de Ensinanzas Medias (EE. MM.) Subdirección Xeral de EE. MM. Servizo de Inspección Académica	

■ **Figura 7: A inspección na estrutura orgánica da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria co Decreto 99/2004**



Créanse ademais dous novos servizos: Servizo de Avaliación e Calidade do Sistema Educativo e Servizo de Planificación e Coordinación da Inspección Educativa e ábrese a posibilidade da incorporación de inspectores adxuntos. Precísanse tamén as xefaturas de servizos provinciais e a organización territorial, en sectores e subsectores de inspección, e especializada (áreas de traballo estruturais e curriculares). Despois de describir os órganos de coordinación e asesoramento (xuntas de xefes de servizo, provinciais de coordinación e provinciais de inspección) pasa a indicar o sistema de acceso á función inspectora e o plan de perfeccionamento e actualización dos inspectores.

Ao longo destes últimos cursos do período investigado, a Administración educativa galega deseñou un plan para aplicar a normativa LOCE, estruturar a inspección e dotala de novos medios e formación para afrontar os retos do futuro.

---

■ **2. FUNCIONES DA INSPECCIÓN EDUCATIVA**

---

As funcións básicas da inspección educativa desde as orixes foron as de control, supervisión e avaliación dos diferentes factores que inciden na educación. A estas funcións eixe foron engadíndoselles outras que tiñan como base a información e o asesoramento, como corresponde nunha sociedade democrática e participativa. No período 1993-2005, todo o sistema educativo en Galicia tivo que se enfrontar a un cambio global derivado da implantación da LOXSE, aprobada no ano 1990, e a inspección

educativa tívose que implicar seriamente nesta tarefa. A partir desta lei e da Lei orgánica da participación, avaliación e goberno dos centros educativos de 1995, os cambios no sistema e a participación social neste fixeron que os inspectores e inspectoras tivesen un importante papel como informadores, supervisores e asesores dos distintos axentes educativos. Como veremos máis adiante, a inspección educativa participou e participa activamente na resolución dos conflitos que se presentan, cada vez con máis frecuencia, no complexo mundo do ensino.

Outros temas que tiveron unha especial importancia na delimitación de funcións dos inspectores de Galicia neste período de tempo foron os de avaliación e calidade.

### ■ **Cadro 20: Funcións da inspección educativa na LOPAGCE (1995) —derrogadas— e na LOCE (2002)**

LOPAGCE (Lei orgánica de participación, avaliación e goberno dos centros educativos) de 1995	LOCE (Lei orgánica de calidade da educación) de 2002
a) Controlar e supervisar, desde o punto de vista pedagóxico e organizativo, o funcionamento dos centros educativos, tanto de titularidade pública coma privada.	a) Controlar e supervisar, desde o punto de vista pedagóxico e organizativo, o funcionamento dos centros educativos, tanto de titularidade pública coma privada.
b) Colaborar na mellora da práctica docente e do funcionamento dos centros, así como nos procesos de reforma educativa e de renovación pedagóxica.	b) Supervisar a práctica docente e colaborar na súa mellora continua e na do funcionamento dos centros, así como nos procesos de reforma educativa e de renovación pedagóxica.
c) Participar na avaliación do sistema educativo, especialmente na que corresponde aos centros escolares, á función directiva e á función docente, a través da análise da organización, funcionamento e resultados destes.	c) Participar na avaliación do sistema educativo, especialmente na que corresponde aos centros escolares, á función directiva e á función docente, a través da análise da súa organización, funcionamento e resultados.
d) Velar polo cumprimento, nos centros educativos, das leis, regulamentos e demais disposicións vixentes que afecten o sistema educativo	d) Mirar polo cumprimento, nos centros educativos, das leis, regulamentos e demais disposicións vixentes que afecten o sistema educativo.
e) Asesorar, orientar e informar os distintos sectores da comunidade educativa, no exercicio dos seus dereitos e no cumprimento das súas obrigas.	e) Asesorar, orientar e informar os distintos sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus dereitos e no cumprimento das súas obrigacións.
f) Informar sobre os programas e actividades de carácter educativo promovidos ou autorizados polas administracións educativas competentes, así como sobre calquera aspecto relacionado coa ensinanza que lle sexa requirido pola autoridade competente ou que coñeza no exercicio das súas funcións, a través das canles regulamentarias.	f) Informar sobre os programas e actividades de carácter educativo promovidos ou autorizados polas administracións educativas competentes, así como sobre calquera aspecto relacionado coa ensinanza que lle sexa requirido pola autoridade competente ou que coñeza no exercicio das súas funcións, a través das canles regulamentarias.

As funcións da inspección que aparecen na LOCE son as mesmas que as que atopamos no Decreto galego 99/2004 antes comentado. Ademais destas funcións asignadas no artigo 3 do devandito decreto, a Orde do 13 de decembro de 2004 que o desenvolve sinala que “os inspectores promoverán o intercambio de experiencias educativas e favorecerán calquera aspecto tendente á mellora da calidade da ensinanza”.

Estas funcións concrétanse anualmente nos plans xerais anuais de traballo da inspección educativa, aos que lles dedicaremos un apartado concreto.

---

### ■ 3. COMPOSICIÓN DA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN GALICIA

---

Cando nos propoñemos facer un estudo, en relación coa estrutura e composición da inspección educativa en Galicia, tendo como referente o período que se corresponde con finais do ano 1993 ata actualidade, temos que apoiarnos inicialmente no Decreto 135/1993, do 24 de xuño (DOG, 29/06/93) que regula as funcións e organización da inspección educativa na Comunidade Autónoma de Galicia. No seu artigo 10, distingue dentro do Servizo de Inspección Educativa, un Servizo Central de Inspección e uns servizos provinciais de inspección educativa.

---

#### ■ 3.1. O Servizo Central da Inspección

---

Catro son os membros que compoñen este servizo central, segundo contempla o artigo 11 do citado decreto: un con categoría de subdirector xeral e tres con categoría de xefes de servizo, coa función de inspectores coordinadores. Queda aberto este artigo ás posibilidades de que, se se requirise nalgún momento, se poidan adscribir, temporalmente, inspectores coa correspondente especialidade.

Aínda que se vén seguindo fielmente a composición que da Inspección Central se marcaba no Decreto 135/93, non obstante, a partir do curso 2000-2001 quedan as prazas de coordinadores sen cubrir, por falta de candidatos. Co fin de compensar ese déficit, e a proposta do subdirector xeral de Inspección Educativa, foron nomeados en comisión de servizos dous inspectores adxuntos, co que resulta unha nova composición: un xefe de servizo, dous inspectores adxuntos e dous asesores técnicos. Por outra banda, esta sede conta con persoal de apoio: un xefe de sección, un xefe de negociado e un auxiliar administrativo.

Así permanece esta composición ata o Decreto 99/2004, do 21 de maio (DOG, 25/05/04), que regula a organización e funcionamento da inspección educativa e o acceso ao

corpo de inspectores de educación na Comunidade Autónoma de Galicia. Como xa sinalabamos anteriormente, no seu artigo 11, apartado 3, contempla unha Subdirección Xeral de Inspección Educativa dependente da Dirección Xeral de Centros e Ordenación Educativa, á que pertencen o subdirector xeral de Inspección Educativa, o xefe de servizo de Avaliación e Calidade do Sistema Educativo e o xefe de servizo de Coordinación e Planificación da Inspección Educativa e contéplase a posibilidade de que existan inspectores adxuntos adscritos aos servizos anteriores.

Na actualidade, a sede central segue contando con persoal de apoio a esta inspección educativa, en igualdade numérica á que se contemplaba anteriormente.

### ■ 3.2. Os servizos provinciais da inspección educativa

Contan estes servizos, da mesma maneira que na sede central, con inspectores dos corpos CIE/CISAE e con persoal de apoio aos inspectores que, na actualidade, se corresponde co que se recolle na táboa 106.

#### ■ Táboa 106: Persoal administrativo ao servizo da inspección educativa

Categoría/Situación	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Total Galicia
<b>Persoal administrativo</b>	14	8	8	11	41

O cadro de persoal correspondente á inspección educativa sofre a evolución positiva que se contempla na táboa que segue, na que podemos apreciar que, dun total de 81 inspectores cos que se contaba en 1995, o seu número sobe a 90 no ano 1999 e, por último, incrementáanse 5 postos máis no 2004.

#### ■ Táboa 107: Persoal da inspección educativa

		DOG	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Total Galicia
<b>RESOLUCIÓN</b>	24/11/95	27/11/95	28	15	15	23	<b>81</b>
<b>Orde</b>	19/02/99	22/03/99	32	15	15	28	<b>90</b>
<b>Orde</b>	13/12/04	22/12/04	34	15	15	31	<b>95</b>

---

## ■ 4. ORGANIZACIÓN DA INSPECCIÓN EDUCATIVA

---

### ■ 4.1. A Inspección Central

Segundo o Decreto 135/1993, a Inspección Central estaba integrada organicamente na Secretaría Xeral Técnica. Como función básica, corresponderíalle levar a cabo a planificación xeral e o control dos servizos provinciais da inspección.

No Decreto 99/2004, contéplase a súa dependencia da Dirección Xeral de Centros e Ordenación Educativa. A dirección inmediata, así como a coordinación da inspección educativa, será exercida pola Subdirección Xeral de Inspección Educativa. Correspóndense basicamente a maioría das funcións coas que se definían para a sede central da inspección educativa no Decreto 135/1993. Engádesse no propio Decreto 99/2004 a función de “participar nas accións de avaliación programadas polo Instituto Nacional de Avaliación e Calidade do Sistema Educativo”.

---

### ■ 4.2. A inspección provincial. O inspector xefe

En cada provincia existirá un servizo provincial de inspección, segundo se contempla no artigo 15 do Decreto 135/1993. Este servizo contéplase integrado na delegación provincial da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, con dependencia funcional do delegado provincial e da Subdirección Xeral de Inspección Educativa.

No mesmo decreto, e no seu artigo 17, fálase de que a sede do servizo provincial será a propia delegación, sen prexuízo de que en determinadas circunstancias, segundo as necesidades do servizo, algúns postos de traballo dos inspectores poden estar en localidades distintas da sede central provincial.

Contéplase que o servizo provincial estea constituído polo inspector-xefe do servizo e os inspectores de educación con destino na provincia.

---

### ■ 4.3. Organización territorial da inspección educativa

A organización dos inspectores responde ao principio xeral de traballo en equipo e fanse agrupamentos de inspectores desde unha dobre perspectiva: “actuación sobre os centros, por un lado e, por outro, polo estudo e análise dos aspectos concretos da actividade inspectora”. No primeiro caso, supón a adscrición dun equipo de inspectores a un sector da provincia. No segundo caso, materialízase a súa actuación en grupos de traballo.

Preveuse, no artigo 21 do citado Decreto 135/1993, a división territorial de cada unha das provincias en sectores de inspección, continuos e uniformes, tendo en conta a estrutura escolar e as características xeográficas.

Na Circular 7/1995, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Centros, establécense normas de adscrición dos inspectores a sectores de inspección, xa previstos no citado artigo 21 do Decreto 135/1993, e dá como resultado a táboa que se reflicte a continuación<sup>47</sup>.

#### ■ Táboa 108: Sedes e sectores por nova adscrición na circular de 1995

Sedes	A Coruña	Santiago	Ferrol	Lugo	Ourense	Pontevedra	Vigo
N.º sectores	3	2	1	3	3	4	0

Á fronte de cada equipo figura un inspector coordinador, designado polo delegado, a proposta do inspector xefe do servizo.

#### ■ 4.4. Grupos de traballo

Co fin de lle dar apoio á función inspectora, en relación co estudo ou análise dos aspectos concretos da súa actividade, os inspectores reúnen en grupos de traballo.

Estes grupos poden ser provinciais ou interprovinciais. No primeiro caso, están formados por inspectores da mesma provincia, mentres que no segundo están constituídos por inspectores das catro provincias.

- Constitución de grupos de traballo provinciais

Ao longo dos tres últimos anos, a súa constitución sofre as modificacións que se sinalan a continuación:

- A Coruña, que contaba con catro grupos, pasa a ter soamente tres.
- No caso de Lugo, de oito grupos con que contaba no 2000-01, pasa a ter dous grupos de traballo no seguinte curso e aumenta nun grupo no curso 2002-03.

<sup>47</sup> No caso da provincia de Pontevedra, non é fácil facer coincidir as sedes cos sectores. Hai inspectores do concello de Pontevedra que estaban adscritos aos sectores 1 e 2, e inspectores do concello de Vigo adscritos aos sectores 3 e 4. En definitiva, non podemos asegurar que haxa un sector que coincida coa sede de Vigo.

- Ourense mantén a súa estrutura nos dous cursos de 2000 a 2002. Comeza a modificar tanto integrantes coma composición no curso 2002-03, ao mesmo tempo que se ve incrementado en dous grupos de traballo máis.
- Pontevedra, pola contra, mantén a mesma estrutura de catro grupos de traballo.
- Grupos interprovinciais

Se ben nos dous primeiros anos permanece practicamente o mesmo esquema de traballo e cóntase cun total de nove equipos, no curso 2002-03 aparecen considerables cambios, tanto no seu contido coma na súa denominación. Preséntase, en definitiva, un incremento de tres grupos máis, o que dá como resultado, para toda Galicia, un total de doce grupos.

---

### ■ 5. SITUACIÓN ACTUAL DA ORGANIZACIÓN DA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN GALICIA

---

Como xa sinalamos pola súa importancia, o Decreto 99/2004 trouxo consigo a posta en marcha dunha nova organización de inspección educativa. Dáselles outro sentido aos sectores e aparece o concepto de subsectores, definido desde o punto de vista de traballo da inspección educativa, no eido internivelar. O concepto de sector vén dado como unidade xeográfica, na que exercerán as funcións os inspectores de educación adscritos a el, conformando o equipo de sector. Cada sector dividirase en subsectores.

Á fronte de cada equipo de inspección de sector, figurarán un inspector coordinador, coas funcións propias de coordinar as tarefas do plan provincial de actuación, así como presidir as reunións de equipo de inspectores e informar a xefatura do servizo provincial sobre o desenvolvemento do plan provincial de actuación da inspección educativa no sector, colaborando no seguimento do dito plan e na súa avaliación.

O subsector educativo, tamén definido polo artigo 21 do mesmo decreto, conceptualízase no ámbito xeográfico como integración de varios concellos limítrofes. Á súa fronte levará a súa acción profesional un inspector.

Na actualidade, en Galicia, tendo en conta a última adscrición feita, segundo se establecía na Orde do 13 de decembro de 2004 (DOG, 22/12/04) e as instrucións ao respecto dadas pola Dirección Xeral de Persoal para aplicación e desenvolvemento desta (Circular 1/2005, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se ditan instrucións para os funcionarios do corpo de inspectores ao servizo da Administración educativa e do corpo de inspectores



de educación para elixir subsector e Circular 2/2005, que amplía o apartado c) do punto décimo primeiro da Circular 1/2005), deu como resultado a seguinte situación no curso 2004-05.

**Táboa 109: Inspectores no curso 2004-2005**

Sede-sector	A Coruña	Santiago	Ferrol	Lugo	Ourense	Pontevedra	Vigo
N.º subsect.	18	10	5	14	14	15	15

Se temos en conta o corpo de orixe de cada un dos inspectores, que forman os cadros de persoal nas distintas provincias, así como os postos que ocupan en data 12/01/05, daríannos resultados das vacantes que se producen nese curso, e que se reflicten na táboa seguinte:

**■ Táboa 110: Cadro de persoal da inspección educativa de Galicia de data 12/01/05 (curso 2004-05)**

	CIE	CISAE	TOTAL	POSTOS PREVISTOS	VACANTES
A CORUÑA	16	9	25	34	9
LUGO	5	5	10	15	5
OURENSE	7	6	13	15	2
PONTEVEDRA	9	5	14	31	17
TOTAL GALICIA	37	25	62	95	33

Para levar a cabo as tarefas da inspección educativa, contempladas no artigo 24 do Decreto 99/2004, teranse en conta as áreas específicas de traballo:

- Estruturais: avaliación e calidade, control administrativo, organización escolar e escolarización, planificación dos recursos e normalización lingüística.
- Curriculares: educación preescolar, infantil e primaria, lingua galega, lingua, humanidades, linguas estranxeiras e ensinanzas de idiomas, matemáticas, ciencias, tecnoloxía e FP, educación física e deportes, educación artística e pedagogía e psicoloxía.

## ■ 6. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DIRECTRICES DO TRABALLO INSPECTOR

### ■ 6.1. Os plans anuais de traballo

O Plan provincial de inspección do curso 1993-94 ten o seu fundamento na publicación previa do Decreto 135/1993, do 24 de xuño (DOG, 29/06/93), polo que se regulan as funcións e organización da inspección educativa na Comunidade Autónoma de Galicia.

O Plan de traballo anual da inspección, previsto no artigo 12 do Decreto 135/1993, ten como finalidade conxugar as actuacións habituais (núcleo máis importante da actividade dos inspectores) coas actuacións prioritarias que dimanan das directrices establecidas pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. O plan pretende unha inspección coordinada internamente pola Inspección Central, a xefatura de servizo provincial da inspección e os coordinadores de cada un dos equipos dos sectores educativos e un traballo en equipo dos inspectores integrantes de cada un dos sectores que supón un elemento de intervención colectiva na actuación, na análise e na toma de decisións comúns no sector correspondente.

Polo tanto, ten como finalidade conxugar dous tipos de actuacións da inspección educativa, as prioritarias e as habituais, co obxecto de lle dar un carácter coherente e unitario á actividade dos inspectores de educación. Debe, polo tanto, concretar as liñas de actuación, criterios e actividades que os inspectores teñen que levar a cabo para desenvolver as súas funcións, de acordo coas prioridades establecidas pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Son obxectivos do plan xeral os seguintes: concretar as actividades de supervisión, asesoramento e avaliación que todos os inspectores de educación teñen encomendadas, priorizar as actuacións da inspección en función das necesidades detectadas, así como os obxectivos na mellora da calidade programados pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e establecer os criterios necesarios que propicien unha actuación coordinada da inspección no exercicio das súas funcións.

Desde o curso 1993-94 ata o 1999-2000, elabórase unha norma con carácter de Orde (asinada polo conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria), pola que se aproba o Plan de traballo anual da inspección educativa na Comunidade Autónoma de Galicia para cada curso e que se publicaba no *Diario Oficial de Galicia*. A partir do curso 2000-01 e ata o 2004-05, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria dálle a este documento o rango normativo de resolución (asinada polo director xeral correspondente).

Deste xeito, aprobouse o Plan de traballo anual da inspección educativa da Comunidade Autónoma de Galicia nos últimos cursos<sup>48</sup>.

A estrutura dos plans variou ao longo do tempo. No primeiro plan a estrutura era a seguinte: obxectivos, actuacións e procedemento e Plan provincial de inspección.

No Plan xeral de 2004/05 ampliábase con novos apartados:

- Aspectos xerais.
- Estrutura dos plans provinciais.
- Desenvolvemento de obxectivos.
- Persoal ao servizo da inspección.
- Estrutura e organización do servizo.
- Temporalización das actividades recollidas no plan anual de traballo.
- Seguimento dos plans provinciais.
- Avaliación dos plans provinciais.
- Actuacións prioritarias para o curso 2004/05.
- Actuacións habituais.
- Actividades de colaboración cos órganos directivos da consellería.
- Actividades habituais de planificación, organización e funcionamento da propia inspección.
- Plan de formación dos inspectores.

Como vemos, o esquema do plan vaise facendo máis detallado co tempo, ao precisar con maior especificidade aqueles aspectos que convén traballar nos plans provinciais e engadir novos elementos que inciden no traballo inspector como, por exemplo, a formación.

### ■ 6.1.1. Seguimento e avaliación

Nos cursos analizados, o seguimento e avaliación do Plan de inspección, cun esquema invariable, realizábase a dous niveis:

a) Seguimento desde os servizos provinciais:

<sup>48</sup> Neste apartado, revisamos os datos dos plans xerais dos cursos 1996-97, 1997-98, 1998-99, 2000-01, 2001-02, 2002-03, 2003-04 e 2004-05.

- O inspector coordinador de sector convocará o equipo de sector, polo menos unha vez ao mes, e avaliará o grao de cumprimento das actividades programadas.
- O inspector xefe convocará os coordinadores do sector, polo menos unha vez ao mes, para analizar as actuacións programadas e o seu cumprimento.
- O inspector xefe convocará unha xuntanza trimestral con todos os inspectores do servizo para avaliar o desenvolvemento do plan provincial.
- Ao final do curso académico, o inspector xefe elaborará, xuntamente cos inspectores coordinadores, unha memoria anual na que recollerá a síntese das actividades da inspección respecto dos obxectivos do plan de traballo anual.

### b) Seguimento desde a Subdirección Xeral de Inspección Educativa:

- Análise dos plans provinciais de inspección e emisión dos correspondentes informes.
- Reunións periódicas cos inspectores xefes, baixo a presidencia do subdirector xeral de Inspección Educativa.
- Participación en reunións de traballo cos inspectores dos servizos provinciais e, especialmente, cos inspectores xefes.
- Solicitude de informes puntuais referidos ao cumprimento das actuacións do plan de traballo.

Como sinalamos anteriormente, a partir do curso 2000-01 dáselle ao plan xeral o rango normativo de resolución. Nestes catro cursos hai un apartado específico para o seguimento dos plans provinciais e outro para a avaliación destes, que se repite cada curso co mesmo texto. En definitiva, como se pode comprobar cunha simple comparación, entre unha fórmula e outra apenas hai diferenzas, substancialmente recóllese o mesmo. Subliñar que, en todo caso, hai unha maior concreción e precisión do traballo para realizar e as datas na redacción das resolucións, o que tamén é lóxico, dada a experiencia acumulada. En cada apartado hai dous niveis, un interno e outro externo:

### a) Seguimento dos plans provinciais:

1. O seguimento interno de cada plan provincial será responsabilidade do inspector xefe do servizo provincial, para o que celebrará, con carácter ordinario, unha reunión ao mes ou as extraordinarias que estime oportunas cos inspectores que integran o servizo, ademais das que considere necesarias cos inspectores coordinadores de sector.
2. O seguimento externo dos plans provinciais é competencia da Inspección Central. Para tal fin, o subdirector xeral de Inspección Educativa celebrará reunións periódicas

cos inspectores xefes provinciais e poderá solicitar os informes puntuais que estime oportunos referidos ao cumprimento das actuacións previstas nos plans de traballo provinciais.

b) Avaliación dos plans provinciais:

1. A avaliación interna de cada plan provincial será competencia do respectivo servizo provincial de inspección. Para tal fin, constituirase un equipo de avaliación integrado polo inspector xefe e os inspectores coordinadores de sector. Ao final do curso académico, o inspector xefe elaborará coa colaboración dos inspectores coordinadores unha memoria na que recollerá os resultados da avaliación. Co fin de analizar a memoria, o inspector xefe convocará unha reunión do servizo provincial de inspección no mes de xullo. Esta memoria, coas achegas dos inspectores que integran o servizo, será remitida á Inspección Central no citado mes de xullo.

2. A avaliación externa dos plans provinciais correspóndelle á subdirección xeral. O subdirector xeral de Inspección Educativa elaborará un informe final, no que se recollerán os resultados da avaliación. O dito informe, unha vez analizado xunto cos inspectores xefes provinciais, será elevado á Dirección Xeral de Centros e Ordenación Educativa.

Todas as suxestións que se planificaron cada ano nos plans de traballo provinciais incidiron de xeito moi significativo en que os inspectores das catro provincias seguisen as mesmas liñas básicas e prioritarias fixadas neses plans, sen prexuízo da marxe de flexibilidade e autonomía que a singularidade provincial demanda para adecuar o plan xeral á realidade educativa de cada provincia. Tamén cómpre sinalar que nas reunións de seguimento e avaliación, tanto internas coma externas, que ao remate do curso conducen á redacción da correspondente memoria ou informe final, hai un tratamento minucioso e detallado das actuacións prioritarias e habituais dos inspectores, así como das actuacións de colaboración que a inspección mantén cos organismos directivos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e das actividades habituais de planificación, organización e funcionamento da propia inspección, incluíndo as actuacións de formación que teñen como finalidade o seu específico perfeccionamento para desenvolver mellor o traballo encomendado en cada plan anual.

Pois ben, da revisión realizada nestes documentos podemos sinalar unha evolución das liñas prioritarias ao longo do tempo, como resposta ás necesidades do sistema educativo galego detectadas en cada momento:

■ **Cadro 21: Liñas prioritarias máis significativas nos plans xerais**

Curso	Liñas prioritarias de actuación
1996-97	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Supervisión do proceso de aplicación das novas ensinanzas derivadas da Lei orgánica 1/1990, de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE), especialmente a implantación xeneralizada do primeiro curso do ensino secundario obrigatorio.</li> <li>2. Supervisión da organización e funcionamento dos centros e dos recursos materiais e humanos existentes para a súa optimización.</li> <li>3. Avaliación dos centros educativos, de acordo co disposto na Lei orgánica 9/1995, do 20 de novembro, seguindo e ampliando as actuacións iniciadas no curso 1995-96 co Plan de avaliación de centros educativos (plan ACE).</li> <li>4. Supervisión do final do curso académico 1996-97, análise da memoria anual e dos datos sobre avaliación dos alumnos e organización do curso académico 1997-98.</li> </ol>
1997-98	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Supervisión do proceso de implantación do novo sistema educativo, con especial referencia á implantación xeneralizada do primeiro ciclo da educación secundaria obrigatoria (LOXSE).</li> <li>2. Supervisión dos recursos humanos e materiais existentes nos centros para o seu adecuado aproveitamento, así como da organización e funcionamento dos centros.</li> <li>3. Avaliación dos centros educativos, de acordo cos obxectivos marcados no Plan de avaliación de centros educativos (plan ACE).</li> <li>4. Supervisión e ampliación do proceso de normalización lingüística e o seu grao de cumprimento nas diversas etapas educativas e nos centros de ensino, de acordo co disposto no Decreto 247/1995, do 14 de decembro.</li> <li>5. Supervisión do final do curso académico 1997-1998, análise da memoria anual e dos datos sobre avaliación dos alumnos e organización do curso académico 1998-1999.</li> </ol>
1998-99	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Supervisión do proceso de funcionamento e organización dos centros públicos integrados (CPI).</li> <li>2. Supervisión do proceso de implantación do novo sistema educativo, con especial referencia á implantación xeneralizada do terceiro curso da educación secundaria obrigatoria (LOXSE).</li> <li>3. Avaliación dos centros educativos, de acordo cos obxectivos marcados no Plan de avaliación de centros educativos (plan ACE).</li> <li>4. Supervisión do proceso de normalización lingüística e o seu grao de cumprimento nas diversas etapas educativas e nos centros de ensino, de acordo co disposto no Decreto 247/1995, do 14 de decembro.</li> <li>5. Determinación dos cadros de persoal dos institutos de educación secundaria e centros públicos integrados e supervisar o proceso de adscrición do profesorado aos cadros resultantes.</li> <li>6. Supervisión e seguimento da implantación do sistema de orientación educativa en Galicia e da implantación do Departamento de Orientación nos centros.</li> </ol>
2000-01	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Supervisión do proceso de implantación do novo sistema educativo, con especial referencia á implantación xeneralizada do primeiro curso de bacharelato e dos ciclos formativos de grao medio da formación profesional específica.</li> <li>2. Avaliación dos centros educativos, de acordo cos obxectivos marcados no Plan de avaliación de centros educativos (plan ACE) para o curso 2000-01.</li> <li>3. Supervisión do proceso de normalización lingüística e avaliación do seu grao de cumprimento nas diversas etapas educativas e nos centros de ensinanza, de acordo co disposto no Decreto 247/1995, de 14 de decembro.</li> <li>4. Avaliación dos procesos e resultados das medidas de atención á diversidade na ESO, cunha especial atención aos programas de diversificación curricular e aos programas de garantías social.</li> </ol>

<p><b>2001-02</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Supervisión do proceso de implantación do novo sistema educativo, con especial referencia á implantación xeneralizada do segundo curso de bacharelato e dos ciclos formativos de grao medio e grao superior da formación profesional específica.</li> <li>2. Supervisión do cumprimento da normativa dos concertos entre a Consellería de Educación e os centros privados.</li> <li>3. Avaliación dos centros educativos. Son obxectivos do Plan de avaliación de centros educativos (plan ACE) para o curso 2001-02 os seguintes:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliación dos resultados de promoción de primaria e ESO do curso 2000-01.</li> <li>- Avaliación dos resultados dos programas de diversificación curricular no curso 2000-01.</li> <li>- Avaliación dos resultados dos programas de garantía social do curso 2000-01.</li> <li>- Grao de cumprimento do proceso de normalización lingüística no curso 2001-02.</li> <li>- Funcionamento do Plan de orientación educativa e profesional no curso 2001-02.</li> <li>- Seguimento do Plan de calidade no curso 2001-02.</li> </ul> </li> <li>4. Elaboración de indicadores de conflictividade nos centros, das dificultades no clima escolar entre todos os membros da comunidade educativa.</li> </ol>
<p><b>2002-03</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Supervisión do proceso de implantación dos novos currículos e horarios dos cursos de 1.º e 3.º da ESO e 1.º de bacharelato.</li> <li>2. Supervisión da implantación da ESO e do bacharelato para persoas adultas con especial atención á modalidade a distancia.</li> <li>3. Avaliación dos centros educativos. Son obxectivos do Plan de avaliación de centros educativos (plan ACE) para o curso 2002-03 os seguintes:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliación dos resultados de promoción de primaria e ESO dos cursos 2001-02 e 2002-03.</li> <li>- Avaliación dos resultados dos programas de diversificación curricular nos cursos 2001-02 e 2002-03.</li> <li>- Avaliación dos resultados dos programas de garantía social dos cursos 2001-02 e 2002-03.</li> <li>- Avaliación dos resultados de 1.º e 2.º curso de bacharelato do curso 2001-02.</li> <li>- Avaliación dos resultados dos ciclos formativos de formación profesional de grao medio e superior do curso 2001-02.</li> <li>- Grao de cumprimento do proceso de normalización lingüística no curso 2002-2003.</li> <li>- Funcionamento do Plan de orientación educativa e profesional no curso 2002-2003.</li> <li>- Seguimento do Plan de calidade no curso 2002-03.</li> <li>- Elaboración de indicadores de conflictividade nos centros.</li> </ul> </li> <li>4. Diagnóstico da incidencia e etiología do absentismo escolar na Comunidade Autónoma de Galicia.</li> </ol>
<p><b>2003-04</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Supervisión do proceso de implantación dos contidos correspondentes aos cursos 2.º e 4.º da ESO e 2.º de bacharelato (LOXSE).</li> <li>2. Supervisión dos procesos de avaliación, promoción e titulación da etapa de educación secundaria obrigatoria, así como da formalización dos documentos oficiais de avaliación, de acordo coas instrucións recollidas na orde do 25 de agosto de 2003.</li> <li>3. Avaliación dos centros educativos. Son obxectivos do Plan de avaliación de centros educativos (plan ACE) para o curso 2003-04 os seguintes:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliación dos resultados de promoción de primaria e ESO do curso 2003-04.</li> <li>- Avaliación dos resultados dos programas de diversificación curricular do curso 2003-04.</li> <li>- Avaliación dos resultados dos programas de garantía social do curso 2003-04.</li> <li>- Avaliación dos resultados de 1.º e 2.º curso de bacharelato do curso 2003-04.</li> <li>- Avaliación dos resultados dos ciclos formativos de formación profesional de grao medio e superior do curso 2003-04.</li> <li>- Grao de cumprimento do proceso de normalización lingüística no curso 2003-04.</li> <li>- Funcionamento do Plan de orientación educativa e profesional no curso 2003-04.</li> <li>- Seguimento do Plan de calidade no curso 2003-04.</li> <li>- Elaboración de indicadores de conflictividade nos centros.</li> </ul> </li> <li>4. Diagnóstico da situación dos alumnos inmigrantes nos centros de Galicia: accións que se están levando a cabo e propostas de actuación.</li> </ol>

2004-05

1. Asesoramento aos centros educativos nos problemas xerais que se poidan derivar da coexistencia da normativa LOXSE e LOCE.
2. Asesoramento e supervisión dos procesos de avaliación, promoción e titulación da ESO, así como da formalización dos documentos oficiais de avaliación, de acordo coas instrucións recollidas na Orde do 25 de agosto de 2003. En consecuencia con esta acción, prestaráselles axuda ás direccións dos centros na aplicación e interpretación de tanta normativa produza a Dirección Xeral de Centros e Ordenación Educativa
3. Avaliación dos centros educativos. Son obxectivos do Plan de avaliación de centros educativos para o curso 2004-05 os seguintes:
  - Avaliación dos resultados de promoción de primaria e ESO.
  - Avaliación dos resultados dos PDC.
  - Avaliación dos resultados dos PGS.
  - Avaliación dos resultados de 1.º e 2.º curso de bacharelato.
  - Avaliación dos resultados dos ciclos formativos de formación profesional de grao medio e superior.
4. Grao de cumprimento do proceso de normalización lingüística. Continuación e remate do proceso iniciado o curso pasado co plan de cumprimento da normativa ao respecto por parte de centros e profesores.
5. Análise e valoración da situación dos alumnos inmigrantes nos centros de Galicia: accións que se están levando a cabo, de acordo coa Orde de 20 de febreiro de 2004.
6. Apoio á aplicación da normativa elaborada para a organización e desenvolvemento da inspección educativa na comunidade autónoma.
7. Actuacións habituais.

Liñas prioritarias que se repiten ao longo destes cursos e que marcaron o traballo da inspección foron aquelas relacionadas coa implantación da LOXSE, o proceso de normalización lingüística, o plan ACE (avaliación da calidade educativa), os resultados dos centros educativos, as medidas de atención á diversidade, a conflitividade e o absentismo escolar, os alumnos inmigrantes, a orientación e a coexistencia de dúas leis (LOXSE e LOCE) nos últimos cursos. No último curso, aparece como obxectivo o reforzo da nova organización da inspección; 2004 e 2005 foron uns anos de cambio para a inspección educativa de Galicia na súa lexislación, organización e estrutura, facilitando novos medios (por exemplo, informáticos) e incidindo na súa formación, de cara a unha potenciación da inspección como corpo de singular importancia para asegurar a calidade do sistema educativo en Galicia.

Desta análise podemos sinalar que as liñas prioritarias dos plans de traballo estaban en directa relación coa situación educativa de cada momento, incidindo nos temas clave que a Administración detectaba. Podemos dicir que o traballo que realizou a inspección educativa de Galicia durante este período axudou de xeito decisivo a afrontar os retos que tiña o sistema educativo galego neste período.



## ■ 6.2. A memoria anual da inspección

O Decreto 135/1993, do 24 de xuño, polo que se regulaban as funcións e organización da inspección educativa na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG, 29/06/93), entre as funcións do inspector xefe, establecía no artigo 19 g) a de: “Elaborar, coa colaboración dos demais inspectores, a memoria anual sobre o cumprimento e a avaliación do plan provincial”. O mesmo artigo contemplaba tamén como unha función do inspector xefe a de elaborar o plan provincial de acordo co plan de traballo anual. Este plan serviría de base para a memoria xa citada contemplada como función do inspector xefe. A dita memoria será remitida á Inspección Central, non sen antes ser analizada polos inspectores do servizo provincial.

A partir do curso 2000-01 e ata o curso 2003-04, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria aproba por resolución os plans de traballo e contéplase no anexo desta: “Ao final do curso académico, o inspector xefe elaborará, coa colaboración dos inspectores coordinadores, unha memoria na que recollerá os resultados da avaliación... A memoria, xunto coas achegas, se fose o caso, feitas polos inspectores que integran o servizo, será remitida á Inspección Central...”.

Tres eran as finalidades da memoria<sup>49</sup>:

1. Coordinar o proceso de avaliación interna dos servizos provinciais en relación cos plans provinciais e o plan de traballo anual da inspección educativa.
2. Informar o conselleiro do funcionamento do Servizo de Inspección.
3. Establecer pautas de actuación para orientar a elaboración do plan de traballo do seguinte curso.

### ■ 6.2.1. Estrutura da memoria e seguimento

A estrutura da memoria repítese ao longo dos cursos con modificacións nos contidos froito das accións prioritarias que se adaptan ás modificacións levadas a cabo na lexislación.

A título de exemplo, na memoria do curso 2002-03, dentro das “accións prioritarias” dáselles unha gran importancia aos resultados dos programas de diversificación curricular, de garantía social, etc.: organización e funcionamento do Servizo de Inspección Educativa da Comunidade Autónoma de Galicia, datos do sistema educativo en Galicia,

<sup>49</sup> Neste apartado, revisamos os datos das memorias dos cursos 2000-01, 2001-02, 2002-03 e 2003-04.

indicadores de carga de traballo por inspector, accións prioritarias, desenvolvemento de tarefas e actuacións, consultas máis frecuentes á inspección, conclusións e proxectos de mellora, anexos.

Todas as resolucións establecían:

- A súa elaboración ao final do curso.
- O inspector xefe como máximo responsable.
- Recollería os resultados da avaliación.
- Sería remitida ao Servizo Central da Inspección.

A memoria final vén ser o produto final do seguimento, tanto interno coma externo, dos plans provinciais e de avaliación xa descritos en páxinas anteriores.

Ao remate do proceso, o subdirector xeral de Inspección Educativa elaborará un informe final que será presentado ao director xeral correspondente.

### ■ 6.2.2. As consultas máis frecuentes á inspección educativa

Debemos explicitar neste punto de análise das memorias anuais que as consultas que se lle formularon á inspección educativa en solicitude de asesoramento polos distintos sectores da comunidade educativa, durante o período dos cursos que abrangue o presente estudo, foron evolucionando consonte o desenvolvemento da normativa LOXSE, dos cambios que introduciu a LOPAGCE e, ultimamente, os problemas derivados da coexistencia LOXSE-LOCE. Imos agrupalas en tres apartados:

- a) Consultas máis frecuentes e comúns en todas ou varias inspeccións provinciais.
- Escolarización do alumnado nas diversas etapas educativas, por traslado de localidade, oferta na provincia, acceso, datas de matrícula, alumnado con necesidades educativas especiais e alumnado inmigrante.
  - Avaliación do alumnado nas distintas etapas educativas, probas libres e reclamacións relacionadas coas cualificacións.
  - Promoción dos alumnos (repetidores e promoción por imperativo legal) e a competencia sobre a decisión desta, así como a posibilidade de continuar ou repetir un determinado curso.
  - Procedemento dos expedientes disciplinarios ao alumnado e a súa regulación no regulamento de réxime interno.
  - Deseño dos proxectos educativos dos centros.

- Adecuación dos proxectos curriculares dos centros aos novos currículos de infantil, primaria, ESO, bacharelato e ciclos formativos nas ensinanzas de réxime xeral, así como nas ensinanzas de réxime especial, segundo se foron implantando no tempo.
- Eleccións de órganos colexiados e unipersoais.
- Validación e homologación de estudos e títulos estranxeiros e equivalencias para efectos laborais.
- Cubrir a documentación académica e administrativa: documento de organización do centro (DOC), documento de recollida de datos (DRD) e libros de escolaridade.
- Saídas universitarias, segundo os estudos realizados no bacharelato ou ciclos formativos.
- Licenzas por estudos, permisos do profesorado e xustificación de ausencias ao centro.
- Directores: acreditación e consolidación do complemento.
- Habilitación do profesorado para impartir docencia nos centros privados.
- Concurso de traslados: vacantes, valoración de cursos e certificados de coordinación.
- Actividades extraescolares e complementarias: responsabilidade civil nestas actividades e legalidade sobre a percepción de cantidades.
- Horarios dos profesores, liberacións, gardas e titorías.
- Xefaturas dos departamentos didácticos.
- Lexislación académica en xeral e organización do sistema educativo.
- Establecemento da xornada única.

b) Outras consultas destacadas polas provincias.

- Dereitos e deberes dos alumnos.
- Infraestrutura e equipamento de centros.
- Absentismo escolar.
- Planificación das actividades do centro.
- Organización do centro.
- Reintegros individuais.
- Elaboración en xeral do regulamento de réxime interno.
- Prácticas dos profesores que superaron os procesos selectivos: prazos, asesoramento sobre a elaboración e contido das memorias e programacións, etc.
- Servizos complementarios.
- Cesión de instalacións escolares.
- Asociacións de pais.
- Procedementos administrativos en xeral.

- Programas de garantía social.
- Zonificación dos centros da capital.
- Medidas de atención á diversidade.
- Información sobre a proba de selectividade.
- Orientación nos centros.
- Preguntas sobre a implantación da nova Lei de calidade e da normativa que a desenvolve.
- Educación permanente de adultos.
- Seguro escolar.
- Regulación do CAP para poder impartir docencia.
- Constitución dos centros rurais agrupados.
- Problemática sobre desafectación.
- Axuda a entidades sen ánimo de lucro e a concellos para alfabetización de adultos.
- Bacharelato musical.

### c) Consultas máis frecuentes á Inspección Central.

- Habilitacións.
- Desafectacións.
- Recollida de datos: datos iniciais de matrícula (DIM), documento de recollida de datos (DRD), documento de organización de centro (DOC), avaliación e promoción...
- Calendario escolar.
- Proceso de reclamacións das cualificacións.
- Xefaturas de departamentos.
- Ciclos formativos.

### ■ 6.2.3. Conclusións e propostas de mellora recollidas nas memorias

Toda memoria debe rematar cunhas consideracións finais nas que se valora o que se mellorou, as fortalezas, pero tamén se significan as debilidades, co obxectivo claro e preciso de identificar axeitadamente as propostas de mellora que deben terse presentes no momento de redactar o seguinte plan anual de traballo da inspección educativa. É o xeito de avanzar na eficacia e eficiencia do servizo que presta a inspección educativa á mellora da calidade do sistema educativo en Galicia.

Debemos estruturar este capítulo en tres bloques, que entendemos resumen de xeito satisfactorio o obxectivo central dunha memoria.

#### a) Puntos fortes

- O esforzo persoal dos inspectores está suplindo en parte o déficit destes. Os servizos esenciais están atendidos cun 78% do cadro de persoal, previsto na Orde do 11 de febreiro de 1999.
- O asesoramento que presta a inspección educativa é moi valorado polos distintos servizos centrais da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, como se pode deducir do elevado número de días dedicados á asistencia a diversos tipos de comisións.
- Fíxose un grande esforzo no impulso de procesos informáticos, iniciado durante o curso 2000-01 e creáronse unha serie de bases de datos, co fin de atender as demandas de datos feitas desde diversas unidades dos servizos centrais, que resultan imprescindibles para o seu normal desenvolvemento.
- Normalizouse a periodicidade (aproximadamente unha vez ao mes) das reunións dos inspectores xefes dos catro servizos provinciais co subdirector xeral de Inspección Educativa.
- Axilizouse o intercambio de información entre a Inspección Central e os servizos provinciais de inspección, e ao revés, fomentando o emprego do correo electrónico.

#### b) Puntos débiles

- O esforzo persoal, a pesar de todo, non abonda para suplir adecuadamente o déficit do cadro de persoal e, de feito, prodúcense disfuncións e desaxustes no servizo, claramente detectables, sobre todo, na imposibilidade de realizar axeitadamente diversas accións que, aínda que sinaladas como prioritarias no plan de traballo anual, convértese en subsidiarias das habituais por falta de tempo, e no incumprimento crónico dos prazos establecidos.
- Falta de procedementos uniformes para unha parte das actuacións da inspección, aínda que nos últimos anos se corrixiron en boa medida.
- Falta de modelos estandarizados de informes e outros documentos de emprego frecuentes polos inspectores, que tamén se están corrixindo.
- Insuficiente funcionamento dos equipos de traballo, que se vai incrementando curso a curso.
- Pouco emprego das ferramentas informáticas, derivado da escasa formación que teñen moitos inspectores sobre este aspecto, se ben hai un incremento notable nos dous últimos cursos.
- Preponderancia das actuacións impostas polas circunstancias (imprevistos) sobre as actuacións programadas.
- Dispersión nos órganos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria que lles demandan información ou asesoramento aos servizos provinciais da inspección.

### c) Propostas de mellora

- Para facilitar o eficaz funcionamento do Servizo de Inspección Educativa é necesario, como mínimo, cubrir toda as prazas vacantes. O desexable sería facelo a través do concurso-oposición; non obstante, en caso necesario, non se debería demorar o nomeamento de profesores como inspectores interinos. A situación agravouse nos últimos anos ao non cubrirse todas as xubilacións. Neste sentido, cómpre subliñar que Galicia, segundo os datos tomados do *Informe sobre o estado e situación do sistema educativo. Curso 2002/2003* (MEC, 2004b) debería ter, polo número de centros, profesorado e alumnado, entre 98 e 110 inspectores para estar ao nivel da media do Estado. Debemos destacar que o número de inspectores existentes no curso 2003-04 era de 65.
- Potenciar a elaboración de modelos estandarizados de informes e aumentar o seu emprego polos inspectores.
- Reestruturar os equipos de traballo provinciais e interprovinciais para facelos máis operativos de cara ao funcionamento máis coordinado da inspección, deixando constancia das reunións celebradas, dos membros asistentes, dos ámbitos de actuación, dos acordos e dos traballos realizados.
- Incrementar a oferta de cursos de perfeccionamento, con especial referencia aos que se refiren ao uso das ferramentas informáticas.
- Mellorar o sistema de comunicación entre os servizos centrais e os servizos provinciais de inspección, para desenvolver axeitadamente a función intermediaria dos inspectores.

A Administración educativa galega recolleu a maior parte das peticións e suxestións que formulaban os inspectores nas súas memorias anuais. Coma xa sinalamos cando expoñiamos a organización da inspección educativa de Galicia e a análise dos plans anuais, nos anos 2004 e 2005 realizáronse unha serie de actuacións para a reorganización e potenciación da inspección educativa de Galicia, de cara a corrixir os desaxustes reflectidos:

- Creouse unha nova organización da inspección e a estruturación das sedes e subsedes desta.
- A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria ofertou 35 novas prazas para inspectores de educación, na Orde do 28 de maio de 2004, pola que se convoca procedemento selectivo de acceso ao corpo de inspectores de educación (DOG, 01/07/04).
- Dotación de material informático a todos os inspectores para a realización do seu traballo (ordenadores portátiles co *software* correspondente).

- Revisáronse as conexións a internet das sedes e facilitouse o acceso a Xade Web (xestión administrativa da educación por internet) co perfil de inspector.
- As propostas de mellora en actualización profesional (lexislativa, informática, etc.) foron incluídas nas actividades de formación de inspectores dos seguintes cursos.

Co traballo rigoroso que a inspección educativa de Galicia está levando a cabo curso tras curso, non dubidamos que este órgano da Administración se está afianzando como un corpo técnico imprescindible para a mellora da calidade do sistema educativo e que presta un servizo innegable tanto aos distintos sectores da comunidade educativa como á propia Administración.

O Consello Escolar de Galicia considera que aspectos como a implantación da nova Lei orgánica de educación, co que implica de reforma educativa, a escolarización do colectivo de inmigrantes, a convivencia nos centros e a supervisión do proceso de normalización lingüística serán, entre outros, elementos prioritarios do traballo dos inspectores, á parte das súas actuacións habituais que son imprescindibles para asegurar o bo funcionamento do sistema educativo.

Para acometer as funcións que ten que desenvolver a inspección educativa é preciso dotar do persoal suficiente, seleccionado rigorosamente, altamente cualificado e formado, e cunha organización e medios axeitados.

Incremento de persoal que permita reducir o número de centros educativos que dependen de cada inspector, xa que é demasiado grande e isto provoca que haxa atrasos nas actuacións necesarias, o que dificulta ademais que as nais e os pais poidan falar directamente co inspector cando o precisan.

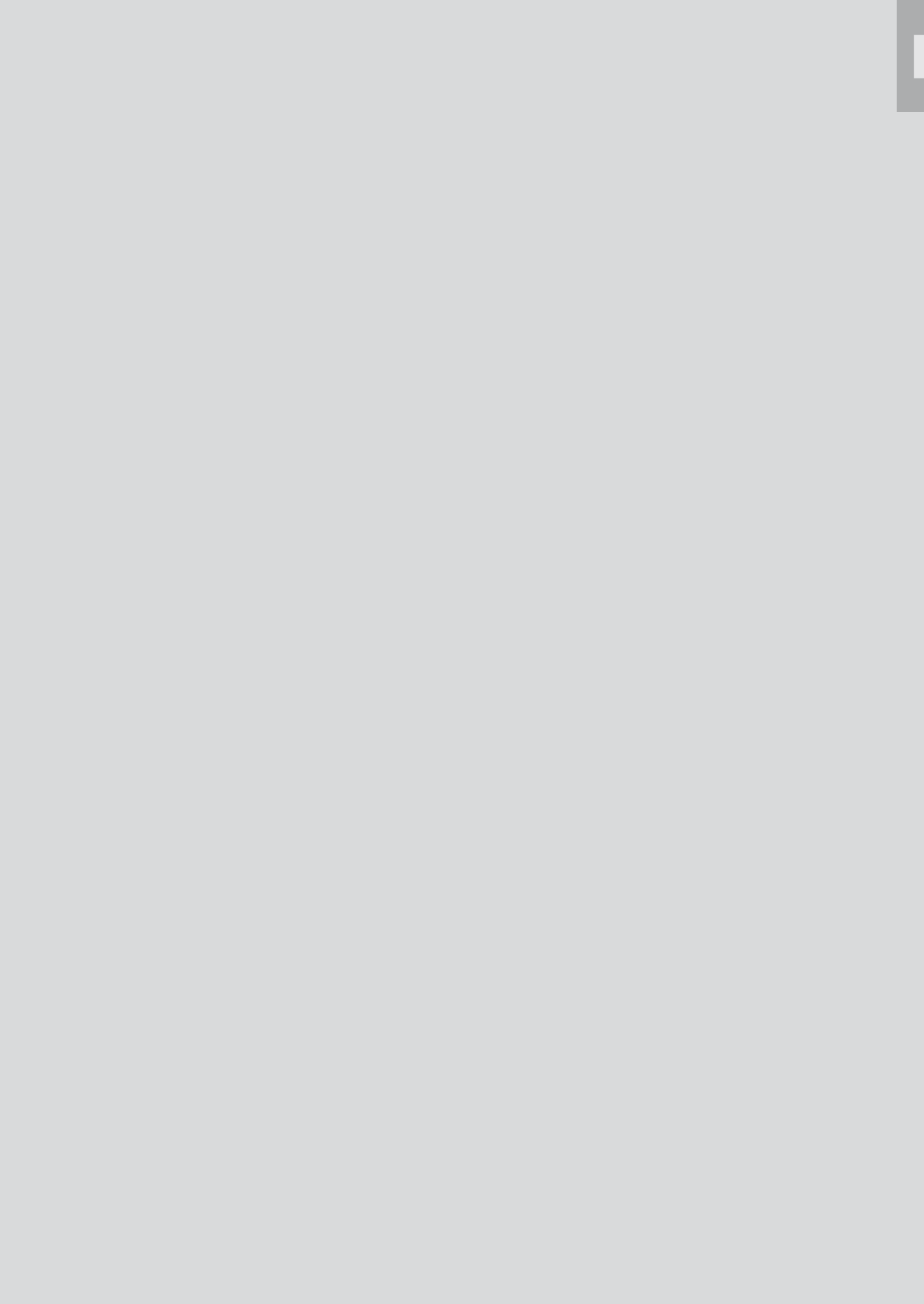
No escenario actual dunha sociedade que require cada vez máis o emprego das novas tecnoloxías, é preciso que dende a Administración educativa se apoiem actuacións para que os membros da inspección educativa se impliquen no uso eficaz das tecnoloxías da información e a comunicación.

O Consello Escolar de Galicia insta a Administración educativa para que realice a avaliación de profesores e dos seus programas, dos centros educativos e do sistema educativo. Non facer esta avaliación representaría unha gran dificultade para proceder á súa mellora, por carecer de información necesaria para a toma de decisións. Na avaliación externa que se faga debe implicarse de forma directa a inspección educativa.

# 12

## A PARTICIPACIÓN DE PAIS E ALUMNOS NOS CENTROS





### 1. INTRODUCCIÓN

Segue a ser complicado, dentro do que é a realidade dos centros escolares, falar dos pais-nais e/ou familias, termo este de “familias” acuñado nos últimos anos para citar a vida das Apas nas comunidades educativas, e temos a impresión de que serve para desmarcar os representantes legais dos pais nos centros educativos co reclamo de que as asociacións non representan a realidade das familias, aceptando, iso si, a virtualidade da representación cando unha persoa se presenta por si e ante si.

Non obstante, nos últimos anos, e a través case única e exclusivamente dos informes do Consello Escolar de Galicia, sempre se tivo unha especial relación co tema das familias, o que inclúe os seus representantes nos centros educativos: as Apas.

Cada informe propúñase o estudo das distintas incidencias e factores que marcaban a relación institucional dos pais-nais coa Administración, cos equipos directivos, cos alumnos e cos distintos consellos onde as familias contan con representación.

Nun dos primeiros informes, o titulado *A participación nas escolas galegas* (Xunta de Galicia, 1996: 225) dicíase o seguinte:

“Hai que instar a Administración educativa para que o profesorado que ten que asumir o traballo de desenvolver nos alumnos hábitos de participación e convivencia democráticos sexa preparado para iso, ben nas escolas do profesorado ou ben en cursos de reciclaxe e que non se deixe á pura vontade e improvisación”.

No mesmo informe, coincidindo co que se manifesta no I Congreso de Apas de Centros Estatais celebrado en Lugo, no ano 1984, dicíase:

“... Non é moi antigo o dereito á educación, como moito podémolo poñer en 20 ou 25 anos atrás e, se nos fixásemos na lexislación española, este dereito consagrado na Constitución vén de hai 5 ou 6 anos; neste estado de cousas enmárcase a entrada dos pais na educación institucional dos seus fillos. Agora xa non se fala da autoridade única e exclusiva do mestre. A idea de que o mestre é todo na educación quedou obsoleta. Remataron os tempos en que os pais tiñan que calar diante da opinión autorizada que o mestre daba dos seus fillos. Os pais non tiñan dereito a opinar. Todo quedaba tal e como o mestre dicía e, ao mesmo tempo, a súa opinión era irrevogable”. Ibidem.

Este informe foi o punto de partida para o estudo das incidencias das familias na educación e mesmo no ensino, buscando unha meta que aínda hoxe está sen acadar e que fai variar nos últimos anos a función das APAs na vida dos centros educativos, amén de xerar unha forte crise neste tipo de asociacionismo.

Na participación efectiva de todos os sectores afectados no ámbito da educación xogan un papel relevante os pais e nais dos alumnos, de acordo cun dos principios básicos incluídos na regulación educativa da Constitución española (artigo 27.5). Tal participación foi recollida na Lei orgánica 8/1985, do 3 de xullo, reguladora do dereito á educación, modificada pola Lei orgánica 9/1995, do 20 de novembro, da participación, a avaliación e o goberno dos centros docentes, prevéndose a súa presenza, como dixemos máis arriba, tanto nos consellos escolares de centro coma nos consellos escolares de carácter institucional.

A Lei orgánica 10/2002, do 23 de decembro, de calidade da educación, establece diversos preceptos que afectaban de forma directa os pais e nais de alumnos nas súas relacións co sistema educativo. O seu artigo 3 presentaba dereitos e deberes que limitaban a xa pequena participación que tiñan as familias nos centros educativos.

Polo que respecta ao asociacionismo dos pais e nais do alumnado, a LOCE asignáballes ás administracións educativas a obriga de favorecer o exercicio do dereito de asociación dos pais, o mesmo que na formación de federacións e confederacións, dereito que só confirmaba o xa existente.

---

## 2. AS APAS COMO INTERLOCUTORAS NA EDUCACIÓN

---

Coa LOE non temos aínda moi claro cal vai ser o papel dos representantes dos pais, ben a título persoal (representantes de familias), ben como representantes dos colectivos de pais que se moven polas comunidades educativas coas siglas de Apas.

Concretamente, no capítulo de “Participación, autonomía e goberno dos centros”, no seu artigo 118, puntos 3 e 4, fala desta colaboración como un elemento importante, da mesma maneira que fala da representatividade no artigo 126.1. e 126.3. Do mesmo xeito, figura a disposición final primeira, que modifica a LODE e propón o que podemos chamar a carta magna dos dereitos recoñecidos dos pais, e mesmo das familias.

Todo isto lévanos á concepción dos centros, na actualidade, como escolas de democracia que teñen que estar ao servizo da comunidade educativa e do contorno (Gento Palacios, 1994). A participación debe traducirse na dispoñibilidade de aulas e outras instalacións, co fin de servir á comunidade na que se insiren. Para isto é necesaria a creación do distrito educativo no que, a través do seu proxecto, se poida chegar a unha escolarización máis equitativa.

Na realidade, as Apas seguen a ser interlocutoras válidas cando se trata da realización das actividades extraescolares, pola falta de implicación nelas dos profesores, que non queren converterse en coidadores ou que os centros se convertan en garderías.

Así mesmo, nestes últimos anos os pais e as Apas convertéronse en xestores dos servizos complementarios de comedor e transporte escolar e a súa continuidade depende, moitas veces, do voluntarismo destes. Ademais, os pais téñense convertido en solucionadores de conflitos que tiñan que ser arranxados pola Administración. Véxase, por exemplo, o acompañante nos transportes escolares para os nenos de tres anos.

Nos centros, os pais séguense chamando, moitas veces, para os consellos de disciplina e sancións académicas e punitivas, sen ser escoitados na toma de decisións dos claustros.

A miúdo, a Administración deixa a participación dos pais en elementos formais de consellos escolares, que levan as Apas a espazos de intervención puramente formais e notablemente marxinais en relación coa vida do centro. Por se isto fose pouco, as administracións locais empezaron a facer actividades, ás veces sen orde nin concerto, inclusive dentro dos horarios lectivos, con interferencias no que se considera xornada lectiva. O municipio ten que implicarse máis na educación e na instrución dos nenos, aínda que só sexa na coordinación dos distritos educativos, co fin de que os distintos organismos aproveiten as potencialidades, tanto económicas coma de persoal, evitando a duplicación de ofertas. (Ajuntament de Barcelona, 1990).

Todo isto fai que as familias e as asociacións de nais e pais (Apas) pasen na actualidade por unha crise de identidade. Precisamos unha revisión total do seu papel na educación e na conformación do ensino.

---

### 3. ACERCA DAS EXPECTATIVAS

---

Pódese afirmar o grande interese por asociarse nas federacións (Fapas) e confederacións (Confapas). O elemento fundamental é a convivencia e discusións de problemas comúns, tanto no ámbito autonómico, inter-autonómico, coma internacional.

Hai máis interese en formar parte das Apas, o que aumenta o seu número e dáse unha situación paradoxal: empeza a haber colexios con dúas Apas e xa hai algún en Galicia incluso con tres.

Porén, cada vez son menos os integrantes e compoñentes das xuntas directivas, onde malamente se cobran os cargos, por máis que sempre se ocupen os postos que podemos chamar institucionais.

Temos un problema cando observamos o temor dalgúns claustros e profesores á intervención dos pais e das Apas na vida dos centros, aínda que ás veces se lles reclame ás familias que non interveñen na educación dos fillos. Tamén as familias teñen medo polo que se pode entender como intrusión no profesionalismo dos docentes e mesmo que isto poida reflectirse nas cualificacións dos nenos.

Esta eiva vai en menoscabo da participación, materia pendente do noso sistema educativo no que respecta aos sectores que protagonizan a vida dos centros. Vexamos o que se di no artigo 2 da Constitución europea:

“... A educación debe ter como valores de respecto á dignidade humana os de liberdade, democracia, igualdade e respecto aos dereitos humanos. A escola ten o deber e a obriga de potenciar unha sociedade caracterizada polo pluralismo, a non-discriminación, a tolerancia, a xustiza, a solidariedade e a igualdade entre mulleres e homes como participantes e membros de esa sociedade”.

Pode dar a impresión de que non se aposta decididamente pola participación; non obstante, o acento da LOCE é que se debe educar na participación para unha sociedade democrática e que se deben implicar as familias na tarefa educativa e para iso apúntase

na tripla dimensión do que hoxe debe ser a participación: os consellos escolares, as asociacións e a aprendizaxe dos seus fillos.

Non obstante, é un feito que a participación de e na comunidade educativa se atopa nun dos peores momentos da historia recente da educación no noso país. Nos primeiros documentos elaborados para o debate fálase da importancia da participación de todos os sectores que conforman a comunidade educativa. O mesmo feito de que a participación estea colocada no mesmo capítulo no que figura a dirección poida que lle reste importancia. Entendemos que a participación ten a identidade e o valor suficiente para ocupar un apartado completo. É certo que o documento non esquece a presenza de nais e pais, organizados a través das súas Apas na vida e no goberno dos centros, amosando preocupación polos baixos índices de participación que se dan. Pero isto non é suficiente porque, ao ser as Apas organizacións que vertebran o movemento de pais e nais na comunidade educativa, cómpre contemplar medidas que posibiliten a mellora dos niveis de participación. Entre outras poderían asumirse as seguintes:

- 1.º) Desenvolver a súa dimensión participativa en todos os ámbitos do centro docente, sen que o seu labor quede reducido ao extraescolar e ao tema de intendencia.
- 2.º) Que as Apas se convertan en coordinadoras das actuacións no plano familiar e que se configuren como un posible enlace entre o centro e o contorno máis próximo.
- 3.º) As Apas teñen que conseguir máis recoñecemento social e os medios necesarios para unha formación axeitada ás necesidades do colectivo.
- 4.ª.) Os consellos escolares deben ter capacidade de decisión e competencias nas tarefas de goberno dos centros.
- 5.º) Fanse necesarios mecanismos de coordinación nos centros sostidos con fondos públicos.

Imos, pois, presentar unha serie de datos que ben poden inducir á reflexión sobre o que levamos dito.

---

### ■ 3.1. Estrutura da participación dos pais nos centros

- Regulación e estruturación

Na Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo, as Apas descríbense como “organizacións creadas para que, a través dos consellos escolares e dentro do proxecto educativo de centro, pasen a formar parte coas súas propostas dos obxectivos e metas do ensino dos seus fillos”.

A LODE, no seu artigo 5.º, garántelles aos pais no ámbito educativo a liberdade de asociación e establece as seguintes finalidades:

- Asistir os pais ou titores.
- Colaborar nas actividades educativas.
- Promover a participación dos pais na xestión do centro.

Sínálase na lei que é obriga dos directores integrar as actividades das Apas na vida escolar.

As Apas toman corpo a través do Real decreto 1533/86, do 11 de xullo, polo que se regulan as asociacións de pais de alumnos (BOE, 29/07/86), cun texto de 16 artigos, que poderíamos estruturar do seguinte xeito<sup>50</sup>:

- a) Os seis primeiros falan da súa constitución (coinciden co recollido no artigo 5.º da LODE).
- b) Os artigos 7.º e 8.º falan do réxime estatutario e da normativa legal para a constitución dunha Apa.
- c) Os artigos 9.º e 10.º establecen as condicións para o desenvolvemento das Apas na vida escolar dos respectivos centros.
- d) A partir do artigo 11.º fálase de federarse e confederarse.
- e) O último artigo, o 16.º, recolle a posibilidade de solicitar axudas.

As Apas dos centros escolares agrúpanse en federacións, que son provinciais e territoriais. Todas elas están, pola súa vez, agrupadas na Confederación Galega de Apas de Galicia (Congapas).

- Xurdimento e nacemento das Apas

As Apas xorden ao abeiro da Lei de asociacións e a teor das necesidades educativas xeradas nos últimos anos da Lei xeral de educación. Naceron e foron potenciadas como

<sup>50</sup> Ver tamén na regulación o Decreto 44/1988, do 11 de febreiro, polo que se regula o Consello Escolar de Galicia (DOG, 11/03/88) e a Orde do 16 de xaneiro de 1987, pola que se regulan as asociacións de pais de alumnos (DOG, 22/01/87).

entidades colaboradoras dos docentes nas tarefas educativas, pero sempre vinculadas ás actividades coñecidas como extraescolares.

Coa LODE, as Apas aparecen como colaboradoras nas actividades educativas e facilitadoras da participación dos pais/nais nos consellos escolares e na xestión dos centros.

- Problemática principal

Podemos resumir os principais problemas das asociacións nos seguintes puntos:

- a) As Apas seguen sen ter canle, forza ou valor real na vida educativa dos centros escolares; serven como moito para “canalizar reivindicacións” e, en ocasións, para “suavizar protestas”.
- b) A maioría das reunións de pais, alumnos e profesores é consecuencia dos consellos de disciplina dos centros.
- c) Segue resultando difícil para as Apas converterse en interlocutores e colaboradores en aspectos como metodoloxía didáctica ou avaliación do funcionamento do centro. Cremos que as Apas non deberían ocupar só espazos de intervención puramente formais.
- d) As Apas non só non están en condicións de exercer unha influencia efectiva na toma de decisións escolares, senón que poderíamos dicir que seguen marxinadas nos aspectos substantivos do proceso educativo.

Neste marco xeral non son, en absoluto, sorprendentes os datos que falan da escasa participación dos pais/nais, xa que resulta pouco estimulante participar en procesos nos que a capacidade de influencia é ben escasa.

- Situación actual

Nas táboas e gráficas que presentamos a continuación recolleemos os datos xerais sobre as asociacións de pais e nais en Galicia.

### ■ Táboa 111: Número de Apas existentes en Galicia

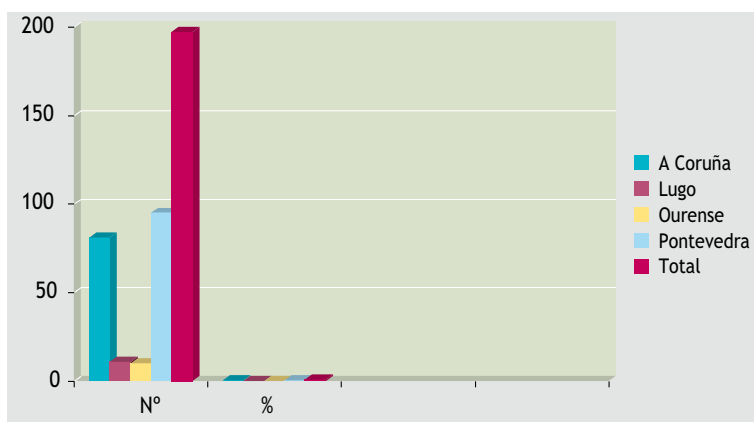
A Coruña	577	303	92
Lugo	212	94	13
Ourense	93	93	29
Pontevedra	586	117	67



■ **Táboa 112: Número de asociacións de Apas rexistradas segundo a Consellería de Xustiza, Interior e Administración Local**

Federacións	N.º	%
Total AA Xeral	197	100
A Coruña	81	41,1
Lugo	11	5,5
Ourense	10	5,07
Pontevedra	95	48,23

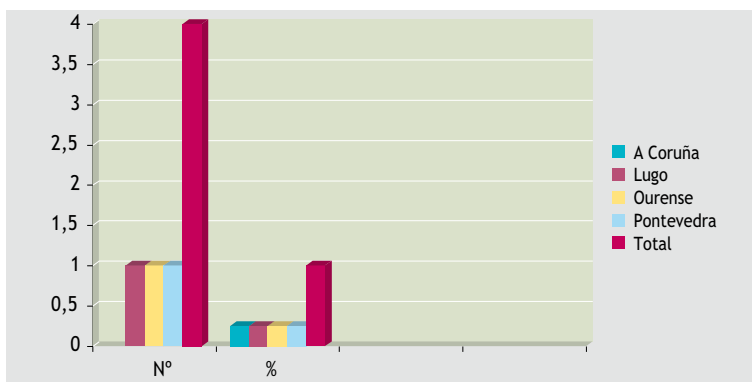
■ **Gráfica 86: Asociacións de Apas rexistradas**



■ **Táboa 113: Número de federacións de Apas de colexios públicos**

Federacións Apas C.P.	N.º	%
A Coruña	2 (1 Conf./1 Fed.)	25
Lugo	1	25
Ourense	1	25
Pontevedra	1	25
Total	4	100

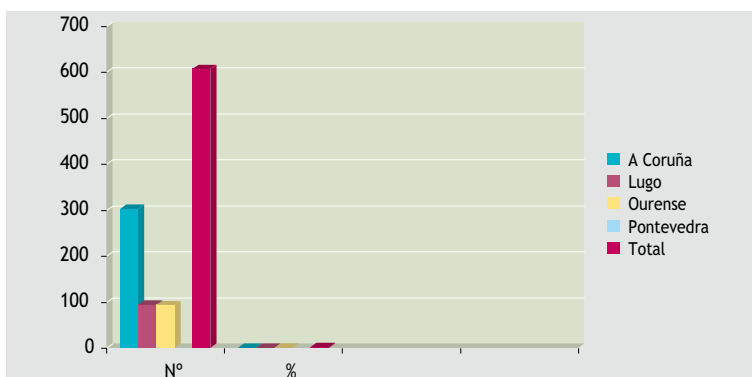
■ Gráfica 87: N.º asociacións de Apas rexistradas



■ Táboa 114: Total de asociacións en xeral<sup>51</sup>

Provincias	N.º	%
A Coruña	303	4,8
Lugo	94	15,4
Ourense	93	15,3
Pontevedra	117	19,5
<b>Total</b>	<b>607</b>	<b>100</b>

■ Gráfica 88: Total de asociacións en xeral



51 Datos Confapas Galicia, achegados polas federacións provinciais, segundo fotocopia adxunta compulsada do *Libro de socios*, acollidas á Lei orgánica 1/2002, do 22 de marzo, reguladora do dereito de asociación (BOE, 26/03/02).

A análise e interpretación dos datos recollidos e amosados graficamente permítenos chegar a unha serie de conclusións respecto do tema tratado:

- Existe unha Apa na práctica totalidade dos centros.
- A afiliación ás Apas non é automática, senón froito da libre opción dos pais/nais.
- As Apas fináncianse polas cotas dos seus asociados.
- As Apas posúen unha estrutura formalizada que conta, como mínimo, coas figuras de presidente, secretario e tesoureiro.
- As Apas teñen claras as súas competencias.

O Consello Escolar de Galicia recoméndalle á Administración educativa que fomente as escolas de pais como un elemento esencial de formación para os responsables familiares. Esta formación necesita do apoio decidido das administracións, incluíndo o financeiro, porque é o único colectivo representado nos consellos escolares para o que non se contempla unha posibilidade de formación institucional. Non cremos que ninguén dubide que unha boa formación dos responsables familiares facilitaría e reforzaría o labor do profesorado e dos educadores e melloraría a vida no centro escolar.

A formación de pais e nais contará coa activa participación das asociacións e federacións nas que están organizados. Así mesmo, propoñemos a creación de programas de formación de profesorado para o asesoramento a pais de alumnos e dinámicas de grupo que melloren as relacións entre o profesorado e as familias.

Os programas de formación de pais e nais cubrirán os diferentes ámbitos: titoría, ciclo, etapa, centro, municipio, comarca e rexión. No caso das actuacións no centro, estas serán incluídas no proxecto educativo e nas programacións xerais anuais.

Urxe potenciar as vías de comunicación e os ámbitos de encontro, para que os representantes das familias nos consellos escolares estean en conexión cos pais e nais a quen representan. O centro debería establecer no seu proxecto educativo un plan concreto de participación dos responsables familiares para involucralos na vida do centro.

Tamén se debe propiciar que as Apas interveñan en ámbitos competenciais que non sexa exclusivamente o referente a actividades extraescolares.

### ■ 3.2. Estrutura da participación das asociacións de alumnos

- Regulación e estruturación

A participación dos alumnos regúlase pola Lei orgánica 8/1985, do 3 de xullo, reguladora do dereito á educación (BOE, 04/07/85); o Real decreto 1533/86, do 11 de xullo, polo que se regulan as asociacións de pais de alumnos (BOE, 29/07/86); o Real decreto 1543/1988, do 28 de outubro, sobre dereitos e deberes dos alumnos (BOE, 26/12/88) e o Decreto 466/1987, do 17 de decembro, polo que se regulan as asociacións de alumnos (DOG, 04/01/88). Esta participación pódese estruturar en:

a) Xuntas de delegados: constitúen un recurso institucional ao servizo da representación dos alumnos na xestión dos centros (reguladas polo Real decreto 1543/1988). Teñen carácter institucional e forman parte da estrutura formal dos centros escolares. Recoñéceselle á Xunta de Delegados a capacidade de ser escoitada polos órganos de goberno do centro cando o solicite e, especialmente, nos asuntos que afecten de maneira directa os estudantes. Son dereitos e deberes das devanditas xuntas os seguintes:

- Dereitos

1. Elevar ao equipo directivo propostas para a elaboración do proxecto educativo do centro.
2. Informar os conselleiros escolares estudantís da problemática do proxecto educativo do centro.
3. Ser informada polos representantes de alumnos no Consello Escolar sobre os temas tratados neste, así como do tratado por confederacións, federacións estudantís e por organizacións xuvenís legalmente constituídas.
4. Elaborar informes para o Consello Escolar, a iniciativa propia da Xunta ou por encargo daquel.
5. Elaborar propostas de modificación do regulamento de réxime interior do centro no ámbito das súas competencias.
6. Propoñer criterios para a confección de horarios das actividades docentes e extraescolares.
7. Debater asuntos da súa competencia para levalos ao Consello Escolar e elevar propostas aos seus representantes neste.
8. Coñecer as actas de sesións do Consello Escolar e todos aqueles documentos oficiais que poidan axudar ao desenvolvemento da súa competencias (exclúense os que pertencen á esfera dos dereitos privados das persoas).

- Deberes:

1. Asistir ás reunións da Xunta de Delegados.
2. Expoñerlles ás autoridades académicas as suxestións ou reclamacións dos seus compañeiros.
3. Ser mediadores de conflitos para facilitar a convivencia.
4. Colaborar con docentes e directivos do centro escolar nas tarefas comúns.
5. Colaborar na vixilancia a favor dunha adecuada utilización das instalacións e materiais do centro.
6. Ter a posibilidade de reunirse no propio centro nun horario lectivo, aínda que se lles recomenda que alteren o menos posible a actividade académica.

b) As asociacións de alumnos: teñen un carácter voluntario e a súa constitución depende da dinámica e tradición asociativa de cada centro (o marco legal vén recollido na LODE, art. 7.2; Real decreto 1533/1986 e no Real decreto 929/1993; na Comunidade Autónoma de Galicia recóllese no Decreto 466/1987). Entre as súas funcións están as seguintes:

1. Expresar a opinión dos alumnos en todo aquilo que afecte a situación nos centros.
2. Colaborar no labor educativo dos centros e na súas actividades complementarias e extraescolares, así como propoñer actividades complementarias que, unha vez aceptadas, se incorporarán á programación xeral anual.
3. Promover a participación dos alumnos nos órganos colexiados do centro.
4. Realizar actividades culturais, deportivas e de fomento da acción cooperativa e de traballo en equipo.
5. Promover federacións e confederacións.
6. Facilitar o exercicio dos dereitos recoñecidos aos alumnos na normativa correspondente.
7. Asistir os alumnos no exercicio do seu dereito a intervir na programación, control e xestión dos centros sostidos con fondos públicos.
8. Elevar ao Consello Escolar propostas para a elaboración do proxecto educativo e a programación xeral anual.
9. Recibir información do Consello Escolar sobre os temas tratados neste, así como recibir a orde do día do mencionado consello antes da súa celebración, co obxecto de poder elevar propostas.
10. Elaborar informes para o Consello Escolar por petición deste ou a iniciativa propia.
11. Elevar propostas de modificación do regulamento de réxime interior.
12. Coñecer os resultados académicos e a valoración que destes realice o Consello Escolar.
13. Informar todos os membros da comunidade educativa da actividade da asociación.

14. Recibir un exemplar do proxecto educativo e dos proxectos curriculares e estar informados das modificacións que se puidesen producir neles.
15. Recibir información sobre os libros de texto e o material didáctico que se vai utilizar no centro.
16. Fomentar a colaboración entre todos os membros da comunidade educativa.

- Problemática principal

Respecto da participación do alumnado:

Tres problemas principais cumpriría sinalar neste apartado:

- a) A escasa capacidade de influencia real dos representantes de alumnos nas diferentes instancias de toma de decisións.
- b) Considerar a propia participación como un dos resultados ou consecuencias da actividade formativa que levamos a cabo nos centros escolares.
- c) Falta dunha tradición asociativa nos centros escolares. O fenómeno do asociacionismo non xorde por si mesmo, precisa dunha política explícita de formación que non sempre é un dos obxectivos formativos dos centros.

- Situación actual

Os estudantes teñen dúas vertentes de participación. Nos seguintes cadros recolleemos os datos xerais sobre as asociacións de estudantes en Galicia:

- a) Nos órganos colectivos da institución escolar.
- b) No propio sector, a través da elección de representantes ou delegados e, sobre todo, a través da constitución de asociacións.

### ■ Táboa 115: Asociacións de estudantes en xeral

Provincia	N.º	%
A Coruña	45	73,7
Lugo	8	13,1
Ourense	4	6
Pontevedra	4	6,6
TOTAIS	61	100

■ Táboa 116: Asociacións de estudantes da ESO

Provincias	N.º		%	
	Federacións	Asociacións	Federacións	Asociacións
A Coruña	1	1	100	33,3
Lugo		1	0	33,3
Ourense		1	0	33,3
Pontevedra			0	0
<b>TOTAIS</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

A análise e interpretación dos datos recollidos permítenos chegar a unha serie de conclusións xerais respecto da participación do alumnado:

- Existen delegados na maior parte dos centros.
- O desenvolvemento da participación do alumnado a través da figura dos delegados parece máis consolidada nos centros de secundaria.
- Non parecen existir formas de asociacionismo xuvenil que resulten relevantes para o funcionamento do centro.
- O nivel de asociacionismo é maior nos centros de secundaria.
- A inexistencia, na actualidade, de xuntas de delegados, que foran promovidas pola LOXSE.

O Consello Escolar de Galicia insta a Administración educativa en xeral e os centros en particular para que faciliten a participación do alumnado en todo aquilo que afecte a súa situación nos centros.

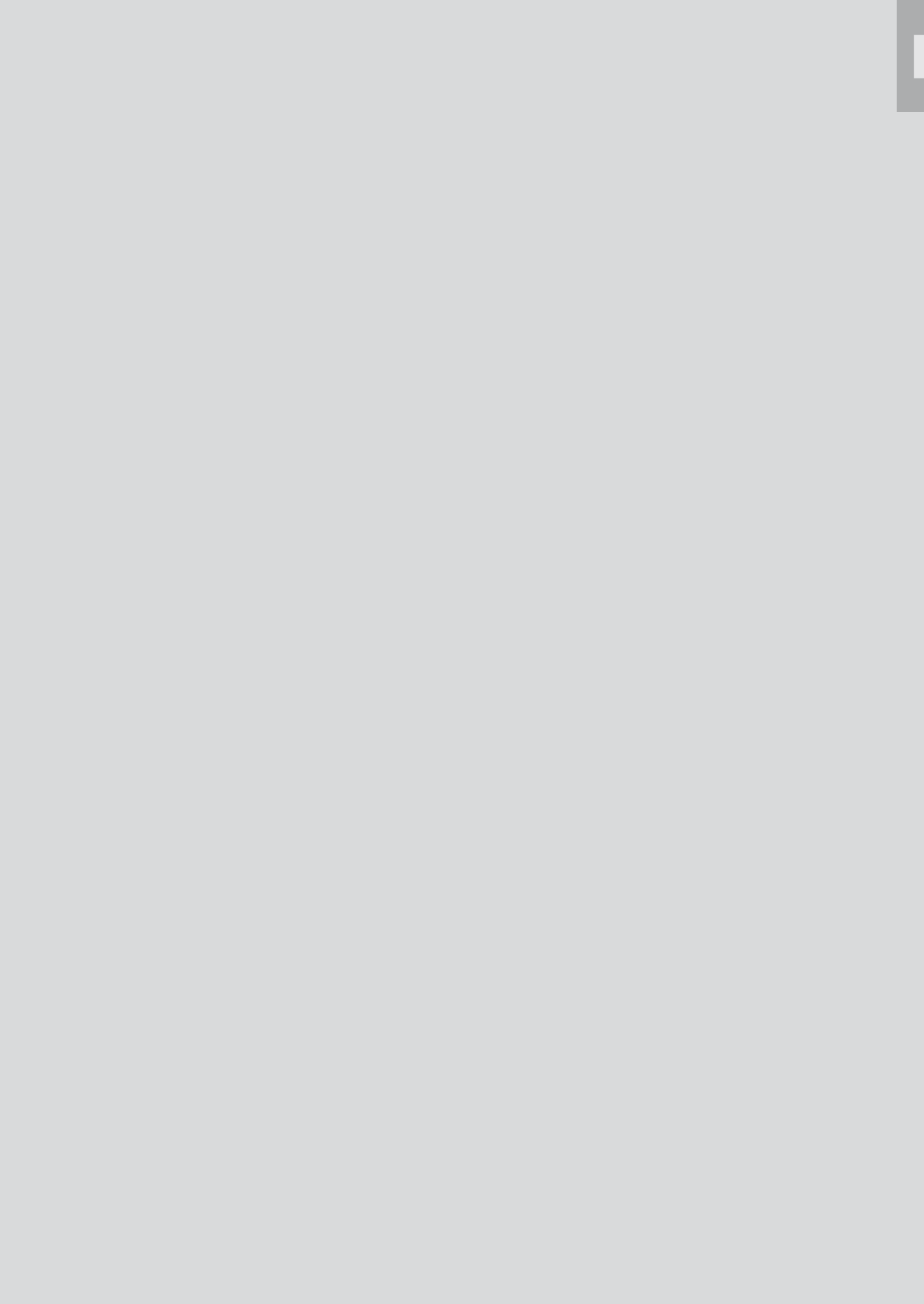
Así, deberá traballarse para que os centros:

- Impulsen a cultura de participación.
- Promovan a participación dos alumnos nos órganos colexiados do centro.
- Fomenten que as asociacións de alumnos dos centros realicen actividades culturais, deportivas e de fomento da acción cooperativa e de traballo en equipo.
- Potencien unha dinámica asociativa, a través da formación dos alumnos en técnicas de participación.
- Favorezan a constitución de federacións e confederacións de alumnos, de acordo co procedemento establecido na lexislación vixente.
- Asesoren os alumnos no exercicio do seu dereito a intervir no control e xestión dos centros sostidos con fondos públicos.

13

**OS PROXECTOS  
EDUCATIVOS  
DE CARÁCTER  
INSTITUCIONAL**





### 1. INTRODUCCIÓN

Nesta sección daremos conta dos proxectos educativos de carácter institucional que foron promovidos e financiados pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de forma unitaria e independente ou de maneira conxunta e compartida con outras administracións e, en particular, co Goberno central. Por razóns obvias do seu carácter precursor, da súa significatividade, dos investimentos que requiriu, da proxección externa que está a ter e da resonancia no ámbito educativo e cultural acadada, non só na comunidade galega, senón tamén alén das súas fronteiras, darémoslle un tratamento especial e máis extenso ao proxecto museístico auspiciado desde o departamento de Educación da Xunta de Galicia. A continuación, esbozaremos dun xeito moito máis resumido outros proxectos nos que a propia Consellería de Educación tivo unha participación directa ao longo do último lustro e que se encadran dentro das denominadas experiencias de cooperación interterritorial. Como remate, ocuparémonos do programa de gratuidade de libros de texto que a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria emprendeu de xeito experimental e tamén de forma autónoma no ano 2003. Certamente, isto sitúanos ante un panorama que rexistra unha grande heteroxeneidade interna, se ben é certo que entre todos os proxectos aquí examinados hai un atributo común compartido, como é que se desenvolven fóra do marco ou do recinto estritamente escolar, aínda tendo como destinatarios preferentes ou exclusivos os principais axentes educativos (profesorado e alumnado).

### 2. O PROXECTO MUSEÍSTICO

Entre as iniciativas máis salientables promovidas desde a Administración educativa autonómica no devir do último lustro, merece ser citada e analizada con certo vagar a relativa á fundación, apertura e desenvolvemento do Museo Pedagóxico de Galicia

(Mupega), coas actividades que desde este centro se realizaron no devandito intervalo temporal.

Considérase oportuno destacar este proxecto fundamentalmente por dúas razóns:

1. A renovada orientación que se lle imprime ao museísmo especializado en materia educativa, coa creación e posta en funcionamento desta entidade.
2. A moi favorable acollida que a experiencia tivo tanto por parte da sociedade en xeral como dos especialistas na materia, en particular, que chegaron a considerar o Mupega como “un referente idóneo para a posta en marcha doutras iniciativas análogas, aínda que con identidade propia, nas diferentes comunidades autónomas de España”, segundo se desprende das conclusións aprobadas nas I Xornadas da Sociedade Española para o Estudo do Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), que se celebraron no mes de maio deste ano 2005 en Santiago de Compostela. Neste mesmo sentido, tamén foi obxecto de atención por parte dos responsables doutras experiencias semellantes que se están a levar a termo, tanto no continente europeo coma no americano.

### ■ 2.1. Xénese e labor propedéutico

O Mupega toma carta de natureza a comezos do ano 1999 como unha liña de indagación vinculada institucionalmente á Dirección Xeral de Política Lingüística e adscrita para os efectos da súa operativización ao Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades (Peña Saavedra, 2003).

A emerxencia nese momento do Mupega obedece, fundamentalmente, á conxunción de dous factores, entre outros máis xenéricos que se poderían invocar (Peña Saavedra, 2004):

- a) O ambiente propicio á recuperación da memoria escolar e ás exposicións histórico-educativas que, na súa variante temporal e efémera, proliferaron en Galicia e no resto de España durante as dúas décadas anteriores ao cambio de século.
- b) A vontade política expresa de dotar de permanencia sostida tales exposicións, poñendo en valor os útiles educativos ata conferirlles carácter de bens patrimoniais e favorecer así a súa explotación científica para contribuír ao avance do coñecemento da educación na comunidade galega ao longo do tempo, desde unha óptica comparada e cunha tripla visión retrospectiva, actual e prospectiva.

A finalidade que se perseguía coa apertura desta liña de investigación nun primeiro momento consistía en, por unha banda, recadar información doutras iniciativas

análogas que existían por todo o mundo —o que viría constituír o xermolo dun traballo realizado polo equipo de investigación do Mupega e que veu a luz recentemente (Peña Saavedra, 2004)— e, por outra, establecer os alicerces teóricos e deseñar as estratexias procedementais de todo tipo que posibilitasen a concreción xurídica do museo a curto prazo, sempre e cando os datos recadados así o aconsellasen e se tivese a suficiente seguranza da súa viabilidade.

As orixes do futuro centro teñen, pois, unha orientación marcadamente investigadora, que se plasmou nesta etapa propedéutica, non só nas accións antes mencionadas como tarefas prioritarias, senón tamén na reedición facsimilar da segunda edición da cartilla escolar *La primera luz* (Lugo, 1868), do polígrafo Manuel M. Murguía, precedida dun amplo e documentado estudo introdutorio (Peña Saavedra e Fernández González, 2000). Neste mesmo ámbito, tamén se colaborou na publicación da obra *Certame escolar dos Pereiriños: precedentes, memoria e actualidade*, da que é autor o profesor Olimpio Arca Caldas, entón director do Museo do Pobo Estradense Manuel Reimóndez Portela. Abríase, deste xeito, un dos itinerarios preferentes polo que se pretendía que discorrese a traxectoria do futuro museo.

O desenvolvemento aural do proxecto de investigación incluíu, asemade, outras actividades nas que se procurou o apoio e a colaboración dos profesores destinados nos centros de recursos (Ceres) e, máis tarde, nos centros de formación e recursos (Cefores) que estivesen interesados no tema.

A primeira actividade consistiu en realizar unha sondaxe de certo alcance para tratar de localizar materiais que logo poderían pasar a engrosar o fondo patrimonial do Mupega, entón emerxente. Con este propósito, elaborouse unha ficha baixo o título *Inventario do equipamento en desuso das escolas unitarias de Galicia*. Servíndose deste instrumento como guía, procedeuse á primeira recollida de obxectos que configuraron o acervo arqueolóxico xerminal da institución.

Outra das liñas de traballo emprendidas nesta fase preliminar tiña por finalidade recuperar a memoria do ensino por medio do testemuño directo dos docentes e foi elixido como primeiro segmento informativo o dos mestres xubilados. Para servir de guía na realización das entrevistas que, en todo caso, terían unha estrutura flexible, elaborouse un protocolo que se titulou: *Mestres de escola: historias da vida profesional*, nome que logo manterían cada un dos DVD da serie que foron editados nos dous últimos anos (Peña Saavedra, 2004 e 2005).

## ■ 2.2. Fundación e desenvolvemento

Arredor de ano e medio despois de emprendido o proxecto, o 2 de novembro de 2000, o Consello da Xunta aprobou o decreto fundacional do Mupega (DOG, 13/11/00). Quedaba así formalmente creado o primeiro museo pedagóxico promovido polo goberno dunha comunidade autónoma en España. Este feito xurídico marca o comezo dunha segunda etapa do que ata aquí era un proxecto de investigación e, a partir de agora, pasa a converterse nunha unidade dependente para os efectos funcionais, económicos e administrativos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, que será a encargada de xestionala a través da secretaría xeral e baixo a supervisión dunha comisión reitora.

No preámbulo do devandito decreto aparece definido o Mupega nestes termos:

“Un centro específico destinado a recuperar, salvagardar, estudar, mostrar e difundir todas aquelas expresións pedagóxicas e lingüísticas que poñan de manifesto a variedade e riqueza do patrimonio educativo de Galicia, posibilitando, así, a súa catalogación, sistematización e custodia”.

Para a continuación concluír que desta maneira “se fomentará o estudo da herdanza educativa galega como ben cultural propio e [...] se asegurará a permanencia e a transmisión do noso patrimonio educativo como legado ao acervo cultural de Galicia”.

De forma articulada, na parte dispositiva do decreto reitérase que o Mupega ten por finalidade “promover e desenvolver a recuperación, salvagarda, estudo, mostra e difusión do legado pedagóxico da nosa comunidade autónoma” (art. 1), o que revela unha inequívoca vocación histórica do novo centro que, noutras pasaxes —como de contado imos comprobar—, se complementará cunha proxección cara ao presente e cara ao futuro, abranguendo as tres dimensións da temporalidade coas que, pola súa vez, se encontra comprometida a mesma historia.

En canto aos obxectivos que, de maneira explícita, se lle atribúen ao Mupega no seu estatuto legal figuran os seguintes:

1. Recuperación, conservación, estudo e mostra daquelas producións e bens patrimoniais de interese para a historia da educación e a memoria educativa da comunidade galega.
2. Especial atención ás realizacións educativas en lingua galega e ás referentes ao ensino da lingua e da cultura galegas.

3. Constitución dun centro documental e de recursos pedagóxicos que fornezan de instrumentos heurísticos e faciliten o estudo e a difusión da educación en Galicia na súa historia, actualidade e prospectiva.

Enúnciase así, xa con absoluta diafanidade, o compromiso intelectual expreso coa educación contemplada nos tres planos temporais onde, de feito, toma carta de natureza nas súas vertentes teórica e empírica.

4. Realización de mostras de carácter temporal e permanente cos fondos depositados na propia institución ou cedidos por outras entidades.
5. Promoción de proxectos [de investigación], publicacións e outro tipo de actividades que contribúan a recuperar a memoria educativa de Galicia —perdida, espallada, esfarelada ou fragmentada, pero ante todo en moitas das súas manifestacións esquecida ou ignorada— e a dinamizar a súa realidade pedagóxica.

O decreto pormenoriza logo as funcións que haberá de asumir o Mupega e que veñen desagregar e a darlles concreción aos obxectivos precedentes. As ditas funcións poden condensarse nos seguintes enunciados:

- a) Programar e realizar exposicións relacionadas cos distintos ámbitos sectoriais da educación en Galicia.
- b) Potenciar e incentivar a investigación e a innovación pedagóxicas.
- c) Colaborar na formación e actualización pedagóxica dos profesionais da educación.
- d) Elaborar bases de datos sobre a educación na Comunidade Autónoma galega.
- e) Recadar, catalogar, custodiar e difundir os acervos bibliográficos e documentais galegos, así como as producións nas que se obxectivan a memoria e a actualidade educativas do país.
- f) Diseñar e confeccionar unidades didácticas e materiais educativos propios.
- g) Manter relacións de intercambio e colaboración con outros centros análogos.
- h) Actuar como axente vertebrador e coordinador doutros espazos museísticos de temática educativa existentes en Galicia.
- i) Dotar unha biblioteca especializada en materias relacionadas co museísmo pedagóxico.
- j) Promover a realización e a difusión de publicacións sobre os seus proxectos e actividades.
- k) Impulsar a celebración de encontros e xornadas de estudo sobre aspectos relacionados coa museoloxía pedagóxica e a recuperación da memoria educativa na comunidade galega.
- l) Colaborar na realización de estudos, informes e investigacións sobre a educación e a infancia en Galicia.

- m)** Calquera outra iniciativa ou acción tendentes á consecución das finalidades que se lle outorguen, no marco do seu obxecto específico.

Para lles dar cumprimento aos obxectivos e ás funcións que se veñen de explicitar, o Mupega aparece estruturado organicamente, na esfera científico-técnica, en tres áreas de actuación, as cales son supervisadas polo coordinador científico da institución e figura á fronte de cada unha delas un docente en calidade de asesor técnico. Estas áreas responden ás seguintes denominacións:

1. Documentación e recursos.
2. Conservación e mantemento.
3. Exposicións, estudos e publicacións.

Cada unha destas áreas ten asignados uns cometidos particulares, tal e como se detalla a continuación.

Á área de documentación e recursos correspóndelle:

- Reunir, catalogar e poñer á disposición dos investigadores os fondos documentais xerados arredor da educación ao longo da historia de Galicia.
- Recompilar e conservar os testemuños dos ámbitos temáticos da súa incumbencia.
- Constituír unha biblioteca e unha hemeroteca especializadas na educación e na pedagogía en Galicia.
- Crear unha ludoteca á que se incorporen principalmente os xoguetes autóctonos e os xogos propios de Galicia.
- Elaborar as bases de datos que se propoñan para os fins do museo.
- Asistir e asesorar todas as persoas e institucións que estean interesadas na consulta dos seus fondos.
- Establecer unha mediateca educativa.

Á área de conservación e mantemento compételle as seguintes tarefas:

- Rehabilitar e salvagardar as coleccións propias ou en depósito do Mupega.
- Vixiar e facer o seguimento do estado de conservación das pezas custodiadas.
- Colaborar na difusión das coleccións específicas do Mupega.
- Cooperar na realización de estudos dos fondos propios.

E á área de exposicións, estudos e publicacións estanlle encomendadas as seguintes competencias:

- Propoñer a realización de exposicións e responsabilizarse da súa xestión.

- Programar a celebración de congresos, xornadas e outras accións de carácter formativo.
- Elaborar unidades didácticas no tocante ás áreas temáticas do museo.
- Promover a realización de investigacións, informes e publicacións de forma autónoma ou en colaboración con outras entidades.

Unha vez bosquexados os aspectos máis directamente relacionados co funcionamento ordinario do Mupega, consonte aparecen estipulados no seu marco normativo, cómpre agora deterse no inventario das actividades que a institución museística veu realizando nos cinco anos que leva en activo, tendo en conta que esta secuencia temporal constitúe un intervalo moi curto para unha entidade coma esta, que precisa dun período máis extenso para o seu asentamento e posterior estable consolidación.

A realización máis sobresaínte deste lustro de vida activa é, sen ningún xénero de dúbidas, a que culmina coa inauguración da sede permanente do museo, o 21 de outubro do pasado ano 2004. A partir daquel día e ata hoxe, as súas instalacións foron visitadas por unhas 9.000 persoas. Non obstante, xa antes de abrir as súas portas ao público, desde o Mupega viñéronse acometendo toda unha serie de accións previas, sen as cales resultaría imposible a apertura do novo establecemento. A algunhas, referentes á etapa proxectiva, xa se fixo mención con anterioridade. Por iso, ocuparémonos a continuación das actividades máis relevantes emprendidas tras a promulgación do decreto fundacional. Estas poden agruparse en dúas categorías: as primeiras, de tipo máis doméstico ou menos visibles para o público na súa xestación e execución; e as segundas, de maior proxección e repercusión social inmediata. Ao primeiro módulo categorial pertencen, entre outras de menor alcance, tres que cómpre destacar pola súa importancia diferida, sen cuxa execución non existiría o museo na súa plasmación material. Son estas:

1. A reforma integral do edificio que lle serve de sede ao centro museístico. O inmovible fora deseñado e construído nun principio para albergue de peregrinos e residencia estudantil de fillos de emigrantes, para lles dar acubillo máis tarde a varias dependencias administrativas da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. A súa distribución interna en pequenos cuartos obrigou a un baleirado completo do seu interior. Esta obra foi acompañada, ademais, dunha ampliación da súa superficie útil e do acondicionamento requirido para as novas funcións que estaba destinado a cumprir aquela edificación, ben distintas das desempeñadas ata entón.
2. A localización e recollida de mobiliario e útiles escolares por toda a xeografía galega. O material recadado acabaría conformando o futuro fondo patrimonial do museo. Unha parte considerable destas pezas foi sometida a distintos tratamentos para asegurar a súa conservación, sempre que isto resultou posible, xa que o deplorable estado de



conservación no que chegaban ao Mupega algúns obxectos facía imposible calquera tipo de intervención sobre eles. Levouse a termo unha acción intensa e delicada no seu conxunto, que se veu favorecida pola entrega e a xenerosidade de todo o equipo humano vinculado ao centro e radicado nas catro provincias galegas. O resultado do esforzo realizado queda patente nas máis de 45.000 unidades que, na actualidade, engrosan o caudal museográfico da institución. Algo menos dun 20% dese monto global atópase exposto ao público nas tres plantas da súa sede. Nestes cómputos, obviamente, non están incluídas as pezas que pertencen ás distintas extensións da rede Mupega, da que máis adiante nos ocuparemos. Como non podía ser doutro xeito, a recolla de novos obxectos e testemuños continúa a estas alturas e, ao noso entender, deberá intensificarse no sucesivo, se ben de maneira moito máis selectiva do que se fixo ata o momento. En paralelo con este labor, aínda que a un ritmo moito máis lento do desexable, estase procedendo á catalogación dos útiles recuperados. Para tal fin, deseñáronse seis tipos de fichas que evidencian na súa mesma denominación a tipoloxía dos obxectos aos que dan cobertura, como son:

- Mobiliario, material didáctico e outros recursos de carácter museístico.
- Bibliografía do fondo museístico.
- Material gráfico do fondo museístico.
- Publicacións periódicas.
- Fondo museístico audiovisual: gravacións sonoras, elementos de proxección fixa e gravacións fílmicas.
- Fondo museístico documental escrito.

Cada unha destas fichas aparece estruturada en nove bloques temáticos que, pola súa vez, se desagregan en 67 campos informativos. Isto pode dar unha idea da complexidade do instrumento de catalogación elaborado e que está a ser obxecto de consulta e atención por parte doutros interesados no rexistro e inventario do patrimonio histórico escolar.

**3.** A redacción dos proxectos museolóxico, museográfico e expositivo. A materialización dos seus contidos figura agora visible só nunha pequena parte, pero progresivamente irase explicitando nos novos compoñentes e programas discursivos que complementen ou substitúan os actuais, naquelas áreas ou zonas nas que sexan susceptibles de introducir modificacións, segundo a funcionalidade ou versatilidade que posúan.

A carón destas tarefas máis perentorias e nodais, que requiriron unha dedicación continuada e sobre as cales se sustenta o que hoxe en día é a institución na súa faciana visible, o que facer do equipo humano do Mupega ao longo deste quinquenio diversificouse noutra serie de actuacións que expoñeremos de maneira moi sucinta, agrupándoas baixo grandes rótulos para a súa acaída sistematización.

### a) Patrimonio e memoria inmaterial

Como escribiamos máis arriba, xa desde a etapa proxectiva do Mupega emprendeuse unha liña de acción focalizada a rescatar as lembranzas da etapa escolar a través de testemuños orais. Dentro dela, a primeira fase, que segue a manterse en activo actualmente, orientouse a rexistrar por medios audiovisuais, a editar en versión abreviada e a conservar na súa integridade as historias de vida recadadas, mediante entrevistas a fondo dos profesionais da educación, principalmente mestres de ensino primario en fase de xubilación. Para acometer esta tarefa, elaborouse de forma previa un extenso guión con máis de 200 enunciados temáticos, que se agruparon en 15 módulos categoriais, de xeito que servise de patrón xeral das entrevistas. Ata este momento, recolleuse a memoria testemuñal de 17 persoas e encóntranse en proceso de concertación outra serie de entrevistas para acometer en breve a segunda etapa deste traballo, se así se estima oportuno por parte dos novos responsables da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (Peña Saavedra, 2004 e 2005). De cara ao futuro, a recompilación das historias da vida profesional dos docentes deberase simultanear e complementar co rexistro das lembranzas da súa etapa de escolarización proporcionadas por ex-alumnos e tamén coas informacións que poidan achegar outros membros da comunidade educativa.

Na área do patrimonio inmaterial tamén se abriu, xa a comezos da xestación do proxecto, unha liña de traballo dirixida á creación dun banco de imaxes da memoria gráfica da educación en distintos soportes e formatos. Do nutrido fondo do que se dispón, foise facendo unha escolma ao longo dos últimos catro anos nos calendarios e marcadores de lectura realizados polo Mupega, así como nos dous estoxos de tarxetas postais editados baixo o título de *Mosaico de iconografía escolar de Galicia, I e II* (Peña Saavedra, 2001 e 2002).

### b) Actividades congresuais

Faremos mención aquí a dúas, distantes no tempo curto ao que nos vimos cinguindo, as cales, tal e como foi recoñecido polos participantes nestas, marcaron un punto de inflexión non só na historia do Mupega, senón tamén no devir da museoloxía española e peninsular, especializada en materia educativa. Trátase do I Foro Ibérico de Museísmo Pedagóxico, celebrado en novembro de 2001, e das I Xornadas da Sociedade Española para o Estudo do Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), que tiveron lugar do 11 ao 13 de maio deste mesmo ano no que estamos. Das conclusións dunha e outra fixéronse eco as revistas especializadas e a prensa diaria. Cómpre engadir, ademais, que no primeiro evento se aprobaron as bases para a creación dunha Rede Ibérica de Museísmo Pedagóxico

e mantivéronse as conversas preliminares para a posterior fundación da SEPHE. Unha información detallada desta actividade atópase recollida no correspondente libro de actas (Peña Saavedra, 2003).

### c) Certames

Co propósito de implicar e corresponsabilizar toda a comunidade educativa no desenvolvemento e consolidación do museo, na procura de facer realidade un lema que desde os comezos da entidade se difundiu reiteradamente e que proclamaba que o Mupega é un proxecto en común, procedeuse a convocar o Certame Escolar Museo Pedagóxico de Galicia, baixo o rótulo xenérico de *Memoria e records da escola e da infancia*. O certame vai dirixido aos alumnos e profesores de todos os centros de educación primaria, secundaria e especial de Galicia e presenta tres variantes temáticas ás que os interesados poden concorrer:

- Recuperación gráfica da memoria da escola e da infancia en Galicia (1870-1970).
- Recuperación oral da memoria escolar en Galicia (1900-1970).
- Recuperación do patrimonio físico e documental da escola e da infancia en Galicia —útiles escolares e xoguetes— (1850-1970).

No curso académico 2004-05, o certame chegaba á súa terceira edición. Nas dúas anteriores, a cifra de participantes superou o medio milleiro. E iso que cando estas se realizaron aínda non abriran as súas portas as instalacións expositivas do Mupega que, en boa lóxica, deberán constituír un acicate para a participación.

### d) Mostras itinerantes

Ao non dispoñer o museo de sede expositiva estable no momento da súa fundación formal, considerouse conveniente realizar mostras itinerantes pola xeografía galega que permitisen darlle a coñecer a entidade a toda a cidadanía e, ao mesmo tempo, contribuísen á captación de fondos para enriquecer o seu acervo patrimonial. Baixo estas ideas tomou corpo o denominado Espazo Mupega que, na súa primeira versión, constaba da recreación dunha aula de época, correspondente aos anos 1940-1970, coas súas dotacións de mobiliario e material didáctico, e de diversas aplicacións multimedia. As súas dimensións iniciais superaban os 140 metros cadrados. No curso académico 2004-05, comezou a circular xa a segunda versión, cun tamaño sensiblemente máis reducido, desta montaxe museográfica dedicada á ensinanza en clave retrospectiva, pero non unicamente tinguida de ingredientes sentimentais e de culto á nostalgia, senón sobre todo con vocación evocadora de memorias dormentes que cómpre estimular para

que afloren e non se perdan, na mesma medida na que delas se poden obter valiosas informacións para enriquecer a bagaxe da cultura material e inmaterial da institución escolar e tamén para fomentar o encontro de cantos foron ou son partícipes dese acervo cultural. Neste sentido, o Espazo Mupega concibiuse ante todo como un lugar de encontro interxeracional, onde os maiores recuperan ou reactivan as súas lembranzas escolares e os máis mozos descubren un mundo para eles moi distante e, polo regular, totalmente descoñecido que, por selo, lles resulta pouco menos ca increíble. Pola súa parte, os novos, axúdanlles a seus pais e avós a achegarse —cando non a familiarizarse— coas novas tecnoloxías da información e da comunicación, amosándolles algunhas das súas potencialidades e prestacións. Desta maneira, conséguese un acercamento, aínda que só sexa temporal, entre os diferentes grupos xeracionais, rendibilizando os saberes que cada un deles está en condicións de compartir cos outros.

Esta mostra iniciou o seu percorrido na primavera de 2001 e, ata a data de hoxe, exhibiuse nunha ducia de enclaves das catro provincias, sendo visitada por máis de 200.000 persoas, segundo as estimacións realizadas.

Xunto a esta presentación museográfica itinerante, co propósito de atender a demanda dalgúns centros de ensino, co gallo da conmemoración de distintas efemérides, principalmente fundacionais, ideouse o denominado Microespazo Mupega, que tamén ten na actualidade en activo a súa segunda variante.

Unha fórmula expositiva de formato intermedio entre os dous anteriores (Mesoespazo Mupega) veu concorrendo nas tres últimas edicións a Aula. Salón Internacional do Estudante e da Oferta Educativa que, cada ano, contra mediados do mes de marzo, ten lugar en Madrid. Na última edición concorreron a ela 134.730 visitantes.

### e) Rede Mupega

Segundo xa antes se consignou, o Mupega ten a facultade de actuar como centro articulador e coordinador doutros ámbitos expositivos, coleccións patrimoniais e centros museísticos de temática educativa e titularidade pública, radicados en Galicia, conforme aparece estipulado no seu decreto de creación.

Sensibles ante o copioso e apreciable fondo patrimonial de útiles pedagóxicos que se custodian nas dependencias dos coñecidos como institutos históricos da Comunidade Autónoma galega —aqueles que arrancan de mediados do século XIX, aínda que logo experimentasen remodelacións, segregacións, suspensións, traslados, etc.— e estando

convencidos de que ese valioso xacemento merece ser conservado en condicións idóneas e posto ao dispor da sociedade con fins científicos, didácticos e divulgativos, dunha forma integrada e consonte criterios pedagóxicos e museolóxicos unificados, decidiuse fundar a Rede Mupega, que se veu fraguando desde o ano 2001 e cuxas bases constituíntes foron ratificadas en marzo de 2002. Esta rede, aberta a novas incorporacións, está integrada na actualidade por cinco establecementos docentes en condición de membros institucionais fundadores, como son os IES Lucus Augusti de Lugo, Salvador de Madariaga da Coruña, Otero Pedrayo de Ourense, Sánchez Cantón de Pontevedra e Xelmírez I de Santiago de Compostela. Tres deles dispoñen de coleccións visitables abertas (Lucus Augusti, Xelmírez I e Sánchez Cantón) e, en particular, dúas (Lucus Augusti e Xelmírez I) de gran calidade e cun número crecente de visitantes. No marco desta rede comezouse xa a elaboración e a edición de unidades didácticas para a máis óptima explotación pedagóxica dos seus fondos.

A idea da Rede Mupega e a súa formalización posibilitan, ademais, ramificar pola xeografía galega o novo centro museístico, achegándoo á cidadanía de cada zona; evitar conflitos derivados do traslado masivo e a centralización de recursos, os cales, por outra banda, terían moi difícil acomodo na sede principal do Mupega en Compostela e, finalmente, dispoñer dunha selección de pezas de cada instituto con carácter temporal nas instalacións centrais. Estas irán sendo relevadas por outras cada curso académico ou cada dous cursos e servirán de reclamo para que os visitantes acudan logo a coñecer *in situ* os bens patrimoniais dos diferentes institutos.

#### f) Outras accións

A todo o anterior habería que lle engadir unha miscelánea de actuacións, das que mencionaremos de forma telegráfica algunhas das máis relevantes:

1. Apertura dunha liña de publicacións en distintos soportes. Esta iniciouse, como xa adiantamos antes, coa edición crítica e facsimilar da cartilla *La primera luz*, de Manuel M. Murguía e a última obra de alcance desta serie é *Os museos da educación en internet*, que saíu do prelo co gallo da inauguración da sede do Mupega.
2. Presentación do museo en numerosos foros congresuais de ámbito nacional e internacional, así como en diversos centros universitarios españois e estranxeiros.
3. Deseño do sitio web propio e incorporación deste á rede dentro do portal do que dispón a Consellería de Educación. A segunda versión deste sitio web activouse coincidindo coa apertura do museo e atópase aínda en proceso de construción, pero xa desde entón accesible ao público (<http://www.edu.xunta.es/mupega>).

4. Programación de visitas guiadas para alumnado e profesorado dos distintos niveis do sistema educativo e outros grupos de composición ou perfil homoxéneo. Trátase dunha tarefa na cal, durante este primeiro ano de funcionamento cara ao público da entidade, se viñeron concentrando os máximos esforzos do reducido equipo humano cos que conta nestes momentos o Mupega (tres asesores técnicos con dedicación a tempo completo e un coordinador científico con dedicación a tempo parcial) e que será indispensable reforzar e diversificar con novos efectivos, para poder cumprir adecuadamente coas funcións que ten encomendadas e atender as demandas que o seu desenvolvemento xera. Téñase en conta que durante o pasado curso académico, nos períodos de actividade lectiva, unha media de mil persoas mensuais concorreron a visitar o centro e a súa atención obrigou a adiar outras actividades programadas, algunha delas con data de execución improrrogable.
5. Titorización do *practicum* do alumnado das distintas titulacións universitarias de educación desde a fundación do museo, incrementándose sensiblemente a cifra de participantes neste último ano.
6. Acollida de diversos actos institucionais nas súas dependencias, como presentación de libros, entrega de premios, celebración de reunións científicas e profesionais, etc.

### ■ 2.3. As instalacións do Mupega

Merece unha epígrafe específica o inmovible que alberga o Mupega e a intervención integral á que foi sometido para lograr a súa musealización. Xa demos conta anteriormente da finalidade á que ía destinada o edificio que serve de sede ao centro museístico e das obras que nel houbo que facer para dotalo dunha nova funcionalidade ben distinta da que tiña nun principio e mesmo da que lle foi asignada logo. Pois ben, en liñas xerais pódese dicir que houbo que baleirar completamente o interior da antiga construción para acomodalala ao uso que se lle pretendía dar e, ao mesmo tempo, fíxose necesario tamén ampliar as superficies existentes, aproveitando os espazos interiores non ocupados na obra primixenia que, deste xeito, se incrementaron en cerca dun 40 por cento. O custo total da obra efectuada ascendeu a 2.443.729,29 euros. Como resultado desta, o museo dispón na actualidade de catro plantas habilitadas e acondicionadas para servirle de sede permanente, cunha superficie útil que se aproxima aos 3.400 metros cadrados. Deles, arredor de 2.000 son de uso público ou semipúblico, mentres que o resto dedícase a dependencias para uso restrinxido do persoal do centro ou visitantes cun perfil profesional especializado. Da área de uso público, a zona expositiva ocupa uns 1.200 metros cadrados. O edificio dispón, ademais, doutras instalacións como: salón de actos, biblioteca auxiliar, hemeroteca e arquivo, sala de investigadores, sala de reprografía, tenda de producións propias e obradoiro de actividades cooperativas. Tamén se atopa

musealizado o xardín exterior que precede á fachada e entrada principal ao museo (Xardín das Metáforas) e está prevista a musealización do seu patio posterior (Patio de Recreo).

No proxecto museolóxico inicial prevíase a distribución dos contidos museográficos en dous ámbitos expositivos que, pola súa vez, se estruturarían en oito seccións e cincuenta e tres módulos temáticos. Finalmente, fíxose necesario por limitacións de espazo reducir este programa museográfico, quedando na súa plasmación expositiva actual do seguinte xeito en cada un dos andares.

A planta baixa configúrase como un escaparate onde se procede a unha presentación xeral do museo e dos contidos cos que se atopará o visitante que percorra os dous andares seguintes. Ademais das pezas singulares que nela se amosan, hai catro zonas diferenciadas con entidade de seu, como son: a solaina de educadores galegos, o túnel da educación intuitiva, o túnel da infancia e os xoguetes e a área da innovación educativa. Estes módulos complétanse cun punto de información de carácter interactivo e unha zona na cal, mediante un sistema Croma, se crean contornos virtuais aos que acceden os visitantes, podendo ser capturada a súa imaxe para logo sometela aos tratamentos informáticos que se desexe. Neste andar sitúanse tamén todas as demais instalacións de servizo para o público concorrente.

A área expositiva do primeiro andar distribúese en seis espazos temáticos que aparecen rotulados con estes nomes:

- O mundo infantil, que consta de dous módulos, un dedicado ao ciclo do neno e outro aos xogos e os xoguetes ao longo do tempo.
- A Administración educativa, con unidades específicas como o despacho do inspector, o despacho do mestre ou as vitrinas de documentación académica.
- As escolas chegadas de alén do mar, onde se mostra unha réplica dunha sala de xuntas como aquelas nas que se reunían as directivas das sociedades de instrución fundadas polos emigrantes galegos en América para programar as súas actuacións en Galicia. Contigua a ela reproducécese unha aula modelo dunha escola imaxinaria sufragada polos ausentes. Na sala de xuntas reservouse un espazo para a galería de filántropos indianos e outro para a documentación xerada polas asociacións instrutivas constituídas no mundo da emigración.
- A evolución histórica do sistema educativo, representada graficamente por medio de organigramas nos que se comprendían os principais fitos en materia legislativa relativos á configuración do sistema educativo español desde a Lei Moyano (1857)

ata a LOCE (2002), os cales se acompañan de maquetas de construcións escolares correspondentes a distintas épocas e zonas da xeografía galega.

- Área de exposicións temporais. A inaugural está dedicada á incorporación á escola dos medios audiovisuais e das novas tecnoloxías na súa evolución temporal. Consta de tres zonas: a estrela dos mapas, o recanto das esferas e o espazo dos recursos, con cinco módulos en greca tematizados monograficamente.
- Galicia na escola. Corredor no que se amosan en diversas vitrinas producións impresas de carácter escolar ou pedagóxico de diferentes épocas, nas cales é obxecto de tratamento a comunidade galega.

Pola súa parte, a superficie expositiva do segundo andar consta de catro seccións, nas cales se lles dá cobertura aos seguintes referentes de contido:

- O ensino primario. As escolas no tempo. Nela recreáanse catro aulas de distintas épocas, cos seus respectivos equipamentos de mobiliario, material didáctico, iconografía, imaxinería, textos, útiles do profesor e do alumno, etc. No lateral que se atopa fronte ás aulas e á man esquerda do visitante hai unha vitrina corrida que acubilla materiais complementarios de cada unha das dependencias académicas representadas que, por esta orde, son: a Escola de Ferrado, a Escola da Restauración Borbónica, a Escola da Segunda República e a Escola da Época Franquista.
- O ensino especial. Componse de dúas seccións: a primeira dedicada á formación dos xordomudos e a segunda á dos cegos.
- Rede Mupega. Onde se presenta unha pequena mostra dos fondos procedentes dos centros que forman parte da rede e que xa mencionamos noutro lugar. Trátase de aparatos e pezas de variada tipoloxía que se viñeron empregando para o ensino de disciplinas referentes aos ámbitos da física, a anatomía, a náutica, o reino animal, a cosmografía, etc.
- O ensino secundario e profesional. Dá continuidade e completa a sección anterior. Nel represéntase un laboratorio de física e química dun destes centros, fronte ao cal se sitúa un expositor que garda varios utensilios empregados para a explicación e a realización de prácticas das devanditas materias e doutras afíns. Péchase esta área expositiva cun módulo relativo á formación profesional que lles dá cobertura ás catro das ramas xeratrices desta, como son: a mecánica e a automoción, a carpintería, a electricidade e a electrónica e a química de laboratorio.

En cada un dos andares, e precedendo ás grandes áreas expositivas, dispónse dun punto de información interactivo para que o visitante interesado poida obter máis datos sobre os contidos que nelas se amosan. Desta maneira, as novas tecnoloxías acompañan as pezas arqueolóxicas do mundo da educación, da infancia, dos xogos e dos xoguetes, estando



ao seu servizo para unha máis óptima explotación intelectual e unha presentación máis atractiva para o público que a elas se achegue. Ademais, así conséguese ofrecer unha imaxe actual e mesmo futurista do patrimonio recibido do pasado, co cal vese superada a concepción tradicional do museo como mausoleo de obxectos inertes procedentes doutras épocas e sen significatividade para o espectador dos nosos días. Boa proba da revalorización e da reactivación semántica, comunicativa e utilitaria que lles imprimen as novas tecnoloxías aos acervos tradicionais témola no espazo dedicado aos xoguets, onde mediante un encerado electrónico pódese ter acceso á manipulación virtual de enredos tradicionais cos que, segundo as idades, os concorrentes se reencontran dun xeito novo ou teñen a oportunidade de manexalos por primeira vez.

Queda só por facer unha breve referencia ás instalacións de uso restrinxido que posúe o Mupega. Delas cabe mencionar dúas. A primeira atópase contigua á biblioteca auxiliar situada na planta baixa. Trátase do depósito onde se custodian os materiais máis sensibles do fondo museístico propio que non están expostos, os cales se presentan en diferentes soportes. Aquí gárdanse —en armarios compactos e outros compartimentos— películas, diapositivas, filminas, documentación manuscrita, láminas e aqueles libros que, polo seu estado de conservación ou polas súas características específicas, requiren unhas condicións ambientais de almacenaxe particulares e de máis doado control polo persoal do Mupega.

A segunda área, de moita maior superficie, abrangue boa parte do soto do edificio. Consta das seguintes dependencias: área de carga e descarga de pezas, sala de rehabilitación de materiais antes do seu ingreso definitivo nas dependencias de custodia permanente, sala de restauración, sala de catalogación, laboratorio audiovisual, almacéns e espazos de reserva.

Como é ben sabido, os locais de depósito constitúen o celeiro do que se vai alimentando ao longo do tempo todo museo dinámico, co propósito de dar a coñecer as coleccións que alberga e, no caso concreto que nos ocupa, de repoñer os obxectos que pouco a pouco se van deteriorando polo uso diario, así como de organizar mostras efémeras fóra do propio centro. Cabe engadir, ademais, que os obradoiros polo regular existentes na antesala da maioría dos museos, como ocorre no Mupega, poden servir de espazos de aprendizaxe para determinados sectores do público visitante e sempre baixo un estricto control da concorrencia. Con esta idea estase a traballar actualmente para rendibilizar o mellor que se poida estas instalacións, en especial cos escolares e, por suposto, cos expertos na materia.

### ■ 2.4. Consideracións finais

Chegados a este punto, é o momento de recapitular brevemente e de realizar algunhas reflexións finais verbo do centro que vimos de describir de maneira moi sucinta. Neste sentido, e sen ánimo de exhaustividade, formularemos unha serie de comentarios sobre aqueles aspectos que estimamos máis salientables no tocante á significación da emerxencia deste establecemento museolóxico e dos desafíos que o agardan de cara ao porvir.

- O Mupega foi a primeira entidade das súas características fundada mediante decreto polo goberno dunha comunidade autónoma española. A súa presenza no panorama educativo galego e español constituíu unha novidade de notable relevo. Como xa se dixo, o centro atópase adscrito desde a súa creación á Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Isto obedece a dúas razóns, a temática específica do museo e o departamento desde o cal se promoveu a súa fundación.
- A aparición do Mupega no seu momento pódese explicar, pola súa vez, invocando dous factores: a existencia dun clima favorable á recuperación da memoria escolar con ramificacións por boa parte do mundo, que se manifesta tamén aquí en Galicia, e a firme vontade política do titular da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria que tivo unha favorable acollida por parte do executivo goberno, o que fixo posible a promulgación da correspondente disposición legal pola que tomaba carta de natureza o novo centro.
- Se ben resulta evidente que o Mupega non forma parte do sistema educativo galego, senón que canda os demais museos integra a rede museística de Galicia, tamén é verdade que constitúe un servizo de apoio fundamental para as actividades que se desenvolven no seo do sistema escolar e para os respectivos centros que lles dan acubillo. E isto en maior medida ca outros museos, pola materia na que está especializado e as experiencias formativas que sobre ela debe promover para o público ao que vai destinado. Téñase en conta, asemade, que a maioría dos visitantes que frecuentan as súas instalacións son alumnos e profesores dos distintos niveis e ámbitos do ensino e isto reclama unha atención diferencial para este colectivo.
- Co establecemento do Mupega vese satisfeita a vella arela de dispoñer dun museo pedagóxico en Galicia. Os antecedentes desta iniciativa localízanse nos anos de tránsito do século XIX ao XX. E foi en 1926 cando por Real orde do 8 de outubro se autorizou a apertura na cidade da Coruña dun Museo Pedagóxico Rexional. A nova entidade tivo unha vida moi efémera, que non pasou do solpor do mesmo ano fundacional. A finais da década dos 80 da pasada centuria, volveuse retomar a idea por parte das máis altas instancias políticas da comunidade autónoma, pero tampouco prosperou máis alá do ámbito de decisións dunha comisión parlamentaria. Houbo que agardar,

pois, ao cambio de século para que a institución chegase a solidificarse nas súas dimensións formal e material dun xeito pleno.

- Desde a súa etapa fundacional e, de maneira máis nidia e decidida, a partir da súa inauguración, o Mupega converteuse nun referente para o emprendemento ou a recondución doutras experiencias análogas de museísmo educativo no resto de España. O espazo autonómico eríxese, así, como o marco espacial preferente para a implantación e dominio dos novos museos da educación no noso país, sen que isto comporte renunciar á creación de entidades de inferior alcance ou que se decanten por outro criterio de cobertura distinto do administrativo-territorial.
- Na súa futura singradura, ao noso entender, tres han de ser as vertentes ás que o Mupega lles debe prestar especial atención, focalizando cara a elas os seus esforzos: a expositiva, a investigadora e a formativa. As tres proporcionaranlle ao centro o dinamismo e a vitalidade que lle cómpre para estar en sintonía coas propostas que emanen dos campos da nova museoloxía e das ciencias da educación. Do desenvolvemento que acade cada unha delas, en conxunción coas demais, dependerá a relevancia social, pedagóxica e museolóxica do centro. Polo demais, este debe atender tamén outras dimensións complementarias das anteriores, como a do entretemento cidadán, a dinamización comunitaria e a difusión cultural, que lle imprimirán unha maior proxección e incidencia sobre o seu contorno.
- Estímase indispensable implicar cada vez máis a comunidade educativa nas tarefas e actividades que promova o Mupega, de tal maneira que chegue a facerse plenamente realidade o lema que o declara un cometido común. Por iso, experiencias nas que se convida a participar o profesorado e o alumnado —contando coa colaboración do resto da veciñanza—, como o certame escolar que ata o momento se vén convocando cada curso académico, deben manterse, potenciarse e diversificarse no sucesivo. Tamén contribuirá a afianzar a colaboración externa e interinstitucional a presenza do Mupega nos colexios coas súas exposicións itinerantes, coincidindo con algunha efeméride ou acto conmemorativo, tal e como se veu facendo principalmente no último bienio.

---

### 3. OUTROS PROXECTOS

---

Daremos conta de seguido doutras iniciativas nas que vén participando a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, ben en colaboración co Ministerio de Educación e Ciencia, ou ben de maneira autónoma. Entre as primeiras, figuran os tres programas de cooperación interterritorial, denominados: escolas viaxeiras, rutas literarias e aulas da natureza. E ao segundo grupo pertence o programa de gratuidade de libros de texto.

### ■ 3.1. Os programas de cooperación territorial

#### ■ 3.1.1. As escolas viaxeiras

O programa Escolas viaxeiras vai dirixido ao alumnado de 4.º, 5.º e 6.º de educación primaria e ten por obxecto facilitarles aos estudantes galegos a posibilidade de realizar múltiples actividades de tipo formativo e cultural fóra do medio propiamente escolar, situando os educandos en contornos diferentes a aqueles nos que viven habitualmente. Desta maneira, fomentárase a convivencia e a cooperación, tanto co profesor coma cos demais compañeiros, ampliando o abano de coñecementos a variados lugares, xentes, terras, costumes, historia e recursos. Por conseguinte, este programa é un instrumento de primeira orde para continuar aprendendo máis alá da aula e para contribuír a que os alumnos se familiaricen de forma vivenciada coas comunidades que constitúen España e coas súas peculiaridades identitarias, mediante a realización e o seguimento dunha determinada ruta. Os obxectivos que persegue poden condensarse nos enunciados que figuran a continuación:

- Acadar un adecuado nivel de coñecemento, comprensión e respecto da comunidade visitada, das súas xentes e dos seus costumes, da súa historia e dos seus recursos.
- Fomentar a convivencia e a cooperación entre os distintos grupos de alumnos que comparten a actividade e ensinalarles a aceptar e a respectar as súas diferenzas lingüísticas e culturais e potenciando o desenvolvemento das capacidades individuais.
- Crear nos estudantes hábitos de valoración e respecto do patrimonio e do medio natural, comezando polo seu contorno cotián.
- Suscitar entre o alumnado unha actitude de aprendizaxe permanente, tanto dentro coma fóra das aulas.
- Ampliar o espazo de actuación da escola mercé á investigación e ao deseño de novas situacións de aprendizaxe, previas e sucesivas á realización da ruta.
- Propiciar o emprego dunha metodoloxía activa e participativa por parte de profesores e alumnos e o intercambio de experiencias singulares en relación coa ruta.

Na procura de integrar as Escolas viaxeiras nos obxectivos xerais da educación primaria, establécense tres áreas de actuación, que se corresponden con outras tantas dimensións formativas, como son: creación de actitudes positivas, aprendizaxe de técnicas e adquisición de coñecementos. Estas áreas de actuación operativízanse nas definicións que de seguido se recollen:

- Promover actitudes de respecto, tolerancia, solidariedade e unión entre os diferentes pobos de España.

- Estudar algunhas das características básicas e diferenciadoras de Galicia, que contribúan ao coñecemento da súa realidade.
- Ampliar, desde o punto de vista didáctico, o ámbito de actuación da escola, grazas á investigación e ao deseño de novas situacións de aprendizaxe, extensivas ao antes e ao despois da realización da viaxe.
- Colaborar na planificación e realización de actividades en grupo, aceptar as normas e regras que se establezan, articular os obxectivos e intereses propios cos dos outros membros do grupo, respectando puntos de vista distintos e asumir as responsabilidades que correspondan.
- Establecer relacións equilibradas e construtivas coas persoas en situacións sociais coñecidas, comportarse de forma solidaria, recoñecendo e valorando criticamente as diferenzas de tipo social e desbotando calquera tipo de discriminación baseada no sexo, na clase social, nas crenzas, na raza ou noutras características individuais e sociais.
- Comprender e establecer relacións entre feitos e fenómenos do contorno natural e social e contribuír, no posible, á defensa, conservación e mellora do medio natural.
- Coñecer o patrimonio cultural, participar na súa conservación e mellora e respectar a diversidade lingüística e cultural, como dereito dos pobos e dos individuos.
- Adquirir hábitos de saúde e benestar, valorando a repercusión de determinadas condutas sobre a saúde e a calidade de vida.

Os datos dispoñibles de participación neste programa indican que cada ano saen de Galicia 36 colexios e recíbense na nosa comunidade 27 do resto de España.

#### - Alumnado de Galicia

Cada ano publícase no DOG unha convocatoria para o alumnado de Galicia. Nela ofértanse 540 axudas, que se distribuirán en 36 grupos formados cada un deles por 15 alumnos (Orde do 21 de decembro de 2000, art. 1). Estes irán coñecer durante unha semana unha das rutas solicitadas, que previamente terán analizado na aula, onde confeccionarán un caderno de traballo que será utilizado posteriormente no desenvolvemento da actividade.

A selección dos estudantes, de acordo coa convocatoria, realízase tomando en consideración as características socioeconómicas da zona onde está situado o centro docente, co fin de lles dar preferencia aos alumnos con menores oportunidades de optar a outras ofertas por razóns económicas, culturais ou territoriais. Os estudantes serán acompañados por un profesor ou unha profesora do centro, preferiblemente o titor ou a

titora do grupo ou, no seu defecto, docentes que lle impartan clase ao respectivo grupo. Este profesorado encargarase da elaboración do anteprojecto de actividades.

O programa desenvólvese en dúas quendas. A primeira transcorre nos meses de abril a xuño e a segunda nos de outubro e novembro.

O grupo de quince alumnos, cando chega á cabeceira da ruta, únese a outros dous procedentes de distintas zonas á que se vai percorrer e con eles convivirá durante o período de realización da actividade. Unha vez que esta remata, cada grupo elabora unha memoria de avaliación na que se recollen os obxectivos da escola viaxeira, as características do grupo, as actividades programadas, o diario da viaxe con anotacións secuenciais das actividades, a avaliación dos resultados, os coñecementos adquiridos, as actitudes ante o contacto con outras culturas, etc.

- Alumnado doutras comunidades autónomas

O alumnado doutras comunidades que participa na ruta de Galicia percorre e visita durante unha semana a Mariña lucense, Lugo, a Terra Chá e as terras de Meira, o Camiño de Santiago desde Sarria, Santiago de Compostela e as Rías Baixas e a comarca da Coruña-Betanzos. A cabeceira desta ruta está situada na Escola Fogar de Sarria, onde se aloxan os participantes e desde a cal se fan os diferentes itinerarios. Tendo en conta as grandes distancias para algúns traxectos, estableceuse unha segunda cabeceira na zona das Rías Baixas.

A duración do percorrido polas rutas fixadas abrangue nove semanas e cada semana participan tres centros, cun total de 45 alumnos, acompañados de tres profesores.

No cadro 28, que reproducimos a continuación, preséntanse as rutas de Galicia coas visitas efectuadas polos participantes nestas. Pola súa vez, no cadro 29 figura a distribución das actividades realizadas cada un dos días da semana.

### ■ Cadro 28: Itinerarios e visitas dos participantes no programa Escolas viaxeiras en Galicia

RUTA	VISITAS
A Mariña lucense	Viveiro (eucaliptal de Chapín, monte San Roque), conserveira, porto pesqueiro de Burela e acantilados de Foz.
Lugo e a Terra Chá	Lugo (parque Rosalía de Castro, muralla, catedral, museo provincial), Formica e castro de Vilalonga.
O Camiño de Santiago	Santiago de Compostela (catedral, Museo do Pobo Galego, praza do Obradoiro).
As Rías Baixas	Cambados, illa da Toxa, praia da Lanzada, Vigo (pazo de Castrelos e viaxe en barco desde Vigo a Moaña).
A Coruña	Casa das Ciencias, Museo do Home (Domus), torre de Hércules e praza de María Pita.

### ■ Cadro 29: Distribución por días das actividades de cada semana dos participantes no programa Escolas viaxeiras en Galicia

Día da semana	Actividade
Martes	Chegada e incorporación á cabeceira de ruta (Sarria)
Mércores	Ruta n.º 1: a Mariña lucense
Xoves	Ruta n.º 2: Lugo e a Terra Chá
Venres	Ruta n.º 3: o Camiño de Santiago
Sábado	Ruta n.º 4: as Rías Baixas
Domingo	Ruta n.º 5: A Coruña
Luns	Regreso

#### ■ 3.1.2. As aulas da natureza

O programa Aulas da natureza vai dirixido ao alumnado de 5.º e 6.º de educación primaria e de 1.º e 2.º de educación secundaria obrigatoria. O seu obxectivo consiste en promover a convivencia e a integración dos estudantes que nel participan con outros compañeiros de distintas zonas e culturas, así como a integración de alumnos de réxime xeral con outros que presentan necesidades educativas específicas.

Desde o ano 2004, o DOG publica unha convocatoria para os establecementos educativos da Comunidade Autónoma galega. O número total de axudas ofertadas ascende a 90 para outros tantos estudantes que, repartidos en tres grupos paritarios, se trasladaran a residir durante doce días no centro de programas educativos de Viérnoles en Torrelavega

(Cantabria). O programa está coordinado por un grupo de monitores especializados no seu desenvolvemento.

A selección dos participantes realízase tendo en conta as características socioeconómicas e familiares dos aspirantes e pódese reservar un máximo do 30 por cento das prazas para alumnado de educación especial. O programa lévase a termo en tres quendas, durante os meses de xullo e agosto.

No tocante aos alumnos asistentes ao programa que recalaron en Galicia, a evolución foi a seguinte por anualidades: 2002: 253 e 2003: 122.

Pola súa banda, a evolución dos estudantes galegos participantes desde 2002 presenta os seguintes rexistros: 2002: 77; 2003: 54; 2004: 56. Esta última cifra, así publicada no BOE, difire da relación de alumnos seleccionados que se publica no DOG do 18 de maio de 2004, como tampouco concordan as relacións nominais de estudantes, descoñecéndose a causa.

### ■ 3.1.3. As rutas literarias

O programa Rutas literarias destínase a alumnado de 3.º e 4.º de educación secundaria obrigatoria. Ten por obxecto promover a convivencia e complementar a formación que se imparte nas aulas por medio da realización dunha ruta literaria que xirará arredor dun libro, un autor ou un personaxe, sobre os que os estudantes traballarán no centro. Rematado o informe, viaxarán para coñecer directamente e de maneira vivenciada os lugares que serviron de inspiración para o referente de estudo escollido. Con este programa, ao tempo que se potencia e consolida o hábito lector da poboación escolar, posibilitase que se coñeza e aprecie a riqueza cultural, natural e lingüística do noso territorio. Os seus obxectivos prioritarios quedan explicitados como segue:

- Suscitar nos alumnos unha actitude de aprendizaxe permanente, tanto dentro coma fóra da aula.
- Afianzar o hábito lector como fonte da aprendizaxe, do coñecemento e do desenvolvemento persoal.
- Coñecer os aspectos básicos da diversidade cultural, natural e social, co fin de poder valoralos e respectalos.
- Apreciar e gozar co pracer que proporciona a lectura e a posibilidade de recreala vivencialmente.
- Fomentar a convivencia entre os diferentes grupos que comparten a actividade e o traballo en equipo.



Este programa iniciouse por parte do Ministerio de Educación, Cultura e Deporte no curso 2003-04 (Orde ECD/2954/2003, do 15 de outubro, BOE, 24/10/03) e participou na Comunidade Autónoma galega desde a primeira convocatoria, coa ruta denominada “O romanticismo en Galicia a través da figura de Rosalía de Castro”. Cada ano convócanse 50 prazas para estudantes de centros doutras comunidades autónomas, que pasan unha semana en Galicia percorrendo a ruta establecida e aloxándose no Centro Residencial Docente da Coruña Acea de Ama (Culleredo).

Para os aspirantes galegos, desde o ano 2004, publícase unha convocatoria no DOG. O número de prazas que se ofrecen ascende a 96, que se distribúen en 4 grupos de 24 alumnos, os cales deberán ir acompañados por dous profesores cos que farán a ruta adxudicada ao longo dos sete días de duración. Na edición correspondente a 2005, unha das catro rutas literarias estaba dedicada ao Quixote, por conmemorarse o cuarto centenario da edición príncipe da súa primeira parte.

A selección dos candidatos realízase valorando a calidade do proxecto presentado, así como tomando en consideración a situación dos centros, e concédeselles preferencia aos situados en zonas rurais, suburbios ou cintos industriais e que acollan minorías étnicas e/ou culturais. O programa discorre entre os meses de marzo e xuño.

---

### ■ 3.2. Programa de gratuidade de libros de texto

No ano 2003, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria implantou un programa tendente á consecución da gratuidade dos libros de texto no ensino obrigatorio para o alumnado escolarizado nos centros sostidos con fondos públicos, a través do sistema de préstamo. Os obxectivos que con esta acción se perseguen son:

1. Prestarlle un servizo fundamental á sociedade por parte dos poderes públicos, na procura da consecución da gratuidade plena do ensino nas etapas obrigatorias.
2. Favorecer a igualdade de oportunidades, de xeito que o alumnado de Galicia poida ter acceso á principal ferramenta pedagóxica que se utiliza na aprendizaxe.
3. Inculcar no alumnado valores de solidariedade e tolerancia, de coidado e conservación do material, para a súa reutilización por outros e do mantemento do ben colectivo como propio.

O programa de gratuidade iniciouse coa publicación da Orde do 6 de xuño de 2003 (DOG, 12/06/03), pola que se facía pública a convocatoria para o curso escolar 2003-04, de xeito experimental e destinada ao alumnado de 6.º curso de educación primaria. Por Orde do 8 de xuño de 2004 (DOG, 10/06/04), convócase a segunda edición correspondente ao

curso 2004-05, tamén de forma experimental, xa que desta volta ten como destinatarios os estudantes de 2.º de ensinanza secundaria obrigatoria, nivel educativo que accedía por vez primeira á gratuidade. Neste caso, contéplase así mesmo a reposición de libros deteriorados e as novas incorporacións de alumnos a 6.º de educación primaria, naqueles centros acollidos ao programa. Os libros de texto terán unha vixencia de catro anos e serán propiedade dos establecementos docentes que os cederán aos seus alumnos en calidade de préstamo temporal durante o curso escolar.

### ■ Táboa 117: Participación dos centros no programa de gratuidade dos libros de texto

Ano	Curso	N.º centros acollidos	%	N.º centros non acollidos	%
2003	6.º EP	821	97,5	21	2,5
2004	2.º ESO	499	99,6	2	0,4

A valoración da aplicación do programa que se fai desde a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria nestes dous primeiros anos é moi positiva polos resultados que se atinxiron. No ano 2003, só o 2,5% dos centros de 6.º de educación primaria declinaron acollerse ao programa. E no ano 2004 renunciou o 0,4% de segundo de ESO (véxase táboa 117).

Os motivos polos que os centros non se adheriron ao programa, segundo datos ofrecidos pola consellería, son:

- Existencia dalgún programa de gratuidade similar, implantado polo propio centro en colaboración coa asociación de pais de alumnos, ou ben polo concello.
- Renuncia dos pais, en centros con escaso alumnado.
- Consideración de que o programa é moi complexo, en canto aos colexios de primaria no ano 2003.

### ■ Táboa 118: Participación do alumnado no programa de gratuidade de libros de texto

Ano	Curso	N.º alumnos acollidos	%	N.º alumnos non acollidos	%
2003	6.º EP	23.093	96,8	753	3,2
2004	2.º ESO	24.253	87,2	3.114	12,8

No tocante ao alumnado beneficiario, a cifra de acollidos á convocatoria no ano 2003 ascendeu a 23.093, mentres que en 2004 acadou os 24.253. Curiosamente, nesta última anualidade, se ben a porcentaxe de centros acollidos é maior que en 2003, non ocorre o mesmo co número de alumnos afectados que descende máis de doce puntos porcentuais (véxase táboa 118).

**Táboa 119: Dotación orzamentaria do programa de gratuidade de libros de texto (en euros)**

Ano	Destino	Partida inicial	Fondos investidos no programa
2003	6.º EP	3.600.000	2.855.298
2004	2.º ESO+Reposición 6.º EP	4.936.415	4.356.741
2004	Fondos bibliotecarios	105.000	70.037

A partida orzamentaria destinada ao programa de gratuidade dos libros de texto alcanzou en 2003 os 3.600.000 euros e en 2004 os 5.041.415 euros, o que representa un 40% máis ca no ano anterior. Pola súa banda, os fondos finalmente investidos no programa foron de 2.855.298 euros en 2003 e de 4.426.778 euros, o que supón un incremento do 64,5% interanual (véxase táboa 119).

Unha comisión integrada por representantes de todos os sectores afectados pola implantación do programa (editores, distribuidores, libreiros, autores, directores de centros públicos e privados concertados, asociacións de pais de alumnos e representantes das patronais dos centros concertados) constituíuse tras a publicación da orde do ano 2003. Esta comisión reuniuse en dúas ocasións naquela anualidade para avaliar a tramitación e o proceso de xestión do programa. Ademais, estableceuse unha nova comisión técnica que colaborou na redacción da orde para a implantación do programa no curso 2004-05. Precisamente na convocatoria deste último curso incorporáronse algunhas modificacións en relación coa anterior, co obxecto de lograr unha optimización do proceso de xestión e a simplificación do procedemento administrativo. As melloras introducidas poden concretarse nos seguintes puntos:

- Financiamento dos materiais curriculares elaborados polos propios centros.
- Inclusión dun apartado específico para alumnos con necesidades educativas especiais.
- Establecemento dunha cantidade de 3 euros por alumno, cun mínimo de 100 euros por centro, para a adquisición de fondos destinados ás bibliotecas naqueles centros que imparten 2.º de ESO e se atopan adheridos ao programa.

- Simplificación do procedemento de xestión, reducindo a documentación que cómpre entregar por parte do centro e unificando o pagamento.

Ata aquí esta revisión sumaria dos proxectos institucionais promovidos a título individual polo Goberno galego ou en colaboración coa Administración central. A diversidade destes impide chegar a conclusións unificadas ou valoracións de conxunto. Por iso, limitámonos, como xa fixemos no seu momento, a expoñer algunhas consideracións a modo de recapitulación xeral e avaliación do programa máis cobizoso e singular que auspiciou a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria durante o período aquí examinado, como foi o tocante ao museísmo pedagóxico. Polo demais, debemos engadir que a presentación efectuada neste capítulo do informe non esgota o elenco de proxectos institucionais que, en materia educativa, sostivo o Goberno autonómico. Algúns outros son obxecto de atención e tratamento en diversos apartados deste mesmo informe, polo que omitimos a súa inclusión neste módulo.

O Consello Escolar de Galicia insta a Administración educativa para que promova proxectos e iniciativas de carácter educativo, de maneira independente ou en colaboración con outras administracións ou institucións, que se desenvolvan fóra ou dentro do recinto escolar e que teñan como destinataria a comunidade educativa.

A modo indicativo, algúns dos programas que se poderían desenvolver poderían ser os seguintes:

- Programas de apertura de centros co desenvolvemento de actividades, en colaboración con organizacións e iniciativas sociais do contorno. Trátase de posibilitar que os propios alumnos e alumnas impulsen actividades en organizacións mixtas con entidades xuvenís, do barrio, ONG... Serán elementos de mellora da convivencia, a socialización con outros rapaces, a introdución no centro de proxectos para actuacións solidarias, así como as actividades artísticas con proxección ao exterior.
- Programas de actuación para o alumnado inmigrante que aborden a maneira de lles dar resposta ás necesidades deste colectivo, promovendo a participación dos alumnos inmigrantes nas actividades extraescolares, culturais e deportivas para favorecer a súa realización persoal e a participación na vida social do centro, sen que a falta de medios económicos limite a participación do dito alumnado. Incluír actividades extraescolares procedentes doutras culturas e ofertalas, procurando que se apunten alumnos de todas as culturas existentes no centro.

- Programas que contribúan a lles dar resposta ás necesidades das familias, mediante o desenvolvemento dos servizos complementarios (comedores, transporte, acollida en horario laboral familiar, actividades complementarias e extraescolares...); para iso, o centro educativo debe contar coa pertinente dotación dos medios materiais, económicos e persoais necesarios e coa colaboración das administracións públicas e outras entidades do contorno.
- Promover e potenciar as escolas de pais. A participación das familias e as súas organizacións na escola contribúen a crear un mellor clima de entendemento, polo que deberán de estimularse accións neste sentido e crear espazos onde poida reflexionarse sobre normas de convivencia, valor da escola, etc.

14

**A LINGUA GALEGA NO  
SISTEMA EDUCATIVO**



### 1. INTRODUCCIÓN

A coexistencia social entre as linguas galega e castelá sufriu transformacións importantes nas últimas décadas, tal como demostraron os estudos, tanto cuantitativos coma cualitativos, que se realizaron sobre o tema. Como é lóxico, estes cambios reflíctense tamén no eido educativo, acentuados pola progresiva incorporación a este da lingua galega desde hai un cuarto de século, e nel maniféstanse posiblemente mellor ca en ningún outro as mudanzas xeracionais que se veñen observando en relación con este idioma e as tensións entre normalización e substitución lingüística.

Esta realidade, xunto co feito de que o idioma é o instrumento fundamental nas interaccións escolares, fai que a cuestión lingüística se converta nun aspecto relevante en calquera estudo sobre o sistema educativo en Galicia. Así o entenderon os anteriores informes promovidos desde o Consello Escolar de Galicia, nos que a situación da lingua galega foi sempre obxecto dunha análise específica e esta é tamén a perspectiva que se mantén no que abordamos desde estas páxinas.

Esta xustificación debe, porén, facerse compatible co carácter xenérico deste informe e coas limitacións que impón un estudo que debe atender múltiples aspectos do sistema educativo en Galicia, o que obriga a acoutar os focos de análise da situación lingüística escolar e tamén a renunciar a un desenvolvemento en profundidade destes. Pero, amais destas extremas inherentes á natureza do propio informe, na redacción deste apartado atopamos tamén algunhas eivas derivadas das fontes oficiais que se utilizaron: á beira dalgúns indicadores para os que existen datos detallados e anualizados que foron fornecidos pola Dirección Xeral de Política Lingüística (por exemplo, sobre equipos de normalización lingüística ou actividades de formación), atopamos outros nos que esa información está menos actualizada ou procede de fontes máis heteroxéneas. Isto último é o que sucede especialmente coa epígrafe dedicada á “Situación da lingua galega no



sistema educativo regrado”, onde houbo que operar con datos procedentes de dúas pesquisas pouco homoxéneas, tanto polo ano no que foron realizadas, coma pola metodoloxía empregada ou mesmo polo período educativo que abranguen, tal como se indica na nota que acompaña ese apartado.

## 2. MARCO LEGAL E ESTRUTURAS DE NORMALIZACIÓN

A norma legal de referencia que guiou a política lingüística da Xunta de Galicia desde hai máis de vinte anos é a Lei 3/1983, do 15 de xuño, de normalización lingüística. Nela establécense os principios nos que se ha de basear a recuperación social do idioma galego, así como os obxectivos xerais nos diversos eidos da vida pública e os compromisos da Administración autonómica para conseguilos.

A regulación específica desa política lingüística no ámbito educativo recóllese no Decreto 247/1995, do 14 de setembro, modificado parcialmente polo 66/1997, do 21 de marzo. Este decreto establece as medidas que deben conducir a unha maior presenza do galego no sistema educativo, tanto no que se refire ao seu uso como lingua vehicular do currículo, como á súa promoción na vida cotiá dos centros e derroga as normas vixentes ata entón nese eido; en concreto, o Decreto 135/1983, do 8 de setembro e a Orde do 1 de marzo de 1988 que o desenvolvía.

Como novidade máis recente, en setembro de 2004 o Parlamento de Galicia aprobou por unanimidade un Plan de normalización da lingua galega orientado a lle dar un novo pulo á recuperación do idioma. Este plan, no que se aborda o mundo do ensino á beira doutros sectores e espazos da vida social, consta dun diagnóstico, uns obxectivos e unhas medidas que deberán ser desenvolvidas e operativizadas de aquí en diante.

En canto á estrutura administrativa encargada de planificar e de lle dar soporte á normalización da lingua galega no sistema educativo, permaneceu practicamente invariable ao longo do período que abrangue este informe. Entre as instancias encargadas deste labor, unhas veces de maneira específica e outras de xeito simplemente xenérico e compartido con outros cometidos educativos, podemos citar as seguintes:

- A Comisión Coordinadora para a Normalización Lingüística, de carácter intersectorial e responsable de máximo nivel dese labor dentro do organigrama da Xunta de Galicia.
- A Dirección Xeral de Política Lingüística, situada organicamente na Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e referente administrativo fundamental na promoción do idioma.

- Os gabinetes de normalización das delegacións provinciais, como prolongación territorial da Dirección Xeral de Política Lingüística nas catro provincias.
- A inspección educativa, encargada de vixiar polo cumprimento da lexislación escolar en todos os eidos e, polo tanto, tamén en materia lingüística.
- Os equipos de normalización lingüística, previstos para pular pola normalización do idioma no contexto de cada centro educativo.
- Os coordinadores docentes de galego, unha rede de expertos en normalización lingüística escolar distribuída territorialmente e pensada para lles dar apoio técnico aos equipos de normalización lingüística, para facilitar o intercambio de experiencias entre eles e para promover iniciativas normalizadoras nos centros escolares.
- Os responsables da área de lingua galega no sistema de formación permanente do profesorado, que tiñan como centro da súa actividade a formación pedagóxico-didáctica, pero que asumían con frecuencia tamén iniciativas de normalización lingüística.

Entre os escasos cambios que se produciron nestas estruturas ao longo da última década, cómpre citar os seguintes:

- A rede de coordinadores docentes de galego, creada a través dunha Orde do 24 de xullo de 1991, que cumprira un papel relevante na formación e na dinamización do profesorado e dos equipos de normalización lingüística, foi suprimida pola Administración educativa catro anos despois.
- O sistema de formación permanente do profesorado reorganizouse mediante o Decreto 245/1999, do 29 de xullo, no que se substitúen os centros de formación continuada do profesorado e os centros de recursos por un servizo de formación do profesorado e por unha nova rede de centros de formación e recursos.
- Finalmente, co cambio de goberno na Xunta de Galicia, despois das eleccións autonómicas de xuño de 2005, creouse unha secretaría xeral dependente da Presidencia da Xunta para dirixir a política de normalización lingüística. Este aumento no rango administrativo da instancia responsable deste labor e, especialmente, a nova situación no organigrama do Goberno galego fora reclamada desde diferentes ámbitos e en distintas ocasións, como garantía para que as medidas adoptadas tivesen unha proxección transversal en todos os eidos, e non só no educativo.

### 3. SITUACIÓN DA LINGUA NO SISTEMA EDUCATIVO REGRADO

#### 3.1. Educación infantil e educación primaria

O feito de que o sistema educativo fose un dos piares da normalización lingüística e a crenza de que a formación escolar contribuiría ao mantemento do idioma foron algúns dos motivos que levaron os especialistas a interesarse polo estado do idioma na infancia e na xuventude e, en consonancia, tamén na escola. Mostra dese interese é o amplísimo corpus de datos sobre este ámbito e o elevado número de traballos de investigación, quizais o máis completo dos que se refiren á situación sociolingüística do idioma galego. Obviamente, non procede agora enumeralos. Só por coherencia cómpre mencionar as fontes das que se tiraron os datos deste informe e, por afinidade co contido deste, outras publicacións que recollen datos semellantes relativos a unha parte do período aquí estudado, en concreto, tamén do Consello Escolar de Galicia. Conscientes dos límites espaciais do presente informe, remitimos a elas para unha visión máis ampla da situación do idioma no sistema educativo regrado<sup>52</sup>.

Se ben a aprendizaxe lingüística é un proceso que pode durar toda a vida dos falantes, a infancia e a xuventude constitúen períodos cruciais, tanto para o coñecemento das linguas coma para a formación de hábitos e actitudes cara a estas. Como unha boa parte destas actividades está a cargo da escola, a institución escolar contrae unha responsabilidade no éxito desta empresa. De aí que tanto o tratamento lexislativo da lingua coma a súa aplicación no sistema educativo requiran de tenteos que nos indiquen o estado da cuestión para, no caso de que esta non siga o itinerario axeitado, introducir os cambios pertinentes.

52 A información cuantitativa deste informe está tirada de dous estudos: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Dirección Xeral de Política Lingüística (1998): *Estudo sobre o uso do idioma galego. Enquisa realizada aos centros de ensino de Galicia*. (Referencia á Fonte: CEOU-DXPL, 1998) e Monteagudo Romero, H. e Bouzada Fernández, X.M. (coords.) (2002): *O proceso de normalización do idioma galego 1980-2000. Vol II. Educación*, Consello da Cultura Galega, Santiago de Compostela. (Referencia á Fonte: CCG, 2002). O primeiro estudo abrangue todo o sistema educativo non universitario e o segundo só o ensino infantil e primario. Os datos tomados da primeira fonte (CEOU-DXPL, 1998) foron recalculados suprimindo os correspondentes a 'Non sabe/non contesta', por acadaren estes últimos, en xeral, valores moi altos.

Afín ao presente informe é a seguinte publicación: Consello Escolar de Galicia (2001): *A educación primaria na Comunidade Autónoma galega. Cursos 1998-1999 e 1999-2000*, Consello Escolar de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Santiago de Compostela, ISBN 84-453-3240-6.

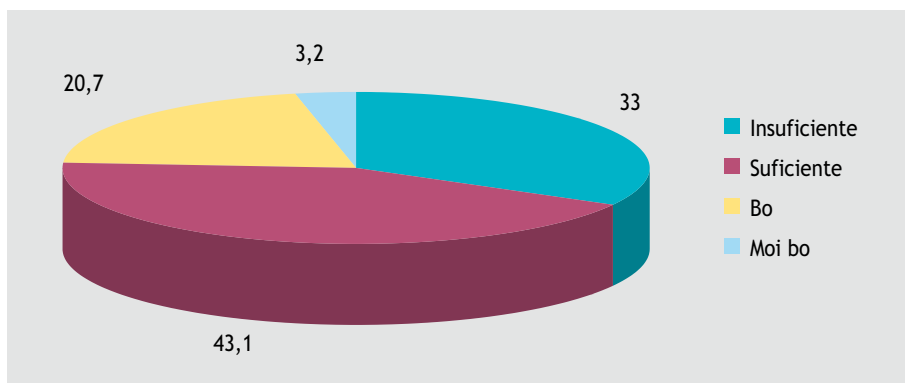
A maior parte da investigación sobre este tema do estado da lingua apóiase en metodoloxías cuantitativas, mediante as que se pretende medir a intensidade do fenómeno e, en moitos casos, a súa progresión. Este tipo de investigación non está libre de atrancos. Deixando á parte as dificultades que implica a comparanza entre resultados, a avaliación cuantitativa destas situacións adoita proporcionar estimacións máis de superficie que, en moitos casos, amosan ser insuficientes para afondar nas causas dos feitos. Por outra banda, apréciase tamén certa distancia entre elas. Desde as máis próximas a unha visión de autocompracencia, quizais para xustificar un cumprimento do mandato lexislativo, ata as que presentan situacións ben desfavorables. Quérese dicir que este tipo de calas, aínda que son cuantitativas, poden amosar unha interpretación ben diferente dunha mesma situación. É o caso das diferenzas de percepción dun mesmo fenómeno nun mesmo centro polos equipos directivos ou polos equipos de normalización lingüística. Aínda así, esta metodoloxía achegou resultados valiosos tanto para a análise da situación do idioma coma da súa planificación.

### ■ 3.1.1. A competencia lingüística en educación infantil e educación primaria

#### a) Alumnado

Ao inicio do primeiro ciclo de educación primaria, aínda un terzo do alumnado non acadara a competencia suficiente para este nivel; o 43,1 % sitúase na suficiencia e menos da cuarta parte (23,9%) amosa un dominio bo ou moi bo (ver gráfica 89).

#### ■ Gráfica 89: Dominio do galego do alumnado ao iniciar primaria



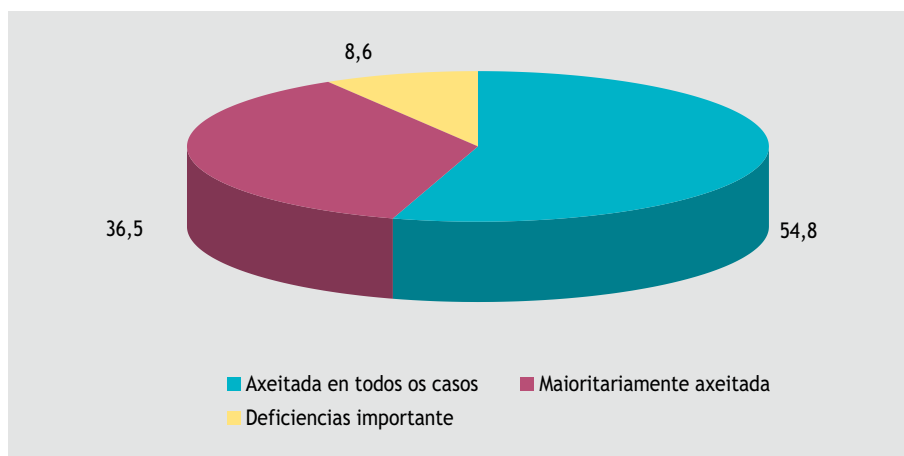
Fonte: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria-Dirección Xeral de Política Lingüística, 1998, 46.

O coñecemento do galego, aínda que mellora 16,2 puntos ao finalizar este primeiro ciclo, non acadara a suficiencia requirida. O 16,8% amosa non ter o nivel necesario para comezar o segundo ciclo da primaria. A competencia é maior ao rematar a educación primaria. Só un 6,7% non logrou o nivel axeitado ao acceder a BUP e unicamente o 5,7% ao iniciar ESO.

## b) Profesorado

En xeral, en educación infantil e educación primaria, son poucos os centros (ver gráfica 90) que consideran que o seu profesorado non está capacitado para impartir docencia en galego. En 8 de cada 10, esta porcentaxe de profesorado non chega ao 10%.

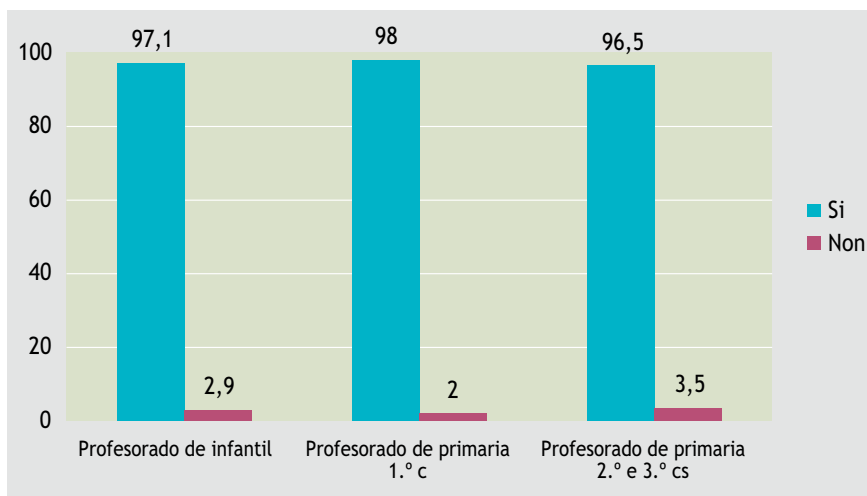
### ■ Gráfica 90: Competencia lingüística do profesorado para ensinar en galego



Fonte: Consello da Cultura Galega, 2002, 165.

Por niveis, segundo manifestación do propio profesorado (ver gráfica 91), os resultados veñen ratificar os obtidos por centro. Case a totalidade do profesorado de infantil e primaria considérase capacitado para impartir docencia en galego.

■ **Gráfica 91: Competencia docente en galego do profesorado de infantil e primaria**



Fonte: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria-Dirección Xeral de Política Lingüística, 1998, 36, 61 e 79.

■ **3.1.2. O uso da lingua en educación infantil e educación primaria**

a) Usos xerais do alumnado e do profesorado

O uso dos idiomas nas situacións informais adoita corresponder coa maior espontaneidade e con contextos onde o falante tende a sentirse máis cómodo. Por iso, a referencia a estas situacións constitúe un bo referente para coñecer o estado do idioma.

A táboa 120 recolle tres usos neste ámbito: do alumnado, do profesorado e da familia do alumnado. A comparanza entre eles indica que en todos os casos, agás no sector do alumnado, o uso dominante é o bilingüe. Se agrupamos os usos por galego/castelán, entre o alumnado algo máis dos dous terzos (66,9%) emprega o castelán, mentres que o uso do galego redúcese a un terzo (33,1%). No profesorado, onde a porcentaxe de bilingües chega ao 64,5%, tamén é maioritaria a utilización do castelán (53%), aínda que a porcentaxe diminúa uns 14 puntos respecto do seu alumnado. Por último, nas familias téndese a un equilibrio entre un e outro idioma, se ben a opción dominante é a do bilingüismo, próxima ás tres cuartas partes (72%).

■ Táboa 120: Lingua usada nas situacións informais no centro (alumnado e profesorado) e lingua predominante nas familias

	Só galego			Máis galego			Máis castelán			Só castelán		
	Alumn.	Profes.	Familia	Alumn.	Profes.	Familia	Alumn.	Profes.	Familia	Alumn.	Profes.	Familia
<b>Total Galicia</b>	19,3	16,9	15,0	13,8	30,1	35,0	21,0	34,4	37,0	45,9	18,6	13,0
<b>Centro</b>												
Privado	25,5	4,0	20,0	2,1	4,0	20,0	20,8	56,0	50,0	77,1	36,0	30,0
Público		19,6		19,0	41,2	40,0	21,9	28,4	32,7	33,6	10,8	7,3
<b>Hábitat</b>												
Costeiro	8,1	14,8	7,3	12,1	26,9	28,4	18,2	34,3	43,1	61,6	24,1	21,1
Interior	31,4	16,7	24,2	17,4	37,8	42,9	25,6	36,7	29,7	25,6	8,9	3,3
<b>Provincia</b>												
A Coruña	19,4	14,7	13,2	11,1	21,3	26,3	19,4	40,0	36,8	50,0	24,0	23,7
Lugo	23,1	8,0	28,0	26,9	36,0	44,0	19,2	40,0	20,0	30,8	16,0	8,0
Ourense	26,1	12,5	24,0	13,0	37,5	40,0	34,8	50,0	36,0	26,1	16,2	8,1
Pontevedra	14,1	20,3	9,5	14,1	39,2	39,2	20,3	24,3	43,2	51,6		
<b>Tipo concello</b>												
>50.000	17,6	7,6	13,0	9,6	22,8	19,6	18,1	41,3	60,9	72,3	28,3	19,6
10-50.000	35,7	20,0	27,6	13,7	29,1	48,1	31,4	40,0	27,8	37,3	10,9	11,1
5-10.000	72,7	21,4	62,5	21,4	39,3	58,6	28,6	32,1	6,9	14,3	7,1	6,9
<5.000		31,8		22,7	63,6	33,3	4,5	4,5	4,2			

Fonte: CCG, 2002, 112 e 384.

A lingua habitual é un referente que convén ter en conta por ser o idioma de instalación e, polo tanto, un dos trazos que mellor caracterizan o falante. Na táboa 121 pódese apreciar que, tanto no profesorado coma no alumnado, o uso dominante é o bilingüe. Os primeiros (89,4%) en maior medida ca os segundos (66,5%). Por galego/castelán, o alumnado está máis castelanizado (63%) ca o profesorado (42%). Obviamente, o emprego do galego é maior entre os profesores (52,5%) ca entre os alumnos (37%), se ben cómpre destacar que o alumnado monolingüe en galego supera en 9,5 puntos os seus profesores.

### ■ Táboa 121: Lingua habitual do alumnado e do profesorado de educación infantil e educación primaria

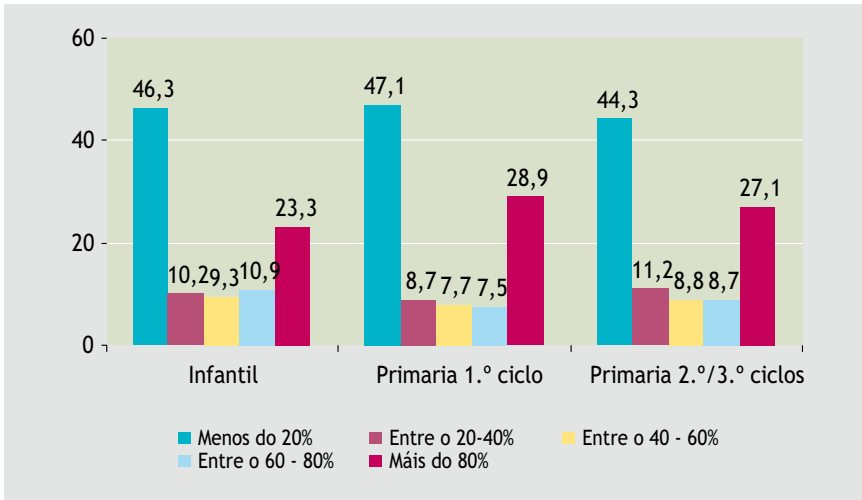
	Só galego		Máis galego		Máis castelán		Só catelán	
	Alumn.	Profes.	Alumn.	Profes.	Alumn.	Profes.	Alumn.	Profes.
<b>Total Galicia</b>	14,0	4,5	23,0	48,0	43,5	41,4	19,5	5,6
<b>Tipo centro</b>								
Privado	18,7	6,1	8,0	26,0	60,0	64,0	32,0	8,0
Público			28,0	55,4	38,0	33,8	15,3	4,7
<b>Hábitat</b>								
Costeiro	8,3	4,6	11,9	38,0	46,8	48,1	33,0	9,3
Interior	20,9	4,4	36,3	60,0	39,6	33,3	3,3	1,1
<b>Provincia</b>								
A Coruña	14,5	6,6	19,7	42,1	42,1	43,4	23,7	7,9
Lugo	24,0	8,0	36,0	56,0	40,0	32,0	28,4	4,0
Ourense	24,0	4,0	28,0	60,0	48,0	32,0		5,6
Pontevedra	6,8	1,4	20,3	47,2	44,6	45,8		
<b>Concello</b>								
>50.000	13,0	1,1	3,3	33,7	65,2	53,3	31,5	12,0
10-50.000	27,6	3,8	33,3	55,8	38,9	38,5	14,8	
5-10.000	54,2	10,3	48,3	65,5	17,2	24,1	6,9	
<5.000		12,5	41,7	62,5	4,2	25,0		

Fonte: Consello da Cultura Galega, 2002, 387.

A gráfica 92 amosa a distribución de uso do galego por nivel e ciclo en tramos porcentuais de 20. Pode observarse que a distribución é moi semellante en todos eles, malia que se advirte un certo incremento en primaria (28,9% no primeiro ciclo) respecto de infantil (23,3%) no valor máis alto. Cómpre ademais resaltar que o uso que fai do galego máis do 40% do alumnado está por debaixo do 20%.



**Gráfica 92: Uso habitual do galego no alumnado de infantil e de primaria por ciclo e por nivel**



Fonte: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria-Dirección Xeral de Política Lingüística, 1998, 34, 44 e 65.

Cada vez é máis evidente a importancia da educación na idade infantil, incluída, loxicamente, a lingüística. Por iso, o idioma de escolarización nestes niveis adquire unha transcendencia para a vida dos falantes —e, en consecuencia, para as linguas— que quizais non posúe en estadios posteriores. A táboa 122 recolle o emprego do idioma no alumnado de infantil e do profesorado do primeiro ano deste nivel. Por idioma, o uso dominante nos dous colectivos é o do castelán (69,2% entre o alumnado; 64,2% no profesorado). O do galego é algo maior neste último (35,1%). Aínda así, cómpre non esquecer as altas porcentaxes que acada a suma das opcións bilingües (‘máis galego’/ ‘máis castelán’) en ambos os casos: 66% no alumnado e 64,2% no profesorado.

A extensión deste informe non nos permite afondar na distribución por continuo rural/ urbano, necesaria para avaliar a correspondencia entre a lingua da escola neste nivel e a do contorno ou da familia do alumno e comprobar a adecuación do proceso de escolarización no idioma do alumnado.

■ Táboa 122: Lingua do alumnado de infantil e do profesorado de infantil de 3 anos

	Só galego		Máis galego		Máis castelán		Só castelán	
	Alumn.	Profes.	Alumn.	Profes.	Alumn.	Profes.	Alumn.	Profes.
<b>Total Galicia</b>	11,4	16,2	19,5	18,9	46,5	45,3	22,7	18,9
<b>Tipo centro</b>								
Privado	15,3	23,3	4,2	13,3	50,0	60,0	45,8	26,7
Público			24,8	21,4	45,3	38,8	14,6	15,5
<b>Hábitat</b>								
Costeiro	7,0	14,5	10,0	13,3	47,0	50,6	36,0	21,7
Interior	16,5	18,5	30,6	26,2	45,9	38,5	7,1	15,4
<b>Provincia</b>								
A Coruña	9,9	21,8	22,5	18,2	38,0	40,0	29,6	20,0
Lugo	20,8	12,5	29,2	25,0	41,7	50,0	8,3	12,5
Ourense	23,8	17,6	23,8	5,9	52,4	47,1	27,5	23,5
Pontevedra	5,8	11,7	11,6	21,7	55,1	48,3		18,3
<b>Concello</b>								
>50.000	12,0	5,4	1,2	12,2	61,6	58,1	37,2	24,3
10-50.000	18,5	18,6	26,0	25,6	44,0	39,5	18,0	16,3
5-10.000	47,6	29,2	44,4	29,2	33,3	25,0	3,7	12,5
<5.000		71,4	42,9	14,3	9,5	14,3		

Fonte: Consello da Cultura Galega, 2002, 142 e 144.

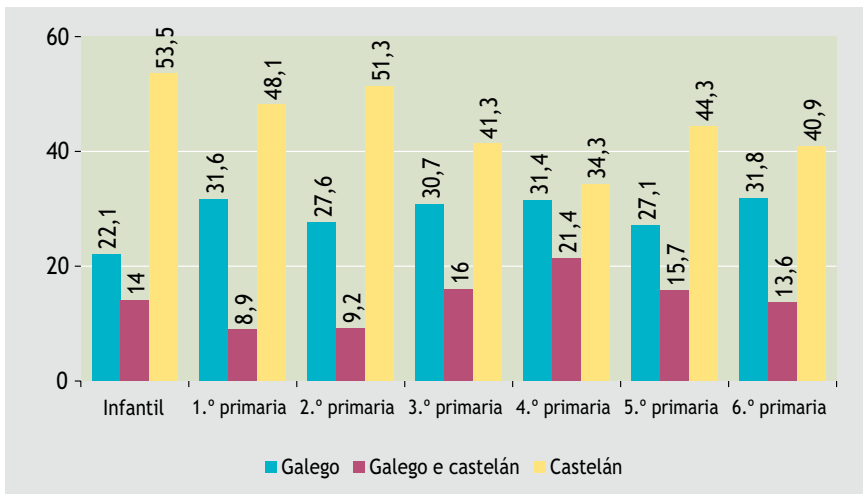
## b) Uso lingüístico na docencia

Á parte dos usos habituais dos colectivos relacionados co ámbito escolar, importa o emprego das linguas no proceso de ensino e aprendizaxe, en tanto que non só vai asociado a este, senón que representa o uso formalizado, o de maior prestixio. A seguir, presentamos algúns resultados sobre as variedades formais oral e escrita.

### - O uso oral nas aulas de educación infantil e educación primaria

Un primeiro nivel de formalidade está representado polo uso oral na aula. Aínda que este en moitos casos non se afaste excesivamente do coloquial e manteña moitos dos seus trazos, a situación, o tema e a maior atención ao discurso (visible nunha maior dependencia da corrección) confírenlle características de uso formal e, en consecuencia, de maior prestixio, malia que na conciencia do falante común se trate do mesmo obxecto, galego ou castelán.

### ■ Gráfica 93: Lingua oral nas aulas de educación infantil e de educación primaria



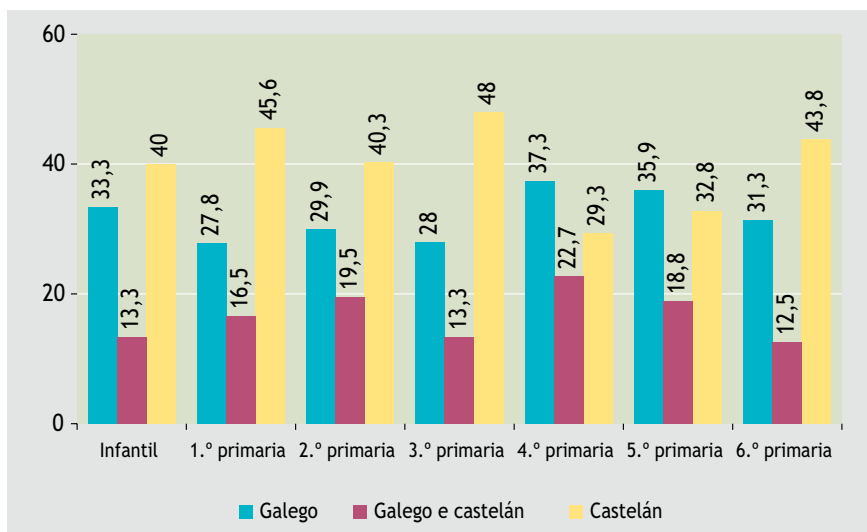
Fonte: Consello da Cultura Galega, 2002, 118.

O castelán é a lingua máis usada oralmente nas aulas de infantil e de primaria e aínda que este uso tende a diminuír co aumento de nivel, ao finalizar a educación primaria no 40,9% das aulas mantense 11 puntos por enriba do galego. Os valores máis altos atopámoslos en infantil (53,5%) e no primeiro ciclo da primaria. Polo que atinxe ao galego, as diferenzas entre os dous niveis son considerables. A educación infantil (22,1%) atópase uns 8 puntos por debaixo do uso oral na primaria (31,8% en 6º), onde parece tender a estabilizarse arredor do 30%. Estes datos, desfavorables para o galego, son indicio dunha situación de inferioridade desta lingua, non só pola menor implantación, senón porque a variedade oral é máis usada cá escrita. A repercusión na formación de hábitos de uso orais en galego é evidente.

#### - O uso escrito nas aulas de educación infantil e educación primaria

A variedade escrita adoita representar a maior elaboración e formalidade, o que a converte tamén na máis prestixiada. Segundo os datos da gráfica 94, o emprego do galego no taboleiro vén representar arredor dun terzo (31,9%) e non amosa diferenzas significativas por nivel e ciclo, agás en 4.º e 5.º de primaria, onde se rexistran os valores máis altos. Pola contra, a presenza do castelán (39,9%) sitúase en xeral uns 8 puntos por enriba do emprego do galego.

■ Gráfica 94: Lingua escrita no taboleiro en infantil e en primaria



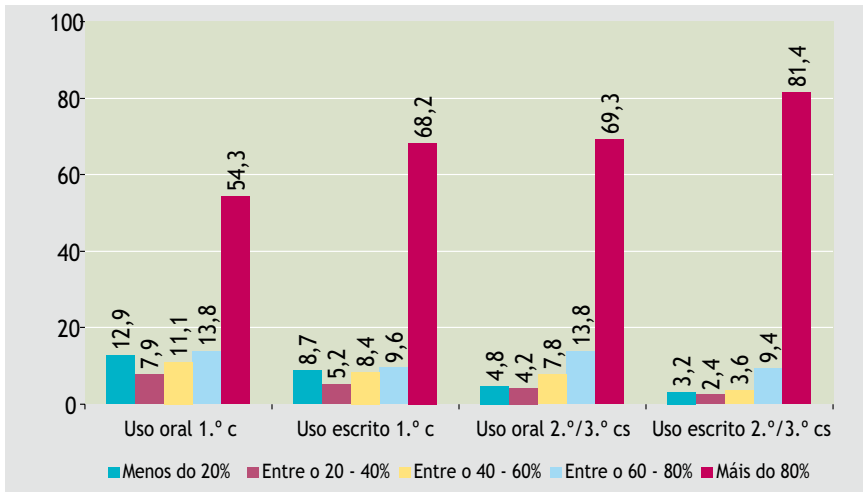
Fonte: Consello da Cultura Galega, 2002, 120.

- Os usos oral e escrito do galego nas materias impartidas nesta lingua en educación infantil e educación primaria

Importa, así mesmo, o emprego do galego, tanto oral coma escrito, nas materias que deben impartirse nesta lingua. Dunha parte, para ter unha referencia do cumprimento normativo e, doutra, para avaliar a coherencia entre uso no que se prevé impartir a materia e no que se realiza.

A gráfica 95 indícanos que é maior a coherencia entre a lingua na que se debe impartir a docencia e a realidade no uso escrito ca no oral. Se atendemos o valor máis alto (por riba do 80%), o que consideramos desexable de acordo coa lingua prevista para esta docencia, o emprego oral é inferior ao escrito en 13,9 puntos no primeiro ciclo da primaria e 12,1 no segundo ciclo. Respecto dos valores desta categoría (máis do 80%) é significativo que só nunha metade dos casos avaliados (o 54,3%) se use oralmente no primeiro ciclo e, aínda que a porcentaxe mellora substancialmente, uns dous terzos (69,3%) no segundo ciclo. Con todo, cómpre destacar a progresión a medida que ascendemos de nivel.

■ Gráfica 95: Usos oral e escrito do galego nas materias impartidas nesta lingua



Fonte: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria-Dirección Xeral de Política Lingüística, 1998, 59, 60, 77 e 78.

O número de horas impartidas en educación infantil amosa unha distribución bastante irregular, quizáis reflexo do idioma no que se escolarice o alumnado e en función do uso dominante no contorno e na familia. A maior porcentaxe (37,4%) corresponde ao tramo ‘0-5 horas’, á que lle seguen o ‘máis de 20’, cun 26,4% e o de ‘15-20’, cun 14,5%. Cómpre subliñar que hai un 2,8% dos centros nos que non se imparte ningunha hora en galego.

Nos ciclos de primaria tomamos como referencia o número de horas en galego impartidas en coñecemento do medio, por seren os resultados con menor ‘Non sabe, non contesta’. No primeiro ciclo, as porcentaxes máis altas corresponden aos valores 5 horas (79,6%) e 4 horas (14,9%). No segundo e terceiro, tenden a invertirse os resultados anteriores. No 78,4% dos casos impártense 4 horas e no 17% unha máis.

- A aprendizaxe da lecto-escritura

Polo que atinxe á aprendizaxe da lecto-escritura, importante pola idade na que se realiza e polas connotacións sociolingüísticas que supón, a maioría realízase en castelán. As porcentaxes son semellantes en infantil (55,7%) e no primeiro ciclo de primaria (55,9%). En galego, aprende a ler e a escribir arredor dun terzo (33,6%) en infantil e un 23,4%

en primaria. A aprendizaxe bilingüe é dun 11,7% no primeiro caso e algo maior (20,8%) ao inicio de primaria.

- c) Algúns atrancos na promoción do galego en educación infantil e educación primaria

Con vistas á planificación lingüística destes niveis e de cara a unha incorporación efectiva do galego ao ensino, convén coñecer as dificultades e ameazas coas que se encontra o proceso de normalización do idioma neste niveis.

A táboa 123 recolle as dificultades percibidas na promoción da lingua, segundo os equipos directivos dos centros e os de normalización lingüística destes. Aínda que as diferenzas de apreciación son considerables respecto do peso que ten cada unha das categorías, en ambos os casos as carencias de material didáctico e dun apoio efectivo pola Administración acadan os valores máis altos na columna ‘de acordo’ e mesmo veñen ser ratificados na de ‘algo de acordo’. As valoracións xerais negativas sobre o idioma deben ser tamén obxecto de atención.

**■ Táboa 123: Dificultades percibidas para a promoción do galego na escola. Educación infantil e educación primaria**

	De acordo		Algo de acordo		Nada de acordo	
	ED	ENL	ED	ENL	ED	ENL
1. Existen valoracións xerais negativas sobre o prestixio e a utilidade do galego	18,5	24,6	35,5	37,9	46,0	37,4
2. A presenza do galego afecta negativamente o desenvolvemento académico	0,5	5,6	9,5	93,8	90,0	0,5
3. Existen carencias de material didáctico	31,0	31,3	37,5	39,5	31,5	29,2
4. Dáse unha falta de apoio efectivo por parte da Administración	20,6	30,4	37,2	46,4	41,7	23,2
5. Non está regulada a reciclaxe efectiva do profesorado	18,6	20,5	29,6	28,7	51,3	50,8

Fonte: Consello da Cultura Galega, 2002, 186.

Consonte os datos recollidos na táboa anterior, no que tocas ás dificultades que se deben superar para unha competencia semellante nas dúas linguas (táboa 124), propónse desde os centros públicos unha postura máis decidida da Administración, unha maior motivación ao alumnado e máis apoio ao profesorado. Sorprende comparando as maiores porcentaxes que as solucións que achegan os centros privados concorden pouco coas dos públicos.

### ■ Táboa 124: Dificultades que cumpriría salvar para acadar o obxectivo da competencia semellante en galego e en castelán

	Centro público	Centro privado
1. Postura máis decidida pola Administración	94,7	5,3
2. Mellorar a capacitación do profesorado	60,0	40,0
3. Mellorar o apoio ao profesorado	69,2	30,8
4. Máis motivación no profesorado	60,9	39,1
5. Máis motivación no alumnado	73,9	26,1
6. Maior sensibilidade lingüística das familias e da sociedade	65,2	34,8

Fonte: Consello da Cultura Galega, 2002, 170.

Malia que a competencia en galego do profesorado non parece ser o principal obstáculo para normalizar o uso do idioma nestes niveis, recollemos a seguir na táboa 125 as propostas de mellora porque amosan un dato ben significativo de onde poden estar algunhas das dificultades importantes para normalizar o emprego do galego. Obsérvase que nunha batería de solucións para mellorar a competencia, o valor máis alto corresponde á motivación cara o idioma.

### ■ Táboa 125: Propostas para mellorar a competencia lingüística do profesorado

	%
1. Promover unha maior motivación do profesorado cara á lingua	40,3
2. Mellorar a formación lingüística do profesorado	32,8
3. Mellorar os criterios pedagóxicos orientativos	24,9
4. Outras propostas	23,4
5. Distribuír o profesorado do centro segundo as necesidades lingüísticas	9,5

Fonte: Consello da Cultura Galega, 2002, 168.

## ■ 3.2. Educación secundaria (BUP-COU, ESO e FP)

O período correspondente á educación secundaria<sup>53</sup> é outro dos puntos centrais de referencia para avaliar a situación da lingua porque é nesta etapa cando se empezan a

53 Ao situarse a elaboración do estudo que estamos a tomar como referencia para esta etapa educativa nunha data na que aínda non estaba implantado na súa totalidade o sistema educativo derivado da LOXSE, é necesario aludir simultaneamente a ESO, BUP e FP, porque eran treitos educativos que convivían nese momento nos centros escolares.

consolidar moitos dos aspectos da personalidade dos suxeitos, entre eles o do idioma, e porque nela ocorren cambios importantes na conduta lingüística, entre eles o de lingua.

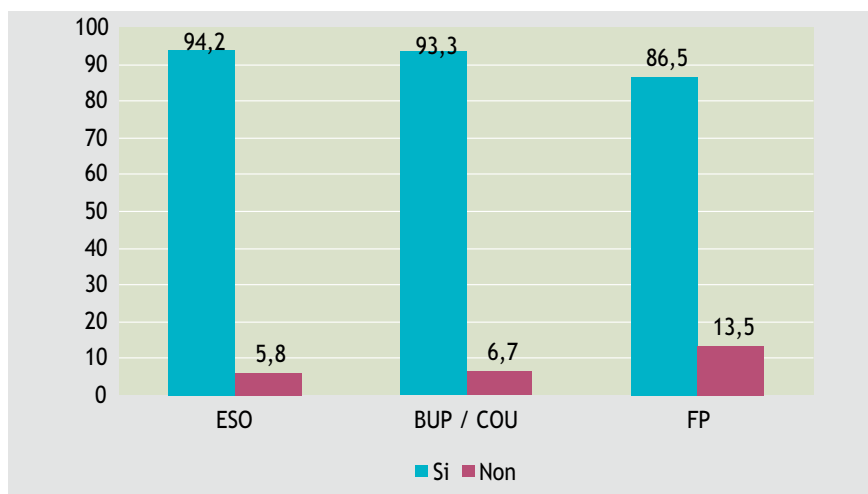
Aínda que a competencia do alumnado debe estar en boa medida xa consolidada en primaria, en secundaria, ademais da importancia e transcendencia que ten mellorar as capacidades lingüísticas, cómpre coñecer a dimensión do uso e mesmo a formación de actitudes cara ás linguas. Consonte estas premisas, vexamos algunhas pautas da competencia e, sobre todo, da conduta lingüística.

### ■ 3.2.1. A competencia lingüística en educación secundaria

#### a) Alumnado

A gráfica 96 recolle os resultados da estimación do profesorado de tres niveis (ESO, BUP-COU e FP) sobre a competencia en galego do alumnado ao inicio de cada un dos citados niveis. Tendo en conta que a competencia lingüística debe ser unha destreza que mellora progresivamente ao subir de nivel, sorprende que as porcentaxes sexan máis favorables na ESO ca nos outros dous niveis, especialmente na FP, onde un 13,5% non acadaría os coñecementos da lingua axeitados aos estudos que inicia.

#### ■ Gráfica 96: Competencia axeitada en galego do alumnado de secundaria ao iniciar cada un dos niveis indicados



Fonte: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria-Dirección Xeral de Política Lingüística, 1998, 155, 119 e 170.

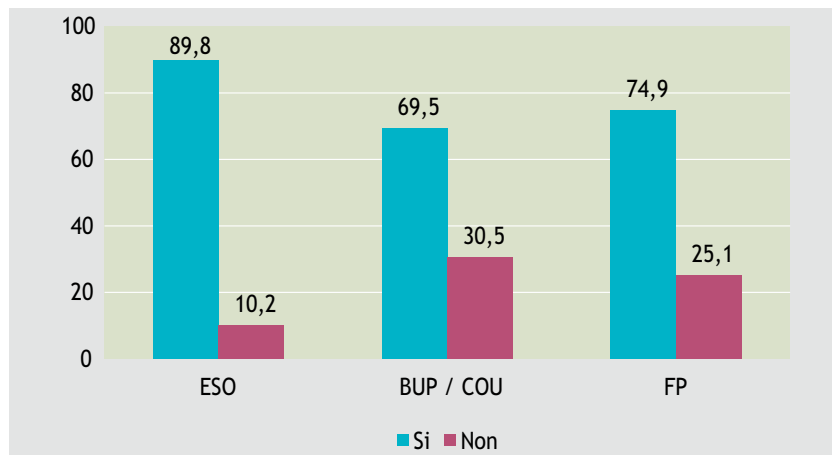


## b) Profesorado

A competencia docente do profesorado en lingua galega é requisito necesario para unha formación axeitada do alumnado e para a ampliación da docencia nesa lingua, se ben no tocante ao profesorado importa tamén contar con actitudes favorables cara á promoción do idioma.

Na gráfica 97 figuran os resultados da competencia docente para impartir o ensino en galego por estimación do propio profesorado. Segundo eses datos, unha maioría moi ampla (entre un 90% na ESO e un 75% na FP) declara poder impartir clase en galego. Non obstante, é significativo que tres de cada 10 docentes de BUP-COU non se consideren capacitados para este labor e que unha cuarta parte do profesorado de FP se autoavalíe tamén neste sentido. Cumpriría afondar nestas porcentaxes para coñecer que eivas posúe este profesorado en lingua galega, ou ben se se trata dunha infravaloración da súa competencia lingüística.

### ■ Gráfica 97: Competencia docente en galego do profesorado de secundaria para impartir docencia nesa lingua



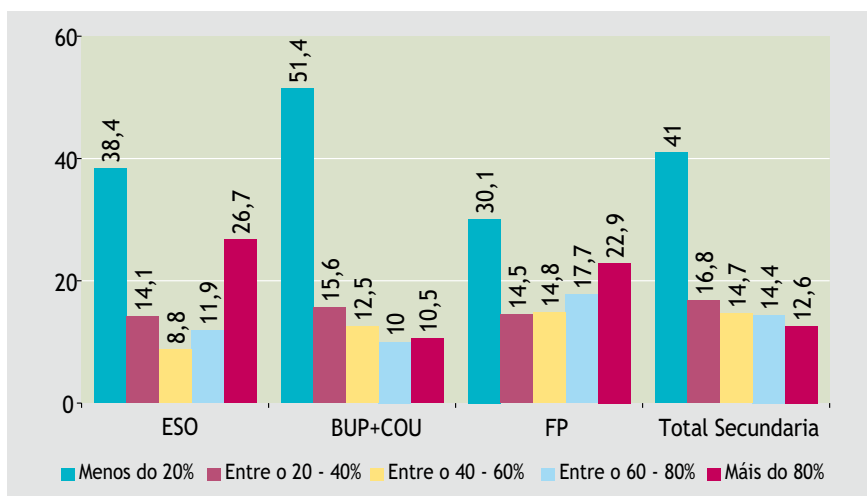
Fonte: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria-Dirección Xeral de Política Lingüística, 1998, 159, 124 e 178.

### ■ 3.2.2. O uso da lingua en educación secundaria

#### a) Usos xerais en educación secundaria

O uso vén sendo unha manifestación da conduta e esta, en moitos casos, como é o de Galicia, unha mostra da actitude cara á lingua. O uso dunha lingua axuda á formación de hábitos lingüísticos (e tratándose de idades temperás, aínda en maior grao) en etapas posteriores da vida dos suxeitos. Por iso, importa que a promoción dun idioma conte coa súa implantación nos niveis educativos.

■ **Gráfica 98: Uso habitual do galego no alumnado de educación secundaria**



Fonte: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria-Dirección Xeral de Política Lingüística, 1998, 139, 117, 163 e 94.

A gráfica 98 resume o uso habitual do alumnado nos tres niveis mencionados e no total da educación secundaria. Se temos en conta algúns factores como a situación sociolingüística de Galicia, os obxectivos de competencia por igual ao finalizar os niveis obrigatorios, etcétera, deberíamos esperar que polo menos unha metade do alumnado empregase habitualmente o galego. Os resultados da táboa 3 indícanos que este uso do 50% non se acadou. Se sumamos os datos das categorías 60%-80%, máis do 80% e a metade dos da 40%-60% decatámonos que no total da secundaria o uso habitual do galego no alumnado estaría uns 16 puntos por debaixo dese valor central do 50%. Preto del estaría o alumnado de FP, uns 7 puntos por debaixo o da ESO e 23, o máis distante, o de BUP-COU. Por outra banda, cómpre destacar as elevadas porcentaxes que acadou o uso do galego inferior ao 20%, especialmente en BUP-COU e ESO.

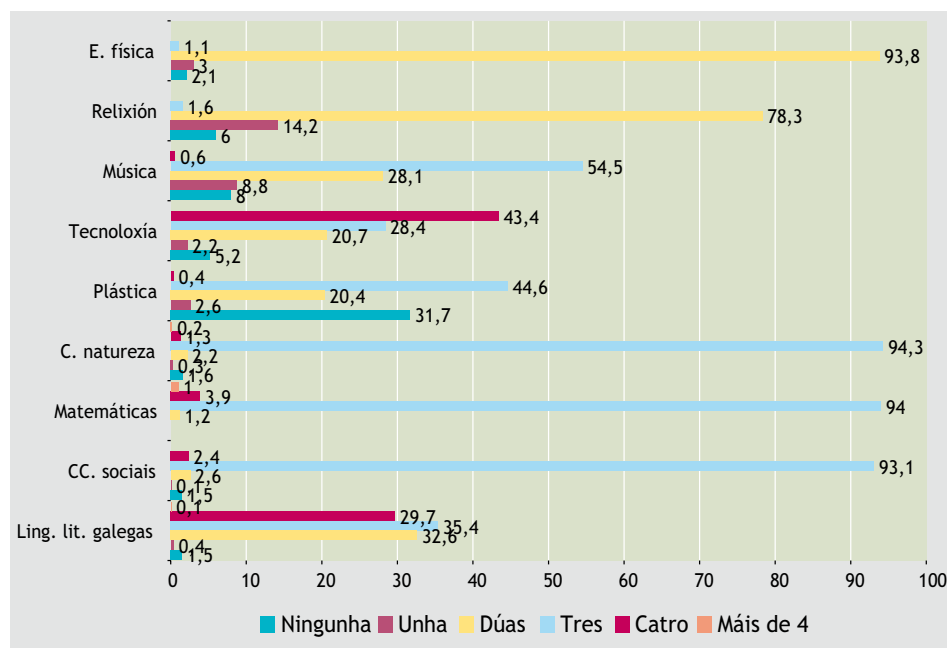
**b) O uso na docencia**

Dado o tipo de actividade, o rexistro e o estilo que caracterizan o uso docente, o emprego das linguas nese ámbito implica un grao considerable de formalidade, polo que, á parte da formación lingüística, supón o recoñecemento dun prestixio, o que converte ese uso nun referente central da situación da lingua.

- O número de horas impartidas en galego

Malia que no ensino non só importa a cantidade, senón a calidade dos procesos docentes (no caso da lingua, a metodoloxía que se empregue, a estimación que se teña do idioma, etcétera), a primeira é unha medida necesaria para avaliar non só o tempo dedicado a unha actividade, senón o grao de cumprimento do estipulado nas normas. Á parte da repercusión que poida ter para unha lingua, porque unha maior presenza pode ir asociada a unha mellor estimación dun idioma.

**■ Gráfica 99: Número de horas en galego impartidas na ESO por materia**



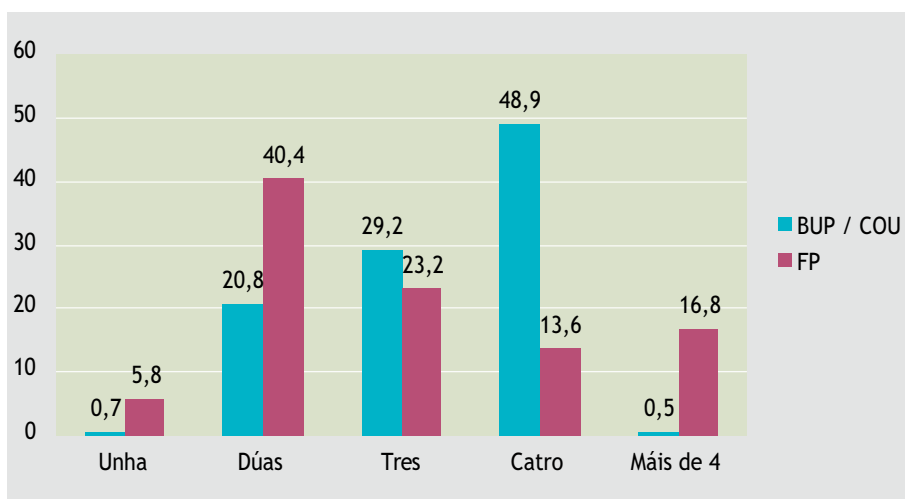
Fonte: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria-Dirección Xeral de Política Lingüística, 1998, 141-149.

A gráfica 99 resume o número de horas en galego en varias materias. Os resultados tenden a agruparse nos valores ‘tres horas’ e ‘dúas horas’, aproximándose así a temporización

da normativa correspondente. Non obstante, por columna, destacan polas diferenzas con outras materias na columna ‘ningunha’ a área de plástica e na de ‘catro’ a de tecnoloxía.

Nos niveis de BUP-COU e FP aprécianse diferenzas considerables entre o primeiro e o segundo, sobre todo nos valores ‘catro’ (35,3 puntos máis en BUP-COU) e ‘dúas’, onde a distancia é favorable á FP en case 20 puntos (ver gráfica 100).

■ **Gráfica 100: Número de horas nas materias impartidas en galego. BUP-COU e FP**

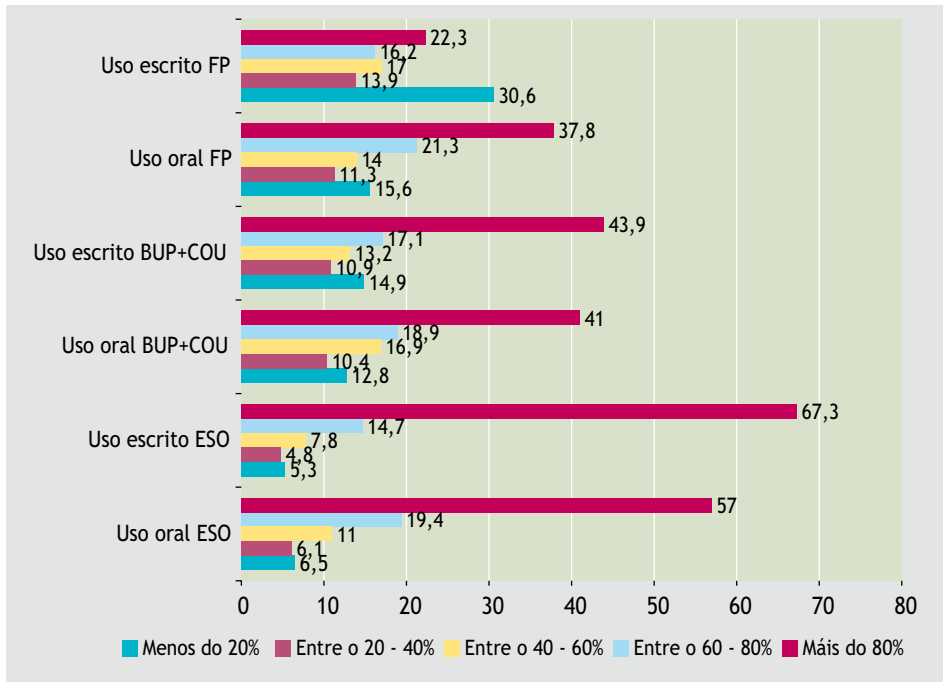


Fonte: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria-Dirección Xeral de Política Lingüística, 1998, 127 e 169.

- Os usos oral e escrito do galego nas materias impartidas nesta lingua

Na gráfica 101 recollemos o emprego oral e escrito do galego nas áreas ou materias impartidas nesa lingua. Era de esperar que, tratándose de materias que deben ser impartidas en galego, o uso deste idioma fose máis alto e, en ningún caso, inferior ao 20%. Neste sentido, cómpre destacar que esta menor porcentaxe tende a incrementarse en BUP-COU respecto de ESO (6,3 puntos na oralidade e 9,6 na escrita) e, en maior grao, en FP (9,1 puntos no oral e 25,3 no escrito). Se tomamos a categoría máis alta (máis do 80%) tamén sorprende que en BUP-COU só en 4 de cada 10 casos se supere esta porcentaxe. En FP, os valores son aínda máis baixos, especialmente na escrita, na que en 2 de cada 10 se supera o 80% de uso do galego.

**Gráfica 101: Usos oral e escrito do galego nas áreas impartidas nesta lingua. Educación secundaria**



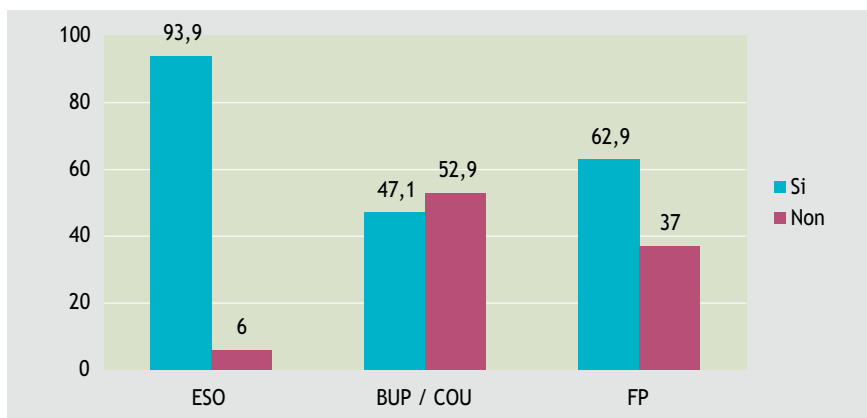
Fonte: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria-Dirección Xeral de Política Lingüística, 1998, 156-157, 120-121 e 171-172.

**c) Algúns atrancos para a promoción do galego na educación secundaria**

Tanto para o prestixio do proceso de ensino en galego coma para a promoción da lingua, é fundamental o cumprimento axeitado da normativa correspondente, porque de non respectala pode estenderse a crenza de que se trata dun asunto menor, máxime cando na maior parte dos casos se dan as condicións para o cumprimento do establecido. Os datos que comentamos sobre a competencia docente en lingua galega do profesorado abundan para apoiar esta hipótese das condicións necesarias.

Na gráfica 102 reúnen os resultados do cumprimento da normativa sobre impartición do galego por niveis. Deles cómpre destacar as elevadas porcentaxes de incumprimento que se rexistran en FP e, sobre todo, en BUP-COU, onde nunha metade dos centros non se imparten as áreas ou materias regulamentadas como mínimo.

■ **Gráfica 102: Cumprimento da normativa sobre impartición en galego das áreas/ materias nesa lingua por nivel**



Fonte: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria-Dirección Xeral de Política Lingüística, 1998, 154, 118 e 169.

#### ■ 4. OS EQUIPOS DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Constitúen un instrumento básico na actividade de normalización da lingua galega nos centros de ensino non universitario e, por iso, merecen un tratamento específico neste informe.

A súa creación dispúxose nas ordes do 15 e 24 de xullo de 1991, nas que tamén se enunciaba de xeito sintético a súa función como coordinadores do Plan xeral para o uso do idioma e do Plan específico para o ensino en lingua galega do que debían dispor a partir dese momento todos os centros educativos non universitarios. Na actualidade, tanto a súa composición como as tarefas, competencias e responsabilidades están recollidas nos decretos 324/1996 e 374/1996, polos que se aproban, respectivamente, o Regulamento orgánico dos institutos de educación secundaria e o das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria.

A implantación dos equipos de normalización lingüística (ENL) realizouse con éxito desde o primeiro momento e axiña a súa presenza se xeneralizou nos centros educativos, especialmente nos da rede pública. No *Informe do Consello Escolar de Galicia do curso 1992-93* dicíase que, aproximadamente, a metade dos centros, de ensino básico e medio, terían constituído o seu ENL co seu correspondente coordinador, e que un 48% disporían dunha subvención no curso 1993-94.

Segundo datos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, neste momento a existencia formal destes equipos abrangue a gran maioría de centros educativos de primaria e secundaria. Na seguinte táboa indícase a porcentaxe dos colexios e institutos que constituíran o ENL nos últimos cinco anos:

■ **Táboa 126: Porcentaxe de centros educativos con ENL**

2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
93,05	93,1	95,19	97,31	95,92

É moito máis difícil valorar a eficacia do seu labor normalizador e a adecuación entre as tarefas que realizan e as que legalmente teñen asignadas, pero abundan as voces críticas sobre estas cuestións. Nun informe do Consello da Cultura Galega (Monteagudo Romero e Bouzada Fernández, 2002) indicábase que os ENL pronto foron unha realidade en moitos centros educativos. Outra cousa é a eficacia do labor que desenvolven, centrado moitas veces en actividades festivas relacionadas con datas sinaladas do ciclo anual (Entroido, Maíos, Día das Letras Galegas...). E unha situación parecida era a que se subliñaba no diagnóstico que acompañaba o Plan xeral de normalización da lingua galega, aprobado no Parlamento Galego en setembro de 2004: sinalábase tamén a implantación xeneralizada dos ENL, pero este punto forte contrapesábase con puntos débiles, como a súa escasa capacidade de incidencia na vida dos centros ou o feito de que a súa actividade non teña moitas veces relación directa coa normalización da lingua, senón máis ben con tarefas de carácter cultural, etnográfico ou folclórico.

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria convoca anualmente axudas específicas para que os ENL desenvolvan o seu labor normalizador. Os datos fornecidos pola Administración educativa para os últimos exercicios, distribuídos por provincias e por titularidade dos centros, son os seguintes:

■ **Táboa 127: Axudas para ENL (curso 2002-03)**

	Ensino público		Ensino privado	
	N.º de centros	Orzamento	N.º de centros	Orzamento
A Coruña	404	258.615 €	23	13.359 €
Lugo	186	98.605 €	14	7.545 €
Ourense	149	87.700 €	16	9.590 €
Pontevedra	409	235.077 €	55	29.603 €
<b>Galicia</b>	<b>1148</b>	<b>679.997 €</b>	<b>108</b>	<b>60.097 €</b>

### ■ Táboa 128: Axudas para ENL (curso 2003-04)

	Ensino público		Ensino privado	
	N.º de centros	Orzamento	N.º de centros	Orzamento
A Coruña	429	258.879 €	31	18.579 €
Lugo	188	100.764 €	13	6.315 €
Ourense	147	81.362 €	15	9.975 €
Pontevedra	410	238.995 €	46	25.231 €
Galicia	1174	680.000 €	105	60.100 €

### ■ Táboa 129: Axudas para ENL (curso 2004-05)

	Ensino público		Ensino privado	
	N.º de centros	Orzamento	N.º de centros	Orzamento
A Coruña	454	259.042 €	31	17.955 €
Lugo	183	88.767 €	14	7.157 €
Ourense	155	86.761 €	17	10.787 €
Pontevedra	436	243.242 €	52	26.601 €
Galicia	1.228	677.812 €	114	62.500 €

Como se pode observar, tanto o número de centros como a súa distribución por provincias e a contía económica asignada a apoiar o labor dos ENL, non sufriron variacións importantes nos últimos tres cursos. Tampouco achega diferenzas substantivas a estratificación en ensino público e privado: o primeiro representa nos tres cursos máis do 90%, tanto de centros que se acolleron a estas axudas coma de orzamento xestionado, mentres que o ensino privado non chegou en ningún deses indicadores ao 10% do total.

## ■ 5. A FORMACIÓN NON REGRADA EN LINGUA GALEGA

### ■ 5.1. O sistema de formación

Por mandato legal, a Administración autonómica debe garantirlles o coñecemento da lingua galega a todos os que viven e traballan en Galicia; unha competencia no idioma que é especialmente esixible aos que desenvolven a súa actividade profesional ao servizo da poboación —funcionarios da Administración, docentes, etc.—, pero que debe estenderse ao conxunto dos cidadáns.



Deixando de lado iniciativas singulares de institucións e asociacións (universidades, movementos de renovación pedagóxica, sindicatos, asociacións culturais, etc.), a canle legal para a aprendizaxe da lingua galega fóra do sistema educativo regrado e para o seu recoñecemento oficial foi ata hoxe, ben a dos cursos de iniciación e perfeccionamento de galego, ben a das escolas oficiais de idiomas.

O éxito cuantitativo dos cursos de aprendizaxe da lingua galega foi notable, pero isto non pode levarnos a ignorar as eivas inherentes a este sistema de aprendizaxe e avaliación, denunciadas reiteradamente desde distintos ámbitos, e que se relacionan tanto coa súa feble estrutura, coma coa precariedade de medios, coa falla de formación específica dos docentes, coa carencia de planificación ou coa inexistencia de criterios e de control claro para a avaliación e o recoñecemento oficial das aprendizaxes. Nun dos máis recentes e documentados estudos realizados sobre o tema, un informe do Consello da Cultura Galega do ano 2002, concluíase literalmente o seguinte:

“Só desde unha falta de planificación lingüística previa se entende que cun único produto educativo, os cursos de iniciación e perfeccionamento da lingua, se pretendese cubrir as necesidades de todos os sectores sociais da poboación adulta” (Pérez Magdalena, 2002).

Entendemos que foi a conciencia destas limitacións e a necesidade dunha homologación con outras linguas o que levou a Administración educativa galega a promover nos últimos anos iniciativas de achegamento aos formatos oficialmente recoñecidos de aprendizaxe de linguas no marco europeo. Con este obxecto, coincidindo co Ano Europeo das Linguas, publicouse no 2001 unha primeira tradución ao galego do *Marco europeo común de referencia para as linguas*, documento que foi revisado e actualizado nunha nova publicación da Xunta de Galicia, co aval do Consello de Europa, titulada *Marco europeo común de referencia para as linguas: aprendizaxe, ensino, avaliación* (Xunta de Galicia, 2005d). E, paralelamente, un grupo de investigación promovido desde a Dirección Xeral de Política Lingüística está a traballar na definición dos niveis e nos diplomas de coñecemento da lingua galega, así como na elaboración de modelos de exames e na formulación de criterios para a súa elaboración e corrección; labor que debe rematar coa presentación da súa validación pola *Association of Language Testers in Europe* (ALTE), antes de rematar o ano 2005.

## ■ 5.2. Actividades de formación

Á marxe dos cambios previsibles a curto prazo no sistema non regrado de ensino e aprendizaxe do galego, un informe sobre as actividades de formación realizadas oficialmente nos últimos anos ten que referirse fundamentalmente aos cursos de iniciación e perfeccionamento en lingua galega.

No período 2003-2005, a Dirección Xeral de Política Lingüística organizou e subvencionou un número importante de cursos deste tipo destinados a distintos sectores sociais e profesionais: persoal das administracións públicas, persoal docente de niveis non universitarios e outros colectivos de poboación adulta. A súa distribución por anos e provincias foi a seguinte:

### ■ Táboa 130: Formación en lingua galega nas administracións públicas

	Ano 2003		Ano 2004		Ano 2005	
	N.º cursos	Orzamento	N.º cursos	Orzamento	N.º cursos	Orzamento
A Coruña	16	47.040 €	17	49.920 €	20	64.335 €
Lugo	5	15.340 €	4	12.200 €	5	16.760 €
Ourense	4	11.880 €	4	11.880 €	4	13.120 €
Pontevedra	4	12.000 €	4	12.000 €	5	16.550 €
Galicia	29	86.260 €	29	86.000 €	34	110.765 €

### ■ Táboa 131: Formación en lingua galega para docentes de ensino non universitario

	Ano 2003		Ano 2004		Ano 2005	
	N.º cursos	Orzamento	N.º cursos	Orzamento	N.º cursos	Orzamento
A Coruña	7	20.670 €	7	20.620 €	8	26.240 €
Lugo	2	6.060 €	2	6.060 €	4	13.480 €
Ourense	2	5.940 €	2	5.940 €	2	6.560 €
Pontevedra	4	11.880 €	4	11.880 €	4	13.120 €
Galicia	15	44.550 €	15	44.500 €	18	59.400 €

■ **Táboa 132: Formación en lingua para outros colectivos de adultos**

	Ano 2003		Ano 2004		Ano 2005	
	N.º cursos	Orzamento	N.º cursos	Orzamento	N.º cursos	Orzamento
A Coruña	110	318.300 €	111	319.900 €	128	408.400 €
Lugo	49	146.010 €	50	146.010 €	46	149.770 €
Ourense	50	148.440 €	50	146.940 €	50	162.190 €
Pontevedra	84	243.000 €	84	248.700 €	100	318.250 €
<b>Galicia</b>	<b>292</b>	<b>855.750 €</b>	<b>297</b>	<b>861.550 €</b>	<b>324</b>	<b>1.038.610 €</b>

Á parte destes cursos de lingua galega, oral ou escrita, a Dirección Xeral de Política Lingüística realizou neste mesmo período outras actividades de formación dirixidas especificamente ao colectivo docente, promovidas normalmente polos equipos de normalización lingüística dos centros e destinadas a intercambiar experiencias e a mellorar a formación lingüística e sociolingüística do profesorado. Estas actividades responderon normalmente ao formato de encontros ou seminarios de traballo e a súa distribución por anos foi a seguinte:

■ **Táboa 133: Encontros, seminarios e actividades de formación dos ENL**

	Ano 2003		Ano 2004		Ano 2005	
	Número	Orzamento	Número	Orzamento	Número	Orzamento
A Coruña	17	31.500 €	18	37.734 €	17	39.886 €
Lugo	5	13.929 €	6	16.429 €	9	22.791 €
Ourense	12	24.825 €	8	19.178 €	10	22.680 €
Pontevedra	12	28.573 €	12	26.659 €	17	30.608 €
<b>Galicia</b>	<b>46</b>	<b>98.827 €</b>	<b>44</b>	<b>100.000 €</b>	<b>53</b>	<b>115.965 €</b>

A información ofrecida nas táboas anteriores demostra que a evolución, tanto do número de actividades de formación coma dos recursos asignados a estas, para toda Galicia seguiu un proceso parello: non variou practicamente entre os anos 2003 e 2004, pero aumentou de forma considerable —arredor do 20%— no ano 2005, un incremento que se reflicte en porcentaxes moi semellantes nos distintos eidos e tipoloxías formativas ás que se fai referencia máis arriba.

De todos estes datos, cómpre destacar neste informe a escaseza de cursos de lingua galega para docentes en comparación cos destinados a persoal administrativo e a outros colectivos de adultos: 15 nos anos 2003 e 2004, e 18 no 2005, no conxunto de Galicia.

Á parte doutros factores difíciles de precisar, seguramente isto hai que relacionalo co avance que se produciu no coñecemento da lingua galega por parte do profesorado nas dúas últimas décadas, que fai que a demanda formativa neste eido vaia diminuindo progresivamente. A comparación cos datos que se ofrecían no *Informe do Consello Escolar do curso 1992-93* correspondentes a hai algo máis dunha década dá unha idea máis panorámica deste proceso:

### ■ Táboa 134: Cursos de lingua galega para docentes no conxunto de Galicia

Trienio 1991-1993	Trienio 2003-2005
459	48

Fonte: Consello Escolar de Galicia, 1994.

## ■ 6. DIFUSIÓN E PROMOCIÓN DA LINGUA GALEGA

En relación coas funcións que oficialmente ten asumidas de difusión e promoción da lingua galega, a Administración autonómica levou a cabo diversas iniciativas dirixidas preferentemente ao ámbito educativo, aínda que tamén a outros sectores da poboación. Estas actividades situáronse maioritariamente en Galicia e tiveron como destinatarios galegos residentes na comunidade autónoma, pero tamén as houbo que se realizaron entre galegos do exterior ou con non galegos interesados en coñecer a lingua e a cultura de Galicia. Destacamos as seguintes:

### ■ 6.1. Difusión da lingua galega no interior de Galicia

A Dirección Xeral de Política Lingüística organizou de maneira periódica as seguintes campañas de promoción da lingua galega:

- Campaña das Letras Galegas: coincidindo con esta conmemoración, a dirección xeral organiza todos os anos campañas de divulgación do libro galego, en colaboración coa Federación de Libreiros Galegos, editando e distribuindo materiais referidos aos autores homenaxeados.
- Verán en galego: campaña realizada no período estival na que se distribúen adiviñas, recitativos e pasatempos para agasallar nas librerías pola compra de libros en galego.
- En galego cos cinco sentidos: campaña de carácter máis xeral dirixida ás xeracións máis novas baixo o lema “le, fala, escribe, escoita na túa lingua”, que pretendía reforzar a importancia da adquisición dos mecanismos da lingua galega.

- En colaboración coas administracións locais, leváronse a cabo campañas como En galego vivo Vigo, en galego Vigo vai (no concello de Vigo) ou En galego chegarás moi alto (no Ferrol).
- A maxia das palabras: iniciativa que se apoia na capacidade que ten a literatura infantil para promover a normalización da lingua galega e que naceu co obxectivo de servir de canle entre os lectores máis novos e os libros escritos para eles. Nunha colección que leva este título, repartíronselles en dúas fases a nenos e nenas de Galicia preto dun millón de exemplares de doce contos.
- O cine nas aulas: actuación que consiste na edición en vídeo de cinco películas que destacan polas grandes posibilidades que ofrecen como material didáctico de apoio e que poden servir tamén para promover o uso do galego no ensino. Os filmes van acompañados de guías didácticas, para favorecer a análise e a comprensión destes.
- O tren da lingua: iniciativa en colaboración coa Renfe e con outras institucións privadas que pretende facilitar o coñecemento de Galicia por parte dos máis pequenos e intercambiar opinións entre escolares de distintas zonas. No último ano, ofertáronse 12.000 prazas e prevíanse 60 viaxes por nove itinerarios diferentes.
- Non desherdes a túa lingua: campaña que se marcaba o obxectivo de subliñar a necesidade da transmisión xeracional da lingua, promovendo, en concreto, o seu uso nos actos xurídicos nos que se materializan decisións básicas da vida dos cidadáns.
- Entre nós, en galego: é unha campaña que se iniciou no 2001 e que pretende asentar a idea de que o galego debe ser a lingua de instalación básica de todos os galegos. Desenvolveuse a través de distintos concursos celebrados nos centros de ensino (publicidade, relato curto, teatro, recitado de poemas, revistas escolares, contacontos, música...) nos que competiron, nas cinco edicións celebradas, máis de 370.000 escolares.

## 6.2. Difusión da lingua galega no exterior e para estranxeiros

Entre as actividades de promoción e difusión da lingua galega realizadas fóra de Galicia —ou mesmo dentro de Galicia, pero dirixidas a destinatarios non galegos— podemos falar dos cursos de galego no exterior, dos cursos de lingua e cultura galega para estranxeiros realizados en Galicia e das actividades realizadas a través de universidades españolas ou estranxeiras.

### a) Cursos de lingua galega no exterior

Están dirixidos a galegos que viven fóra de Galicia e desenvólvense en centros galegos e en casas de Galicia de todo o mundo. Funcionan en réxime de colaboración entre a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e a Consellería de Emigración. O

balance de cursos e alumnos que participaron nestes ao longo dos tres últimos anos foi o seguinte:

■ **Táboa 135: Cursos de lingua galega no exterior**

Ano	N.º de cursos	N.º de alumnos
2003	65	1950
2004	67	2069
2005	99	2900

b) Cursos de lingua e cultura galega para estranxeiros

Organízaos a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, en coordinación co Seminario de Lexicografía da Real Academia Galega e coa Universidade de Santiago de Compostela, e están dirixidos a estudantes do último curso ou posgraduados en Filoloxía de calquera universidade. Paralelamente á aprendizaxe da lingua, realízanse conferencias e visitas culturais relacionadas coa historia, a arte e a cultura de Galicia en xeral.

Estes cursos comezaron no 1988 e cumpriron xa 18 edicións, cunha participación global de 1.782 alumnos. Os datos numéricos dos tres últimos anos son os seguintes:

■ **Táboa 136: Cursos de galego para estranxeiros**

Ano	N.º de países de orixe	N.º de alumnos
2003	25	123
2004	24	128
2005	30	148

c) Actividades a través de centros de estudos galegos fóra de Galicia

Outra vía para espallar e estudar a lingua e a cultura galega fóra de Galicia é a dos centros de estudos galegos (CLG), que están integrados a modo de cátedras de lingua e cultura galegas en universidades de todo o mundo.

Estes centros teñen dúas modalidades: con lectorado e sen lectorado. Neste momento, existen en total 41 CLG, dos cales 28 posúen lectorado e 13 non. A súa distribución xeográfica é a seguinte: 10 en España, 21 en Europa, 9 en América e 1 en Australia.

Os responsables dos CLG son profesores numerarios pertencentes aos cadros docentes das universidades correspondentes, normalmente intelectuais de recoñecido prestixio no eido internacional, que teñen entre as súas funcións ensinar lingua, literatura e cultura galega. En canto aos lectores, trátase de licenciados en Filoloxía Galega ou en calquera outra titulación equivalente, e as súas funcións son impartir cursos de lingua, literatura e cultura galegas e realizar investigacións sobre estas temáticas.

Segundo datos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, cada ano participan arredor de 2.400 alumnos nalgún tipo de actividade realizada por estes centros: cursos, conferencias, investigacións, traducións e actividades lúdico-culturais. A extensión e a intensidade deste labor varía moito dunhas universidades a outras: xeralmente a materia de lingua, literatura e cultura galega forma parte dos plans de estudo das facultades de Filoloxía Hispánica, Portuguesa ou Románica, ben como materia obrigatoria, optativa ou de libre configuración; pero cómpre subliñar algún caso, como o da Universidade Central de Barcelona, onde os estudos de galego constitúen unha titulación propia.

A relación económica entre a Xunta de Galicia e as universidades onde existen CLG é tamén diversa. Para o período 2005-2008, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria indica que investirá máis dun millón de euros en subvencionar as actividades destes centros. A finais de xuño de 2005, estaban asinados convenios con 15 das 41 universidades nas que existen CLG; as 26 universidades restantes percibirán axudas económicas en función dos programas que desenvolvan.

## 7. CONCLUSIÓNS

Da información desenvolvida nas epígrafes anteriores derívanse algunhas consideracións sobre cada un deles que formulamos de seguido a xeito de conclusións:

### a) Marco legal e estruturas de normalización:

- Existe un grao de fracaso insólito da lexislación, pois nin sequera se cumpre a normativa naquelas materias na que o galego é obrigatorio, polo tanto a normalización que a lei preconiza está moi lonxe de acadarse.
- O novo rango da Secretaría Xeral de Política Lingüística, así como a súa dependencia da Presidencia da Xunta, poden garantir unha maior eficacia e globalidade na súa actuación, pero sen dúbida obriga a manter algunha unidade específica na Consellería de Educación e Ordenación Universitaria que se encargue de activar a política lingüística no eido educativo.

**b) Situación da lingua no sistema educativo regrado:**

- Formalmente, aparecen datos próximos á normalidade no uso da lingua galega na ESO —nas materias nas que é obrigado—, aínda que no resto o equilibrio está moi lonxe de lograrse, pero é inadmisíbel o incumprimento da norma en bacharelato e FP (ben é certo que estamos utilizando datos de 1998 que relativizan esta análise, pero sen presupoñer necesariamente que se teña producido unha mellora).
- A situación máis deficitaria para a lingua galega atópase na educación infantil e na educación primaria, especialmente no primeiro ciclo. Isto é especialmente grave porque pode representar en moitos casos unha desgaleguización no tránsito da familia á escola e, indirectamente, unha incentivación da non transmisión interxeracional deste idioma. Cómpre, xa que logo, unha actuación urxente e decidida para avanzar na galeguización destes niveis educativos.
- Nestes mesmos treitos escolares, é significativa a desproporción no uso das linguas na aprendizaxe da lectura e da escritura, claramente favorable ao castelán. Para avanzar na normalización da lingua galega, é tamén fundamental conseguir unha maior presenza desta na incorporación dos nenos á lingua escrita, porque isto marcará de maneira decisiva a súa relación posterior co idioma.
- A competencia docente en lingua galega do profesorado non debería ser unha eiva para os funcionarios públicos, aínda así máis da cuarta parte dos que impartían docencia nos tramos non obrigatorios declaraban que non a tiñan. Dende a Administración non se podería consentir que alguén fixera esta afirmación xustificándose na falta da formación correspondente; polo tanto, cómpre esixirlle unha formación a todo o profesorado para ter tal competencia.
- Ao ser relativamente sinxelo superar as eivas formais de competencia, é necesario atender outros aspectos da situación sociolingüística escolar que seguen pexando o avance do idioma. Neste sentido, é unha opinión moi estendida que resulta insuficiente o apoio da Administración, que faltan aínda materiais didácticos —especialmente, para infantil e primeiro ciclo de primaria— e que fai falta tamén un plan de actuación que permita combater con éxito prexuízos lingüísticos aínda moi enraizados na comunidade escolar.

**c) Equipos de normalización lingüística:**

- Agás situacións un pouco particulares, parece que se conseguiu unha implantación formal destes equipos na gran maioría dos centros. Aprécianse, porén, debilidades importantes no seu funcionamento, desviacións do que é o seu obxecto central de traballo e insuficiencias para contribuír con eficacia ao avance escolar da lingua galega.



- Para superar esas debilidades, parece necesario tomar decisións desde a Administración que reforcen o seu status na vida dos centros, que melloren a formación dos seus membros en sociolingüística aplicada ao ensino e que garantan a súa dedicación a actividades específicas de normalización.

#### **d) A formación non regrada en lingua galega:**

- Diminuíu de forma drástica a demanda de cursos de lingua galega para docentes, pero seguiu desenvolvéndose unha notable actividade formativa con outros sectores sociais.
- Máis ca en aspectos cuantitativos, a reflexión sobre formación dos adultos en lingua galega debe centrarse no sistema empregado. Neste sentido, parece claro que o ‘modelo cursos’ que se veu seguindo ata agora non cumpre os requisitos necesarios: na súa homologación co que sucede noutras linguas, na adecuación dos programas, no control e nos criterios de avaliación, na formación dos propios formadores, etc. Cómpre, polo tanto, un cambio en profundidade no modelo e, neste sentido, os pasos dados ultimamente de incorporación ao *Marco europeo común de referencia para as linguas* marcan, sen dúbida, a dirección correcta.

#### **e) Promoción e difusión da lingua:**

- No interior realizáronse nos últimos anos diversas actividades de promoción do idioma, algunha delas cunha implicación importante do sector educativo, como é o caso de Entre nós, en galego. Cumpriría, de todos os xeitos, valorar con rigor a incidencia real destas campañas no avance do uso da lingua galega e na mellora das actitudes lingüísticas dos escolares.
- A promoción do idioma fóra de Galicia tamén foi obxecto de atención por parte da Administración educativa da Xunta (a través de cursos de lingua para galegos da emigración, de cursos de lingua e cultura galega para estranxeiros ou das actividades realizadas polos centros de estudos galegos fóra de Galicia). En calquera caso, tamén o relativo éxito cuantitativo destas iniciativas non pode esconder algunhas deficiencias derivadas do carácter excesivamente voluntarista de moitas delas ou da existencia dunhas condicións singulares que as favorezan, polo que se debe avanzar nun marco máis estable e regrado que lles garanta continuidade e que permita unha planificación a medio prazo.

# 15

## OS SERVICIOS COMPLEMENTARIOS



### 1. INTRODUCCIÓN

Para contribuír á mellora e calidade da ensinanza existen uns servizos complementarios que deberán achegar respostas a cuestións que emerxen durante as realizacións didácticas e psicopedagóxicas, asesorar o enfoque pedagóxico e contribuír á busca de solucións socioeducativas.

Entendemos por servizo aquela unidade que está en función de algo. En sentido amplo, servizo é toda unidade burocrática que administra e xestiona o desenvolvemento da actividade educativa.

Os servizos educativos complementarios, de transporte e de comedor escolar, garanten que a dispersión poboacional de Galicia (o 50% dos núcleos de poboación do Estado) non sexa un obstáculo para o acceso á educación obrigatoria e gratuíta. Deste xeito, explícase que:

- O sistema galego de transporte escolar é o máis amplo e custoso do Estado: 30 de cada 100 alumnos transportados no Estado son galegos.
- O sistema galego de comedores escolares dependentes da Xunta de Galicia outórgalles servizo a máis de 55.000 beneficiarios.

En definitiva, estes servizos constitúen unha peza clave para acadar o obxectivo da igualdade de oportunidades na educación en Galicia. O transporte e o comedor escolar naceron e estendéronse como consecuencia das grandes reformas educativas da segunda metade do século pasado e foron a infraestrutura básica que permitiu o establecemento do sistema educativo impulsado pola LXE, no que se vinculaba a calidade da educación

á concentración en grandes colexios (grupos escolares) da poboación en idade de escolarización obrigatoria da comarca (14 anos).

Anos máis tarde, a LOXSE introduce cambios no sistema educativo (ampliación da educación obrigatoria, escolarización destes alumnos en centros de primaria e secundaria) que demandarán destes servizos un notable esforzo de adaptación, e mesmo de extensión, para cubrir as demandas e ofrecer un servizo de calidade.

---

## ■ 2. MARCO LEGISLATIVO

---

A Lei de educación primaria do 17 de xullo de 1945 creou o servizo de comedores escolares en todas as escolas públicas. E pola Orde do 20 de xullo de 1954 apróbase o regulamento de comedores escolares.

Coa Constitución de 1978 créase en España un novo marco xurídico que vai condicionar directamente todo o desenvolvemento legislativo posterior; no primeiro parágrafo do artigo 1 da Constitución establécese que “España se constitúe nun Estado social e democrático de dereito que propugna como valores superiores do seu ordenamento xurídico a liberdade, a xustiza, a igualdade e o pluralismo político”.

En aplicación dese principio de igualdade, no artigo 14 sinálase: “Os españois son iguais ante a lei, sen que poida prevalecer discriminación ningunha por razón de nacemento, raza, sexo, relixión, opinión ou calquera outra condición ou circunstancia persoal ou social”.

O artigo 27 da Constitución reconece que “todos os españois teñen dereito á educación”.

Para lle dar cumprimento a este dereito básico, os poderes públicos deberán remover todos os obstáculos para que poida ser exercido por todos os cidadáns sen diferenza de idade, sexo, nivel social, etc. Así mesmo, deberán promover todas as accións positivas necesarias para compensar as desigualdades derivadas de factores sociais, económicos, culturais, etc.

Tendo en conta que partimos do principio de equidade, as situacións desiguais deberán ter un tratamento distinto para intentar igualalas. Por iso, establécense medidas compensatorias.

Os primeiros antecedentes de implantación de servizos complementarios teñen lugar coa Lei Villar Palasí (Lei 14/1970, do 4 de agosto, xeral de educación e financiamento da reforma educativa; BOE, 06/08/70).

Ofertábanse servizos gratuítos de comedor e transporte escolar para os alumnos que se escolarizaban fóra da súa localidade. Isto, xunto cos programas de bolsas e axudas, supuxo unha mellora sen precedentes na igualdade do acceso á educación.

A LOXSE establece no título V, dedicado á compensación das desigualdades na educación, que “coa finalidade de facer efectivo o principio de igualdade no exercicio do dereito á educación, os poderes públicos desenvolverán as accións de carácter compensatorio con relación ás persoas, grupos ou ámbitos territoriais que se atopen en situacións desfavorables e proverán os recursos económicos para iso”.

Máis tarde, a Lei orgánica 10/2002, do 23 de decembro, de calidade da educación (LOCE) dispón, no seu artigo 41.3, que, excepcionalmente, naqueles casos nos que, para garantir a calidade da ensinanza, os alumnos de ensinanza obrigatoria estean escolarizados nun concello próximo ao da súa residencia ou a unha distancia que o xustifique de acordo coa normativa para o efecto, as administracións educativas prestarán de forma gratuíta os servizos escolares de transporte e comedor e, de ser o caso, internado. Así mesmo, o artigo 2.2 f) da citada lei orgánica recoñece como dereito básico do alumnado, entre outros, o dereito a recibir as axudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico e sociocultural.

Neste mesmo sentido, no título preliminar, dedicado ás bolsas e axudas ao estudo establece que “para garantir as condicións de igualdade no exercicio do dereito á educación e para que todos os estudantes, con independencia do seu lugar de residencia, gocen das mesmas oportunidades, o Estado, con cargo aos orzamentos xerais, establecerá un sistema xeral de bolsas e axudas ao estudo destinado a superar os obstáculos de orde socioeconómica que, en calquera parte do territorio, impidan ou dificulten o acceso á ensinanza non obrigatoria ou continuidade dos estudos a aqueles estudantes que estean en condicións de cursalos con aproveitamento”.

No proxecto de Lei orgánica de educación (LOE), no seu título II, “Equidade na educación”, recóllese o seguinte articulado:

Artigo 80. Principios.

“1. Coa finalidade de facer efectivo o principio de igualdade no exercicio do dereito á educación, as administracións públicas desenvolverán accións de carácter compensatorio en relación coas persoas, grupos e ámbitos territoriais que se atopen en situacións desfavorables e proverán os recursos económicos e os apoios precisos para iso.

2. As políticas de educación compensatoria reforzarán a acción do sistema educativo, de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociais, económicos, xeográficos, étnicos ou doutra índole”.

Artigo 82. Igualdade de oportunidades no mundo rural.

“Na educación básica, naquelas zonas rurais nas que se considere aconsellable, poderanse escolarizar os nenos nun concello próximo ao da súa residencia para garantir a calidade da ensinanza. Neste suposto, as administracións educativas prestarán de forma gratuíta os servizos escolares de transporte e, se é o caso, comedor e internado”.

### 3. OS SERVIZOS COMPLEMENTARIOS EN GALICIA

Na busca de solucións socioeducativas e coa finalidade de achegar respostas válidas, a Comunidade Autónoma de Galicia organiza unha serie de servizos complementarios: comedores escolares, transporte escolar, escolas-fogar e residencias e bolsas e axudas ao estudo. Neste capítulo imos analizar os dous primeiros.

Segundo se desprende do Decreto 454/2003, polo que se establece a estrutura orgánica da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, a xestión dos servizos complementarios lévase a cabo no Servizo de Xestión dos Servizos Educativos Complementarios, dependente da Subdirección Xeral de Coordinación Administrativa e Xestión Orzamentaria da Secretaría Xeral Técnica. Dentro deste servizo existe:

- Xestión do servizo de transporte.
- Xestión do servizo de comedores.
- Supervisión e control do comedor e transporte.
- Coordinación de bolsas e axudas.

#### 3.1. O comedor escolar

O comedor escolar é un servizo complementario á ensinanza obrigatoria e gratuíta que a nosa Constitución asegura no seu artigo 27.6, o mesmo que as leis orgánicas 8/1985, do 3 de xullo, e 1/1990, do 3 de outubro, que regulan respectivamente o dereito á educación

e a ordenación xeral do sistema educativo. Isto será unha realidade se poñemos en marcha o maior número de servizos complementarios posibles.

Tanto no territorio nacional coma, particularmente, no nivel autonómico existen leis que regulan o funcionamento e as condicións nas que poden funcionar os comedores escolares, en tanto que servizo de comida de mediodía. En todas as comunidades, centos de familias os utilizan por distintas razóns:

- Asegurar o acceso á ensinanza pública e gratuíta, aínda cando o centro se atope a unha distancia considerable dos seus fogares.
- Garantir unha dieta equilibrada. A lexislación contempla que nos comedores escolares as comidas que se serven deben adecuarse ás necesidades nutritivas con relación á idade e á fase de crecemento da poboación escolar.
- Proporcionarlles atención en horario de mediodía a aqueles nenos cuxos pais, por razóns laborais ou por outras causas, non acoden á casa ata a tarde.
- Establecer un espazo educativo diferente ao da aula.

A implantación destes servizos e a súa utilización permítelles a moitos pais e nais compatibilizar a vida familiar coa laboral.

Concretamente, na nosa comunidade, o Decreto 283/1986, do 25 de xuño (DOG, 14/10/86), que modifica nalgúns artigos o Decreto 16/1984, do 9 de febreiro (DOG, 29/2/84), regula o funcionamento dos comedores escolares<sup>54</sup>. A organización e administración destes correspóndelle á comunidade educativa do centro, representada polo Consello Escolar, que exercerá as funcións que se determinen regulamentariamente. Así, na xestión do comedor interveñen:

- 1)** O Consello Escolar, que desempeñará as seguintes funcións:
  - Fixar criterios para a selección do persoal colaborador.
  - Designar o encargado a proposta do director.
  - Aprobar os orzamentos autorizados pola Comisión Económica.
  - Fixar a contribución voluntaria dos pais.
  - Elaborar o regulamento do comedor.
- 2)** Correspóndelle á Comisión Económica aprobar os orzamentos e a súa xestión.
- 3)** O persoal encargado do servizo de comedor estará integrado por:

<sup>54</sup> Debemos ter en conta, ademais, o Decreto 443/1990, do 13 de setembro (DOG, 27/9/90), polo que se modifica o artigo 10 do Decreto 16/1984, do 16 de febreiro, polo que se regula o funcionamento dos comedores escolares.



- Director: supervisa o funcionamento e ordena os pagos.
- Encargado: ocúpase da organización, minutas, inventario, colabora no aspecto educativo, no coidado da hixiene de alimentos e locais, etc.
- Persoal colaborador: contéplase 1 por 40 ou fracción superior a 20.
- Persoal laboral: estará en función da categoría do comedor que vén determinada polo número de alumnos comensais (con dereito a este) e deberá ter o carné sanitario de manipulador de alimentos.

Teñamos en conta que un dos principais riscos de contaminación dos alimentos ten que ver co persoal que os manipula. Este persoal desenvolve unha función importante na tarefa de preservar a hixiene dos alimentos ao longo da cadea de produción, elaboración, almacenamento e servizo dos alimentos.

En España, o Real decreto 202/2000, do 11 de febreiro, polo que se establecen as normas relativas aos manipuladores de alimentos defíneos como todas aquelas persoas que, pola súa actividade laboral, teñen contacto directo cos alimentos durante a preparación, fabricación, transformación, elaboración, envasado-almacenamento, transporte, distribución, venda, subministración e servizo; e manipuladores de maior risco, aqueles cuxas prácticas de manipulación poden ser determinantes en relación coa seguridade e a salubridade dos alimentos, para elaborar e manipular comidas preparadas para venda, subministración e servizo directo ao consumidor ou a colectividades, como no caso dos comedores escolares.

Doutra banda, o Real decreto 3484/2000, do 29 de decembro, polo que se establecen as normas de hixiene para a elaboración, distribución e comercio de comidas preparadas nos comedores escolares, sinala que os establecementos para a colectividade, definida como conxunto de consumidores cunhas características semellantes que demandan un servizo de comidas preparadas, tales como un colexio, empresa, hospital, residencia e medio de transporte, disporán da documentación necesaria para acreditar o provedor inmediato das materias primas utilizadas.

As zonas de elaboración disporán de lavamáns de accionamento manual e a limpeza das instalacións, equipos e locais terán un sistema de limpeza e desinfección baseado na análise de perigos. Do mesmo xeito, os equipos e instalacións terán sistemas de control e rexistro da temperatura.

Nos comedores escolares de Galicia traballan no curso 2004-05, un total de 1.541 persoas, das cales o 44,5% é persoal laboral de cociña, e o 55,5% é persoal docente con funcións

de comedor (ver táboa 137). Son as provincias da Coruña e Lugo as que máis persoal laboral de cociña teñen.

### ■ Táboa 137: O persoal dos comedores escolares (curso 2004-05)

Provincias	Número de persoal	
	Persoal laboral de cociña	Persoal docente con funcións de comedor
A Coruña	231	295
Lugo	215	251
Ourense	150	201
Pontevedra	90	108
<b>Total</b>	<b>686</b>	<b>855</b>

No curso 1999-00, traballaban nos comedores máis de 800 profesionais de cociña e máis de 1.800 colaboradores. A comparación dos dous anos indícanos unha notable diminución no número de efectivos que atenden este servizo que, en todo caso, é moito máis acusada no caso dos colaboradores (Xunta de Galicia, 2000). Este feito podería explicarse polo aumento de centros educativos que administran os seus comedores a través dun contrato con empresas de *catering*.

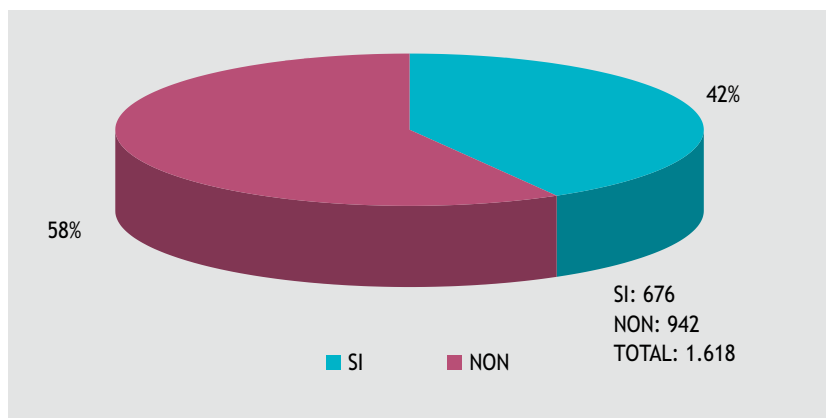
Cómpre preguntármonos por esta diminución de persoal, pois non se debe á baixa de comensais, aumentaron en case seis mil (ver gráfica 105), e tampouco pode ser toda atribuíble ao sistema de xestión dos comedores, pois neste período incrementouse un 1,5% este sistema.

#### ■ 3.1.1. Usuarios do servizo

Poderán ser beneficiarios gratuítos do servizo de comedor escolar, ademais daqueles alumnos de centros docentes públicos dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria nos niveis de ensino obrigatorio e segundo ciclo de educación infantil que sexan beneficiarios do servizo de transporte, os que teñan xornada de mañá e tarde e que non dispoñan do servizo de transporte escolar a mediodía, o director do centro, o encargado de comedor, o persoal laboral e colaborador, sen que o menú sexa diferente ao servido aos alumnos e aos fillos do persoal de comedor, así como os demais alumnos do centro que soliciten o servizo, ata a cobertura total do número de prazas do comedor correspondente.

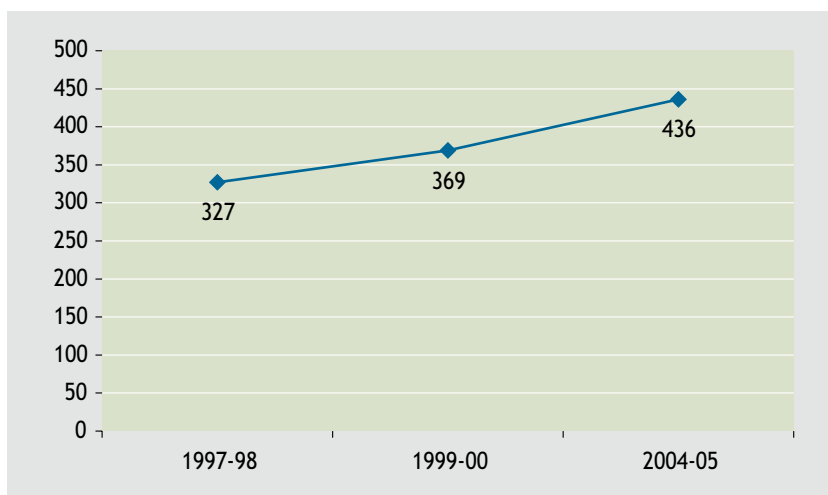
En Galicia, máis da metade dos 1.618 centros de ensinanza non ofrece servizo de comedor, mentres que o 42% si contan con este servizo para os seus alumnos (ver gráfica 103).

■ **Gráfica 103: Centros que ofrecen servizo de comedor (curso 2004-05)**



A rede de comedores escolares foi ampliándose para dar cobertura á extensión da escolaridade obrigatoria. Se no curso 1997-98 a rede estaba formada por 327 comedores, no curso 2004-05 o número de efectivos supera xa sobradamente os 400, o que supón un incremento de máis do 30% (ver gráfica 104).

■ **Gráfica 104: Evolución da rede de comedores escolares**



Tendo en conta o número de centros que ofrecen comedor escolar (676), cómpre observar na táboa que segue como as provincias da Coruña (31%) e Lugo (29%) son as que contan cun maior número de comedores. Pola contra, a provincia de Pontevedra, con só 76, é a que menos servizos suma.

**Táboa 138: Número de comedores por provincias (curso 2004-05)**

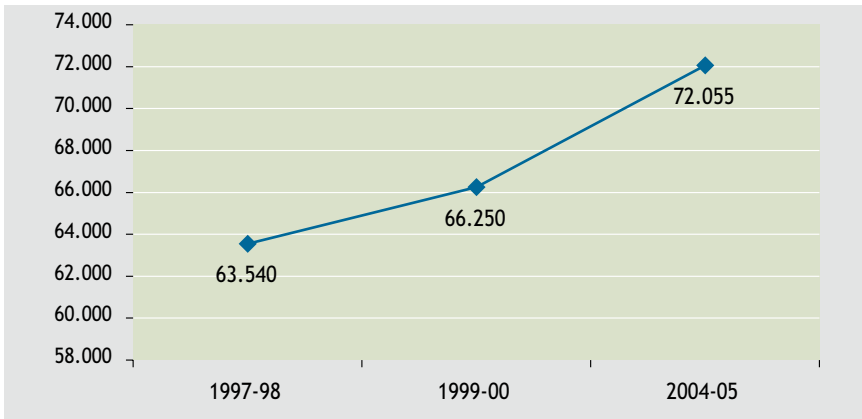
A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Total
135	125	100	76	436

En cada provincia constituíuse unha comisión de comedores escolares, integrada polo delegado provincial da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, actuando como presidente, o secretario da delegación, o inspector xefe da provincia, o inspector de servizos educativos complementarios, un director de centro que conte con APA, designado pola federación destas, e o xefe de promoción estudantil da delegación correspondente, que fai de secretario.

A finalidade do Decreto 16/1984, do 9 de febreiro, era regular o funcionamento dos comedores escolares dos centros comarcais nos que non existía servizo de transporte de mediodía para a totalidade dos alumnos transportados e, como excepción, daqueles centros non comarcais que contaban con instalacións axeitadas para iso e que eran organizados e administrados polos pais, coa colaboración voluntaria, se é o caso, dos profesores. Esta designación de “comarcais” xa non se utiliza na actualidade, senón que se emprega a denominación coa que a LOXSE denominou os centros dependendo das ensinanzas que se imparten: CEIP (colexio de educación infantil e primaria), CPI (centro público integrado) e IES (instituto de educación secundaria).

Tal e como se pode apreciar na gráfica que segue, o número de usuarios de comedor escolar foi en aumento desde o curso 1997-98, para superar no curso 2004-05 os 70.000.

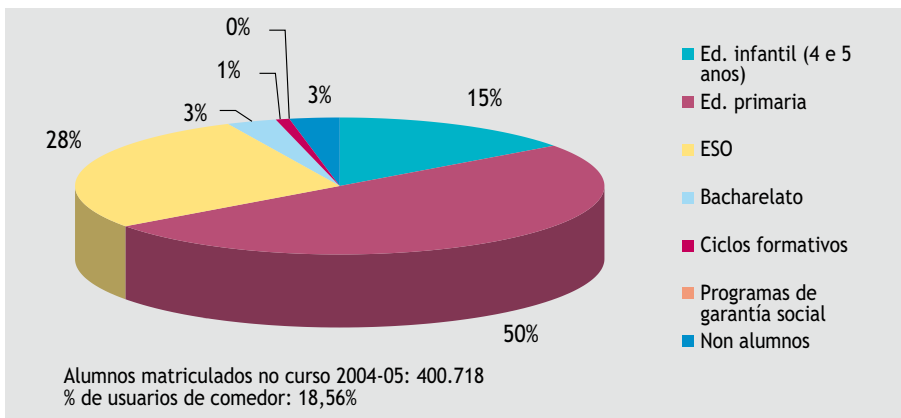
**Gráfica 105: Evolución do número de alumnos usuarios de comedor escolar**



Aínda así, as cifras absolutas do último dos anos analizados amósannos que só o 18,56% dos alumnos matriculados (400.718) foron usuarios deste servizo.

Segundo os datos achegados pola propia Consellería de Educación e Ordenación Universitaria para o curso 2004-05, os alumnos de educación primaria constitúen o 50% dos usuarios de comedores escolares, o 28% son alumnos que cursan educación secundaria obrigatoria e o 15% son de educación infantil. O restante 7% distribúese entre alumnos de bacharelato, ciclos formativos e programas de garantía social (ver gráfica 106 e táboa 139).

**Gráfica 106: Usuarios comedor escolar segundo etapa educativa (curso 2004-05)**



A continuación, na táboa 138 presentamos en cada etapa educativa o número de usuarios que son bolseiros. Pois ben, vistos os datos, podemos afirmar que o 43% do total de usuarios son comensais bolseiros, fundamentalmente de educación primaria (60,3%) e educación secundaria obrigatoria (25,2%).

■ **Táboa 139: Usuarios do comedor escolar**

	Comensais totais	Comensais bolseiros
Ed. infantil (4 e 5 anos)	11.354	3.833
Ed. primaria	37.179	19.123
ESO	20.659	7.984
Bacharelato	2.047	10
Ciclos formativos	710	140
Programas de garantía social	106	42
Non alumnos	2.327	581
<b>TOTAL</b>	<b>74.382</b>	<b>31.713</b>
<b>% comensais bolseiros</b>		<b>42,64%</b>

O número de comensais é o criterio que se emprega para clasificar en distintos tipos os comedores escolares: tipo A —ata 90 comensais—; tipo B —de 91 a 175 comensais—; tipo C —de 176 a 230 comensais—; tipo D —de 231 a 325 comensais—; tipo E —de 326 a 450 comensais— e tipo F —de 451 comensais en diante—.

■ **3.1.2. A xestión e inspección dos comedores escolares**

A xestión do funcionamento do servizo de comedor poderá realizarse a través dalgunha das seguintes modalidades:

- Xestión directa polo propio centro, por medio de persoal docente e/ou laboral dependente da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Contratación do servizo cunha empresa do sector, elaborando as comidas no centro ou nas instalacións da propia empresa, incluíndo neste caso a súa distribución e servizo no centro.
- Colaboración no servizo cos respectivos concellos, deputacións provinciais ou institucións e entidades públicas e privadas, especialmente as asociacións de nais e pais e as súas federacións, mediante convenios coa Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

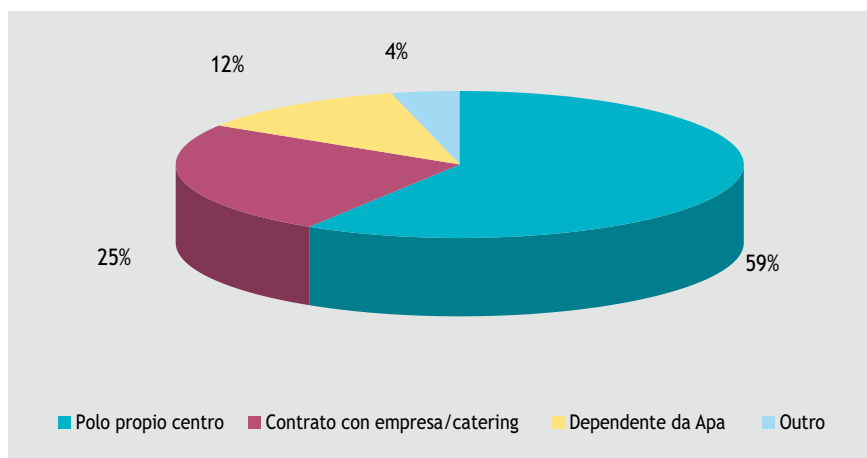
- Outros. Nos centros nos que, existindo ensinanzas de hostalería e/ou similares, requiran a realización de prácticas de cociña, funcione, á vez, o servizo escolar de comedor, poderá establecerse unha xestión singular, tanto no económico coma no funcional, que permita compatibilizar e rendibilizar ao máximo o desenvolvemento da docencia práctica das citadas ensinanzas e unha correcta prestación do servizo de comedor.

Na nosa comunidade, a maior parte dos centros con comedor escolar xestionan eles mesmos este servizo (59%) e, en moita menor medida, atopámonos con centros educativos que administran os seus comedores por medio dun contrato con empresas (25%) (ver táboa 140 e gráfica 107).

■ **Táboa 140: Centros con comedores escolares segundo a súa forma de xestión (curso 2004-05)**

	N.º de centros
Polo propio centro	401
Contrato con empresa/catering	169
Dependente da APA	79
Outros	27
<b>Total</b>	<b>676</b>

■ **Gráfica 107: Centros con comedores escolares segundo a súa forma de xestión (curso 2004-05)**



Abundando máis nesta cuestión, a maior parte dos comedores son de xestión directa (87,2%) e só unha mínima parte é de xestión indirecta (12,8%). Por provincias, destacamos que a maior porcentaxe de comedores de xestión indirecta se corresponde con Lugo (22,5%), mentres que no polo oposto se sitúa Pontevedra (8,8%) (ver táboa 141).

**Táboa 141: Número de comedores segundo a forma de xestión**

Provincias	Formas de xestión	
	Xestión directa	Xestión indirecta
A Coruña	120	15
Lugo	102	23
Ourense	88	12
Pontevedra	70	6
<b>Total</b>	<b>380</b>	<b>56</b>

En todo caso, o que se demostra é unha diminución mínima no número de comedores escolares de xestión directa, en comparación co curso 1999-00 (88,67%), e un pequeno aumento dos que son xestionados por empresas de hostalería (11,3%) (Xunta de Galicia, 2000).

Por outra banda, a inspección dos comedores escolares realízase en dous niveis:

- a) Nivel sanitario: correspóndelle á Consellería de Sanidade, a través dos servizos de sanidade escolar.
- b) Nivel educativo: é competencia da inspección educativa, que deberá supervisar a organización, funcionamento e xestión dos comedores e asesorar o seu persoal.

### 3.1.3. Comedores e coidado da saúde na escola

Na alimentación, os escolares non fan máis ca seguir o ditado das modas do momento. En todo o mundo industrializado constátase un cambio substancial dos hábitos dietéticos durante os últimos 25 anos. Así, datos proporcionados por diferentes enquisas de alimentación realizadas en España amosan de modo uniforme un aumento do consumo de graxas, paralelo a unha diminución dos hidratos de carbono. Por iso, nos comedores escolares as achegas alimentarias deben satisfacer as necesidades cuantitativas de enerxía e nutrientes; a súa estrutura cualitativa debe estar en sintonía coas actuais orientacións para a promoción da saúde e, ao mesmo tempo, debe contribuír á educación nutricional dos nenos e mozos (leis et al., 2003).



O comedor escolar adquire unha gran relevancia na adquisición de hábitos e saúde nutricional dos escolares, xa que a sociedade evoluciona de tal xeito que cada vez hai menor oportunidade de comer en familia e máis posibilidades de dispoñer de cartos para elixir, mercar e consumir os alimentos que desexen.

As mil calorías que, como media, ten un menú nun comedor de xestión directa poden ter múltiples presentacións, desde a máis xeneralizada ata a de menús especiais para nenos moi pequenos en forma de puré, outros de réxime adstrinxente ou os confeccionados sen glute.

Na elaboración do menú téñense en conta as alerxias a determinados alimentos (ovo, tomate, lácteos ou peixe) e tamén se consideran as crenzas relixiosas, por exemplo, menús sen carne de porco. Todos eles pódense obter sen incremento do custo se son aprobados polo Consello Escolar.

O século XXI debe ser o da prevención e o da educación para a saúde. Xa que a idade infantil é un período crítico no desenvolvemento do ser humano e que, ademais, todo aquilo que se invista nesta etapa terá unha gran repercusión na vida adulta é polo que o neno adquire un gran protagonismo, dada a súa capacidade para aprender e transmitirles información aos seus compañeiros, aos seus amigos e á súa familia.

A escola é o medio idóneo para a divulgación, aprendizaxe e realización de hábitos de vida saudables. A experiencia nos últimos anos na Unión Europea, EE.UU., Canadá e Australia demostra que o desenvolvemento curricular en contidos sobre a saúde, o desenvolvemento de programas de intervención sobre nutrición, actividade física, obesidade, etc., xunto coa cooperación de pais, profesores e alumnos, axuda á consecución de obxectivos, como o de reducir a obesidade ou problemas nutricionais crónicos. Por iso, o comedor escolar debe ser o paradigma dos menús de máxima calidade nutricional e social.

Concienciada por todo isto, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia propúxolle ao Departamento de Pediatría do Hospital Clínico Universitario da Universidade de Santiago de Compostela a realización dun proxecto de desenvolvemento de programas de prevención e intervención nutricional na escola e de asesoramento nutricional nos centros docentes públicos de Galicia: comedores escolares. Deste proxecto, derivou a edición dunha guía que inclúe menús adaptados ás necesidades dos nenos, cunha referencia completa na que se indica que proporciona cada un deles en termos de enerxía, proteínas, graxas, hidratos de carbono, minerais e vitaminas, ata un

total de 35 nutrientes, e referencias precisas sobre o tipo de preparación e documentación iconográfica, co fin de lle facilitar a súa elaboración ao persoal do comedor. Introdúcense menús para nenos celíacos<sup>55</sup> e con alerxia alimentaria. A guía pódese consultar no portal educativo [www.edu.xunta.es](http://www.edu.xunta.es) (ver tamén Tojo e Leis, 2005).

Do mesmo xeito, o Instituto de Estudos do Azucre e a Remolacha (IEDAR) inicia en Galicia o programa educativo “Aprende a comer, aprende a cociñar. O azucre ensínache o mundo dos alimentos”. O programa conta co apoio institucional da Administración educativa, e coa colaboración de Disney e da Editorial Everest.

Con este propósito, asinouse un acordo, o 22 de marzo de 2005, para que 15.000 alumnos e 900 profesores do 2.º ciclo de educación primaria de Galicia participen durante este curso escolar no dito programa educativo.

---

### ■ 3.2. O transporte escolar

O transporte escolar adquiriu unha gran magnitude e importancia, tanto desde o punto de vista económico, coma desde un enfoque sociolóxico, fundamentalmente a causa do proceso de concentración dos centros de ensino, propiciada pola Lei xeral de educación de 1970.

Se importante é o transporte escolar en España, en Galicia éo aínda en maior medida, pois a peculiar configuración do asentamento de núcleos de poboación (a metade dos que hai en España) xera maiores necesidades de desprazamento. Como caso peculiar destacado, recóllese no articulado que a distancia requirida para que os escolares teñan dereito a utilizar o transporte escolar será de 2 km, distancia que para o resto do Estado está fixado en 2,5 km.

As normas de seguridade aplicables no transporte colectivo de menores por estrada atopábanse recollidas no Real decreto 2296/1983, do 25 de agosto, sobre tráfico e circulación de vehículos escolares e de menores. Posteriormente, o Decreto 203/1986,

---

55 Con respecto aos menús para nenos celíacos, a Dirección Xeral de Educación Básica emitiu unhas instrucións con data de 9 de maio de 1986, nas que se recollía que os comedores escolares que contén con alumnos celíacos procurarán, dentro das súas posibilidades, á hora de elaborar os seus menús para cada día que, polo menos un dos pratos, poida ser consumido polos devanditos alumnos, reforzando a dieta destes a través deste prato e o de sobremesa. Así mesmo, procurarán introducir na preparación do menú destes nenos as modificacións que a súa enfermidade esixe.

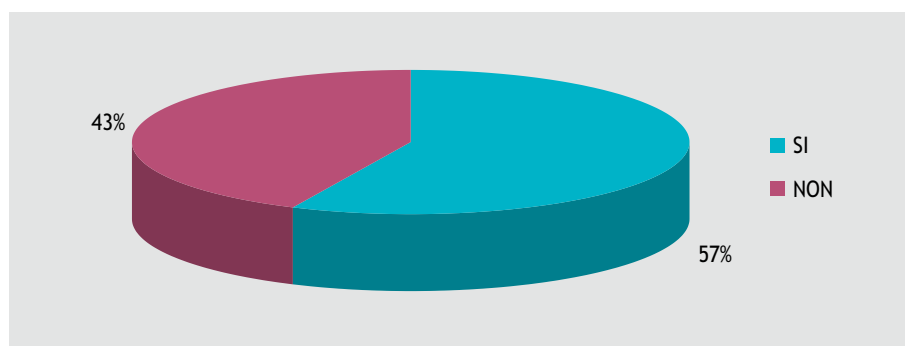
regula determinados aspectos do transporte escolar na Comunidade Autónoma de Galicia; e o Decreto 160/1988, regula a prestación dos servizos de transporte escolar e de obreiros de competencia exclusiva da Xunta de Galicia. Finalmente, o Real decreto 443/2001, do 27 de abril, regula as condicións de seguridade no transporte escolar e de menores (BOE, 02/05/01).

O servizo de transporte escolar é un dereito de todo o alumnado dos centros públicos de niveis de ensino obrigatorio que teñan o seu domicilio fóra do núcleo urbano no que está situado o centro escolar e, en calquera caso, a unha distancia do centro superior aos dous quilómetros. Excepcionalmente, por causas de especial incomodidade ou dificultade, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria poderá autorizar a prestación do transporte, aínda que non se cumpran os requisitos esixidos anteriormente.

O alumnado de educación infantil, excepto o de tres anos, poderá utilizar o servizo se existen prazas vacantes. Neste caso, teñen os mesmos dereitos e coberturas que os demais alumnos.

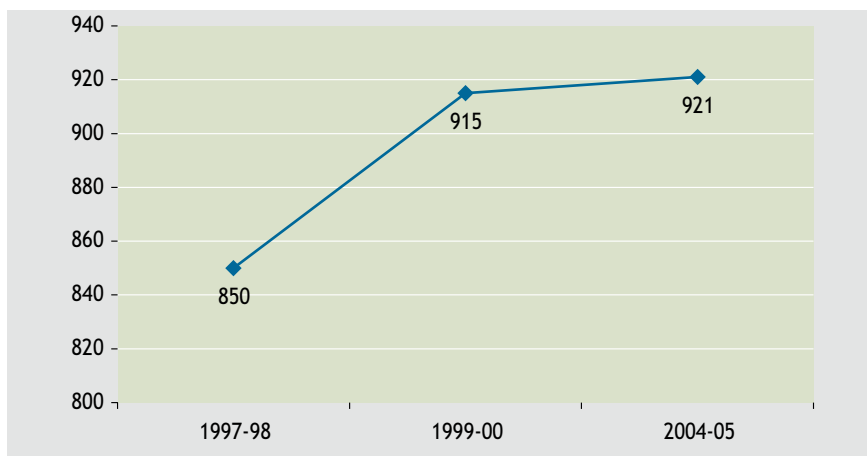
Como recolleemos na gráfica que presentamos a continuación, en Galicia máis da metade dos centros ofrecen servizo de transporte escolar. Isto é, do total de 1.618 centros, 921 dispoñen deste servizo e 697 non.

#### ■ Gráfica 108: Centros que ofrecen transporte escolar (curso 2004-05)



Unha ollada ao que sucedía noutros cursos escolares amósanos que o número de centros que dispoñen de transporte escolar para os seus alumnos presenta unha tendencia positiva, cun aumento moderado de centros novos que ano a ano lles ofrecen esta posibilidade ás familias (ver gráfica 109).

■ Gráfica 109: Evolución do número de centros que ofrecen transporte escolar



O Real decreto 443/2001, antes citado, fixa a implantación progresiva da figura do acompañante, que deberá culminarse no curso 2007-08 para os seguintes casos:

1) Nos transportes públicos regulares de uso especial de escolares por estrada, cando así se especifique na correspondente autorización e, en todo caso, sempre que se transporten alumnos de centros de educación especial, debendo, neste suposto, contar o acompañante coa cualificación laboral necesaria para a adecuada atención a este alumnado de necesidades educativas especiais.

b) Nos transportes públicos discrecionais de viaxeiros en autobús, sempre.

c) Nos transportes privados complementarios de viaxeiros por estrada, cando se transporten alumnos de centros de educación especial ou se trate de transportes cuxa orixe ou destino sexan distintos do domicilio dos menores ou do centro docente no que cursan estudos.

d) En calquera dos transportes anteriores cando, polo menos o 50 por 100 dos viaxeiros, sexan menores de doce anos.

No curso 2004-05, aparecen contabilizados para o servizo de transporte en Galicia un total de 68 acompañantes.

O acompañante debe ser acreditado pola entidade organizadora do servizo, pero é responsabilidade do transportista levalo. Entre as obrigas da entidade organizadora están, ademais desta acreditación:

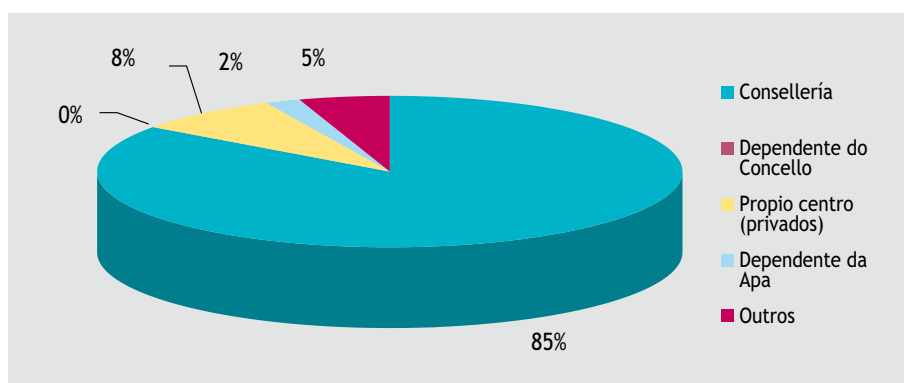
- Establecer as rutas e paradas.
- Constatar que o transportista ten a concesión ou autorización, posúe a ITV e o seguro.

Segundo os datos proporcionados pola Administración educativa, na nosa comunidade xestionáronse no curso 2004-05 un total de 4.476 vehículos (ver táboa 142), dos cales a maior parte (85 %) correspóndenlle á Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (ver gráfica 110).

■ **Táboa 142: Número de vehículos segundo a forma de xestión**

N.º de vehículos segundo a forma de xestión	N.º de vehículos
Consellería	3.790
Propio centro ( privados)	348
Dependente do concello	15
Dependente da ANPA	101
Outro: ADM, Cruz Vermella, Amencer e outros	222
<b>Total</b>	<b>4.476</b>

■ **Gráfica 110: Número de vehículos segundo a forma de xestión**



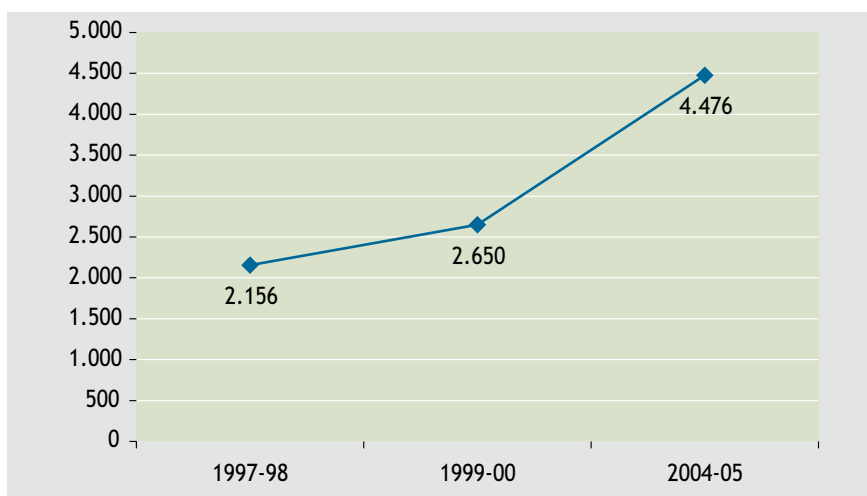
Os vehículos deben ter unhas determinadas condicións técnicas:

- Menores de 10 anos (ou maiores de 10 e menores de 16 se foron dedicados ao transporte escolar antes dos 10 anos).

- Un asento por persoa, cunha separación de 80 cm para asentos enfrontados.
- Cintos de 3 enganches e colchóns elevadores.
- Prazas para minusválidos ou con escasa mobilidade.
- Indicativos luminosos (pictogramas).
- ITV.

Comparando os datos de evolución do número de vehículos postos á disposición do sistema, podemos decatarnos rapidamente do acusado crecemento que se produciu nestes anos (ver gráfica 111).

### ■ Gráfica 111: Evolución do número de vehículos

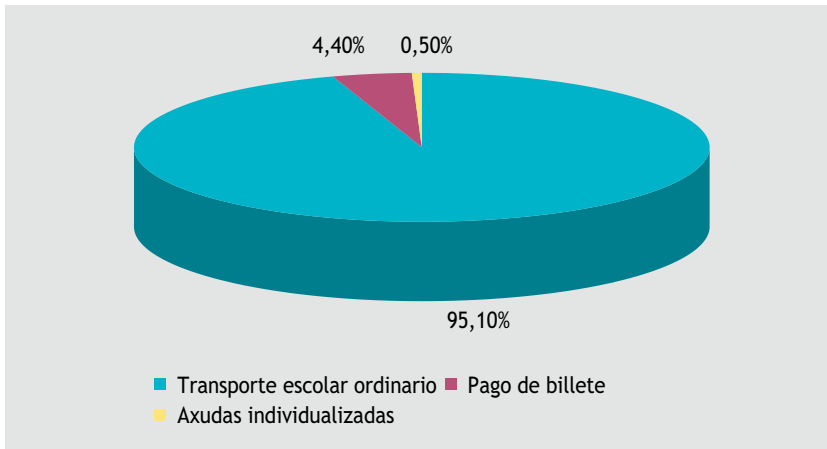


No curso 2004-05, fixeron uso deste servizo 112.934 usuarios, dos cales 107.406 (95,1%) son de transporte escolar ordinario e só 4.983 (4,4%) pagaron billete (ver táboa 143 e gráfica 112).

### ■ Táboa 143: Usuarios transporte escolar segundo forma de xestión (curso 2004-05)

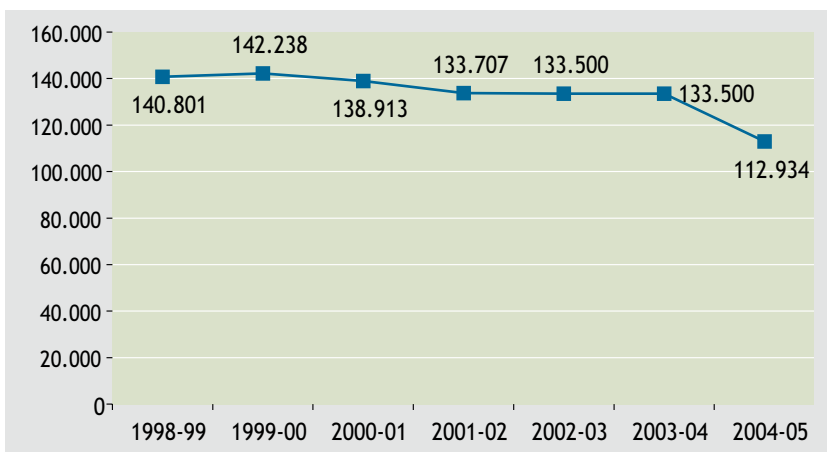
Usuarios de transporte escolar	
Transporte escolar ordinario	107.406
Pago de billete	4.983
Axudas individualizadas	545
<b>Total</b>	<b>112.934</b>

■ Gráfica 112: Usuarios transporte escolar segundo forma de xestión (curso 2004-05)



Como era previsible, aínda que o número de vehículos aumenta, tal e como acabamos de ver, o número de usuarios diminúe respecto de anos anteriores. Se no curso 2004-05 empregaron o transporte 112.934 escolares (ver gráfica 113), a finais da década dos noventa (curso 1999-00) eran 142.238, o que supón unha diferenza de 29.304 alumnos que deixaron de ser usuarios en tres anos, cunha media de case 10.000 suxeitos por curso académico.

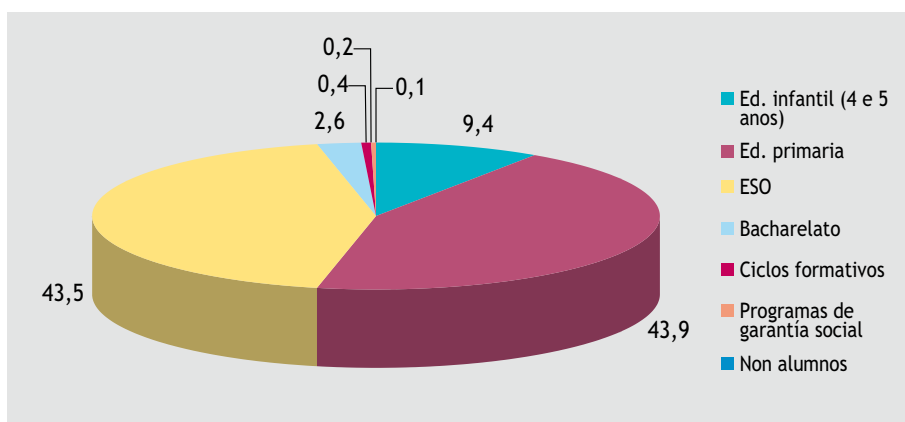
■ Gráfica 113: Evolución do número de usuarios transporte escolar



A pesar dos termos absolutos, o 28,16% dos alumnos matriculados no curso 2004-05 foron usuarios do transporte escolar.

Segundo as ensinanzas do total de usuarios do transporte escolar, o maior número corresponde a estudantes de primaria (49.620) e de secundaria obrigatoria (49.087), mentres que o número de usuarios nas idades de 4 e 5 anos foi de 10.582 (ver gráfica 114 e táboa 144).

■ Gráfica 114: Usuarios transporte escolar segundo etapa educativa (curso 2004-05)



■ Táboa 144: Usuarios transporte escolar segundo etapa educativa (curso 2004-05)

Usuarios de transporte escolar segundo etapa	
Educación infantil (4 e 5 anos)	10.582
Educación primaria	49.620
ESO	49.087
Bacharelato	2.888
Ciclos formativos	483
Programas de garantía social	241
Non alumnos	93
<b>Total</b>	<b>112.934</b>



No ámbito deste servizo, debemos atender tres aspectos que son básicos:

- a) A duración máxima do percorrido debe ser inferior a unha hora en cada sentido. Só se poderá superar en casos excepcionais.
- b) Velocidade: 90 km/h en autoestrada, 80 nas estradas e 50 nas vías urbanas e travesías.
- c) Os itinerarios e paradas deberán ser fixados, tal e como adiantabamos, pola entidade organizadora e comunicados á autoridade competente para a regulación do tráfico. As paradas no centro deben facerse dentro do recinto e, se non é posible, coa máxima seguridade. Non poden ser modificados, creados ou suprimidos polos transportistas.

O número de rutas existentes no curso 2003-04 incrementouse en máis de 1.000 con respecto ao curso 1998-99, mentres que o número de alumnos que gozaron deste servizo diminuíu en máis de 7.000 no mesmo período. Do mesmo xeito, o número de rutas desde o curso 2000-01 ata o curso 2003-04 aumentou en 915, mentres que o número de alumnos transportados diminuíu en 5.413, coincidindo coa tendencia evolutiva da escolaridade no noso país como consecuencia, entre outras, da baixa taxa de natalidade.

#### ■ Táboa 145: Rutas do transporte escolar

Curso	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04
<b>Rutas</b>	3.496	4.117	4.129	4.325	5.044	5.044
<b>Alumnos</b>	140.801	142.238	138.913	133.707	133.500	133.500

Coa finalidade de reducir os custos, eliminar as dobraxes e diminuír a duración das viaxes, deberanse combinar vehículos entre dous ou máis centros. Esta racionalización supón a modificación dos horarios escolares que non deberá exceder normalmente de media hora. En todo caso, os vehículos deberán chegar cunha antelación de 10 minutos sobre o comezo das clases.

### ■ 3.3. Actuacións da inspección nos servizos complementarios

Das funcións que establece o artigo 105 da LOCE, a que mellor responde ao papel da inspección en relación cos servizos complementarios é a de “informar sobre os programas e actividades..., así como calquera aspecto relacionado coa ensinanza”.

Entre as atribucións que sinala o Decreto 99/2004, do 21 de maio, polo que se regula a organización e funcionamento da inspección educativa e o acceso ao corpo de inspectores na nosa comunidade autónoma (DOG, 25/05/04), están as seguintes:

- Supervisar os centros, ensinanzas, etapas, niveis, programas e servizos educativos.
- Acceder aos centros docentes, así como aos servizos e instalacións.

Queda claro, pois, que a inspección ten unhas funcións e atribucións que permiten a vixilancia, o control, a supervisión e a avaliación dos servizos educativos. Concretamente:

1) Respecto do comedor, deberá (artigo 16 do Decreto 16/1984): controlar e supervisar a organización, funcionamento e xestión dos comedores; avaliar o seu funcionamento a través da memoria anual; velar pola existencia do regulamento do comedor e o seu cumprimento, así como polo cumprimento da normativa sobre gratificación, persoal colaborador, funcións de cada órgano, etc.; asesorar o persoal e informar sobre o funcionamento do servizo.

2) Respecto do transporte escolar, con carácter xeral, deberá exercer funcións relacionadas co control e supervisión, vixilancia, asesoramento, información e avaliación dos horarios, itinerarios, paradas, modificación de rutas e conflitos, entre outras.

## 4. CONCLUSIÓNS

Queda claro que os servizos complementarios do sistema educativo tiveron que facer un notable esforzo desde a aprobación da LOXSE para adaptarse ás novas demandas do sistema. Pero, máis alá dunha cuestión educativa, estes servizos tamén deben atender os constantes e rápidos cambios sociais, como os que se derivan da incorporación da muller ao ámbito laboral.

A organización destes servizos adquire en Galicia unha especial complexidade, tendo en conta as nosas características poboacionais. Temos máis da metade dos núcleos de poboación de todo o territorio español. Isto implica unha enorme dispersión poboacional que se, por unha banda, humaniza o contorno físico, por outra dificulta de forma extraordinaria a prestación de servizos, especialmente cando estes dependen dunha demanda social en función do lugar de residencia, con continuos cambios, co fin de adaptarse aos seus beneficiarios.

O comedor e o transporte escolar son dous servizos que naceron e se desenvolveron co obxectivo de contribuír á igualdade de oportunidades na educación para todos os nenos.

A análise realizada permítenos achegar unha serie de conclusións respecto destes dous servizos en Galicia:

- Comezando polo servizo de comedor, o primeiro que debemos destacar é que non chegan á metade os centros que llelo ofrecen aos seus alumnos; non obstante, son máis os centros que ofrecen servizo de transporte. De aí que os usuarios de transporte escolar sexan máis numerosos que os de comedor.

A Administración educativa debería facer un esforzo para que un maior número de centros puidesen ofertar prazas de comedor. Non é doutro xeito como o sistema educativo pode contribuír á necesaria conciliación entre vida familiar e laboral.

Para facelo debería, por unha banda, flexibilizar o sistema de xestión dos comedores, posibilitando que todos os centros de Galicia tivesen oportunidade de ofertar este servizo e, por outra, incrementar sensiblemente o número de axudas.

- Neste mesmo sentido, debería ampliarse a oferta máis alá do ensino obrigatorio e da educación infantil (2.º ciclo), xa que os principais usuarios dos servizos son os alumnos de primaria e secundaria obrigatoria ou, se é o caso, dispor as medidas precisas para que a distancia do lugar de residencia ao centro de ensino non sexa un atranco á hora de cursar as ensinanzas non obrigatorias.

- Os comedores escolares deberían cumprir non só unha función de servizo, senón tamén unha función educativa, vinculada á formación de hábitos de alimentación saudables nos máis mozos e nas súas familias, xunto cunha función social, na medida en que poden axudar a satisfacer carencias nutricionais.

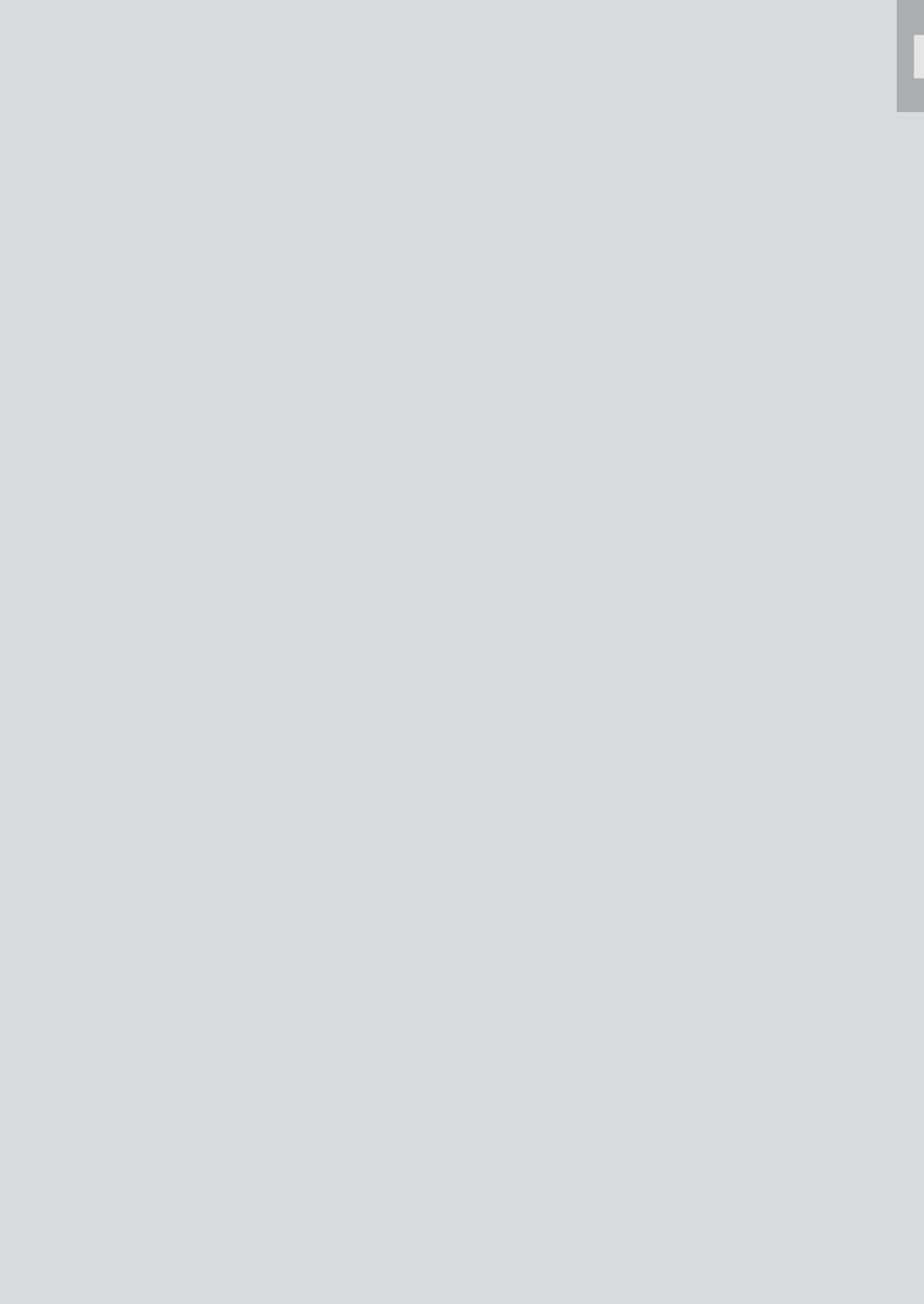
- Aínda que diminuíu o número de alumnos transportados, aumentou o número de vehículos, o número de centros que ofrecen este servizo e as rutas que cobren, o que implica unha maior calidade, polo feito de existir un maior número de efectivos para atender un menor número de usuarios. O que descoñecemos é o estado destes vehículos para o transporte de clientes tan diversos. Neste sentido, debería potenciarse a figura do acompañante no transporte escolar.

Tamén habería que actuar sobre a calidade do servizo, acurtando a duración das viaxes nalgúns casos, revisar o número e as localizacións das paradas, para minimizar as distancias dos domicilios a estas e elaborar un protocolo de actuación para abordar os cambios de itinerarios.

En definitiva, cremos que se deu unha mellora cuantitativa nas infraestruturas educativas de servizos, que deberían repercutir nunhas mellores prestacións para o maior número posible de alumnos de ensino non universitario.

# 16

## O FINANCIAMENTO DO SISTEMA EDUCATIVO EN GALICIA



### 1. INTRODUCCIÓN

A educación das persoas foi gañando en importancia ao longo do século XX de forma paralela á difusión dunha serie de valores de carácter humanístico e político. Neste sentido, a súa contribución á sociedade está fóra de toda discusión, pero a partir da xeneralización dos procesos de industrialización e innovación tecnolóxica, a educación e a formación convertéronse nunha cuestión clave para as sociedades modernas. Do mesmo xeito, os estados asumiron un papel fundamental sobre esta materia e pasaron a ser os principais responsables da provisión educativa dos individuos, destinando a este fin un volume de recursos nada desprezable.

Detrás desta realidade, atópase a teoría de que a educación e a formación teñen, ademais do valor humanístico, un considerable valor económico. A idea do valor económico da educación, defendida inicialmente polos teóricos da corrente do capital humano (Mincer, 1958; Becker, 1964; Shultz, 1961), foi posta en dúbida por outros economistas que defenden teorías credencialistas (Wiles, 1974; Spence, 1973) ou baseadas en actitudes (Bowles e Gintis, 1976). Esta controversia desenvólvese no marco da chamada economía da educación, que se constituíu como disciplina independente da ciencia económica a finais dos anos 50 do século pasado.

Pero, máis alá de discusións teóricas, as sociedades actuais parecen aceptar que a educación e a formación dos seus cidadáns constitúe un dos piares fundamentais para o seu progreso e o seu futuro. Por esa razón, e especialmente nos países máis desenvolvidos, cada ano destínase un importante fluxo de recursos humanos e materiais ao sistema educativo. A contía deses recursos vén determinada pola riqueza do país, polo número de habitantes, pola estrutura do seu sistema educativo..., pero tamén, e sobre todo, pola importancia que para a política dun país ten a educación dos seus cidadáns. Co fin de estudar esa cuestión no caso de Galicia, neste capítulo vaise analizar o gasto

público en educación non universitaria realizado nesta comunidade. Desde o traspaso de competencias educativas, o financiamento da educación realízase fundamentalmente a través dos orzamentos xerais da Comunidade Autónoma de Galicia, elaborados e aprobados en aplicación do principio de autonomía financeira. Estes orzamentos contemplan dous tipos de operacións:

- Operacións correntes, recollidas nos capítulos I (gastos de persoal), II (bens correntes e servizos) e IV (transferencias correntes).
- Operacións de capital, recollidas nos capítulos VI (investimentos reais) e VII (transferencias de capital).

Antes de entrar na análise global da evolución dos orzamentos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, é necesario realizar dúas puntualizacións. En primeiro lugar, aínda que esta é a partida fundamental e maioritaria a través da cal se realiza o gasto público de educación en Galicia, existen outras partidas minoritarias relacionadas principalmente coa Administración local que tamén se dedican a ese fin. Por outro lado, o orzamento aprobado xeralmente ao inicio do ano polo Parlamento pode ser obxecto de distintas modificacións durante o exercicio económico, polo que non adoita coincidir co orzamento finalmente liquidado ao remate deste. Neste sentido, e dado que o exercicio 2004 non fora aínda pechado no momento da elaboración deste informe, a cantidade correspondente a ese ano reflicte o orzamento inicial, mentres que nos outros casos se trata de orzamentos liquidados.

---

## ■ 2. EVOLUCIÓN NOMINAL DO GASTO TOTAL DA CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

---

O punto de partida da análise vén marcado polos 712 millóns de euros asignados pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria á educación non universitaria no ano 1992. A tendencia crecente resulta evidente da observación da cifra correspondente ao orzamento do 2004: 1.273 millóns de euros, case 600 millóns de euros por enriba da cantidade coa que se iniciaba o período (ver táboa 146).

■ **Táboa 146: Evolución do gasto público da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en educación non universitaria**

	Miles de €
1992	712.178,91
1993	765.066,17
1994	804.713,13
1995	820.999,96
1996	860.002,64
1997	887.011,66
1998	922.236,34
1999	988.975,88
2000	1.055.312,40
2001	1.074.049,83
2002	1.170.661,24
2003	1.205.698,71
2004	1.273.101,01

Sen negar a vontade política detrás deste aumento orzamentario, é necesario sinalar que boa parte do incremento se debe, tal e como se analizará nas próximas epígrafes, ás tensións inflacionistas sufridas con especial intensidade nalgúns anos do período analizado.

En calquera caso, este dato constitúe unha primeira aproximación ao gasto público en educación non universitaria. Un indicador un pouco máis refinado é o definido como a porcentaxe do produto interior bruto (PIB), que se dedica á educación desde o organismo responsable. Na táboa seguinte móstrase esta porcentaxe para o caso galego (gasto da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria con respecto ao PIB galego) e compárase coa correspondente porcentaxe para o total do Estado (gasto total en educación non universitaria en España con respecto ao PIB español). Como se pode apreciar, ambas as porcentaxes están moi próximas para todos os anos analizados e representan arredor do 3% dos respectivos PIB a prezos de mercado.



■ **Táboa 147: Porcentaxe do PIB que representa o gasto en educación non universitaria (1995-2002)**

	Galicia	Total España
1995	3,34	3,29
1996	3,33	3,26
1997	3,24	3,17
1998	3,18	3,11
1999	3,20	3,16
2000	3,21	3,10
2001	3,09	3,07
2002	3,15	3,13
media	3,18	3,16

Fonte: Elaboración propia a partir de datos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, o Ministerio de Educación e a Contabilidade Rexional Española Base 1995 (datos provisionais para o 2002).

As cifras comentadas ata o de agora reflicten a situación da educación non universitaria en xeral, constituída por diversas actividades educativas: educación infantil, primaria, bacharelatos tradicionais, formación profesional e as máis recentes secundaria obrigatoria, ciclos formativos... Tendo en conta a diversidade de actividades e tamén a distinta evolución que tiveron nos últimos anos, considérase relevante fragmentar a análise en dous grandes bloques: a educación infantil e primaria, por un lado, e a educación secundaria, que sufriu importantes cambios durante este período, por outro. Nas seguintes epígrafes analizarase máis polo miúdo o gasto dedicado a ambos os dous bloques de actividades.

### ■ 3. O GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN INFANTIL E PRIMARIA

Tal e como ocorría cando analizabamos o gasto total en educación non universitaria, o volume nominal de recursos dedicados á educación infantil e primaria foi incrementándose ao longo do período. Este crecemento produciuse ano a ano, sen apenas excepcións e, así, dos 400 millóns de euros gastados no 1992, pasouse aos 659 do ano 2004 (ver táboa 148).

■ **Táboa 148: Gasto público da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en educación infantil e primaria**

	Miles de €
1992	401.708,08
1993	424.646,30
1994	436.113,01
1995	454.603,15
1996	483.553,90
1997	483.259,02
1998	502.966,31
1999	523.131,09
2000	553.703,20
2001	571.767,83
2002	608.724,34
2003	622.784,47
2004	659.175,44

Esta primeira aproximación á evolución do gasto nas actividades educativas de infantil e primaria complétase coa análise da súa relación porcentual co PIB galego e a comparación co que sucede no conxunto de España para algúns dos anos do período (ver táboa 149).

■ **Táboa 149: Porcentaxe do PIB que representa o gasto en educación infantil e primaria (1995-2002)**

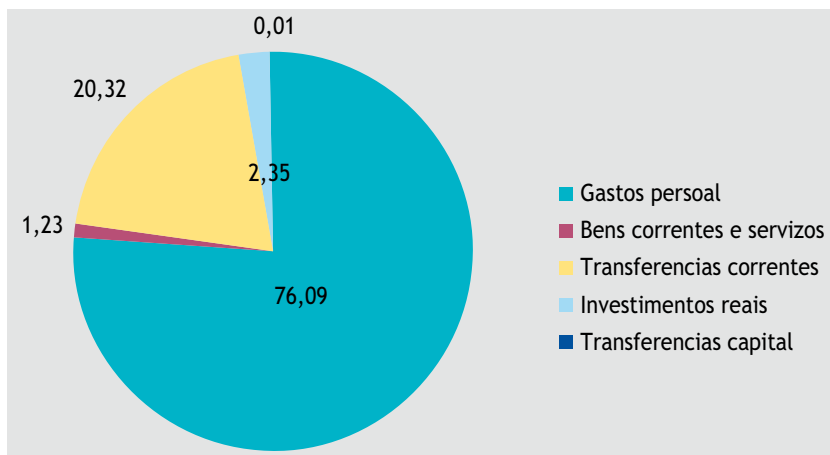
	Galicia	Total España
1995	1,85	1,58
1996	1,87	1,52
1997	1,77	1,38
1998	1,74	1,31
1999	1,69	1,35
2000	1,68	1,38
2001	1,64	1,32
2002	1,64	1,30
media	1,74	1,39

Fonte: Elaboración propia a partir de datos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, o Ministerio de Educación e a Contabilidade Rexional Española Base 1995 (datos provisionais para o 2002).

Tanto no caso galego coma no conxunto do Estado, a porcentaxe que supón este tipo de gasto con respecto ao PIB rexistra un crecemento negativo ao longo do período. De calquera maneira, a porcentaxe para Galicia supera sensiblemente a do resto do Estado en cada un dos anos para a que foi calculada. Esta diferenza pode vir explicada, polo menos parcialmente, pola maior dispersión xeográfica deste tipo de alumnado na comunidade galega, que tradicionalmente obrigou a Administración pública a incurrir en considerables gastos de comedor e, especialmente, de transporte ata o centro escolar.

Polo que se refire á distribución dos orzamentos da táboa 148, entre os distintos capítulos de gasto, a gráfica 115 ofrece unha panorámica do que ocorreu como media durante o período. Obsérvase claramente que a maior participación no gasto corresponde ao capítulo I de gastos de persoal, seguido moi de lonxe do capítulo IV de transferencias correntes, onde deben englobarse, entre outras partidas, as subvencións a familias e institucións sen fin de lucro e, polo tanto, as subvencións a centros concertados. Pola súa banda, os gastos de investimento significaron tan só un 2,35% dos orzamentos de infantil e primaria como media do período 1992-2004.

■ **Gráfica 115: Distribución do orzamento da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria para educación infantil e primaria en capítulos de gasto**



Á parte desta imaxe en medias, que resulta sen dúbida moi reveladora, podería ter interese observar a variación que se produciu na participación porcentual dos distintos capítulos ao longo da etapa estudada.

■ **Táboa 150: Participación porcentual dos capítulos de gasto educativo en educación infantil e primaria (1992-2004)**

	Gastos de persoal	Bens correntes e servizos	Transferencias correntes	Investimento real	Transferencias de capital
1992	76,17	1,41	17,36	5,06	0,00
1993	76,32	0,98	18,94	3,76	0,00
1994	77,27	2,21	17,76	2,76	0,00
1995	80,02	1,22	17,79	0,97	0,00
1996	80,41	1,12	17,42	1,05	0,00
1997	78,63	1,13	17,95	2,30	0,00
1998	78,57	1,36	18,30	1,77	0,00
1999	76,78	0,99	20,66	1,57	0,00
2000	74,80	0,99	22,19	2,01	0,02
2001	74,70	0,96	23,68	0,65	0,01
2002	72,14	1,18	23,52	3,14	0,03
2003	72,44	1,21	24,20	2,14	0,01
2004	70,91	1,20	24,46	3,40	0,02

Apréciase na táboa 150 unha tendencia decrecente mostrada pola participación dos gastos de persoal a partir do ano 1997, o cal non exime de que o volume nominal de recursos desta partida medrase durante todo o período. A caída observada na participación porcentual está en total consonancia co que ocorreu co número de mestres. No ano 1993 había 15.992 mestres de ensino infantil e primario, cantidade que se estancou ata o ano 2001, no que comezou a caer ata alcanzar a cifra de 14.996 mestres no 2004<sup>56</sup>. Tendo en conta o carácter funcional de moitos deles, semella que a caída demográfica e a nova configuración da educación secundaria obrigatoria frearon a contratación de novo profesorado nos niveis educativos infantil e primario, ao tempo que modificaron algunhas das figuras existentes.

56 Nas cifras comentadas de mestres non se inclúe o profesorado de relixión.

O capítulo de transferencias correntes mostra, non obstante, unha tendencia inversa no que se refire á súa participación no orzamento total. Este feito pode estar relacionado cun incremento do gasto en concertos. Segundo cifras do INE, o gasto en concertos educativos pasou de 90 millóns de euros no ano 1994, a 161 no 2002, na Comunidade Autónoma galega. Esta cifra contén tanto o gasto en concertos con centros de infantil e primaria coma con centros de secundaria, pero de calquera forma dá unha idea da tendencia crecente desta partida.

Polo que se refire aos capítulos de bens correntes e servizos e de investimentos reais, ambos os dous mostraron unha tendencia máis errática, tanto no que se refire á participación porcentual no orzamento total coma ao propio volume de recursos dedicados a estas partidas de gasto. Precisamente nos investimentos reais, o gasto dedicado pareceu responder máis a necesidades puntuais que a unha tendencia clara, como se pode ver na táboa 151, onde se mostran os volumes presupostados para este capítulo ao longo do período.

■ **Táboa 151: Evolución dos gastos en investimento en educación infantil e primaria (1992-2004)**

	Miles de €
1992	20.313,61
1993	15.978,51
1994	12.055,10
1995	4.405,42
1996	5.081,56
1997	11.103,08
1998	8.884,02
1999	8.196,60
2000	11.142,16
2001	3.724,15
2002	19.087,09
2003	13.324,16
2004	22.418,33

Independentemente do que ocorra coa evolución de cada un dos capítulos, a táboa 148, nos inicios desta epígrafe, deixaba ben claro que a evolución nominal do orzamento global para infantil e primaria era alcista. Non obstante, tamén se apuntaba noutro

momento desta exposición que polo menos unha parte do incremento podía deberse á necesidade de contrarrestar o crecemento dos prezos rexistrado durante o período. Por iso, para analizar a evolución real dos orzamentos, imos descontar do volume nominal o efecto da inflación, para o que se tomará como referencia o ano 1992 e expresaranse todas as cantidades dos outros exercicios en euros constantes dese ano, de tal maneira que a comparación entre as cantidades non se vexa deformada polo efecto dos prezos. Os valores en termos reais para os orzamentos, calculados a partir dun índice de prezos base 1992 = 100 móstranse na táboa 152 e deben ser comparados cos valores nominais expostos na táboa 148.

■ **Táboa 152: Evolución do gasto público da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en educación infantil e primaria en euros constantes de 1992 (1992-2004)**

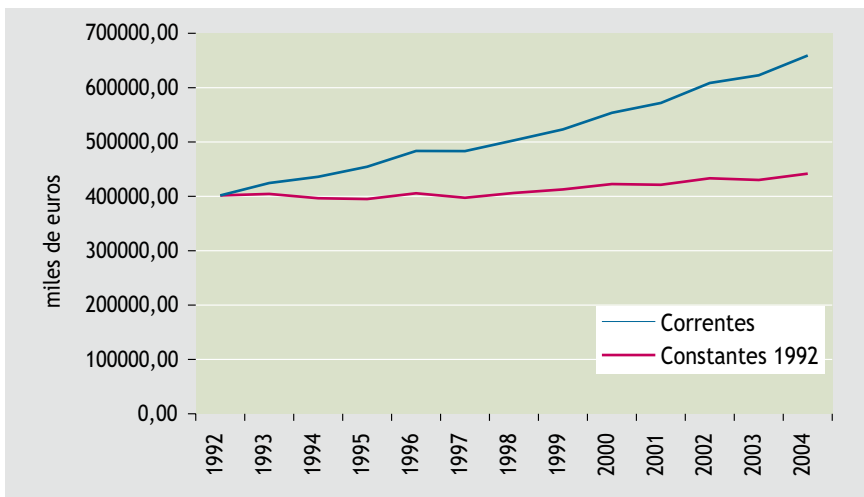
	Miles de €	Taxa crecemento porcentual
1992	401.708,08	
1993	404.425,05	0,68
1994	396.466,37	-1,97
1995	394.963,64	-0,38
1996	405.666,02	2,71
1997	397.416,96	-2,03
1998	406.273,27	2,23
1999	412.889,57	1,63
2000	422.674,20	2,37
2001	421.346,96	-0,31
2002	433.252,47	2,83
2003	430.188,34	-0,71
2004	441.892,67	2,72
acumulado	40.184,59	10,00

Fonte: Elaboración propia a partir dos datos da Consellería de Educación e as series de IPC Base 92 do INE.

Mentres que, en termos nominais, os orzamentos pasaban dos 400 millóns de euros do 1992 aos 659 do ano 2004, o que supón un incremento nominal de 259 millóns durante o período, a táboa 152 mostra un incremento en termos reais de unicamente 40 millóns de euros. É máis, a segunda columna da táboa, que recolle as taxas de crecemento interanuais, pon de relevancia que nalgúns anos do período se produciu incluso un

decrecemento en termos reais do volume de orzamento dedicado á educación infantil e primaria. O contraste entre a evolución do orzamento en euros correntes e o orzamento en euros constantes (descontado para o efecto da inflación) pode verse con nitidez na gráfica 116. Fronte á tendencia claramente crecente do orzamento nominal, o orzamento real mantívose practicamente estancado durante os primeiros seis anos do período, para medrar de forma lixeira nos últimos exercicios.

**Gráfica 116: Evolución do gasto da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en educación infantil e primaria**



Fonte: Elaboración propia a partir dos datos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e as series de IPC Base 92 do INE.

Este reducido crecemento do orzamento global é o resultado dun comportamento dispar dos distintos capítulos de gasto (ver táboa 153). Os gastos de persoal mantivéronse practicamente estancados en termos reais, ao medrar a unha taxa do 2% entre o primeiro e o último ano do período. O volume real de bens e servizos correntes mantivo unha evolución cambiante e, no ano 2004, estaba por debaixo do dedicado no 1992 para este fin. O investimento real tivo un comportamento aínda máis negativo, por máis que nalgúns anos experimentase un crecemento verdadeiramente elevado. A partida cun comportamento máis positivo en termos reais foi de novo a de transferencias correntes, que non deixou de medrar desde o ano 1996.

■ **Táboa 153: Taxas de crecemento en termos reais dos principais capítulos de gasto educativo en educación infantil e primaria (1993-2004)**

	Gastos de persoal	Bens correntes e servizos	Transferencias correntes	Investimento real
1993	0,88%	-30,27%	9,81%	-25,09%
1994	-0,75%	121,43%	-8,07%	-27,98%
1995	3,18%	-45,12%	-0,22%	-65,08%
1996	3,21%	-5,37%	0,56%	11,38%
1997	-4,20%	-1,76%	0,95%	114,19%
1998	2,15%	23,60%	4,25%	-21,41%
1999	-0,68%	-26,38%	14,75%	-9,85%
2000	-0,28%	2,42%	9,92%	31,47%
2001	-0,45%	-2,47%	6,39%	-67,73%
2002	-0,69%	25,30%	2,13%	395,01%
2003	-0,29%	2,09%	2,16%	-32,25%
2004	0,55%	2,39%	3,85%	63,29%
<b>Taxa acumulada</b>	2,42%	-6,22%	55,00%	-26,02%

Fonte: Elaboración propia a partir dos datos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e as series de IPC Base 92 do INE.

Parece claro que algúns dos capítulos rexistraron unha evolución negativa en termos reais e que o volume de gasto global en euros constantes experimentou un crecemento máis ben modesto. Non obstante, tirar unha conclusión a partir deste feito pode inducirnos a erro se non temos en conta o que ocorreu co número de alumnos en infantil e primaria. Está claro que na última década se vén sentindo o forte descenso demográfico e haberá que ver se iso pode estarse notando tamén nos volumes reais presupostados. Con este fin, a táboa 154 mostra, unha vez analizada a evolución real do orzamento global, a evolución do gasto real por alumno de infantil e primaria en miles de euros constantes do 1992. Na primeira columna ofrécese o gasto real por alumno, considerando alumnos de centros públicos e alumnos de centros infantís subvencionados e centros de primaria concertados. Lamentablemente, non contabamos con datos de alumnos de centros concertados para os seis primeiros anos do período, polo que só se puido obter o valor da ratio a partir do 1999. A segunda columna mostra a ratio desde o 1993 ata o 2004, considerando unicamente alumnos de centros públicos. A comparación entre os datos dunha e outra columna permite establecer un intervalo de confianza para o valor do gasto público por alumno en primaria e infantil.



■ **Táboa 154: Gasto público real da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria por alumno de educación infantil e primaria (miles de constantes de 1992)**

	Considerando alumnos totais centros públicos, concertados e subvencionados	Considerando alumnos centros públicos
1993		1,6194
1994		1,6841
1995		1,7581
1996		2,1565
1997		2,5851
1998		2,7565
1999	2.1461	2,9122
2000	2.2624	3,0894
2001	2.3194	3,1825
2002	2.4260	3,3436
2003	2.4326	3,3732
2004	2.5255	3,5078

Fonte: Elaboración propia a partir dos datos da Consellería de Educación e as series de IPC Base 92 do INE.

Independentemente de cal sexa a columna que se analice, a táboa mostra unha tendencia claramente positiva, o gasto da consellería por alumno en infantil e primaria medrou de forma ininterrompida durante toda a etapa considerada. A importancia deste índice consiste en que recolle a medida na que chegan os recursos aos alumnos como media e inclúe os diversos conceptos do gasto educativo, desde as remuneracións ao persoal docente e non docente, ata os investimentos en edificios e mobiliario. A súa evolución neste caso permite matizar o que ocorría cos orzamentos de primaria e infantil a nivel global en termos reais e ofrece a visión dun esforzo crecente por mellorar a calidade do ensino nestes niveis educativos.

Polo que se refire á comparación coa situación no resto de España, un informe do Instituto Nacional de Calidade e Avaliación (2002) cifraba o gasto medio por alumno no conxunto do Estado en termos nominais nuns 2.030 euros en ensino infantil e 2.564 en primaria, para o ano 1998.

Galicia fai un gasto por alumno similar á media do conxunto do Estado, pero se temos en conta o gasto moito máis elevado en transporte e comedor, deberemos deducir que

as cantidades destinadas ás outras partidas serán necesariamente inferiores ás doutras comunidades. Polo tanto, é necesario que se faga un esforzo investidor moito maior para que os outros gastos, que presumiblemente repercutirán na calidade do sistema, sexan realmente equiparables aos das outras comunidades.

### ■ 4. O GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA E FORMACIÓN PROFESIONAL

Antes de analizar a evolución do gasto público en educación secundaria e formación profesional (FP), é necesario delimitar con claridade as distintas actividades educativas que se van incluír baixo esta epígrafe. Esta necesidade vólvese urxente se se ten en conta que durante a etapa que se está a analizar se puxo en marcha unha das reformas máis profundas da educación secundaria e profesional dos últimos tempos, co cal durante certos períodos conviviron as novas e as vellas fórmulas educativas, co resultado dun panorama relativamente confuso. En adiante, cando se fale de educación secundaria e de FP estaranse agrupando as seguintes actividades educativas: educación secundaria obrigatoria (ESO), bacharelato unificado polivalente (BUP) e curso de orientación universitaria (COU), bacharelato LOXSE, antiga formación profesional (FP), novos ciclos formativos de grao medio e superior e programas de garantía social.

Unha vez feita esta aclaración, na táboa 155 recóllese a evolución do gasto público da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en educación secundaria e FP en termos nominais. O orzamento mostra unha tendencia de crecemento clara, desde os 310 millóns de euros dedicados no 1992, aos 613 do ano 2004, coa matización de que nos primeiros anos do período, entre 1992 e 1996, a cifra de orzamento contén ademais o gasto dedicado ás ensinanzas de réxime especial, excluídas a partir de entón.

#### ■ Táboa 155: Gasto público da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en educación secundaria e FP

	Miles de €
1992	310.470,83
1993	340.419,87
1994	368.600,12
1995	366.396,81
1996	376.448,74
1997	403.752,64
1998	419.270,03

1999	465.844,79
2000	501.609,20
2001	502.282,00
2002	561.936,90
2003	582.914,24
2004	613.925,57

A táboa 156 mostra na primeira columna a porcentaxe do produto interior bruto galego que representan estes orzamentos entre os anos 1995 e 2002 e permite, ademais, a comparación co indicador correspondente para o conxunto do Estado español. Ao contrario do que acontecía na educación infantil e primaria, neste caso os valores das dúas ratios son moi similares e en ambas as dúas series teñen lugar oscilacións á alza e á baixa que non permiten identificar unha tendencia clara.

■ **Táboa 156: Porcentaxe do PIB que representa o gasto en educación secundaria e FP (1995-2002)**

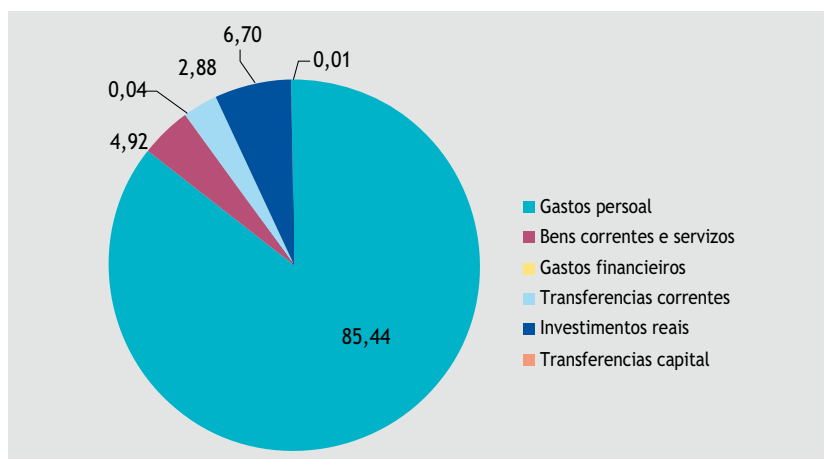
	Galicia	Total España
1995	1,49	1,24
1996	1,46	1,29
1997	1,48	1,36
1998	1,45	1,39
1999	1,51	1,42
2000	1,52	1,35
2001	1,44	1,38
2002	1,51	1,43
media	1,48	1,36

Fonte: Elaboración propia a partir de datos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, o Ministerio de Educación e a Contabilidade Rexional Española Base 1995 (datos provisionais para o 2002).

Polo que se refire ao repartimento dos orzamentos por capítulos de gasto, a gráfica 117 mostra cal foi a distribución media durante o período 1992-2004. Igual que ocorría no ensino infantil e primario, os gastos de persoal son a partida á que máis orzamento se dedica, pero neste caso a porcentaxe é aínda máis alta, xa que supera o 85 %, e a diferenza con respecto á segunda partida con máis dedicación resulta sensiblemente maior. A outra novidade destacable é que precisamente o segundo capítulo con maior participación no

gasto total é o de investimento real, que supera o 6% como media durante o período. O capítulo II, bens correntes e servizos, está arredor do 5% e, finalmente, as transferencias correntes supoñen como media un 2.88% do orzamento anual durante esta etapa.

### ■ Gráfica 117: Gasto da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en educación secundaria e FP



A participación porcentual dos distintos capítulos de gasto non segue unha evolución clara ao longo do período, como se pode observar na táboa 157, pero en xeral a dispersión con respecto á imaxe aproximativa que mostra a gráfica 117 é moi reducida. A única partida que incrementa claramente a súa participación no gasto con respecto ao ano 1992 é a de bens correntes e servizos, que alcanza maior protagonismo, sobre todo a partir do ano 1996. Parte deste incremento pode vir motivado polas necesidades crecentes de transporte escolar aos centros de secundaria, coa posta en marcha da educación secundaria obrigatoria. O capítulo de gastos de persoal mantén unha participación relativamente estable no orzamento global durante todos os anos do período e isto a pesar de que o número de profesores nos correspondentes tramos educativos medrou de forma continua, desde os 11.470 do ano 1993, ata os 14.227 do 2004. Un comportamento estable foi tamén o rexistrado pola participación das transferencias correntes, mentres que o investimento real sufriu maiores variacións, especialmente no ano 2001, no que só representou o 1,5% do gasto total en secundaria e FP por parte da consellería.

■ **Táboa 157: Participación porcentual dos capítulos de gasto educativo en educación secundaria e FP (1992-2004)**

	Gastos de persoal	Bens correntes e servizos	Gastos financeiros	Transferencias correntes	Investimento real	Transferencias de capital
1992	83,34	3,86	0,00	2,42	10,38	0,00
1993	85,83	3,56	0,00	2,87	7,74	0,00
1994	87,49	4,43	0,00	2,59	5,49	0,00
1995	87,74	3,94	0,00	2,93	5,39	0,00
1996	86,42	4,26	0,00	3,15	6,18	0,00
1997	85,78	4,78	0,00	3,04	6,36	0,04
1998	84,08	4,59	0,00	3,14	8,16	0,03
1999	83,87	6,38	0,00	3,12	6,62	0,00
2000	85,22	5,97	0,00	2,92	5,89	0,00
2001	89,24	6,23	0,00	2,99	1,54	0,01
2002	84,44	5,30	0,20	2,41	7,65	0,00
2003	84,43	5,37	0,15	2,86	7,20	0,00
2004	82,98	5,27	0,15	2,95	8,63	0,01

Na táboa 158 móstrase o importe monetario dedicado a investimentos, onde se aprecia claramente que esta partida sufriu un descenso considerable, tamén en termos absolutos, no exercicio 2001.

■ **Táboa 158: Evolución dos gastos en investimento en educación secundaria e FP**

	Miles de €
1992	32.219,06
1993	26.364,00
1994	20.230,07
1995	19.766,69
1996	23.256,76
1997	25.685,33
1998	34.225,45
1999	30.859,57
2000	29.558,80
2001	7.738,20
2002	43.004,76
2003	41.941,48
2004	52.994,62

En xeral, a contía destinada a investimentos na educación secundaria e FP resulta moito máis elevada que a correspondente partida asignada para a educación infantil e primaria. Isto parece normal, se se pensa que se trata de formación máis especializada, con maiores requirimentos técnicos, especialmente no caso da formación profesional e cunha maior diversidade de alumnado. En calquera caso, a tendencia tamén é crecente, coa excepción comentada do ano 2001. Ademais das necesidades propias destas actividades educativas, hai que ter en conta os cambios que tiveron lugar neste período, que provocaron aumento de alumnos en moitos centros de secundaria, ampliación das ensinanzas ofertadas e reestruturación das xa existentes. Todas estas cuestións puideron crear novas necesidades de investimento nalgún dos centros para permitirles adaptarse ás novas condicións.

Parece claro que as contribucións ao capítulo de investimento medraron entre 1993 e 2004, igual que a táboa 155 poñía de manifesto que ocorría co orzamento global para secundaria e formación profesional. Isto é o que ocorre en termos nominais; é dicir, corrixindo os importes asignados en función do incremento de prezos producido durante o período. Cabe preguntarse novamente, como faciamos no caso da educación primaria e infantil, cal foi a evolución do orzamento en termos reais; é dicir, descontando o efecto da inflación e expresando os importes anuais en euros constantes do ano 1992. Na táboa 159 móstranse os valores en termos reais para os orzamentos, de novo cun índice de prezos base 1992 = 100, e que deben ser directamente comparados cos valores nominais recollidos na táboa 155, ao principio desta epígrafe.

### ■ Táboa 159: Evolución do gasto público da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en educación secundaria e FP en euros constantes de 1992 (1992-2004)

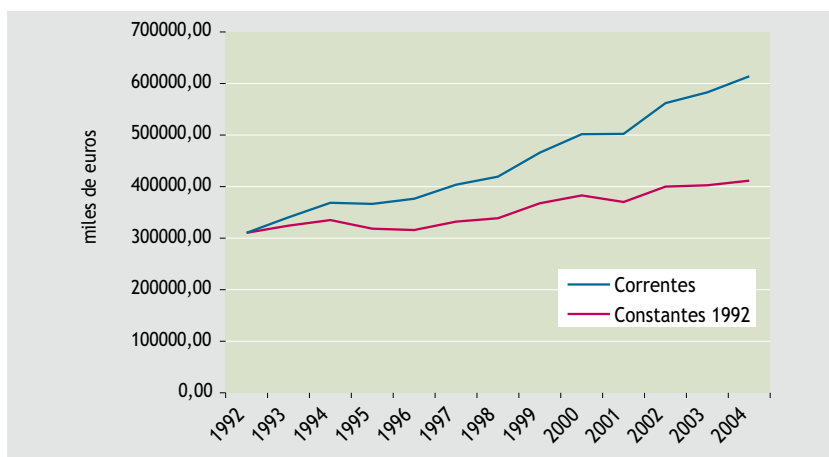
	Miles de euros	Taxa crecemento porcentual
1992	310.470,83	
1993	324.209,40	4,43
1994	335.091,02	3,36
1995	318.329,11	-5,00
1996	315.812,70	-0,79
1997	332.033,42	5,14
1998	338.667,23	2,00
1999	367.675,45	8,57

2000	382.907,79	4,14
2001	370.141,49	-3,33
2002	399.952,05	8,05
2003	402.647,98	0,67
2004	411.558,43	2,21
acumulado		32,56

Fonte: Elaboración propia a partir dos datos da Consellería de Educación e as series de IPC Base 92 do INE.

Ao descontar o efecto da inflación, volve observarse unha importante diverxencia entre valores reais e valores nominais. Fronte ao incremento de máis de 300 millóns de euros entre o primeiro e o último ano do período recollido na táboa 149, o incremento en termos reais representado na táboa 159 límitase a 100 millóns de euros. Aínda así, e a pesar de que nalgúns anos se rexistraron taxas negativas, o crecemento foi realmente notable e moi superior ao experimentado en termos reais polo orzamento para as actividades de infantil e primaria. Este feito ponse de manifesto comparando a gráfica 116, na que se mostraba a evolución dos orzamentos nominais e reais para ensino infantil e primario, coa gráfica 118, que expón a correspondente evolución no caso dos orzamentos de secundaria e FP.

■ **Gráfica 118: Evolución do gasto da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en educación secundaria e FP**



Fonte: Elaboración propia a partir dos datos da Consellería de Educación e as series de IPC Base 92 do INE.

A liña azul representa, como antes, os valores nominais; é dicir, o importe dos orzamentos en euros correntes de cada ano, sen ter en conta que parte deste incremento se pode deber a un intento de contrarrestar o crecemento dos prezos duns anos a outros. Pola súa banda, a vermella representa os valores reais, os orzamentos en euros constantes do ano 1992, descontando o efecto da inflación a partir dese ano. A distancia entre unha e outra liña, causada pola inflación, é a mesma que no caso dos orzamentos de primaria e infantil. Pero, a diferenza daquel caso, no que o orzamento real se mantiña practicamente estancado, nesta ocasión a liña de orzamentos parece seguir unha senda de crecemento máis ou menos estable.

O crecemento do orzamento real a nivel global é, neste caso, consecuencia dun crecemento das principais partidas de gasto, en particular, do crecemento experimentado polos recursos dedicados a bens correntes e servizos e a transferencias correntes. Aínda así, a evolución de todos os capítulos rexistrou importantes altibaixos, resultando de novo significativo o descenso do investimento real entre os anos 2000 e 2001 e o incremento posterior, ata superar o nivel de partida do ano 2000. En calquera caso, apréciase na táboa seguinte que a pesar de que efectivamente aumenta durante o período a contía dos recursos asignados a investimento, esta partida é a que medra relativamente menos nesta etapa.

### ■ Táboa 160: Taxas de crecemento en termos reais dos principais capítulos de gasto educativo en educación secundaria e FP (1993-2004)

	Gastos de persoal	Bens correntes e servizos	Transferencias correntes	Investimento real
1993	7,54	-3,73	23,62	-22,07
1994	5,36	28,67	-6,53	-26,75
1995	-4,73	-15,51	7,20	-6,62
1996	-2,28	7,24	6,60	13,61
1997	4,36	18,03	1,70	8,26
1998	-0,03	-1,93	5,12	30,88
1999	8,30	50,87	7,89	-11,90
2000	5,81	-2,62	-2,51	-7,36
2001	1,22	0,87	-1,10	-74,73
2002	2,25	-8,13	-12,87	436,76
2003	0,65	2,00	19,52	-5,35
2004	0,46	0,49	5,41	22,63
	31,99	81,29	61,20	10,26

Fonte: Elaboración propia a partir dos datos da Consellería de Educación e as series de IPC Base 92 do INE.



Para rematar a análise da evolución do gasto da consellería en educación secundaria e FP, é necesario relativizar de novo o volume total do orzamento real en función do número de alumnos ao que vai dedicado. Dada a diversidade de accións formativas que se agrupa baixo a epígrafe de educación secundaria e FP, decidiuse construír distintos indicadores de gasto por alumno, que se mostran na táboa 161. A cifra calculada na primeira columna considera a totalidade dos alumnos de centros públicos e centros privados concertados, incluíndo alumnos das ensinanzas para adultos e das ensinanzas a distancia. Dado que parece razoable supoñer que un alumno matriculado na modalidade non presencial non xera a mesma necesidade de gasto que un alumno presencial, na segunda columna represéntase o gasto por alumno sen ter en conta o alumnado a distancia. Finalmente, na última columna móstranse os resultados do cociente gasto total entre número de alumnos cando se considera exclusivamente alumnado presencial dos centros públicos. Dado que non se dispoñía de datos homoxéneos do alumnado anteriores a 1999, todas as columnas están calculadas a partir desa data.

■ **Táboa 161: Gasto público real da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria por alumno de educación secundaria e FP en termos reais (miles de constantes de 1992)**

	Considerando alumnos totais centros públicos e concertados	Considerando alumnos presenciais centros públicos e concertados	Considerando alumnos presenciais centros públicos
1999	1,9165	1,9686	2,858
2000	2,0035	2,0426	2,4793
2001	2,0082	2,0257	2,4757
2002	2,1631	2,1806	2,6622
2003	2,2108	2,2405	2,7376
2004	2,3425	2,3796	2,9193

Fonte: Elaboración propia a partir dos datos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e as series de IPC Base 92 do INE.

A táboa ofrécenos de novo un intervalo de confianza para o valor do indicador, entre os cálculos máis pesimistas da primeira columna e os optimistas da terceira, que considera só os alumnos dos centros públicos. En calquera caso, os valores son inferiores á ratio correspondente para educación infantil e primaria, aínda que tamén neste caso seguen unha tendencia crecente.

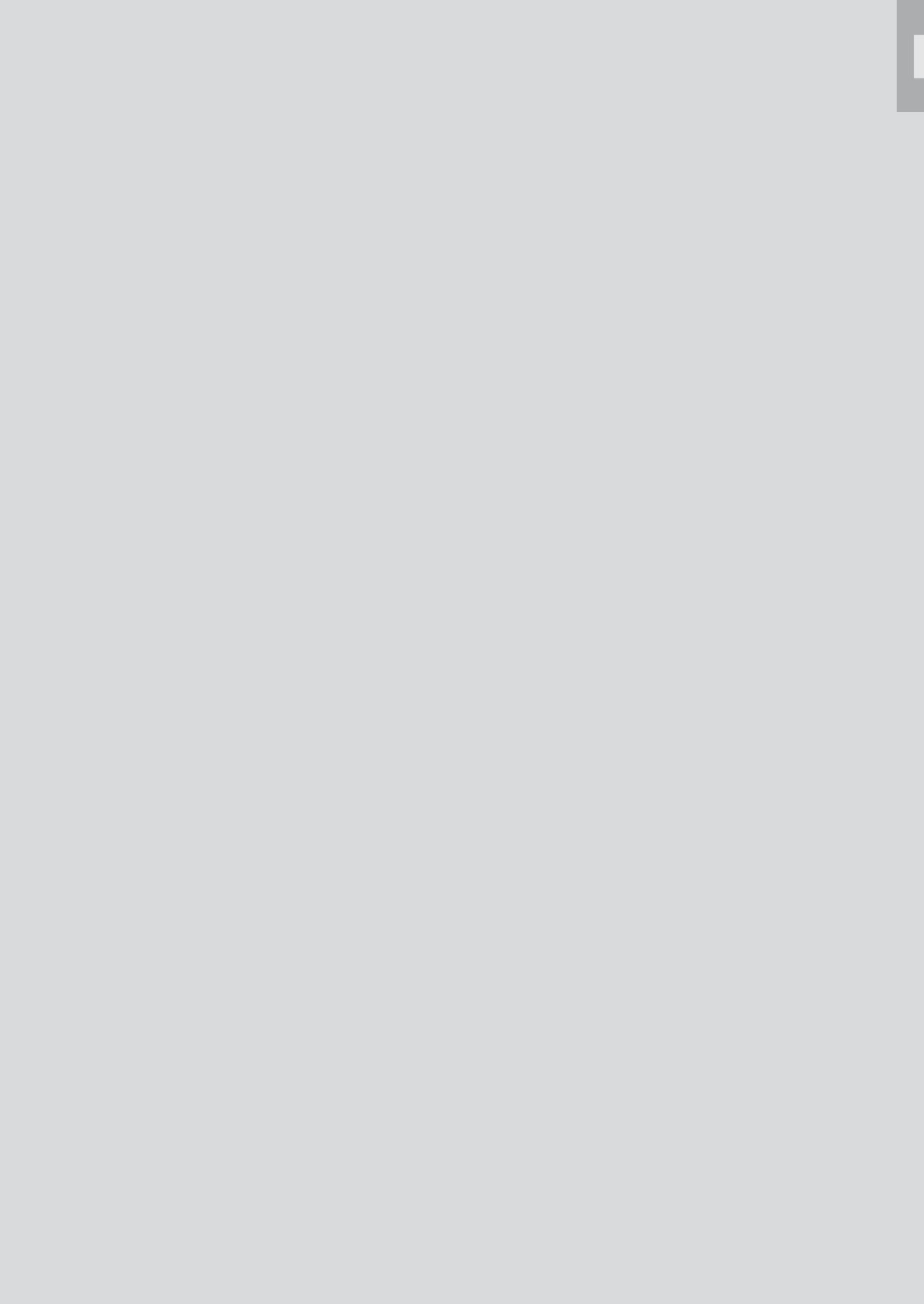
### 5. CONSIDERACIÓNS FINAIS

A análise da evolución do gasto realizado pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en ensino non universitario entre 1992 e 2004 reflicte un crecemento importante do volume nominal dos orzamentos, tanto nas actividades de infantil e primaria, coma nas referidas a secundaria e FP.

En xeral, no gasto público por alumno en todas as etapas e a porcentaxe de gasto en relación co PIB é enganosamente similar ao do resto do Estado, dado que en Galicia a porcentaxe de gasto nos servizos de transporte e comedor é moito máis elevado (transportanse en Galicia 3 de cada 10 alumnos que se transportan no Estado). Pero mais desalentador é se o comparamos co gasto en relación co PIB dos países do noso contorno. Recordemos que en España se pasou globalmente dun gasto público en educación en relación co PIB dun máximo dun 4,9 en 1993, a un 4,4 en 2002, que nos sitúa dramaticamente nos postos máis baixos dos países europeos. Cómpre, xa que logo, corrixir esta situación e facer un esforzo investidor moi considerable, co fin de evitar esta baixa posición relativa de Galicia.

O capítulo de gasto ao que se dedican máis fondos é o de persoal en calquera dos dous bloques de actividades educativas. En educación infantil e primaria, a seguinte partida en importancia é a de transferencias correntes, cuxa participación no orzamento global non deixa de medrar durante o período. No caso da secundaria e FP, o segundo capítulo ao que se dedican máis fondos como media é o de investimento real, aínda que acumuladamente é o que menos medra durante o período.

Cando se desconta o efecto da inflación na asignación de orzamentos e, polo tanto, se obteñen os valores reais destes, obsérvase unha enorme diferenza con respecto aos nominais. No caso da educación primaria, prodúcese practicamente un estancamento dos volumes presupostados, mentres que en secundaria o crecemento global do período se sitúa ao redor dun 30%. En calquera caso, cando se relativizan os orzamentos con respecto ao número de alumnos, a imaxe é máis positiva, xa que o gasto por alumno aumenta cada ano, especialmente no que se refire á educación infantil e primaria.



En nome e representación da CIG, vémonos na obriga de manifestar que consten nesta publicación, como voto particular, as emendas presentadas ao *Informe sobre o estado e a situación do sistema educativo en Galicia*, que se transcriben literalmente:

### **CAPÍTULO 2: LEXISLACIÓN EDUCATIVA E ESCOLAR EN GALICIA. Conclusións páxina 46**

#### **- Substituír o texto sombreado por:**

“O Consello Escolar de Galicia constata a existencia dunha notable produción normativa, caracterizada pola súa reducida orixinalidade e por seguir as normas de carácter estatal que negan o desexable exercicio de autonomía política no campo educativo que nos permitiría dar unha mellor resposta, tendo en conta as nosas específicas problemáticas, derivadas do noso peculiar contexto sociocultural”.

### **CAPÍTULO 3: O DESENVOLVEMENTO DO CURRÍCULO E AS REFORMAS EDUCATIVAS NO SISTEMA EDUCATIVO EN GALICIA. Conclusións páxina 69**

#### **-Substituír no texto sombreado o primeiro parágrafo polo seguinte:**

“O modelo educativo que se impuxo no ámbito do Estado ata o ano 2004 iniciouse co real decreto de modificación das ensinanzas mínimas, que usurpou as competencias dos gobernos das nacións con lingua propia (ao eliminar, na práctica, o dereito a fixar o 45% do currículo porque o currículo proposto polo MEC ocupaba a case totalidade da carga lectiva) para, a continuación, dar paso ás tres leis orgánicas (LOU, LOCE, LCFP) que foron o reflexo da concepción dun sistema educativo planificado para unha minoría social. A nova Lei orgánica de educación continúa ancorada no centralismo, ao non asumir a configuración plurinacional, plurilingüística e cultural do Estado español e ao estar pensada e elaborada desde unha perspectiva dun único sistema educativo para

todo o Estado, o que fai inviable que Galicia poida ter unha ordenación educativa propia, mediante un sistema educativo propio”.

**- Substituír o segundo parágrafo polo seguinte:**

“O Consello Escolar de Galicia aposta por un acordo en política educativa que evite os vaivéns parlamentarios e que orixine unha lei de educación acorde co Estado plurinacional no que vivimos. Para iso debe ser unicamente de bases, que recolla soamente as aptitudes e competencias que o alumnado debe acadar en cada nivel educativo, trasladándolle a potestade lexislativa e de ordenación educativa ao Goberno galego, para poder configurar uns currículos propios, galeguizar o ensino e marcar os obxectivos que a educación ten que cumprir en Galicia”.

## **CAPÍTULO 8**

**- Incluír ao final do capítulo un recadro co seguinte texto:**

“O Consello Escolar de Galicia considera fundamental a restauración da xestión democrática dos centros e, neste camiño, insta as administracións educativas para promover as modificacións lexislativas precisas para que a elección de directores e outros membros dos equipos directivos volva ser competencia dos consellos escolares dos centros e se realice de xeito democrático entre os docentes do centro.

Así mesmo, é preciso modificar a Lei orgánica da FP e as cualificacións, para evitar o nomeamento polo sistema de libre designación das direccións dos centros integrados de FP e recuperar tamén para estes centros unha xestión democrática”.

## **CAPÍTULO 14: A LINGUA GALEGA NO SISTEMA EDUCATIVO**

**- Engadir ás conclusións do punto c) despois do segundo parágrafo deste punto da páxina 638:**

“O Consello Escolar proponlle á consellería a necesidade de reforzar os equipos de normalización lingüística, coas seguintes medidas:

- Redución horaria mínima de tres horas para o coordinador ou coordinadora, de catro horas en centros de máis de doce unidades e de cinco en centros de máis de vinte.
- Redución horaria de 1 hora para as/os integrantes do equipo.
- Equiparación total da figura do coordinador ou coordinadora do equipo de normalización coa xefatura de departamento.

- Apoio técnico para realizar as funcións propias do equipo.
- Reformulación das súas funcións, competencias e composición, de acordo coa complexidade e o número de alumnados matriculados no centro educativo correspondente”.

## **CAPÍTULO 16**

### **- Páxina 686, consideración finais, engadir ao final:**

“Convén destacar tamén a alta porcentaxe de crecemento de subvencións ao ensino privado nos últimos 15 anos, que superou o incremento do 421 %, ao pasar dos 46.984 millóns do 89 a máis de 198 do ano 2005. As subvencións ao ensino privado significan, aproximadamente, o 12% do orzamento total da consellería, mentres o ensino público carece de medios, servizos, recursos e profesorado. O Consello Escolar insta a Administración educativa para evitar as subvencións ao ensino postobligatorio e para reducilas no resto dos niveis. Reclamamos tamén un maior esforzo investidor no ensino público que garanta como mínimo o 6% do PIB, para alcanzar maiores cotas de calidade e garantir a igualdade de oportunidades”.



- Abeal, C.; Doval, M.I.; Estévez, N.; Gómez, R. e Mazaira, A. (2002): “Atención a la diversidad en el medio hospitalario. Claves y tendencias actuales en la atención integral al niño enfermo desde el aula hospitalaria”, simposio presentado ao VII Congreso Internacional Exigencias de la Diversidad, Santiago de Compostela, 1-3 de abril de 2002 (sen publicar).
- Ajuntament de Barcelona (1990): “La ciudad educadora”, en I Congrés Internacional de Ciutats Educadores, Barcelona.
- Álvarez, M. e Santos, M. (1996): *Dirección de centros docentes. Gestión por proyectos*, Madrid, Escuela Española.
- Arreaza, F. (2003): *Un sistema de indicadores para a avaliación da formación do profesorado* (documento policopiado).
- Asociación Chavós (2002): *A comunidade xitana en Galicia. 1990-2000*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- Asociación Chavós-Xunta de Galicia (1992): *La comunidad gitana en Galicia*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- Ball, S.J. e Goodson, I.F. (1985): *Teacher lives and careers*, Londres, Falmer Press.
- Becker, G.S. (1964): *Human capital*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bennis, W. e Nanus, B. (1985): *Leaders*, Londres, Harper and Row.
- Bidwell, L.E. (1965): “The school as a formal organization”, en J.G. March (ed.), *The handbook of organizations*, Chicago, Rand et Mac Nally, 972-1022.
- Blanco Puga, M.R. (2002): “Política educativa e inmigración: de las políticas a las prácticas”, en C. Clavijo e M. Aguirre (eds.), *Políticas sociales y Estado de bienestar en España: las migraciones*, Madrid, Fundación Hogar del Empleado, 307-343.



- Bolívar Botía, A. (2004): “La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladoras”, *Revista de Educación*, 333, 91-116.
- Bone, T.R. (1982): “Educational Administration”, *British Journal of Educational Studies*, 30 (1), 32-42.
- Bottery, M. (1992): *The ethics of educational management*, Londres, Cassell.
- Bowles, S. e Gintis, H. (1976): *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books.
- Buesa Blanco, M. e Molero Zayas, J. (1992): *Patrones del cambio tecnológico y política industrial. Un estudio de las empresas innovadoras madrileñas*, Madrid, Civitas.
- Bush, T. e West-Burham, J. (eds.) (1994): *The principles of educational management*, Londres, Longman.
- Caldwell, B.J. e Spinks, J.M. (1988): *The Self-Managing School*, Londres, Falmer Press.
- Carr, W. e Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- Carrasco, S. (2003): “La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales”, *Revista de Educación*, 330, 99-136.
- Castillo Castillo, J. e Pérez Vilariño, J. (1977): *La reforma educativa y el cambio social en Galicia*, Santiago de Compostela, ICE-USC.
- Cebreiro López, B. (1994): “Galicia ante el reto de las nuevas tecnologías”, en F. Blázquez; J. Cabero Almenara e F. Loscertales Abril (coords.), *En memoria de José Manuel López Arenas. Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la educación*, Sevilla, Alfar, 318-323.
- Cid Sabucedo, A. (ed.) (2000): *El proyecto de dirección*, Ourense, Auria.
- Cochran-Smith, M. e Lytle, S.L. (1999): “The teacher research movement: a decade later”, *Educational Researcher*, 28 (7), 15-25.
- Colectivo IOÉ (2002): *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*, Barcelona, Fundación La Caixa.
- Comunidade Europea (1986): *Carta Europea de los Niños Hospitalizados*. Resolución do 13 de maio de 1986. N.C. 148/37. *Diario Oficial das Comunidades Europeas*.
- Consello Escolar de Galicia (1994): *Informe sobre a situación e estado do sistema educativo en Galicia. Curso 1992-93*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

- \_\_\_ (2001): *A educación primaria na Comunidade Autónoma galega. Cursos 1998-1999 e 1999-2000*. Santiago de Compostela, Consello Escolar de Galicia.
- \_\_\_ (2003): *Inmigración e escola*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- Consello Escolar do Estado (2003): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2001-2002*, Madrid, MECD/Consello Escolar do Estado.
- \_\_\_ (2004): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2002-2003*, Madrid, MECD/Consello Escolar do Estado.
- Cooper, C.S. e Shute, R.W. (1988): *Training for school management*, Londres, Institute of Education/ University of London.
- Culberston, J. (1983): "Theory in educational administration: echoes from critical thinkers", *Educational Research*, 12 (10), 15-22.
- Cuthbert, R. (1984): *The Process Management*, Londres, Open University Press.
- Cyert, R.M. (1975): *The Management of Non profit Organisation: with emphasis on universities*, Lexington, MA, Lexington Books.
- Defensor del Pueblo (2003): *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España* (2 vols.), Madrid, Defensor del Pueblo.
- Dirección Xeral de Política Lingüística (1998): *Estudo sobre o uso do idioma galego. Enquisa realizada aos centros de ensino de Galicia* (documento non editado).
- Doval Ruiz, M.I. (2002): "Claves y tendencias actuales de la pedagogía hospitalaria", *Educación, desarrollo y diversidad*, 5 (2), 9-58.
- Fayol, H. (1916): *General and Industrial Administration*, Londres, Pitman.
- Fenstermacher, G. (1994): "The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching", en L. Darling-Hammond (ed.), *Review of research in education*, Vol. 20, Washington, DC, American Educational Research Association, 3-56.
- Fernández Morante, C. (2002): *Los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los centros educativos gallegos: presencia y usos*, Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, da Universidade de Santiago de Compostela.
- Fernández Tilve, M.<sup>a</sup> D. (1997): *Las modalidades de formación del profesorado en ejercicio en Galicia: un estudio exploratorio*. Memoria de licenciatura, Universidade de Santiago de Compostela.

- \_\_\_ (2003): *Las modalidades de formación del profesorado: un estudio de su valoración en Galicia*. Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela.
- Feuer, M.; Towne, L. e Shavelson, R.J. (2002): “Scientific culture and educational research”, *Educational Research*, 31 (8), 21-24.
- Freeman, Ch. (1975): *La teoría económica de la innovación industrial*, Madrid, Alianza Universidad.
- Fullan, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona, Octaedro.
- Fundación COTEC para la Innovación Tecnológica (1999): *Relaciones de la empresa con el sistema público de I+D*, Madrid, Fundación COTEC para la Innovación Tecnológica.
- García, E. (1991): *Normalización e integración. Manual de educación especial*, Madrid, Anaya.
- García Mendoza, J.L.; Rey Fernández, M. e Vázquez Cazón, M.I. (2000): *A orientación educativa en Galicia. Da teoría á práctica*, Milladorio-Ames, Publicidad y Ediciones, SL.
- García Pastor, C. (2001): “Currículo e necesidades educativas especiais: algunhas reflexións”, *Revista Galega do Ensino*, 32, 55-71.
- García Yagüe, J. (1978): “Posibilidades y límites de la orientación escolar en España”, *Patio de escuelas*, 13-24.
- Gento Palacios, S. (1994): *Participación en la gestión educativa*, Madrid, Santillana.
- Glatte, R. (1979): “Educational policy and management: one field or two?”, *Educational Analysis*, 1 (2), 15-24.
- González Simancas, J.L. e Polaino-Lorente, A. (1990): *Pedagogía hospitalaria. Actividad educativa en ambientes clínicos*, Madrid, Narcea.
- Granovetter, M.S. (1985): “Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness”, *American Journal of Sociology*, 91 (3), 481-510.
- Graña Martínez, V. (2002): *Manual legislativo do ensino non universitario galego*, A Coruña, Xunta de Galicia.
- Grau Rubio, C. (2001): “A pedagogía hospitalaria”, *Revista Galega do Ensino*, 32, 169-182.

- Grau Rubio, C. e Ortiz González, C. (2001): *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*, Málaga, Aljibe.
- Hallinan, M.T. (2000): *Handbook of the sociology of education*, New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Herranz González, R.; Pérez Vilariño, J. e de Prado Díez, J.A. (1998): “Horizontes ocupacionais e condicións de emprego dos titulados de FP2 en Galicia”, *Revista Galega de Economía*, 7 (2), 177-204.
- Hodson, P. (1987): *Managers can be taught but leaders have to learn*, ICT, Nov/dec.
- Hoyle, E. (1981): *The Process of Management*, Londres, Open University Press.
- Hughes, M. (1985): “Theory and practice in educational management”, en M. Hughes, P. Ribbins e H. Thomas (eds.), *Managing Education: The System and the Institution*, Londres, Rinehart and Winston, 3-42.
- Hughes, M. e Bush, T. (1991): “Theory and research as catalysis for change”, en W. Walker, R. Farquhar e M. Hughes (eds.), *Advancing Education: School Leadership in Action*, Londres, The Falmer Press, 86-124.
- Institut d’Estadística de Catalunya (INDESCAT): *Censo de población y viviendas 2001*. En [www.indescat.es](http://www.indescat.es).
- Instituto Galego de Estatística (IGE) (1992): *Censos de poboación e vivendas. Poboación en vivendas familiares. Coñecemento e uso do idioma galego*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- \_\_\_ (2003): *Censo de poboación e vivendas 2001. Información provisional*. En [www.ige.xunta.es](http://www.ige.xunta.es).
- \_\_\_ (2004): *Enquisa de condicións de vida das familias. Coñecemento e uso do galego. Principais resultados*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) (2002): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2002*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura e Deporte.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2005a): *España en cifras*, Madrid, INE.
- \_\_\_ (2005b): *Indicadores sociales de España*, Madrid, INE.
- Jiménez Fernández, C. (2001): *Diagnóstico y educación de los más capaces*, Madrid, UNED.

- Jordán Sierra, J.A. (2004): “Introducción: la formación permanente del profesorado en educación intercultural”, en J.A. Jordán Sierra et al., *La formación del profesorado en educación intercultural*, MEC/Libros de la Catarata, Madrid, 11-48.
- Kemmis, S. e McTaggart, R. (eds.) (1998): *The action research planner* (3<sup>rd</sup> ed.), Victoria, Australia, Deakin University Press.
- Leis, R. et al. (2003): “Alimentación saludable. Da dieta obesoxénica á dieta optimizada. Estratexias de prevención e educación nutricional”, *Revista Galega do Ensino*, 40, 23-62.
- Losada Álvarez, A. (2004): “Emigración de retorno: una nueva forma de inmigración. El caso de Galicia”, en A. Eiras Roel e D.L. González Lopo (coords.), *La inmigración en España*, Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 267-298.
- Marchesi Ullastres, A. (2003): *La autonomía de los centros docentes: riesgos, temores y posibilidades*, Madrid, Santillana (XVIII Semana Monográfica de Educación).
- Maroy, C. (1992): *L'école à la lumière de la sociologie des organisations*, Universidade Católica de Louvain.
- Mayorga Manrique, A. (2000): *La inspección educativa. Siglo y medio de la inspección educativa en España (1849-1999)*, Madrid, Santillana.
- Mc Ginn, N. e Welsh, T. (1999): *La décentralisation dans l'éducation: pourquoi, quand, quoi et comment*, París, UNESCO.
- Menéndez Martín, E. (2001): *La orientación en las comunidades autónomas y su contextualización en los países de la Unión Europea*, Santiago de Compostela, Tórculo.
- \_\_\_ (2004): “Evolución de los servicios de orientación en la Comunidad Autónoma de Galicia. Situación actual”, *REOP*, 15 (2), 401-411.
- Merino Senovilla, H. (2006): “La inmigración y el derecho a la educación. Dimensión jurídica”, en M.A. Santos Rego (ed.), *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*, Granada, Grupo Editorial Universitario (en prensa).
- Meuret, D. (2004): “La autonomía de los centros escolares y su regulación”, *Revista de Educación*, 333, 11-41.
- Meyer, J. e Rowan, B. (1977): “Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony”, *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.

- Milgrom, P. e Roberts, J. (1992): *Economics, organisation and management*, Nueva York, Prentice- Hall.
- Mincer, J. (1958): Investment in human capital and personal income distribution, *Journal of Political Economy*, 66, 281-302.
- Ministerio de Educación e Ciencia (MEC) (1986): *Libro blanco de educación de adultos*, Madrid, MEC.
- \_\_\_ (1989): *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*, Madrid, MEC.
- \_\_\_ (1994): *La educación especial en el marco de la LOGSE. Situación actual y perspectivas*, Madrid, MEC, Secretaría de Estado de Educación.
- \_\_\_ (1997): *Informe sobre la situación del sistema educativo español. Curso 1996-97*, Madrid, MEC.
- \_\_\_ (2004a): *Una educación de calidad para todos y entre todos*, Madrid, Ministerio de Educación e Ciencia.
- \_\_\_ (2004b): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2002/2003*, Madrid, MEC, Secretaría Xeral Técnica.
- \_\_\_ (2005a): *Datos avance del curso 2003/04*, Madrid, Ministerio de Educación e Ciencia ([www.mec.es/mecd](http://www.mec.es/mecd)).
- \_\_\_ (2005b): *Datos avance del curso 2004/05*, Madrid, Ministerio de Educación e Ciencia ([www.mec.es/mecd](http://www.mec.es/mecd)).
- \_\_\_ (2005c): *Datos y cifras. Curso escolar 2004/2005*, Madrid, Ministerio de Educación e Ciencia.
- Ministerio de Trabajo e Asuntos Sociais (2005): *Extranjeros con tarjeta o autorización de residencia en vigor a 31 de marzo de 2005*, Madrid, Ministerio de Trabajo e Asuntos Sociais (<http://extranjeros.mtas.es>).
- Monteagudo Romero, H. e Bouzada Fernández, X.M. (coords.) (2002): *O proceso de normalización do idioma galego 1980-2000. Vol. I. Educación*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega.
- Montero Mesa, L. (1996): “La formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Galicia”, en L.M. Villar Angulo (coord.), *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*, Barcelona, Oikos-Tau, 149-182.

- \_\_\_ (2002): “Os educadores na sociedade do século XXI: a súa formación inicial e continua”, en *Educadores na nova sociedade*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia/Consello Escolar de Galicia.
- Montero Mesa, L., Fernández Vázquez, J.R. e Fernández Tilve, M.<sup>a</sup> D. (2002): “Profesionalización do profesorado e demandas sociais: desafíos e respostas”, en J.M. Vez Jeremías; M.<sup>a</sup> D. Fernández Tilve e S. Pérez Domínguez (coords.), *Foro Europeo: educación terceiro milenio. Políticas educativas na dimensión europea*, Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 111-131.
- Murphy, J. e Beck, L.G. (1995): *School based management as school reform*, Londres, Sage Publications.
- OCDE (1982): *La formation en cours de service des enseignants. Condition du changement à l'école*, París, OCDE (edición en castelán: *La formación de profesores en ejercicio. Condición del cambio en la escuela*, Madrid, Narcea).
- OCDE (2001): *Schooling for tomorrow. What schools for the future*, París, OCDE.
- OCDE-CERI (1998): *Regards sur l'éducation*, París, OCDE.
- Parrilla Latas, A. (2001): “O longo camiño cara á inclusión”, *Revista Galega do Ensino*, 32, 35-54.
- Peña Saavedra, V. (comp.) (2001 e 2002): *Mosaico de iconografía escolar de Galicia I e II*, Santiago de Compostela, MUPEGA, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, da Xunta de Galicia.
- \_\_\_ (coord.) (2003): *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico. O museísmo pedagógico en España e Portugal: itinerarios, experiencias e perspectivas*, Santiago de Compostela, MUPEGA, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, da Xunta de Galicia.
- \_\_\_ (dir.) (2004): *Os museos da educación en internet*, Santiago de Compostela, MUPEGA, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, da Xunta de Galicia.
- \_\_\_ (dir.) (2004 e 2005): *Educadores galegos: historias da vida profesional*, Santiago de Compostela, MUPEGA, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, da Xunta de Galicia, (16 DVDs).
- Peña Saavedra, V. (coord.) e Fernández González, M. (2000): *La primera luz de Manuel M. Murguía. Estudio introductorio y edición facsimilar da 2.<sup>a</sup> edición*, Santiago de Compostela,

- Proxecto MUPEGA, Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, da Xunta de Galicia.
- Perán González, J.R. e Miguel Hernando, J.M. (coords.) (2000): *La innovación en la gestión empresarial*, Valladolid, Cartif.
- Pérez Magdalena, R. (2002): *A aprendizaxe da lingua galega no ensino non regrado de adultos*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega.
- Pérez Vilariño, J. (1981): “Ámbitos sociais y usos lingüísticos entre los escolares gallegos”, *Revista de Educación*, 268, 111-130.
- \_\_\_ (2001): “Inserción profesional y paro entre los graduados universitarios. El caso de Galicia”, en CIS, *Estructura y cambio social*, Madrid, CIS, 771-789.
- Peters, T.J. e Waterman, R.H. (1982): *In search of scellence*, Londres, Harper and Row.
- Puelles Benítez, M. de (1987): *Política y administración educativa*, Madrid, UNED.
- Renzulli, J.S. (1978): “What makes giftedness? Reexamination of a definition”, *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184.
- \_\_\_ (1984): “The revolving door system: a research based approached to identification and programing for the figted and talented”, *Gifted Child Quarterly*, 28, 161-163.
- Richardson, V. (1994): “Conducting research on practice”, *Educational Researcher*, 23 (5), 5-10.
- Roca Cobo, E. (1996): “La función directiva en el sistema educativo español. Evolución reciente y situación actual”, en *Actas II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes: dirección participativa y evaluación de centros*, Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 467-488.
- Rodicio García, M.L.; Sobrado Fernández, L.; Ocampo Gómez, C.; Jato Seijas, E.; Arza Arza, N. e Barreira Arias, A.J. (2001): “La orientación en Galicia”, *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 545-560.
- Rosales López, C. (coord.) (2004): “Currículo e innovación educativa”, en M.A. Santos Rego (dir.), *A investigación educativa en Galicia*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 185-228.
- Santos Guerra, M.A. (1999): “Autonomía dos centros escolares”, en A. González Fernández, J.A. Losada Aldrey e A. Requejo Osorio (coords.), *A autonomía dos centros escolares*, Santiago de Composela, Consello Escolar de Galicia, 11-36.



- Santos Rego, M.A. (2002): *La cuestión educativa y las nuevas coordenadas de la emigración gallega en Europa* (monografía inédita), Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.
- Santos Rego, M.A. e Lorenzo Moledo, M.M. (2003): *Inmigración e acción educativa en Galicia*, Vigo, Xerais.
- Santos Rego, M.A. et al. (2004): “Familia, educación y flujos migratorios”, en M.A. Santos Rego e J.M. Touriñán (eds.), *Familia, educación y sociedad civil*, Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 203-280.
- Seminario de Sociolingüística/RAG (1994): *Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*, A Coruña, Real Academia Galega.
- \_\_\_ (no prelo): “Evaluación de las competencias bilingües de los estudiantes gallegos al finalizar la enseñanza secundaria obligatoria”, en *Actas do V Simposio Internacional sobre Bilingüismo*, Barcelona, 20-23 de marzo de 2005.
- Sergiovanni, T.J. (1984): “Leadership and excellence in schooling”, *Educational Leadership*, 41, 4-13.
- Sewell, W.H.; Hauser, R.M. e Featherman, D.L. (eds.) (1976): *Schooling and achievement in American society*, New York, Academic Press.
- Shoenfield, A.H. (1999): “The core, the canon, and the development of research skills: issues in the preparation of educational teachers”, en E.C. Lageman e L.S. Shulmann (eds.), *Issues in educational research*, San Francisco, Josey-Bass Publishers, 166-202.
- Shultz, T.W. (1961): Investment in Human capital, *The American Economic Review*, 51 (1), 1-17.
- Sobrado Fernández, L. (ed.) (1996): *Servizos de orientación aos centros educativos*, Santiago de Compostela, Laiovento.
- \_\_\_ (ed.) (1998): *Estratexias de orientación psicopedagóxica no ensino secundario*, Santiago de Compostela, Laiovento.
- Sobrado Fernández, L.; Ocampo Gómez, C.; Rodicio García, M.L. e Arza Arza, N. (1998): “Los modelos de las comunidades autónomas”, en R. Bisquerra Alzina (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagóxica*, Barcelona, Praxis, 209-218.
- Sobrado Fernández, L.; Ocampo Gómez, C.; Rodicio García, M. e Fernández Rey, E. (2004): “Orientación educativa e profesional”, en M.A. Santos Rego (dir.), A

- investigación educativa en Galicia (1989-2001)*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 171-223.
- Sobrado Fernández, L. e Santos Rego, M.A. (dirs.) (2004): *Orientación escolar e acción tutorial en Galicia. Informe sobre o estado e a situación do sistema educativo en Galicia. Cursos 2000-2001, 2001-2002*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- Spence, M. (1973): Job market signaling, *Quarterly Journal of Economics*, 87 (3), 355-374.
- Taylor, F.W. (1947): *The Principles of Scientific Management*, Nueva York, Harper and Row.
- Tojo Sierra, R. e Villanueva Díaz, A. (1996): “Crecimiento y desarrollo humano saludable en Galicia: un factor de progreso socio-económico”, en *Construir Europa: Galicia*, Madrid, Fundación Encuentro.
- Tojo Sierra, R. e Leis Trabazo, R. (2002): *Menús saudables no comedor escolar*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (serie: “Alimentación e nutrición na escola”).
- Touron, J. (2004): “De la superdotación al talento: evolución de un paradigma”, en C. Jiménez Fernández (coord.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*, Madrid, Pearson Prentice Hall, 367-399.
- Trilla Bernet, J. (1998): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, Barcelona, Ariel.
- UNESCO (1983): *Terminología de la educación especial*, París, Iberdata.
- UNESCO/MEC (1995): *Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales*, Madrid, UNESCO/MEC.
- Vez Jeremías, J.M. e Montero Mesa, L. (eds.) (1997): *Current changes and challenges in European Teacher Education: Galicia*, Ornabrück, Compare TEnetwork.
- Vez Jeremías, J.M. e Martínez Piñeiro, E. (eds.) (2002): *Competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras. Investigación sobre los logros del alumnado gallego de inglés y francés al finalizar la ESO*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Weber, M. (1946): *Essays in Sociology*, Nueva York, Oxford University Press.
- Wiles, P. (1974): The correlation between education and earnings: the external Test-not content (ETCN) hypothesis, *Higher Education*, 3, 43-58.

Xunta de Galicia (1990): *Formación continuada do profesorado de niveis non universitarios na Comunidade Autónoma de Galicia*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

\_\_\_ (1996): *A participación nas escolas galegas. Curso 1993-94*, Santiago de Compostela, Consello Escolar de Galicia.

\_\_\_ (1999): *Normativa básica sobre implantación das ensinanzas de educación de persoas adultas*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

\_\_\_ (2000): *A reforma educativa en Galicia*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

\_\_\_ (2001a): *Plan anual de formación do profesorado. Curso 2001-2002*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

\_\_\_ (2001b): *Orientación educativa e profesional. Estrutura organizativa dos servizos de orientación en Galicia*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

\_\_\_ (2002a): *Datos e cifras da ensinanza non universitaria en Galicia. Curso escolar 2002-2003*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

\_\_\_ (2002b): *Plan anual de formación do profesorado. Curso 2002-2003*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

\_\_\_ (2002c): *Plan de formación do profesorado. Formación profesional específica. Curso 2002-2003*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

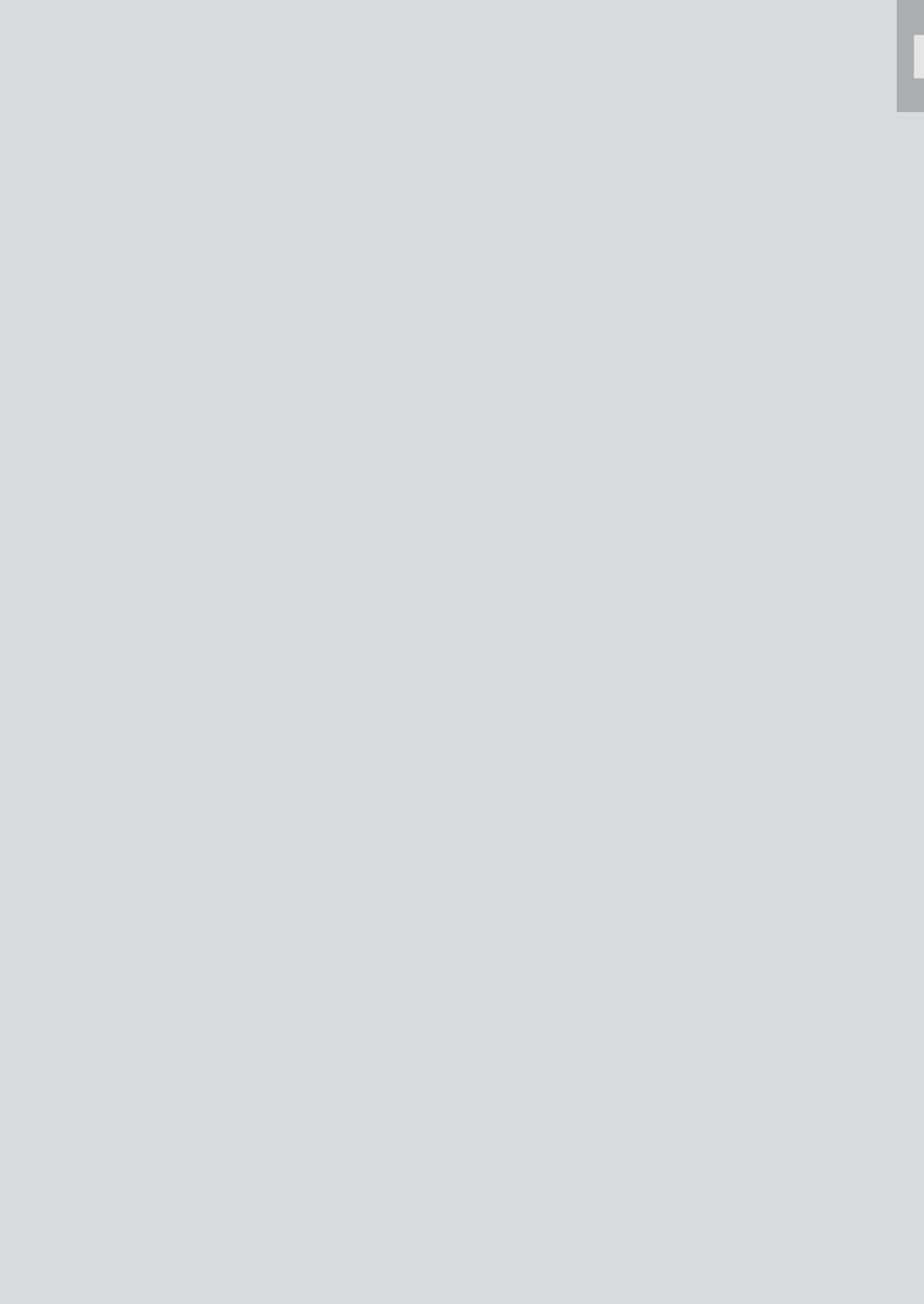
\_\_\_ (2003a): *Datos e cifras da ensinanza non universitaria en Galicia. Curso escolar 2003-2004*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

\_\_\_ (2003b): *Plan anual de formación do profesorado. Curso 2003-2004*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

\_\_\_ (2003c): *Plan de formación do profesorado. Formación profesional. Curso 2003-2004*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

\_\_\_ (2004a): *Datos e cifras da ensinanza non universitaria en Galicia. Curso escolar 2004-2005*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

- \_\_\_ (2004b): *Escolarización do alumnado procedente do estranxeiro*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e Consellería de Emigración.
- \_\_\_ (2004c): *Plan anual de formación do profesorado. Curso 2003-2004*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- \_\_\_ (2004d): *Plan de formación do profesorado. Formación profesional. Curso 2004-2005*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- \_\_\_ (2004e): *A Inspección Educativa de Galicia: lexislación e organización*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- \_\_\_ (2005a): *Plan de acollida. Orientacións para a súa elaboración*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e Consellería de Emigración.
- \_\_\_ (2005b): *Área de inmigración. Avance. Memoria*, Santiago de Compostela, Consellería de Emigración.
- \_\_\_ (2005c): *Plan marco da formación permanente do profesorado en Galicia*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia (1.º borrador).
- \_\_\_ (2005d): *Marco europeo común de referencia para as linguas: aprendizaxe, ensino, avaliación*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.



- AC:** adaptación curricular.
- Agamei:** Asociación Galega de Mestres de Educación Infantil.
- AIND:** Asociación para a Integración do Neno Diminuído.
- AL:** audición e linguaxe.
- ALTE:** Association of Language Testers in Europe.
- APA:** Asociación de Pais de Alumnos.
- Apiga:** Asociación de Profesores de Inglés de Galicia.
- ASPG:** Asociación Socio-Pedagóxica Galega.
- ASPGP:** Asociación Socio-Pedagóxica Galaico-Portuguesa.
- Bach.:** bacharelato.
- BOE:** Boletín Oficial do Estado.
- BUP:** bacharelato unificado polivalente.
- CAP:** curso de aptitude pedagóxica.
- CC. AA.:** comunidades autónomas.
- CCG:** Consello da Cultura Galega.
- CC. OO.:** Comisións Obreiras.
- CEE:** centro de educación especial.
- Cefocop:** centro de formación continuada do profesorado.
- Cefore:** centro de formación e recursos.
- Cegebad:** Centro Galego de Educación Básica a Distancia.
- CEI:** centro de educación infantil.
- CEIP:** centro de educación infantil e primaria.
- Cenebad:** Centro Nacional de Educación Básica e a Distancia.
- CEOU-DXPL:** Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Dirección Xeral de Política Lingüística.
- CEP:** centro de educación primaria.
- Ceres:** centro de recursos.
- CF:** ciclos formativos.

**CFR:** centro de formación e recursos.  
**CH:** centro hospitalario.  
**CIE:** corpo de inspectores educativos.  
**CIG:** Confederación Intersindical Galega.  
**CIS:** Centro de Investigacións Sociolóxicas.  
**CISAE:** corpo de inspectores ao servizo da Administración educativa.  
**CEG:** centro de estudos galegos.  
**CM:** ciclo medio.  
**Concapag:** Confederación Cristiá de APA de Galicia.  
**Confapa:** Confederación de APA de Centros Públicos.  
**Cons.:** conservatorio.  
**COU:** curso de orientación universitaria.  
**CP:** centro público.  
**PPEE:** centro público de educación especial.  
**CPI:** centro público integrado.  
**CPR:** centro privado.  
**CRA:** centro rural agrupado.  
**CS:** ciclo superior.  
**CSUT:** Confederación de Sindicatos Unitarios de Traballadores.  
**DCB:** deseño curricular base.  
**DIM:** datos iniciais de matrícula.  
**DO:** departamento de orientación.  
**DOC:** documento de organización do centro.  
**DOG:** Diario Oficial de Galicia.  
**DRD:** documento de recollida de datos.  
**EA:** educación de adultos.  
**EART:** escola de arte.  
**ECVF:** enquisa de condicións de vida das familias.  
**ED:** equipo directivo.  
**EE. MM.:** ensinanzas medias.  
**EE:** educación especial.  
**EI:** escola educación infantil.  
**EFQM:** European Foundation for Qualite Management.  
**EI:** educación infantil.  
**Enciga:** Asociación de Ensinantes de Ciencias de Galicia.  
**ENL:** equipo de normalización lingüística.  
**EOE:** equipo de orientación específico.  
**EOI:** escola oficial de idiomas.

- EOS:** instituto de orientación psicolóxica.
- EOU:** (Consellería de) Educación e Ordenación Universitaria.
- EP:** educación primaria.
- EPA:** educación permanente de adultos.
- EPSA:** equipo psicopedagóxico de apoio.
- ESO:** educación secundaria obrigatoria.
- ESP:** escola Proval.
- ETCN:** external test-not content.
- EXB:** educación xeral básica.
- FAPA:** Federación de Asociacións de Pais de Alumnos.
- FCT:** formación nos centros de traballo.
- FETE:** Federación Española de Traballadores do Ensino.
- FH:** Fundación Hospital.
- FIES:** Fundación de Investigacións Educativas e Sociais.
- FOL:** formación e orientación laboral.
- Forem:** Fundación Formación e Emprego.
- Forga:** Fundación para a Orientación Profesional, Emprego e Formación en Galicia.
- FP:** formación profesional.
- FP1:** formación profesional de primeiro grao.
- FP2:** formación profesional de segundo grao.
- FPO:** formación profesional ocupacional.
- HOPE:** Hospital Organisation of Pedagogues in Europe.
- I + D:** investigación e desenvolvemento.
- I + D + I:** investigación, desenvolvemento e innovación.
- IB:** instituto bacharelato.
- ICE:** Instituto de Ciencias da Educación.
- IEDAR:** Instituto de Estudos do Azucre e a Remolacha.
- IES:** instituto de educación secundaria.
- IGE:** Instituto Galego de Estatística.
- INBAD:** Instituto Nacional de Bacharelato a Distancia.
- INCE:** Instituto Nacional de Calidade e Avaliación.
- Indecat:** Institut d'Estadística de Catalunya.
- INE:** Instituto Nacional de Estatística.
- Inecse:** Instituto Nacional de Avaliación e Calidade do Sistema Educativo.
- Ingabad:** Instituto Galego de Bacharelato a Distancia.
- IPC:** índice de prezos ao consumo.
- ISBN:** International Standard Book Number.
- ISEP:** Instituto Superior de Estudos Psicolóxicos.



- ISPG:** Instituto Galego de Socio-Pedagogía.
- LEPA:** Lei de educación e promoción de adultos.
- LISMI:** Lei de integración social dos minusválidos.
- LOCE:** Lei orgánica de calidade da educación.
- LODE:** Lei orgánica do dereito á educación.
- LOE:** Lei orgánica de educación.
- LOECE:** Lei orgánica reguladora do estatuto dos centros docentes.
- LOPAGCE:** Lei orgánica de participación, avaliación e goberno dos centros educativos.
- LOU:** Lei orgánica de ordenación universitaria.
- LOXSE:** Lei de ordenación xeral do sistema educativo.
- LXE:** Lei xeral de educación.
- MEC:** Ministerio de Educación e Ciencia.
- MECD:** Ministerio de Educación, Cultura e Deporte.
- MRP:** movementos de renovación pedagóxica.
- MSG:** Mapa Sociolingüístico de Galicia.
- Mupega:** Museo Pedagóxico de Galicia.
- NEE:** necesidades educativas especiais.
- NMAI:** (programa de) novos medios audiovisuais e informáticos.
- NTIC:** novas tecnoloxías da información e a comunicación.
- OCDE-CERI:** Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económico-Centre for Educational Research and Innovation.
- OMS:** Organización Mundial da Saúde.
- ONG:** organización non governamental.
- PAIS:** puntos de atención á infancia.
- PANTEG:** Plan de aplicación das novas tecnoloxías na educación en Galicia.
- PAT:** Plan de acción tutorial.
- PCC:** Proxecto curricular de centro.
- PDC:** programas de diversificación curricular.
- PEC:** Proxecto educativo de centro.
- PGS:** programas de garantía social.
- PIB:** produto interior bruto.
- PISA:** Programme for International Student Assessment.
- Pl@tega:** Plataforma de Teleformación Galega.
- Plan ACE:** Plan de avaliación de centros educativos.
- PT:** pedagogía terapéutica.
- RAE:** Real Academia Española.
- RAG:** Real Academia Galega.
- Reduga:** Rede da Educación Galega.

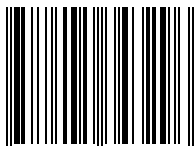
- REOP:** Revista Española de Orientación e Psicopedagogía.
- Risga:** renda de integración social de Galicia.
- RPT:** relacións de postos de traballo.
- RTVG:** Radio Televisión Galega.
- SEM:** servizos educativos multimedia.
- SEPHE:** Sociedade Española para o Estudo do Patrimonio Histórico-Educativo.
- Sergas:** Servizo Galego de Saúde.
- SGEP:** Seminario Galego de Educación para a Paz.
- Siega:** sistema de información da educación galega.
- SOEV:** servizos de orientación escolar e vocacional.
- SUG:** sistema universitario de Galicia.
- TIC:** tecnoloxías da información e a comunicación.
- U@cega:** Unidade de Atención a Centros da Educación Galega.
- UE:** Unión Europea.
- UXT:** Unión Xeral de Traballadores.
- UNED:** Universidade Nacional de Educación a Distancia.
- Unesco:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- USC:** Universidade de Santiago de Compostela.
- UTEG:** Unión de Traballadores do Ensino de Galicia.
- ZEI:** zonas de escolarización integrada.







ISBN 84-453-4329-7



9 788445 343296



**XUNTA DE GALICIA**  
CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN,  
E ORDENACION UNIVERSITARIA



CONSELLO ESCOLAR  
DE **GALICIA**