



10º CONCURSOTFG.EDUSO DE TRABALLOS DE FIN DE GRAO ARREDOR DA EDUCACIÓN SOCIAL

**10º CONCURSOTFG.EDUSO**  
DE TRABALLOS DE FIN DE GRAO ARREDOR DA  
**EDUCACIÓN SOCIAL**



**10º**

**Concurso TFG.eduso  
de trabajos de fin de grado  
de Educación Social**

**Título:**

10º Concurso TFG.eduso de traballos de fin de grao arredor da Educación Social.

**Edita:**

Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia.



**Imprime:** Parsan Gráfica S.L.

**ISBN:** 978-84-09-63678-5

**DL:** C 1302-2024

Os traballos recollidos nesta publicación foron premiados no 10º Concurso TFG.eduso, convocado polo Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (Ceesg), no que puideron participar as persoas autoras dos traballos de fin de grao de Educación Social correspondentes ao curso 2022-2023.

9

**A integración escolar dos menores en protección residencial. O caso da Casa de Familia “Laura Vicuña”**

Autora: Alba Jamardo Senín

(titoría de Laura María Varela Crespo, Universidade de Santiago de Compostela)

Premiada na modalidade  
EDUCACIÓN SOCIAL ESTENDIDA.

53

**Educación e Societarismo obreiro. Un estudo de caso histórico: A Coruña (1886-1936)**

Autor: Inés Merayo Fernández

(titoría de Rita Gradaílle Pernas, Universidade de Santiago de Compostela)

Premiada na modalidade  
EDUCACIÓN SOCIAL ESCONDIDA.

97

**Saberes en perigo de extinción: un repaso polas prácticas sostibles das persoas maiores no rural**

Autora: Irene Kallinteris Abreu

(titoría de María Esther Pérez Enríquez, Universidade de Vigo – Campus de Ourense)

Premiada coa Mención do xurado.

Integrantes do xurado do 10º Concurso TFG.eduso:

Xosé Manuel Cid Fernández

(Universidade de Vigo – Campus de Ourense)

Tiberio Feliz Murias

(UNED. Universidade Nacional de Educación a Distancia)

Sonia González Rodríguez

(Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia)

Silvana Longueira Matos

(Universidade de Santiago de Compostela)

Luisa Losada Puente

(Universidade da Coruña)





# Limiar

A Educación Social forma parte da vida de nenos e nenas, adultos e maiores que con asombrosa xenerosidade deixan que sexamos parte das súas vidas, acompañando situacións de especial vulnerabilidade, acompañando procesos de cambio.

A través deste proceso, a Educación Social contribúe a construír redes de apoio e favorecer a resiliencia persoal.

A ansiada resiliencia precisa das profesionais de Educación Social como axentes que posibilitan opcións vinculares ás persoas que acompañamos, opcións comprensivas e respectuosas coas persoas e cos contextos nos que desenvolvemos o noso labor.

Sabemos que respostas sociais comprensivas e afectuosas de forma continuada favorecen no cerebro infante e tamén dos.as adultos.as -a través da marabillosa plasticidade neuronal- posibilidades inmensas a nivel persoal e comunitario.

Ser importante para quen te acompaña, xerar nas persoas sensación de seguridade debe formar parte do noso devir profesional; o noso Código Deontolóxico mostra ese camiño para ser esas profesionais que posibiliten eses novos contextos nos que as persoas deben sentirse parte.

Moitas veces somos o punto de partida para intentar iniciar outro tipo de desenvolvemento das persoas, de posibilitar por fin un contexto afectivo e persoal, de posibilitar ou ser titores/as de resiliencia con quen sentirse querido de xeito continuado e incondicional.

Moitas veces somos as profesionais que mostramos ás persoas a importancia do que son, do que fan e do que senten.

Así, explícita o Código Deontolóxico, como función básica “a creación dunha relación educativa que lle facilite á persoa ser protagonista da súa vida”.

Así debemos favorecer no noso día a día profesional de acompañamento ás persoas, grupos e comunidades un “crecemento persoal positivo e unha integración crítica da comunidade á que pertencen”.

Educadores e educadoras sociais formamos parte do seu día a día, coas súas familias, coas equipas educativas de fogares nos que viven, nos centros residenciais de maiores e debemos contribuír a nivel social, educativo e cultural na construción e/ou reconstrución dunha ansiada sociedade máis xusta.

Reconstruír esa ansiada sociedade precisa dun labor ben pensado e estudado, non é froito da casualidade; é por isto que precisamos unir teoría e práctica, pensar e repensar os nosos faceres profesionais, investigar novas formas e colaborar na ampliación de saberes e coñecementos.

O concurso TFG forma parte desta intencionalidade, proporcionando ás novas profesionais espazos nos que divulgar os seus traballos, posibilitando a promoción de diversos estudos que actualicen e acheguen novas formas de traballo e colaborando na difusión dos mesmos.

A Educación Social precisa como profesión ser escrita, avaliada e divulgada para manterse viva e útil ó tempo que valorizada.

A transformación social debe ser o noso horizonte grupal situando ás persoas sempre como protagonistas da relación educativa e do cambio persoal e social.

Edición tras edición -nesta ocasión a décima- selecciónanse traballos de todo o territorio galego entre as propostas de cada unha das universidades galegas nas que a Educación Social está presente.

Nesta ocasión formaron parte do Tribunal Tiberio Feliz Murias (UNED), Silvana Longueira Matos (USC), Luisa Losada Puente (UDC) e Xosé Manuel Cid Fernández (UVigo) e a que asina en representación do

Ceesg; a todas elas o recoñecemento por parte do Ceesg á laboriosa e atenta lectura así como o recoñecemento no seu día a día na colaboración para o crecemento da Educación Social como profesión.

Tres son este ano os traballos seleccionados para representar a Educación Social mais cada vez son máis os traballos que en todo o territorio galego son merecedores de ser publicados, o que afianza a crenza nun futuro máis xusto.

Na modalidade Educación Social estendida o recoñecemento ó traballo "A integración escolar dos menores en protección residencial. O caso da Casa de Familia "Laura Vicuña" (Alba Jamardo Senín)

Na modalidade Educación Social escondida acordouse premiar o traballo "Educación e Societarismo obreiro. Un estudo de caso histórico: A Coruña (1886-1936)" (Inés Merayo Fernández)

Nesta edición optamos por facer unha mención especial ó traballo "Saberes en perigo de extinción: un repaso polas prácticas sostibles das persoas maiores no rural" (Irene Kallinteris Abreu)

Os tres falan de Educación Social como profesión transformadora, en distintos contextos e en distintas formas; os tres falan de persoas que froito da profesión e da querenza transformadora traballaron e/ou traballan por esa sociedade máis xusta e igualitaria. Sirvan tamén estas verbas como agradecemento ás profesionais dos contextos ós que aluden os traballos.

A Educación Social contribúe a cambiar o mundo e cada unha das persoas que formamos parte desta profesión, a través do amor cara as persoas e cara a propia profesión, somos parte dese cambio.

Grazas a todas por formar parte.

Sonia González Rodríguez

Educadora Social. Colexiada núm. 3402

Presidenta do Ceesg





**A integración escolar dos menores en  
protección residencial.  
O caso da Casa de Familia  
'Laura Vicuña'.**

**Alba Jamardo Senín**

Traballo gañador do 10º Concurso TFG.eduso na modalidade  
**EDUCACIÓN SOCIAL ESTENDIDA**

Traballo de Fin de Grao de Educación Social.

Curso académico 2022/2023  
Universidade de Santiago de Compostela

Titora do traballo: Laura María Varela Crespo

# Índice

Introdución .....	12
Referencial Teórico .....	13
1. O sistema de protección á infancia e á adolescencia en Galicia .....	13
1.1. Delimitación do Sistema de Protección de Menores .....	14
1.2. Acollemento residencial: casas de familia .....	15
2. A escola e os menores en acollemento residencial .....	18
2.1. A integración escolar da infancia e adolescencia en acollemento residencial .....	19
2.2. Desigualdades educativas e factores de exclusión .....	20
Referencial metodolóxico e empírico .....	23
3. Metodoloxía da investigación .....	23
3.1. Obxectivos e preguntas de investigación .....	24
3.2. Enfoque metodolóxico .....	24
3.3. Técnicas da recollida da información .....	25
4. Estudio de caso: A casa de Familia “Laura Vicuña” .....	26
4.1. Contextualización .....	27
4.2. Características funcionais e organizativas .....	27
4.3. Equipo educativo .....	28
4.4. A infancia na casa de familia .....	29
5. Conclusións e posibles liñas de acción .....	40
Referencias .....	45
Anexos .....	48

## Resumo

A infancia e a mocidade que se atopa inserida no Sistema de Protección de Menores sofre as consecuencias, da situación excepcional que vive, en todos os ámbitos da súa vida, e especialmente no contexto escolar e formativo. Partindo disto, o presente traballo busca poder coñecer cal é a realidade da integración escolar dos/as menores en atención residencial a través da análise dun centro de protección en específico, como é a Casa de Familia “Laura Vicuña”. Para poder cumprir este obxectivo, realizouse unha investigación de tipo cualitativa, enfocada cara un estudo de caso, na que se definen como instrumentos de recompilación de datos, a entrevista semiestruturada e a observación participante. A análise da información evidenciou que os/as menores vense prexudicados/as por numerosos factores de exclusión no contexto escolar, que veñen dados tanto pola natureza do sistema educativo como polo propio Sistema de Protección de Menores, así como pola súa imaxe social. Ademais, incidiuse no alto impacto das necesidades educativas específicas no seu desenvolvemento académico e na falta e/ou ineficacia das respostas ante estas.

**Palabras chave:** Sistema de Protección de Menores, menores, integración escolar, necesidades educativas, factores de exclusión.

## Introdución

O presente Traballo de Fin de Grao identifícase coa modalidade de traballo denominada iniciación á investigación de campo, propoñéndose deste xeito, unha metodoloxía de tipo cualitativa enfocada cara a realización dun estudo de caso. Este encádrase no ámbito da Educación Social centrado na acción socioeducativa na infancia e na mocidade, xa que se contextualizou nun centro pertencente ao Sistema de Protección de Menores (SPM), como é a Casa de Familia “Laura Vicuña”, co obxectivo de poder coñecer a realidade da integración escolar da infancia e adolescencia que convive nesta.

A motivación da escolla deste ámbito é nada a partir da realización do Prácticum I e II, xa que a realización destes puxo en valor as grandes dificultades e complicacións no contexto escolar e académico coas que teñen que convivir e loitar día a día os/as menores deste equipamento e, ao mesmo tempo evidenciou a falta de apoio administrativo e social que existe respecto desta problemática.

Se ben é certo que o SPM ofrece unha gran cantidade de recursos, tanto materiais, como humanos e económicos para que estes/as menores se desenvolvan integralmente durante os seus procesos de inestabilidade, negligencia e/ou abandono familiar, observouse que a gran parte destes van destinados ao mantemento emocional, condutual e vital dos/as menores, deixando nun segundo plano os problemas de tipo académico ou formativo. Ademais, o feito de formar parte do equipo educativo do centro como persoal en prácticas permitiu observar que realmente existe unha problemática xeneralizada na totalidade dos/as menores, xa que moitas dificultades ou problemáticas e necesidades relacionadas co contexto escolar veñen motivadas dos procesos de desestruturación familiar.

Estas reflexións motivaron a elección da temática deste proxecto e o interese en poder profundar en cales son as necesidades educativas e as problemáticas principais que caracterizan a estes/as menores, ademais de coñecer e describir as actuacións e accións que se desenvolven dende este equipamento residencial para mellorar e apoiar academicamente a esta mocidade. Amais constitúese como unha oportunidade de coñecer máis en profundidade un dos posibles ámbitos de inserción laboral como futura profesional da Educación Social e aporta novo coñecemento sobre unha temática moi pouco estudada e traballada, tanto a nivel nacional como a nivel autonómico.

Por outra banda, este traballo de investigación está totalmente relacionado coas competencias profesionais que caracterizan a un profesional da Educación Social. Neste sentido destácanse aquelas que mellor responden co desenvolvemento deste traballo recollidas pola Universidade de Santiago de Compostela (2022):

- Capacidade de reunir e interpretar datos relevantes para emitiren xuízos que inclúan unha reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica ou ética.
- Transmitir información, ideas, problemas e solucións a un público tanto especializado como non especializado.
- Capacidade para analizar as realidades sociopolíticas, económicas, educativas, culturais e lingüísticas nas que se desempeña o labor profesional dos educadores sociais, tanto en termos diagnósticos como prospectivos.
- Aplicar os coñecementos teóricos e metodolóxicos necesarios para a planificación e avaliación das súas intervencións educativas, aínda que neste caso enfocadas cara a realización dun proxecto de investigación.

Deste xeito este traballo motiva a competencia investigadora, definida como a capacidade de analizar un contexto ou contorna, e a partir desa análise poder crear coñecemento científico e ao mesmo tempo poder transmitirle as ideas ou conclusións obtidas a persoas externas.

Finalmente para a exposición do realizado nesta investigación propónse unha estrutura dividida en tres partes. Unha primeira parte que se corresponde co referencial teórico, no cal se fará unha contextualización sobre o SPM galego e sobre a situación escolar a nivel xeral dos menores inseridos neste, incidindo principalmente nas desigualdades coas que se atopan e nas problemáticas e factores de exclusión cos que conviven. A seguinte parte refírese ao referencial metodolóxico e empírico, onde se presentará a metodoloxía e os resultados da investigación. Como peche, establécese a terceira das fases que se presenta como un apartado de conclusións, onde se expoñerán as principais ideas obtidas e posibles liñas de acción ou propostas de mellora. Por último, atópanse as referencias científicas utilizadas para a fundamentación do estudo e os anexos que apoian o contido informativo do presente traballo de investigación.

## Referencial Teórico

### **1. O sistema de protección á infancia e á adolescencia en Galicia**

Neste apartado defínese o Sistema de Protección de Menores (SPM) da comunidade galega. Establécese que é, cales son as súas funcións e recursos, e en que consiste o seu proceso de actuación. Por outro lado, ponse o foco na protección dende o punto de vista do acollemento residencial, facendo fincapé nas casas de familia como equipamentos destinados a este propósito.

## 1.1. Delimitación do Sistema de Protección de Menores

O sistema de protección de menores defínese segundo a Lei 3/2011 de apoio á familia e á convivencia de Galicia como: “o conxunto de servizos, actuacións e medidas de intervención dos poderes públicos destinadas a paliaren as situacións de desprotección e conflito social nas que poidan encontrarse as persoas menores de idade” (artigo 48). Así, ten como finalidade última acadar a integración normalizada dos/as menores no seu contexto social e familiar garantindo as súas condicións de vida básicas e o seu adecuado desenvolvemento como persoa (Dirección Xeral de Familia e Inclusión, 2013). Para conseguir este fin é necesario establecer mecanismos para a protección dos/as menores que actúen contra a desprotección, en función da intensidade da mesma.

Poden darse dúas situacións que se definen como desprotección. Por un lado, a situación de risco, a cal se caracteriza pola necesidade da intervención da administración debido a inestabilidade do contexto no que se insire o/a menor e que pode prexudicar o seu correcto desenvolvemento pero, sen que exista causa suficiente para separalo/a do seu núcleo familiar. A Lei Orgánica 8/2015 de modificación do sistema de protección á infancia e á adolescencia (LOMSPÍA) defínea como:

aquela na que, por mor de circunstancias, carencias ou conflitos familiares, sociais ou educativos, o menor se vexa prexudicado no seu desenvolvemento persoal, familiar, social ou educativo, no seu benestar ou nos seus dereitos de forma que, sen alcanzar a entidade, intensidade ou persistencia que fundamentarían a súa declaración de situación de desamparo e a asunción da tutela por ministerio da lei, sexa precisa a intervención da administración pública competente. (artigo 17)

Nestes casos a Administración actúa, segundo recolle a Lei 3/2011 no artigo 51 para:

- A mellora do medio familiar.
- A idoneidade das condicións sociais, económicas e culturais dos/as menores.
- A eliminación, a neutralización ou a diminución dos factores de risco e dificultade social mediante a capacitación dos pais e das nais (...) proporcionándolles os medios e a axuda necesaria que permitan a permanencia deste/a no fogar.
- A satisfacción adecuada das necesidades principais do/da menor polos servizos e recursos esenciais e/ou normalizadores.

En definitiva, a intervención da Administración vai orientada a producir un cambio na contextualización dos menores, a través da análise e intervención

específica que facilite a extinción da situación de risco e impedindo a declaración de desamparo.

A situación de desamparo constitúe o segundo tipo de desprotección e a evolución da situación de risco. Esta caracterízase pola necesidade de separar ao/á menor do seu núcleo familiar debido a imposibilidade de que este poida cubrir as necesidades dos/as menores, exercer os deberes de protección, nin garantir os seus dereitos. A LOMSPIA defínea como:

aquela situación que se produce de feito ou por mor do incumprimento, ou do imposible ou inadecuado exercicio dos deberes de protección establecidos polas leis para a garda dos menores, cando estes queden privados da necesaria asistencia moral ou material. (artigo 18)

Deste xeito, a acción do SPM materialízase, en función da situación de desprotección existente, a través da “prevención, detección e reparación de situacións de risco, o exercicio da garda e, nos casos de declaración de desamparo, a asunción da tutela” (LOMSPIA, artigo 12). Do mesmo xeito a Lei 13/2011, define no seu artigo 55, como medidas de protección, o apoio á familia, a tutela, a asunción da garda mediante o acollemento, a adopción e as medidas que se adopten con respecto aos/as menores en situación de conflito social. Por tanto, a garda e a tutela resultan ser as principais accións protectoras do SPM, ademais da intervención e acompañamento ás familias ou o contexto familiar. Ambas medidas van garantir que os/as menores reciban a atención e os coidados integrais necesarios durante o tempo necesario para que as condicións familiares melloren ou para que os menores poidan ser autónomos.

Por outra banda, cómpre mencionar, que o SPM necesita de diferentes recursos para poder responder ás necesidades, tanto dos/as menores como das súas familias, dependendo da situación específica e da vulnerabilidade de cada caso. Estes recursos establécense arredor de catro grandes bloques que van permitir a delimitación das actuacións dos diferentes axentes e profesionais que traballan en pro da protección de menores. A partir disto, a Dirección Xeral de Familia e Inclusión (2013) delimita os recursos existentes tendo en conta a función e obxectivo final dos mesmos. Deste xeito, existen recursos destinados a detección da desprotección, outros que permiten intervir coas familias e cos menores e finalmente dispóñense medidas como o acollemento e a adopción.

## **1.2. Acollemento residencial: casas de familia**

O acollemento defínese como un método de protección de menores en desamparo mediante o establecemento de garda exercida por familiares, institucións destinadas a este fin ou familias acolledoras (Cruz López, 2009). Partindo disto establécese que existen dous tipos de acollemento, o familiar e o residencial, dependendo de que persoa exerza o papel de gardador/a.



O acollemento familiar recoñécese como a principal medida de protección nos casos nos que sexa fundamental separar ao/á menor do seu contexto. Isto é porque vai permitir que os menores se desenvolvan nunha contorna o máis parecida posible a unha familia normativa, xa que a garda será exercida por unha persoa da súa familia (acollemento en familia extensa) ou por unha familia preparada para este fin (acollemento en familia allea).

Pola súa banda, o acollemento residencial supón o ingreso do/a menor nun centro que, ao igual que as familias acolledoras, vai ter o deber de protexer e atender aos menores no seu desenvolvemento. Estes centros deben asegurar a cobertura das necesidades da vida cotiá e garantir os dereitos dos/as menores mediante un proxecto socioeducativo individual (LOMSPIA, artigo 21).

Pola contra do que se establece, xa que esta medida resulta ser a última alternativa de protección a que se debe acudir (Lei 13/2011, artigo 71) e aínda que na actualidade a gran cifra de menores en acollemento residencial está en diminución en comparación a anos anteriores<sup>1</sup>, resulta que o acollemento residencial destaca pola gran cantidade de menores que se atopan en centros.

Deste xeito, pódese entender que se recorre a esta medida, en moitas ocasións porque, como presentan Bravo e Del Valle (2009), os centros de protección teñen a suficiente capacidade para cubrir as necesidades específicas e de intervención e atención especializada que as familias acolledoras non poden establecer porque non dispoñen, en xeral, de habilidades para desenvolver este papel. Por outro lado, o acollemento residencial vai facilitar que os menores atopen o antes posible unha contorna preparada para poder atendelos/as e facilita que aqueles/as que non contan con apoios familiares extensos poidan ser protexidos nunha contorna segura mentres a súa situación persoal non cambia.

Partindo disto, Del Valle e Bravo (2007) indican que a intervención en acollemento residencial está encamiñada a conseguir dous obxectivos principais. Dunha banda, a acción socioeducativa céntrase en “estimular o desenvolvemento persoal e o crecemento nos diversos aspectos biopsicosociais segundo as etapas e momentos evolutivos” (p. 471) que se focaliza no desenvolvemento cognitivo e intelectual, no afectivo e motivacional, tamén no desenvolvemento de habilidades sociais e instrumentais e finalmente no crecemento saudable dos/as menores. Doutra, a intervención céntrase en “lograr unha adecuada integración social nos contextos de convivencia e socialización” (p. 471) que se traballa a través da integración na contorna escolar, na familiar, no centro de protección, na comunidade e no mercado laboral. Ambos obxectivos establecen a estrutura

---

1 En España, establecéronse (a 31 de decembro de 2021) un total de 16.177 acollementos residenciais e 18.455 acollementos familiares. Pola contra, en 2019 eran 23.209 os acollementos residenciais e 19.320 os acollementos familiares (Ministerio de Dereitos Sociais e Axenda 2030, 2022).

que define cales son os aspectos a traballar cos/as menores a través do seu proxecto educativo individualizado (PEI). En xeral, isto supón que a atención e coidados nos centros de acollemento vai ser específica e vai atender as individualidades de cada menor, favorecendo así o seu desenvolvemento integral.

Tendo en conta a necesidade de atender as individualidades e especificidades de cada menor definíronse diferentes tipos de centros de atención residencial. Cabe destacar que non existe un criterio estatal establecido en canto a nomenclatura, mais en xeral, as diferentes comunidades autónomas estableceron unha tipoloxía centros semellante, xa que responden as mesmas necesidades protectoras. Partindo diso, Del Valle e Bravo (2007) recollen que os centros se poden clasificar en: Fogares de acollida de nenos/as ata tres anos, fogares de primeira acollida e de emerxencia, fogares de convivencia familiar, fogares de preparación para a independencia de adolescentes. E, finalmente, fogares para adolescentes con problemas emocionais e de conduta.

En concreto, na comunidade galega defínense como equipamentos de atención residencial segundo o Decreto 329/2005 polo que se regulan os centros de menores e os centros de atención á infancia (DCMAI), diferenciándose os seguintes: Casas de primeira acollida, casas de familia, minirresidencias, residencias, centros con fogares, centros de reeducación, centros de atención específica, vivendas tuteladas, vivendas de transición á vida autónoma e centros con obradoiros formativos.

Na actualidade<sup>2</sup>, os equipamentos residenciais que predominan nesta comunidade son os que teñen un carácter familiar e que se establecen en vivendas normalizadas, xa que existe a necesidade de que os/as menores reciban unha atención individualizada e que teñen garantido o acceso a recursos de todo tipo, tanto materiais, económicos, como humanos. Así, as casas de familia destacan como os principais centros de protección de menores en Galicia (Moraña et al., 2022). Estes centros defínense como “equipamentos residenciais destinados a menores, cunhas dimensións reducidas e instalados en vivendas normalizadas, plenamente integradas na comunidade e cunha capacidade máxima de 8 prazas” (DCMCAI, artigo 10). Tendo en conta a clasificación de Del Valle e Bravo (2007) as casas de familia son consideradas como fogares de convivencia familiar, polo que se entende que “prestan unha atención baseada na convivencia familiar de nenos e nenas de idades diferentes tratando fundamentalmente de crear unha contorna familiar e protectora de convivencia durante o tempo que precisen estar en acollemento residencial” (p.466)

Como se pode observar, na definición que establece a normativa vixente faise fincapé en que as casas de familia deben ser equipamentos preparados

---

2 A actualidade é representada polo datos recollidos por Moraña, González, Verde e Pastor (2022) relativas ao 2020.

para atender a un número reducidos de nenos/as e que deben estar incluídos na contorna comunitaria na que se atopa o recurso, aínda que non determina cal é o motivo polo que isto debe ser así. Mais partindo do que recolle Lázaro Visa (2009) podemos establecer como inflúen as características específicas das casas de familia no desenvolvemento dos menores. A autora establece que os factores protectores principais que se poden promover dende a atención residencial son os aspectos relacionados co desenvolvemento persoal e os relacionados co desenvolvemento social en diferentes contextos. Así, enténdese que o número reducido de menores que poden residir nas casas de familia vai facilitar que cada un deles reciba unha atención máis específica e individualizada, ademais dun trato máis persoal que finalmente vai ter un impacto máis directo nos aspectos relacionados co seu desenvolvemento como persoa. Deste xeito, por exemplo, a relación tan familiar que se da cos/as educadores/as das casas de familia (debido ao ratio educador/a- menor), vai facilitar que estes/as se convertan en referentes e figuras de apego de maneira máis sinxela e orgánica e que van ter a capacidade de incidir directamente na autoestima dos nenos e nenas, actuando como un factor protector. Ademais, a necesidade de que estes centros de protección se atopen inseridos dentro dunha comunidade vai repercutir directamente nos aspectos relacionados co desenvolvemento social, xa que se lle vai favorecer que os/as menores poidan establecer relacións sociais de calidade e saudables (cos/as iguais ou cos educadores/as), ao tempo que poden desfrutar de opcións de ocio e tempo libre que ofrezca o contexto no que estean inseridos/as, sendo isto un factor protector porque inflúe directamente no benestar físico e emocional dos/as menores (Lázaro Visa, 2009).

En definitiva, as casas de familia establécense como centros de protección de menores, que debido a súa estrutura e características van facilitar que a intervención que se dea coa infancia teña un carácter máis específico, persoal e individualizado, garantindo que se incrementen os factores protectores, e que polo tanto o acollemento residencial vaia ter un impacto máis positivo que en outros equipamentos de protección cos mesmos obxectivos.

## **2. A escola e os menores en acollemento residencial**

Neste bloque preséntase, a nivel xeral, a situación académica e escolar dos/as menores inseridos no SPM na actualidade. Por unha parte, afóndase no nivel ou grao de integración que se percibe dos nenos e nenas neste contexto. Por outra, incídese nas desigualdades educativas que inflúen directamente no fracaso escolar e tamén nos principais factores ou elementos que favorecen ou reproducen a exclusión social relacionada co marco escolar.

## 2.1. A integración escolar da infancia e adolescencia en acollemento residencial

A situación escolar dos menores inseridos no SPM en atención residencial —e polo tanto a súa integración neste contexto— é un tema pouco tratado dende o punto de vista da investigación científica e invisibilizado dende o punto de vista da sociedade en xeral e sobre todo dende a Administración, que considera que a situación escolar dos menores se debe abordar dende o propio contexto educativo (Montserrat et al, 2015). Así os estudos e investigacións relativas a esta problemática presentan unha análise enmarcada en contextos de pequena escala ou en países estranxeiros e que, polo tanto, non permite xeneralizar os datos e coñecer o estado da cuestión no contexto español.

Con todo, en España destácase o labor investigador de Montserrat et al. (2015), que realizaron un estudo sobre a situación e a evolución escolar dos adolescentes acollidos en centros residenciais e en familia extensa ou allea na Comunidade Autónoma de Cataluña entre o 2008 e o 2013. Nesta investigación<sup>3</sup> demostraron que os/as menores en acollemento residencial teñen máis posibilidades de atoparse en niveis inferiores aos que lle corresponde por idade (42,2%) e polo tanto a súa taxa de idoneidade será menor ademais de que se atopan máis a miúdo en escolas de educación especial (10,4% de media). Por outro parte, tamén se incide en que os/as menores en acollemento residencial tenden a ter un nivel de absentismo escolar maior que os outros tipos de acollemento, ademais de que presentan máis problemas de conduta que levaron consigo a toma de medidas disciplinarias. Finalmente, recollen que os/as menores de centros de protección abandonan o estudos sen o graduado escolar en maior media e tamén mostran menos probabilidade de aprobar o seu curso.

Po outro lado, cabe destacar que a interacción social que establecen os/as menores cos seus compañeiros/as de clase constitúe un factor de integración escolar que vai influír no seu rendemento académico, como establecen Martín e et al. (2008). Estes mesmos autores, realizaron unha investigación na que se analiza a integración dos menores en atención residencial cos seus iguais como obxectivo de mostrar a realidade destes/as menores, xa que é un tema pouco estudado. Os resultados obtidos demostran que a relación que se da entre ambos grupos de menores non é estable, senón que depende do contexto. Así, os/as menores en acollemento residencial mostran ser máis aceptados en ámbitos alleos ao académico, xa que os/as seus/súas iguais defínenos negativamente para o desenvolvemento do traballo en aula, nas relacións co profesorado e para o seu comportamento en clase. Porén, en ámbitos de carácter informal e de ocio —que se mostran alleos ao contexto

---

3 Resultados do estudio de adolescentes tutelados entre 11 e 16 anos ao longo de tres cursos escolares.

escolar— os/as seus/súas iguais defínenos positivamente.

Tendo en conta os datos presentados, a situación dos/as menores en acollemento residencial preséntase como preocupante e alarmante en comparación a outros tipos de acollemento e polo tanto, tamén do resto do alumnado que se atopa en situacións normalizadas. Cabe destacar que o acollemento residencial non é culpable desta situación, senón que os/as menores que residen en centros tenden a ter situacións familiares e persoais máis complexas, que influirán no seu desenvolvemento académico e social na escola. (Montserrat et al., 2013).

Estes/as nenos/as e adolescentes presentan uns resultados académicos moi inferiores que lle repercuten directamente tanto no presente inmediato como no futuro (Montserrat, 2021): no seu autoconcepto, autoestima e na posibilidade de inserción laboral nun futuro, que serán un factor de exclusión social. Deste xeito, estes nenos e nenas atópanse fóra do sistema educativo porque non responden as esixencias do mesmo nin dos seus iguais, así Fernández-Simo e Cid (2018) establecen que o 83% dos menores acollidos presenta exclusión no referido ao académico.

Esta situación ven dada por numerosos factores, que trataremos no apartado 2.2, pero vese acentuada polo propio sistema educativo, xa que este non contempla accións educativas e de apoio para os menores que se atopan inseridos non SPM. Así, non se establecen accións que faciliten que os/as menores poidan desenvolverse adecuadamente xa que non se atende as súas necesidades específicas nin se da un trato individualizado. Por outro lado, o propio SPM non establece medidas específicas para tratar o desenvolvemento e evolución académica dos/as menores, e mostra dificultades na colaboración e intervención cos centros escolares (Fernández-Simo e Cid, 2018).

En definitiva, isto permite ver que os menores tutelados pola Administración, como xa se comentou, están invisibilizados neste sentido e urxe que se investigue en profundidade o estado da cuestión en España para poder actuar en consecuencia, mellorando así os índices de fracaso escolar e, polo tanto, a súa inclusión no contexto educativo e na sociedade en xeral.

## **2.2. Desigualdades educativas e factores de exclusión**

O sistema educativo actúa como un reflexo da estrutura da sociedade e do desenvolvemento e relacións que se dan na mesma. Polo que, como recollen Calero e Choi (2012), os/as menores que parten de situacións máis precarias, tanto económicas como culturais, teñen máis dificultades para o acceso igualitario á educación. Estas desigualdades á súa vez repercuten directamente nos resultados académicos e no rendemento destes/as menores.

A infancia inserida no SPM constitúe unha parte dos/as menores que se

ven afectados/as polas desigualdades e pola capacidade de reprodución de exclusión social do sistema educativo, xa que, en xeral, parten de situacións familiares e contextuais que resultan ser precarias. Ademais, estes/as menores presentan outras dificultades coas que a infancia nunha situación normalizada non ten que enfrontarse. Neste sentido Fernández-Simo e Cid (2018), destacan dúas dificultades principais. En primeiro lugar, remarcan as casuísticas que produciron que os menores se inserisen no SPM xa que estas van repercutir negativamente na súa adaptabilidade ao contexto escolar. En segundo lugar, fan fincapé na incapacidade ou negación do sistema educativo para crear accións específicas de apoio aos/ás menores tutelados, imposibilitando así que se poidan desenvolver de forma adecuada. No referido a isto, ademais, Prada e Cid (2018) establecen que a citada incapacidade do sistema impide que os/as docentes poidan coñecer aos menores do SPM, dificultado así que estes/as coñezan as súas necesidades específicas e poidan crear adaptacións nas intervencións e nos materiais para os nenos e nenas. Nesta liña, Calero e Choi (2012) destacan as orixes dos/as menores, xa que estas van condicionar os seus resultados e traxectorias académicas. Os autores especifican que as orixes poden repercutir negativamente cando a contorna familiar se relaciona negativamente ou non se relaciona co contexto escolar, creando así un sentimento contraproducente para os/as menores.

Por outra banda, é importante ter en conta que ademais das desigualdades que veñen dadas da estrutura social e do propio sistema educativo, os nenos e nenas do SPM vense influídos negativamente por numerosos factores de exclusión dados pola situación excepcional na que se encontran.

O primeiro factor que contribúe á exclusión escolar é a ausencia de estabilidade. Os/as menores que se atopan inseridos no SPM sofren as consecuencias da inestabilidade da súa situación debido a varias cuestións. En primeiro lugar, é importante incidir nos continuos cambios de colexio, e polo tanto tamén o tempo que se manteñen nun centro educativo. Montserrat et al. (2013) establecen que a seguridade que proporciona estar nun mesmo centro educativo constitúese como un factor de protección que favorece que os/as menores continúen cos seus estudos. Ademais, neste sentido, canto menor sexa o tempo que están nun mesmo colexio maior probabilidade haberá de que aumenten os problemas de conduta e que diminúa a asistencia a clase, tamén favorece que os/as menores suspendan e repitan curso, así como que abandonen o sistema escolar. Do mesmo xeito, Fernández-Simo (2014) establece como un indicador de fracaso os continuos cambios de centro escolar. Este mesmo autor recolle a testemuña dun menor na que se establece que debido aos continuos cambios non puido establecer relacións de amizade duradeiras, consolidándose a ausencia destas como un factor de risco. Así, nesta liña Casas e Montserrat (2012) consideran o feito de establecer relacións cos iguais fora do centro residencial como un facilitador para que os menores continúen no sistema educativo.

En segundo lugar destacar que, os cambios de centro de protección e a tipoloxía de centro de protección onde residan os/as menores e polo tanto as condicións e características dos mesmos tamén contribúen á inestabilidade. Montserrat et al. (2015) recollen que a maioría daqueles adolescentes que saben que continuarán no mesmo centro residencial ata a súa maioría de idade aproban todo a final de curso, converténdose así a permanencia no centro nun factor de protección. No referido á tipoloxía de centro, Casas e Montserrat (2012) expoñen que nos centros onde hai menor número prazas e polo tanto os/as menores poden recibir un trato máis individualizado e especializado mostran mellores resultados académicos porque os/as educadores/as poden mostrarlle un maior apoio nos estudos, ademais de potenciar as habilidades e a motivación dos/as nenos/as e adolescentes. En relación aos recursos do centros como factor produtor de inestabilidade, os mesmos autores reflexionan sobre os espazos para o estudo que existen nos centros de protección, sendo estes caracterizados por non estar nun lugar tranquilo e non ser adecuados para a concentración dos/as menores. Ademais resaltan que nalgúns centros a conflitividade entre o nenos e nenas dificulta que estes poidan centrarse nos estudos.

O segundo factor que contribúe a exclusión escolar é a etiquetaxe e os prexuízos aos que están sometidos os nenos/as inseridos no SPM. Numerosos/as autores/as (Casas e Montserrat, 2012; Fernández-Simo e Cid, 2018; Prada e Cid, 2018) coinciden en que tanto os procesos de etiquetaxe como a estigmatización e as expectativas limitadas polos prexuízos dos que son vítimas se constitúen como factores que obstaculizan a súa inclusión social, neste contexto. Un reflexo diso é o propio sistema educativo, onde estes/as menores sofren marxinación pola súa situación persoal e familiar e polo feito de estar inseridos/as no SPM, tanto dende a perspectiva dos/as docentes como dos seus/súas compañeiros/as e iguais.

O seguinte factor que se constitúe como un factor de risco para a inclusión escolar dos/as menores do SPM son as propias características persoais e factores familiares e sociais de cada menor. En relación a isto, Fernández-Simo (2014) e Prada e Cid (2018) destacan a importancia da motivación por si mesma e tamén ligada coa presenza dunha persoa de referencia. Neste sentido cabe ter presente que a motivación académica ven nada das prácticas educativas e que non se produce de xeito natural, así tanto o papel dos/as docentes nos centros educativos como dos/as educadores nos centros de protección é imprescindible. É esencial que ambos axentes lle presenten aos menores en protección o estudo como un factor relevante e primordial na inserción ao mercado laboral, para que non caian na desmotivación. Por outra banda, Prada e Cid (2018) recollen que a motivación se establece como un factor que lles facilitará conseguir e integrar aquelas habilidades que lles permitirá afrontar os procesos formativos con maior probabilidade de éxito. Fernández-Simo (2018) describe a desmotivación, como unha posible

causa do escaso desenvolvemento das tarefas escolares e dos coñecementos curriculares previos. Outra cuestión relacionada coas características individuais que se constitúe como un aliciente para a exclusión escolar é a baixa autoestima (Prada e Cid, 2018). Neste senso, Fernández-Simo (2014) recolle que a baixa autoestima provoca que os/as menores desconfíen da súa propia capacidade para desenvolverse e participar no contexto escolar e de aula, polo que os seus resultados estarán totalmente condicionados. A última cuestión a destacar relacionada cos factores persoais é a influencia da traxectoria vital e experiencias posiblemente traumáticas (Prada e Cid, 2018). Casas e Montserrat (2012) destacan que a situación que puideron vivir estes/as nenos/as antes de entrar ao SPM en moitas ocasións teñen un impacto negativo nos resultados e éxito académico.

Outro dos factores a destacar é a falta de prioridade á educación dende o SPM. Neste sentido, Casas e Montserrat (2012) establecen que as expectativas académicas dende os centros de protección son demasiado baixas, xa que como recollen Prada e Cid (2018, p. 384) “son menores que necesitan ser incorporados a idades temperás ao mercado laboral”. Así moitos profesionais priorizan solucións a curto prazo que vaian facilitarlle aos menores unha estabilidade o máis rápida posible, polo que é necesario que os menores consigan un emprego e deixen o contexto escolar (Casas e Montserrat, 2012).

O último factor a destacar como impulsor da exclusión escolar destes nenos e nenas é a limitada coordinación entre o SPM e o sistema educativo. Fernández-Simo e Cid (2018) determinan que a ausencia de coordinación entre ambas institucións se constrúe como unha dificultade para que os axentes dos centros educativos poidan entender a situación específica dos/as menores do SPM, así como para que se poida transmitir a información necesaria correctamente.

## Referencial metodolóxico e empírico

### 3. Metodoloxía da investigación

Neste apartado presentaranse os principais obxectivos da investigación, tanto o xeral coma os específicos, así como as diferentes preguntas de investigación. Definirase o enfoque metodolóxico que se seguiu na elaboración e posta en marcha deste estudo e finalmente estableceranse cales son as técnicas utilizadas para a recollida da información.



### 3.1. Obxectivos e preguntas de investigación

O estudo parte do interese en afondar na situación escolar dos nenos/as da casa de familia “Laura Vicuña”, analizando algúns aspectos que permitan coñecer as principais necesidades/dificultades ás que deben facer fronte no ámbito escolar e indagando nas estratexias de coordinación que se establecen entre os centros escolares e a casa de familia. A partir deste interese, formúlanse as seguintes preguntas de investigación:

- Que necesidades presentan os menores da casa de familia “Laura Vicuña” ligadas ao seu desenvolvemento no contexto educativo?
- Con que problemáticas se atopan os/as menores das casa de familia e cal é a súa influencia no seu desenvolvemento educativo e integración escolar?
- Que características presentan as accións socioeducativas impulsadas pola casa de familia para complementar o labor da escola?
- Como actúa e intervén o/a educador/ social na relación entre a escola e a casa de familia?

Neste marco o obxectivo xeral da presente investigación céntrase en coñecer a realidade da integración escolar dos menores da Casa de Familia “Laura Vicuña”.

Así mesmo, para acadar este obxectivo xeral é necesario establecer varios obxectivos específicos que permitan delimitar cales son os aspectos temáticos centrais do traballo. Concretáronse os seguintes:

- Identificar as necesidades educativas dos menores en atención residencial na casa de familia “Laura Vicuña” referidas ao ámbito escolar.
- Describir as principais problemáticas, derivadas da situación dos/as menores, que dificultan a súa integración no marco escolar.
- Analizar as actuacións socioeducativas que se establecen dende a casa de familia “Laura Vicuña” para complementar o labor da escola.
- Concretar cal é o papel do/a educador/a social das casas de familia na mediación entre a escola e o centro residencial.

### 3.2. Enfoque metodolóxico

Esta investigación está baseada nunha metodoloxía de carácter cualitativo xa que este tipo de investigación permite facer unha análise sistemática e en profundidade, que facilita a comprensión, o estudo e descubrimento da realidade social e educativa dando lugar á creación e/ou achado de novo coñecemento ou desenvolvemento do preexistente (Sandín, 2003).

O presente traballo, ten como obxecto de estudo entender como inflúe na realidade educativa dos menores o feito de ser usuarios dun equipamento

residencial de protección. Para isto escolleuse un determinado grupo da poboación enmarcado nun determinado contexto, os menores da Casa de Familia “Laura Vicuña”, entendéndose que o método cualitativo de investigación que responde de maneira máis adecuadas as necesidades da investigación é o estudo de casos. Este método facilita coñecer de forma sistemática e en profundidade un fenómeno a través da indagación e investigación de todas as partes do caso escollido. Deste xeito, a súa finalidade principal vai ser explicar as relacións causais dadas entre o caso escollido e a súa contextualización (Sabariego et al., 2004a).

En definitiva o caso escollido será útil para xerar coñecemento sobre a posible relación entre as dificultades na integración escolar e estar inserido no SPM, así como en afondar na delimitación do papel mediador do educador/a social. En consecuencia, identifícase este traballo con un estudo de caso de tipo instrumental, xa que o caso escollido xoga un papel secundario, sendo o fin principal obter unha maior comprensión da temática estudada (Sandín, 2003).

### **3.3. Técnicas da recollida da información**

Para recadar a información e datos relevantes para esta investigación de campo serán utilizadas dúas técnicas de recollida de datos.

Por unha banda, a observación participante<sup>4</sup> serve para poder ver a realidade social na súa totalidade e dende un punto de vista integral, xa que a información será obtida dende a convivencia e o acompañamento ás persoas que forman parte do caso estudado (Sabariego et al., 2004b). Para recoller os datos neste proceso utilizaranse notas de campo que permitirán ter presente todo aquel coñecemento que pode ser considerado de carácter informal, pero que ás súa vez pode ser moi relevante debido ao contexto ou momento da observación. As notas serán tomadas principalmente a partir do observado durante a realización dos deberes, xa que ao formar parte do equipo educativo do centro, como persoal en prácticas, asúmese o labor de ofrecer apoio e supervisar aos menores durante este momento do día. Tamén se terá en conta para a recollida de información aquelas conversacións de carácter informal que se dean cos nenos e nenas da casa que poidan aportar datos relevantes e relacionados co seu desenvolvemento escolar. Finalmente, recolleranse notas relativas á información dada durante as titorías cos/as mestres dos menores nas que se estea presente.

Todas as notas de campo serán recollidas baixo a mesma estrutura facilitando así o proceso de recadación de información e a posterior a lectura e análise das mesmas (ver Anexo I). En cada unha delas establecerase un título

---

4 Observación realizada na estadía na casa de familia “Laura Vicuña” durante o desenvolvemento do Prácticum II

descriptivo, a data, o lugar da casa de familia onde se da a observación e a hora. E, tamén, se describirán os acontecementos e conversacións producidas, podendo engadir en cada nota tomada, observacións e datos explicativos das mesmas.

Por outra banda, as entrevistas semiestruturadas (ver Anexo II) permitirán que se recolla toda esa información de persoas externas á poboación estudada pero que forman parte do seu contexto escolar/educativo e que teñen un papel relevante ou influínte nel. Así, faranse entrevistas a educadoras da casa de familia e a profesores/as tutores/as dos/as menores do centro co obxectivo de presentar, do mesmo xeito, a información aportada por outros axentes que conforman o caso estudado.

Así, as persoas entrevistadas son:

- A directora da casa de familia, polo coñecemento maioritario dos menores do centro e porque pode aportar moita información dada a súa longa traxectoria profesional neste equipamento.
- A educadora encargada de coordinar a o día a día dos menores en canto ao relacionado contexto escolar.
- Dúas educadoras do equipo educativo, que poden aportar información relevante acerca do día a día na casa, respecto a relación entre o centro educativo e o centro residencial e sobre a relación e desenvolvemento dos menores co colexio.

En canto aos/as docentes, tense en conta un dos centros escolares aos que acoden os/as menores e que está nas proximidades da casa de familia, así realízanse dúas entrevistas a dous tutores de catro dos nenos e nenas.

Para a análise da información obtida nas transcripcións das entrevistas (ver Anexo IV) e e nas fichas de observación (ver Anexo V) realizarase unha codificación dos datos mediante a identificación de palabras, frases ou parágrafos (ver Anexo III) que teñen una relación directa cos obxectivos da investigación que se nomearon anteriormente (González Gil e Cano, 2010). Deste xeito, a xeración de códigos permitirá clasificar a información en categorías máis amplas e ordenar a información en relación a estas.

## **4. Estudio de caso: A casa de Familia “Laura Vicuña”**

No longo destas liñas expoñerase toda a información relativa á casa de familia “Laura Vicuña” relacionada coa temática da investigación. Para iso incidirase en cuestións vencelladas á contextualización, ás características funcionais e organizativas e ao conxunto de profesionais que conforman o equipo educativo deste centro de protección para posteriormente profundar na información sobre a infancia e adolescencia deste equipamento.

## 4.1. Contextualización

A casa de familia “Laura Vicuña” é un recurso de protección de menores dependente da entidade Inspectoría María Auxiliadora pertencente á congregación das Salesianas. Esta atópase no centro do municipio pontevedrés de Caldas de Reis, o que lle permite ter acceso a todos os recursos desta poboación. A principal cuestión a ter en conta para entender como se enmarca a acción deste centro é definir o seu obxectivo principal. Este establécese na súa Memoria Anual do ano 2022 como o de

acoller a nenos e mozos en situación de risco e desamparo ofrecendo un ambiente educativo caracterizado polo protagonismo do menor, un espírito de familia e un clima de festa e alegría mediante unha relación educativa que favorece o encontro persoal co menor baseada na acollida, o diálogo e a confianza.

## 4.2. Características funcionais e organizativas

A casa de familia conta con oito prazas de acollemento residencial e cinco prazas de atención de día integral, aínda que na actualidade se atopan en situación de sobreocupación, atendendo a un total de dezaseis menores, entre os catro e os dezasete anos, como se recolle na Memoria Anual do ano 2022 da casa de familia.

En primeiro lugar é fundamental incidir en que ofrece este recurso. Así, céntrase principalmente nunha intervención socioeducativa cos/as menores, mais ofrece tamén, aloxamento, manutención, vestimenta e hixiene, atención personalizada, atención á saúde, atención escolar e formativa, coordinación de ocio e tempo libre, así como os traslados dos menores e a xestión do seus trámites e documentación persoal.

Estas actividades que se realizan cos/as menores están baseadas no Sistema Preventivo de Don Bosco e María Mazzarello que se fundamenta no trato dende a razón, o amor e a relixión. O trato dende a razón oríentase ao desenvolvemento das capacidades para coñecer e comprender a realidade e que lle permita aos/ás menores coñecerse e respectarse a si mesmos/as. O trato dende o amor está relacionado coa familiariedade, a paciencia, a bondade e a amabilidade. E finalmente a relixión é entendida como a busca do sentido propio da vida transmitidas dende o respecto, o compromiso e a paz (Proxecto Educativo de Centro, 2017).

Para poder realizar esa intervención e trato dos/as menores, a casa de familia nítrese de recursos persoais/humanos, de recursos materiais e de recursos económicos. No referido aos persoais/humanos conta cun equipo educativo formado por cinco educadoras e un educador ademais dunha auxiliar educativa e unha cociñeira, todas/o elas dirixidas/o pola directora

do centro. En canto ao recursos materiais destácase o dúplex co que contan e onde se establece a casa de familia (proporcionado pola congregación da salesianas), ademais de todo o mobiliario e demais electrodomésticos e materiais do fogar. Dispoñen tamén dun vehículo de nove prazas, que lle permite realizar actividades fóra do centro grazas a que poden mobilizar a unha gran cantidade dos menores, así como unha praza de garaxe para este. Destacar que tamén teñen á súa disposición un trasteiro e que teñen acceso a unha piscina e a unha zona de xardín da comunidade de Filla de María Auxiliadora. Finalmente, no referido aos recursos económicos, o centro conta có apoio da Xunta de Galicia a través dun contrato de xestión de servizo público para o acollemento residencial de menores en situación de risco e desamparo, ademais de poder optar a subvención de entidades ou fundacións externas.

### 4.3. Equipo educativo

Como se mencionou con anterioridade o equipo educativo está formado por seis educadores e unha auxiliar educativa, que están relacionados con diferentes campos de coñecemento como son a Psicoloxía, a Pedagogía, a Educación Social e a Integración Social. Deste xeito constitúese un grupo de traballo con diversidade de coñecementos, habilidades e competencias debido as súas formacións, mais na casa de familia todos responden ao mesmo posto de traballo e teñen as mesmas funcións, que se atopan recollidas no Proxecto Educativo de Centro (2017):

- Intervención educativa: seguimento e acompañamento dos menores. Desenvolvemento do Proxecto Educativo Individualizado.
- Apoio e seguimento escolar.
- Xestión da documentación dos menores.
- Traballo de maneira coordinada co resto do equipo educativo e co resto de profesionais que rodean aos menores.
- Atención ás necesidades dos menores en función do seu momento evolutivo.
- Axuda na creación dun ambiente de familia.
- Mantemento e limpeza da casa.

Pola súa banda, a auxiliar educativa, é Licenciada en Dereito e conta con funcións diferenciadas en relación aos educadores (Proxecto educativo de Centro, 2017):

- Apoio e colaboración na actividades que realiza o equipo educativo.
- Apoio escolar.
- Participación en actividades lúdicas.
- Contribuír a crear un ambiente de familia.

## **4.4. A infancia na casa de familia**

Os/as menores da casa de familia “Laura Vicuña” non responden a un perfil ou patrón específico de menor no que se poidan clasificar todos/as e cada un deles/as, mais hai certas cuestións que van definir e delimitar como se establece, a grandes trazos, a situación escolar destes/as. En xeral, segundo algunhas das persoas entrevistadas, a súa situación escolar é complicada debido aos problemas familiares e persoais cos que estes/as teñen que convivir día a día, provocando que vaian ter que enfrontarse a desafíos moito maiores que o resto dos/as seus/súas iguais. Así, segundo establece unha das educadoras “hai un perfil máis xeral, de chavales, sempre con problemas escolares, con adaptacións curriculares, repetindo curso” (E3). Vese reflectido que dende a propia casa de familia se define a súa situación académica e educativa como complexa e inestable. Neste sentido destácase unha das frases ditas nunha entrevista porque reflexa perfectamente como é o estado actual do contexto escolar dos menores en atención residencial: “calquera cousa na que se poidan comparar estes nenos saen perdendo e é un contexto máis no que perden” (E1).

### **4.4.1. Necesidades educativas dos nenos/as en atención residencial**

A infancia deste equipamento mostra unha serie de necesidades relacionadas co seu desenvolvemento educativo que inflúen directamente na súa integración escolar e nos seus resultados académicos.

En primeiro lugar, a maioría das persoas entrevistadas e como se recolle nalgunhas das observacións realizadas, os/as menores necesitan que haxa unha persoa sempre presente porque demostran grandes dificultades para manter a atención, para concentrarse nas tarefas a desenvolver e para o estudo, así como de comprensión.

No referido as súas complicacións para manter e prestar atención, unha das persoas entrevistadas establece que “para eles é moito esforzo manter a atención no cole e despois facer as tarefas debido a todo o esgotamento emocional. É moito o que esixen, necesitan unha persoa para eles todo o tempo e que estea tan ao día do que fan, hai que preguntarlle todos os días” (E1). En canto ás dificultades de concentración recóllese que esta “fai que se retrasen moito, ao final acumúlaselles. En xeral teñen todos un nivel máis baixo, e de aí veñen un montón de necesidades. A solución sempre é o acompañamento” (E1). Ademais nunha das observacións recóllese que “o menor necesita apoio constante para realizar as tarefas escolares xa que ten grandes dificultades de comprensión e de atención. A pesar de ler e reler os enunciados é incapaz de entender o que ten que realizar e aínda que unha

educadora llo explique móstrase dubitativo”(OB3). No que a capacidade de comprensión se menciona, unha das educadoras afirma que “o básico, é que como se lles faltase. Incluso entender o texto, as educadoras temos que explicarllo coas nosas palabras porque entendelo directamente do libro é moi complicado para eles. Incluso na ESO” (E1).

Deste xeito, as complicacións neste sentido constitúense como unhas das necesidades educativas máis importantes e na que a acción dos educadores/as é imprescindible, xa que da súa implicación dependerá a evolución escolar e desenvolvemento dos/as menores. Así, destácase a necesidade de que se dea un acompañamento, apoio e supervisión constante, xa que se mostra como unha necesidade transversal a todas as dificultades no desenvolvemento educativo da mocidade da casa de familia. Reflexo disto é que “cando estás moi pendente deles dáste conta de que non é tanto por falta de capacidades, e que incluso empezan a ter interese e que a motivación mellora porque teñen acompañamento e porque alguén lle está preguntando. Tamén se senten eles máis comprometidos a atender na aula. É como si necesitan que alguén se interese por eles para eles interesarse” (E1).

Por outra banda, nunha das entrevistas incídese na necesidade de apoio emocional que mostran os/as menores, así a persoa entrevistada establece que o apoio emocional “é primordial para primeiro ir abordando a situación persoal e para despois poder traballar o académico” (E5). Neste sentido, é importante definir este tipo de apoio debido a que os seus problemas persoais e familiares lle impiden centrarse no seu rendemento escolar e, polo tanto obter uns resultados académicos positivos, como se mencionou anteriormente e como recollen Montserrat et al. (2013).

Finalmente fíxose referencia en varias entrevistas as necesidades específicas de apoio educativo dalgúns menores que veñen derivadas de trastornos específicos como poden ser a hiperactividade, problemas de conduta e problemas de atención e comprensión como vimos antes. Neste senso destácanse pola imposibilidade que mostra o sistema para atender as especificidades de cada menor, debido ao ratio profesor-alumno e a imposibilidade de modificar o ritmo da clase (E1 e E2).

#### **4.4.2. Factores e problemáticas que inflúen no desenvolvemento e integración escolar**

O principal factor que dificulta a integración e un desenvolvemento adecuado dos/as menores no contexto escolar que destacan a maioría das persoas entrevistadas e que se percibiu durante as observacións é a influencia dos problemas persoais e familiares. Estes inciden principalmente sobre a capacidade de concentración dos nenos e nenas, xa que non poden evadirse dos seus problemas debido a importancia e gravidade dos mesmos en moitas ocasións. Así se viu nunha das observacións, onde se recolleu que

unha das menores “non pode coa situación e que é demasiada carga para ela, non pode separar vida persoal da académica porque os problemas familiares provocan que a menor se atope nun cadro ansioso-depresivo” (OB1). Neste sentido unha das educadoras matiza que “debido a historia que traen, conseguir un nivel de concentración que esixe o estudo tendo a cabeza como a teñen é complexo” (E1). Desta maneira, o recollido respecto deste factor de desprotección coincide con Casas e Montserrat (2012), que consideran que as vivencias anteriores ao SPM poden ter un impacto negativo nos resultados académicos desta infancia e mocidade.

Outro dos factores no que hai que incidir e na falta de motivación académica. Neste sentido destácase a falta de participación e de valoración das familias dos menores, o que acaba provocando que estes non entendan a necesidade dos estudos, nin vexan a aplicabilidade destes ao seu futuro. Un dos docentes entrevistados, destaca dende a súa perspectiva que “cando se trata de rapaces do SPM a familia xa non se involucra para nada na educación simplemente tratas, neste caso, coa casa de familia. Eu a moitos da familia dos meus alumnos só coñezo aos que se encargan deles na casa de familia” (E5). Dende a perspectiva das educadoras percíbese o mesmo: “Outras veces pois porque non hai motivación na familia de que estuden, nin hai unha supervisión, nin hai un control tampouco” (E3). Así, ambas opinións coinciden coa de Fernández-Simo (2014) e Prada e Cid (2018), que inciden na importancia das persoas de referencia para a motivación.

Para continuar menciónase a inestabilidade no referido a cambios de colexio derivados de cambios de centro de protección. Así destácase o recollido nunha das observacións, onde a menor expuxo que “en ocasións nota un desaxuste entre o coñecemento que trae do anterior centro educativo e do actual. Manifesta que está perdida e que moitas cousas que debería saber non as sabe, nota que lle falta nivel” (OB2). Ademais unha das docentes comentou que os continuos cambios de colexio tamén lle dificulta os menores “facer amigos de novo” (E6). Deste xeito as persoas entrevistadas definen os cambios de colexio constantes como un factor de desprotección, ao igual que Montserrat et al (2013), como se indicou con anterioridade.

Certas características propias dos menores como poden ser os problemas de conduta ou as propias limitacións cognitivas van incidir negativamente nos seus resultados académicos e, polo tanto, constituiranse como factores de fracaso escolar. Así por unha banda, destácase a percepción dun dos docentes, que fai fincapé nos problemas de conduta: “algúns mostran certa aversión á autoridade, no sentido en que se o profesor pide algo eles intentar rebelarse, hai certos problemas de conduta que acaban encamiñando cara o fracaso escolar” (E5). E, pola outra, a visión de varias das educadoras que fan fincapé na falta de estimulación temperá (E3) e na limitación das capacidades (E4).

Destácase tamén a propia natureza do SPM con respecto ao futuro laboral dos/as menores, xa que segundo as palabras dunha das educadoras “ás veces



cando cumpren os dezaioito anos dependen de se hai un centro que os acolla ou non. Ás veces priorízase máis unha educación máis curta e formativa enfocada ao laboral que unha educación enfocada a ciclo superior ou universidade” (E2). Así, as educadoras vense na obriga de enfocar ao menores cara o mundo laboral, para garantir, dalgún xeito, a súa futura estabilidade, na mesma liña que apuntaban Casas e Montserrat (2012).

Outros dos factores que inflúe no seu fracaso escolar é o propio sistema educativo, que funciona como un reprodutor da desigualdade e da exclusión que xa caracteriza a estes/as menores. Neste senso destácase que, por unha banda, non hai un “apoio específico para estes nenos, ou para outro calquera que estea na súa casa con problemas escolares” (E3), ademais definen que “o sistema atende a xeneralidade e os menores que se saen da norma e necesitan unha atención máis específica non teñen as mesmas oportunidades” (E2). Así, coinciden con Fernández-Simo e Cid (2018) en que a incapacidade ou negación do sistema educativo para crear accións específicas de apoio aos/ás menores tutelados, dificulta que se poidan desenvolver de forma positiva. Por outra banda, a falta de recursos e de profesionais específicos e a cantidade de alumnos/as que se establecen por docente non permite que estes poidan coñecer en profundidade aos seus discentes, afectándolle especialmente aqueles menores que teñen situacións de vida diferentes e necesidades específicas que non atenden a xeneralidade. Neste marco, destaca o testemuño da directora da casa de familia que fai fincapé naqueles menores que “terían que saír da aula unhas aulas para reforzar, incluso hai nenos que con trece e catorce anos non chegan ao nivel da ESO e teñen que estar ata o dezaseis si ou si” (E3), que se ven afectados pola falta de profesionais especializados.

Finalmente faise mención do estigma e prexuízos como factores do fracaso escolar. Estes aféctanlle, por un lado, á relación que os seus iguais establecen con eles/as. E, polo outro, ao trato que lle dan os/as docentes. No referido aos/ás seus/súas iguais hai que destacar que a imaxe que se crean dos/as menores da casa de familia ven influenciada principalmente polos prexuízos de seus pais, xa que como destaca unha educadora “todo o que rodea aos nenos, familia, pais e nais inflúen en que os nenos sinalen dalgunha maneira” (E4), e non tanto pola imaxe que eles/as se crean debido a que “os rapaces despois ao final cando comezan a coñecerse digamos que retiran esas etiquetas que nunha primeira visión colocaran” (E5). En canto aos docentes destácase principalmente a intervención dende a pena, que non deixa de ser un reflexo dos prexuízos que os/as docentes teñen desta infancia e mocidade. Isto impulsa que calquera menor “instrumentalice a súa situación persoal para o seu propio beneficio” (E3).

#### 4.4.3. A relación entre centro residencial e centro escolar

En primeiro lugar, farase fincapé na organización da coordinación coa escola dende o centro residencial e, seguidamente, incidirase na coordinación do SPM co sistema educativo, xa que as relacións se establecen dende os centros de protección.

A coordinación que se dá entre os centros escolares aos que acoden os/as menores da casa de familia e o propio centro residencial danse grazas a colaboración de dúas persoas do centro de protección cos respectivos docentes e tamén coa dirección do centro escolar, como se establece en todas as entrevistas que se levaron a cabo. Deste xeito a directora do centro de protección resulta ser o contacto principal para establecer unha comunicación coa casa de familia cando na escola se produce algún tipo de problema de conduta, cando se trata dunha urxencia ou para traslado de información esporádico, como así se expón nalgunha das entrevistas: “Normalmente para problemas condutuais ou para cousas urxentes chámanme a min” (E3) e “a directora mantén unha comunicación telefónica moi activa co centro” (E1).

Por outra banda, existe unha educadora encargada de organizar e coordinar as titorías de seguimento cos titores de curso dos/as diferentes menores, ás que ela mesma acode na gran maioría das ocasións. Estas titorías están establecidas para que se realicen a metade de cada trimestre, mais poden darse tamén cando o equipo educativo da casa de familia o demande. A súa finalidade é “ver como van os nenos en cada curso e dirixir máis ou menos a organizacións dos deberes e das cousas que teñen que facer os menores” (E2).

No referido á comunicación establecida, tanto as educadoras como os docentes entrevistados destacan esta como moi boa, habitual e activa. Isto vén dado polo numeroso e variado número de posibilidades para comunicarse e pola confianza que se dá entre os centros e os profesionais. No referido aos diferentes medios de comunicación cabe destacar que utilizan moito a chamada telefónica e a presencialidade como recurso e que “despois da pandemia puxeron moitos medios para comunicarte co colexio que non son o presencial, existe o correo electrónico, existe o grupo de WhatsApp de clase” (E3), que aínda se manteñen na actualidade.

Estes lazos de unión entre centros permiten que se marque “segundo as necesidades do rapaz o plan de traballo, se queremos abordar máis un traballo a nivel emocional ou académico” (E5), polo que a relación entre a casa de familia e o centro escolar se define como fundamental para a intervención de ambos profesionais e para o adecuado desenvolvemento escolar dos/as menores.

No referido á coordinación do SPM co sistema educativo, estableceuse a través das entrevistas que esta se da, principalmente, a través dos equipamentos de protección de menores xa que “o SPM non contempla

o traballo cos centros educativo. Como moito soamente piden informes escolares cando hai que tomar algunha medida, ou para un cambio de medida” (E3). Deste xeito, a casa de familia actúa como un intermediario entre o SPM e os centros escolares, así “a eles (SPM) mándaselles informes da área escolar porque o solicitan, eles non manteñen contacto cos colexios” (E1).

#### **4.4.3.1. Actuacións impulsadas dende a casa de familia**

A principal acción que se desenvolve dende a casa de familia é un obxectivo de calidade (Asumir a responsabilidade no ámbito escolar respecto ás tarefas escolares (Plan Anual de Actividades, 2022)) que ven dado da detección de problemas coa “responsabilidade, coa motivación e coas dificultades” (E3). Este obxectivo permite traballar “dende a motivación á responsabilidade coas tarefas escolares” (E3), e ademais conséguese que “respecten o seu horario de estudo, que non molesten aos demais e que entendan que é un traballo que teñen que facer eles e os demais.” (E1).

Para isto lévanse a cabo diferentes estratexias. Por unha banda, hai establecida unha hora de traballo diario, que sempre é a mesma, o que facilita que se cree un hábito de estudo e de implicación co mesmo. Para o control do traballo e tamén como método de organización e de xestión de tempos “cada neno ten unha axenda da propia casa” (E3), na que “os menores teñen que anotar cada día o que fan e despois cubrir unhas fichas coa axuda da educadora para comprobar se foron responsables ou non responsables ese día. Ao final se foron responsables a maioría dos días e comprobando as cualificación terán un premio” (E2). Deste xeito utilizan o método da recompensa e tamén o reforzo positivo como mecanismo motivador para que os/as menores respondan aos obxectivos escolares que lle son delimitados. Por outra banda, é necesario establecer un apoio individualizado que permita manter un control do que realizan os menores, pero fundamentalmente para poder proporcionarlle a axuda necesaria para realizar as tarefas diarias e explicarlle aquelas cuestións que non comprenden na súa totalidade. Para isto hai unha persoa encargada de organizar os espazos de estudo e a distribución dos/as menores e dos/as educadores polas diferentes zonas da casa de familia (E3).

Ademais do obxectivo de calidade mencionado, as persoas entrevistadas destacan o contacto directo cos colexios (titoría habituais e contacto co profesorado) como unha das actuacións principais, xa que lles permite coñecer en todo momento cal é o estado dos/as menores e como se están desenvolvendo no contexto escolar.

En canto ao impacto das actuacións levadas a cabo hai varias opinións dispares. Por unha banda, hai educadoras que consideran que os/as menores, en xeral, se adaptan a estas medidas correctamente e que polo tanto o resultados son positivos (E1). E, por outra, existe a consideración de que o impacto non se pode xeneralizar e que hai casos onde os resultados poderían

ser máis positivos, como nos nenos e nenas máis pequenos que “necesitan máis apoio pero á vez non rexeitan tanto ese apoio e supervisión” (E3) e casos onde se exerce demasiada presión e incluso se chega a “xerar frustración nos nenos” (E4).

#### 4.4.3.2. Actuacións impulsadas dende os centros educativos

É importante destacar, na liña do que se veu indicando con anterioridade, que o sistema educativo non contempla accións para tratar as necesidades específicas dos/as menores inseridos no SPM (Fernández-Simo e Cid, 2018), polo que o centro educativo analizado ao que acode a infancia da casa de familia (CPR Plurilingüe San Fermín) non dispón de medidas pautadas para favorecer o desenvolvemento destes menores. Todas as actuacións ou medidas que se describirán veñen impulsadas polos/as propios/as docentes, ademais de destacar certos recursos dos que son beneficiarios os/as menores do centro de protección, mais que non son específicos para eles/as.

En primeiro lugar, cabe destacar que os/as docentes se poñen en contacto coa propia casa de familia para que en certa medida se poida coñecer cal é a situación dos/as menores e a partir de aí coordinar e definir como se vai desenvolver a acción educativa dende o colexio. Deste xeito, os profesionais da educación coñecen as potencialidades e limitacións da infancia e poden actuar tendo en conta as necesidades de cada un/ha deles/as. Neste sentido, un dos docentes entrevistados di que: “establecemos uns obxectivos entre nós. Por exemplo, sabemos que un alumno ten certas dificultades, pois poñemos o listón nun determinado nivel dependo das dificultades, dos coñecementos e do contexto do alumno, poñemos uns obxectivos que queremos alcanzar nese curso” (E5).

Para continuar, tamén se fai fincapé nas entrevistas na capacidade dos/as docentes de mostrarse como persoas sensibilizadas, cunha gran capacidade de comprensión e cunha empatía moi desenvolvida, o que lles permite manterse próximos aos/ás menores e que as súas intervencións sexan de éxito e produtivas para ambos axentes. Ambos os docentes entrevistados destacan esta cuestión: “Pois primeiro ter man con eles, sensibilizarnos, intentar entender o que hai detrás.” (E5); “hai que empatizar moito con eles, para gañalos, e hai que gañalos, a súa confianza para que eles confíen. Así consigues moitas cousas, a min pásame cos que teño, non me manteño distante, son máis cercana con eles, preocúpome, se vexo que teñen un mal día preguntolle” (E6); “O que che dicía antes, a empatía, a min paréceme a medida principal para chegar a eles e que se sintan cómodos e que se sintan da aula. Outra técnica non temos, porque os tratamos por igual, non facemos discriminación” (E6).

Outra das medidas que levan a cabo os/as docentes é a utilización de estilos de ensinanza que lles permita aos/ás menores con dificultades seguir o ritmo

da clase e, polo tanto, manter a súa conexión co sistema educativo o maior tempo posible. Neste sentido, recóllese que poñen en marcha “estratexias de ensinanza que os motive, que lle poidan interesar un pouco, para intentar que se vaian involucrando no día a día do traballo persoal e que se vaia dando resposta as necesidades individuais que eles mostran” (E5). Nesta liña, noutra das entrevistas unha das educadoras destaca que os docentes tamén facilitan que a mocidade siga conectada ao sistema educativo porque os docentes realizan as adaptacións curriculares necesarias ademais de derivalos cara grupos de reforzo, onde poidan seguir traballando aqueles cuestións que lles resultan máis complexas (E1). Ademais, “os pequenos que teñen máis dificultades contan cunha persoa que está destinada a estar con eles” (E2).

#### **4.4.3.3. Os/as profesionais da educación: docentes e educadores/as**

Para comezar é indispensable entender a importancia das figuras dos/as profesionais da educación e para isto ponse en valor o discurso dunha das persoas entrevistadas, a cal recolle que é fundamental “que alguén poida ser unha inspiración para un rapaz ou rapaza e así pois queiran seguir o seu modelo, teñan un cambio na súa vida e se dean conta de que necesitan avanzar nese camiño para poder ter unha vida mellor e ser máis felices” (E5). Partindo disto, e coma xa se comentou, Fernández-Simo (2014) e Prada e Cid (2018) inciden na importancia de que se presente na vida dos/as menores unha figura de referencia para impulsar a súa motivación académica. Tendo en conta ambas visións, os/as docentes, no contexto escolar e aos/ás educadores/as no contexto residencial constitúense como esas figuras de referencia que lle van proporcionar o apoio necesario á mocidade tutelada.

No referido aos/ás docentes é importante facer referencia á súa formación específica e á súa implicación, xa que varias das persoas entrevistadas fan fincapé en que estas non responde as necesidades que demanda a mocidade en protección pola Administración e polo tanto non poderán constituírse como os/as referentes adecuados/as. Ademais, tamén se destacaran as dificultades de intervención coas que se atopan estes/as profesionais.

En canto á formación destácase a falta desta en relación ao acollemento e á adopción, os/ás docentes necesitan adaptar os materiais para poder incluír a estes nenos e nenas no grupo clase, xa que a diferenza dos seus compañeiros/as, non contan co apoio das súas familias ou non teñen unha relación normalizada con estas. Os/as docentes “propoñen cousas na que te das conta de hai temas que non se poden tratar, ou que teñen que tratarse doutra maneira” (E3). Os profesionais da educación dende o centros escolares tamén coinciden en que a súa formación non é suficiente para poder desenvolverse neste tipo de situacións: “Cando te fas docente e estás iniciando non tes nin idea, dende o meu punto de vista. Déronlle un pouco da importancia da

educación emocional etc., pero tampouco che ensinan como abordar casos deste estilo ademais son casos moi persoais” (E5). “Date conta que nos non temos coñecementos de Psicoloxía nin de Pedagogía porque non a damos na carreira, simplemente no Máster, que che dan unhas nocións básicas pero non chegan. Teste que seguir buscando ti cursos, teste que seguir formando para achar esa técnica que funcione, e non todas as técnicas valen para todos” (E6).

Esta falta de formación provoca, en certa medida, que os/as docentes interveñan e actúen dende a pena, en xeral, non teñen as ferramentas necesarias para poder aproveitar as potencialidades dos nenos e nenas. A directora do centro describe a situación do seguinte xeito: “logo o profesorado cóstalle, eu o que me atopo aquí é que tenden á pena. Sobre todo non teñen a formación para empatizar, pero dende unha mirada construtiva, empatizar para volver a construír” (E3). O descoñecemento do SPM e dos menores que están baixo a súa tutela provoca, tamén, que en moitas ocasións se realice unha análise moi simplista das situacións que observan os/as docentes nos centros escolares, tendendo a culpabilizar aos/ás menores do seu baixo rendemento. Isto vese reflectido nas seguintes palabras: “En moitas ocasións cando me din isto é porque detrás hai problemas de déficit de atención de retención e memoria nos nosos nenos. Pero, porque? Porque o neno quere? Non, el non o quere. Haberá que saber o que hai detrás” (E3).

En canto a implicación dos docentes, é relevante incidir en que algunhas das persoas entrevistadas pensan que estes/as intentan que os/as menores sigan o fío das materias, de feito un exemplo directo viuse durante a pandemia onde o “esfuerzo foi moi grande, pasaban o día, máis alá do horario lectivo” (E1), mais isto non é suficiente, porque como se indicou anteriormente, a formación é escasa, o que provoca que en moitas ocasións os/as docentes non conten cos recursos necesarios para poder afrontar situacións específicas. Neste sentido, pode deducirse que haxa certa tendencia ao conformismo e incluso a non implicación, un exemplo disto e que se valoren “moito os deberes escritos e o comportamento e non tanto o estudo” (E1). Ademais, nunha das observacións, constatouse que “prefiren que non interrompan a clase e que fagan outras cousas, en lugar de ter que estar detrás deles/as continuamente para que sigan o ritmo clase” (OB6). Deste xeito, non actúan como persoas de referencia, senón que están favorecendo así a súa exclusión social e revitimización.

Por outra banda, os/as docentes destacan unha serie de dificultades á hora de poder intervir e traballar cos menores debido a súa situación específica. A principal dificultade a resaltar resulta ser a ratio alumno-profesor, que impide que os/as docentes poidan proporcionarlle unha atención individualizada e específica, imposibilitando case nun 100% que estes/as coñezan as necesidades de cada menor. Un dos docentes demostra isto nunha das súas respostas: “se tes dezasete alumnos traballando a un ritmo máis ou menos e despois intentar prestarlle unha atención máis individualiza a tres non che

chega a hora a nada” (E5).

Destácase tamén a falta de motivación dos/as rapaces, xa que isto implica que os docentes teñen que facer un esforzo extra cun tempo limitado para, por un lado intentar aumentar o grao de implicación dos menores e ao mesmo tempo facilitar que sigan, na súa medida, o ritmo de clase. Así, un dos profesionais da docencia entrevistados destaca que, en ocasións os/as menores mostran “como que non hai un obxectivo na vida non queren nada, non lle apetece facer nada, as veces é complicado tamén motivalos por esa banda. Ti o queres é apoialos para que teñan unha boa transición á vida adulta e que poidan insertarse na sociedade ben e as veces eles pois non están tanto pola labor” (E5).

Para finalizar, a última dificultade que se remarca é a falta de confianza que mostra á mocidade para abrirse cos/as docentes, facendo así, que en moitas ocasións a mensaxe que se lle transmite dende a súa voz quede a medio camiño e non consiga chegarlle. A docente entrevistada así o recolle: “que nos costa moito chegar a eles. Hai que empatizar moito con eles, para gañalos, e hai que gañalos, a súa confianza para que eles confíen. Así consegues moitas cousas” (E6).

No referido aos/as educadores/as da casa de familia é importante destacar o labor que realizan con respecto á motivación, xa que “é como si necesitan que alguén se interese por eles para eles interesarse” (E1). Neste sentido, o seu labor no académico constitúese como imprescindible para que os/as menores poidan mostrarse interesados e activos para desenvolverse no contexto escolar. A implicación destes profesionais é totalmente necesaria porque “cando estás moi pendente deles dáste conta de que non é tanto por falta de capacidades, e que incluso empezan a ter interese e que a motivación mellora porque teñen acompañamento e porque alguén lle está preguntando. Tamén se senten eles mais comprometidos a atender na aula” (E1). Deste modo, demóstrase que realmente son menores que demandan e necesitan a presenza e participación de adultos/as que se interesen por eles/as e polo seu futuro.

Neste marco, hai que incidir na dicotomía coa que traballan os/as educadores/as dos centros de protección, xa que estes teñen a obriga de buscar a solución máis a curto prazo para mellorar a situación desestabilizadora na que se soe atopar a infancia e mocidade tutelada, pero ao mesmo tempo necesitan impulsar aos menores para desenvolverse no contexto escolar. Isto resulta ser complexo porque a opción máis beneficiosa a longo prazo para os/as menores sería conseguir obter o graduado escolar e realizar uns estudos que lles permitisen desenvolverse profesionalmente en postos con boas condicións, mais estes/as non teñen, na maioría das ocasións, opcións a pensar nunha solución que non sexa a curto prazo, porque non dispoñen do tempo necesario. Así, os/as educadores/as, cando se lles presentan situacións complexas deben enfocar aos menores cara o mundo laboral, provocando

nalgúnhas situacións que a súa inestabilidade se siga producindo.

En relación ás dificultades de intervención coas que se atopan os/as educadores, cabe destacar as seguintes. En primeiro lugar, varias educadoras inciden na falta de atención e nos problemas de concentración e de comprensión da mocidade da casa de familia. Neste sentido o seu traballo no referido ao apoio escolar vese limitado e moitas veces pausado polas continuas interrupcións e intentos de evadirse da situación. “Se hai alguén con problemas con respecto a atención é moi complicado, porque obviamente é un contexto onde conviven varios menores. Entón á hora de facer os deberes non é unha persoa que vaia estar soa, vai haber distraccións, competicións de a ver quen acaba antes” (E2); “Que eles sexan capaces de concentrarse no que están facendo, vai facer que a miña axuda sexa máis centrada nos estudos, máis produtiva nese sentido” (E4). Cando os problemas son de concentración, ás educadoras cóstalles transformar a información e transmitirla aos/as menores dado que carecen de competencias docentes; así unha das educadoras recolle que nestas ocasións “é como si eu partira dunha base pero esa está incluso máis abaixo” (E4).

Outra das limitacións coas que se atopan os/as educadores/as é a desmotivación académica, xa que isto inflúe tamén nos niveis de atención e concentración, ademais de dificultar que os menores mostren interese por participar no desenvolvemento das súas tarefas. A desmotivación soe producirse, en moitas ocasións, polo descoñecemento e dificultade de ver a utilidade que lle poden aportar estudos e os deberes no seu futuro laboral, ademais de que unha gran cantidade de tarefas resulta ser moi pouco motivador. No referido a isto, nunha entrevistada destácase que “é moi difícil nalgúns casos motivalos para o futuro e o día de mañá, cando nas súas casas hai diñeiro e ninguén fai nada” (E3).

O nivel académico que os nenos e nenas traen de base tamén se conforma como unha limitación para a intervención xa que, debido a isto, necesitan un gran apoio e participación destes profesionais no desenvolvemento das tarefas, afectándolle así a que os/as educadores poidan organizar e repartir o tempo para todos/as os/as menores.

Púidose observar e recoller nas entrevistas que outra das dificultades ten que ver coa organización da infancia e mocidade da casa de familia e tamén co compromiso que mostran estes/as co seu traballo. Así, “moitas veces xa se esquecen de traer o material escolar” (E1). Neste sentido, o traballo destes/as profesionais vese afectado porque non dispoñen de toda a información necesaria para apoiar ao menores nin tampouco dos materiais necesarios. Isto tamén quedou constatado durante a observación participante, xa que se se puido apreciar que os/as menores esquecen traer o material necesario para realizar os deberes e tamén para o estudo, e ademais algúns deles/as non utilizan a axenda para levar unha organización do que teñen que facer (OB7). A última cuestión a destacar é a capacidade de ocultar información coa que



contan algúns/as menores, que provoca que en moitas ocasións estes non sigan o ritmo da clase ou que non estuden para o exames. Ante esta situación, os/as educadores/as poden sentir que se abusa da súa confianza, provocando que sexan máis controladores/as e estritos (OB8).

En definitiva, ambos profesionais da educación teñen un labor fundamental para guiar e motivar aos menores no seu desenvolvemento académico e educativo, que se ve truncado pola falta de recursos, de tempo e no caso dos/as docentes de formación.

## **5. Conclusións e posibles liñas de acción**

En liñas xerais, e tamén no caso concreto da casa de familia “Laura Vicuña”, puido constatarase que o ámbito ou contexto escolar dos/as menores inseridos no SPM se caracteriza pola inestabilidade e pouco apoio. Desta maneira, definiuse que esta situación ven influenciada polas necesidades educativas específicas destes menores, así como se ve afectada por numerosos factores de exclusión educativa ou problemáticas coas que, a diferenza dos menores nunha situación familiar normalizada, a infancia e mocidade da casa de familia ten que convivir día a día. Mais como resposta a isto, a casa de familia establece certas actuacións para poder equilibrar a situación destes menores.

No referido as necesidades comprobouse que os/as menores da casa de familia, aínda non existindo un perfil común xa que cada menor ten as súas especificidades, mostran grandes problemas para manter e prestar atención, para concentrarse e tamén dificultades de comprensión, entre outras. Neste sentido, demostrouse que necesitan un apoio constante e estable para poder realizar as tarefas escolares diarias, xa que de non ser así, mostrarían grandes dificultades para poder desenvolverse de xeito autónomo.

Seguindo esta liña, destacáronse numerosas problemáticas ou factores que contribúen a súa exclusión educativa. Principalmente vense afectados/as polos seus problemas familiares e persoais e pola falta de motivación académica. Ademais estes factores son interdependentes, xa que como se mencionou con anterioridade, na maioría das ocasións, a falta de importancia cara os estudos na contorna familiar constitúese coma un factor que repercute negativamente na motivación de cara ao escolar ou formativo.

Ante todo isto, cabe destacar que a casa de familia intenta aportar e contribuír en positivo a que os/as menores poidan desenvolverse adecuadamente no seus respectivos centros educativos. Así, describiuse a relación e coordinación constante que manteñen cos centros educativos, a cal que lles permite coñecer en todo momento a evolución e estado actual da mocidade da casa nos diferentes colexios. Ademais de que tamén desenvolven accións dende a propia casa, como pode ser a construción dun obxectivo de calidade, que se mostra presente no PEI de todos/as menores.

Aínda podendo concretar cal é o papel dos educadores da casa de familia

na coordinación cos centros educativos, considérase que non se respondeu á última das preguntas de investigación e obxectivo específico vinculado, xa que non se puido especificar cal é o papel da Educación Social neste proceso. Isto é porque as educadoras sociais que hai na casa de familia non teñen un posto específico relacionado coa súa profesión, senón que como xa se dixo, todos os/as educadores/as do equipo educativo teñen as mesmas funcións. Ademais nos colexios tampouco existe a figura dos/as educadores/as sociais polo que dende os centros educativos tampouco se puido analizar cal é o papel desta tipoloxía de profesional en canto a coordinación coa casa de familia. Non obstante, pode inferirse o rol mediador que pode desempeñar e a súa función esencial de acompañamento aos/ás menores.

Froito da realización desta investigación, tendo en conta a literatura científica analizada, os testemuños recollidos e os resultados da mesma, foron xurdindo diferentes ideas que resulta interesante poñer en valor. Unha das principais ideas a destacar da construción deste estudo é a pouca literatura científica, respecto desta temática, xa que se observa que realmente é unha problemática que ten unha grave incidencia nestes/as menores. Deste xeito sofren un abandono dende o punto de vista da sociedade xeral e dos axentes investigadores que non mostran preocupación pola súa situación, pero tamén dende o propio sistema e a Administración, que aínda sabendo as dificultades coas que conviven estes nenos e nenas espera que o sistema educativo actúe para paliar os resultados. Realmente todas as iniciativas ou actuacións que se realizan para intentar mellorar esta situación son nadas da intencionalidade individual, como pode ser a da casa de familia “Laura Vicuña” ou certos docentes que se involucran persoalmente con eles/as.

Seguindo esta idea, destácase que o SPM non conte con ningún tipo de actuación que lle permita aos diferentes centros de protección unificar os criterios para abordar a situación académica dos/as menores. Tal e como foi exposto, a falta de apoio ou de interese do sistema de protección constitúen un factor de risco para a integración escolar en xeral, aínda que na casa de familia trate de suplirse coa actuación das educadoras. Amais resultaría interesante que o propio sistema se interesase nesta problemática dende o punto de vista da investigación, o que facilitaría coñecer o estado da cuestión a nivel autonómico, e a partir disto poder proceder cun plan específico para atender a aquelas cuestións que máis lle repercutan aos menores no seu desenvolvemento escolar.

A seguinte idea a destacar é a importancia de que se creen alternativas ou se incorporen novas metodoloxías que faciliten que estes menores se poidan integrar no sistema educativo. Respondendo así ás súas necesidades dende o propio sistema e facilitando a tarefa dos profesionais dos centros de protección. Neste sentido, sería interesante que se puidera ofrecer formación específica para os docentes, relativa ou relacionado co SPM e tamén incorporar máis profesionais especializados que puideran detectar

situación específicas ou poder levar intervencións necesarias para favorecer a convivencia en igualdade de condicións de todos/as os/as menores.

Outra das conclusións que se obtivo da realización do presente traballo é a pouca relevancia ou influencia que lle se outorga aos profesionais da Educación Social, xa sexa dende o propio SPM, dende o sistema educativo ou dende a casa de familia. Con isto preténdese poñer en valor as competencias propias dos/as educadores sociais para mediar e coordinar a relacións que se puideran crear entre o SPM e os centros educativos ou dende a casa de familia e os centros educativos. Por unha banda, os educadores/as sociais reclaman a súa presenza nos colexios e institutos como unha necesidade e precisamente unha das motivacións deste reclamo está relacionado coa capacidade destes/as para poder crear lazos e manter unha relación entre a comunidade e os centros educativos. Deste xeito, a coordinación entre os centros de menores e os educativos sería asumida por estes profesionais polo feito de ser estes parte da comunidade na que se atopen. Pola outra banda, considérase de vital importancia reclamar o espazo que lle corresponde aos/ás educadores sociais nos centros de protección, xa que na actualidade ao posto ao que se pode optar é ao de educador ou educadora. Deste xeito existen numerosos profesionais que poden definirse como educadores baixo esta norma, ensombrecendo así a figura do profesional da Educación Social.

Tendo en conta todas estas ideas queda posto de manifesto que é necesario seguir traballando, pero dende un enfoque diferente para que esta situación se cambie. A responsabilidade non debería de ser soamente individual, nin dende o punto de vista dos/as docentes por aqueles/as que teñen un nivel de implicación maior, nin por aqueles centros de protección que realmente consideran que o académico é fundamental no desenvolvemento persoal e vital dos/as menores e establecen medidas para axudar nisto. O cambio debería ser estrutural, o SPM ten a obriga de proporcionarlle a estes menores seguridade e estabilidade e deixando ao un lado a súa situación académica contribúen ao contrario.

En definitiva, no contexto galego, cómpre realizar unha investigación a nivel autonómico para coñecer a realidade e tamén para poder analizar como se aborda, dende os diferentes centros de protección o apoio académico. Logo, a partir disto poder proceder, en función dos resultados, a delimitar estratexias de colaboración cos centros educativos poñendo en valor aos profesionais da Educación Social.

A modo de peche, cabe destacar que a realización deste traballo de fin de grao contribuíu, por unha banda, a mellora das miñas competencias profesionais e por outra banda ao meu desenvolvemento como persoa.

Nun primeiro lugar, permitíume afondar en profundidade e ampliar os meus coñecementos sobre ámbito dos menores inseridos no SPM e máis especificamente sobre o acollemento residencial, especialmente na comunidade galega. Seguindo isto, a necesidade de enfocarme, aínda que non

exclusivamente, nun aspecto específico da vida desta mocidade permitíume vivir unha experiencia de Prácticum diferente á que vivira no ano anterior. Así, puiden realizar tarefas diferentes, como por exemplo acudir a titoría cos docentes ou facer un exercicio de coordinación entre ambos contextos, funcións que non realizara o ano anterior por falta interese e de coñecemento sobre a importancia e relevancia destas accións para o desenvolvemento escolar e integral dos nenos e nenas da casa de familia. Deste xeito puiden observar na súa totalidade cales son as funcións dunha educadora social nun centro de protección de menores destas características e recompilar información para o desenvolvemento do traballo.

Nun segundo lugar, permitíume empatizar dende un enfoque diferente cos/as nenos e nenas, porque como xa se dixo, moitas das problemáticas e necesidades veñen dadas pola situación de inestabilidade familiar coa que teñen que convivir e, en ningún dos casos, iso é culpa deles/as. Sofren as consecuencias da exclusión ou do risco desta en todos os ámbitos ou contextos da súa vida, sendo o formativo ou académico aquel que se constitúen como o mecanismo que lle vai permitir conseguir formarse integralmente como persoas, adquirindo habilidades sociais e as competencias e coñecementos básicos para poder conseguir desenvolvemento de xeito autónomo na sociedade a través da inserción no mercado laboral. Unha cuestión, polo tanto, esencial para a construción do seu proxecto de vida.



## Referencias

- Bravo, A., e Del Valle, J. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 42-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77811388006>
- Calero, J. e Choi, A. (2012). El efecto de las desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español. *Ekonomiaz*, (81), 82-107. <https://www.euskadi.eus/web01-a2reveko/es/k86aEkonomiazWar/ekonomiaz/abrirArticulo?idpubl=77&registro=1223>
- Casas, F. e Montserrat, C. (2012). Percepciones de distintos agentes sociales acerca de la educación formal de los chicos y chicas tutelados. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 185-206. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153751/140791>
- Cruz López, L. (2009). *Infancias y Educación Social: prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia*. [Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela]. <http://hdl.handle.net/10347/2781>
- Decreto 329/2005, do 28 de xullo, polo que se regulan os centros de menores e os centros de atención á infancia. *Diario Oficial de Galicia*, 156, 16 de agosto de 2005. [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2005/20050816/Anuncio1BDC6\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2005/20050816/Anuncio1BDC6_es.html)
- Del Valle, J., e Bravo, A. (2007). La evaluación de programas de acogimiento residencial de protección infantil. En A. Cañizal (Ed.), *Intervención Psicosocial*. (pp.457-480). Pearson Prentice Hall.
- Dirección Xeral de Familia e Inclusión. (2013). *Guía de recursos do sistema de protección de menores* [Arquivo PDF]. [https://politicassocial.xunta.gal/sites/w\\_polso/files/arquivos/publicacions/definitivoguia\\_menores\\_galego.pdf](https://politicassocial.xunta.gal/sites/w_polso/files/arquivos/publicacions/definitivoguia_menores_galego.pdf)
- Fernández-Simo, J. (2014). *Intervención socioeducativa con menores en protección. Itinerarios persoais, académicos e laborais*. [Tese de doutoramento, Universidade de Vigo]. <http://hdl.handle.net/11093/450>
- Fernández-Simo, J. e Cid, X. M. (2018). A educación social na integración académica da infancia e da adolescencia don expediente no sistema de protección de menores. En X. M. Cid, M. Rivero, M. V. Carrera, M. Castro, X. Rodríguez, A. Fernández-Sanmamed, A. Cid, P. Alonso, & F. Candía (coord.), *Educación social e escola. Análise da última década*

- (2006-2016). (pp. 361-369 ). Colexio de Educadores e Educadoras sociais de Galicia e Nova Escola Galega. <http://hdl.handle.net/10347/16677>
- González Gil, T e Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). NURE Investigación, (45), 1-10. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/485/474>
- Lázaro Visa, S. (2009). Resiliencia, factores protectores y necesidades en niños y adolescentes acogidos en centros de protección. Referentes para el diseño de estrategias de intervención psicoeducativa en contextos residenciales. En A. Bravo & J. Del Valle (coords.), Intervención socioeducativa en acogimiento residencial. (pp. 53-74). Gobierno de Cantabria. [https://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/Interv%20Socioeducativa\\_Acogimiento%20Residencial.pdf](https://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/Interv%20Socioeducativa_Acogimiento%20Residencial.pdf)
- Lei 3/2011, de 30 de xuño, de apoio á familia e a convivencia de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 134, 13 de xullo de 2011. <https://www.boe.es/eli/es-ga/l/2011/06/30/3/con>
- Lei Orgánica 26/2015, do 28 de xullo, de modificación do sistema de protección á infancia e á adolescencia. Boletín Oficial do Estado, 180, 18agostode2015. <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/07/28/26/con>
- Martín, E., Muñoz de Bustillo, M. C., Rodríguez, T e Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicotherma*, 20(3), 376-382. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720306>
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2022). Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia, (24). [https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/estadisticas/estadisticas/PDF/vers1BOLETIN\\_Proteccion\\_PROVISIONAL2021.pdf](https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/estadisticas/estadisticas/PDF/vers1BOLETIN_Proteccion_PROVISIONAL2021.pdf)
- Montserrat, C. (2021). El acogimiento residencial y la escuela: desigualdad de oportunidades educativas. En S. Ruíz Galacho & V. Martín-Solbes (coords.), *Educación Social, sociedad y acogimiento residencial*. (pp. 145-164). Octaedro.
- Montserrat, C., Casas, F e Baena, M. (2015). La educación de niños niñas y adolescentes en el sistema de protección: ¿Un problema o una

oportunidad? Documenta Universitaria.

- Montserrat, C., Casas, F. e Beltrán, B. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 443-453. <https://doi.org/10.1174/021037013808200267>
- Moraña, A., González, R., Verde, C. e Pastor, E. (2022). Centros de protección y reeducación de la infancia y adolescencia en Galicia. Análisis longitudinal (1980-2020). *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (40), 167-193. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2022.40.10](https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.10)
- Prada, R. & Cid, X. M. (2018). A escola non foi feita para todos os sectores da infancia. Reflexións e propostas de profesionais da Educación Social. En X. M. Cid, M. Rivero, M. V. Carrera, M. Castro, X. Rodríguez, A. Fernández-Sanmamed, A. Cid, P. Alonso, & F. Candia (coord.), *Educación social e escola. Análise da última década (2006-2016)*. (pp. 381-397 ). Colexio de Educadores e Educadoras sociais de Galicia e Nova Escola Galega. <http://hdl.handle.net/10347/16677>
- Sabariego Puig, M., Massot Lafon, I. e Dorio Alcaraz, I. (2004a). Métodos de Investigación Cualitativa. En B. Bisquerra Alzina (coord.) *Metodología de la Investigación*. (pp. 293-328). La Muralla.
- Sabariego Puig, M., Massot Lafon, I. e Dorio Alcaraz, I. (2004b). Estrategias de recogida y análisis de la información. En B. Bisquerra Alzina (coord.), *Metodología de la Investigación*. (pp. 329-365). La Muralla.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill.
- Universidade de Santiago de Compostela (2022). Grao en Educación Social. <https://www.usc.gal/gl/estudos/gaos/ciencias-sociais-xuridicas/grao-educacion-social>



## ANEXOS

### Anexo I: Ficha de observación

Título da observación:		
Data:	Hora:	Lugar da observación:
Descrición do observado:		
Observacións/comentarios:		

### Anexo II: Protocolo de entrevistas

#### Protocolo de entrevista para educadoras

- Persoa participante:
- Lugar de realización:
- Data:
- Duración:

#### **Bloque I. Perfil profesional**

1. Cal é a túa formación inicial?
2. Canto tempo levas na casa de familia “Laura Vicuña”? Cal é o teu posto de traballo?
3. Cales son as túas funcións principais na casa de familia?

#### **Bloque II. Os/as menores da casa de familia**

4. Como definirías en xeral a situación escolar dos menores que residen actualmente na casa de familia?
5. Cales consideras que son as súas principais necesidades educativas?
6. Con que dificultades relacionadas co ámbito escolar te atopas á hora de intervir cos menores? Cres que os docentes viven a mesma situación nos colexios?
7. Tendo en conta a maior incidencia do fracaso escolar neste colectivo, cales pensas que son os factores que o favorecen?
8. Como definirías a relación dos nenos/as da casa cos seus compañeiros de

clase? Pensas que poden chegar e ser excluídos ou sufrir de prexuízos?

9. Existe coordinación entre o centro educativo e a casa de familia á hora de intervir cos nenos e nenas? Como se establece esta coordinación?

### **Bloque III. A acción socioeducativa relativa ao ámbito escolar**

10. Que actuacións e/ou intervencións establecedes dende a casa de familia para mellorar a situación académica dos nenos e nenas? Como dirías que inflúen nos/as menores? Grao de impacto.
11. O Sistema de Protección de Menores (SPM) contempla estratexias de colaboración cos centros educativos? En que consisten?
12. Consideras que os docentes teñen a formación adecuada para poder intervir con menores que se atopan inseridos no SPM? Que cres que sería necesario incluír?
13. Consideras que os docentes establecen medidas suficientes para favorecer a integración dos menores en atención residencial? Teñen prexuízos ou etiquetan aos rapaces?
14. Baixo a túa perspectiva, a escola actúa como un contexto reprodutor da exclusión deste colectivo?

### **Protocolo de entrevista para docentes**

- Perfil da persoa participante:
- Lugar de realización:
- Data:
- Duración:

### **Bloque I. Os/as menores da casa de familia**

1. Como definirías en xeral e, tendo en conta a túa traxectoria como docente, a situación escolar dos menores inseridos no Sistema de Protección de Menores (SPM)?
2. Cales consideras que son as súas principais necesidades educativas?
3. Con que dificultades te atopas á hora de intervir cos menores nesta situación?
4. Tendo en conta a maior incidencia do fracaso escolar neste colectivo, cales pensas que son os factores que o favorecen?
5. Como definirías a relación dos nenos/as da casa de familia cos seus compañeiros/as de clase? Pensas que poden chegar e ser excluídos ou sufrir de prexuízos?

6. Existe coordinación entre o centro educativo e a casa de familia á hora de intervir cos nenos e nenas? Como se establece esta coordinación?

### **Bloque II. O centro escolar**

7. Pensas que o sistema escolar conta cos espazos e recursos materiais e humanos suficientes e adecuados para apoiar aos menores tutelados no seu desenvolvemento na escola? Que se bota en falta?
8. O Sistema de Protección de Menores contempla estratexias de colaboración cos centros educativos? En que consisten?
9. Os/as docentes establecedes algunha medida para favorecer a integración dos menores en atención residencial? Pensas que sería importante? Por que?
10. Consideras que aos docentes vos forman para poder intervir con menores que se atopan inseridos no SPM? Que cres que sería necesario incluír?
11. Baixo a túa perspectiva, a escola actúa como un contexto reprodutor da exclusión deste colectivo?

### **Anexo III: Sistema de códigos**

Familia	Código	Definición
Menores da casa de familia	Situación escolar	Nivel académico dos menores e desenvolvemento na escola
	Necesidades educativas	Principais necesidades que presentan os menores para desenvolverse no marco escolar
	Fracaso escolar	Factores de exclusión escolar e as súas características
	Relacións cos iguais	Características dos vínculos que se crean cos seus compañeiros/as
	Estigma e prexuízos	Descrición dos prexuízos cos que se atopan os menores (dos/as docentes e dos iguais)

Acción socioeducativa dende a casa de familia	Actuacións específicas	Accións vinculadas ao marco escolar que se levan a cabo e as súas características
	Resultados e impacto das actuacións	Resultados e incidencia nos menores
	Dificultades e limitacións de intervención	Limitacións á hora de intervir
Acción dende o centro escolar	Accións e estratexias	Actuacións que se levan a cabo no proceso formativo dos/as menores
	Nivel de implicación do profesorado	Participación e implicación dos docentes
	Formación do profesorado	Formación específica dos docentes relacionada co SPM
	Reproducción da desigualdade	Características e situacións do sistema educativo que provocan desigualdade
Coordinación entre o sistema de protección e a escola	Organización da coordinación coa escola dende o centro	Responsabilidades na coordinación desde o centro de protección
	Coordinación do sistema de protección de menores cos centros educativos	Medidas de coordinación realizadas



# **Educación e Societarismo obreiro. Un estudo de caso histórico: A Coruña (1886-1936)**

**Inés Merayo Fernández**

Traballo gañador do 10º Concurso TFG.eduso na modalidade  
**EDUCACIÓN SOCIAL ESCONDIDA**

Traballo de Fin de Grao de Educación Social.

Curso académico 2022/2023  
Universidade de Santiago de Compostela

Titora do traballo: Rita Gradaílle Pernas

Traballo publicado por Apeiron Ediciones en 2023  
co I.S.B.N. 978-84-127602-2-4

# Índice

1. Introducción .....	57
2. Metodoloxía de Investigación .....	58
3. Marco contextual .....	60
3.1. Da Restauración á II República no territorio galego: connotacións sociais e educativas .....	60
3.2. Breve historia do Movemento Obreiro en Galicia .....	63
4. Dereitos educables: a participación social de entreséculos .....	67
5. A Educación Social antes de ser nomeada: relacións co societarismo obreiro .....	71
6. Experiencias de Educación Obreira en A Coruña .....	75
6.1. Reunión Recreativa e Instructiva de Artesanos .....	75
6.2. La Antorcha Galaica del Librepensamiento .....	77
6.3. Centro Laico Froebel .....	78
6.4. Centro de Estudios Sociales Germinal .....	80
6.5. Universidade Popular de A Coruña .....	82
6.6. Prensa obreira coruñesa .....	84
7. Conclusións .....	87
Referencias bibliográficas .....	90

## Índice de siglas

AIT	Asociación Internacional de Trabajadores
CES	Centro de Estudios Sociales
CNT	Confederación Nacional del Trabajo
FRE	Federación Regional Española
FTRE	Federación de Trabajadores de la Región Española
ILE	Institución Libre de Enseñanza
ORGA	Organización Republicana Galega Autónoma
PSOE	Partido Socialista Obrero Español
UGT	Unión General de Trabajadores
RAG	Real Academia Galega

*“A memoria é a historia  
da nosa xente, do noso pobo  
moito máis alá dos libros  
que os gañadores puideran escribir  
Era tempo de esperanza  
de ve-la terra colectivizada  
educar en igualdade  
e compromiso popular”*

*Dakidarría. A Memoria*

*“Después de haber oído tanto sobre lo que dividía a los hombres, debemos reconstruir, piedra a piedra, las instituciones que los unían. Probablemente no está ya lejana la época en que se habrá de escribir nuevamente toda la historia de la humanidad en un nuevo sentido (...)”*

*Piotr Kropotkin. El apoyo mutuo*



## Resumo

A Coruña dende as últimas décadas do século XIX estivo caracterizada polo seu dinamismo asociativo. Como cidade industrial, neste societarismo destacou o de tipo obreiro e, como cidade portuaria, pola influencia das ideas nacionais e de ultramar, este foi de tendencia maioritariamente anarquista. Neste contexto, no período de entreséculos naceron multitude de entidades comprometidas coa educación das clases populares, algunhas delas xurdidas do propio movemento obreiro. Mediante a análise das principais experiencias socioeducativas da localidade entre 1886 e 1936, trataranse de estudar estas prácticas educativas e as súas connotacións sociais dende unha perspectiva de dereitos sociais. Ademais, preténdese tecer un fío condutor e conector coas epistemoloxías e metodoloxías presentes na actualidade da Educación Social, consolidando o movemento obreiro non só como movemento cidadán, senón tamén como predecesor das prácticas e concepcións socioeducativas actuais.

**Palabras chave:** Movemento obreiro, educación cidadá, participación social, historia da educación, educación social.

# 1. Introducción

No período de entreséculos, a cidade de A Coruña estivo caracterizada polo fervente dinamismo asociativo da súa cidadanía e, por motivos históricos e socioculturais da urbe, esta erixiuse como a atalaia galega do pensamento e organización libertaria. O paradigma anarquista –pola súa configuración analítica da realidade social– conleva intrinsecamente unha forte aposta pola educación como instrumento de desenvolvemento humano e, consecuentemente, de transformación social. Por conseguinte, da suma da riqueza asociativa e da tendencia que esta seguía, proliferaron na localidade multitude de experiencias educativas paralelas, independentes e/ou complementarias ao sistema educativo regrado. Estas iniciativas materializáronse en forma de ateneos, centros de estudos, escolas laicas, escolas de adultos, bibliotecas populares, etc., nunha diversidade de expresións que enriqueceu e promoveu o acceso á educación e á participación das clases populares.

As metodoloxías, epistemoloxías e iniciativas do societarismo obreiro de entreséculos atopan confluencias cos presupostos profesionais da Educación Social actual; de tal modo que é directa herdeira das prácticas educativas promovidas por este movemento, como se evidenciará na análise das experiencias coruñesas que se expoñerán de seguido. Con todo isto, a pretensión deste traballo consiste en superar unha cosmovisión da Historia da Educación Social centrada na historia do asistencialismo confesional da Idade Moderna, ademais de poñer en valor as achegas do movemento obreiro na Idade Contemporánea en relación co desenvolvemento desta disciplina socioeducativa; unha proba disto é a introdución dunha perspectiva máis comunitaria, politizada e con carga axiolóxica na esfera educativa non regrada. Deste xeito, procúrase mellorar as competencias da profesión socioeducativa dende o coñecemento da súa orixe e a análise da traxectoria histórica desta disciplina pedagóxica.

O presente Traballo de Fin de Grao enmárcase na modalidade de investigación documental, e concrétase nun estudo de caso histórico centrado na urbe herculina entre 1886 e 1936. O contido que se expón a continuación virá precedido por un marco metodolóxico, un marco contextual e un apartado explícito sobre a participación social e a educación, en torno ao que se cimentará o corpo do traballo. O anterior dará paso a unha sucinta descrición das experiencias coetáneas máis destacadas do territorio español que influíron tanto nas experiencias coruñesas analizadas como na traxectoria e devir da Educación Social a nivel estatal. A continuación, preséntanse –atendendo a unha orde cronolóxica– as seis experiencias singulares da cidade, así como as súas bases epistemolóxicas, metodoloxías e prácticas concretas. Por último, consúmase o traballo cunhas conclusións arredor da evolución do ámbito socioeducativo e o papel da súa historia na profesión.

## 2. Metodoloxía de Investigación

Ao longo das seguintes páxinas percorrерemos algúns dos aspectos chave da Historia de Galicia a fin de comprender coa maior concreción posible a complexa situación na que se desenvolveron as experiencias socioeducativas que estamos a estudar. No fundamental, todo proceso de investigación comeza por delimitar o obxecto de estudo e os obxectivos que se pretenden. No primeiro eido, cómpre mencionar a complexidade que comporta definir o obxecto de estudo deste traballo debido á falta de concreción deste tema en materia socioeducativa ao longo da historia. Con todo, este estudo centrarase nas prácticas socioeducativas desenvolvidas polas sociedades obreiras e/ou polas entidades ligadas a estas na cidade herculina no período comprendido entre 1886 e 1936. A tal fin, enténdese como prácticas socioeducativas aquelas que teñen unha intencionalidade directa ou indirecta e que incidiron na formación e no desenvolvemento integral da cidadanía coruñesa de entreséculos, considerando diversas metodoloxías como o teatro, a prensa ou a educación escolar.

Este traballo pretende facer fincapé na primeira das competencias da Educación Social establecidas no Libro Branco (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004) que fai referencia á “comprensión da xenealoxía dos procesos históricos de consolidación da profesión e da intervención socioeducativa” (p. 181). O presente estudo vértébrase en torno a tres obxectivos, sendo o principal o de Investigar a historia da educación social relacionada co movemento obreiro coruñés. Para a súa consecución adóptanse dous obxectivos máis específicos relativos a este traballo:

- Analizar a relación histórica entre a Educación Social e as prácticas socioeducativas desenvolvidas polas sociedades obreiras coruñesas de entreséculos.
- Estudar as relacións existentes entre estas sociedades e os procesos socioeducativos dende unha perspectiva centrada nos dereitos sociais.

En canto á concreción da metodoloxía, é preciso salientar que a natureza diacrónica da temática aboca a unha modalidade de traballo moi concreta: a revisión documental. Así, orientada aos obxectivos expostos, compartimos con Genovesi (1991) o encadre desta investigación, de tipo histórico-interpretativa e delimitada por un proceso de estudo indutivo; tratando, en todo caso, de aportar algo máis que as investigacións que se encamiñan á mera repetición e/ou divulgación de información pretendidamente neutra.

Dende esta perspectiva, seguindo a Tiana Ferrer (1988), o principal instrumento de recollida de información foron as fontes documentais

secundarias, realizando previamente unha selección bibliográfica específica, da que se obtivo unha información máis ilustrativa. As fontes documentais seleccionadas articuláronse atendendo a dúas tipoloxías: bibliografía descritiva baseada en fontes documentais primarias e bibliografía interpretativa de diversas autorías especializadas. Considerando estas nocións, o presente traballo céntrase nunha investigación cualitativa, dado o seu afán interpretativo da historia e a natureza dos datos.

Convén aludir tamén á motivación deste estudo para concretarse nun Traballo de Fin de Grao; xa dende fai décadas nos territorios abatidos pola violencia e as inxustizas –principalmente nas sociedades latinas– véñse falando da Pedagogía da memoria como paradigma indispensable e urxente no proceso de significación e apropiación da nosa historia recente (Carrillo Flores, 2022). A memoria, o seu exercicio e posta en valor traen ao presente as testemuñas necesarias para construír colectivamente unha democracia máis xusta e equitativa. A revelación dos feitos e das historias non é só unha ollada ao pasado, senón que nos aterra no noso presente e axúdanos a situar e perfilar o noso horizonte. Nun momento no que a Educación Social parece un compromiso interxeracional ineludible, asistimos a unha perda considerable da significación comunitaria, participativa e transformadora da mesma, polo que é mester dar a coñecer e recoñecer dende a pedagogía-educación social unha etapa moi estudada dende a historiografía, pero non dende a educación. Coñecer as prácticas, os paradigmas e as estruturas propias do movemento obreiro, e das que a Educación Social é lexítima herdeira, constitúe o propósito implícito desde traballo.

Dito isto, cómpre lembrar a evolución e fragmentación do estudo histórico ao longo dos últimos tempos. Noutro, a Historia foi un relato hexemónico que procuraba a súa neutralidade. Porén, na actualidade, a Historia concíbese coma unha construción intelectual presente dos feitos pasados, atravesada e condicionada polas limitacións e patróns da persoa investigadora. Así, a Historia evolucionou ás historias, centradas e especializadas en diferentes ámbitos de coñecemento, como é a Pedagogía-Educación Social (Genovesi, 1991). Un pluralismo metodolóxico e conceptual que, na construción do coñecemento histórico, derivou nunha incertidume e desconfianza na ciencia, cuestionando a súa obxectividade (Gabriel, 2005). Emporiso, tamén foi unha vía de entrada ás epistemoloxías non hexemónicas na academia, que cos seus métodos e cosmovisións, reclamaron a presenza das súas interpretacións na historiografía. Outro dos problemas derivados desta situación foi a cuestión metodolóxica, pois a falta de sistematización nubrou a dignidade desta ciencia (Genovesi, 1991).

No último século e medio proliferaron as concepcións epistemolóxicas en torno á historiografía, dende o positivismo ata o materialismo histórico,

pasando polo historicismo e o funcionalismo. En calquera dos casos, o obxecto de estudo da Historia concrétase na evolución e os cambios da sociedade humana, non así dos individuos illados da mesma (Carrillo Flores, 2022). Alén disto, cada epistemoloxía concentra as análises en diferentes aspectos ao longo dos tempos (acontecementos, funcións sociais, factores produtivos, etc.).

### **3. Marco contextual**

#### **3.1. Da Restauración á II República no territorio galego: connotacións sociais e educativas**

O período que se pretende estudar abrangue cinco décadas de historia política, económica, social, cultural e educativa, das que se fará un sucinto percorrido incidindo nos aspectos chave. Este percorrido iniciarase co período da Restauración Borbónica, que pode definirse como a etapa encadrada entre as dúas repúblicas españolas. Así, rexida pola Constitución conservadora de 1876, este sistema caracterizouse polo estatismo e o turnismo; dúas medidas de consolidación monárquica e de amortiguación dos conflitos sociais. No contexto galego, Grandío Seoane (1996) indica que este réxime conviviu con dous movementos contrarios a el: o agrarismo, que estaba estreitamente ligado cos movementos galeguistas; e o sindicalismo, que rematou dividido entre os socialistas da Unión General de Trabajadores (UGT) e os anarquistas da posterior Confederación Nacional del Trabajo (CNT). Ambas realidades viviron un desenvolvemento propio que, segundo o territorio, permitiu consolidar as sinerxías e/ou as confrontacións existentes entre eles.

Con unha monarquía xa desacreditada, a convulsa situación social durante as ditaduras (1923-1931) derivou nunhas eleccións democráticas que terían lugar en 1931 e que proclamaron a II República en España. Nun primeiro intre, os trazos característicos desta etapa foron a lexislación progresista e reformadora, sucedida por un segundo goberno conservador co reforzo da lexislación, das institucións e da censura. Finalmente, o breve goberno do Frente Popular retomou –con maior ambición se cabe– os emprendementos do primeiro goberno (González Probados, 1990) ata o truncamento da democracia en xullo de 1936.

Neste intre, o galeguismo medra ao compás do rexionalismo cara ao nacionalismo, cunha forte influencia do catalanismo, que culmina nas Irmandades da Fala en 1916 e as grandes alianzas co resto dos nacionalismos

periféricos do Estado (Granja Saínz, 2000). Coa chegada da República fúndase, en coalición con outros movementos, o Partido Galeguista cuxo principal proxecto foi o Estatuto de Autonomía.

Durante toda esta etapa, tanto da Restauración como da República, houbo un axente social moi presente entre as elites gobernantes e dirixentes das asociacións da sociedade civil. A Masonería sustentaba a súa ideoloxía e acción nunha dobre tríada: por unha banda, a proclama da Ilustración francesa e, pola outra, o laicismo, o amor á ciencia e ao progreso (Gómez Molleda, 1990). Tiñan presenza e relación tamén coa Institución Libre de Enseñanza (ILE) e compartían as súas propostas laicistas, de educación popular, e mesmo coas Irmandades da Fala e con figuras relevantes coma Manuel Curros Enríquez. En Galicia, tiveron grande influencia no desenvolvemento da historia coruñesa, onde fundaron o Centro Democrático no ano 1882, co fin de expandir a educación e a instrución entre as clases populares (Pereira Martínez, 2004).

Se ben as loxas coruñesas tiveron grande influxo no desenvolvemento da sociabilidade obreira e na configuración da sociedade civil, non foron as únicas no escenario galego. Xeograficamente, o territorio estaba fraccionado en dúas seccións segundo as diferentes ideoloxías. Dunha banda, nas cidades existía unha forte presenza do republicanismo, aínda con tendencias socialistas ou libertarias segundo o territorio; e doutra, o agro, que estaba liderado polos movementos agrarios. É mester mencionar que aínda que estas eran as tendencias xerais, non eran as hexemónicas; xa que, tal e como se analizará posteriormente, ademais resultaban complementarias entre si.

A tendencia socialista tivo unha forte presenza en Vigo e Ferrol, mentres que as cidades de A Coruña e Compostela se converteron en atalaías do anarcosindicalismo galego (González Probados, 1990). Malia existir esta diferenza e certas hostilidades entre ambas posicións, o republicanismo reunía as súas forzas e aliábase en cada territorio para acadar os obxectivos comúns. Foi o caso da terna brigantina integrada por colectivos republicanos, librepensadores e libertarios; unha parcería que representou o xermolo para a fundación do xa mencionado Centro Democrático no ano 1882 co desafío de educar ás clases populares, e no que durante case unha década se impartiron conferencias periódicas de temática política e moral (Alfeirán e Romero, 2001). A preocupación pola educación popular non representou a única oportunidade de colaboración entre estes tres colectivos. O laicismo e o anticlericalismo tamén foron parte dos seus desvelos dende 1891, cando xurdiron as primeiras tensións contra o arcebispo de Santiago. Debido á sucesión de escisións no campo republicano, os centros e casinos democráticos mudaron tanto de nome coma de localización durante a década dos anos noventa. No ano 1929 fúndase en A Coruña coa participación das Irmandades da Fala, a Organización Republicana Galega Autónoma (ORGA) –un partido

federalista orientado ás masas rurais que constituíu con personalidades como Casares Quiroga ou Villar Ponte á cabeza- unha peza chave durante a II República (Cabo Villaverde, 2009). Trala ruptura co réxime monárquico, en 1930 súmanse a este proxecto radicais e socialistas, dando lugar á Federación Republicana Galega, que obtivo un éxito rotundo nas eleccións constituíntes de 1931.

Pola contra, a estruturación do corpo organizativo do movemento agrario foi posterior ás correntes urbanas, o que non implica unha menor influencia no seu contexto ou unha ascendencia máis recente. A principios do século XX atópanse dous focos agraristas en Galicia, fundados ambos no 1907: Solidaridad Gallega e La Unión Campesina. O primeiro é un partido agrarista presente en todo o territorio galego, cun grande número de familias asociadas e que contribuía á radicalización da loita agraria. O segundo, un sindicato agrario coruñés de tendencia anarquista e constituído por traballadores mixtos; isto é, obreiros urbanos que se dedicaban ao agro como complemento ao seu traballo asalariado. A ocupación de ambas entidades foi a propaganda entre o campesiñado e a difusión do societarismo agrario, malia que tamén se encargaban de organizar protestas laborais ou actos, como a homenaxe a Curros Enríquez como librepensador (Durán, 1977). De feito, entre as dúas organizacións había -aínda que tensas- relacións sinérxicas. Tanto é así que na I Asemblea Agraria de Monforte, La Unión Campesina e o Directorio Antiforal de Teis pasan a formar parte dos solidarios (Cabo Villaverde, 2009). Durante o período no que estiveron activas as asembleas agrarias (1909-1919), o agro galego encheuse de insurreccións ata a escisión do movemento polas diferencias ideolóxicas internas.

Estas agrupacións perderon moita forza durante a ditadura e volveron a reagruparse, xa no 1931, como o Partido Galeguista; que continuou coas liñas estratéxicas agraristas, facendo fincapé no cooperativismo e nas prácticas agrarias comunitarias, así como na capacitación profesional da sociedade rural. Esta unión posibilitou que este partido tivese un grande éxito nas eleccións dese ano. Non obstante, a teima do cooperativismo comportou unha das causas da disgregación do agrarismo na época republicana xa que, mentres os galeguistas o concibían coma unha fin en si mesma, anarquistas e socialistas formulábana como unha etapa intermedia entre o capitalismo e a produción baseada no colectivismo.

No que respecta á educación durante esta etapa, é preciso comezar atendendo á falta da mesma. Segundo escriben Gabriel et al. (1997), o nivel de alfabetización masculina no século XIX galego estaba moi próximo á media española. Porén, cómpre mencionar que -se ben este é algo superior antes da rede escolar pública- unha vez instalada a media decaeu; o que evidencia a capacidade alfabetizadora ligada a determinadas estratexias, destacando

entre outras as chamadas escolas de ferrado. No cambio de século, arredor dun 25% da poboación galega tiña nocións básicas de lectoescritura, avanzando o proceso alfabetizador durante as primeiras décadas.

Dende 1880, a teoría pedagóxica máis progresista estivo ligada ás propostas krausistas, introducidas en España a través da masonería e da que beberon máis tarde a ILE e outras tendencias pedagóxicas. O seu marco teórico acollía o laicismo, o humanismo, o concepto de educación integral e proxectiva, así como a transformación do individuo para o cambio social. Dende este paradigma entendiase a educación como un fin en si mesmo, como desenvolvemento puro da humanidade e non unicamente como unha formación finalista. Así, as loxas do gran Oriente Español crearon a Liga de Educación e Ensinanza, co fin de defender e promover estas novas prácticas e filosofías (Gómez Molleda, 1990).

### **3.2. Breve historia do Movemento Obreiro en Galicia**

Para poder comprender as prácticas socioeducativas desenvolvidas polo movemento obreiro coruñés, e agora que se coñece o contexto sociopolítico, débese explicar en primeira instancia a orixe e evolución do mesmo e aterrar na súa realidade. Os primeiros indicios de acción popular na época contemporánea en Galicia foron a folga do Arsenal de Ferrol (1795) e o motín de Sargadelos (1798); sendo numerosos ao longo da primeira metade do século XIX e liderados principalmente por mulleres (Barral Martínez, 2012). A mediados do século XIX materialízanse as primeiras accións obreiras cos amotinamentos de mariñeiros contra os empresarios cataláns. Unhas accións que –aínda que constitúen precedentes– non forman parte do chamado movemento obreiro, ao non contar coa condición sine qua non para isto: a conciencia colectiva de clase. Porén, nas seguintes páxinas explicarase a evolución lóxica destas revoltas populares cara a un movemento consciente e estruturado.

O mutualismo foi a primeira fórmula defensiva considerada pola cidadanía traballadora para asociarse contra os abusos dun sistema ofensivo. Un mutualismo que, segundo explica Barral Martínez (2012), tomou forma nas Sociedades de Socorros Mutuos; unhas asociacións que mediante unha cota individual mantiñan un fondo común para o socorro daquelas compañeiras, compañeiros e familias do sector profesional que se atopasen en situación de vulnerabilidade, como a enfermidade ou o falecemento. Trala abolición dos gremios, en 1836, nacen en A Coruña as dúas primeiras sociedades galegas deste tipo: a Sociedad primitiva de socorros mutuos de Artistas e a Sociedad de socorros de artesanos de La Coruña, ambas en 1841. A este



respecto, indica Brey (1994) que o uso desta fórmula asociativa constituíu un proceso de aprendizaxe ineludible na vida e historia asociativa baseada na práctica da solidariedade e a democracia. Durante as seguintes décadas estas mutualidades proliferan, principalmente nas zonas litorais e urbanas da provincia; mesmo sendo adoptadas polas organizacións obreiras constituídas nos anos posteriores. Dende a abolición dos gremios, estas asociacións primitivas constituían un signo de privilexio reservado aos artesáns, xa que os seus traballadores non tiñan a folganza suficiente nos seus salarios para permitirse estas cotas. O artesanado comezou a participar das sociedades de recreo, culturais e de socorros mutuos para diferenciarse dos seus traballadores e manter o status quo a través de círculos de artesáns. A degradación das condicións sociolaborais dos mestres artesáns levou esta táctica ao fracaso debido á falta de forza gremial; derivando nunha crise cun alto índice de emigración artesá e reemprazando aos traballadores no sector por inmigrantes do rural (os chamados xornaleiros). Deste modo, deuse paso a unha ruptura interxeracional no mundo dos oficios na que xermolou o movemento obreiro, cunha conciencia máis ampla e intersectorial de comunidade que superaba a de oficio (Míguez Macho, 2008a).

Estendidas estas prácticas, comezan a organizarse colectivos de traballadores e traballadoras coa finalidade de aumentar as súas forzas no colectivo. A orixe do societarismo obreiro medra dende a mobilización reactiva do mutualismo en defensa dos privilexios propios á proactiva mediante a reclamación de dereitos (Míguez Macho, 2008a). Constatáanse así os cimentos deste movemento na intersubxectividade e a demanda de recoñecemento da súa condición de cidadanía. Esta fase coincide no tempo coa suspensión do dereito á asociación e á súa persecución na primeira metade da Restauración. Será, durante a década de 1880, cando rexorden a prensa obreira e as federacións locais, moitas delas ligadas á Federación Regional Española (FRE) reorganizada en 1881. Nestes anos teñen lugar as primeiras folgas obreiras de A Coruña, así como os motíns de consumos de 1886. Nesta situación, o goberno promulga a Lei de Asociacións (1887), que impulsa a proliferación das sociedades obreiras e das mutualidades campesiñas (Barral Martínez, 2012). As precarias condicións nas que os obreiros estaban a construír os ensanches das cidades para responder á masiva chegada de xornaleiros derivou na primeira folga do primeiro de maio en 1891, na que se demandaba –entre outras consignas– a xornada laboral de oito horas (Barral Martínez, 2012; Brey, 1982). O liderado do movemento galego era bicéfalo, pois dunha banda, atopábase Pablo Iglesias, líder sindical da UGT e socialista do PSOE; e doutra banda, Ricardo Mella, a cabeza visible do anarquismo galego. Con todo, tamén existían outros sindicalismos minoritarios nas cidades, como o obreirismo católico, de corte asistencialista e materializado nos círculos de obreiros católicos.

Segundo os historiadores Míguez Macho (2008b) e Barral Martínez (2012), como consecuencia da organización dos traballadores e traballadoras de sectores diversos como o Arsenal de Ferrol, a pesca, as conservas e o agro, nace en Galicia un verdadeiro proletariado e unha forte identidade colectiva e cidadá. Créase entón unha nova cultura cívica con compoñentes formais (culturais, educativos e políticos) compaxinados con outros trazos informais (tempos de lecer, pautas de consumo, sentido da responsabilidade social, etc.) que configuran a clase obreira. Desta forma, en resposta ás novas necesidades e inxerencias obreiras, estréanse locais propios para reunións, debates e formacións, ademais doutros órganos de expresión como a prensa escrita. Alén disto, non podemos esquecer a organización incipiente das mulleres traballadoras, cuxo traballo gaña importancia a medida que a mecanización vai substituíndo aos traballos masculinizados; de feito, máis da metade do sector secundario de entreséculos estaba constituído por mulleres (Brey, 2005). Malia esta tardía –pero significativa– mobilización feminina, dentro do movemento perdura a xerarquía de xénero, relegando ás sindicalistas cigarreiras, conserveiras e campesiñas a un segundo plano. Con todo, o movemento obreiro foi o ideólogo e artífice dun novo repertorio de acción, no que destacaron a manifestación, o mitin e a folga. Unhas prácticas que se concretaban nunha meta común, xa que o primeiro obxectivo debía ser acadar o dereito a reclamar dereitos.

Débase salientar que tanto o mutualismo como o movemento obreiro sempre tiveron un carácter interclasista. Nas mutualidades, aqueles socios que contaban con máis poder adquisitivo achegaban voluntariamente cotas máis elevadas para soste as sociedades. Do mesmo xeito, nas federacións e sindicatos xa organizados había socios protectores que facían posible a subsistencia en períodos longos de folga (Brey, 1994). Esta condición será relevante á hora de conformar os seus propios espazos de encontro e formación.

Tal e como se mencionou, tanto na cidade herculina, coma noutros moitos territorios españois, o movemento obreiro tivo unha clara vocación anarquista. Isto foi consecuencia das visitas de Giuseppe Fanelli (discípulo de Bakunin) ao territorio español para organizar a sección da Asociación Internacional de Traballadores (AIT) en 1870. O anarquismo demostrou ter a capacidade de aproveitar as tradicións sociopolíticas existentes e construír outras novas a partir destas, conseguindo un grande arraigo popular (Raffaelli, 2013). Fanelli sementou España dunha cultura revolucionaria cuxa primeira demanda foi a instrución do proletariado a través de ateneos autoxestionados e financiados polos poderes públicos (Seco Serrano, 1986).

Nestes anos, o movemento obreiro non actuou en solitario, senón que atopou diversas alianzas que o acompañaron no camiño. A primeira delas foron

os sectores republicanos, apoiándose reciprocamente para a articulación da sociedade civil e a formación do concepto de cidadanía democrática (Cabo Villaverde, 2006). Esta coalición nace do encontro de obxectivos comúns, así como da colaboración con entidades culturais e recreativas de índole laicista e racionalista; de feito, o anticlericalismo foi o maior nexos de unión entre eles, grazas ao cal actuaron, conxuntamente, como axentes construtores de cidadanía (Míguez Macho, 2008a).

Debido ao cariz internacionalista do movemento obreiro dende as súas orixes, outra das alianzas atopadas foi o proletariado organizado noutros territorios, coma o caso do obreirismo galego e o portugués que –entre 1901 e 1904– conformaron a Unión Galaico-Portuguesa (Brey, 1986). Coas sucesivas folgas finiseculares no territorio galego, o tecido empresarial comezou a traer obreiros portugueses para substituír aos folguistas, derivando en fortes tensións pola perda de capacidade de presión colectiva e a traición de clase dos obreiros portugueses. Coa creación desta Unión transfronteiriza acordouse que só poderían traballar ao outro lado da raia aqueles obreiros que tiveran carné e certificado como sindicalistas.

Pasados estes anos de máxima convulsión, chega a ditadura de Primo de Rivera que desarticula o tecido asociativo en todo o Estado. Malia esta desmovilización, no obreirismo español pervive a tradición revolucionaria tanto nos sectores socialistas como nos libertarios (Raffaelli, 2013). Finalmente, coa chegada do período republicano, os sindicatos maioritarios collen unha forza nunca antes vista en Europa. É así como, na Galicia de 1936, a UGT conta cun total de 30.000 persoas afiliadas repartidas en todo o territorio; unha cifra similar de afiliadas á da CNT na localidade herculina e a súa bisbarra de influencia. De feito Grandío Seoane (1996) contabilizou unhas 12.000 afiliadas en A Coruña, divididas en sesenta asociacións. Ambos sindicatos estenderon a súa rede sindical e mesmo acordaron a unidade de acción a partir da primavera de 1936 (González Probados, 1990).

En canto ás formas de sociabilidade obreira, cómpre mencionar as circunstancias sociais e culturais que se estaban a vivir nunha época de grandes cambios. O inicio da cultura de masas, de novos hábitos de consumo, o éxodo rural e a construción de movementos sociais consolidados deron paso a unha consciente preocupación pola xestión e o reparto dos tempos das familias obreiras e a educación das mesmas. Entre as influencias axiolóxicas do movemento obreiro tamén se atopa a creación dun sentido de responsabilidade electoral descoñecido ata a época nas clases populares e nos sectores anarquistas (Cabo Villaverde, 2006). Outras prácticas ás que a cidadanía comezou a dedicar tempo foron a lectura, o teatro e a formación política, tal e como se explicará nos seguintes apartados.

#### **4. Dereitos educables: a participación social de entreséculos**

A realidade social actual, así como o relato histórico, constrúense a raíz da linguaxe e a socialización que configuran –quer conscientemente, quer inconscientemente– as nosas lecturas subxectivas das realidades que se coñecen. Deste modo, ao mesmo tempo, atópanse termos cada vez máis consolidados e delimitados, mentres que outros se esluen polo seu uso ou desuso. É o caso da palabra “participación”, cuxa vaga definición obstaculiza a súa concreción. Porén, neste traballo estudárase a participación social como a asunción de protagonismo –individual ou colectivo– na sociedade, a través da expresión e da colaboración co fin de transformar a realidade. Constitúese como unha dimensión prioritaria do cambio social para a conquista de maior e mellor xustiza e igualdade social (Caballo et al., 1997). Dende esta perspectiva, alúdese a catro niveis de participación, que nunha orde ascendente serían: asistencia, colaboración, cooperación e toma de decisións (Chirino, 2017). Tamén Hart concorda coa progresión dos banzos da súa escaleira da participación, sendo os tres niveis superiores a colaboración, a delegación de poder e, por último, o control cidadán (1993). Por tanto, non resulta casual que varios autores concorden en que a resolución colectiva sexa a máis alta expresión da participación, xa que se trata da manifestación da descentralización do exercicio de poder, de forma horizontal e corresponsable (Orduna Allegrini, 2000).

Delimitada como tal, a participación constitúe un elemento indispensable para o progreso do capital tanto cultural como social do suxeito. Por un lado, representa o espazo propicio para o desenvolvemento de prácticas democráticas, dende o que se contribúe á formación axiolóxica das persoas; por outro lado, convértese nun lugar de socialización e creación de redes imprescindíbeis para o desenvolvemento individual e colectivo, pola súa condición intrinsecamente colectiva.

A participación tamén comporta unha serie de potencialidades, referidas ao benestar individual, comunitario e social, e que son recollidas no artigo 21 da Declaración Universal de Dereitos Humanos (1948), aínda que sexa dende unha lectura máis institucional. Un dereito que non só se recoñece como tal, senón que se establece coma un instrumento que posibilita a conquista de novas liberdades para a mellora do benestar social.

A consecución e o exercicio de dereitos son procesos de grande complexidade. Nalgúns casos como este, débese á existencia do que –segundo Caride Gómez e Gradaílle Pernas (2008)– se denominan como “dereitos educables”, xa que necesitan de formación e información adecuadas para o desenvolvemento integral da persoa e para o exercicio pleno das

súas liberdades. Neste caso, Barraza Barraza e Barraza Soto (2012) tamén consideran que a capacitación para o exercicio da cidadanía provén da práctica desta mesma condición de maneira activa e descentralizada.

Do anterior inferimos que existe unha educación para a participación e, polo tanto, unha disciplina que a estuda. Acharase aquí a Pedagogía-Educación Social que, segundo Schugurensky (2015), conta con dúas funcións principais para o cambio social: a construción de pensamento crítico e de organización comunitaria. A primeira dende o plano individual e a segunda dende o colectivo, manifestan a súa mutua reciprocidade. É dicir, o desenvolvemento social require dunha cidadanía educada, crítica e comprometida, mentres que o desenvolvemento individual precisa unha sociedade que garanta o seu benestar e as oportunidades suficientes para progresar. A educación que profesa estas peculiaridades véñse chamando nos últimos anos Alfabetización Cidadá (Cruz, 2002); un proceso de aprendizaxe que capacita ás persoas para exercer a plenitude da súa condición cidadá.

Ao igual que a Pedagogía-Educación Social, a alfabetización cidadá xa existía antes de ser nomeada como tal nos textos académicos. De feito, nas antigas Roma e Grecia xa era habitual unha educación útil para a práctica social e a participación. Entre outros exemplos, encóntranse tamén os proxectos de alfabetización da Igrexa luterana (s. XVIII), o movemento da Ilustración unhas décadas máis tarde ou as reformas educativas para a adaptación á Revolución Industrial (principalmente no s. XIX en España). Os tres casos son “determinantes no proceso de concienciación da importancia que unha adecuada participación e implicación social terá para todos os membros dunha comunidade” (Cruz, 2002, p. 4). A partir destes fitos históricos é cando comezan a configurarse movementos cívicos cunha sólida conciencia colectiva, entregados á conquista de dereitos cidadáns, canalizando as demandas sociais e exercendo presión ás autoridades competentes. Estes movementos, cada vez máis estruturados, foron creando novos modelos de organización e contrapoder, empoderando á cidadanía con alternativas complementarias aos procesos electorais e incluso resignificando a participación social como un novo satisfactor da autorrealización persoal (Rodríguez e Lorenzo, 2011).

Estes procesos educativos, a participación e a política están estreitamente relacionadas, non só pola súa condición interdependente, senón –e sobre todo– pola súa xenuína colectividade, que axuda a entender a dimensión relacional da capacidade de axencia, sendo tanto esta como a acción produtos propiamente compartidos (Perera Méndez e González Novoa, 2020).

Atendendo ao período histórico que abrangue este traballo, en primeira instancia débese ter en conta a etapa de transición social, política e cultural, afectada directamente polo desenvolvemento dos modelos produtivos

das sociedades modernas. Un momento anterior á homoxeneización do pensamento social a través da cultura de masas e a ideoloxía neoliberal. Un contexto no que prima a heteroxeneidade das ideas e a diversidade de propostas de acción para o cambio da realidade social, que ten como eixe vertebrador as alianzas establecidas entre os diferentes colectivos para reunir forzas en prol dun obxectivo común. A fin de contas, trátase de físgoas superviventes á cada vez maior masificación da información, pois loitábase contra esta e contra as estruturas sociopolíticas sustentadas por ela (Rodríguez e Lorenzo, 2011).

As condicións de vida que predominan nesta etapa veñen determinadas directamente polas condicións laborais dos e das traballadoras. Tanto é así que ao movemento social protagonista das últimas décadas do século XIX e as primeiras do XX coñécese como movemento obreiro, aínda sendo unha corrente interclasista dende os seus inicios, para converterse nun movemento pro-dereitos da cidadanía. Isto débese á grande influencia das condicións laborais para o exercicio dos dereitos cidadáns, xa que sen tempo, sen educación ou sen saúde, non podían ser defendidos nin exercidos na súa plenitude (Gabriel, 2018). Foi por iso que este primeiro movemento cidadán é coñecido como obreiro, pois os seus principais reclamos foron de índole laboral, a fin de facilitar a igualdade de oportunidades dos traballadores e traballadoras.

A participación cidadá focalizouse durante varias décadas na reivindicación de melloras laborais, intercalándose –segundo o territorio– con movementos nacionalistas, nunha continua construción de alianzas entre ambas tendencias. Esta participación evolucionou progresivamente, sostendo os novos reclamos sobre as anteriores conquistas ata os movementos sociais actuais, herdeiros das metodoloxías obreiras. Este desenvolvemento divídese en dúas etapas dos movementos sociais: en primeiro lugar os clásicos (movemento obreiro e nacionalismos) e máis tarde os movementos post-industriais (feminismo, ecoloxismo, pacifismo, anticolonialismo, etc.) (Gabriel, 2018), tendo como principal característica a súa aposta pola educación emancipadora. Así, e independentemente da ideoloxía, xa dende mediados do século XIX os primeiros movementos sociais tiveron tres roles básicos para a construción dunha cidadanía activa. En primeiro lugar, créanse escolas propias, autoxestionadas polos e polas propias obreiras para as súas fillas e fillos; de tal xeito que non só promovían unhas prácticas educativas concretas, caracterizadas polo laicismo e o seu afán emancipatorio, senón que ademais reclamaban ás institucións públicas a extensión destas fórmulas no sistema educativo regrado, a fin de mellorar a formación dos seus descendentes. En segundo lugar, outro dos roles tomados polo movemento obreiro na sociedade coetánea foi a propia formación das e dos integrantes dos diferentes colectivos. Desta forma, a mesma participación comportaba unha experiencia

de aprendizaxe que melloraba as competencias de quen a exercían. Por último, e en relación co anterior, o movemento obreiro desempeñou unha función educadora tanto cos seus integrantes como coa sociedade que o comprendía. A sensibilización, a toma de conciencia e a difusión de valores de solidariedade foron sempre un eixo da praxe obreirista, cuxo fin era a transformación social. Neste senso, considérase que “en todo movemento social aniña un proxecto pedagóxico” (Gabriel, 2018, p. 30).

É importante sinalar que o contexto político e as súas decisións resultaron determinantes para o futuro dos movementos sociais e a participación. Ligado á cultura rexeneracionista, o republicanismo da II República española caracterizouse pola apelación ao pobo como motor construtivo da nación, cunha visión republicano-socialista da identidade española, que foi construída polos diferentes gobernos e transmitida a través de proxectos culturais e educativos. Co obxectivo de consolidar o nacionalismo español, instaurouse un novo concepto de cidadanía baseado na soberanía popular, na liberdade do individuo e nun novo nacionalismo racional, que non caese en simbolismos nin mitificacións históricas. Para conseguir esta nova proxección social, dende as institucións conxugáronse dúas prácticas simultáneas que fomentaron a participación cidadá dende unha óptica institucional. Por un lado, a formación dunha boa cidadanía co fomento dunha base racional nas infancia para desenvolver as súas virtudes cívicas. Neste sentido, aceptouse como principio vertebrador a posibilidade de transformación social e do cidadán a través da escola, polo que a ILE formou mestres e mestras en metodoloxías emancipadoras, tomando como referentes pedagogos da escena internacional como María Montessori e John Dewey. Por outro lado, as Misións Pedagóxicas –dirixidas por Manuel Bartolomé Cossío e patrocinadas polo goberno da República– desempeñaron un papel fundamental, a través das súas conferencias de análise dos principios constitucionais, así como dos seus proxectos de alfabetización e educación sociocultural ao longo e ancho do territorio español (Pozo Andrés, 2008).

A participación durante a Restauración, na Ditadura de Primo de Rivera e na II República, estivo encabezada polas reivindicacións laborais. Con todo, a medida que se acadan certos dereitos (como a xornada laboral de 8 horas en 1919), tamén van mudando os reclamos e xorden novos movementos, máis ambiciosos, específicos e, consecuentemente, máis fragmentados.

## **5. A Educación Social antes de ser nomeada: relacións co societarismo obreiro**

Así como o catolicismo social evolucionou seguindo diferentes fases, dende a beneficencia á asistencia social moderna, e posteriormente foi mudando cara ao acompañamento e a educación para a integración e o desenvolvemento persoal (Tiana Ferrer, 1997), o movemento obreiro tamén foi unha das sementes que xermolaron e deron paso a unha primeira educación popular, axiolóxica e comunitaria. Nun momento no que as rutinas industriais, as condicións laborais e de habitabilidade creaban unha alianza deshumanizadora (Pereyra, 1982), os sectores máis acomodados e o proletariado compartían a preocupación pola instrución das clases sociais máis baixas. No sucesivo, explicáranse as tendencias e experiencias socioeducativas máis significativas no contexto estatal coetáneo, así como as prácticas coruñasas.

Neste eido, as máis estudadas veñen sendo as ligadas ás tendencias estatistas de republicanos e socialistas; uns movementos que tratan de integrar ás clases populares no sistema sociopolítico mediante a reforma da lexislación e institucións a fin de mediar no diálogo social. Dende o paternalismo, concluíron que a educación era unha ferramenta privilexiada para o bo funcionamento da democracia, para previr o conflito social e para favorecer a integración social da clase obreira nesta organización (Tiana Ferrer, 1997). A este respecto, unha das primeiras prácticas que se coñecen e que representa os principios e propósitos explicados, foron as colonias escolares de vacacións, fundadas en España en 1887 por Bartolomé Cossío. Considerando que o traballo infantil non foi ilegalizado ata o 1900, dende o Museo Pedagóxico Nacional organizáronse colonias infantís que –seguindo a pegada das manifestacións de renovación educativa en Europa– trataban de expandir boas prácticas e rutinas hixiénicas e alimentarias, ademais de novos valores para que dende as crianzas a educación chegara ás familias. Unha experiencia que, malia a súa intencionalidade, foi criticada por dúas vertentes: dunha banda, polos sectores conservadores que se queixaban do adoutramento ás crianzas con principios socialistas; e doutra, polos sectores máis radicais, que criticaron a iniciativa por desenvolverse nun curto prazo (trinta días de colonia) e por crear necesidades nas crianzas que non ían poder ser satisfeitas nos seus fogares (Pereyra, 1982). O certo é que a incidencia e o impacto social derivada desta experiencia foi amplo, pois logrou estenderse nos seguintes anos ao longo da península, mais as nenas e os nenos participantes sempre pertenceron maioritariamente ás familias máis acomodadas e de pensamento progresista. Xa en tempos da II República, estas prácticas estiveron ligadas ás metodoloxías das Misións Pedagóxicas,



que tiveron un amplo percorrido no eido socioeducativo e da animación sociocultural entre as clases populares no rural español.

Outras tendencias pedagóxicas presentes nestes anos de índole privada-comunitaria –e non tanto institucional– permite diferenciar dous axentes chave: por un lado, a Igrexa de tendencia máis social; e doutro, o movemento obreiro, que se explicará a continuación.

O historiador Míguez Macho (2008b) sinala algúns dos trazos característicos da cultura nestas décadas. No último terzo do século XIX ten lugar o inicio do consumismo de masas; unha primeira ferramenta que atopou o proletariado para integrarse nun plano de igualdade co resto de axentes sociais. Por isto dende o societarismo obreiro faise un esforzo por educar en hábitos de lecer saudables, cambiando así a concepción dos tempos e dividíndoos en tempos produtivos e libres. Así foi como o tempo libre e as actividades de ocio deron sentido e xustificaron o traballo alén da subsistencia. Ademais destas reivindicacións, o movemento obreiro tamén ocupou unha función chave na integración comunitaria e cidadá daquelas familias migrantes do éxodo rural.

Neste contexto, as carencias en materia de instrución da clase traballadora beneficiaban aos patróns –que tendían a manter normas e contratos non escritos e por tanto volubles– e aos gobernantes, que se afanaban polo clientelismo. Fronte ao primeiro caso, unha das reivindicacións das sociedades obreiras foi a defensa do sistema de convenios detallados e firmados; mentres que o segundo, o movemento obreiro achou na educación unha das ferramentas máis útiles. Foi este o momento no que –segundo a ideoloxía– se comezou a defender con ímpeto a instrución pública, mentres outros sectores fundaron as súas propias escolas comunitarias (Terrón e Viño, 2019). As dúas tendencias principais foron a socialista e a anarquista, ao igual que os modelos de comportamento asociativo, cunhas diferencias derivadas igualmente dos paradigmas contrapostos no seo do internacionalismo. En ambos casos, convertéronse en amplos focos de difusión sociocultural e de pedagogías alternativas (Navarro, 2003).

Entre as principais entidades que aglutinaron ao proletariado socialista en Galicia atópanse os sindicatos, inicialmente cun carácter máis sectorial pero que evolucionaron cara ao centralismo na UGT (creada no 1888, ao amparo do PSOE). As orientacións e recomendacións culturais e educativas de entreséculos foron variando a medida que mudaron as tendencias do propio movemento. Nun primeiro intre, o socialismo estaba unificado na Primeira e máis tarde na Segunda Internacional. Porén, no transcurso do tempo e dos acontecementos, comezan as escisións no seo socialista. Á par que o movemento, a súa filosofía educativa evolucionou dunha concepción da

educación como ferramenta de resistencia, consolidada pola rama marxista, cara a unha educación socialista para a integración social (Terrón e Viñao, 2019; Tiana Ferrer, 1997).

Dende un inicio, os focos desta educación residiron nos centros obreiros e, ante todo, nas casas do pobo. Debido á progresiva tendencia das sociedades obreiras a facerse cargo das súas necesidades culturais e de lecer (Navarro, 2003), nalgúns casos nestes espazos impartíanse clases para as persoas militantes, formación profesional, organizábanse veladas teatrais e de lectura colectiva, actividades instrutivas como excursións ou conferencias, e tamén había servizos para a militancia como economatos ou asesorías xurídicas. Ademais, foron fundadas algunhas bibliotecas e escolas primarias adscritas aos centros, aínda que estas non foron as ocupacións prioritarias do socialismo, xa que crían e defendían a instrución pública e a súa reforma (Tiana Ferrer, 1997). Deste xeito, as casas do pobo instituíronse como epicentro cultural e educativo con proxección persoal e comunitaria; uns espazos que exerceron unha tripla función: como centros de organización política e sindicalista, como ambientes de socialización e como lugares xenuinamente educativos. Configuraron así unha rede cultural e educativa de índole laica, racionalista e científica, que se materializa no programa de instrución pública establecido por Lorenzo Luzuriaga en 1918 (Terrón e Viñao, 2019). Tal e como se indica, nestes espazos socialistas institucionalízase cada vez máis a identidade popular e obreira nuns centros con vocación centralizadora, totalizadora e multifuncional (Navarro, 2003). Deste xeito, chegan a crear pequenos microcosmos de autonomía socialista, axudando a consolidar esta identidade e os seus vínculos de pertenza.

No que respecta á tendencia libertaria, o panorama resultou ser moi diferente. Dende o anarquismo, o sindicalismo entendíase como unha ferramenta para consolidar a unión proletaria para a súa emancipación socioeconómica. É por isto que a estrutura ácrata tende á descentralización ou o policentrismo asociativo (Brey, 2022; Navarro, 2003); é dicir, está composta por múltiples grupos e sindicatos autónomos que se irmandan en federacións e que –ao longo dos tempos– se concretaron na FRE dende 1870, a Federación de Trabaxadores de la Región Española (FTRE) dende 1881 e a CNT dende o 1910. Tanto federacións nacionais como locais trataron de ofrecer un proxecto político e social, cun forte cariz revolucionario e subversor do status quo (Tiana Ferrer, 2010). Doutra banda, a educación concibíase como un instrumento chave na emancipación, no cambio social e na construción de novas sociedades; un elemento constitutivo de conciencia obreira. Pero tamén formaba parte esencial para o desenvolvemento persoal e comunitario das sociedades xa establecidas como anarquistas. Con toda esta importancia, o movemento libertario dedicou grandes esforzos a deseñar modelos pedagóxicos funcionais e coherentes.

No marco do internacionalismo da AIT, a FRE foi a que constrúe a primeira proposta educativa propiamente obreira. Malia a dependencia de modelos foráneos por parte do anarquismo español, foi o que máis desenvolveu as teses ácratas tanto no terreo da pedagogía como no da revolución, consolidando o concepto de educación integral impulsado por Pestalozzi e consensado no Congreso da FRE en Zaragoza de 1872 (López Santamaría, 2010; Erias Martínez, 2005). Non obstante, non se loitou pola introdución deste principio na instrución pública debido ao rexeitamento cara o Estado e as súas institucións. Por iso, constrúese unha rede alternativa que posibilite a súa autonomía respecto do sistema, dando lugar a unha rede escolar e formativo-cultural autoxestionada a cargo das mestras e mestres e financiada polos ateneos, sindicatos e cotas familiares. Deste modo, conságrase un novo modelo escolar baseado na racionalidade, a ciencia e a solidariedade, cunha ensinanza laica e antiautoritaria (López Santamaría, 2010; Terrón e Viñao, 2019; Tiana Ferrer, 1997). No primeiro terzo do século XX, este movemento persevera na concreción das súas liñas educativas, impulsando a experiencia modélica da pedagogía libertaria: a Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, fundada en 1901. Dende este momento aumentan as escolas racionalistas en todo o país, sostidas por sociedades e sindicatos ácratas. Ademais, os ateneos libertarios convertéronse tamén en espazos socioeducativos das persoas adultas, ao igual que as casas do pobo socialistas.

Grazas a este labor educativo foi posible que, en moitos territorios de España como reacción inmediata ante o golpe de Estado militar, as poboacións se sublevasen dun xeito consciente e formado, posibilitando cambios estruturais maiores que os comandados polo goberno azañista. Agora ben, excedendo os límites temporais deste traballo, pero a fin de comprender con maior amplitude os beneficios deste labor educativo, cómpre nomear tres experiencias que tiveron lugar durante a Guerra Civil. En primeiro lugar, a revista e organización Mujeres Libres, que levou a cabo innumerables campañas de alfabetización, lectura consciente e educación sexual para máis de 20.000 mulleres catalás e madrileñas no ano 1928. En segundo lugar, as Milicias da Cultura, constituídas polo Goberno Republicano para alfabetizar e educar aos soldados no fronte de batalla, así como a introdución da figura dos comisarios políticos como referentes neste proceso. Por último, as Juventudes Libertarias que constituíron autonomamente os seus propios proxectos pedagóxicos nas retagardas aragonesas (López Santamaría, 2010; Pozo Andrés, 2008).

## **6. Experiencias de Educación Obreira en A Coruña**

A partir da instauración do liberalismo, fundáronse multitude de asociacións recreativas e outros espazos de reunión da pequena burguesía. A sociabilidade obreira nestes anos acostumaba a desenvolverse arredor dos espazos creados por sociedades obreiras ou pola Igrexa, polo que comezou a medrar a rivalidade entre os círculos de obreiros católicos e o societarismo obreiro laico. Porén, a urbe herculina era eminentemente libertaria e estableceuse unha alianza entre as esferas republicanas, socialistas e ácratas, que achadou o camiño para construír e fortalecer espazos de organización e educación popular. A Coruña constituíuse –nas últimas décadas do século XIX– coma unha das vías polas que adoitaban penetrar a Galicia as principais innovacións europeas e americanas. Proba disto foi a chegada da sétima arte en 1896, sendo a segunda cidade española en coñecela (Brey, 2005); unhas innovacións que non viñan en solitario, xa que trouxeron novas ideas, perspectivas e estratexias de acción no movemento obreiro.

### **6.1. Reunión Recreativa e Instructiva de Artesanos**

Nada no ano 1847, agrupaba nos seus comezos á clase artesá coruñesa e tiña nas súas filas a mestres, patróns, obreiros e empregados de diferentes industrias da cidade. Dende o seu inicio, esta sociedade foi coñecida co nome Circo de Artesáns, causando grande simpatía pola cidadanía coruñesa do momento. Non obstante, a súa expansión comeza a partir do ano 1889, cando se disolveu o Liceo Brigantino, dando lugar a un transvasamento de socios (uns 786) ao Circo de Artesáns (Estrada Catoira, 1930). En 1894 a Sociedade artesá múdase ao seu actual emprazamento na rúa de San Andrés, onde consigue máis mil douscentos socios no ano 1901.

Ao longo da súa historia a Reunión Recreativa e Instructiva de Artesanos desenvolveu un papel fundamental na política municipal da cidade, así como na sociabilidade de intelectuais e obreiros entre as súas paredes. Evolucionou co tempo e ergueuse coma un dos bastións da burguesía coruñesa, sendo condición necesaria para postularse á alcaldía herculina ter exercida a presidencia desta sociedade previamente. Porén, como en todas as grandes urbes litorais da época, a burguesía dividíase entre unha sociedade de artesáns liberal e un casino que agrupaba á burguesía non liberal (Brey, 2005). Algúns fitos históricos destacados do Circo de Artesáns serían a fundación da Real Academia Galega en 1906 nos salóns da sede ou a iniciativa de construír un monumento en honor a Concepción Arenal nos xardíns de Méndez Núñez no ano 1916.

No desenvolvemento das súas accións cotiás, a Sociedade artesá contaba cunha infraestruturas exemplar: biblioteca, sala de billar, salón de baile e de representación teatral, espazo de exposicións... Pero ademais sostivo ao longo da súa historia innumerables seccións dedicadas a temáticas diversas: canto, náutica, declamación, esperantismo, teatro, turismo, vexetarianismo, etc. (Estrada Catoira, 1930). Un ambiente perfecto onde se desenvolveron múltiples actividades encadradas en catro tipoloxías: beneficencia, recreación, conferencias e educación. A primeira delas tivo a súa maior importancia nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do XX. Entre as súas accións neste campo salientan a campaña de hixiene comunitaria e distribución de roupas e alimentos na epidemia de cólera de 1885 a través do voluntariado e doazóns da Sociedade; a fundación da Cociña Económica en 1886 para repartir alimentos ás persoas máis necesitadas; o establecemento do hospital de Cruz Vermella na sede do Circo trala derrota en Cuba en 1898; e a campaña de socorro de vítimas da Guerra de Melilla en 1909. No que respecta ao eido recreativo, destacan por ter compoñentes educativos as anuais festividades carnavalescas, os concertos da orquestra da Sociedade, a ópera, as representacións teatrais, as excursións ou as exposicións; pero tamén se atopan outras actividades como billares, bares, as regatas na baía ou as mostras de hipnotismo.

En terceiro lugar, as conferencias tiveron unha grande importancia dende os seus comezos en 1890, pero sobre todo a partir de 1904, cando tiveron a súa explosión. Ao longo do tempo, infinidade de temáticas e relevantes conferenciantes tiveron a oportunidade de ocupar un espazo na historia da Sociedade coruñesa. Os asuntos tratados viraban dende as ciencias máis puras (herdanza xenética, astronomía, matemáticas, química, física...) ata os intereses máis mundanos (alimentación, hixiene social e íntima, adiccións, minería...). Con todo, a educación e a súa implementación tamén tiveron un espazo importante nestas conferencias da man de personalidades da pedagogía como María de Maeztu, Giner de los Ríos, Bartolomé Cossío ou a coruñesa María Barbeito. Outras das personalidades invitadas polo Circo de Artesáns ás súas conferencias foron os escritores Miguel de Unamuno, Emilia Pardo Bazán (presidenta de honor da Sociedade), Filomena Dato, Ortega y Gasset e Curros Enríquez (Estrada Catoira, 1930).

Por último, no eido da educación, malia explicitar no seu nome esta función instrutiva, non é ata 1884 cando se reforma o regulamento da Sociedade e comeza a proxectarse con ímpeto esta intencionalidade. Ata este momento, toda a función instrutiva da institución estaba disposta arredor da biblioteca. A partir de agora, o Circo diversificará a súa oferta educativa con celebracións de xogos florais ou veladas en memoria de escritoras como Rosalía de Castro. No ano 1886 a dirección decide apoiar a fundación das Escolas Populares Gratuítas e pónense en funcionamento a partir do ano 1888, chegando

a ter 60 nenos e abrindo unha clase nocturna para adultos. Unha década despois, fúndase outra destas escolas na explanada do Orzán, e no ano 1910 créase a primeira para nenas da man das Irmás da Caridade. Ademais destas ensinanzas regradas, o Circo de Artesáns acolleu ensinanzas non regradas para xoves e adultos a cambio dunha cota. Algunhas das materias eran solfexo e piano, instrumentos de corda, esperanto –de especial interese entre as mulleres–, dialéctica e oratoria, ximnasia masculina e feminina, debuxo e pintura, puericultura –impartida por María Barbeito– e Historia (Estrada Catoira, 1930). A Sociedade artesá tamén contribuíu economicamente á primeira colonia escolar para nenos pobres da cidade, organizada en 1902 e na organización dunha festa infantil en 1913 na que se xuntaron case catro mil nenos de escolas públicas, Boy Scouts e o Batallón infantil. Con todo, e a pesar de ter recollido no seu regulamento fundacional o deber de non adentrarse en temáticas políticas (Estrada Catoira, 1930), dende o Circo de Artesáns apoiáronse peticións colectivas de diversa índole: petición dun ensino integral, gratuíto e obrigatorio para a rexeneración da patria; reivindicación contra o peche de varias escolas coruñesas suprimidas polas reformas de instrución pública; apoio a Emilia Pardo Bazán para o seu ingreso na RAE en 1912, etc.

## **6.2. La Antorcha Galaica del Librepensamiento**

No último ano da década de 1880 en A Coruña ten lugar a xénese da Sociedade de Librepensadores Miguel Servet, nomeada en honor ao humanista do século XVI. Alén de contar coa condición de Sociedade, tamén asumiu o cometido educativo coa fundación da súa propia escola laica con 84 alumnos en 1896 (Brey, 2019). Tras un lustro de bos resultados educativos, tanto a Sociedade como a escola laica sufriron a fustración e represión de entidades institucionais ou relixiosas do municipio (Erias Martínez, 2005). A fin de desprestixiar á entidade, atacouse tanto aos socios, como aos docentes, alumnos e mesmo as súas metodoloxías empregadas na escola. Dende o ano 1893 perdeu cada vez máis significación no municipio ata desaparecer da esfera pública e rematar as súas actividades.

Os case dez anos de traxectoria da Sociedade de Librepensadores Miguel Servet non quedaron no esquecemento, pois abriron camiño á fundación dunha nova entidade: Sociedad de Actos Cíviles La Antorcha Galaica del Librepensamiento. Orixinada no ano 1896, retoma coas actividades da Miguel Servet e acolle aos seus socios e alumnos no seu seo, e convértese nun novo espazo de sociabilidade obreira e educación popular. Mantivo dende os seus comezos unha estreita relación coa Federación local obreira coruñesa, a sede do anarcosindicalismo herculino (Erias Martínez, 2005).

A finais do ano 1896 fírmanse os estatutos desta nova sociedade, pero non sería ata principios do ano seguinte cando a prensa se fai eco da súa fundación. Segundo este regulamento (Pereira Martínez e Romero Masiá, 2004), o obxecto da Antorcha sería dende ese momento o desenvolvemento de ideas librepensadoras, fomentando actos civís e a creación de lazos de solidariedade; o mantemento dunha oficina de consulta para procedementos legais, como para os matrimonios civís ou a inscrición de nacementos; o compromiso coa beneficencia pública e laica; e o ensino laico a través de centros propios de instrución ou e/ou o apoio dos xa existentes.

Tense constancia da participación dunhas 200 persoas asociadas no ano 1900, entre as que destacaban as tendencias ideolóxicas anarquistas, socialistas e republicanas. Grande parte dos dirixentes e líderes da resistencia obreira de todas as inclinacións formaban parte a estas alturas da directiva desta sociedade (Pereira Martínez e Romero Masiá, 2004). Con todo, esta diversidade de opinións tamén trouxo consigo pequenos conflitos no devir da Antorcha.

As actividades principais da Antorcha Galaica del Librepensamiento estiveron dispostas en torno á educación laica e á resistencia obreira. A primeira delas abordárase no seguinte apartado, mentres que a segunda pode dividirse en dúas actividades. Dunha banda, as conferencias, ben en colaboración con outras entidades locais, ben independentes, con asuntos sociopolíticos e filosóficos novidosos como o neomalthusianismo (Míguez Macho, 2008a). Doutra, os mitins e solicitudes formais aos gobernos locais e centrais, tal e como sucedeu en 1899 coa petición de revisión do proceso de Montjuic (o xuízo militar tralo atentado anticlerical en 1896 a unha procesión que provocou unha ducia de mortos e máis de trinta feridos) e o mitin que sucedeu a esta petición ao que acudiron un millar de persoas (Pereira Martínez e Romero Masiá, 2004).

### **6.3. Centro Laico Froebel**

Tal e como se foi mostrando ao longo deste traballo, durante estas décadas de axitada actividade obreira, unha das principais ambicións do obreirismo foi a fundación e/ou apoio de experiencias de educación laica nas propias comunidades e, no caso concreto que nos ocupa, na cidade de A Coruña. Os esforzos centráronse na creación e impulso destas escolas, a fin de formar ás persoas para converterse nunha cidadanía consciente e comprometida (Cabo Villaverde, 2006). Tanto é así que os movementos librepensadores e as escolas laicas chegaron a competir –debido ao peso que tiveron na sociedade– directamente co ensino público a finais do século XIX (Brey, 2005). Non

obstante, os elevados custos contribuíron a que as escolas laicas estivesen destinadas, en moitas ocasións, para as clases máis acomodadas. Con todo, a comunidade coruñesa de entreséculos coñeceu gran cantidade de escolas laicas na súa contorna; destacando tres delas pola amplitude de bibliografía accesible e/ou polo impacto socioeducativo que transcendeu á sociedade. A singularidade desta tríada é a súa relación de parentesco, herdando os coñecementos e as metodoloxías anteriores.

Comeza a historia destas escolas coa primeira delas, fundada en 1889, promovida pola Sociedad de Librepensadores Miguel Servet e apoiada polo Centro Democrático. A súa función foi o fomento da educación das clases populares a través de estratexias da pedagogía Froebel e da ILE (Costa Rico, 2021). Ademais da educación infantil, a escola organizou conferencias dominicais e clases para adultos (Pereira Martínez e Romero Masiá, 2004). Como se ten presentado con anterioridade, esta Sociedade –así como a súa escola– sufriron a persecución dos sectores conservadores e confesionais da urbe e pechou as súas portas a finais da década de 1890.

No ocaso da Miguel Servet, xorde en 1897 a xa mencionada Antorcha Galaica del Librepensamiento; unha nova institución que retoma as conferencias dominicais e clases para adultos que se deixaron de organizar dende a súa antecesora (Costa Rico, 2021; Erias Martínez, 2005). As historiadoras Pereira Martínez e Romero Masiá (2004) contaron ata 120 alumnos no curso 1899-1900 desta escola; un volume de alumnado co permite afirmar que esta experiencia foi das máis exitosas do seu momento. Transcorren con regularidade as actividades tanto infantís como adultas, en compañía de renomeados docentes da cidade entre os que destacaron Carlos Pol Caamaños, Juan Matiu e Constancio Romeo Lasarte, quen personou a escola laica da cidade, con proxección nacional no panorama educativo racionalista e bakunista (Costa Rico, 2022). Constituíu parte do corpo docente e da dirección da Escola dende 1906; ano no que se asina o primeiro Regulamento Interior do centro e comeza a consolidación da mesma. Neste documento establécense os principios que orientaban a educación impartida na escola: o racionalismo ou o compromiso co desenvolvemento axiolóxico e físico das persoas (Pereira Martínez e Romero Masiá, 2004). Durante a Semana Tráxica e tralas acusacións de instigación da mesma ao pedagogo Ferrer i Guardia, sucedéronse en todo o territorio español persecucións ao profesorado e alumnado das escolas laicas, procedendo ao peche das mesmas.

Co cese das actividades da Escola Laica da Antorcha no 1909, a súa función foi reanudada por un novo centro educativo: o Centro Laico Froebel (Costa Rico, 2021; Pereira Martínez e Romero Masiá, 2009). A escola abriuse por petición da presidencia da Antorcha como centro de ensino non oficial, baixo a dirección de Constancio Romeo. No mesmo tempo, viña facéndose



cada vez máis patente a preocupación pola educación feminina laica, e dende 1910 tras varios intentos en décadas anteriores, asistían nenas a esta escola titorizadas pola mestra Luísa Elizalde Vellido, compañeira de Constancio Romeo (Erias Martínez, 2005). A metodoloxía utilizada neste centro consta na documentación como integral, racional, superadora do laicismo tradicional e de inclinación científica, positiva e antiautoritaria. Ademais, o centro foi defensor da coeducación de xéneros e clases, así como do respecto da personalidade e aptitudes das crianzas, e a difuminación das lindes entre teoría e práctica (Costa Rico, 2022).

Debido á falla de documentación acerca da metodoloxía concreta nas aulas desta escola, pero a grande obra do seu director Romeo Lasarte, farase un breve percorrido polas súas achegas pedagóxicas e que moi probablemente puxera en práctica na Escola Laica da Antorcha e, máis tarde, no Centro Laico Froebel. A través do recollido na prensa daqueles días, coñecemos os contidos dos seus mitins e conferencias, nos que o mestre expón a súa defensa da presenza de mulleres e nenas nos espazos obreiros e dun ocio san para a clase obreira, así como o seu antimilitarismo e antiautoritarismo (Pereira Martínez e Romero Masiá, 2009). Coñécese polo seu escrito de 1911 –reproducido por Costa Rico (2022)– algunhas das estratexias pedagóxicas defendidas polo mestre. Entre elas, atópanse o respecto á conciencia e autonomía infantís, a construción colectiva dos coñecementos e o valor da neutralidade e o non proselitismo na educación. Así mesmo, defendeu a importancia dun desenvolvemento humano integral, condicionado polas circunstancias, polo que tamén avogou pola apertura á comunidade dos espazos das escolas laicas e do Centro Froebel en particular. Con todo, este centro logrou manter as súas actividades, con algunhas interrupcións, ata 1936 (Costa Rico, 2021).

Nestes anos nacen tamén outras escolas laicas mantidas por diversas sociedades ou comunidades obreiras. É o caso de La Luz en 1915, dirixida por Joaquín Patricio Patiño (Costa Rico, 2022); Despertar Marítimo nos anos vinte; o intento de escola do Centro de Estudios Sociales Germinal en 1924; ou as escolas adheridas á CNT tanto no rural como no agro durante a II República (Erias Martínez, 2005). Non obstante, o golpe de estado de 1936 impediu a estas experiencias medrar e recoller os froitos sementados durante as décadas anteriores.

## **6.4. Centro de Estudios Sociales Germinal**

No medio século que estamos a estudar, A Coruña foi un fervente espazo de participación, asociacionismo e educación. O movemento obreiro foi promotor de infinidade de proxectos e actividades que lograron aglutinar

ao movemente e construír a identidade colectiva do mesmo. Unha das ferramentas chave neste proceso, xunto coas reivindicacións laborais foi a educación, que constituíu un mecanismo para a constitución da identidade obreira (Regueiro Méndez, 2012). Neste eido, tivo un papel substancial o Centro de Estudios Sociales Germinal (CES Germinal) como nexa de unión sociocultural. Dende esta institución, así como dende outras, mantívose durante toda a súa traxectoria un enfoque holístico na análise da vida do proletariado, considerando as diferentes facetas como as súas condicións laborais, tempos de lecer, espazos de socialización, cultura, capacitación, etc. Esta perspectiva, de igual modo que o CES Germinal, foron puntos de encontro e convivencia entre obreiros e republicanos federais. Esta diversidade de opinións avivou a loita pola liberación do pobo a través da cultura e polo cultivo dunha cidadanía forte e comprometida. Xunto coa Antorcha, esta foi unha entidade de referencia nos actos de defensa da liberdade de pensamento, anticlericalismo e ideas societarias da cidade (Pereira Martínez e Romero Masiá, 2002).

A fundación do CES Germinal tivo lugar no 1902, na sede da Antorcha, co fin de divulgar as ideas anarquistas e librepensadoras na cidade. O seu rexistro foi complexo dada a falla de permiso dende a administración pública debido á natureza da entidade. O obxecto da mesma estivo marcado pola difusión da instrución integral das obreiras e obreiros maiores de 16 anos (Regueiro Méndez, 2012), tarefa á que se dedicou durante máis de trinta anos.

Segundo os estatutos do centro, desenvólíanse actividades tales como conferencias, certames, apoio a escolas libres e bibliotecas. Porén, a historia documental do centro mostra unha oferta de actividades máis variada, combinando as funcións lúdicas e educativas. En primeiro lugar, as excursións, como xa se viu noutras entidades, foron viaxes autoxestionadas a fin de visitar novas contornas socioculturais que permitisen ampliar os coñecementos das participantes sobre diversas temáticas (cultura popular, arquitectura, xeografía, etc.). Ademais, organizáronse representacións teatrais, que constituían a posible orixe da institución; unha ferramenta de transmisión sociocultural obreira que nas últimas décadas tiña cada vez máis peso. É por esta razón que as historiadoras Pereira Martínez e Romero Masiá (2002) consideran que o CES Germinal foi, nun primeiro intre, na institucionalización dunha sociedade de declamación e composición non oficial. Deste xeito, o CES tivo dende a súa fundación unha sección con esta funcionalidade, que máis tarde se fusionou coa extinta Unión y Libertad, outra sociedade de declamación. A misión desta sección foi a concienciación a través do teatro das condicións de vida proletarias e a súa análise dende os presupostos ácratas (Pereira Martínez e Romero Masiá, 2002). Segundo evidencia Brey (2001), neste tempo o teatro emerxe coma unha escola de transformación social e motor de propaganda obreira, creando na sede de Germinal un espazo onde

representar non só obras significativas do momento, senón tamén pequenas composicións propias de temática política e social; foi salientable tamén a súa prolífera actividade nos días do Entroido. En todos os casos, estas obras tiñan un forte compoñente didáctico que, lonxe de consolidar os mitos obreiros, buscaban afirmar e reivindicar a súa identidade e problemáticas, así como ostentar a forza das traballadoras unidas.

O CES Germinal, constituíu tamén unha biblioteca popular que, despois de tres décadas de funcionamento, chegou a superar os oito mil volumes e ser unha das máis importantes da urbe antes do franquismo (Regueiro Méndez, 2012). Desta iniciativa, ao igual que das anteriormente explicadas, evidénciase a grande relevancia que outorgaba o movemento obreiro á lectura das clases populares. Doutra banda, dende o CES tiñase un innato afán pola educación laica da infancia e adultez, e este interese queda reflectido nos seus estatutos, nos que se proxecta unha escola laica propia. Porén, os obstáculos ao longo do tempo non permitiron ao centro máis que apoiar as iniciativas das sociedades irmás como a Antorcha (Regueiro Méndez, 2012). Por último, como centro de estudos sociais, Germinal organizou máis de sesenta conferencias instrutivas nos seus trinta e catro anos de vida, cuxos principais poñentes foron sanitarios, técnicos, obreiros e docentes. Ademais, o CES formulou as primeiras veladas de controversia, espazos nos que se debatía arredor de cuestións de actualidade e onde se poñían en común posicións contrapostas –principalmente de temática ideolóxica–, e suscitaban debates públicos (Regueiro Méndez, 2012).

As figuras que estaban á cabeza deste centro foron sempre membros dos movementos sindicais locais (Pereira Martínez e Romero Masiá, 2002), o que derivou nun importante compromiso coa situación política e laboral da comunidade. Isto materializouse en diferentes mitins político-sindicais ao longo do tempo, principalmente de tendencia anarcosindicalista e antibelicista, segundo o obxecto de reivindicación do momento (Regueiro Méndez, 2012). Nesta pluralidade de acción, o CES Germinal resiste e sobrevive ás diferentes etapas de represión grazas ás súas estratexias de adaptación ao contexto e á súa ambición educativa arredor dos tempos de ocio construtivo de novas realidades (Brey, 2001). Porén, á chegada do golpe de Estado de 1936, a División de investigación social xunto cos falanxistas locais incautaron a sede de Germinal e a meirande parte dos libros da súa biblioteca arderon nos seguintes días nas rúas coruñesas (Regueiro Méndez, 2012).

## **6.5. Universidade Popular de A Coruña**

Debido á influencia das prácticas socioeducativas inglesas, así como da filosofía social krausista e da ILE, introduciuse en España o modelo de extensión universitaria; constituído por conferencias, cursos breves, clases illadas de

divulgación ou formación dirixidas á poboación adulta, principalmente obreira, das cidades. O modelo toma forma gracias ao impulso do rexeneracionismo dende 1898, pero non sería ata o ano 1903 cando se consolida a diferenza entre a extensión universitaria e as universidades populares, e á súa vez, a súa relación complementaria e non oposta. Segundo Tiana Ferrer (1997), a primeira delas ten un carácter máis xerárquico, organizada dende a intelectualidade para o obreirismo cunha misión civilizadora e cun modelo de actividade; mentres que as universidades populares se constitúen na base social obreira cunha misión autorexenerativa do pobo e dende o proxecto común. Á par que en territorios europeos como Bruxelas, os anarquistas como Élisée Reclus promovían as universidades populares, o anarquismo español mantiña os seus ateneos como espazos de educación, rexeitando a colaboración interclasista e institucional. De igual forma sucedeu nas esferas socialistas, que tampouco participaron da estruturación das universidades populares; de aí que nas experiencias españolas os modelos estiveron máis preto da extensión universitaria –malia os nomes das diferentes universidades populares–, debido á anexión reformista dos seus promotores.

Comprendida a diferenza conceptual entre ambos modelos, pódense explicar as orixes da Universidade Popular de A Coruña, fundada no ano 1906 na liña dos proxectos krausistas da ILE, a fin de estender o coñecemento entre os obreiros coruñeses (Míguez Macho, 2008b). Os seus antecedentes na cidade foron principalmente tres: a Escola Nocturna para Obreiros fundada no 1897 polo Círculo Católico, as clases nocturnas impartidas na Escola Popular Gratuíta desde 1902 e a iniciativa cultural fracasada de Pardo Bazán traída dende o ateneismo burgués madrileño (Capelán Rey, 1999). Posteriormente, no ano 1903, nunha conferencia no sindicato anarquista de carpinteiros La Emancipación, propónse a fundación dunha Universidade Popular en A Coruña, impulsada pola sección ateneísta do Circo de Artesáns para a súa constitución, seguindo o exemplo do movemento de extensión universitaria ovetense para a extensión do saber entre o pobo sen proselitismo político nin social (Estrada Catoira, 1930). Neste momento únense á iniciativa outras sociedades obreiras como La Antorcha Galaica de Librepensamiento ou o Centro de Estudios Sociales Germinal, e medios como La Voz de Galicia fanse eco da importancia de democratizar o coñecemento (Capelán Rey, 1999). A través desta unión, os conferenciantes da Universidade Popular caracterizáronse pola súa heteroxeneidade, convivindo médicos, aristócratas e rendistas con intelectuais proletarios e pluriempregados. En 1906 comezou a súa actividade dun xeito descentralizado, pois a Universidade non tiña sede, senón que ía trasladándose segundo a actividade.

A oferta de actividades desta Universidade tiña catro eixos de actuación. Comezando polos ciclos de conferencias, que tiveron lugar no CES Germinal, en La Emancipación e na sociedade de canteiros, no segundo ano houbo

unha asistencia media de 97 persoas por conferencia (Capelán Rey, 1999). Ademais das 32 conferencias realizadas ao longo dos dez anos de traxectoria universitaria, organizáronse cursos breves e cinco cursos de dúas leccións semanais sobre arquitectura, aritmética, historia natural, anatomía e fisioloxía (Estrada Catoira, 1930).

Dende a Universidade Popular de A Coruña tamén se organizaron excursións instrutivas aproveitando a experiencia do grupo de excursionismo do Circo de Artesáns e da Sociedade Galega de Excursións da Real Academia Galega (RAG). Finalizando coa oferta educativa da universidade, tamén existía unha biblioteca itinerante de case catrocentos volumes, así como folletos didácticos e un manual didáctico sobre os monumentos galegos deseñado pola sección excursionista.

Porén, as organizacións obreiras constituíron os seus propios espazos educativos, horizontais e transformadores, e a experiencia da Universidade Popular de A Coruña foi “máis significativa desde o punto de vista político-ideolóxico que relevante na mellora da situación cultural do proletariado urbano” (Capellán Rey, 1999, p. 27). Co paso do tempo, o número de participantes reduciuse notablemente e nos últimos anos tivo unha actividade irregular. O transcurso da iniciativa foi curto, rematando a actividade no ano 1916, aínda que con continuidade entre os anos 1927 e 1930. Nesta segunda etapa, a universidade caracterizouse polo neutralismo político e relixioso, mantendo as actividades da década anterior (Capellán Rey, 1999). Xurdiu nestes anos tamén unha Universidade Popular Feminina herdeira do movemento escolar católico da Obra de Atocha (Gómez Gómez et al., 2016). Este movemento impartía, dende 1923, a mulleres de todas as idades clases nocturnas de música, comercio, mecanografía e de preparación para a Normal de Maxisterio, así como unha sección de obradores e escola de aprendizaxe. No ano 1927 nace a Universidade Popular Feminina que, ademais de manter as actividades da súa predecesora, funda unha escola de corte e confección e outra de mecanografía e taquigrafía. Porén, á chegada da II República, esta institución tivo problemas co anticlericalismo polo seu ideario católico e clausurou as súas portas.

## **6.6. Prensa obreira coruñesa**

Ao longo do século XIX tivo lugar a xénese e consolidación dos sistemas educativos nacionais europeos; unha circunstancia que contribuíu a expandir masivamente a lectura, entre outras achegas. Non obstante, unha España decimonónica caracterizada polo analfabetismo non carecía de contacto coa cultura escrita como cabería esperar (Guereña e Tiana Ferrer, 2001).

Coa democratización das competencias de lecto-escritura, así como coa expansión dos sistemas educativos, apareceron novos procesos alleos ou paralelos ao sistema regrado para atinxir a educación das clases populares, como as clases para adultos ou a lectura pública. A expansión destas prácticas suscitou a proliferación de novas publicacións periódicas e libros de baixo custo, especialmente de iniciativa anarquista, pois depositaban na instrución unha esperanza revolucionaria. Deste xeito, os espazos de sociabilidade obreira concretáronse tamén como lugares de produción, reprodución e consumo de cultura popular, contando a educación cun papel preponderante nas institucións obreiras.

Ás tarefas das sociedades obreiras sumáronse entón dúas funcións relacionadas directamente coa lectura: a instauración de bibliotecas populares como no caso do CES Germinal e a redacción e impresión de publicacións propias (Freán Hernández, 2013). A finalidade destas accións era a de achegar a cultura ao pobo, como tamén a de ofertar alternativas de lecer construtivo, que introducían –ás veces– compoñentes ideolóxicos na súa cotiandade. A promoción da lectura en grupo foi unha das ferramentas máis potentes neste eido, xunto coas escolas autoxestionadas e a edición de prensa escrita (Costa Rico, 2021). Así, na primeira década do século XX, máis dun terzo da prensa era de tendencia libertaria, e case o 40%, socialista (Freán Hernández, 2013; Brey, 1982).

Neste contexto, na cidade de A Coruña organízase a primeira publicación obreira no ano 1866, chamada El Obrero Galaico e de tendencia republicano-cooperativista; mentres que a primeira publicación anarquista ve a luz no ano 1883, La Lucha Obrera, da man da primeira folga sindical de impacto na urbe (Brey, 1982; Brey, 2019). Dende este momento foron sucedéndose as publicacións periódicas do municipio e chegando a ser A Coruña o centro máis importante de edición de prensa obreira ata o século XX (Freán Hernández, 2013). Nesta primeira etapa, atópanse semanarios como El Obrero, editado en Ferrol entre 1890 e 1894 e continuado por La Voz del Obrero ata 1899; Solidaridad Obrera; ou La Propaganda, unha publicación en orixe republicana pero que mudou ao anarcocolectivismo na década de 1880. Non obstante, a publicación con maior impacto no territorio foi El Corsario, un semanario anarquista que estivo activo entre 1890 e 1896, e que naceu como órgano da Federación Obreira Local (Freán Hernández, 2013). O seu auxe chega dende o ano 1893, cando cambia a directiva ás mans do grupo Ni Dios Ni Amo, que entretece redes de contacto con outras publicacións do país e do estranxeiro, abordando temáticas sindicais e políticas de Galicia, Andalucía, Barcelona... mais tamén mantíña algunhas seccións literarias nas que se reproducían escenas de obras de teatro reivindicativas (Brey, 2019). Chegou a ser a publicación máis relevante da cidade, contando con tiradas de ata tres mil exemplares e con subscricións en 21 localidades diferentes, moitas delas

fóra de Galicia (Brey, 2019; Freán Hernández, 2013).

Tras esta etapa de xermolo xornalístico, comeza unha segunda de consolidación das publicacións a principios do século XX, con sede principal en Vigo. Aínda así, a circulación das producións escritas era fluída e chegaba á cidade herculina a través de entidades de venda de prensa obreira como o Kiosko La Escuela Moderna (Costa Rico, 2021). Algúns títulos destacados nesta fase foron La Voz del Obrero de A Coruña, un voceiro anarcosindicalista da localidade entre 1910 e 1920; e Solidaridad Obrera, constituído como o semanario referente da CNT coruñesa entre 1923 e 1936, e irmandado co coetáneo El Despertar Marítimo (Brey, 2005; Costa Rico, 2021; Freán Hernández, 2013). Por último, chegou unha nova etapa de auxe da prensa escrita entre 1923 e 1936, na que continuaron a súa actividade publicacións como Solidaridad Obrera, ademais de xerminar novas como ¡Despertad!.

Cómpre subliñar a importancia desta prensa nos procesos migratorios galegos da época, así como a influencia do internacionalismo para a composición dos equipos de redacción da mesma. Sendo o movemento obreiro esencialmente internacionalista, a súa prensa traspasou fronteiras e colaborou activamente en publicacións estranxeiras. Así, as editoriais das cidades portuarias de Galicia, como A Coruña, mantiñan constantes contactos con emigrantes galegos e militantes no continente americano (Freán Hernández, 2019); unhas colaboracións que tiñan por obxecto informar da situación de cada un dos seus contextos, difundir as iniciativas de apoio mutuo e solidariedade obreira doutro lado do océano e manter un diálogo propagandístico transnacional. Así, configuráronse fortes redes – maioritariamente anarquistas– en ambos lados do Atlántico que permitiron a continuidade da militancia dos emigrados e o intercambio de saberes en ambas beiras (Freán Hernández, 2019).

Para finalizar, é preciso facer mención á prensa especializada na pedagogía, un dos piares das iniciativas alternativas á instrución pública. A temática educativa estivo presente na meirande parte das publicacións obreiras e anarquistas, a fin de concienciar e avivar as iniciativas educativas independentes (Lázaro Lorente, 1995). Pero isto non era suficiente e creáronse editoriais de prensa racionalista en todo o territorio español, nas que se expoñían novas metodoloxías e filosofías pedagóxicas, así como experiencias exitosas en activo. O referente nacional sempre foi o Boletín da ILE, dende 1877 ata 1936, mais en Galicia existían iniciativas propias como El Magisterio Gallego (1900-1942), Boletín de las Escuelas Populares Gratuitas de A Coruña (1888-1947) ou Prácticas Modernas (1903-1913), todas elas editadas en A Coruña (Brey, 2005).

## 7. Conclusións

A cooperación entre as diversas ideoloxías presentes na cidade nestes anos consolidouse como impulsora de mudanzas políticas, educativas e lexislativas. As alianzas entre masóns, librepensadores, republicanos e o movemento obreiro forxáronse arredor dun interese común: a emancipación das clases populares a través da educación. Así mesmo, a colaboración tamén foi transversal ás clases sociais da cidade, tendo moitas das entidades analizadas unha participación compartida entre aristócratas ou rendistas e obreiros fabrís ou artesáns. Deste xeito, o movemento obreiro como espazo interclasista foi promotor da construción identitaria da clase obreira, aportando un piar de pertenza e comunidade ás clases populares.

Dende esta consciencia de pertenza e identidade propia, o movemento obreiro consolidouse coma un dos primeiros movementos cidadáns da historia e directo antecesor dos actuais; e aínda que o seu principal reclamo foi a mellora das condicións laborais, as súas metas estaban moito máis preto da utopía. Porén, a rebaixa de xornadas e o fin do traballo infantil constituíron os primeiros pasos para acadar o tempo libre necesario para educarse, reflexionar e construír propostas como cidadanía activa con conciencia colectiva. O ata aquí exposto abre unha perspectiva moito máis ampla do papel deste movemento na Historia e defende unha visión afastada da superficial e simplista análise dicotómica ricos-pobres.

Gardando coherencia coas experiencias analizadas, é lóxico establecer conexións directas entre os trazos característicos das prácticas socioeducativas do movemento obreiro e as propiedades do actual desempeño profesional socioeducativo. Tanto a nivel estatal, como a nivel galego, é mester sinalar tamén a importancia e influencia do paradigma anarquista na evolución da Historia da Educación Social no país. A concepción epistemolóxica da educación, paralela e complementaria ao sistema regrado; o ímpeto pola integración de colectivos vulnerables na sociedade; a transmisión axiolóxica de principios de participación, comunidade e cidadanía; a busca de alternativas construtivas nos tempos de lecer; ou a ambición de transformación social son algúns dos aspectos nos que conflúen estas dúas perspectivas, que non deixan de ser unha única transformada polo devir dos tempos. De feito, a suma de ambas visións fortaleceu a defensa dunha educación para a participación social e máis dunha participación social formada e aterrada na realidade concreta: a materialización dos dereitos educables.

Un aspecto salientable extraído desta análise é a diferenza de estabilidade entre as experiencias analizadas. Ao igual que sucede nas prácticas socioeducativas actuais, tiveron un maior impacto social e



continuidade aquelas que foron autoxestionadas pola propia cidadanía obreira ou contaron coas súas inquedanzas, como son os casos da Antorcha Galaica del Librepensamiento ou o Centro de Estudios Sociales Germinal; fronte a outras iniciativas de menor calado como a Universidade Popular de A Coruña. Pódese apreciar aquí a relevancia do modelo de democracia cultural, cunha autoxestión de tempos, espazos e intereses, mentres o modelo de democratización cultural é moito menos estable e significativo pola verticalidade e pasividade das persoas ante as iniciativas. Deste xeito o movemento obreiro coruñés tamén loitou contra o consumismo cultural e educativo, construindo os seus propios espazos de socialización e educación.

Nesta liña, a prensa ocupou un lugar relevante na achega de información, na democratización da educación e na colectivización do coñecemento, ben pola transmisión do mesmo a través de publicacións, ben pola construción colectiva deste en lecturas públicas e veladas. Polo tanto, atópanse aquí sinerxías entre a actividade editorial e as actividades de lecer e instrución fomentadas polas sociedades obreiras, sendo imposible o éxito dunha sen as outras, e viceversa. Alén diso, a prensa constituíu en si mesma unha revolución, xa que grazas a ela quedaron plasmadas as efémeras palabras dos mitins nas perennes follas dos xornais (Regueiro Méndez, 2012). Esta composición independente de saberes abriu novas alternativas aos coñecementos conscientemente seleccionados e alterados polas administracións institucionais. Así, configurouse unha memoria colectiva propia (Brey, 2019), unha memoria revolucionaria repleta de heroes e mártires de experiencias históricas como a toma da Bastilla (1789), a Comuna de París (1871) ou as folgas de Chicago (1886).

En relación á pretensión inicial deste traballo, acadouse unha superación da cosmovisión da Historia da Educación Social centrada na historia do asistencialismo confesional da Idade Moderna, cara a unha posta en valor das achegas do movemento obreiro na Idade Contemporánea. Segundo os obxectivos marcados nesta investigación documental, pódese constatar a consecución dos mesmos mediante a descrición e análise das experiencias presentadas. Ao longo do estudo detalláronse experiencias e prácticas significativas para a historia obreira e educativa da cidade de A Coruña; unhas iniciativas de corte socioeducativo que se establecen como precedentes do que na actualidade se chama Educación Social. Dende unha perspectiva centrada nos dereitos sociais pódese sumar que o emprego de epistemoloxías e metodoloxías socioeducativas por parte do movemento obreiro coruñés foi unha ferramenta eficaz para a consecución e exercicio de dereitos como a liberdade de asociación, a educación, o tempo libre, a participación, etc. Ademais, a confluencia entre a Educación Social e o movemento obreiro deu paso á politización da educación popular, necesaria para a concientización do pobo na procura dos seus intereses como clase subalterna. En consecuencia, logrouse investigar arredor da Historia da Educación Social en relación

ao movemente obreiro coruñés de entreséculos, manifestando a orixe e influencias desta disciplina no societarismo obreiro dende o século XIX. De feito, mesmo a condición axiolóxica que caracteriza o ámbito socioeducativo na actualidade estaba presente nestas prácticas do obreirismo coruñés, así como outros valores, máis relativos ao comunitario e ao apoio mutuo, que se perderon na evolución da nosa sociedade, mais aínda se poden recuperar. Con todo, o presente traballo revela certas limitacións na profundidade das interpretacións e achegas ligadas ás experiencias escollidas para a súa análise; unha cuestión derivada da extensión máxima establecida para o desenvolvemento do traballo, así como polas circunstancias académicas que comprenden o tempo de realización do mesmo.

Para finalizar, tomando en consideración a Historia como área de coñecemento transdisciplinar que se concreta nunha memoria colectiva identitaria e comunitaria, é imprescindible coñecer as orixes e a evolución dunha disciplina tan ligada aos contextos socioculturais como é a Educación Social. Ademais, a memoria colectiva sostén a identidade sociocultural grupal e é moito máis que a suma das memorias individuais da mesma. Deste modo, non é posible constituír unha comunidade sen esta memoria compartida que dea sentido de pertenza e cimento sólido dende o que construír unha profesión coherente (Costa Rico, 2006). Por ende, esta é unha ferramenta esencial para a promoción dunha Educación Social máis comunitaria, politizada e acompañada por profesionais cun forte compromiso axiolóxico, seguindo os modelos establecidos fai máis dun século polo societarismo obreiro. Descubrir, analizar e estudar estas prácticas históricas de educación non regrada pode dar lugar a novas formas de acción-intervención na actualidade, asumindo os logros como a achega acumulativa dunha ducia de décadas de experimentación e loita polo desenvolvemento humano e comunitario; unha aposta tranxeracional pola educación. Porén, o procedemento para revivir estes principios comunitarios nunha sociedade tan individualizada e polarizada como a nosa sáese dos límites deste traballo e precisa dun estudo propio, aínda que non desligado desta análise.

## Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA] (2004). Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen 1. ANECA. [http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf)
- Alfeirán, X. e Romero, A. (2001). Republicanismo coruñés: aproximación histórica e selección documental 1868-1936. Concello de A Coruña.
- Barral Martínez, M. (2012). De cómo nace el movimiento obrero en Galicia (1870-1900). Revista General de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, (31). [https://IUSTEL\\_n31\\_2012-libre.pdf](https://IUSTEL_n31_2012-libre.pdf)
- Barraza Barraza, L. e Barraza Soto, I. (2012). La participación social en la educación: un espacio para la práctica de la democracia y la formación valoral. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, (17). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i17.526>
- Brey, G. (1982). El movimiento obrero en La Coruña entre 1881 y 1889. Cuadernos de Estudios Gallegos. 33 (98), 345-372.
- Brey, G. (1986). Un ejemplo de internacionalismo sindical: la Unión Galaico-Portuguesa (1901-1904). En De Juana, J. e Castro, X. (eds.), Terceiras Xornadas de Historia de Galicia (pp. 223-255). Diputación Provincial de Ourense.
- Brey, G. (1994). Mutualismo popular y mutualismo obrero en Galicia (1841-1910). En Santiago Castillo (ed.), Solidaridad desde abajo. Trabajadores y Socorros Mutuos en la España contemporánea (pp. 245-255). Centro de Estudios Históricos de la UGT.
- Brey, G. (2001). Sociabilidad obrera y prácticas teatrales en Galicia (1894-1910). En Alberto Valín (dir.), La sociabilidad en la historia contemporánea. Reflexiones teóricas y ejercicios de análisis (pp. 97-121). Duen de Bux. [https://BREY\\_Sociabilidad\\_obrera\\_y\\_practicas\\_teatrales\\_en\\_Galicia.pdf](https://BREY_Sociabilidad_obrera_y_practicas_teatrales_en_Galicia.pdf)
- Brey, G. (2005). La sociedad gallega entre 1875 y 1936. En Juana, J. de e Prada, J. (coords.), Historia contemporánea de Galicia (pp. 169-202). Ariel.
- Brey, G. (2019). El Corsario, semanario anarquista coruñés contra viento y marea. En Prada Rodríguez, J. e Rodríguez Teijeiro, D. Individa Manent. Estudos en homenaxe a Jesús de Juana (pp. 269-302). Editorial Galaxia.

- Brey, G. (2022). Trabajo, sindicalismo y conflictos sociales en A Coruña (1871-1911). Bastiana.
- Caballo, M.B., Candia, F.X., Caride, J.A. e Meira, P.A. (1997). 131 conceptos clave de educación social. Universidade de Santiago de Compostela.
- Cabo Villaverde, M. (2006). Solidaridad Gallega y el desafío al sistema de la restauración, 1907-1911. *Revista Ayer*. (64), 235-259. [https://revistaayer.com/ConstruccionIdentidadRegionalEspa\\_NunezSeixas.pdf](https://revistaayer.com/ConstruccionIdentidadRegionalEspa_NunezSeixas.pdf)
- Cabo Villaverde, M. (2009). Galeguismo, agro e agrarismo na Galicia da II República. *Cuadernos de Estudios Gallegos*. (122), 371-389. <https://doi.org/10.3989/ceg.2009.v56.i122.69>
- Capelán Rey, A. (1999). Contribucións a unha historia da Universidade Popular da Coruña. Sarmiento. *Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*. (3), 25-64. <http://hdl.handle.net/2183/7723>
- Caride Gómez, J.A. e Gradaílle Pernas, R. (2008). Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: aproximación a su análisis en la vida cotidiana del alumnado de educación primaria en España. *Revista Investigaciones en Educación*. 8(2), 48-73.
- Carrillo Flores, I. (2022). Principios para una pedagogía de la memoria crítica. *Temps d'Educató*. (62), 123-139. <http://www.edicions.ub.edu/revistes/tempsDEducatio62/articulo=1792>
- Chirino, C. (2017). Revisión histórica sobre la participación comunitaria y sus distintas connotaciones. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*. 3(5), 11-25. <https://doi.org/10.35381/cm.v3i5.9>
- Costa Rico, A. (2006). Territorios, identidades y gentes: para una revisión de la Historia de la Educación en España. *Historia de la Educación*. 25, 105-129. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11175/11597>
- Costa Rico, A. (2021). Laicismo, neutralismo y racionalismo sociocultural y escolar en Galicia en el tiempo de la Restauración (1887-1930). En *Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia e Societat d'Història de l'Educató dels Països de Llengua Catalana* (coords.), *I Simposio internacional Ferrer i Guàrdia*. (191-221) [https://simposiferrerguardia.eu/2022/05/SIMPOSI\\_COMUNICACIONS.pdf](https://simposiferrerguardia.eu/2022/05/SIMPOSI_COMUNICACIONS.pdf)
- Costa Rico, A. (2022). Constancio Romeo Lasarte (1852-1917, un educador

- anarquista en Galicia. Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación. (26), 221-258. <https://doi.org/10.17979/srphe.2022.26.0.9247>
- Cruz, M.R. (2002). El ámbito de la educación no formal como espacio de formación civil: la participación ciudadana. *Ágora digital*. (4). <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/3497/b15761642.pdf?sequence=1>
- Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 de decembro de 1948. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Durán, J.A. (1977). Entre el anarquismo agrario y el librepensamiento. Akal.
- Erias Martínez, A. (Dir.) (2005). Sociabilidade e librepensamento. Fundación I.E.P.S.
- Estrada Catoira, F. (1930). Contribución a la historia de La Coruña. La Reunión Recreativa e Instructiva de Artesanos en sus ochenta y tres años de vida y actuación. <http://biblioteca.galiciana.gal/es/consulta/registro.do?id=577673>
- Freán Hernández, O. (2013). A Revolución escrita. A prensa obreira galega (1866-1936). Orbis Tertius Editions.
- Freán Hernández, O. (2019). Ideas y vidas a través del atlántico. El anarquismo americano en la prensa libertaria Gallega. *Historia y Política*. (42), 117-143. <https://doi.org/10.18042/hp.42.05>
- Gabriel, N. de (2005). A historia da educación en tempos posmodernos. Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación. (24), 105-127.
- Gabriel, N. de (2018). Movimientos sociales y educación. *Historia de la educación*. (37), 27-35. <http://dx.doi.org/10.14201/hedu2018372735>
- Gabriel, N. de, Costa Rico, A., González Raposo, M. e Rivas Barrós, I. (1997). O proceso de alfabetización en Galicia (1860-1991). Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación. (1), 11-40. <http://hdl.handle.net/2183/7704>
- Genovesi, G. (1991). Problemas de Historiografía de la Educación. *Historia de la educación*. (10), 299-306.

- Gómez Molleda, M.D. (1990). Educación, Masonería y Segunda República. Algunos aspectos críticos. *Historia de la educación*. (9), 131-152.
- Gómez Gómez, M.C., Escudero Vidal, J. e Iglesias Polo, M.T. (2016). La Universidad Popular Femenina de La Grande Obra de Atocha de A Coruña (1927-1968). *Cabás*, (16), 48-59. <http://revista.muesca.es/-la-universidad-popular-femenina-1927-1968>
- González Probados, M. (1990). El socialismo gallego en la Segunda República. *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*. (10), 165-186. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/66318.pdf>
- Grandío Seoane, E. (1996). O poder local na provincia de A Coruña durante a II República. En Fernández Prieto, L., Núñez Seixas, X.M., Artiaga Rego, A. e Balboa, X. (Eds.). *Poder local, élites e cambio social na Galicia non urbana (1874-1936)*. (pp. 243-274). Universidade de Santiago de Compostela. <http://hdl.handle.net/10347/8773>
- Granja Saínz, J.L. (2000). Las alianzas políticas entre los nacionalismos periféricos en la España del siglo XX. *Studia Historica. Historia Contemporánea*. 18, 149-175. <https://revistas.usal.es/uno/index.php/0213-2087/article/view/5907>
- Guereña, J.L. e Tiana Ferrer, A. (2001). Lecturas en medios populares. Del discurso a las prácticas. *Historia de la Educación*. (20), 25-39.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, 4. Unicef. [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf)
- Lázaro Lorente, L.M. (1995). Prensa racionalista y educación en España (1901-1932). Universitat de València.
- López Santamaría, J. (2010). Educación y Guerra Civil. El caso de las juventudes libertarias. *Historia de la Educación*. (3). <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6600>
- Míguez Macho, A., (2008a). La construcción de la ciudadanía a través de los movimientos sociales. *El movimiento obrero en Galicia (1890-1936)*. Fundación 10 de marzo.
- Míguez Macho, A. (2008b). Republicanismo y movimiento obrero en la Galicia de la Restauración: amigos y correligionarios. En Cabrero Blanco, C., Bas Costales, X.F., Rodríguez Infiesta, V. e Sánchez Collantes, S. (coords.). *La escarapela tricolor: el republicanismo en la España contemporánea* (pp. 283-302). KRK Ediciones.

- Navarro, J. (2003). Mundo obrero, cultura y asociacionismo: algunas reflexiones sobre modelos y pervivencias formales. *Hispania*. (214), 467-484. <https://doi.org/10.3989/hispania.2003.v63.i214.220>
- Orduna Allegrini, M.G. (2000). La educación para el desarrollo local: una estrategia para la participación social. EUNSA.
- Pereira Martínez, C. (2004). Masonería e cultura en Galicia no contexto das dúas repúblicas (1873-1936). *Nalgures*. (1), 309-322. <https://www.estudioshistoricos.com/wp-content/uploads/2014/10/nalgures1.pdf>
- Pereira Martínez, C. e Romero Masiá, A. (2002). *Germinal*. Centro de Estudios Sociales (Cultura Obreira na Coruña, 1902-1936). Briga Edicións.
- Pereira Martínez, C. e Romero Masiá, A. (2004). Os inicios da “Antorcha Galaica del Libre Pensamiento” (1897-1900). *Ferrol Análisis*. Revista de pensamento y cultura. (19), 84-89.
- Pereira Martínez, C. e Romero Masiá, A. (2009). Constancio Romeo Lasarte (1852-1917): un mestre laico na Coruña. *Anuario Brigantino*. (32), 225-252.
- Pereyra, M. (1982). Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España. *Historia de la Educación*. 1, 145-168. <http://hdl.handle.net/10366/79297>
- Perera Méndez, P. e González Novoa, A. (2020). Educar como acto político: de vuelta a la comunidad. *Historia de la Educación*, (40), 347-368. <https://doi.org/10.14201/hedu202140347368>
- Pozo Andrés, M.M. (2008). Educación para la ciudadanía democrática en la segunda república: un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela. *Historia de la Educación*, (27), 105-135. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/1604/1668>
- Raffaelli, V. (2013). El anarquismo en España: rupturas y continuidades en la cultura política del movimiento obrero español. En XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional de Cuyo. <https://cdsa.academica.org/000-010/1005.pdf>
- Regueiro Méndez, R. (2012). El centro de Estudios Sociales Germinal como punto de encuentro de identidades. En Aldea Celada, J.M., Ortega Martínez, P., Pérez Miranda, I. e Soto García, M.R. (eds.), *Historia, Identidad y Alteridad*. Actas del III Congreso Interdisciplinar de

Jóvenes Historiadores (pp. 637-658). Hergar ediciones Antema.

Rodríguez, M.A. e Lorenzo, J.J. (2011). Los movimientos sociales como elemento medular en la relación entre ocio y participación. En Ahedo, R. e Bayón, F. (coords.) OCIOGUNE 2011. Ocio e innovación social. Hacia un ocio comprometido con el desarrollo humano (pp. 391-401). Universidad de Deusto.

Schugurensky, D. (2015). Pedagogía social y cambio social: proyectos, espacios e intervenciones. En Villaseñor, K., Pinto, L., Fernández, M. e Guzmán, C. (coords.), IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía social. Acción social y desarrollo (pp. 24-42). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/776757.pdf>

Seco Serrano, C. (1986). Los orígenes del Movimiento Obrero Español. Anales de Historia Contemporánea. (5), 11-26. [https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/6986/1/Origenes\\_Mov=1](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/6986/1/Origenes_Mov=1)

Terrón, A., e Viñao, A. (2019). Educación, movimiento obrero y sindicalismo (España, siglo XX). Historia de la Educación. 37, 69-114. <https://doi.org/10.14201/hedu20183769114>

Tiana Ferrer, A. (1988). La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos. UNED.

Tiana Ferrer, A. (1997). Extensión universitaria y universidades populares en la España de entresiglos: una estrategia educativa de reforma social. Revista de Educación. Número extraordinario 1. 95-113. <https://www.educacionyfp.gob.es/jcr:46b44698-acff-42a3-8d7d-f7fb26064.pdf>

Tiana Ferrer, A. (2010). La idea de enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (1868-1881). Historia de la Educación, (2), 113-121. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6472>





# **Saberes en perigo de extinción: un repaso polas prácticas sostibles das persoas maiores no rural.**

**Irene Kallinteris Abreu**

Mención do xurado no 10º Concurso TFG.eduso

Traballo de Fin de Grao de Educación Social.

Curso académico 2022/2023  
Universidade de Vigo (Campus de Ourense)

Titora do traballo: María Esther Pérez Enríquez



*A música da Bragaña,  
ou a banda de Rivela,  
ja non se estilan. Quén hoxe,  
por atrasado que sea,  
non se bota un charlestón,  
un tango ou un “fox” na festa?  
Quén aínda, ó son da gaita,  
ponse o beila-la muiñeira?*

Fragmento de Romage da post-guerra  
Letra de Roberto Blanco Torres  
Música de Suso Vaamonde  
Álbum: Cousas da Lúa (1999)

# Índice

Introdución	102
Marco teórico	103
1.1. Modelo de consumo actual: a economía lineal	103
1.2. Medidas para un desenvolvemento sostible	105
1.2.1. Primeiros achegamentos	105
1.2.2. Os Obxectivos de Desenvolvemento Sostible (ODS	106
1.3. Alternativas ao modelo lineal	107
1.3.1. Economía circular	107
1.3.2. O legado sostible do rural	110
Obxectivos	113
Metodoloxía de investigación	114
3.1. Participantes	114
3.2. Instrumentos de recollida de datos	115
3.3. Procedemento	115
3.4. Análise de datos	116
Resultados	117
4.1. Modo de vida no rural	117
4.1.1. Contexto e condicións de vida	117
4.1.2. Mentalidade de aproveitamento	120
4.2. Aproveitamento de materiais	121
4.2.1. De orixe animal	121
4.2.2. De orixe vexetal	123
4.2.3. Textís e prendas de roupa	123
4.2.4. Auga e recursos hídricos	125
4.2.5. Envoltorios e recipientes	125
4.2.6. Profesións relacionadas co arranxo e a reutilización de materiais	126
4.3. O cambio no paradigma de consumo	127
4.3.1. Adaptación e impacto no modo de vida	127
4.3.2. Viabilidade de recuperar as prácticas sostibles do pasado	128
Conclusións e discusión	130
Referencias bibliográficas	132
Anexo	134

## Resumo

A crise climática e o esgotamento de recursos naturais nunca tivo tanta implicación cidadá, política e científica como actualmente. As solucións propostas sempre semellan estar na procura de ideas novas e innovadoras, pero se botamos a vista cara atrás, non fai moito as persoas levaban un modo de vida sostible e armónico co planeta. Neste estudo falamos con cinco persoas maiores do rural galego (catro mulleres e un home) para coñecer de primeira man como integraban técnicas de aproveitamento no seu día a día e plantexar a posibilidade de recuperalas no presente. As testemuñas das/os participantes reflexan a presenza de procesos como os plantexados pola Economía Circular dun xeito totalmente funcional nas súas vidas. Ante a cuestión de trasladar esas costumes ás xeracións máis xoves, xurde a problemática de ser contextos de actuación totalmente distintos e a dificultade que conlevaría a perda de certos privilexios e comodidades típicos da sociedade actual. Aínda así, ábrese a porta á actuación dende a Educación Social, e máis concretamente dende a Educación Popular, xerando espazos de encontro interxeracionais para o intercambio de saberes.

**Palabras chave:** Aproveitamento, sostenibilidade, economía circular, rural, persoas maiores, educación social.

## INTRODUCCIÓN

As novas xeracións están crescendo nunha sociedade na que a mensaxe do 'fin do mundo' está tan normalizada que se convive con ela como unha narrativa máis, ás veces semellando algo tan avanzado e irreparable que fai que o peso da situación sexa demasiado grande como para imaxinar un futuro favorable. Aínda así, os movementos contra a crise climática están nun punto álxido que demostra que as e os cidadás/áns de a pé non están dispostas/os a aceptar todo o que é imposto polas grandes industrias, que parecen poder manexar o destino do planeta ao seu antoxo.

Estamos a vivir unha era tecnolóxica na que semella que todas as respostas se atopan en Internet. Cando queremos saber algo, acudimos ao buscador de Google, e xa no presente máis recente, ás Intelixencias Artificiais (IAs), olvidándonos de que existen outros medios que se levan utilizando dende o comezo dos tempos: preguntarlle a outras persoas. As persoas maiores, que sempre foron unha figura transmisora de saberes, están vivindo un proceso de extinción, e con elas, todos os coñecementos que gardan. Se queremos loitar por unha sociedade xusta e respectuosa co medio ambiente, que mellor que aprender das/os que creceron convivindo coa natureza?

Dende a Educación Social búscase a participación total das comunidades na loita polas desigualdades sociais e, polo tanto, contar cos máis maiores da sociedade é imprescindible. Este traballo non é máis ca unha maneira de darlles esa voz ás persoas maiores e ser exemplo do enriquecemento que conlevan as relacións interxeneracionais, poñendo en voga a súa inclusión en todas as etapas da educación, que debe ser permanente e ao longo de toda a vida.

Así, nos sumerxemos nos rudimentos da vida cotiá do rural galego de mediados do século XX, unha realidade condicionada polas secuelas da guerra e que xerou un contexto onde o inxenio e a forza de vontade deron lugar a infinitas formas de aproveitamento.

# MARCO TEÓRICO

Para cuestionar o modelo actual de consumo, é necesario comprender cales son os pilares que o sustentan e as consecuencias directas que ten na prosperidade do noso planeta. Para isto, lévase a cabo unha revisión bibliográfica a través da cal se sintetizan as ideas principais do debate político e social que acontece nas últimas décadas.

## 1.1. Modelo de consumo actual: a economía lineal

Non é un segredo que a situación actual do planeta pende dun fío. Dende os anos 70 comezan a escoitarse as primeiras voces que poñen o foco de alarma na insostenibilidade do sistema de produción e o seu arraigamento cada vez máis profundo na forma de vida 'moderna' (León, 2013), onde o desenvolvemento económico e tecnolóxico xera unha forte dependencia entre o sentimento de confort e benestar persoal coa necesidade de consumo de servizos e bens (Martínez e Porcelli, 2018).

Vivimos nun sistema capitalista impulsado pola produción de servizos e, polo tanto, deben existir uns consumidores. Para isto nace a denominada clase media e a idea ficticia de que a felicidade está directamente relacionada coas posesións materiais, mensaxe que se introduce a través dos medios de comunicación camuflado baixo o disfraz de prosperidade e progreso. Chegan as modas, que te din como ser especial mentres compras o mesmo que outros centos de persoas, e que cambian rápidamente, tendo que adaptarte ao novo trend que mantén activa a gran máquina que é o mercado. (Cerantola, 2016)

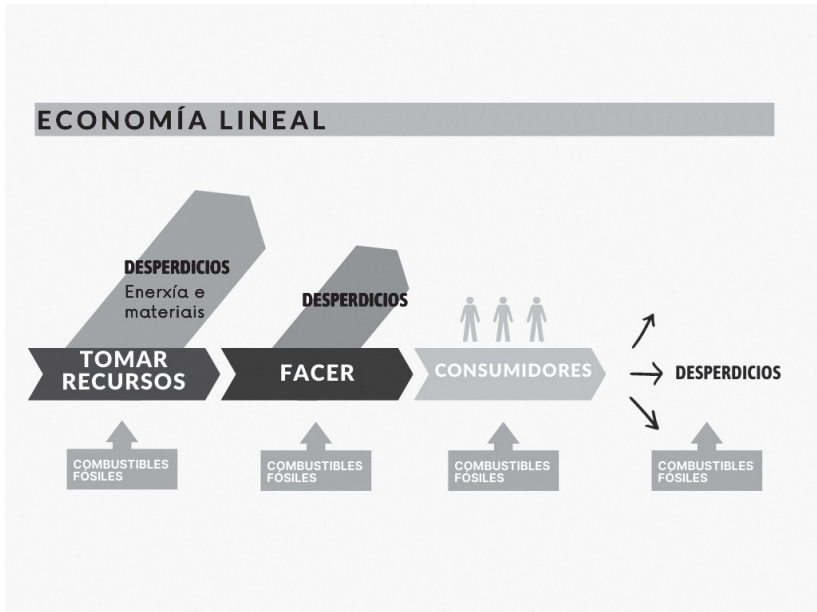
Este autor incide nas diferentes formas de fabricar esta dependencia, xa que ademais da convicción psicolóxica, entran en xogo outros factores como o abaratamento da produción -que facilita a adquisición dos produtos en detrimento da súa calidade e, polo tanto, da súa vida útil-, os produtos desbotables ou a obsolescencia programada. Os artiluxios perden o valor engadido que conleva un confeccionado laborioso, polo que tampouco se contempla o seu coidado e se converten en facilmente reemplazables (Cerantola, 2016).

Este modelo toma o nome de economía lineal, seguindo o paradigma de "tomar, facer, tirar" (Cerdá e Khalilova, 2016, p. 11). Denomínase lineal pola transformación dun elemento A nun elemento B, sen posibilidades humanas nin naturais de que volva ao seu estado orixinal (A). Os recursos da Terra non son infinitos, polo que o pronóstico de viabilidade deste sistema o sitúa como



totalmente arcaico e caduco, sendo o esgotamento dos recursos naturais un presaxio que se ven augurando dende o século pasado (Cerantola, 2016). A isto se suma a insostenibilidade da xeración de toneladas de residuos (Martínez e Porcelli, 2018).

Gráfico 1. Economía Lineal.



Fonte: Adaptación da infografía "Economía Lineal. Infografía: Ellen MacArthur Foundation" extraída de Cerantola (2016).

Sachs (2014) establece a sobrepopulación como eixe de partida do seu manifesto por un desenvolvemento sostible. No ano da publicación, a cifra poboacional alcanzaba os 7.200 millóns de persoas, e se auguraba un aumento de ata uns 8.000 millóns na década actual. No pasado, a explotación lineal tiña lugar sen grandes efectos debido a súa natureza como proceso a "pequena escala e con alcance local" (Cerantola, 2016, p. 47), pero o crecemento demográfico e o ritmo actual de consumo impide que os elementos que se toman da terra volvan a ela coa rapidez necesaria para a súa restauración. A isto súmase a aparición dos materiais artificiais, os feitos ad hoc polo ser humano, que se saen do ciclo de biodegradación natural e polo tanto reforzan o sistema lineal (Cerantola, 2016). Cereghino-Fedrigo (2017) pon como exemplo o paso da construción tradicional, onde se usaba o dispoñible na

zona, á externalización da produción, que trouxo consigo a introdución do aceiro, o ferro forxado, o aluminio, a fibra de carbono,... cunha produción masiva dos mesmos.

As consecuencias deste sistema de usar e tirar non son únicamente ambientais, se non que existen fortes implicacións de carácter humanitario: para que existan as compras baratas, debe existir man de obra barata. Así, o sistema lineal non é máis que outra forma de perpetuación das desigualdades sociais onde as grandes multinacionais poden lucrarse das realidades de extrema pobreza, xerando contextos laborais infrahumanos con salarios precarios, e chegando a semellar que o término traballo non é outra cousa ca un eufemismo para referirse a unha situación de escravitude. Mentres, estas mesmas empresas manteñen unha cara limpa proclamando dispoñer de Programas de Responsabilidade Social Corporativa (RSC) onde se loita pola desigualdade laboral. (Balza-Franco e Cardona, 2015)

León (2013) tamén sinala a responsabilidade dos medios encargados de cubrir a situación medioambiental, tomando ás veces o camiño rápido do que vai vender e optando por tonos sensacionalistas e alarmistas. Isto inflúe na predisposición da sociedade para tomar acción, xa que a visión catastrofista xera unha imaxe de inevitabilidade e, polo tanto, de desconexión co combate contra o cambio climático.

## **1.2. Medidas para un desenvolvemento sostible**

### **1.2.1. Primeiros achegamentos**

Aínda que actualmente o fenómeno do cambio climático é un coñecemento extendido, como xa se mencionou, nos anos 70 comezaban a darse os primeiros pasos para espertar a conciencia da necesidade de moderar o crecemento incontrolado da explotación dos recursos naturais. Científicas/os e ecoloxistas comezan a xerar estudos na materia e serán as/os impulsores de movementos sociais e políticos para a búsqueda de medidas sostibles. (León, 2013)

Un exemplo destas unións como afrontamento á limitación de medios da época, foi a creación en 1988 do Panel Intergubernamental sobre o Cambio Climático (IPCC) por parte da Organización Meteorolóxica Mundial (OMM) e o Programa das Nacións Unidas para o Medio Ambiente (PNUMA), especializado no análise do impacto do cambio climático e como recurso de apoio aos gobernos na toma de medidas ao respecto (García, 2016). Conta

cun equipo de 2.500 científicos adicados a elaboración de informes, cuxa narrativa busca determinar se existe relación entre a actividade humana e a crise climática. Non é ata o Cuarto Informe de Evaluación, publicado no 2007, que se establece unha conexión 'moi probable' entre estas dúas realidades. Os resultados das anteriores avaliacións nos anos 1990, 1995 e 2001 foron, correspondendo coa orde cronolóxica: a afirmación de 'indicios' na relación, a existencia dun "conxunto de indicios concordantes" (p. 12) e a 'probabilidade' de que, en efecto, existan causas humanas. (León, 2013)

Na década de 1990, estes movementos colleron prominencia e podería dicirse que tivo comezo o que daría lugar ao que hoxe coñecemos como o movemento contra o cambio climático. Os estados comezan a formar alianzas internacionais e ten lugar a celebración de Cumbres e a creación de organizacións específicas na temática, nas que destaca a participación das "Nacións Unidas e as ONG e as alianzas mundiais de movementos sociais". (Sanahuja e Tezanos, 2017, p. 52) Exemplo disto son a Cumbre da Terra que tivo lugar en Río de Xaneiro no ano 1992, onde se establece un marco para a colaboración internacional (Suárez, 2021), ou o Protocolo de Kyoto de 1997, que constituiu o primeiro acordo legalmente vinculante onde os países involucrados se comprometían a reducir as emisións de gases contaminantes. Aínda que prometedores sobre o papel, todos estos acordos estaban lonxe de integrarse nas políticas dos gobernos e carecían dunha efectividade real. (León, 2013)

## **1.2.2. Os Obxectivos de Desenvolvemento Sostible (ODS)**

A chegada do século XXI tomouse como un momento de reformular as bases de actuación cara un compromiso máis serio e conciso, que abarcase obxectivos máis ambiciosos. Así, no 2000 nacen os Obxectivos de Desenvolvemento do Milenio (ODM), aprobados pola 55ª Asamblea Xeral das Nacións Unidas, cun xúvilo común por alcanzalos na primeira quincena do século. (Sanahuja e Tezanos, 2017) A rasgos globais, estes pretendían incidir sobre aspectos como "acabar coa fame, reducir a pobreza, alcanzar a educación básica universal ou conseguir o 0,7% de axuda para o desenvolvemento dos países máis pobres" (Gómez, 2018, p.107). Isto non resultou ser máis ca outra quimera, xa que chegado o 2012 se recoñecía publicamente a incapacidade do seu cumprimento e xa se comezaba a elaborar unha nova base de actuación, o que daría lugar aos Obxectivos de Desenvolvemento Sostible (ODS) dentro do marco da Axenda 2030, poñendo este ano como límite para a consecución dos mesmos. Neles se aprecia unha visión renovada e máis específica, ampliando o seu eixe de actuación a realidades que non se contemplaban nos ODM, como

“os patróns de consumo non sostibles e a degradación ambiental” (Gómez, 2018, p. 108).

Os ODS plantexan un debate todavía vixente sobre a compatibilidade dos dous termos que conforman a expresión desenvolvemento sostible. É posible que unha sociedade en continuo desenvolvemento estea en harmonía coa sostenibilidade? Existe a crenza, apoiada por parte do mundo científico, de que unha sociedade non pode aspirar á riqueza e á igualdade a partes iguais, xa que son mutuamente excluintes (Sachs, 2014), e debido a imposible conciliación entre ambos, xurde a teoría do decrecemento. Para Martínez e Porcelli (2018), esta é unha visión reduccionista, xa que confían na capacidade do desenvolvemento sostible de satisfacer “as necesidades da xeración presente sen comprometer a habilidade das xeracións futuras de satisfacer as súas propias necesidades” (p. 311). Para isto débese contemplar máis alá do crecemento, introducindo políticas que melloren a organización social, e, como di Suárez (2021) integrando as tres dimensións da sostenibilidade: a económica, a social e a ambiental.

### **1.3. Alternativas ao modelo lineal**

Paralelamente aos ‘hitos’ do movemento polo desenvolvemento sostible brevemente plasmados no apartado anterior, xurdiron diferentes correntes que promoven unha filosofía de actuación verde. O Deseño Rexenerativo (Regenerative Design) de John T. Lyle, a Economía do Rendemento (Performance Economy) de Walter Stadhel, Do Berce ao Berce (Cradle to Cradle) de Michael Braungart e Bill McDonough ou a Economía Azul (Blue Economy) -que xurde en contraposición á economía verde- de Gunter Pauli, son algúns dos innumerables exemplos existentes. Estas escolas de pensamento funcionarán como base para o que posteriormente se coñecerá como Economía Circular. (Martínez e Porcelli, 2018)

#### **1.3.1. Economía circular**

Esta disciplina vai tomando forma ao mesmo tempo ca os movementos ecoloxistas globais dos anos 70, cunha crecente aceptación e consolidación que a impulsará na década dos 90. A día de hoxe, aínda que xa considerada como unha disciplina propia, segue nunha etapa inicial de estudo e carece dunha aplicación práctica extendida. Unha das causas desta dificultade para que o paradigma pase á acción, é unha falta de consenso na súa definición que permita asentar un marco teórico de actuación (Suárez, 2021). Neste documento recolleemos a ofrecida por Cerantola (2016), que di:

A Economía Circular, a diferencia da Lineal, promove un novo modelo que trata, en definitiva, de desvincular o desenvolvemento económico global do consumo de recursos finitos. [...] Nunha verdadeira economía circular, o consumo solo se produce en ciclos biolóxicos eficaces; polo demás, o uso sustitúe ao consumo e se basa nuns principios e estratexias clave. (Cerantola, 2016, p. 56)

Os principios que menciona son tres, sintetizados por Cerdá e Khalilova (2016, p. 12):

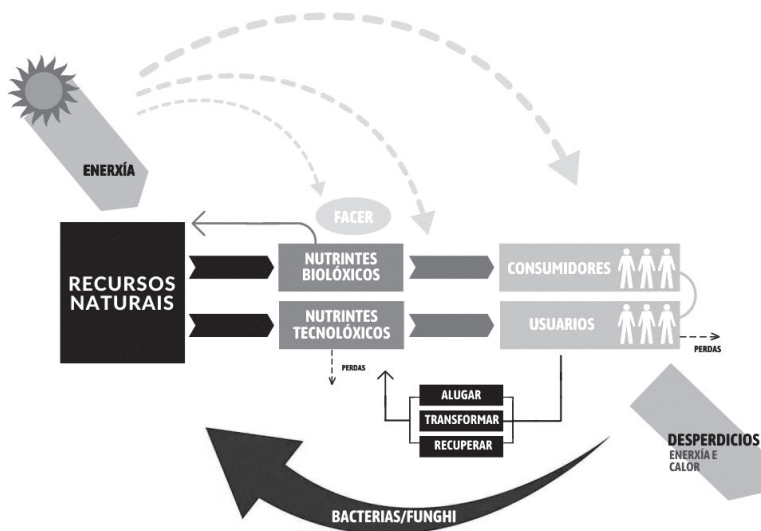
“Principio 1. Preservar e aumentar o capital natural,” mediante o control dos stocks finitos e mantendo un equilibrio nos fluxos de rexeneración de recursos.

“Principio 2. Optimizar o rendemento dos recursos”, polo que os materiais se manteñen nun nivel alto de utilidade que lle da prioridade ao seu mantemento antes ca o reciclaxe.

“Principio 3. Promover a efectividade do sistema”, isto é, reducir todas as externalidades negativas (contaminación, ruído, emisións tóxicas, etc.).

A economía circular contempla dous ciclos que se entrelazan entre sí, o biolóxico e o técnico. O primeiro está composto polos nutrientes biolóxicos, e, polo tanto, biodegradables, o que lles permite reintroducirse na natureza rápidamente; mentres, o segundo está composto polos nutrientes tecnolóxicos, que non teñen esta facilidade e deben ser reintroducidos no sistema produtivo para pasar por procesos de conversión e poder ser reutilizados o maior número de veces, minimizando a xeración de residuos. (Suárez, 2021)

Gráfica 2. Economía Circular.



Fonte: Adaptación da infografía “Planteamiento Circular. Infografía: Ellen MacArthur Foundation” extraída de Cerantola (2016).

Cerdá e Khalilova (2016) falan de como a creación de residuos se debe reducir en todas as fases do ciclo de vida dos produtos, exemplificando medidas a tomar en cada unha delas: na produción, a mellora da eficacia dos elementos, na distribución, a utilización dun empaquetado respetuoso co medio ambiente, e no consumo, a elección de produtos cunha maior durabilidade ou o aluguer ou a compartición dos mesmos. A isto engaden o denominado aproveitamento en cascada, a través do cal os materiais se rentabilizan o máximo posible atopando os medios para que nos procesos que vaia a sufrir durante a súa vida útil (por exemplo, unha árbore que vai ser incinerada) non se perda parte do valor extra que ten (por exemplo, usarse como madeira previamente á súa incineración).

A economía circular non está exenta de críticas. Estas ciméntanse esencialmente en que a imaxe de circularidade é irreal, xa que entra en contradición coa Segunda Lei da Termodinámica, na que “todo proceso

implica un consumo de enerxía” (p. 316) e, polo tanto, o eslogan de residuo cero non sería posible. Outra das contradicións que se plantexan é a baseada na paradoxa de Jevons, que implica que o aumento da eficiencia do uso dun recurso debido ao perfeccionamento tecnolóxico é máis probable que vaia acompañado dun maior consumo do mesmo ca do contrario, ocasionando un efecto rebote. Mentres, as/os defensoras/es do sistema circular, sosteñen que a alianza coa tecnoloxía é clave para facilitar a transición a un modelo baixo demanda, producíndose únicamente o que se precisa, e nun modelo rexional que promova o consumo local, favorecendo tamén a creación de empregos máis estables ca os baseados nunha economía auto-destrutiva como é a lineal. (Martínez e Porcelli, 2018)

O que sí que se presenta como ideario común é o erro de reducir á economía circular como un simple sistema centrado na reciclaxe, pola ineficacia demostrada do mesmo (só se reciclan o 6% dos materiais do mundo) (Martínez e Porcelli, 2018) e a necesidade de implicación das autoridades na toma de resolucións, e que non sexa únicamente unha loita de abaixo-arriba (Cerdá e Khalilova, 2016).

### **1.3.2. O legado sostible do rural**

Se concluímos que a crise ambiental é unha cuestión de escala e da nosa relación coa natureza, e diferenciamos entre o impacto atopoxénico actual -globalizado, individualista e dañino- co preindustrial -a escala local, baseado na supervivencia, atento co entorno- (Cerantola, 2016), cae de perogrullo recuperar parte desa conciencia rural (que segue viva) para replantexarnos os modelos de consumo actuais. En vez disto, atopámonos coa presenza dunha perspectiva de desenvolvemento dominante que pon o saber popular nun segundo plano e intenta sometela aos ideais do capitalismo baixo un concepto de “desarrollar aos subdesarrollados” (Moreno, 2014, p. 258), convertíndoos nunha peza máis do paradigma Fordista das cadeas de montaxe (Cerantola, 2016).

Na revisión dos tres principios de actuación da economía circular de Cerdá e Khalilova (2016) é case inevitable que non evoquen unha sensación de familiaridade, pois non parecen ser máis ca un plaxio do que eran as costumes dos máis maiores no rural, e que agora se descontextualizan cun tinte de ideas innovadoras e modernas. Así, estes principios pódense relacionar cos estilos de vida tradicionais, como pode ser a devolución dos elementos ao entorno debido a súa fácil degradación por ser de orixe natural (fibra, coiro, madeira, alimentos,...) e a produción para a subsistencia sen creación de excedentes (Cerantola, 2016), adecuándose ao Principio 1 de “preservar e aumentar o capital natural” (p. 12); o mimo e o coidado das pertenzas debido

ao coñecemento do traballo que se precisa para a súa elaboración, que é a esencia do Principio 2; ou a cercanía ao Principio 3 pola súa característica de ser producións a nivel local (Cerantola, 2016).

Podemos atopar centos de exemplos de como a relación persoas-natureza se establecía no imaxinario común rural nas tarefas do día a día. Na actualidade, por desgraza, este legado se atopa case máis presente en museos que na vida da poboación media. Exemplo disto é o Museo Etnográfico Liste de Vigo, referencia clara deste patrimonio rural case olvidado.

É preciso falar de que o contexto para que se desen (e nalgúns zonas rurais se sigan dando) estas condutas sostibles non é fruto dun coñecemento ecolóxico ou con afán de protexer o medio ambiente, senón que é consecuencia dunha situación de necesidade e simple supervivencia (Matteucci, 2019), polo que non se debe caer no erro de romantizar absolutamente todo o relacionado co pasado. Así, xurde un conxunto de coñecementos sobre técnicas de conservación para alargar a vida útil dos produtos (deshidratación, curtido, curado,...), ao que Cerantola (2016) se refire como o saber facer (know-how) familiar, e que se extrapola a todas as facetas da vida e non únicamente aos alimentos. Estes saberes informais que se constrúen no eido do fogar, sobre todo os de orixe popular, son frecuentemente menospreciados por non ter unha base científica, quedando ao marxe da sociedade que establece as normas e dicta o que é ou non aceptable, e rematando por impoñer o discurso urbano sobre o rural. (Lopes, 2011)

A educación popular, ámbito ligado á Educación Social e polo tanto dobremente meritorio de mención neste traballo, reivindica a existencia de “moitos saberes e moi diversos” (p. 74), nutríndose especialmente da realidade das clases sociais menos favorecidas economicamente e dos saberes populares que non necesariamente están recollidos baixo un parámetro científico, se non que se poden adquirir a través dos cinco sentidos. (Lopes, 2011)

Aínda que nesta revisión bibliográfica puidéronse atopar autores/as que relacionan o legado rural coa construción dun futuro sostible, soen ser conclusións ou mencións finais, e non parece que exista unha gran literatura que analice en profundidade a temática. Aínda así, pódense rescatar obras como as de Eduardo Sevilla Guzmán, que danlle oco á reflexión sobre a compatibilidade entre ecoloxía e campesinado, especializadas no eido da agricultura, cunha “labor crítica para recuperar aquilo que de útil tiveron éstas (as culturas e formas de producir modernas e tradicionais) na perspectiva dun desenvolvemento sostible, ecolóxicamente perdurable e socialmente xusto” (Sevilla e González, 1993, p. 14).

A modo de conclusión, pódese dicir que a economía circular e todas as



variantes que buscan un futuro armonioso na convivencia da humanidade coa natureza, deben buscar a implementación de mecanismos de produción e consumo novedosos (Cerantola, 2016) pero manteniendo aberto o diálogo entre saberes, non posicionando a un ni a outro como 'maior' ou 'menor' (Lopes, 2011), e enfrontándose ao gran hándicap que son os hábitos e a maneira de comprender as necesidades básicas da cultura actual, construíndo unha nova forma de entendemento do consumo (Cerantola, 2016).

## **OBXECTIVOS**

### **Obxectivo xeral:**

Recoller e reivindicar a importancia do coñecemento popular sobre a reciclaxe na forma de vida das persoas maiores no rural.

### **Obxectivos específicos:**

Contextualizar o coñecemento popular na realidade que lles tocou vivir.

Relatar as costumes de antano.

Identificar os métodos de aproveitamento de materiais.

Documentar como foi o cambio no paradigma do consumo para elas/eles.

Plantexar a recuperación de certos aspectos da súa forma de vida.

Reflexionar sobre a importancia da Educación Social no desenvolvemento sostible.

# METODOLOXÍA DE INVESTIGACIÓN

Debido ao plantexamento desta investigación como forma de reivindicar e recoller os coñecementos das persoas maiores do rural, resultaba imprescindible que a maneira de levar a cabo esta colleita de información se fixese seguindo os valores que se queren transmitir. Para isto, a investigación cualitativa semellou a mellor opción, xa que como teoriza Rueda (2007, como se cita en Portilla et al., 2014) é un proceso onde diferentes visións sobre un mesmo fenómeno se complementan para poder analizar e determinar a relación entre as mesmas. É unha maneira de reivindicar as experiencias subxectivas de cada individuo, relatando “o que se fai, o que se pensa e cal é o seu fin ou propósito” (Portilla et al., 2014, p. 91), construíndo un imaxinario común de realidades sociais que, como é o caso desta investigación, corren o risco de caer no esquecemento.

Dentro da investigación cualitativa, optouse por un enfoque fenomenolóxico pola súa atención ao cotiá das vivencias humanas e o seu papel reivindicativo do coñecemento subxectivo dos individuos como base do coñecemento científico, sobre todo no relacionado coas ciencias humanas e sociais (Fuster, 2019).

## 3.1. Participantes

A mostra elixida para a realización das entrevistas confórmase por un total de cinco persoas, catro mulleres e un home, con idades comprendidas entre os 71 e os 87 anos, e polo tanto, consideradas pertencentes ao colectivo de persoas maiores. Algo que tamén comparten é ter crecido no rural galego, concentrándose as catro mulleres na parroquia de San Paio de Navia (Vigo) e o home no pobo de Sampaio (Ribadavia). Ademáis, este último ten a peculiaridade de emigrar a Buenos Aires (Arxentina) con 19 anos, vivindo alí os seguintes 45, o que resulta de interese pola posibilidade de comparar as dúas realidades, ademáis de que permite engadir o análise das respostas a través da perspectiva de xénero.

Para preservar o seu anonimato, cada participante recibe un pseudónimo elaborado pola sigla correspondente ao seu xénero (M-muller, H-home) acompañada dun código alfa-numérico do 1 ao 4 (M1, M2, M3, M4 e H1), facilitando así a redacción.

Sendo a lingua coa que se sentían máis cómodos/as, as entrevistas foron realizadas en castelán. Traducíronse ao galego para adaptarse ao resto do traballo.

## 3.2. Instrumentos de recollida de datos

Sendo dous dos instrumentos máis recurrentes dentro da investigación cualitativa, seleccionáronse como medio de recollida de datos a entrevista semiestruturada, otorgando un espazo sen barreiras para que as/os participantes puidesen compartir a súa historia de vida abertamente, e a observación (levada a cabo durante a realización das mesmas).

Contouse cun guión de preguntas de elaboración propia (Anexo 1) como medio para encamiñar a entrevista, pero debido a súa natureza libre e impredecible, a batería de cuestións foi variando con cada participante. Pódense definir catro grandes bloques sobre os que xiraron os encontros.

Bloque I: Contexto do lugar de residencia.

Bloque II: O estilo de vida dende pequena/o ata agora.

Bloque III: A presenza do aproveitamento dos diferentes materiais no día a día.

Bloque IV: O cambio no paradigma de consumo.

Para facilitar o traballo posterior coa información recollida, firmouse un documento onde se consentía a grabación do audio das mesmas. As entrevistas foron transcritas e categorizadas nos apartados competentes coa axuda da ferramenta Folla de cálculo.

## 3.3. Procedemento

Pódense distinguir dous procesos de selección das persoas participantes. Por proximidade, algunhas das entrevistadas xa foron contactadas directamente pola autora deste traballo incluso antes de ter definida e pechada a temática do mesmo, sendo elas a semente do que finalmente se convertiu neste TFG. Unha vez decidida a materia a investigar, utilizouse o boca a boca entre veciñas/os e coñecidas/os para atopar a persoas que puidesen ser referentes no modo de vida que se buscaba retratar, contactando así coas/os participantes restantes e presentándolles a invitación a colaborar. Con moita sorte, todas amosáronse animosas de axudar e ao longo dos meses de marzo e abril, fóronse concertando as entrevistas.

Os lugares para a realización das mesmas foron a libre elección do e das participantes, realizándose catro no domicilio das mesmas e unha quinta

nunha cafetería. Todas elas foron informadas do seu dereito a que as súas respostas fosen anónimas se así o desexaban, e facilitóuselles un documento no que se acordaba o seu consentimento para o uso da información derivada das entrevistas para fins científicos e educativos e a grabación das mesmas.

### **3.4. Análise de datos**

O tipo de análise de datos que se implementou recibe o nome de análise de contido por categorización. Nesta técnica, a información extraída das transcripcions das entrevistas é organizada en familias conceptuais a raíz das temáticas centrais que afloraron na súa lectura, e que definen e denominan as diferentes categorías (Díaz, 2018).

De forma máis pormenorizada, o proceso deuse da seguinte maneira. En primeiro lugar, efectúanse as mencionadas transcripcions das cinco entrevistas. Posteriormente, as respostas foron separándose en frases que conformasen unha mesma unidade de contido, e seguidamente integradas nunha Folla de cálculo na que se lles otorgaba unha categorización, conformando así a “árbore de categorías” (Díaz, 2018, p. 133). Dependendo da cantidade de información pertencente a cada categoría, foi pertinente ou non ir ampliando os niveis de categorización, chegando á formación de categorías primarias, secundarias e terciarias.

Para a creación das categorías principais, serviron como orientación os bloques das preguntas da entrevista semiestruturada. O resultado final pode verse plasmado na Táboa 1.

## RESULTADOS

Unha vez codificada a información extraída das entrevistas semiestruturadas, procédese a súa exposición e estudo a través das categorías plantexadas no análise de contido.

### 4.1. Modo de vida no rural

#### 4.1.1. Contexto e condicións de vida

Esta contextualización considérase imprescindible para establecer as causas que favorecían o desenvolvemento das prácticas sostibles que se describirán máis adiante. Podemos destacar a presenza case unánime de tres conceptos presentes nos relatos do/as participantes: a situación da posguerra, as labores que se realizaban no rural e o espírito comunitario.

##### i. Anos da posguerra civil española

Tres participantes escollen a palabra 'miseria' (M2, M4, H1) para falar desta época, e dúas delas (M1, M3) a definen como unha 'vida' ou 'uns anos moi duros'.

*A xente pasou fame ou, mellor dito, estaba mal alimentada, e isto provocou enfermidades especialmente pulmonares. E morreu moita xente, e aínda que foi mellorando a situación, non empezou a notarse ata a década dos anos 50. (M1, liñas 23-25)*

*Chelo contaba dunha tía (...) que comían as mondas das patacas se as atopaban, e non había outra cousa. (M4, liñas 137-139)*

*Traballar nun sitio e traballar noutro, para poder vivir. (M2, liña 177)*

Un dos entrevistados explica como se veu obrigado a emigrar a Arxentina, e o seu irmán a Suíza e Alemaña, e o impacto desa nova realidade.

*Pois é como sair dun inferno e entrar nun ceo. Non sei como é o ceo, pero alí abundaba todo. (H1, liñas 52-53)*

O peliagudo da situación tamén se ve patente nas pequenas cousas, como a incapacidade de comer pan branco de trigo (H1) ou o descoñecemento dunha

figura popular tan importante como os gaiteiros, case extintos nesa época, e da que unha das participantes (M4) só coñecía a súa existencia polas historias que lle contaban, recitando a cantiga que abre o TFG.

É un tempo do que parecen querer fuxir, complicándose a profundización na temática. A máis nova e a que, polo tanto, experimentou unhas consecuencias máis lonxanas da guerra, é a que reflexiona sobre o silencio das/os maiores.

*Eu agora comprobo que hai moitísimas persoas, sobre todo a xeración entre meus pais e eu, teñen en xeral como un desexo de olvidar aquilo. Non queren recordar, pero claro, iso pode ser polo inmenso sufrimento que tiveron. (M4, liñas 261-263)*

## ii. Labores do rural

O sustento principal das familias nas parroquias e nos núcleos rurais eran o campo e os animais. Entre os cultivos destacaba a produción de legumes (coma os feixóns), patacas, tomates ou cereais (coma o millo). Os animais podían servir como apoio no campo (bois), ou para a alimentación e a súa venta (vacas, galiñas, cabras, porco, coellos, etc.).

As/os cinco participantes levaban a cabo actividades agrícolas ou de gandaría, dúas como sustento principal (M1, M2) e tres como actividade progresivamente menos central, conxugándoa con outras labores como o mantemento dunha tenda (M3, H1), o traballo nas minas de wolframio (H1) ou nas grandes industrias (M4). Estas últimas cada vez estaban máis presentes, e foron escollidas por moitas familias como alternativa máis estable fronte á labranza e os pequenos negocios.

*Cando na nosa nación se empezou a crear emprego, os traballos no campo se foron reducindo. A excusa era que non valía a pena cultivalos, pois se se botaban contas, o tempo que había que dedicarlle, non compensaba. Neste razonamento algunha razón había. (M1, liñas 93-95)*

*Logo veu xa a era de que a xente comezou a ir ás empresas, aos talleres, sobre todo, e ían a todo dos barcos, a todo de cousa de mar, non había moitas máis saídas que iso. (M2, liñas 169-171)*

A labranza e o traballo dos animais servía tanto para o consumo propio como para a venda dos produtos excedentes, levándoos ao mercado ou facendo negocio con eles. Contan que, sendo unha época de escaseza, aínda que nas cidades houbera máis diñeiro, era común que os seus habitantes se acercasen ás/aos campesiñas/os e lles suplicasen que lles vendesen os seus produtos.

Unha das participantes viviu nunha realidade á que denomina 'rural pero non de labranza' (M4), xa que a súa nai proviña dunha zona máis industrializada e, polo tanto, a súa forma de vida se asemellaba máis á urbana. O ritmo de vida, aínda que tamén moi activo, non alcanzaba o nivel de traballo das/os seus veciñas/os e do resto de entrevistadas/os, máis adicados a tarefas da terra, e para as/os que a vida se adicaba case exclusivamente a sobrevivir.

Ás diferentes formas de traballo sumábanse outras ocupacións de subsistencia, das que mencionan algunhas como ir a recoller a auga ao pozo ou á fonte, a elaboración manual de prendas de roupa, o coidado do fogar e das/os fillas/os e o lavado da roupa no río, todas labores esencialmente femininas.

### iii. Espírito de comunidade

Nesta cuestión atopamos opinións dispares, pasando dende unha visión case romantizada das relacións de antano:

*Nosoutros só era a natureza, nosoutros, a xente, as amistades que tiñas, limpas e sen ningunha pretensión de cousas malas, nin nada, nada.* (M2, liñas 14-15)

A unha perspectiva positiva, aínda que máis contextualizada na situación de necesidade:

*A xente axudaba máis, a botar ao campo,... ao que fose.* (M3, liña 230)

*E antes íamos a labrar un campo e chegaba o tractor alí e xa comezaban a chegar todos os veciños a axudar. Agora escapan.* (M1, liñas 358-359)

*Ás veces ao mellor tamén está un pouquiño idealizado, pero a realidade é que sendo sociedades eminentemente rurais, todo o mundo convivía na mesma zona, e tiñan actividades máis ou menos iguais, (...) sabían o traballo que costaba facer as cousas, a necesidade que había de axuda, e colaborábase en xeral.* (M4, liñas 18-22)

Ata unha cara oposta, na que a supervivencia dun mesmo primaba sobre a dos demáis. O entrevistado (H1) exemplifica situacións de engano que lle tocou vivir, sobre todo relacionadas co roubo de hortalizas e as pelexas polos lindes dos campos, transmitindo que as riñas entre veciñas/os estaban á orde do día.



## 4.1.2. Mentalidade de aproveitamento

Así, a necesidade marcaba case todos os aspectos da vida. A escola a acababan os máis afortunados, que xeralmente eran homes cunha situación económica favorable. As nenas recibían clases de costura e incluso acudían á modista do pobo para aprender, sendo unha habilidade clave para a elaboración da roupa propia e a da familia, ademais dunha posible profesión.

*Algunha xente xa de máis categoría seguramente comezaron a estudar algunhas carreiras, pero o normal era que a xente se preparara para traballar e saír adiante co seu traballo, nos talleres, nas cousas todas. Era así a vida. (M2, liñas 34-36)*

*Pero claro, ías a coser,... e logo se che gustaba de maior compráanche a máquina e ías aprender a manexala. Pero si, xa na escola ensinaban a coser. (M3, liñas 216-218)*

O traballo estaba tan integrado no día a día que o concepto do tempo libre semellaba case inexistente. Xurdían así situacións curiosas nas que algunhas entrevistadas aseguraban ter descansos, e seguidamente relataban como os cubrían indo a axudar no campo, con labores do fogar ou adiantando o traballo do día seguinte á luz das candeas, porque xa escurecera. Incluso os domingos, adicados a ir á Igrexa e onde xa se atopaba máis oco para o ocio, como ir ao cine, tamén se aproveitaban para realizar actividades como a pesca, que servía tanto para a alimentación propia como para a súa venta.

*Pois eu, cando era pequena levántabame a ir ao colexio e tiñamos que facer algúns deberes e logo, nada máis. Iso, o tempo que te sobrava acompañabas ao campo a facer algunha cousa que sabías ti ou,... axudabas en algo no campo. (M2, liñas 37-39)*

Ademais do tempo, todo era aproveitable, ata o punto de que non existían nin os residuos nin os basureiros. Os materiais e os comestibles eran transformados para recibir unha segunda vida e, ao final, remataban como alimento dos animais ou como abono nos campos. Ademais da necesidade, estaba mal visto desfacerte das cousas.

Os materiais tiñan valor porque se elaboraban para que durasen, e se coñecía o traballo que había detrás, ademais do inxenio para sacarlle proveito.

*Sabían vivir do día a día, sabían valorar as súas cousas e sabían sacarlle partido, e son esas típicas persoas como a miña nai, que da nada, facían o que fora. (M4, liñas 257-258)*

O e as participantes refírense a esa mentalidade de aproveitamento como algo totalmente asociado a ese contexto, e case imposible de comprender polas persoas que xa nacemos noutra realidade e con outras comodidades, dando lugar a infinitas formas de aproveitar os materiais que na actualidade xa nin contemplamos.

## 4.2. Aproveitamento de materiais

### 4.2.1. De orixe animal

A presenza de animais nos fogares tiña unha triple función. O apoio nas labores, como o campo ou o transporte (ademáis de ser fonte de abono), para o autoabastecemento de alimento e para obter materiais como pel, la ou outros produtos para a confección de roupa e outros obxectos. Neste apartado, centrámonos nos dous últimos casos.

#### i. Produtos derivados dos animais

Referímonos aos produtos propiamente alimenticios: carne, ovos, leite, etc. A obtención a nivel familiar e cuns medios reducidos evitaba unha sobreproducción e a existencia de excedentes, desenvolvéndose diferentes métodos para a conservación dos produtos. A máis típica era a consumición no propio día, pero cando as cantidades eran maiores, como por exemplo no momento da matanza, realizábase nos meses de inverno para que o frío favorecese o proceso de curación (salar a carne). Outras técnicas mencionadas eran ferver a leite para mantela un día máis ou meter os produtos nun cubo dentro do pozo, onde as temperaturas eran máis baixas.

*Se a carne xa estaba un pouco pasada, xa ulía a frescal, como dicía a xente, 'isto cheira a frescal' e xa había que consumila rápidamente. E como ulise a friaxe, iso xa... había que tomalo ese día e se acababa.* (M4, liñas 829-831)

O momento da matanza, un acto fundamental para a supervivencia das persoas e que moitas veces é criticado polo ollo actual, era unha cerimonia de aproveitamento total que en moitos aspectos se aproxima máis ao 'ético' que as prácticas de consumo actuais, nas que gran parte do animal é desbotada. O e as entrevistado/as fan un repaso de todas as utilidades que se lle atopaban ao porco.

*Do porco aproveitábase todo. Facíanse as morcillas, facíanse os chourizos, salábanse os xamóns,...* (M2, liñas 142-143)

*A zorza conseguíase picando as carnes mortas, as de limpeza das que se salaban. (...) Pasados uns dez días se cheaban nas tripas lavadas e as máis delgadas do porco. (M1, liñas 55-57)*

*Partíase a carne e sacábaselle a grasa e se facía a manteca de porco, pero como había algún anaquiño de carne entonces iso sacábase, colábase, e o que quedaba eran os chicharróns. (M1, liñas 290-291)*

*¡Todo! Cando se sangraba, ata o sangue. Xuntábase nun balde, nunha tina, e o fervíamos. (...) Comíase iso, e non se tiraba nada do porco. (H1, liñas 189-192)*

*Xa o óso para a facer un caldo con verduras. (H1, liña 26)*

Os animais tamén formaban parte do ciclo circular, alimentándose dos sobrantes das comidas, o que a súa vez tiña un bo efecto na súa saúde por prescindir de pensos artificiais.

## **ii. Subprodutos animais**

O inxenio anteriormente mencionado florece na diversidade de respostas obtidas en subapartados coma este. Algunhas máis coñecidas, como o uso da pel ou a la das ovellas, sendo común a súa presenza nas camas: a la como recheo dos colchóns e a pel curada como funda impermeable para os máis cativos.

Sen embargo, a la non era a única opción para encher os colchóns, utilizándose tamén o pelo da crina ou da cola dos cabalos. A crina a súa vez servía para os cepillos (cuxo corpo podía estar feito do corno dun animal) e o pelo do porco tamén se empregaba para facer cepillos de dentes. Incluso, co pelo das barbas das baleas, se elaboraban tiras para as faxas.

Ademáis do uso do sebo do porco referido no subapartado anterior, era un recurso habitual para a confección de lámpadas e de xabóns. Asimismo, é un moi bó impermeabilizante, polo que se usaba para revestir as paredes das casas.

*O xabón o facían a gran escala, na bañeira o facían para todo o ano, coa grasa. (M4, liña 614)*

*Había o xabón de sempre, que te ulía unha maravilla. (M3, liña 352)*

## 4.2.2. De orixe vexetal

No primeiro apartado de resultados falábamnos da popularidade do cultivo do millo. Este levábase ao muíño para facer a fariña e posteriormente o pan. Tras varias veces de repetir o proceso de moer o cereal, quedaba unha fariña moi fina que recibía o nome de óleo, e con ela se preparaban as papas para os nenos. Da espiga do millo tamén se empregaba o follato e a barbela (os fiamentos) para a creación de colchóns, que recibían o nome de xergón, tamén sendo de uso común o corcho. Elaborábase o pan, e no caso de resesar, tiña outras saídas:

*Na miña casa aproveitábase moito cando sobra da panadería, porque se facía pan relado para vender, claro. (M3, liñas 73-74)*

Outro dos vexetais máis usuais era a pataca, que xunto a outros produtos como a mazá, se conservaban en cabanas, espazos secos que favorecían o seu mantemento. Unha das entrevistadas destaca o uso da pataca como pegamento.

Das cañas e dos vimbios fabricábanse as cestas e as vasoiras (engadindo ao final palla ou xesta) que se volvían arranxar no caso de romper, e cando chegaban ao final da súa vida útil eran queimadas. A cinza resultante empregábase no campo para eliminar as malas herbas ou como xabón. Os paus negros dos fogos tamén eran un recurso para pintarse as cellas ou as raíces canas da cabeleira.

*E claro, os cepillos non eran de plástico, eran de madeira e...un material bravo, a raíz de algo. Pero mira que fregabas, fregabas,... e se mantiñan ahí. (M4, liñas 783-784)*

*A cinza funciona ao parecer como unha especie de lexía. (...) Poñían aqueles barreños grandes con cinza e con auga, e iso logo o machacarían co que fora. (M4, liñas 621-626)*

Ao igual que nos outros casos, todos os excedentes que non eran servibles como alimento, servían de abono no campo, volvendo á terra.

## 4.2.3. Textís e prendas de roupa

Falamos dunha época na que non existía unha moda efímera, se non que a roupa estaba pensada para que durase o máximo posible. As modistas ou as mulleres que sabían coser, elaboraban a roupa adaptada ao corpo da

persoa, usando materiais como o algodón ou a pana, que aguantaban as longas xornadas de traballo.

*Antes non había fibras desas, era de algodón todo, era diferente. Porque estes estilos que hai agora, algunhas cheiran... horriblemente.* (M1, liñas 267-268)

*A roupa era boa. Porque mira o que se lavaba a roupa contra a pedra,... non sei como duraba. A roupa dos obreiros, que se batía contra a pedra porque lle dabas cada golpe, peor ca os polbos.* (M3, liñas 98-100)

*Aqueles traxes que che facían as modistas durábanche, miña nai querida.* (M3, liñas 109-110)

*Acórdome, eu ía coa miña avoa ao lavadoiro e tiña esa roupa que era unha pasada, e ao clareo púñase branca, porque o tecido era moi bo.* (M1, liñas 371-372)

As roturas ou o desgaste das prendas non significaban o seu final. Cosíanse os cortes, remendábanse con retales dalgunha roupa vella, reciclábanse os botóns e as cremalleiras ou se lle daba a volta ás partes perxudicadas. Isto tamén se aplicaba a calcetíns e medias.

*Non che digo que había xente que dos remendos das chaquetas ou dos pantalóns, xa non se sabía cal era a cor de cando o comprou.* (H1, liñas 161-162)

*E ían todos guapos cos pantalóns remendados.* (M2, liña 64)

Así, a roupa ía pasando de xeración en xeración, e incluso coa roupa das/os maiores facíanse vestidiños para as/os nenas/os. Chegado un punto no que xa non procedía seguir arranxando a prenda ou a tea (sabas, mantas, etc.), dáselle outra vida, convertíndoa en: mandís (prenda moi importante para a protección da roupa), bragas e suxeitadores, toallitas hixiénicas, etc.; usándose como colador, como mecha de candeia, etc. O final máis típico era o seu uso como trapos ou repasadores, xa que non existían os panos de papel. Cando comezaban a desfacerse, ao ser de algodón, recuperábanse os fíos e se facían as guatas, que son os recheos acolchados da roupa.

*Eu teño un montón de mandís feitos con camisas tamén.* (M2, liña 69)

As toalliñas hixiénicas eran trociños de toalla ou de camisetas, as de felpa mellor. Eu as facía a máquina e facía as miñas cousiñas. (...) E aproveitábase todo, e sendo curioso mellor aínda porque o facías ben. (M1, liñas 339-331)

*A roupa dos maiores ía pasando aos pequenos. Claro! E quen compraba? A parte nese entón, as familias tiñan moitos fillos.* (H1, liña 272)

#### 4.2.4. Auga e recursos hídricos

Un factor relevante para falar do aproveitamento da auga é o traballo que conlevaba a súa obtención, xa que non todo o mundo contaba cun pozo ou un pilón na súa casa, tendo que ir ao das/os veciñas/os, ás fontes ou ao río.

*Nosoutros tíñamos que ir a pedila a un veciño. A quitala camiñar bastante e vir con ela para casa.* (M3, liñas 60-61)

*A principios de semana ías ao río. Ías cargadísima.* (M1, liña 262)

*Aproveitábase ao máximo, sí, porque se non tiñas que ir a collela.* (M4, liña 699)

O árduo traballo no río compensábase como momento de socialización, xa que era un sitio de encontro entre as mulleres, que se axudaban e coidaban da roupa das outras cando quedaban no céspede ao clareo.

*Pero ulía a roupa a limpio eh, cousa que no olen hoxe. E se seca ao sol cheira mellor que na secadora.* (M1, liñas 265-266)

Para lavar a comida ou a roupa dáselle todos os usos posibles ata que xa acumulaba certa suciedade, botándose entón nos terreos para regar, na comida dos animais ou para limpar os chans exteriores de cemento.

#### 4.2.5. Envoltorios e recipientes

En contraposición ao monopolio actual do plástico, o e as participantes coñeceron unha realidade moi diferente na que predominaban os envases de cartón, de papel, as bolsas de tea ou os recipientes reutilizables. Incluso, usando as tarteiras e os cazos de casa para recoller as compras da tenda.

*Íamos buscar o leite coas leiteriñas, á casa.* (M2, liña 140)

*O café famoso, Sical, que o daban empaquetado en papeis de periódico.* (M3, liña 23)

*A xente toda coas bolsas de tea de a ver quen a tiña mellor. Claro, as bolsas do pan eran unha cousa moi importante.* (M3, liña 156-157)

A e o entrevistada/o que traballaron en tendas, recordan como os produtos (fariña, aceite, millo, arroz, etc.) vendíanse maiormente a granel, medindo e pesando as cantidades.

*Na tenda, vendías todo por gramos. Se eras unha persoa soa non tiñas por que comprar medio kilo de pasta. Comprabas unha pouca para ti. Todo se vendía solto.* (M3, liñas 261-262)

*Traían unha saqueta a xente, unha bolsiña de casa.* (H1, liña 370)

E outras maneiras inxeniosas de empaquetar:

*O metían así nun... nun xunco, metían unha ducia de pescados e saían polo pobo vendendo.* (H1, liñas 91-92)

O papel de periódico era un envoltorio moi común, rematando con usos tan diversos como de papel hixiénico, plantilla de zapato ou como a xa mencionada cinza, e despois no campo.

#### **4.2.6. Profesións relacionadas co arranxo e a reutilización de materiais**

Nos relatos do/as entrevistado/as ían aparecendo diversas figuras que participaban xa fose directa ou indirectamente neste mundo do aproveitamento. Algúns xa mencionados superficialmente, como as/os leiteiras/os e as pescantinas, participaban no ciclo reutilizable coas alternativas mostradas aos recipientes percedeiros, ademáis de ofrecer un produto fresco e atendendo á demanda existente, non creando excedentes nin explotando os recursos. Tamén falamos das modistas, ás que se poden unir profesionais similares como as/os xastras/es, as/os corseteiras/os e as/os sombreiras/os. No eido da roupa, as/os zapateiras/os eran outras personalidades típicas, fabricando calzado con materiais duradeiros e arranxándollos ás/aos que podían permitírse.

En ocasións, as modistas e as costureiras acudían ás casas das/os clientes, o que tamén era típico noutras profesións, coma os paraugueiros, cesteiras/os ou os matarifes. A figura do paraugueiro encerra moito do espírito da reciclaxe, arranxando pratos, tarteiras, ou calqueira cousa que na actualidade xa se daría por perdida.

*Houbo unha época na que viña o cesteiro polas casas, e traía a máquina,... Máquinas non, coitelos. Sacaban tiras das árbores, e de ahí os cestos. (...) E arranxábanse, cando se estropeaban se arranxaban.* (M1, liñas 229-232)

*Ou o paraugueiro viña case todas as semanas. Poñíalle unhas grapas, metíalle un remache. Para os buratos pequeniños das cousas de aceiro, con allo, pan e aceite. Cando viña o paraugueiro xa te puña alí un parafusiño e te machacaba e bueno... duraba aquela pota...* (M1, liñas 319-321)

*Viña o paraugueiro, que xa facía todo, pero se non había establecementos de latoeiros, que che arranxaban pois a... a aceiteira, a parte de abaixo que se che estropeou, a leiteira, unha teteira ou o que fose. (M4, liñas 849-851)*

*Rompíase un prato, poníanlle unhas presillas, arranxaban os paraugas, as tixolas,... de todo. E o afiador, 'fiiiiifiiii, afiador e paraugueeiro', e pasaban por alí, polas rúas. (H1, liñas 181-183)*

Incluso rescátase a figura dos trapeiros, que fan cun carro de cabalos polas casas e recollían restos de tea vella para facer estopas (trapos) e usalos para limpar os motores e maquinarias dos barcos nas fábricas.

### **4.3. O cambio no paradigma de consumo**

O entrevistado e as entrevistadas rememoran os cambios que nos levaron á situación actual.

#### **4.3.1. Adaptación e impacto no modo de vida**

Poñen o punto de inflexión na expansión da industrialización e na promoción dunha imaxe de prosperidade enfocada ao moderno e o urbano, deixando o rural nun segundo plano.

*Porque ir á cidade, xa había tendas de confección e, claro, alí xa esa xente falábache en castelán, e ti ías pois vestida dunha maneira un pouquiño menos moderna, e alí ías a comprar para poñerte moderna, pero claro, ao mellor mirábanche de arriba abaixo. (M4, liñas 887-890)*

*Porque che venden sempre o progreso como que é o bo. (M1, liña 302)*

Pregúntaselles sobre as diferentes influencias que puido haber nesta forma de pensar, ao que unha das entrevistadas fai unha conexión directa co cine e a creación de ídolos como Marisol, cuxas películas representaban casas luxosas onde os pobres sempre vestían de diseño. Aparecen as fibras artificiais e o prêt-à-porter, e pouco a pouco as modistas van desaparecendo.

*O cine marcou unha vida ideal que non tiña nada que ver coa nosa, entón todo o noso era despreziable. (M4, liñas 254-255)*



A chegada do plástico de forma masiva, eliminando os sistemas reciclables anteriores.

*A min me viñan á tenda paquetes e paquetes de plástico. (M3, liña 151)*

*Porque despois o plástico era para todo. As bolsas xa se deixaron de levar á tenda a recoller o pan,... o cesto, as bolsas, agora ves que volven outra vez. (M3, liña 152-153)*

*Foi un invento malo. Malo malísimo. Bueno, ten as súas cousas boas, pero é o sobreuso do plástico. (M1, liñas 303-304)*

*A perda do artesanal alonxaba á xente do proceso de obtención e creación dos produtos, e as novas facilidades para obter os recursos facían que a súa durabilidade e a idea de sacarles o máximo partido posible, perdese importancia. Como exemplo están os sistemas para introducir a auga nos fogares, a que nun comezo se chamou a 'traída' (H1).*

*Non sei cómo aceptamos tanto. (...) Porque se non aceptas o que vai vindo, que fas? (M3, liñas 257-258)*

*Dende a miña experiencia vital, actualmente prima a experiencia urbana. Incluso no rural, a mentalidade é urbana. (M4, liñas 1-2)*

### **4.3.2. Viabilidade de recuperar as prácticas sostibles do pasado**

Cando se lles cuestiona sobre a posibilidade de traer ao presente algunhas das costumes das faladas durante a entrevista, a mensaxe xeral que transmiten é de inviabilidade. Consideran que o mundo cambiou tanto que a sociedade xa non pode concibir unha vida na que se tería que renunciar a tantas comodidades.

*Se tivésemos que volver a traballar manualmente, a xente se revelaba, non creo que se adaptara. (M2, liñas 214-215)*

*Xa hai oficios antigos, pero iso no mundo enteiro, porque o ves nos documentais, os oficios que son normais, que dan para vivir, xa a xente xove xa non os quere. (M3, liñas 243-245)*

*Non creo, están acostumbrados a todo o que hai agora, vaise modernizando todo. O de antes,... penso que non. Vailles costar. (H1, liñas 239-240)*

Aínda así, xurde algunha idea optimista sobre a recuperación das

actividades agrarias:

*Podía valer a pena probalo aínda que para iso seguramente habería que dar unhas clases de cómo facelo. Non sería nada malo ensinar un pouco aos máis xoves aínda que non tivesen necesidade de recurrir a algo do se comentou, que saiban polo que se pasou e como se poden facer as cousas. (M1, liñas 106-110)*

Reivindicando tamén o papel das persoas maiores como transmisoras do coñecemento:

*Foi unha pena que, as persoas xa maiores, que dominaron ben este traballo, non houbesen ensinado o máis elemental de cómo se fai. (M1, liñas 111-112)*

## CONCLUSIÓNS E DISCUSIÓN

Chegado o final deste traballo, toca revisar o punto de partida e analizar se se lograron cumprir os obxectivos plantexados. Coñécese o alcance que pode ter un TFG e o pouco percorrido que vai ter máis alá da súa lectura entre tutora e tutorizada, pero os obxectivos nunca foron moi pretensiosos: plasmar unha realidade sen discutir sobre que é peor ou mellor, simplemente amosar que existen outras posibilidades de relacionarnos co planeta.

En primeiro lugar, pódese afirmar a consecución do obxectivo xeral, xa que queda patente a existencia dun saber popular ligado á reciclaxe nas persoas maiores e, a transmisión do mesmo a través das súas propias palabras fai honra ao verbo elixido neste, reivindicando a súa importancia. Isto encaixa coas palabras de Cereghino-Fedriigo (2017), coas que reclama unha cooperación entre os coñecementos científicos e tradicionais para alcanzar unha relación máis sostible coa natureza.

Os obxectivos específicos vense reflexados nos distintos apartados dos resultados, obtendo unha cantidade de información contundente que consegue contextualizala na realidade do/as entrevistado/as, relatar as súas costumes, identificar os métodos de aproveitamento e plantexar a súa recuperación. A miseria da posguerra e a crise alimentaria fai que o aprovisionamento sexa a máxima prioridade (Guidonet, 2011), polo que é imprescindible relacionar os métodos de aproveitamento a ese momento histórico. As costumes, polo tanto, e como narran o e as entrevistado/as, na súa gran parte xiran en torno a ocupacións diversas que permitisen recibir ingresos económicos ou o abastecemento (Guidonet, 2011), como a reutilización de materiais (Montero, 2022).

O último obxectivo específico recibe a súa resposta neste apartado: dende a Educación Social temos moito que facer neste eido. Caemos no perigoso erro de educar ás/os nenas/os en prácticas tan reduccionistas como a reciclaxe, facéndoas/os suxeitos pasivos e sen unha conciencia real e crítica da situación de insostenibilidade que estamos vivindo.

Como se fai patente a través deste traballo, a colaboración interxeneracional ten un gran potencial para a introdución de saberes e perspectivas sostibles, sendo un exemplo máis das amplas posibilidades da Educación Popular e a necesidade de facer unha pedagogía transversal a toda a sociedade e continua ao longo da vida. Lopes (2011) fala das súas vantaxes como potenciadora dos suxeitos críticos mencionados anteriormente.

O traballo a través das vivencias das e dos maiores, ferramenta que Montero (2023) considera clave para abandonar os métodos máis teóricos e lograr acercar o coñecemento ás novas xeracións, ten infinitas utilidades. No que respecta a este traballo, poderíanse reforzar aspectos como:

O desenvolvemento de habilidades persoais para ser autosuficiente e non depender únicamente da oferta do mercado. Ter unha horta, aprender a coser, elixir onde gastamos o diñeiro... Cada un pode atopar o seu hoco.

Isto tamén implica unha reinterpretación do tempo libre. Non significa ter que adoptar un espírito de produción constante, tan só reconsiderar a nosa postura en canto a pasividade do que nos rodea.

Estar dispostas/os a renunciar a pequenas comodidades da sociedade moderna. Hai grandes inventos que realmente supuxeron un aumento na calidade de vida, pero existen outros factores, como a filosofía impulsada pola moda rápida de usar e tirar, que nos facilita o acceso á roupa sen considerar o impacto humano e ambiental que estamos xerando, e sobre os que podemos replantexarnos a nosa postura.

Fomentar o noso inxenio á hora de atoparlle un segundo uso aos obxectos que, como podemos ver no legado do e das entrevistado/as, existen infinitas formas de facelo.

Romper coas dinámicas que asocian certas actividades co noso xénero, sendo partícipes todas e todos nas diversas prácticas de aproveitamento.

Escoitar ás/os nosas/os maiores e aprender deles.

Polo tanto, entre as conclusións xurde reivindicar a figura das e dos Educadoras/es Sociais no sistema educativo, unha loita que debe transcender máis alá do papel e que xa está comezando a tomar forma con diversas iniciativas de profesionais involucradas/os e defensoras/es da profesión.

Para rematar, gustaríame citar ao meu tío-avó Paulino, que moi sagaz sempre di:

“Quen gharda, sempre ten.”

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balza-Franco, V., Cardona Arbeláez, D. A. (2015) La Responsabilidad Social Empresarial y la lucha contra la pobreza. *Saber, ciencia y libertad*, 10(1), 115-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5329117>
- Cerantola, N. (2016) Reflexiones sobre el pasado, presente y futuro de la economía circular. *Ambienta: La revista del Ministerio de Medio Ambiente*, (117), 46-63. [https://www.mapa.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/revistas/pdf\\_AM/PDF\\_AM\\_Ambienta\\_2016\\_117\\_46-63.pdf](https://www.mapa.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/revistas/pdf_AM/PDF_AM_Ambienta_2016_117_46-63.pdf)
- Cerdá, E., Khalilova, A. (2016) Economía circular. *Economía industrial*, (401), 11-20. <https://www.mincotur.gob.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/401/CERD%C3%81%20y%20KHALILOVA.pdf>
- Cereghino-Fedrigo, A. M. (2017) Volver a la tradición mediante la innovación. *Revista de Arquitectura*, 19(2), 3-5. <http://www.scielo.org.co/pdf/rarq/v19n2/1657-0308-rarq-19-02-3.pdf>
- Díaz Herrera, C. (2018) Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum*. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Fuster, D. (2019) Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201 - 229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García Herrera, R. (2016) ¿Qué es el IPCC? *Tiempo de paz*, (120), 9-15. [https://revistatiempodepaz.org/revista-120/#dflipe-df\\_1311/10/](https://revistatiempodepaz.org/revista-120/#dflipe-df_1311/10/)
- Guidonet Riera, A. (2011). Memoria oral y alimentación: estrategias de supervivencia durante la Guerra Civil española (1936-1939) y la posguerra (1939-1955). *Arxius de ciències socials*, (24), 47-58. <http://hdl.handle.net/10854/2166>
- Gómez Gil, C (2018) Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, (140), 107-118. [https://www.cvongd.org/ficheros/documentos/ods\\_revision\\_critica\\_carlos\\_gomez\\_gil.pdf](https://www.cvongd.org/ficheros/documentos/ods_revision_critica_carlos_gomez_gil.pdf)
- León, B. (2013) El periodismo ante el cambio climático. *Nuevas perspectivas y retos*. UOC, 11-44. [https://www.researchgate.net/publication/305641077\\_La\\_representacion\\_del\\_cambio\\_climatico\\_en\\_los\\_medios\\_espanoles](https://www.researchgate.net/publication/305641077_La_representacion_del_cambio_climatico_en_los_medios_espanoles)

- Lopes da Silva, E. J. (2011) Una reflexión sobre el saber popular y su legitimación. *Decisiones*, 73-77. [https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio30\\_saber13.pdf](https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio30_saber13.pdf)
- Martínez, A. N. e Porcelli, A. M. (2018) Estudio sobre la economía circular como una alternativa sustentable frente al ocaso de la economía tradicional (primera parte). *Lex: Revista de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Alas Peruanas*, 16(22), 301-334. <http://dx.doi.org/10.21503/lex.v16i22.1659>
- Matteucci, S. D. (2019) Investigación-Acción: el rol de los científicos para la sustentabilidad del Planeta Tierra. *Fronteras*, (17), 3-9. [https://www.researchgate.net/publication/348002769\\_Investigacion-Accion\\_el\\_rol\\_de\\_los\\_cientificos\\_para\\_la\\_sustentabilidad\\_del\\_Planeta\\_Tierra](https://www.researchgate.net/publication/348002769_Investigacion-Accion_el_rol_de_los_cientificos_para_la_sustentabilidad_del_Planeta_Tierra)
- Montero Pérez , M. (2023). Guía didáctica para el uso de testimonios y experiencias sobre la guerra civil, posguerra y primer franquismo. *La historia contada. Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1(11), 383-385. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_estud\\_socioeducativos.2023.i11.32](https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2023.i11.32)
- Moreno, C. (2014) Des-desarrollo como antesala para el buen vivir: repensar la civilización de occidente. En, *Postcrecimiento y buen vivir. Propuestas globales para la construcción de sociedades equitativas y sustentables*, (255-271). Fundación Friedrich-Ebert-Stiftung <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/56250.pdf>
- Portilla Chaves, M., Rojas Zapata, A. F., Hernández Arteaga, I. (2014) Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Universitaria*, 3(2), 86-100. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192>
- Sachs, J. D. (2014) La era del desarrollo sostenible. Nuestro futuro está en juego: incorporaremos el desarrollo sostenible a la agenda política mundial. *Deusto*. [https://www.planetadelibros.com/libros\\_contenido\\_extra/31/30978\\_La\\_era\\_del\\_desarrollo\\_sostenible.pdf](https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/31/30978_La_era_del_desarrollo_sostenible.pdf)
- Sanahuja, J. A., Tezanos Vázquez, S. (2017) Del milenio a la sostenibilidad: retos y perspectivas de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. *Política y Sociedad*, 54(2), 521-543. <http://dx.doi.org/10.5209/POSO.51926>
- Sevilla Guzmán, E., González de Molina, M (1993) *Ecología, campesinado e historia. La Piqueta.*
- Suárez Eiroa, B. (2021) Integración de la economía circular en el marco del desarrollo sostenible: Marco teórico e implementación práctica [Tesis de Doctorado, Universidade de Vigo]. [https://www.investigobiblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/2414/SuarezEiroa\\_Brais\\_TD\\_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.investigobiblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/2414/SuarezEiroa_Brais_TD_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

## **ANEXO**

### **Anexo 1 - Guión Entrevista Semiestructurada**

Bloque I: Contexto do lugar de residencia.

Para comezar, gustaríame que me falases da tua infancia e xuventude. En que ano e onde naciches? Foi o lugar onde viviches toda a túa vida? Se non é así, en que outras zonas? Eran rurais ou urbanas?

Bloque II: O estilo de vida dende pequena/o ata agora.

A que se dedicaba a túa familia? Cal era a vosa situación económica? Realizabais outras labores para o autoabastecemento? Existía un espírito constante de produtividade? Que cres que era o que xeraba este contexto?

Bloque III: A presenza do aproveitamento dos diferentes materiais no día a día.

Como era un día normal na túa casa? De onde obtíais a comida, a roupa, a auga,...? Que se facía con eses produtos ao longo da súa vida útil? Onde remataban unha vez xa non servían? Existía o concepto de 'reciclaxe'? Podes dar algún exemplo de como se aproveitaban os materiais na túa casa?

Bloque IV: O cambio no paradigma de consumo.

Notas que houbo un cambio na forma de consumo? Como foi a chegada do plástico? Cres que se deberían recuperar esas costumes, ou se é posible?





