



aulas libres

revista de pensamento
información e debate
do STEG

14

Sumario

- 3** Pedagogía de combate
- 5** Loitar para traballar mellor
- 8** O ensino público quere ser trincheira
- 12** Autoorganización, unidade e conflito: o balance da folga do profesorado valenciano
- 16** Asembleas abertas de profesorado. Un espazo lexítimo para debater e actuar alén das canles oficiais. O caso do IES de Melide.
- 19** Pola dignidade do primeiro ciclo de infantil

Miscelánea

- 21** Mulleres activistas: un calendario para educar na memoria, na igualdade e na loita social
- 24** Da Galiza a Ankara: a defensa da lingua materna como causa universal.
- 26** A importancia das ensinanzas artísticas na educación.
- 28** Clubs de lectura feminista no eido educativo: espazos de pensamento crítico, comunidade e transformación social.
- 33** Que facer (ou que fazer) co Día das Letras?
- 36** Un espazo seguro
- 39** Dámoslle a oportunidade aos mozos.
- 41** Somos o cole da Almáciga
- 45** Persoas que deixan sementes



Pedagogía de combate

Cústanos prescindir das verbas bélicas do vocabulario. Máis aínda nestes tempos sombrizos, de discursos negacionistas que avanza a toda vela, propulsados pola cobiza das trasnacionais tecnolóxicas. O relato racista e aporóforo faise paso sen dificultade unha vez que o pensamento crítico é expulsado. A alianza da industria armamentística co vello imperio precisa de cidadanía desatenta, enganchada ao algoritmo e á fantasía de liberdade do individuo cuxa experiencia da realidade está mediada por un dispositivo que administra pequenas doses de pracer a prezos de mercado. Así avanza o saqueo dos territorios do Sul global, o xenocidio en Palestina, a demonización das poboacións migrantes que tencionan atravesar as fronteiras vedadas para loitar pola propia supervivencia... A humanidade dos pobos que sofren as inxustizas con maior dureza eslúese grazas aos filtros do algoritmo. As penas doen menos cando non se vén, cando o pensamento está anubrado.

Nun contexto coma este faise máis necesario ca nunca un ensino público no que as docentes traballen en condicións dignas que lles per-

mitan inocular no alumnado o anticorpo do pensamento crítico. Faise urxente que o profesorado se organice e reivindique o seu papel como axente educativo, non mero transmisor de contidos. O papel que levamos xogando tantas de nós, a participar nos equipos de dinamización lingüística, nos clubs de lectura coeducativos, a traballar no apoio ás infancias en risco, na organización de charlas e visitas para ampliar os horizontes dos currículos e garantir que cumprimos o mandato prioritario da legislación educativa: o da educación en valores, o da diversidade como riqueza, o da xustiza social. Así o amosan algunhas das experiencias que reflectimos neste novo Aulas Libres, da man xenerosa de compañeiras que deciden compartir connosco a proba de que o noso papel vai moi alén do mero cumprimento duns estándares competitivos. Somos actores necesarios na formación dunha cidadanía crítica que saiba reforzar o poder transformador do colectivo. Esa é xustamente a función que hoxe se nos pretende negar, mediante artimañas máis ou menos evidentes: a (auto)censo e a redución das asigna-



4

cións de horas lectivas para adicar áquelas coordinacións menos submisas ao programa educativo neoliberal.

Asumimos as verbas do combate, da loita e das trincheiras, malia reivindicármolos antibelicistas. Cremos nas prácticas restaurativas como fórmula de resolución de conflitos fronte ao punitivismo, do mesmo xeito que nos declaramos feministas e abrazamos a diversidade. Mais cremos no dereito das oprimidas á autodefensa, á autoorganización das clases traballadoras fronte aos abusos do poder. Deixamos atrás o curso 2025/26, o da escalada nas mobilizacións do profesorado, o do rexurdir das asembleas e o da enésima mostra de autoritarismo e talante antidemocrático dos responsábeis da Consellaría de Educación. Fronte a nós preséntase un curso complexo no que se abren distintas perspectivas de mobilización, e a pantofoa da folga indefinida volve pairar sobre o sistema educativo galego. As e os docentes decidirán, a través das asembleas e das con-

sultas que serán lanzadas a tal efecto, cal será o ritmo e a intensidade das accións a emprender para combater a imparable perda de dereitos e os recortes que a administración opera sen pudor. Velaí temos o exemplo das compañeiras dos STEs noutros territorios do Estado, como o País Valencià, que comparten connosco nestas páxinas. Xunto á súa voz, a das Asembleas Abertas do Ensino Público Galego, que saudamos e ás que acompañamos no seu camiño, pois asemblear é a natureza do STEG. Ou a da Plataforma O-3 Galicia, que puxo sobre a mesa as precarias condicións nas que desenvolven o seu traballo as educadoras da primeira infancia, aquela etapa educativa determinante no desenvolvemento das persoas, malia que continúa relegada ao asistencialismo, mentres non se corrixa a anomalía histórica que a mantén á marxe da administración educativa.

Son moitas as experiencias de loita das que quixemos dar conta nestas páxinas. Tivesen lugar nas aulas, nos claustros, nas salas de profes ou nas rúas. Todas son válidas na construción dun ensino público de calidade, aquel onde ninguén fica atrás polas súas condicións de partida, aquel que aspira a construír un mundo mellor. A loita, como berramos nas manis, é o único camiño. É, fronte á folla de ruta neoliberal aliada cos fascismos. Por iso, nas eleccións sindicais do vindeiro 3 de decembro, o STEG ondeará a bandeira da loita, na procura dos apoios que nos fagan máis fortes para presionar a administración educativa pola recuperación dos dereitos roubados. Precisámoste canda nós nese camiño.



Comba Campoi García

Secretaría de Organización do STEG.



Loitar para traballar mellor

«

O STEG fixo todo o posíbel por acadar a unidade sindical

»

O curso 2025/26 estivo marcado polos seis días de folga convocados no ensino público galego. Foi un curso intenso no que o STEG fixo todo o que estaba na súa man para acadar a unidade sindical e facer fronte, mediante a mobilización, ás políticas educativas da Consellaría. O noso obxectivo foi forzar unha negociación real que abordase as reivindicacións históricas pendentes do ensino público galego.

Apoiamos a convocatoria de folga da CIG do 25 de setembro e acordamos unha segunda convocatoria os días 28 e 29 de outubro. Neste marco impulsamos unha reunión de todas as organizacións sindicais con representación nas Xuntas de Persoal. Quedou claro que existía un amplo consenso nas reivindicacións, agás nas cuestións recollidas no Acordo de Medidas asinado por CC.OO., ANPE e UGT-SP co presidente Rueda.

Nesa reunión os sindicatos asinantes recoñeceron que non lograban avances no desenvolvemento dese acordo e comprometéronse a valorar a incorporación ás mobilizacións se a seguinte reunión coa Consellaría fracasaba. Porén, a Xunta volveu prometerlles novas melloras e desactivou calquera opción de unidade sindical.

5



Ensino en loita



As reivindicacións do profesorado son imprescindibles para garantir un ensino público de calidade



No STEG tiñamos claro que só unhas mobilizacións fortes podían obrigarnos a negociar. Por iso mantivemos a convocatoria de dous novos días de folga, os días 16 e 17 de decembro.

Pouco antes, o CSIF incorporouse ao Acordo de Mello-
ras que criticara e contra o que fixera folga co STEG e a CIG en 2023. O STEG recibiu a mesma proposta e rexeitouna por coherencia. Non aceptamos unha sinatura baleira de contido: primeiro hai que negociar e despois decidir se se asina ou non un acordo.

Tras o Nadal contactamos coas Asembleas Abertas do Ensino Público e apoiamos as manifestacións do 25 de febreiro no sur de Pontevedra de toda a comunidade educativa encabezadas polas Asembleas.

Durante o segundo trimestre continuamos mobilizándonos coa CIG, promovendo máis de vinte peches en centros educativos e apoiando os Martes en Loita. Ao mesmo tempo consolidouse unha alianza entre o STEG, a CIG e as Asembleas Abertas que desembocou na folga do 28

de abril e nunha gran manifestación en Compostela. Paralelamente organizamos máis de vinte e cinco asembleas comarcais para toda a comunidade educativa para impulsar as mobilizacións do 6 de maio en máis de vinte e cinco localidades galegas.

Estas mobilizacións pretenden demostrar que as reivindicacións do profesorado non son corporativas, son imprescindibles para garantir un ensino público de calidade. As condicións laborais do profesorado son tamén as condicións de aprendizaxe do alumnado.

Seguimos con atención as mobilizacións noutros territorios, especialmente a folga indefinida do País Valencià. Tamén comprobamos que sindicatos que en Galiza dedicaron esforzos a desmobilizar o profesorado, enviando correos contra as folgas ou posando co conselleiro Román Rodríguez, noutros territorios apostaron pola unidade sindical e polas mobilizacións.

Por desgraza, aquí a realidade é distinta. Os sindicatos asinantes presentan como





« Coa Consellaría colaboran medios e catro sindicatos »

histórico un acordo que apenas reorganiza o horario de Secundaria sen garantir máis profesorado. Agardamos comprobar a súa aplicación real no curso 2026/27, especialmente no reforzo dos cadros de persoal e da atención á diversidade. A Consellería converteu a propaganda na súa principal forma de gobernar e conta coa colaboración da maioría dos medios de comunicación e de catro sindicatos como principais transmisores do seu relato.

Os feitos fan por si sós. O curso 2026/27 comeza co mesmo horario en Infantil e Primaria. En Secundaria e Bacharelato reorganízase o horario para evitar contratacións. Nos CIFP mantéñense períodos lectivos de sesenta minutos. A redución das ratios avanza tan lentamente que é a caída demográfica quen está facendo ese traballo. Non hai recuperación do poder adquisitivo perdido, mentres

noutros territorios xa existen acordos para importantes incrementos salariais. O plan de atención á diversidade límitase a consolidar postos xa existentes; continúa a inxustiza de non pagar o verán ao persoal substituto; o profesorado segue impartindo materias para as que non está habilitado; aumenta a burocracia; non existe redución do horario lectivo para maiores de 55 anos e avanza a censura nos centros baixo o falso argumento da neutralidade ideolóxica.

Por todo isto, o Secretario Nacional do STEG decidiu iniciar o curso 2026/27 cunha proposta de folga indefinida, sempre que conte co respaldo maioritario do profesorado. Queremos facelo da man das Asembleas Abertas do Ensino Público e de todas as organizacións sindicais que decidan sumarse, comezando pola CIG, coa cal compartimos reivindicacións e traballo conxunto no curso pasado.

As Asembleas Abertas acordaron na súa Asemblea Xeral do 25 de xuño promover un referendo a comezos de curso para consultar ao profesorado se está disposto a iniciar unha folga indefinida e baixo que modalidade. O STEG colaborará, na medida das súas forzas, na súa elaboración e organización. Os seus resultados marcarán a folla de ruta deste curso.

Temos claro que as causas que motivaron os seis días de folga seguen plenamente viventes. Sabemos tamén que este será un curso de mobilizacións en moitos territorios e que o STEG continuará, como sempre fixo, ao lado do profesorado que decida organizarse e loitar por un ensino público galego, de calidade e ao servizo do país.



Félix Roca Rábade

Secretaría de Acción Sindical.

8 O ensino público quere ser trinchreira

“É necesario crear espazos de escoita, de posta en común, de participación, de socialización das problemáticas e situacións que vivimos cada día. Un traballo de a pé nos propios centros, e entre os diferentes centros, que non se está realizar nos últimos anos. En resumo, tecer rede entre todas e todos nós.” Era mediados de setembro, e así comezaba a mensaxe coa que unha docente convocaba ás súas compañeiras de claustro no seu centro en Vigo. Falaban dez días para o primeiro día de folga do curso 2025/26. Curso que remataría sendo, non só o máis combativo no

ensino galego en corenta anos, senón tamén o da recuperación da asemblea por parte do profesorado.

A situación do ensino público galego é crítica e urxente debido ao continuo depauperamento ao que está sometida desde hai case 20 anos, pero escenifícase dun xeito heteroxéneo e asimétrico ao longo de todo o territorio galego. A falta de recursos económicos, materiais e persoais non se representa coa mesma cara en cada centro, vila ou etapa educativa. Por outra banda, estamos a falar dun sector completamente desvirtuali-





zado pola acción sindical maioritaria, no cal unha convocatoria de folga non ten ningún tipo de organización nin traballo previo e, por suposto, ningunha asemblea de traballadoras.

Co obxectivo de iniciar espazos de conversa, escoita e participación entre o profesorado, e sobre todo coa idea de evitar que os centros fosen puntos illados e a inminente xornada de folga se convertese nunha nova liturxia, varias docentes convocaron asembleas nos seus centros en Vigo. Ao mesmo tempo, pero non planificado, xurdiron asembleas espontáneas nun centro do Condado e noutro en Porto do Son. Mostra da necesidade de ser colectivo e da insuficiente do modelo actual.

Despois da folga do 25 de setembro, no sur da provincia de Pontevedra esténdese o movemento asembleario a máis centros. Teñen lugar

dúas asembleas intercentros no histórico Catro a Catro de Vigo, coa participación de profesorado de máis de trinta centros. Nestas reunións xa participa profesorado doutras comarcas, como O Condado, A Louriña, O Morrazo ou O Val Miñor, e establécense contactos con asembleas do norte do país, como Porto do Son, Negreira ou Carballo. Ao tempo que hai novas convocatorias de folga, comeza a desenvolverse un traballo máis organizado, que ten o seu primeiro fito nunha Asemblea Aberta Xeral para todo o profesorado dos arredores de Vigo que ten lugar no IES ROU o 4 de decembro.

Esta grande asemblea, con case 300 persoas, abordou todo o tratado nos centros e coordinacións nos meses anteriores, co sentimento común da necesidade de que a organización e mobilización do profesorado sexa desde os centros, procurando unha

«
varias
docentes
convocaron
assembleas
nos seus
centros
»



o traballo presencial en assembleas e grupos permitiu mobilizacións masivas



loita que aglutine á totalidade do profesorado, evitando a división e segregación que os modelos sindicais actuais no ensino están a provocar. Do mesmo xeito, fíxose fincapé na necesidade de que este sexa un espazo xeneroso e transversal, que fala da necesidade dun novo modelo sindical (non dun novo sindicato) e do traballo común con alumnado, familias e todo o persoal non docente. Establécense neste momento as Asembleas Abertas do Ensino Público como espazo no ensino público galego.

O seguinte momento ten lugar poucos días despois en Compostela. Durante a xornada de folga do 17 de decembro ten lugar a primeira asemblea aberta a nivel galego, que permite estender o modelo asembleario a máis comarcas galegas e establecer unha coordinación nacional da rede asemblearia.

A partir deste momento, comézase a desenvolver un traballo presencial, tanto en asembleas de centro e comarcais como nos grupos de traballo, que permitiu realizar mobilizacións masivas como as seis manifestacións do 25 de febreiro con toda a comunidade educativa no sur da provincia de Pontevedra, as accións nos centros asociadas ás camisetas de Ensino en loita, ou un calendario de asembleas en máis de cen centros e tamén comarcais que permitiron a participación directa do profesorado na toma de decisións para a convocatoria de novas mobilizacións masivas, como a folga unitaria do 28A ou as manifestacións simultáneas do 6M con toda a comunidade educativa en máis de 20 comarcas galegas.

As Asembleas Abertas do Ensino Público representan neste final de curso, de xeito



análogo a outros territorios do estado, un movemento como forma de concienciación e mobilización do profesorado, como forma de democratización da loita e paso fundamental para a vitoria sindical. Este espazo non xorde contra a acción sindical nin para ser un novo actor, senón para recuperar a unidade do profesorado a través da asemblea, a maior ferramenta democrática, de participación e decisión directa e mobilizadora que ten a clase obreira.

A xornada de folga do 28A representou un primeiro gran

paso neste sentido. A primeira convocatoria de folga realizada a partir de asembleas do profesorado, unha convocatoria na que foi naqueles centros onde existe asemblea nos que se lograron maiores cotas de seguemento da folga e cunha manifestación con dous bloques separados, diferenciados e reducidos ás cores dos sindicatos tradicionais, e cun terceiro cos milleiros de docentes que asistiron en grupo, distinguidas polas camisetas ENSINO EN LOITA promovidas polas asembleas abertas, e nutrido un 90% da manifestación.

As Asembleas Abertas do Ensino Público mudaron só nuns meses a loita no ensino público. Non só crearon espazos de participación nos centros, senón que impugnan o modelo sindical actual e mostran o camiño de como organizar ao profesorado desde a base da clase traballadora. Un movemento combativo e democrático, que ten claros os seus piares: horizontalidade, pluralidade e transversalidade.

Un espazo que conta co apoio explícito e público de varios sindicatos desde o seu inicio, cunha participación honesta e xenerosa do profesorado vinculado a estes sindicatos, e que desde esta primavera é quen de liderar novas convocatorias que xorden desde o profesorado e queren escapar da liturxia das manifestacións tal e como as coñecemos ata agora. As asembleas non son só un instrumento de loita, senón o lugar desde o que se resiste ao desmantelamento do ensino público. O profesorado quiere ser trincheira.



Ana Cabanelas e Suso Conde
Docentes do ensino público galego.

12 Autoorganización, unidade e conflito

o balance da folga do profesorado valenciano.

Entrevista con Marc Candela, coordinador de Acción Sindical do STEPV.

A experiencia da folga indefinida do profesorado valenciano ofrece valiosas leccións para o conxunto do sindicalismo educativo. Conversamos con Marc Candela, responsable de Acción Sindical do STEPV, sobre as claves da mobilización, a negociación e os retos que seguen abertos.

Como se chegou á decisión de convocar unha folga indefinida? Como foi a relación cos outros sindicatos neste sentido?

O STEPV decidiu en maio de 2025 que o curso 2025/26 debía ser un curso de mobilizacións, o máis unitarias posible, no marco da Mesa Sectorial de Educación. Por iso convocamos en xuño o resto de sindicatos da Mesa Sectorial (ANPE, CSIF, CCOO e UGT) para iniciarmos a preparación dunha proposta de mobilizacións conxuntas.

A principios de setembro retomamos as reunións, mais só acudiron CCOO e UGT. Acordamos unha plataforma



reivindicativa de seis puntos: recuperación do poder adquisitivo, redución de ratios, recuperación dos cadros de persoal docente, redución da burocracia, mellora das infraestruturas educativas e derogación da lei que pretende reducir a presenza do valenciano no ensino. Eran reivindicacións transversais que preocupaban ao conxunto do profesorado.

Na primeira reunión coa Consellería de Educación, a finais de setembro, os tres sindicatos presentamos conxuntamente a plataforma e a Consellería negouse a negociar ningunha das cuestións que formulabamos.

A partir dese momento, os tres sindicatos convocamos asembleas comarcais presenciais durante o mes de outubro para propoñer as mobilizacións. Delas saíu un calendario de accións que comezaba en novembro e que xa contemplaba a folga indefinida en maio, se a Consellería non sentaba a negociar.

Comezamos a convocar mobilizacións en novembro, con concentracións nos centros e unha primeira folga o 11 de decembro, á que se sumou CSIF, pero non ANPE.

En novembro dimitiu o presidente da Generalitat, Carlos Mazón, pola nefasta xestión da DINA e, co cambio de goberno, entrou unha nova conselleira de Educación poucos días antes da folga de decembro. O 7 de xaneiro reunímonos con ela e comentounos que ía negociar os seis puntos da plataforma reivindicativa en fe-

breiro. Porén, a negociación foise adiando de febreiro a marzo, despois a abril e, finalmente, ao outono. Á vista de que non había negociación, convocamos unha nova folga o 31 de marzo os catro sindicatos. Esa folga tivo un maior seguimento cá a do 11 de decembro e, a partir de aí, ao continuar pechada a negociación, convocamos a folga indefinida. Nesta ocasión, ANPE si a apoiou, aínda que non a convocou.

Durante este curso cobraron protagonismo as asembleas de centro e a Coordinadora d'Assemblees Docents del País Valencià. Que achegou esta dinámica de autoorganización ao conflito e como se articulou a relación entre as asembleas e as organizacións sindicais?

A partir de febreiro constituíuse a coordinadora de asembleas a medida que ían xurdindo asembleas nos centros. Apoiámola e fomentámola mediante campañas explicativas para que o profesorado se autoorganizase. Tamén publicamos vídeos de centros que sabíamos que xa tiñan asembleas constituídas desde había tempo para difundir o asemblearismo, porque é fundamental que os centros se organicen, participen e actúen como altofalante das reivindicacións sindicais para incorporar máis xente.

A relación da coordinadora cos sindicatos foi diferente, porque, a diferenza doutros movementos asemblearios que tivemos no ensino do País

«
é
fundamental
que os
centros se
organicen,
participen e
actúen como
altofalante
das reivindi-
cacións
sindicais
»

Valencià, nesta ocasión a coordinadora decidiu que os sindicatos non participásemos directamente no seu funcionamento. O cal non deixa de ser curioso tendo en conta o carácter assembleario do STE-PV. Aínda así, mantemos reunións periódicas para coordinarnos, porque tanto a coordinadora como os sindicatos entendemos que as mobilizacións deben avanzar conxuntamente.

Evidentemente, temos moitísima afiliación que está a traballar nese movemento assembleario e, nese sentido, o sindicato está presente, aínda que non formalmente.

Unha folga indefinida supón un grande esforzo organizativo e persoal. Como conseguistes manter a participación e cales foron as principais dificultades que atopastes durante o conflito?

Convocar unha folga indefinida era un reto; por iso, durante todo o proceso realizamos asembleas e consultas ao profesorado, que finalmente decidiu iniciar a folga o 11 de maio.

A elevada participación na folga e o amplo apoio social obrigaron a Consellería a sentarse a negociar. Con todo, intentou limitar o acordo a medidas que xa tiña previstas e evitou facer concesións relevantes.

Ademais, alongaron a negociación para desgastar o profesorado en folga, mediante numerosas reunións e propostas parciais claramente insuficientes, que foron rexeitadas nas tres consultas celebradas durante o conflito.

Outra dificultade foi a ruptura da unidade sindical, cando ANPE e CSIF asinaron un acordo retributivo que considerabamos insuficiente e abandonaron a mobilización, unha decisión que están a pagar moi cara diante do profesorado.

O mes de folga foi unha auténtica montaña rusa, pero cada momento de desánimo coincidía con novos acontecementos —como a agresión a unha profesora xubilada ou os ataques do Goberno valenciano— que reactivaban a mobilización.

Tamén foi clave estendermos as mobilizacións á práctica totalidade das comarcas e non limitalas ás tres capitais, levando o conflito aos concellos gobernados polo PP e aumentando a presión política sobre o goberno autonómico.

Desde o punto de vista organizativo tamén foi un reto. A enorme demanda das camisetas verdes de «Estimem l'escola pública», que houbo que distribuír con rapidez por todo o territorio, reflicte ben o nivel de implicación acadado. A isto sumouse a coordinación das mobilizacións, das consultas ao profesorado e de todos os trámites necesarios para soste a folga.

Moitas das reivindicacións presentes na folga valenciana —recuperación salarial, redución de ratios, reforzo dos cadros de persoal ou diminución da burocracia— son tamén demandas centrais do profesorado galego. En cales destes ámbitos considerades que a mobilización conseguiu avances significativos e cales seguen a ser materias pendentes?

O 14 de maio a Consellería puxo enriba da mesa un documento de dúas páxinas claramente insuficiente que foi ampliándose ao longo da negociación. Aínda así, desde o primeiro momento o profesorado só deu por bo o apartado relativo á burocracia; o resto dos avances non contou co seu aval.

O maior avance produciuse na redución de ratios, cunha proposta incluso mellor ca a que se debate actualmente nas Cortes españolas. Tamén houbo avances en cadros de persoal, inclusión e infraestruturas, aínda que insuficientes ou adiados varios anos. Na Formación Profesional, pola contra, as medidas propostas

non satisfán as expectativas dun colectivo especialmente castigado polos recortes.

A lingua é o único ámbito no que non houbo ningún avance. As dúas propostas incluídas desde o primeiro documento seguen a ser totalmente insuficientes e, mentres gobernen PP e VOX, non agardamos cambios nese sentido.

En retribucións, a Consellería négase a reabrir o acordo asinado con ANPE e CSIF. Nós cremos que aínda pode mellorarse, como en Cataluña, pero non foi posible. **As mobilizacións coincidiron**

cun intenso debate sobre o futuro do ensino en valenciano. Que papel xogou a comunidade educativa neste debate e que balance facedes dos avances ou retrocesos producidos neste ámbito?

A inmensa maioría da comunidade educativa defendeu o valenciano no ensino. Todas as principais organizacións coordinámonos na Plataforma pola Ensinanza Pública, que xa convocara unha folga en maio de 2024 contra a mal chamada lei de «liberdade educativa», cuxo obxectivo é acantoar o va-

lenciano. Nese contexto tamén naceu Famílies pel Valencià, que desempeñou un papel moi importante para que as familias optasen maioritariamente polo ensino en valenciano.

Por iso incorporamos a derrogación desa lei á plataforma reivindicativa da folga. Con todo, é o único punto no que non houbo ningún avance e, mentres gobernen PP e VOX, non agardamos cambios.

Que fariades doutra maneira se hoxe tivésedes que volver iniciar este proceso de mobilización?

A mobilización non rematou. Suspendemos a folga, pero non a desconvocamos e, se é necesario, podemos retomala en calquera momento. Se tivésedes que cambiar algo, sería o ritmo da mobilización. Botamos en falta tempo para coller aire entre mobilizacións. Durante un mes houbo accións practicamente a diario, incluídos os fins de semana, o que acabou xerando un grande desgaste entre o profesorado.

Por iso, o vindeiro curso as mobilizacións serán, cando menos ao principio, máis pausadas, progresivas e graduais. E, se retomamos a folga indefinida, probablemente será cun modelo diferente, aínda que esa decisión está aínda por tomar.



Marcos Chavarría Teijeiro
Responsable de Finanzas do STEG.



16 Asembleas abertas de profesorado

Un espazo lexítimo para debater e actuar alén das canles oficiais. O caso do IES de Melide

É cada vez máis frecuente atopar nos centros educativos galegos asembleas de profesorado nas que se comparten preocupacións e problemáticas, se organizan accións e se propoñen iniciativas para reclamar melloras ou manifestar preocupación ou malestar polas condicións que afectan de maneira xeral aos centros de ensino, de maneira particular á actividade docente e laboral do profesorado e, en definitiva, á atención ao alumnado e ao servizo educativo que se oferta ás familias. Créase, á fin, comunidade, posto que parece que o profesorado non ten capacidade de acción, nin tan sequera de opinión, ante a toma de decisións que afectan directamente a organización e calidade do noso oficio, non só como traballadores senón tamén coma cidadáns libres. Semella que debemos dedicarnos á prestidixitación para sacar adiante con dignidade cada xeración de alumnado que chega ás nosas aulas, con todos os seus condicionantes. Os claustros de profesorado amósanse pouco áxiles para este tipo de foros, en moitos casos limitados pola súa propia presidencia, e as formacións sindicais quedan ás veces

afastadas das problemáticas diarias dos centros educativos, ademais da fragmentación que ás veces provocan entre o profesorado.

É necesaria unha pequena introdución para entender como profesionais do IES de Melide chegan a organizarse nunha asemblea aberta de profesorado. Despois de 21 anos traballando neste centro, teño a sensación de que en todo momento se mantivo a preocupación por asegurar para a poboación da comarca unha oferta educativa e formativa ampla, loitando por salvar as fendas que moi a miúdo separan os centros do rural das cidades, garantindo que as familias da contorna e as súas crianzas tivesen acceso a unha atención axeitada ás súas necesidades e a unha oferta académica suficiente para o futuro profesional de cada nova xeración. Algo non moi diferente a moitos outros centros que viven contextos similares. Un acompañamento na educación da rapazada da comarca, hoxe convertida na veciñanza da Terra de Melide que se espallou por toda a xeografía en múltiples postos de traballo, constituíndo a sociedade que somos.

A comunidade do IES de Melide mantivo nestes anos

o compromiso cunha educación responsable para as familias ofertando, entre outras cousas, un ambicioso plan de actividades complementarias, dentro e fóra do centro, garantindo a actualización pedagóxica do profesorado a través dos plans de formación continua, participando en numerosas iniciativas para dotar o centro de recursos materiais e instalacións, organizando a atención ao alumnado, en especial aquel con máis necesidades e que moitas veces precisa de recursos moi específicos, humanos e materiais. Non en van, Melide conta cunha das pioneiras radios escolares no país e segue mantendo clase en dúas quendas de tarde. Iso último fora cousa de garantir que o alumnado do rural tivese medio de transporte para acudir polo menos unha tarde á semana a actividades como teatro, grupos de debate, actividades deportivas, obradoiros de prensa escolar e, máis recentemente, idiomas, entre unha ampla serie de iniciativas, aínda que hoxe teñan mudado moito as circunstancias.

Acontece que no IES de Melide o número de prazas de docentes definitivos no centro é elevado, polo que



moito profesorado está estabilizado, circunstancia esta que permite chegar a compromisos educativos e que favorece a implicación en proxectos pedagóxicos de diferente índole. Porén, esta condición podería dificultar os axustes do cadro de profesorado se a administración quixer facer algún. Así é que no curso 2024-25, despois dos concursos de traslados, suprimiu dúas prazas definitivas no centro ao non cubrir as vacantes xeradas con outros profesionais definitivos. E poderían ter sido tres se un dos profesores non tivese renunciado ao concurso. No curso 2025-26 volve repetir-

se a mesma operación e deixan de cubrirse, despois do CXT, catro prazas definitivas. Isto non implica que o centro quede sen eses seis postos directamente, pero si abre a porta a que deixen de existir no momento en que a administración o considere, ademais de supor a temporalidade dese profesorado.

Xunto a esta situación, no inicio do curso a falta dun profesor/a para un ciclo de madeira —que aumentaba as necesidades de persoal debido ao incremento da oferta educativa e dos cambios na normativa da FP respecto das linguas estranxeiras— supuxo ter que refacer horarios de

«

no curso 24-25 a administración suprimiu dúas prazas definitivas no centro

»

18 «

a organización dunha asemblea foi a saída que atopou o claustro para verbalizar as súas inquedanzas

»

parte do profesorado, tendo que asumir moitos profesionais un incremento de horas, ademais do propio equipo directivo, que tivo que asumir materias afíns para salvar a falta dese profesional. O caso de gardas para cubrir ausencias e imprevistos de profesorado quedou minguado e insuficiente, e os desdobres, laboratorios ou obradoiros en moitas materias non puideron organizarse en grupos de primeiro e segundo de ESO que se moven entre os 28/30 alumnos/as. A atención a moito alumnado con necesidades quedou comprometida e a convivencia nas aulas viuse tamén afectada.

Dende o inicio do curso o profesorado mostrou interese por facer pública esta situación e dála a coñecer entre a comunidade educativa. A través do claustro inténtouse varias veces sen resultados concretos, polo que se acordou organizar unha pequena comisión aberta de profesorado para elaborar unha carta e un decálogo que amosase e explicase a situación que estaba a vivir o centro e os seus perigos. Foi a maneira de poder sacar adiante algún tipo de documento ou recoller diferentes iniciativas para facela visible. De maneira aberta, calquera membro do profesorado podía achegar algo ou participar en función das súas posibilidades. Tras uns días publicadas nas paredes do centro e en redes sociais, chega o requirimento da inspección educativa de retirada do citado catálogo e a posterior aper-

tura de dilixencias previas á unha investigación que supoñemos buscaba dirimir responsabilidades. A maneira de proceder ante esta situación por parte da dirección e da inspección educativa, a falta de información e claridade sobre o que se buscaba, ou simplemente a aclaración motivada sobre tales actuacións, foron vividas polo claustro como unha situación de presión e acoso, ata certo punto intimidatoria, polo que a maneira de reaccionar foi a de reunirse en asemblea para poder organizar a acción, pedir aclaracións e artellar a maneira de facer visible o malestar e a preocupación pola situación dese momento.

A día de hoxe, a organización dunha asemblea foi a saída que atopou o claustro do profesorado do IES de Melide para verbalizar as súas inquedanzas, para organizarse e facer propostas, e para facelas visibles cara ao exterior. Foi un proceso natural, froito dunha determinada circunstancia, pero sabemos que noutros centros galegos estanse a constituír asembleas, posiblemente mellor estruturadas ou conectadas cun movemento máis amplo que permite a creación dunha rede, pero que responden a un fin similar, articular a acción dos claustros de profesorado para facer visible a situación e problemática de cada centro, que en moitos casos é compartida.



David Canoura López
Profesor do IES de Melide.

Pola dignidade do primeiro ciclo de infantil

A Plataforma 0-3 Galicia ten un corto percorrido vital, situando o seu inicio en marzo de 2026. A promotora foi Verónica de la Iglesia que, tras contactar coa Plataforma Estatal e coñecer os movementos doutras comunidades comezou a difundir a idea entre profesionais do sector en Galicia, independentemente do seu modelo de xestión. Fai no, porque sabe do cansazo do colectivo e que moitas e moitos pensamos como ela:

non é posible manter máis no tempo unha escolarización da infancia máis pequena en ratios abusivas e sen os recursos necesarios. Un dos primeiros pasos dados foi crear e dinamizar unha conta en redes sociais seguindo o exemplo do movemento colectivo existente e acollernos ao manifesto de educadoras infantís redactado pola plataforma estatal.

A plataforma medra por ser ferramenta que canaliza a frustración, rabia e cansazo dun colectivo que ansía poder exercer a súa profesión en base aos estándares pedagóxicos e psicolóxicos que sustentan o desenvolvemento de nenas e nenos. Profesionais fartas de que a lexislación recoñeza o seu carácter educativo mentres no seu desempeño diario non

existen recursos básicos como a formación permanente ou tempos reservados para tarefas como titorías, reunións, etc.

O movemento estatal motor para moitas comunidades debuta o 7 de maio coa primeira xornada de folga do sector no país que colle impulso logo dun mes de folga indefinida na Comunidade de Madrid. Traballadoras e traballadores de toda España e de diversos modelos de xestión son mobilizados a través das plataformas, algunhas como a galega, a andaluza ou a



20 «

unha escola
que
compense
desigual-
dades
contribuiría
a reducir
o gasto
noutras
áreas,
como a
saúde

»

canaria de moi recente creación. Compartir esta xornada fixo que tomásemos aínda maior conciencia da urxencia das nosas reivindicacións. Preferiríamos ter máis tempo para planificar, reflexionar e avaliar a nosa situación concreta establecendo estratexias acordadas coa nosa singularidade; en gran medida porque o tempo persoal escasea nun colectivo feminino e traballador con elevada carga mental pois, a pesar dos avances en igualdade, segue sendo o primeiro sostén nas cuestións do coidado familiar: xestión do fogar, atención de menores ou maiores...

Non sabemos cal será o percorrido que seguirá esta plataforma pero a día de hoxe estamos orgullosos dos pasos tomados, de facer visible e dar voz á infancia como entidade con presenza propia na sociedade. O coidado nesta etapa é unha enorme responsabilidade que non pode acadarse se o limitamos ao ámbito familia-escola, implica darlle presenza en todos os ámbitos da vida e require da implicación de todo o colectivo cidadán e especialmente da atención e sensibilidade dos axentes sociais con obrigacións ao respecto: estatais, autonómicos e municipais.

Falamos alto e claro porque a inacción fainos cómplices. As familias deben coñecer as condicións e as dinámicas dos centros onde deixan as súas crianzas tantas horas. En moitos casos pasan a xornada cun grupo de 8, 13 ou 20 nenas e nenos sen capacidade de regulación propia, a maior parte do tempo xuntos nun espazo pechado e cun so adulto que ten que traballar como se nunha cadea de montaxe estivese: sono, comida, hixiene, etc.

O colectivo de profesionais sabemos das consecuencias para o desenvolvemento se as experiencias non son as adecuadas, cómpre a divulgación e reforzar a importancia de ofrecer unha educación de calidade desde os primeiros anos. A sociedade debe parar a repensar que tipo de trato está ofrecendo á infancia.

Así que sigamos traballando, nunha tarefa que se nos presenta titánica: derrubar muros xa ben asentados como

asociar a escola á mera conciliación. Non, e mil veces non. As políticas para o fomento da natalidade deben mudar de estratexia, as mulleres e os homes non queren ter fillos ou fillas para perder a súa infancia mentres eles e elas traballan. Estamos convencidas de que o investimento en políticas de conciliación reais onde a escola exerza a súa función compensatoria de desigualdades contribuiría a reducir o gasto noutras áreas, por exemplo, a da saúde. O debate está aberto, animamos a todas as partes a participar.

Invitámosvos a sumarvos na defensa dunha escola que poida ofrecer experiencias significativas na procura do máximo potencial do individuo, que poida detectar dificultades porque conta con profesionais formados e actualizados, que poida ofrecer intervencións específicas porque conta con especialistas nas equipas, que poida orientar as familias pedagoxicamente... e que non quere atender a seres humanos coma se fosen tamagotchis. Temos o foco posto no importante, que neste caso tamén é urxente.



Plataforma 0-3 Galicia
@galicia.dignidade03

Mulleres activistas

21

un calendario para educar na memoria,
na igualdade e na loita social

«

no camiño
dunha
educación
crítica e
transfor-
madora

»

O pasado 10 de xaneiro de 2026, a sala Riquela de Santiago de Compostela converteuse nun espazo de encontro para o feminismo, a educación e o activismo social coa presentación dunha nova edición do calendario coeducativo *Tempo de Mulleres*, *Mulleres no Tempo*. Impulsado pola Organización de Mulleres da Confederación Intersindical e pola Asemblea de Mulleres do STEG, este proxecto leva máis de dúas décadas entrando nas aulas

como unha ferramenta imprescindible para recuperar a memoria das mulleres, construír referentes feministas e promover unha educación crítica e transformadora.

A edición de 2026 está dedicada ás mulleres activistas, ás que decidiron facer da súa vida unha práctica de resistencia, organización e compromiso colectivo. O calendario recupera voces e traxectorias de mulleres que loitaron polos dereitos humanos, pola igualdade, pola educación,



22 «

as participantes reflexionaron arredor do significado actual do activismo feminista

»

pola paz, polos dereitos laborais, pola saúde sexual e reprodutiva ou pola defensa do medio ambiente, ofrecendo á comunidade educativa exemplos inspiradores de loita e transformación social.

O acto contou coa participación de Sonia Blanco Esquivias, responsable da Organización de Mulleres da Confederación Intersindical; Mónica Muñoz Montejano, responsable da Área de Comunicación da organización; Emma González Ferreiro, responsable da Asemblea de Mulleres do STEG; e Laura Romero, ilustradora galega e autora dos retratos desta edición. A presentación completouse cun coloquio moderado por Irene Seara Oro e coa participación de Mercedes Teijeiro Gato e Mon Vilar Figueirido, ademais dunha actuación musical de Xiana Lastra e Iria de Cabo, que puxo o peche a unha mañá chea de reflexións e emocións.

Ao longo das distintas intervencións repetíronse ideas que atravesan o espírito do calendario desde os seus inicios: a necesidade de construír unha escola feminista, crítica e comprometida coa realidade social; a importancia de contar con materiais didácticos propios, en galego e con perspectiva feminista; e o papel da educación como

ferramenta de transformación social. Porque este calendario é unha proposta política e pedagóxica que cuestiona o relato androcéntrico da historia e devolve ás mulleres o lugar que lles corresponde na memoria colectiva.

Un dos momentos máis interesantes da xornada chegou durante o coloquio posterior á presentación. Mercedes Teijeiro e Mon Vilar reflexionaron arredor do significado actual do activismo feminista e da necesidade de levar ás aulas os valores da igualdade, da diversidade e dos dereitos humanos. A conversa derivou inevitablemente cara ao debate aberto polas iniciativas da Consellaría de Educación arredor da chamada “neutralidade ideolóxica” nos centros educativos, unha cuestión que está a xerar preocupación entre boa parte do profesorado e dos movementos de renovación pedagóxica.

As participantes coincidiron en que a educación non pode situarse á marxe das desigualdades e dos conflitos sociais do seu tempo. Educar para a igualdade, para o respecto á diversidade ou para a defensa dos dereitos humanos non é doutrinar: é cumprir coa propia función educativa que establece a le-





xislación vixente. A reflexión colectiva puxo sobre a mesa que toda práctica educativa implica valores e posicionamentos éticos, e que a suposta “neutralidade” fronte ás discriminacións pode acabar converténdose nunha forma de normalizalas.

Fronte a esta situación, reivindicouse o papel dun profesorado comprometido coa formación integral do seu alumnado e coa construción dunha cidadanía democrática e crítica. As intervencións defenderon a necesidade de incorporar explicitamente nas programacións didácticas contidos relacionados coa igualdade, a coeducación, a memoria democrática, a educación afectivo-sexual ou os dereitos humanos, vinculándoos aos obxectivos e competencias establecidos pola normativa educativa. Deste xeito, a “non neutralidade” deixa de entenderse como unha cuestión partidaria para reivindicarse como unha

práctica pedagóxica plenamente amparada polas leis educativas.

Non resulta casual que este debate xurdise precisamente durante a presentación dun calendario dedicado ás mulleres activistas. As biografías recollidas nas súas páxinas lembran que os avances sociais nunca foron froito da indiferenza, senón do compromiso de persoas que decidiron actuar fronte ás inxustizas do seu tempo.

A temática escollida para 2026 cobra especial relevancia nun contexto marcado polo avance dos discursos reaccionarios e polo cuestionamento de dereitos conquistados polas mulleres e outros colectivos historicamente discriminados. Tal e como se destacou durante o acto, falar hoxe de activismo non é unha opción, senón unha necesidade democrática.

Ao longo dos doce meses do calendario aparecen figuras internacionais como Sep-

tima Clark, Angela Davis ou Rigoberta Menchú, xunto con referentes galegas imprescindibles como Lola Ferreiro, María Vinyals, Laura Bugalho ou María Xosé Queizán. Todas elas representan distintas formas de compromiso político e social e lembran que a historia do activismo está construída por múltiples voces e experiencias que merecen ser coñecidas e recoñecidas.

Entre as referentes galegas desta edición ocupa un lugar moi especial Lola Ferreiro, psiquiatra e activista feminista falecida en 2024. A súa defensa da saúde das mulleres e da educación con perspectiva feminista converteuna nun referente ético e político para varias xeracións de activistas e docentes. A presentación do calendario quixo servir tamén como unha celebración da súa figura e o legado que deixou no feminismo galego.

A nova edición de Tempo de Mulleres, Mulleres no Tempo reafirma así unha aposta pedagóxica consolidada: educar para a igualdade a través da memoria, do coñecemento da historia das mulleres e da recuperación das súas loitas. Nun momento no que a democracia precisa máis ca nunca dunha cidadanía crítica e comprometida, este calendario continúa lembrándonos que as mulleres sempre estiveron presentes, organizadas e transformando o mundo.



Emma González Ferreiro
Secretaría de Mulleres do STEG.

24 Da Galiza a Ankara

a defensa da lingua materna como causa universal

A participación do STEG e de STEI de Illes Balears en representación dos STEs no III Simposio Internacional sobre a Lingua Materna, organizado por Egitim Sen permitiu ratificar a defensa do galego como parte dunha causa internacional compartida por pobos que loitan polo dereito a existir e educarse na súa propia lingua.

O encontro converteuse nun espazo de intercambio entre experiencias, onde estiveron presentes realidades como a kurda, armenia, es-

cocesa ou xeorxiana. Todas elas comparten un elemento común: a resistencia fronte ás políticas de asimilación e a reivindicación da lingua como dereito colectivo e ferramenta de dignidade popular.

Mais o simposio non foi só un espazo para escoitar outras experiencias; tamén serviu para situar a realidade galega no debate internacional. A situación da Galiza foi presentada como un caso de estudo relevante, explicando o percorrido histórico do noso

idioma: a súa orixe común co portugués, os Séculos Escuros, a represión lingüística durante o franquismo e as dinámicas actuais que buscan afastar artificialmente o galego do seu espazo natural no ámbito lusófono.

Este paralelismo resultou especialmente significativo ao compartir espazo con representantes de pobos que tamén sufren políticas de negación identitaria. A experiencia galega dialogou directamente coa do pobo kurdo



e outras nacións sen estado, evidenciando que a represión lingüística adopta formas diferentes segundo os contextos, pero responde a unha mesma lóxica de uniformización cultural en beneficio do capitalismo internacional.

Outro dos aspectos máis relevantes do simposio foi a achega de evidencias científicas que desmontan algúns dos prexuízos que continúan presentes no debate lingüístico. Fronte ás voces que identifican multilingüismo con división social ou fracaso académico, os relatorios presentados reafirmaron algo que a pedagogía internacional leva décadas demostrando: o ensino na lingua materna mellora a aprendizaxe, fortalece o desenvolvemento cognitivo e facilita posteriormente a adquisición doutras linguas.

Alguén pensa que unha crianza pode educarse facendo tradución simultánea respecto á lingua do seu pobo?

O dereito á lingua materna non aparece así como un privilexio nin unha concesión administrativa. É un dereito humano fundamental, vinculado á dignidade, á igualdade e ao acceso efectivo á educación e á participación social. As ideas segundo as cales existen linguas “máis útiles” ou o plurilingüismo representa unha ameaza repítense tanto en Turquía como en Galiza; porén, como afirmabamos no parágrafo anterior, a evidencia científica e educativa desmente esas afirmacións.

Cómpre ademais salientar o contexto no que se desenvolve esta loita. O profesorado e o sindicalismo educativo en Turquía pagan un alto

prezo por defender estes dereitos: despedimentos, persecución política, exilios e represión forman parte da realidade de moitas persoas vinculadas á defensa da educación en lingua materna. A presenza do STEG e dos STEs no encontro foi tamén unha mostra de solidariedade internacionalista. Unha mostra desde a realidade galega, na que a espada de Damocles do Decreto de Plurilingüismo sitúase sobre o corpo docente a día de hoxe.

Como tantas veces lembraba Castelao, a lingua propia non limita horizontes, ábrenos ao mundo.



Miguel Paz Cabo

Secretaría de Confederación e Relacións Institucionais.



26 A importancia das Ensinanzas Artísticas na Educación

«

O desleixo da Consellería cara a esas materias é cada día máis evidente

»

Nun contexto educativo cada vez máis orientado cara ás competencias técnicas, científicas e tecnolóxicas, é fundamental reivindicar o papel das Ensinanzas Artísticas na Educación Secundaria Obligatoria e no Bacharelato. Con frecuencia considéranse materias de segunda liña ou complementarias, cando en realidade desempeñan unha función esencial na formación integral do alumnado.

O desleixo que a Consellería amosa por estas materias é cada día máis evidente, relegando estas materias á optatividade co conseguinte recorte de profesorado.

As disciplinas artísticas, como a Música, as Artes Plásticas, o Deseño, o Teatro ou a Danza, contribúen ao desenvolvemento de capacidades que van moito máis alá da simple procura de coñecementos específicos. A través delas, o alumnado aprende a expresar emocións, a interpretar a realidade desde diferentes perspectivas e a desenvolver un pensamento creativo e crítico.

O mergullo nas artes permite abranguer con solvencia a diversidade cultural, valorar o patrimonio histórico e fomentar o respecto polas distintas formas de expre-



sión. Nunha sociedade plural e democrática, estas aprendizaxes contribúen á formación dun alumnado máis aberto, reflexivo e tolerante.

Outro aspecto relevante é o impacto positivo que as actividades artísticas teñen sobre o benestar emocional do alumnado. A creación artística ofrece espazos para a expresión dos sentimentos, a xestión das emocións e a construción da autoestima nesta sociedade na que a saúde mental dos nosos mozos e mozas preocupa especialmente á comunidade educativa. É indiscutible, polo tanto, que as artes constitúen unha ferramenta de grande valor para promover o equilibrio persoal e social.

Tamén é importante sinalar que estas ensinanzas poden servir como vía de orientación académica e profesional. O noso alumnado descobre nestas materias vocacións relacionadas co deseño gráfico, a ilustración, a arquitectura, a produción audiovisual, a interpretación musical ou as artes escénicas. Reducir a presenza destas disciplinas no currículo suporía limitar as oportunidades de orientar a nosa mocidade con inquiredanzas artísticas cara un futuro formativo e profesional.

Por isto, as Ensinanzas Artísticas non deben ser consideradas materias de segunda categoría. Pola contra, merecen un recoñecemento acorde coa súa contribución á formación integral do alumnado. A escola do século XXI debe aspirar non só a formar perso-

as competentes desde o punto de vista académico, senón tamén alumnado creativo, sensible e capaz de comprender o mundo desde múltiples perspectivas. As artes son unha ferramenta fundamental para acadar ese obxectivo.



as ensinanzas artísticas axudan a desenvolver pensamento diverxente



Non ofertar ensinanzas artísticas na ESO e no Bacharelato anestesia o alumnado porque limita a súa capacidade de sentir, crear e interpretar o mundo de xeito crítico. As artes son unha das principais vías para desenvolver a imaxinación, a sensibilidade e a expresión persoal. Cando estas disciplinas esmorecen ou quedan rebaixadas a un papel marxinal, a educación corre o risco de centrarse unicamente na adquisición de contidos e competencias utilitarias, deixando de escoitar dimensións fundamentais da condición humana.

A arte convida a formular preguntas, explorar emocións e cuestionar a realidade. Sen ese espazo de creación e re-

flexión, o alumnado pode converterse nun receptor pasivo de información, máis preocupado por memorizar e superar exames que por abranguer, interpretar ou transformar a súa contorna. Neste eido, a ausencia das ensinanzas artísticas contribúe a unha certa "anestesia intelectual e emocional", xa que empobrece a experiencia educativa e reduce as oportunidades para desenvolver o pensamento diverxente e a capacidade crítica.

Outro aspecto a ter moi en conta nunha sociedade dominada polas pantallas, a inmediatez e o consumo constante de información, as artes ofrecen un tempo e un espazo para a contemplación, a expresión persoal e o autocoñecemento. Privar o alumnado destas experiencias significa mudar as ferramentas fundamentais para construír unha personalidade autónoma, creativa e comprometida coa cultura e coa sociedade.

Por todo isto, unha educación que non inclúe as ensinanzas artísticas de maneira suficiente corre o risco de formar estudantes máis eficientes, pero tamén máis conformistas; máis preparados para reproducir respostas que para crear novas preguntas. As artes non son un luxo nin un complemento: son unha necesidade educativa para formar persoas críticas, sensibles e empáticas.



Clara Pino Ballón

Docente de Música.

Secretaría de xubiladas do STEG.

28 Clubs de lectura feminista no eido educativo

Espazos de pensamento crítico, comunidade e transformación social

«

A lectura é unha construción colectiva mediada polo contexto

»

A educación contemporánea enfróntase ao desafío de formar cidadáns críticos nun contexto marcado por profundas transformacións sociais e culturais. O sistema educativo debe promover a análise das estruturas de poder que organizan a sociedade. Os clubs de lectura feminista sitúanse neste marco como ferramentas especialmente relevantes, ao permitir cuestionar discursos e visibilizar desigualdades desde unha perspectiva crítica. Deste xeito, configúranse como dispositivos educativos que conectan lectura, pensamento e transformación social.

As teorías contemporáneas da lectura subliñan o seu carácter social e interpretativo, entendendo o acto lector como unha práctica situada. A lectura non é só un proceso individual, senón unha construción colectiva mediada polo contexto. Os clubs permiten converter esta práctica nun espazo de diálogo e intercambio, favorecendo a construción de coñecemento compartido. No caso dos clubs con perspectiva feminista, esta dimensión adquire unha orientación crítica centrada na análise das desigualdades de xénero. Caracterízanse pola selección

Coeducación



de textos feministas, a metodoloxía dialogada e a finalidade transformadora. Estes espazos combinan análise textual, reflexión social e experiencia persoal, favorecendo a construción de coñecemento situado e compartida. No ámbito educativo, constitúen unha ferramenta pedagóxica relevante para o desenvolvemento do pensamento crítico e a educación en valores e contribúen ao desenvolvemento da alfabetización feminista, entendida como a capacidade de interpretar a realidade desde unha perspectiva crítica de xénero. Este proceso está vinculado á revisión do canon literario, historicamente construído desde unha perspectiva androcéntrica. A inclusión de autoras e voces diversas permite cuestionar os criterios tradicionais e ampliar os referentes culturais. A perspectiva interseccional resulta fundamental para analizar a complexidade das desigualdades sociais. Os clubs que incorporan diversidade de voces permiten abordar o xénero en relación con outros eixes como a raza ou a clase. Neste sentido, a lectura de textos diversos contribúe á construción dunha cidadanía máis inclusiva e consciente. Organízanse mediante encontros periódicos e participación horizontal, coa presenza dunha persoa dinamizadora que facilita o diálogo.

Un elemento clave para o éxito dos clubs de lectura feminista no ámbito educativo é a formación do profesora-



do encargado da súa dinamización. A persoa mediadora de lectura non só debe posuír competencias literarias, senón tamén unha formación específica en perspectiva de xénero que lle permita guiar a análise crítica dos textos. Neste sentido, a mediación lectora implica comprender a lectura como práctica social e ideolóxica, capaz de reproducir ou cuestionar desigualdades. Ao mesmo tempo, a incorporación da perspectiva feminista require coñecementos teóricos e ferramentas metodolóxicas para identificar estereotipos, analizar representacións e promover debates inclusivos. A formación continuada do profesorado resulta, polo tanto, imprescindible para garantir que estes espazos non se limiten á lectura superficial, senón que se convertan en auténticos contextos de aprendizaxe crítica. Ademais, un profesorado formado en mediación lectora e igualda-

de pode crear dinámicas máis participativas, favorecer a seguridade emocional do grupo e contribuír á construción dunha comunidade de aprendizaxe baseada no respecto e na diversidade. O fortalecemento da formación docente neste ámbito aparece como unha das condicións necesarias para consolidar os clubs de lectura feminista como prácticas educativas transformadoras.

Na Galiza, o desenvolvemento dos clubs de lectura no ámbito educativo está fortemente ligado ao labor das bibliotecas escolares. Desde comezos do século XXI, as bibliotecas escolares galegas consolidáronse como espazos de dinamización cultural e innovación pedagóxica, desempeñando un papel central na promoción de prácticas lectoras colectivas. Neste contexto, os clubs de lectura constitúen unha das iniciativas máis consolidadas dentro dos programas insti-

30 «

o diálogo directo coas escritoras favorece unha comprensión máis profunda das obras

»

Coeducación

tucionais de fomento da lectura. A súa implantación nos centros educativos responde a un enfoque que entende a lectura como unha práctica social, participativa e vinculada á construción de coñecemento. A través da creación de grupos estables de lectura, as bibliotecas escolares favorecen a interacción entre alumnado, profesorado e, en ocasións, familias, converténdose en espazos de encontro arredor da literatura. Ademais, os clubs de lectura insírense nunha estratexia máis ampla de educación literaria, orientada ao desenvolvemento de com-

petencias lingüísticas, culturais e sociais. A lectura compartida promove a comprensión lectora, o pensamento crítico e a capacidade de argumentación, ao tempo que favorece a creación de hábitos lectores estables. Neste sentido, os clubs funcionan como espazos complementarios ao currículo, nos que o alumnado pode relacionarse coa literatura de maneira máis libre e significativa. Neste marco, a incorporación da perspectiva de xénero nos clubs de lectura supón unha evolución natural destas prácticas. A través da selección de obras feministas ou centradas en cuestións de igualdade, os clubs contribúen a integrar a educación en valores de maneira transversal, alineándose cos obxectivos da coeducación e da igualdade de oportunidades.

Un elemento de grande valor pedagóxico é a organización de encontros coas autoras das obras traballadas. Estas actividades permiten transcender a lectura como produto pechado e entender os textos como procesos vivos ligados a experiencias, contextos e posicionamentos ideolóxicos concretos. O diálogo directo coas escritoras favorece unha comprensión máis profunda das obras e contribúe a humanizar a figura da autora, facilitando a creación de referentes reais para o alumnado. Os encontros con autoras e autores están asociados a un maior gusto pola lectura e a unha maior implicación nos procesos de

escritura, especialmente entre o alumnado máis afastado dos hábitos lectores. Ademais, considéranse experiencias educativas con efectos duradeiros, ao reforzar a conexión emocional co texto e estimular a creatividade literaria.

Desde unha perspectiva didáctica, estes encontros presentan múltiples beneficios: incrementan a motivación e o interese pola lectura, favorecen a participación activa e o pensamento crítico, desenvolven habilidades comunicativas, e contribúen á construción de referentes femininos no ámbito cultural. O feito de ler previamente a obra e preparar preguntas para a autora intensifica o proceso de comprensión lectora, facendo que a lectura sexa máis atenta e reflexiva. Esta práctica adquire unha dimensión simbólica e política relevante. A visibilización de autoras, especialmente no contexto galego, contribúe á construción dunha xenealoxía literaria propia e ao cuestionamento das dinámicas de exclusión do canon. Neste sentido, encontros con autoras como María Reimóndez, Susana Sanches Aríns, Andrea Nunes Brións ou Paula Carballeira, entre outras, non só enriquecen a lectura, senón que tamén permiten introducir reflexións críticas sobre identidade, desigualdade e representación. Os encontros coas autoras constitúen unha práctica clave para converter os clubs de lectura feminista en auténticos espazos de aprendizaxe.

xe integral, nos que conflúen lectura, diálogo, experiencia e construción de coñecemento compartido.

A existencia de experiencias concretas en centros educativos galegos evidencia a súa aplicabilidade real e o seu impacto na comunidade educativa. No contexto da formación profesional, destaca o caso do CIFP Compostela, onde se desenvolve o club de lectura feminista en lingua inglesa, Coffee Sessions, e o club de lectura do profesorado, grupos facilitados desde o club de lectura do centro, Caldo de Gloria. A proposta combina lectura, debate e actividades complementarias, favorecendo a participación do alumnado e do profesorado e a reflexión crítica sobre temas como a igualdade, a identidade ou a representación das mulleres na cultura. O seu carácter aberto e flexible permite integrar alumnado de diferentes especialidades, contribuíndo á creación dunha comunidade educativa máis cohesionada. Así mesmo, o CIFP A Xunqueira (Pontevedra) conta cun club de lectura que incorpora de maneira progresiva a perspectiva feminista nas súas dinámicas. Neste caso, a actividade enmárcase dentro das accións da biblioteca escolar e dos programas de fomento da lectura, integrando obras literarias que permiten analizar estereotipos de xénero e cuestionar narrativas tradicionais. A metodoloxía combina encontros periódicos, debate guiado e propostas



de reflexión individual e colectiva, adaptándose ás características do alumnado de formación profesional e promovendo o pensamento crítico nun contexto educativo non universitario.

Un dos elementos máis relevantes é a creación de espazos seguros onde as persoas participantes poden compartir experiencias e construír vínculos. Esta dimensión emocional favorece aprendizaxes máis significativas e fortalece a autoestima e o sentido de pertenza.

Os clubs de lectura feminista enfróntanse a unha serie de desafíos estruturais e metodolóxicos que condicionan a súa implementación e continuidade no ámbito educativo. Entre os principais obstáculos destaca a limitación de recursos materiais e organizativos, especialmente en centros con menor dotación económica. A necesidade de dispor de fondos bibliográficos actualizados,

«
Esta
dimensión
emocional
favorece
aprendizaxes
máis
significativas
»



espazos adecuados e tempo dentro da organización escolar constitúe un factor determinante para o funcionamento destes clubs. Resulta especialmente relevante a formación do profesorado mediador, tanto en competencias de mediación lectora como en perspectiva de xénero. A falta de preparación específica pode derivar nunha aproximación superficial aos textos, limitando o potencial crítico da actividade, a mediación require coñecementos que permitan interpretar a lectura como unha práctica social e ideolóxica, así como ferramentas para abordar cuestións complexas como a desigualdade ou a diversidade identitaria. Outro desafío significativo reside na integración curricular destas prácticas. A miúdo, os clubs de lectura quedan relegados ao ámbito extracurricular ou dependen da voluntariedade do profesorado, o que dificulta a súa consolidación como ferramenta educativa estable. Neste sen-

tido, avanzar cara a unha inclusión máis sistemática dentro do currículo permitiría reforzar a súa continuidade e impacto, ademais de facilitar a súa avaliación pedagóxica.

Cómpre destacar a necesidade de profundar na diversidade e pluralidade das lecturas. Aínda que os clubs feministas pretenden cuestionar o canon tradicional, existe o risco de reproducir enfoques limitados se non se incorporan perspectivas interseccionais que atendan á diversidade cultural, racial, social e afectivo-sexual. A selección de textos e enfoques debe, polo tanto, responder a criterios de inclusión real e representación plural.

Por outra banda, a participación do alumnado tamén pode presentar dificultades. A falta de hábito lector, a desigual motivación ou a percepción da lectura como actividade académica poden limitar a implicación. Isto require deseñar metodoloxías innovadoras e participativas que conecten coa súa expe-

riencia, como a incorporación de formatos audiovisuais, narrativas transmedia ou dinámicas creativas.

Outro reto clave é o recoñecemento institucional e social destes espazos. Aínda que cada vez gañan máis presenza, os clubs de lectura feminista non sempre contan co apoio suficiente das administracións educativas ou das direccións dos centros.

Os clubs de lectura feminista funcionan como formas de activismo cultural ao promover valores de igualdade, diversidade e xustiza social. A lectura convértese así nunha práctica transformadora que conecta coñecemento e acción e constitúe unha ferramenta educativa fundamental para o desenvolvemento dunha cidadanía crítica e comprometida. A súa capacidade para combinar lectura, reflexión e acción social sitúaos como prácticas clave na educación contemporánea, contribuíndo á construción de contextos educativos máis xustos e inclusivos.



Mercedes Teijeiro Gato

Mediadora de lectura
no CIFP Compostela.

Asemblea de Mulleres do STEG

Que facer (ou que fazer) co Día das Letras?

Fago miña a pregunta coa que Isaac Lourido enceta o libro que tivemos o pracer de escribir xunto con Charro Lopes en *Através Editora*, *Begonha Caamanho, uma das nossas*. Escribo desde a difícil posición de ser á vez docente do ensino público e coautora deste volume, desde a docencia do galego ILG-RAG, perfectamente estándar e normativo, e a consciencia de que este ano fixo moita falta nas aulas a Begonha Caamanho que grafaba así o seu nome, con NH. Tiven o pracer de escribilo así para unha xincana das letras, ao propor unha proba desde a materia de portugués, que tamén impartía no meu centro. Fomos lá andar a terra con Begonha Caamanho, viaxamos a Angola e ao Brasil para descubrir que falan como nós. Este artigo já começou assim bipolar, e vai continuar binormativista, acho.

Porque felizmente houve muitíssimas oportunidades que Begonha Caamanho abriu para nós, e assim tivemos a possibilidade de recuperá-la nas aulas, a sério: o alumnado de cultura clásica pódela traballar as mulleres non apenas na Odisseia, mas também na mitologia greco-



34 «

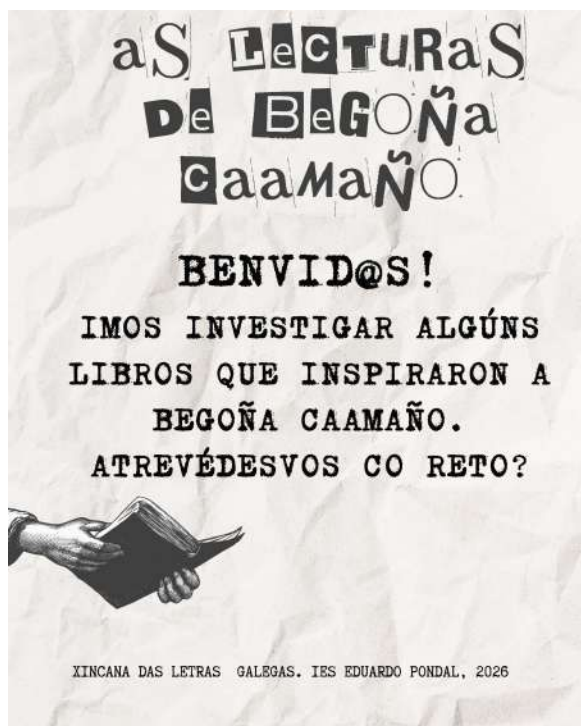
levamos
anos vendo
como a
celebración
das Letras
Galegas é
convertida
nun ritual
(funerario, se
me apuran)

»

latina en xeral; a todos os niveis pudemos ler alguma coisa ESCRITA por Begonha Caamaño, inclusive escutar, a ela que tanto e tão bem falou na Rádio Galega (tamén felizmente, temos os arquivos ao noso dispor, como, por outra parte, era obrigado por un ente público de radiodifusión); pudemos ler, sim, *Circe ou o pracer do azul*, *Morgana en Esmelle*, artigos, reportagens, entrevistas, manifestos... Pudemos coñecer à Begonha Caamaño anti-imperialista, anti-militarista, a que era solidaria com os presos e as presas políticas, a independentista, a internacionalista, que acreditava em (e agia com) que a solidariedade é a tenrura dos povos. A feminista da diferença que pón o corpo en tantas manifestacións, autoinculpações, mesmo, e acreditava em que podemos mudar o mundo, e

assim trabalhava, tanto na sua profissão, que levava mesmo a sério como funcionária dum meio de comunicação público (e a defesa da língua, precisamente, foi uma das suas reivindicações). A que tinha um programa literário muito claro: a criação duma narrativa feminista em galego, através da revisión dos mitos e das narrativas que configuran o noso imaginário. Um programa que ficou infelizmente incompleto, mas ainda podemos, insisto, LER e RECUPERAR (todo este ano e mais que venham, isto non acabou a 31 de maio!).

E agora volvo ao galego ILG RAG para pasar revista ao que pasou (e pasa) no ensino, ao que fixemos e ao que non fixemos: levamos anos vendo como a celebración das Letras Galegas é convertida nun ritual (funerario, se me apuran) en que



as institucións, tamén as que velan pola lingua e quen facemos parte do sistema educativo, matan por segunda vez a certas figuras. Tamén Isaac Lourido fala deste risco da segunda morte, e tamén da política de terra queimada que vivimos coas Letras (arrasamos todo o que se poida a autora ou autor no ano que toque e queda definitivamente sepultada). Ofrécesenos unha imaxe acomodada, que non sexa conflitiva co poder, dos autores e autoras santificadas, e así desapareceu misteriosamente unha estrela vermella dunha bandeira galega nun dos pósters do IES Castelao (en fin, nada que non se solucione cun gomet ben posto), cuxa exposición gañou o certame da Consellaría para a exposición das Letras Galegas. Así fixeron, desde Corporación de Servizos Audiovi-

suais (xa non Compañía de Radiotelevisión de Galicia) recreacións de Begonha Caamaño e da súa voz a través da IA, coma se non tivéssemos infinidade de arquivos audiovisuais da autora. Así, como tan ben explica o Novas da Galiza no seu último editorial, convertimos autoras e autores nun debuxo animado e queda desactivada a súa potencia: lingüística, cultural, e tamén política.

Este ano houve escribir novamente “fora as vossas sujas mãos”; este ano abracei o galego internacional como potencia normalizadora da nosa lingua (pude comprobar que o alunado de portugués saía das aulas a falar galego... Internacional, sim, mas galego ao fim, num contexto urbano onde já impera a diglossia). Este ano descubri que há rituais, cerimoniais, santificações, que

é possível transgredir se as vemos como uma oportunidade para falarmos nas aulas, para o alunado ler em galego (qualquer variedade ortográfica, mesmo), para o alunado pensar. Begonha Caamaño não se deixa domesticar. As docentes também não.

«
há rituais
que é
possível
transgredir
se os vemos
como uma
oportunidade
»



Lara Rozados
Docente de Lingua
e Literatura Galegas

36 Un espazo seguro

«

é no noso día docente cando debemos facer do centro un espazo máis inclusivo

»

Dar clase nunca é un acto neutro. Cada explicación, cada exemplo, cada dinámica de aula e cada silencio transmiten unha forma de mirar o mundo. Por iso, como docente concienciada e coordinadora de igualdade e diversidade nun centro de secundaria, considero imprescindible, e así o recolle a lexislación, que a práctica educativa incorpore de maneira consciente a perspectiva de xénero e a alianza co colectivo LGBTIQ+.

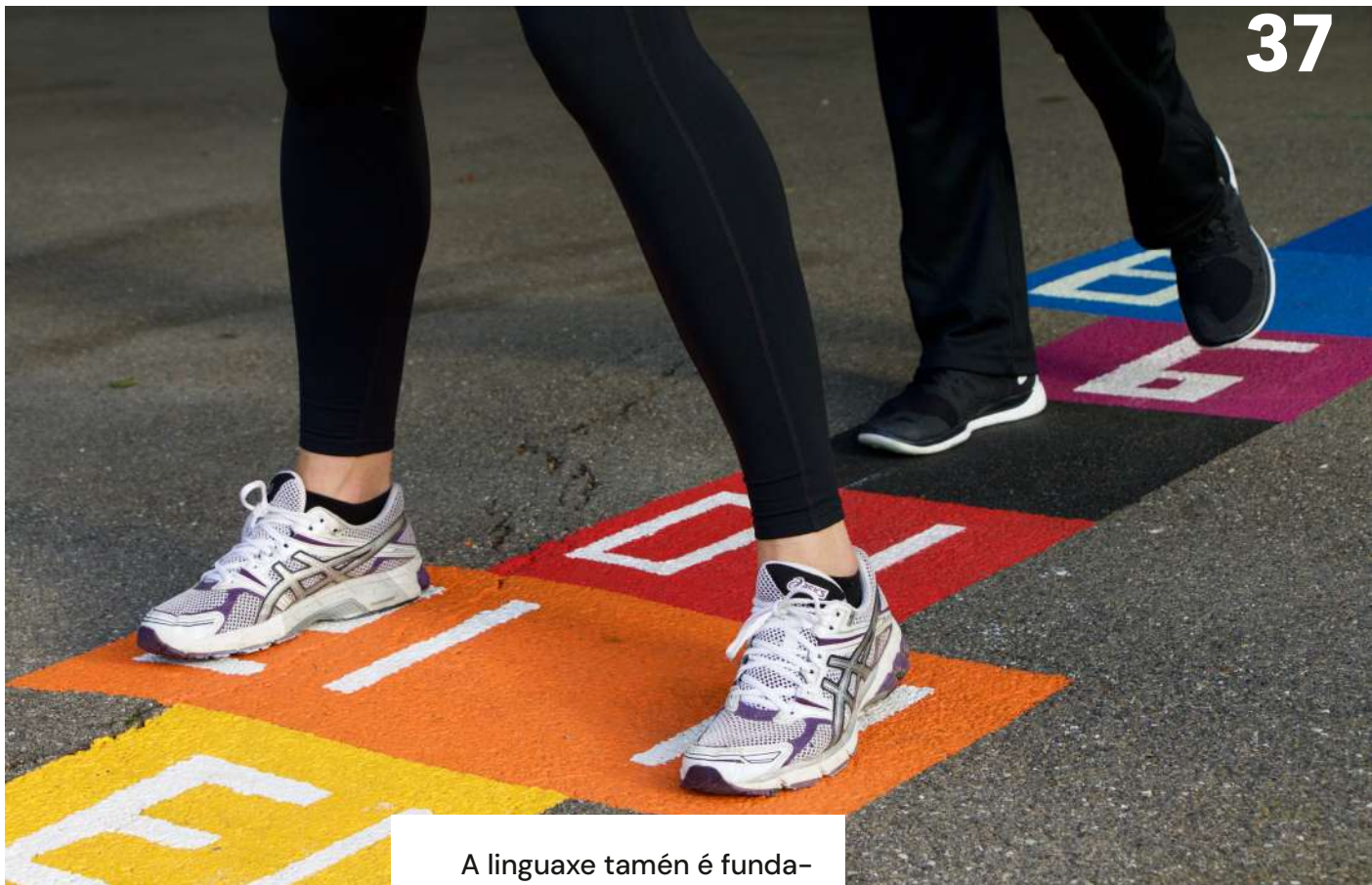
É no noso día a día docente, e non só nas efemérides, cando debemos contribuír a facer do centro un espazo máis seguro, inclusivo e respectuoso. Máis alá de datas, o verdadeiro reto é facer que estes valores estean presentes na vida cotiá do centro: nas aulas, na titoría, no patio, nos corredores, etc.

A diversidade das nosas clases supón unha extraordinaria oportunidade de aprendizaxe, pero tamén un

reto profesional. Dende a Educación Física, a miña materia, permitíndeme dicir que este reto é algo maior. Porque falo dunha materia historicamente masculina e masculinizada, á que o acceso das nenas e mozas foi tardío, negado e estereotipado; que se sustenta sobre o deporte, fundamentalmente heteropatriarcal e elitista; e que fala e trata o corpo, o noso ben máis persoal, a nosa identidade, a noso ser, a nosa vida enteira. Como credes que se senten as disidencias nos nosos ximnasiaos e pavillóns?

Permitíndeme tamén defendela. Nas nosas clases edúcase a través do corpo, da práctica, da relación coas demais, da autoestima, da exposición pública e da maneira na que cada persoa aprende a ocupar o espazo. Por iso, falar de diversidade afectivo-sexual e de xénero en EF é unha necesidade educativa. Como facelo? Aquí deixo unhas recomendacións per-





soais seguindo a Vilanova Soler e cols. (2025) que facilmente se poden exportar ao resto de materias:

Para min, o primeiro é mostrarse coma unha persoa de confianza: o arco da vella non pode estar máis presente nos meus outfits! Pulseira, chaveiro, chapas, camisolas... un primeiro recordatorio de que somos un espazo seguro.

Despois cómpre revisarnos coma docentes. Non podemos minimizar comentarios ou condutas discriminatorias. Cando un insulto homófobo ou machista, ou unha burla sobre a expresión de xénero quedan sen resposta, o grupo aprende que iso é tolerable. Débese intervir con firmeza e aproveitar esas situacións para reflexionar coitando a convivencia.

A linguaxe tamén é fundamental. O que non se nomea non existe, xa sabedes. Empregar a linguaxe inclusiva e non sexista nas explicacións, nos carteis, nos documentos ou nas interaccións cotiás é unha maneira concreta de dicirle ao alumnado que todas as persoas teñen lugar na aula. Non se trata de forzala, senón de facela máis coitada, precisa e respectuosa. En relación a isto, a mellor forma de comezar cun grupo sempre é deixarlles espazo para mostrarse como son. Seguindo o consello de Ana Ojea, coordinadora da Rede Educativa de Apoio LGBTQ+ de Galicia, adoito pasar lista polos apelidos e a persoa dirá como quere que a chame e que pronomes utilizarei (de forma pública ou privada) respectando dende o primeiro momento a súa identidade.



o primeiro é mostrarse como unha persoa de confianza



Os vestiarios son outro espazo que mirar



Outro aspecto clave é a formación de grupos. En EF, facer equipos nunca é neutro. Escoller por capitás xera vergoña e reforza xerarquías no grupo. É importante utilizar agrupamentos variados, equilibrados e supervisados, nos que ninguén quede á marxe e salientando os obxectivos clave: participar, aprender e cooperar.

Nunha EF inclusiva resulta vital revisar os contidos que propoñemos. Non falo de eliminar os deportes tradicionais, senón de amplialos, cuestionalos e enriquecelos. Debemos traballalos con este ollo crítico e coa mesma importancia que a expresión

corporal, as danzas, os xogos cooperativos, os alternativos ou propostas nas que se analicen os estereotipos de xénero no deporte (coma se dispón o currículo no bloque 4). Canto máis diverso sexa o abano de actividades, máis posibilidades terá o alumnado de atopar unha forma positiva de relacionarse co movemento.

Os vestiarios son outro espazo que mirar. Para parte do alumnado, especialmente persoas trans, non binarias ou con inseguridades corporais, poden ser lugares de incomodidade, exposición ou mesmo medo. Garantir intimidade, respecto e seguridade debe ser básico na materia. A miña recomendación dende a experiencia é, partindo dese estado de respecto e seguridade, falar co alumnado concretamente interpe-lado e ofrecerlle flexibilidade á hora de elixir o espazo e forma no que cumprir coa hixiene na materia.

A visibilidade tamén educa. Mostrar referentes deportivos femininos e LGBTIQ+ axuda a romper estigmas e a ampliar o imaxinario do alumnado. Ao coñecer historias de deportistas lesbianas, gais, bisexuais, trans, intersexuais ou non binaries, comprenden que non existe unha única maneira válida de ser deportista mostrando a diversidade como parte natural da sociedade. Para isto eu teño o “Recuncho de información deportiva” no ximnasio onde se pon o foco sobre o deporte menos (re)coñecido.

En conclusión, ser docente aliada do colectivo LGBTIQ+

implica transformar a nosa mirada e asumir unha responsabilidade educativa e ética en cada decisión pedagóxica. Fronte a resistencias, incomodidades ou a idea equivocada de que falar disto é algo ideolóxico ou alleo á escola, compre implicarse, revisarnos e revisar prexuízos e expectativas, actuar ante a discriminación, acompañar sen invadir e crear un clima no que todas as persoas poidan sentirse seguras.

Defendo unha Educación Física na que todos os corpos teñen cabida, na que ningunha identidade é motivo de burla e na que o movemento é unha fonte de liberdade e non de medo. Unha materia que celebra a diversidade e axuda o alumnado a medrar libre. A escola non pode cambialo todo, pero si pode ser o lugar onde moitas persoas se sintan vistas por primeira vez. Educar desde esta mirada é apostar por un mundo máis xusto, máis seguro e máis humano. Vamos aló!

Fonte: Vilanova Soler, A., Martos García, D., Serra Payeras, P., & Soler Prat, S. (2025). *La diversidad afectivo-sexual y de género en la Educación Física: Buenas prácticas y prácticas buenas. Guía teórico-práctica*. XATCOM.



Tamara Pérez

Docente de Educación Física no IES Terra de Turonio.

Socia da Rede Educativa de Apoio LGBTIQ+ de Galicia

Dámoslle a oportunidade aos mozos?

Imaxinas ser adolescente nun mundo así? Imaxinas ser home adolescente nunha sociedade como esta? Imaxinas transitar esa etapa vital nun momento onde o *mainstream* é ser un home violento que o seu único obxectivo debe ser competir por ser o mellor? Imaxinas que os teus referentes estean día e noite co discurso misóxino en redes sociais? Imaxinas que ante todo iso ningún ofrecese unha alternativa pausada e crítica?

As mulleres comezaron a revolución feminista hai centos de anos e os homes aínda estamos intentando resistirnos ante o evidente: unha desigualdade estrutural que nos coloca nunha situación de privilexio. Co contexto claro, a solución educativa non o é tanto.

Vai uns anos que os profes homes somos conscientes de que visibilizarse como feminista rebaixa, un pouco, a «situación de poder» dentro da aula. Aqueles que queremos aulas horizontais non temos problema ante iso, pero hai outros moitos que seguen cómodos no poder, en todas as súas esferas. Posicionarse como suposto aliado activa un mecanismo de protección da maioría dos



alumnos homes. Aí comeza o camiño de “convencer” de que ser feminista é a única posición posible. Tamén aí comezan as dúbidas e aparecen os medos. Os adolescentes teñen medo e por iso se resisten ao avance da igualdade. Teñen medo porque na sociedade da desinformación e da velocidade non teñen tempo para pensar. E é xusto aí onde temos que actuar os homes feministas que dedicamos parte da nosa vida a educar(nos).

Os profes que camiñamos na deconstrución masculina tradicional temos a obriga de crear un espazo onde os alumnos poidan expresarse libremente e poidamos, en colectivo, intentar entender

que o Patriarcado tamén é unha merda para nós. Parece egoísta pero é a única forma de que tomen conciencia de que o feminismo, ademais da única posición posible no marco dos dereitos humanos, tamén é o único camiño para que os homes sexamos libres. Libres para coidar, libres para sentir e libres para compartir.

Pepe Cabido, mestre coeducador para moitos de nós, aprendeunos aos homes profes que os grupos non mixtos son unha boa oportunidade para afianzar os principios da igualdade cos adolescentes homes. Crear un espazo de seguridade onde desaparece o xuízo permítenos varias cou-

40 sas importantes. A primeira entender que a desigualdade existe, que se imos por unha rúa sos, a escuras e escoitamos voces ao fondo preferimos que sexa un grupo de mulleres que de homes, e xusto aí, os homes adolescentes comezan a entender cousas. A segunda a entender que a maioría dos homes non son violadores, pero a maioría dos violadores si son homes. Con iso comezamos a entender cousas. E xusto aí, son os propios adolescentes os que, mediante a súa propia experiencia, senten que isto do que falamos non é ficción. Aprenden que isto do machismo onde tanto incidimos é certo e que polo tanto temos a responsabilidade de analízalo para transformalo. Por dereitos humanos.

O feminismo vén a denunciar que negar a desigualdade tamén é violencia. É xusto nesos espazos, sen xuízo e con cariño, onde os homes (nenos) adolescentes atopan un lugar para expresar medos e dúbidas. Unha vez expresados, poden aprender. Atopan unha oportunidade. Unha vez aí, poden camiñar a cuestionar a Xocas, a Roma Gallardo ou a Vito Quiles. Se non somos quen de darlles esa oportunidade, que agardamos que pensen? A quen van escoitar? A coeducación é a fórmula para dotar aos homes mozos de ferramentas críticas para que sexan quen de ser homes feministas, que coiden, que respecten e que contribúan a crear a única sociedade xusta, aquela onde todas e todos somos iguais.

Imos con moitos anos, séculos, de retraso e por iso é hora de tomar posición, de responsabilizarnos e de activar en cada centro, en cada espazo coeducativo, as ferramentas que permitan aos homes vivir sen violencia e de forma igualitaria. O único camiño é a educación, a coeducación.



Manoel Ucha

Docente de Servizos á Comunidade.

Pai do Bento e do Nuno.

Intento de feminista.



Somos o cole da Almaciga

41

De como unha comunidade pode mudar o nome do seu centro educativo

O cambio de nome do noso cole vén motivado, entre outras cousas, precisamente polos principios e valores que se defenden, pola nosa concepción republicana da escola pública.

Consideramos que a escola é o tempo e o espazo da formación académica, da convivencia e a aprendizaxe para a vida en sociedade. Construír democracias sólidas require educar nos seus valores. Somos unha

comunidade comprometida coa escola pública, diversa, de calidade, en galego e inserida na súa contorna, que defende valores feministas, ecoloxistas, democráticos e laicos. Son moitas as familias que participaron activamente nas últimas décadas para que o cole seguise aberto, para recuperar o conxunto do edificio, para mellorar as instalacións, para acadar ratios razoables, para poñer en marcha proxectos de

igualdade, lingua, comunidade e convivencia.

O proceso de cambio de nome de CEIP Apóstolo Santiago a CEIP da Almaciga foi riguroso, coidadoso e participativo, dando espazo a toda a diversidade de opinións. É un traballo de máis de dous cursos que está a representar unha ferramenta pedagóxica para educar as nenas e nenos nos valores democráticos:



42 «

Un centro educativo debe reivindicar a súa pertenza ao barrio



Pensamento crítico

Podemos e debemos cuestionarnos as cousas dadas. Como nomeamos aos espazos que habitamos fala dunha visión do mundo, do que queremos que permanezca no tempo e no espazo. Que referentes estamos a construír nas escolas públicas desta cidade dominadas por nomes de homes católicos? Abrir un debate sobre a relación que aínda arrastramos entre escola pública, aconfesional, e relixión católica (esta materia segue a formar parte do currículo académico).

A denominación dun centro ten un gran valor simbólico, non é un elemento decorativo, senón un signo identitario, un instrumento de cohesión comunitaria e un recurso pedagóxico.

Nun contexto de renovación dos modelos educativos e de procura de referentes que expresen inclusión, diversidade e identidade local, o nome CEIP da Almaciga representa unha boa oportunidade para visibilizar o compromiso do centro coa súa contorna.

«Almaciga»: un topónimo único en Galicia.

Almácega – almásqa – masqāh, palabra de orixe árabe. Significados: ‘tanque para recibir a auga de chuvia; depósito de auga’, ‘pebideiro, sementeiro; lugar onde se sementan e cultivan os vexetais que logo se transplantan’. A día de hoxe atópase un depósito de auga municipal.

A Almaciga representa un espazo profundamente ligado á memoria da clase traballadora compostelá, construído pola súa propia veciñanza e frecuentemente invisibilizado dentro das narrativas oficiais da cidade.

CEIP da Almaciga dota o centro dunha identidade educativa acorde coa súa realidade territorial, cultural e social. Adoptar esta denominación supón:

- Dignificar o barrio, a súa historia e a súa contribución á cidade.
- Recuperar un espazo simbólico asociado á vida popular compostelá.
- Combater estigmas sociais e construír identidade positiva.
- Fortalecer vínculos afectivos entre escola e territorio.

Un centro educativo situado físicamente no corazón do barrio debe reivindicar a súa pertenza simbólica ao mesmo.

Organización colectiva

Un proceso lento, traballado e participativo.

Levou a cabo durante dous cursos escolares, sendo ademais unha proposta iniciada, con este mesmo nome, no 2019 por outra directiva anterior da ANPA.

Durante o curso 2024–2025 abriuse un proceso de reflexión participativa impulsado pola AFA, co obxectivo de avaliar a adecuación da actual denominación do centro e explorar alternativas que reforzasen a identidade educativa. Despois de detectar unha demanda absoluta-



mente maioritaria de cambio de denominación do centro, decidiuse crear unha comisión que traballara para tal fin.

Escoitáronse diferentes propostas e recolléronse con nomes e xustificación histórico-pedagóxica. Expuxéronse as opcións presentadas e analizáronse colectivamente. O 19 de marzo de 2025 celebrouse unha asemblea extraordinaria para votar sobre as opcións presentadas (coa participación máis alta rexistrada en procesos previos). Paralelamente realizouse unha enquisa e recolléronse firmas das persoas do centro educativo, asociacións veciñais e xente do barrio.

Tras este longo proceso participativo, a AFA acordou na asemblea do 11 de novembro do 2025 presentar como denominación final CEIP da Almaciga.

A comisión específica traballou nun informe sobre a fundamentación do cambio de denominación, e coidou o proceso a nivel legal e participativo.

Máis tarde solicitouse o apoio ao Consello Escolar cunha proposta formal acompañada por este informe como reflexo do sentir colectivo da comunidade educativa.

O Consello Escolar celebrado o día 4 de decembro do 2025 decidiu por unanimidade a votación a favor do cambio de denominación por CEIP da Almaciga. O que debería ser o máis complicado dun proceso como este conseguiu: unanimidade na votación do Consello Escolar, máxima representación dunha comunidade educativa. Recordemos que o Consello Escolar é o órgano democrático que repre-

senta á comunidade educativa, no que están presentes familias, profesorado e persoal non docente.

Soberanía, autonomía e responsabilidade

Toda escola pública está no dereito de propor un cambio de nome de dita escola.

O Consello Escolar decidiu cambiar o nome do centro. Decidiuno de forma plenamente democrática e legal. Polo tanto, non existe traba legal nin competencial para non dar curso (Concello) e aprobar (Consellería) esa proposta. Rexeitar a proposta é obstruír de forma ilexítima e antidemocrática a libre vontade do Consello escolar.

O dereito a propor cambio de nome do colexio vén regulado polo *Decreto 374/1996, do 17 de outubro*. no artigo 8. Porén, non especifica, en

44 «

a nosa
lexitimidade
e legalidade
son
completas

ningún sentido, a que debe ceñirse o Concello para emitir un informe favorable. Nin sequera menciona o seu contrario, isto é un informe desfavorable. Esta ambigüidade é a que permitiu á maioría do Pleno do Concello do 26 de febreiro de 2026 rexeitar a proposta e, así, non darlle curso á Consellería. O que fixeron a oposición e os non adscritos, grazas á ambigüidade do texto do artigo, é interpretalo de forma absolutamente non-democrática. Deixaron en papel mollado a autonomía do Consello Escolar e a súa competencia legal así recoñecida no dito artigo.

Baixo esta interpretación tan arbitraria e antidemocrática, calquera das iniciativas e competencias que un Consello Escolar ten recollidas pola lei poden ser abordadas por un Concello.

O baremo polo que se debe medir e valorar unha pro-

posta deste tipo o debe determinar a súa lexitimidade e legalidade (e a este marco debería ceñirse exclusivamente o Concello). A lexitimidade vén determinada polo debate e o proceso democrático, plural e libre da comunidade escolar para chegar á súa decisión final, que é propor finalmente o cambio de nome e darlle o curso que marca o decreto. A legalidade vén igualmente determinada polo propio Decreto, no que o artigo 8 encomenda ao Consello Escolar esa competencia.

Polo tanto, a nosa lexitimidade e legalidade son completas. E neste ámbito exclusivo debía basarse o informe do Concello, favorable por forza.

Hai aquí unha vontade soberana, libre e independente, lexítima, legal e democrática expresada pola maioría do Consello Escolar.

Temos unha proposta do Consello Escolar que cumpre con todos os requisitos democráticos e normativos que chega ao concello e é rexeitada arbitrariamente por estes edís. O seu rechazo non representa nin os intereses expresados polo Consello Escolar nin da veciñanza maioritaria dos barrios onde está localizada a escola, nin tam pouco representan os intereses da cidadanía de Compostela (pois descoñécenos neste asunto concreto).

É unha clara e asombrosa demostración de como cercear os dereitos políticos da cidadanía, neste caso concreto exercidos de

forma colectiva baixo o Consello Escolar.

Ao final, non só está en xogo un nome. Está en xogo o dereito que ten todo cidadán e todo colectivo a participar de forma activa no proceso de toma de decisións políticas.

Temos aquí unha responsabilidade como parte da cidadanía ante o que consideramos unha vulneración da soberanía do centro na súa decisión competente, lexítima, legal e democrática.

Procedemento

1. Detección de demanda de cambio na comunidade educativa
2. Proceso de recollida de propostas e xustificación das mesmas
3. Exposición colectiva das propostas
4. Votación en asemblea extraordinaria
5. Recollida de firmas e enquisa
6. Votación e acordo da proposta final a presentar
7. Realización de informe coa fundamentación para presentar no Consello Escolar
8. Solicitude apoio ao Consello Escolar
9. Votación Consello Escolar (unanimidade)
10. Pleno Municipal (informe favorable)
11. Consellería Educación (aprobación)



Comisión de cambio de nome da AFA do cole da Almaciga

Persoas que deixan sementes 45

En memoria de Jean Schmitz

Cando contactaron comigo dende o STEG para facer un artigo sobre as prácticas restaurativas dubidei en aceptar, non por falta de interese no tema, poucas cousas me apasionan máis da miña profesión que o enfoque restaurativo, senón porque estaba na recta final do curso e tiña acumulado moito traballo. Unha chamada esa mesma semana fixo que escribir sobre prácticas restaurativas deixase de ser unha opción para converterse nunha necesidade.

Quero dedicarlle este artigo a quen foi o meu mestre e amigo, Jean Schmitz, a persoa que me abriu a porta do mundo restaurativo.

Coñecino hai once anos. Daquela non podía imaxinar ata que punto aquel encon-

tro acabaría transformando a miña forma de entender a convivencia, a educación, os conflitos, as relacións humanas, a vida. Tampouco podía imaxinar que, unha década despois, estaría escribindo estas liñas.

Porque falar das prácticas restaurativas en Galiza é, inevitablemente, falar de Jean.

Moitas das persoas que hoxe empregan círculos de diálogo nas aulas, que facilitan encontros restaurativos despois dun conflito, que empregan as preguntas restaurativas para abrir a comunicación e ofrecer entendemento, que utilizan declaracións afectivas para fortalecer as relacións, tal vez non o coñeceron persoalmente. Algunhas nin se-

quera escoitaron o seu nome, e con todo, o seu legado está presente en cada unha desas prácticas.

Escribo estas liñas poucos días despois de que Mariela, a súa muller, me chamase para comunicarme o seu falecemento. Fágoo coa tristeza de quen perde un amigo, pero tamén co agradecemento de quen sabe que tivo a sorte de compartir con el unha parte importante do seu camiño. Porque hai persoas que deixan recordos. E hai persoas que deixan sementes. El foi, sen dúbida, unha delas.

A historia do noso encontro comezou moito antes de coñecernos persoalmente. A través do meu amigo Ferran Erra, implicado no de-



46 «

nas
prácticas
restaurativas
apréndese a
acompañar
persoas,
a escoitar,
a errar

»

senvolvemento dun proxecto restaurativo para adolescentes en Bolivia, comecei a escoitar falar dun profesional belga que impulsaba experiencias de xustiza restaurativa en distintos países de América Latina. Aquele nome aparecía unha e outra vez nas nosas conversas:

Jean Schmitz.

Pouco tempo despois, Jean viría impartir unha formación en Vigo que acabaría marcando profundamente a miña traxectoria profesional. Aínda hoxe, máis dunha década despois, lembro a intensidade daquela formación. Non transmitía só coñecemento; creaba experiencias que nos obrigaban a repensar o que tiñamos por certezas.

A semente xa estaba plantada. O que ningún de nós podía imaxinar daquela era ata onde chegarían as raíces.

Jean acostumaba dicir que as prácticas restaurativas non se aprenden realmente nun curso. Apréndese acompañando persoas, escoitando historias, equivo-

cándose, reflexionando e volvendo intentar. Pouco a pouco, as ideas que nos transmitira comezaron a tomar forma en distintos ámbitos da realidade galega.

Aplicamos e difundimos as prácticas restaurativas no ámbito social, xudicial e comunitario, pero o ámbito no que aquela semente acabou atopando un terreo especialmente fértil foi o educativo.

A partir do 2016, Jean, Ana Pérez Figueroa e eu comezamos a colaborar cos diferentes Centros de Formación e Recursos de Galicia, co CA-FI e con numerosos centros educativos interesados en coñecer o enfoque restaurativo. Naquel momento, Ana coordinaba na Asociación Arela o programa de xustiza xuvenil no que eu traballaba.

O que nun principio eran pequenas formacións puntuais foi converténdose nun camiño sostido no tempo. Ao longo destes anos impartimos centos de formacións, obradoiros e conferencias dirixidas a profesionais da educación, familias e alumnado.



A experiencia destes anos ensinounos algo importante: as prácticas restaurativas non se consolidan unicamente mediante formación. Necesitan tempo, acompañamento e profesionais dispostos a soste as relacións no día a día. E é precisamente aí onde aparecen algunhas das principais dificultades.

Moitos dos proxectos restaurativos que sobreviven

nos centros educativos fano grazas á implicación extraordinaria de docentes que dedican horas non recoñecidas nin remuneradas a acompañar alumnado, ás súas familias, soportando moitas veces situacións tensas, coa idea de poder facilitar diálogos, preparar encontros ou construír espazos de convivencia. A isto engádese unha carga burocrática que consome



«

Moitos
proxectos
restaurativos
sobreviven
nos centros
grazas á
implicación
de docentes

»

48 «

a convivencia non pode depende do voluntarismo

»

unha parte importante do tempo e da enerxía do profesorado. Todo isto, xunta outras precariedades do sistema educativo, crea unha presión laboral que deixa pouca marxe para atender algo tan esencial como as relacións humanas.

Quizais unha das leccións máis importantes que aprendemos durante esta década é que non abonda con formar persoas. Tamén é necesario coidalas, e crear as condicións organizativas que permitan que ese coñecemento prenda e se converta nunha práctica sostida no tempo. Porque a convivencia non pode depender exclusivamente do voluntarismo de quen máis se implica. Debe formar parte dunha aposta colectiva apoiada por recursos, estabilidade e unha clara vontade política e institucional.

O mesmo día que recibín a noticia do seu falecemen-

to, propuxéronme traballar nun conflito escolar bastante grave. Como ocorre sempre nestas situacións, os días seguintes enchéronse de entrevistas, chamadas, reunións e momentos difíciles.

Mais esta vez era diferente. Mentres escoitaba os relatos dos rapaces, falaba coas familias ou preparaba as seguintes entrevistas, unha parte de min seguía intentando aceptar a súa perda. Foron dúas semanas difíciles de describir, cunha estraña sensación de irrealidade. Dúas semanas nas que o exercicio profesional e o dó camiñaron xuntos.

Finalmente, puidemos realizar o encontro restaurativo. Sentámonos vinte e seis persoas en círculo. Estudantes directamente implicados, as súas familias, profesorado e eu, facilitando o encontro.

Durante varias horas compartíronse vivencias, emo-



cións, preocupacións e responsabilidades. Falouse do dano causado. Do medo. Da rabia. Da tristeza. Da decepción. Do arrepentimento. Do impacto que os feitos tiveran sobre as persoas directamente afectadas e tamén do dano causado a toda a comunidade educativa.

E, pouco a pouco, foi aparecendo algo máis. Comprensión. Recoñecemento. Responsabilidade. Compromiso. Non foi unha reunión perfecta, pero foi unha reunión profundamente humana.

Ao rematar, mentres recollía os meus materiais e as persoas abandonaban a sala, unha vez máis, tiven a sensación de que se viña de facer xustiza. Non a xustiza que habitualmente asociamos aos castigos ou ás sancións. Outra forma de xustiza. Unha que imparte a comunidade, de común acordo, que intenta humanizar as persoas en lugar de reduci-las aos seus peores erros. Unha que procura comprender antes de xulgar.

Unha xustiza que Jean promoveu con todos os seus esforzos. Dalgún xeito, el estaba naquela sala con nós.

Durante estes anos, o enfoque restaurativo tamén foi abrindo camiño no propio sistema educativo galego. Ferramentas e principios inspirados nas prácticas restaurativas forman parte hoxe da Estratexia Galega de Convivencia Escolar, aparecen en protocolos tan sensíbles como o de prevención, detección e intervención ante o risco suicida, e mesmo forman parte dos

coñecementos que se lles esixen ás persoas que aspiran a incorporarse á función docente. Moitas persoas fan posible, co seu esforzo e unha mesma paixón, que isto sexa posible, pero resulta difícil imaxinar este avance sen a figura de Jean.

É imposible saber cantas persoas formou directamente ao longo da súa vida nas innumerables formacións que impartiu en América Latina, Europa, África ou Asia. Moito máis difícil aínda é calcular cantas foron alcanzadas indirectamente, a través dos seus manuais, dos seus artigos, e de todas aquelas persoas que aprendemos del e continuamos compartindo o que nos ensinou.

Mais estou convencido dunha cousa. Alí onde en Galicia se abre un círculo de diálogo, onde se facilita un encontro restaurativo. Alí onde unha escola busca reparar en lugar de castigar. Alí, dunha maneira ou doutra, segue viva a semente que Jean deixou.



Jean promoveu unha outra forma de xustiza



Rafael Pérez de Lis Nieto

Psicólogo experto en prácticas restaurativas e intervención social. Formador e facilitador de procesos restaurativos.

aulas
libres 14