

TEXTOS
PARA O
DEBATE

O Eixo Atlântico: un territorio educador, unha comunidade educativa

Coordenadores da publicação
Coordinadores da publicación

María Belén Caballo Villar

Autores

José Antonio Caride Gómez
João Paulo Ferreira Delgado
Ana Paula Marques
Pablo Montero Souto
Américo Nunes Peres
Héctor Manuel Pose Porto

**O EIXO ATLÁNTICO:
UN TERRITORIO
EDUCADOR,
UNHA COMUNIDADE
EDUCATIVA**

**O EIXO ATLÂNTICO:
UN TERRITÓRIO
EDUCADOR,
UMA COMUNIDADE
EDUCATIVA**



Editor

Xoán F. Vázquez Mao

Director do Servizo de Estudos e Publicacións

Director do Servizo de Estudos e Publicacións

Enrique José Varela Álvarez

Edición / Edição

Eixo Atlántico do Noroeste Peninsular, Vigo

Comunicación e Publicacións / Comunicação e Publicações

Chus Torres

© 2009 Eixo Atlántico

© Os autores

Imprime: Tórculo Artes Gráficas, S.A.

ISBN: 978-84-613-3264-9

DL: C 2021-2009

COMISIÓN EXECUTIVA / COMISSÃO EXECUTIVA

LUIS FILIPE MENEZES
Presidente / Pdte. da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia

ABEL CABALLERO
Vicepresidente / Alcalde de Vigo

RUI RIO
Vogal / Pdte. Câmara Municipal do Porto

DEFENSOR OLIVEIRA MOURA
Vogal / Pdte. Câmara Municipal de Viana do Castelo

MIGUEL ANXO FERNÁNDEZ LORES
Vocal / Alcalde de Pontevedra

XOSÉ SÁNCHEZ BUGALLO
Vocal / Alcalde de Santiago de Compostela

ANTÓNIO MAGALHAES
Vogal / Pdte. Câmara Municipal de Guimarães

DOLORES GARCÍA
Vocal / Alcaldesa de Vilagarcía de Arousa

SERVIZOS TÉCNICOS – SERVIÇOS TÉCNICOS

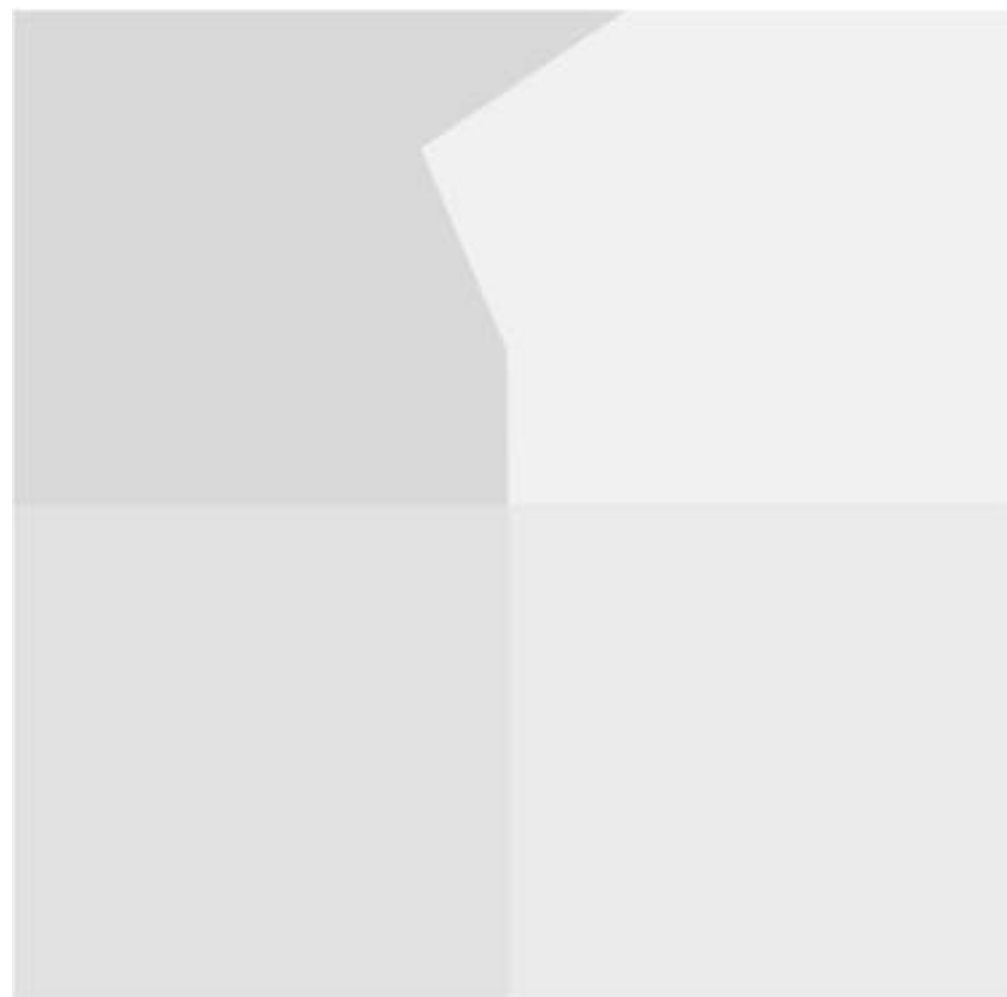
XOÁN MAO
Secretario Xeral / Secretario Geral

AMAYA GARCÍA
Coordinadora – Galicia (España)

CLAUDIA ANTUNES
Coordenadora – Região Norte (Portugal)

Rúa Bolivia, 4
36203 VIGO
Tel. 0034 986 480 616
Fax. 0034 986 482 022

Av. Inferior á Ponte D. Luís 1, 55
5050 – 074 PORTO
Tel. 00351 222 019 937/8
Fax. 00351 222 019 939



BREVE RESEÑA DOS INVESTIGADORES

María Belén Caballo Villar

belen.caballo@usc.es

Doutora en Ciencias da Educación pola Universidade de Santiago de Compostela (1997), coa defensa da Tese *Modelos organizativos da Administración local no horizonte da Cidade Educadora. Realidades e perspectivas no contexto español*. Desde 1996 forma parte de cadro docente e investigador do Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social desa Universidade, desenvolvendo o seu labor no seo do equipo de investigación SEPA-interea, Unidade Competitiva do Sistema Universitario Galego en Humanidades e Ciencias Sociais.

Na actualidade, e desde o ano 2003, é profesora titular de Pedagogía Social, impartindo docencia nesta materia e noutras vencelladas á acción socioeducativa nas administracións locais e á Pedagogía do lecer.

As súas publicacións e liñas de investigación céntranse, fundamentalmente, nas seguintes temáticas: políticas socioeducativas e desenvolvemento comunitario local, Cidades Educadoras, tempos educativos e tempos sociais, e Pedagogía do lecer.

José Antonio Caride Gómez

joseantonio.caride@usc.es

Doutor en Ciencias da Educación pola Universidade de Santiago de Compostela, da que é Catedrático de Pedagogía Social no Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social. Profesor visitante de diferentes Universidades europeas e latinoamericanas, o seu labor tense proxectado en mais de 300 publicacións, entre outras: *Las fronteras de la Pedagogía Social* (Gedisa, 2005) e *Educação e Desenvolvimento Comunitario Local* (Profedições, 2007).

As súas liñas de investigación atenden diversas temáticas: Educación Ambiental e sustentabilidade; Educación Social, Políticas Culturais e Desenvolvemento Comunitario; tempos educativos e sociais; Pedagogía Social e Cidadanía. Desde 2002 preside a *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social* (SIPS). Dirixe o Grupo de Investigación SEPA-interea, Unidade Competitiva do Sistema Universitario Galego en Humanidades e Ciencias Sociais. En 2004 foille concedida a Orde ao Mérito Institucional do *World Council for Curriculum and Instruction*.

João Paulo Ferreira Delgado

jpfdelgado@iol.pt

Licenciado em Direito e Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha), é investigador externo, vinculado ao Instituto da Crianza da Universidade do Minho, a través de um Programa de

Bolsas de pesquisa do Ministerio de Educação e Ensino Superior de Portugal. Área científica principal: Infância e juventude; familia, legislação social. A autonomía e a participação na organização escolar.

Área científica específica: O acolhimento residencial e o acolhimento familiar de crianças e jovens em risco. Resposta educativas perante a exclusão social.

Actividades profissionais e cargos desempenhados: Profesor Auxiliar do quadro da Universidade Portuguesa; colaborador externo da equipa SEPA-interea da Universidade de Santiago de Compostela desde setembro de 2005; vogal da Direção da Sociedade Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), eleito para o período 2005-2008.

Ana Paula Marques

amarques@ics.uminho.pt

Professora Associada do Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (UM). Licenciou-se em Sociologia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tendo concluído em 1996 o Mestrado em Sociologia pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Área de Especialização de Sociologia do trabalho. Doutorou-se, posteriormente, em 2003, com a tese intitulada *Entre o Diploma e o Emprego. A inserção profissional de jovens engenheiros*, tendo sido publicada pela Afrontamento (2006).

É investigadora permanente do Centro de Investigação em Ciências Sociais (CICS) da UM, sendo que as principais áreas de interesse são: *i*) trabalho, emprego e grupos profissionais; *ii*) inserção profissional e empreendedorismo; *iii*) relações de género e identidades profissionais. Coordena(ou), neste domínio, diversos projectos de investigação, e têm várias publicações individuais e em co-autoria.

Pablo Montero Souto

pablo.montero.souto@usc.es

Estudante de doutoramento na Universidade de Santiago de Compostela, está adscrito ao Programa de Formación de Profesorado Universitario do Ministerio de Ciencia e Innovación do Governo de España. Forma parte do Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental (SEPA), Unidade Competitiva do Sistema Universitario Galego em Humanidades e Ciências Sociais. Como Educador e Pedagogo Social tem colaborado con distintas redes científicas e sociedades profissionais. Na actualidade desenvolve o seu proxecto de investigación doutoral, dirixido polo profesor José Antonio Caride, arredor das realidades educativas e sociais da sustentabilidade urbana nas cidades españolas. Neste eido, a súa contribución máis recente

está publicada no estudo sobre o *Asociacionismo cultural na vida municipal da provincia da Coruña*, realizado no marco do *Proxecto interea*.

Américo Nunes

aperes@utad.pt

Professor Associado com Agregação em Educação Intercultural na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal. Doutor em Filosofia e Ciências da Educação e Doutor Europeu pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha).

É delegado do Reitor da UTAD Pólo de Chaves, membro do Departamento de Educação e Psicologia, Director do curso de mestrado em História e Problemas Actuais da Educação, Coordenador do curso de licenciatura em Animação Sociocultural e sócio fundador da SIPS e da RIA.

É autor de vários artigos publicados em revistas e livros sobre a formação de professores e animadores socioculturais, educação intercultural, pedagogia social, animação turística, tendo participado e organizado várias acções de formação e de animação sociocultural em congressos, jornadas e reuniões de âmbito científico, cultural e associativo.

Héctor Manuel Pose Porto

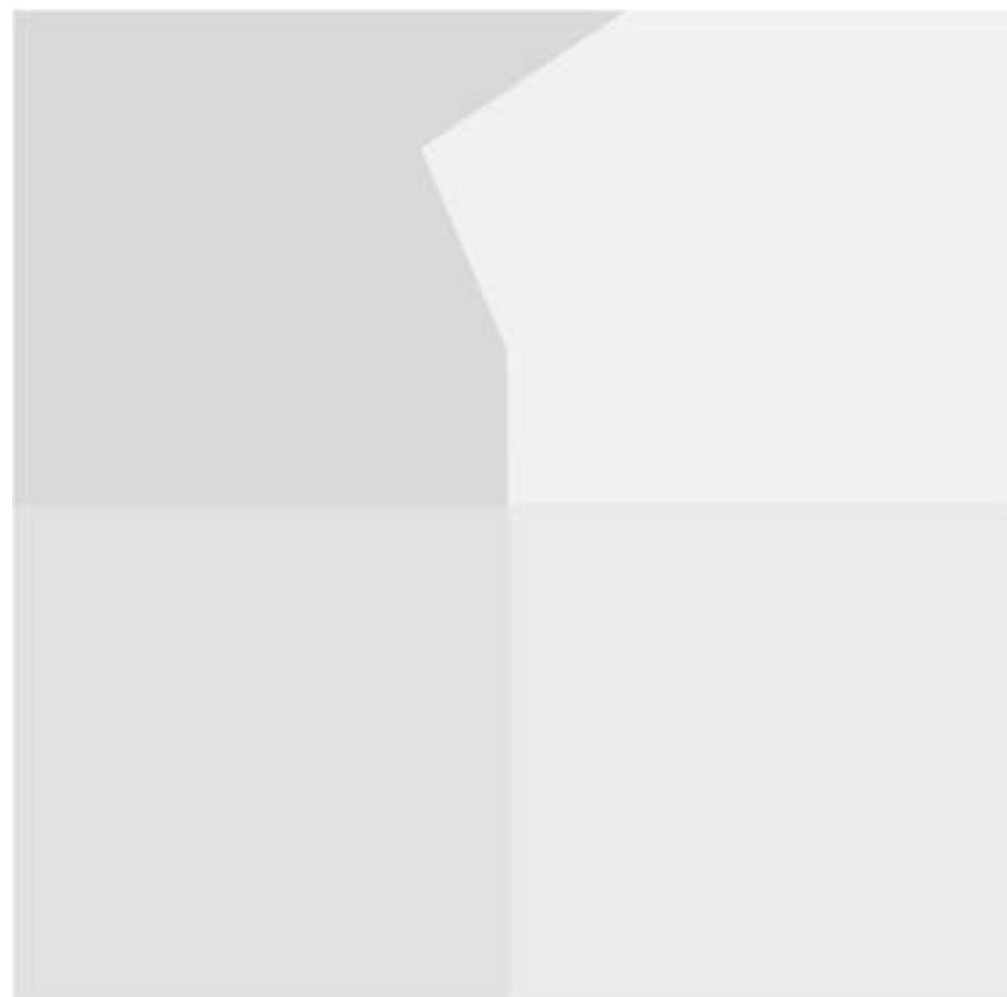
hector@udc.es

Doutor en Psicopedagogía pola Universidade da Coruña desde o 2005 onde defendeu a súa Tese de Doutoramento *A Acción cultural nas cidades: realidades e perspectivas das políticas culturais municipais na Galicia urbana*.

Participou tanto como investigador en diferentes estudos sociopedagóxicos, como relator en numerosos Congresos, Cursos e Xornadas sobre Animación Sociocultural e Xestión Cultural, así como publicou libros e artigos sobre políticas culturais locais, participación social, animación teatral e temas socioculturais en xeral.

Exerceu como Técnico de Educación e Cultura do Concello de Malpica de Bergantiños desde 1991 ao 2000. Actualmente imparte docencia na Facultade de Educación da Universidade da Coruña.

Foi responsable da área de edicións do proxecto *interea*, onde dirixiu a revista *interea visual*.



LIMIAR	17
1. EDUCAR NAS COMUNIDADES: O TERRITORIO E AS CIDADES COMO ESCENARIOS EDUCATIVOS NA PERSPECTIVA DAS CIDADES EDUCADORAS	23
1.1. Da cidade educativa á Cidade Educadora	23
1.2. Da cidade como proxecto educativo ao proxecto educativo de cidade	26
1.3. O territorio como contexto e axente educador	29
1.4. As comunidades e o comunitario como actores cívico-pedagóxicos	31
1.5. As cidades na traxectoria dos Congressos Internacionais	33
2. A EDUCACIÓN NAS COMPETENCIAS MUNICIPAIS: MARCO NORMATIVO-LEXISLATIVO	41
2.1. Enquadramento legal das atribuícións dos municipios portugueses em matéria educativa	41
2.2. Enquadramento legal das atribuícións dos municipios galegos em matéria educativa	48
2.3. Perspectiva comparada entre o marco normativo-legislativo da Galiza e de Portugal	55
2.4. Desafios, riscos e propostas de actuación	57
3. O EIXO ATLÁNTICO COMO CONTEXTO TERRITORIAL E HUMANO	65
3.1. Dinâmicas e desafíos docioeducativos no quadro da União Europeia	65
3.2. Enquadramento das Cidades do Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular	68
3.3. Contexto socioeducativo da Eurorregião	68
3.4. Principais desafíos da Eurorregião	71
3.5. Algunhas liñas de actuación sociopolítica	76
	11

4. O EIXO ATLÁNTICO, UNHA COMUNIDADE EDUCADORA: REALIDADES E PERSPECTIVAS NO QUEFACER EDUCATIVO MUNICIPAL	79
4.1. Apuntes metodolóxicos	80
4.2. O quefacer educativo dos municipios do Eixo Atlántico. Unha análise a partir das perspectivas de responsables técnicos e políticos	83
4.2.1. Compromisos educativos formalizados en documentos	89
4.2.2. A colaboración municipal e intermunicipal	92
4.2.3. A coordinación educativa no municipio relacional	103
4.2.4. Iniciativas educativas nos municipios da Eurorrexión	115
4.2.5. Horizonte da acción socioeducativa local nos municipios do Eixo Atlántico	129
4.3. A proxección educativa na rede: unha análise das web municipais do Eixo Atlántico	137
4.3.1. Análise das web municipais do Eixo Atlántico en clave educativa	140
4.3.2. A dimensión educativa nas web de outras Eurorrexións	148
4.4. As boas prácticas do Banco Internacional de Cidades Educadoras como referente	150
4.4.1. Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras	151
4.4.2. Critérios para a selección dos projectos/experiencias educativas	154
4.4.3. Análise de doze “boas prácticas” educativas	156
4.4.4. Transferibilidade das experiencias para o contexto da Euro-região	199
5. CONCLUSIÓNS E PROPOSTAS PARA A ACCIÓN	201
5.1. Propostas de acción socioeducativa local para o Eixo Atlántico	205
5.1.1. Articulación e desenvolvemento da comunidade educadora Eurorrexional	206

5.1.2. Edición e divulgación de materiais	209
5.1.3. Investigación e estudos pedagóxicos eurorrexionais	210
5.1.4. Participación dos axentes educativos e sociais da Eurorrexión	212
5.2. Propostas de acción socioeducativa local para os municipios da Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal	214

REFERENCIAS DOCUMENTAIS	221
--------------------------------	-----

ANEXOS	227
---------------	-----

1. Glosario	227
-------------	-----

ÍNDICE DE CADROS

Cadro 1: Congresos Internacionais de Cidades Educadoras	34
Cadro 2: Marco normativo das competencias locais de educación no caso portugués	44
Cadro 3: Marco normativo de competencias locais de educación no caso galego	50
Cadro 4: Metas a lograr ata 2010 polos Estados Membros	66
Cadro 5: Comparación entre Portugal e España cara a media EU-27 (2006)	44
Cadro 6: Cidades do Eixo Atlántico do Noroeste Peninsular	68
Cadro 7: Indicadores das cidades do Norte de Portugal	69
Cadro 8: Principais liñas de actuación dos municipios do Eixo Atlántico en diferentes áreas de Acción Social (2004)	76
Cadro 9: Matriz DAFO da política educativa local na Eurorrexión	136
Cadro 10: Fortalezas e debilidades identificadas na observación da programación educativa dos municipios do Eixo Atlántico a partir da análise das súas páxinas web	143
Cadro 11: Áreas e subáreas temáticas dos proxectos/experiencias das Cidades Educadoras	153

Cadro 12: Dimensións e criterios para a selección de boas prácticas no BIDCE	155
Cadro 13: Boas prácticas (experiencias/proxectos) das Cidades Educadoras	157
Cadro 14: Temporalización das liñas de acción socioeducativas propostas	220

ÍNDICE DE TÁBOAS

Táboa 1: Distribución do universo de municipios asociados ao Eixo Atlántico	87
Táboa 2: Colaboración municipal cos entes administrativos	93
Táboa 3: Colaboración con outras administracións	94
Táboa 4: Colaboración intermunicipal	97
Táboa 5: Previsión de desenvolver accións educativas intermunicipais	102
Táboa 6: Coordinación e/ou colaboración con distintos axentes do ámbito educativo local	103
Táboa 7: Coordinación e/ou colaboración con axentes da comunidade educativa local	106
Táboa 8: Reunións realizadas desde o ano 2007	125
Táboa 9: Experiencias municipais en funcionamento rexistradas nos concellos que integran o Eixo Atlántico	129
Táboa 10: Caracterización educativa común aos municipios do Eixo	133
Táboa 11: Especificidades educativas do caso de Galicia	134
Táboa 12: Especificidades educativas do caso do Norte de Portugal	135
Táboa 13: Resumo dos contidos educativos observados nas web dos municipios que integran o Eixo Atlántico	139
Táboa 14: Resumo dos contidos educativos observados nas web dos municipios galegos	144
Táboa 15: Resumo dos contidos educativos observados nas web dos municipios portugueses	145

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Compromisos asinados en materia educativa	91
Gráfico 2: A colaboración interadministrativa dos municipios	95
Gráfico 3: Colaboración con distintas realidades xeográficas e/ou administrativas	96
Gráfico 4: Proximidade da colaboración intermunicipal	98
Gráfico 5: Colaboración con distintas realidades xeográficas e/ou administrativas. Galicia e Portugal	100
Gráfico 6: Colaboración con distintas realidades xeográficas e/ou administrativas. Pequenos municipios e grandes cidades	101
Gráfico 7: Previsión de colaborar en accións intermunicipais	102
Gráfico 8: Grao de colaboración e/ou coordinación en materia educativa	107
Gráfico 9: Outros departamentos municipais	108
Gráfico 10: Outras administracións	109
Gráfico 11: Universidades	109
Gráfico 12: Sindicatos	109
Gráfico 13: Empresas	110
Gráfico 14: Entidades relixiosas	110
Gráfico 15: Asociacións de nais e pais	110
Gráfico 16: Entidades culturais e recreativas	111
Gráfico 17: Organizacións non gobernamentais	111
Gráfico 18: Corpos de protección e seguridade	111
Gráfico 19: Colectivos de renovación pedagóxica	112
Gráfico 20: Fundacións	112
Gráfico 21: Medios de comunicación	112
Gráfico 22: Centros de investigación	113
Gráfico 23: Círculos de colaboración municipal coa comunidade educativa	114
Gráfico 24: Experiencias municipais en funcionamento. Iniciativas ambientais	116
Gráfico 25: Experiencias municipais en funcionamento. Iniciativas educativas	118

Gráfico 26: Experiencias municipais en funcionamento. Iniciativas sociais	122
Gráfico 27: Concellos con Consello Educativo Municipal en funcionamento. Galicia-Portugal	124
Gráfico 28: Concellos con Consello Educativo Municipal en funcionamento. Pequenos municipios-grandes cidades	125
Gráfico 29: Experiencias municipais en funcionamento. Iniciativas de participación cidadá	126

A realidade territorial e humana do Eixo Atlántico non é allea ás dinámicas de urbanización que vive o planeta. As cifras demográficas presentadas por Nacións Unidas nos seus informes dos últimos anos indican que, na actualidade, a poboación urbana mundial sobrepasa -por primeira vez na historia da humanidade- á rural, e a tendencia é a proseguir nesta liña, prevéndose incluso un incremento das “megacidades” na próxima década. Os desequilibrios territoriais que este fenómeno produce (en clave demográfica, cultural, económica, ecolóxica, etc.), xunto coa incapacidade dos grandes núcleos urbanos para acoller a tanta poboación en condicións dignas de habitabilidade, fan imprescindible repensar estes espazos, ou, máis aínda, intervir neles con novas perspectivas e horizontes.

A cidade contemporánea precisa recuperar e ensanchar a súa vocación inicial de lugar de encontro, intercambio e convivencia, e para logralo necesita xerar as condicións necesarias, habilitando os medios e recursos que a tal fin se precisan; pois, sen dúbida, as cidades -tanto en canto inflúen en territorios que exceden con moito os seus límites- son os laboratorios nos que se está a xerar un futuro común.

Neste contexto, a Cidade Educadora, como lema e idea-forza que vertebra un amplo movemento de iniciativas e institucións de alcance internacional, desvélese como unha das posibles vías para acometer unha nova lectura das realidades urbanas e das alternativas que deberían mellorala, de xeito máis participado e cohesivo nos seus variados espazos. Ao respecto cabe lembrar que as Cidades Educadoras constitúen un referente fundamental para poñer énfase no desenvolvemento das comunidades locais en clave educativa; pois parten do suposto de que todo territorio é potencialmente educativo, pero só se converte en verdadeiro educador cando toma conciencia das súas capacidades e as organiza, promovendo dinámicas de reflexión compartida e de acción concertada.

Desde 1990, momento no que se crea a Asociación Internacional de Cidades Educadoras -á que se van sumando municipios de todos os continentes- son moitas as iniciativas desenvolvidas ao abeiro desta filosofía. Cómpre destacar que as experiencias, en liñas xerais, comparten distintos obxectivos e características, entre as que salientamos a contextualización nun territorio concreto, pero con vocación de universalidade e transferibilidade; a participación cidadá e a creación de redes de acción local en todo o proceso; a preocupación por xerar cohesión e identidade colectiva, atentos á redistribución dos recursos educativos e culturais; así como o traballo de sensibilización, toma de conciencia e compromiso compartido no quefacer educativo-social.

Se analizamos a filosofía de fondo e os elementos identificativos das liñas de traballo das Cidades Educadoras, comprobaremos que concorren, en grande medida, coas sete ideas centrais que articulan a Axenda Estratéxica do Eixo Atlántico para os anos 2007-2013 (Dominguez e Pardellas, 2007: 16):

1. Un modelo territorial equilibrado
2. Un sistema urbano sustentable
3. Unhas cidades con maior centralidade
4. O fomento da gobernanza e do partenariado
5. A aposta pola sociedade do coñecemento e da innovación
6. Un desenvolvemento duradeiro e creador de emprego
7. Un espazo cultural común

Dunha lectura máis detida pódese constatar que, aínda que en ningún momento se fai explícita nesta Axenda a Cidade Educadora, si é visible, especialmente, nas liñas que a continuación se detallan:

- Consolidar un sistema urbano sustentable, sobre todo nos aspectos referidos á elaboración dun programa de calidade de vida nas cidades do Eixo que contemplan, necesariamente, aspectos de educación ambiental, creación de espazos verdes, fomento de políticas de inclusión social, territorialización educativa, políticas culturais, etc. todos eles elementos de preocupación desde a filosofía de Cidades Educadoras. Aspectos nos que se alude na segunda liña estratéxica.
- Fomento da gobernanza e do partenariado, para a que se propoñen, entre outras medidas, a interacción entre as redes institucionais e as redes asociativas para a innovación na Eurorrexión; a participación da cidadanía na xestión do urbanismo municipal; a promoción de consellos consultivos, etc. Accións de novo concurrentes coas iniciativas que toman como soporte ás Cidades Educadoras, e que teñen o seu referendo na cuarta liña estratéxica.
- Aposta pola sociedade do coñecemento e da innovación, cuxo logro se concreta en medidas como a potenciación do uso das TIC, ou a implicación das comunidades educativas e dos agrupamentos escolares nos territorios de influencia do Eixo; tal e como se contempla na quinta liña estratéxica.
- Un espazo cultural común, ao que na sétima liña estratéxica se asocian medidas como a creación do produto turístico “lugares de memoria transfronteirizos”, que se concreta -entre outras- coa elaboración e actualización dunha guía de equipamentos e servizos culturais da Euro-

rrexión; ou o deseño do plan e campaña de sensibilización eurorrexional, con iniciativas vinculadas á posta en marcha das “semanas de cidades do Eixo”, ou a creación dun corpo de voluntarios da Eurorrexión.

En definitiva, a xeración e posta en marcha de iniciativas coordinadas e de estratexias compartidas entre as cidades da Eurorrexión semella unha liña de actuación principal -concorrente coa súa Axenda Estratéxica- para crear rede e identidade eurorrexional, así como para poñer en marcha políticas que, en perspectiva educativa, converxan nunha maior calidade de vida para todos os habitantes do Eixo Atlántico do Noroeste Peninsular.

Este é o marco de referencia da investigación que co título *O Eixo Atlántico: un territorio educador, unha comunidade educativa* se desenvolveu entre os meses de xaneiro e outubro de 2008 e do que se dá conta nesta publicación¹. Promovida polo propio Eixo Alántico, participaron no estudo profesores e investigadores das Universidades de Tras os Montes e Alto Douro, Minho, A Coruña e Santiago de Compostela, configurando un equipo internacional, interuniversitario e interdisciplinar que permitiu cubrir os aspectos sociolóxicos, pedagóxicos e político-lexislativos implicados na análise desta realidade, así como das alternativas que deberían permitir melloralala.

Nesta perspectiva, os obxectivos básicos do traballo encomendado poden sintetizarse en dous:

- Un primeiro, centrado na recompilación, sistematización e análise da documentación necesaria sobre a realidade local e interrexional do Eixo Atlántico, que permitise elaborar unha diagnose da situación educativa nos municipios que o integran, na Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal.
- E un segundo, en clave prospectiva e propositiva, que avanza no deseño de directrices-guía para o desenvolvemento de actuacións compartidas e de estratexias coordinadas en materia de política socioeducativa municipal, consonte cos principios e finalidades das Cidades Educadoras.

A fin de acadar os obxectivos indicados, utilizouse unha estratexia metodolóxicamente plural na recollida e análise de datos, procurando diversificar as fontes para acceder a unha información rica e contrastada.

1. O título inicial do proxecto *O Eixo Atlántico: unha Comunidade Educadora. Directrices para o desenvolvemento de actuacións integradas nas políticas educativas municipais da Eurorrexión* foi madurando a medida que evolucionaba a dinámica de traballo. Ao longo dos meses nos que se desenvolveu o estudo, o equipo investigador foi constatando a necesidade de acuñar un lema que dese protagonismo aos territorios e ás comunidades; de aí o título que finalmente encabeza o informe *O Eixo Atlántico: un territorio educador, unha comunidade educativa*.

En función destas perspectivas, manexáronse os seguintes instrumentos e procedementos:

- Cuestionarios específicos dirixidos ao persoal técnico e/ou político que promove, en cada un dos municipios, iniciativas enmarcadas no proxecto de Cidades Educadoras, formando ou non parte da rede.
- Análise das páxinas web dos trinta e catro concellos que na actualidade integran a estrutura municipal de cooperación transfronteiriza do Eixo.
- Análise das boas prácticas de todos os municipios europeos recollidas no Banco Internacional de Cidades Educadoras (BICE), diferenciándoas por volume de poboación para exemplificar iniciativas de concellos de grande, mediano e pequeno tamaño, asimilables ás realidades locais da Eurorexión.
- Fontes secundarias: busca de información complementaria en anuarios e informes, memorias de actividades dos departamentos municipais implicados, material divulgativo publicado polos propios concellos, etc.

Con base nestas achegas, organizouse o material en cinco grandes capítulos que, secuencialmente, van dando conta dos referentes teóricos, lexislativos, territoriais e humanos nos que se sitúa a reflexión en torno ao que supón educar nas comunidades para, posteriormente, adentrarse na análise das prácticas educativas dos municipios que integran o Eixo Atlántico, e finalizar coas conclusións e propostas de acción que se derivan do estudo.

De forma máis detallada, podemos avanzar que o primeiro capítulo revisa a literatura científica existente a cerca do territorio e das cidades como escenarios de educación, avanzando unha reflexión que asume como eixe vertebrador a natureza comunitaria do quefacer educativo e os territorios como contextos nos que concretar estes procesos, así como aos modelos, concepcións e liñas de actuación que se están a desenvolver en clave de Cidades Educadoras, comunidades de aprendizaxes, sistemas formativos integrados, etc.

O segundo dos capítulos chega ao lector á realidade normativa que regula as competencias educativas municipais, tanto no marco portugués coma no galego. Presenta unha perspectiva comparada entre ambas realidades, avanzando na concreción das posibilidades de acción ao abeiro da lexislación vixente nestes dous países.

En terceiro lugar preséntase un capítulo que sitúa as coordenadas xeográfico-territoriais, demográficas, sociopolíticas e educativas que dan conta

duns sinais de identidade común, pero tamén da grande diversidade que contén esta Eurorrexión. Son datos que axudan a enmarcar a posterior análise das accións educativas municipais e a valorar os condicionantes e potenciais para un desenvolvemento que asuma como motor a educación.

O cuarto capítulo recolle a análise e discusión dos datos recadados no traballo de campo contemplado neste estudo. Comeza por unha presentación xenérica do proceder metodolóxico que se detalla nos subapartados referidos a cada instrumento concreto. Así, explícase o proceso de construción do cuestionario, a secuencia de aplicación e os datos extraídos do mesmo -incluída unha análise DAFO (Debilidades, Ameazas, Fortalezas e Oportunidades)-; os resultados e recomendacións derivadas da análise das páxinas web dos municipios que constitúen a estrutura de cooperación transfronteiriza do Eixo; e o estudo das páxinas web das Eurorrexións existentes, analizadas na busca de experiencias de interese promovidas desde estruturas de cooperación transfronteiriza en Europa.

Péchase este amplo capítulo coa presentación, a modo de exemplo, de boas prácticas seleccionadas no BICE, atendendo a cinco dimensións principais:

- social, que formula criterios para concretar os principios e obxectivos que deben axudar a conseguir as boas e mellores prácticas (cohesión social e territorial, equidade, diversidade cultural, promoción e recoñecemento dos dereitos de cidadanía, etc.)
- política, que contempla cuestións como a democratización da sociedade e o seu liderado, enfatizando a transparencia dos seus procesos e unha activa participación social;
- organizativa, na que se consideran aspectos como a coordinación, a interdepartamentalidade, a cooperación público-privado, etc.;
- técnica, centrada en aspectos instrumentais e operativos ligados á innovación, á planificación estratéxica ou á interdisciplinariedade, entre outros;
- proxectiva, que atende ás repercusións institucionais e sociais das iniciativas locais, dimensionando espacial e temporalmente o seu alcance no territorio, nas persoas e nas comunidades.

O quinto último capítulo constrúese tomando como base os referentes teóricos, metodolóxicos e empíricos dos que se fai uso na investigación social

para chegar a ofrecer un elenco de propostas de acción orientadas, ben á estrutura de cooperación transfronteiriza do Eixo, ben aos municipios que a integran. No primeiro dos casos, agrúpanse en torno a catro liñas de traballo: articulación e desenvolvemento da comunidade educadora eurorrexional; edición e divulgación de materiais; investigación e estudos pedagóxicos eurorrexionais e participación dos axentes educativos e sociais da Eurorrexión. De todos xeitos, cómpre indicar que as accións propostas -todas elas con diferente grao de complexidade e alcance- oriéntanse na liña de posibilitar un avance corresponsable dos municipios do Eixo Atlántico cara a construción dunha Eurorrexión educadora.

Tras as referencias documentais, preséntase en anexo un glosario de termos básicos na política educativa municipal. A breve e sinxela descrición de cada un dos conceptos seleccionados achega ao lector os soportes conceptuais necesarios para ler e interpretar o marco deste informe, así como das propostas que nel están contidas.

Finalmente, cómpre indicar que os resultados da presente investigación aspiran a constituír un punto de partida para a posta en marcha de dinámicas de colaboración en materia educativa entre os municipios do Eixo, que cristalicen en iniciativas que axuden a socializarse na filosofía das Cidades Educadoras como unha das liñas vertebradoras da identidade desta Eurorrexión.

1. EDUCAR NAS COMUNIDADES: O TERRITORIO E AS CIDADES COMO ESCENARIOS EDUCATIVOS NA PERSPECTIVA DAS CIDADES EDUCADORAS

A Cidade Educadora é unha proposta integradora da vida cidadá que concirne a gobernos locais, pero tamén a todo tipo de institucións e asociacións públicas e privadas. O seu obxectivo é traballar conxuntamente con sentido educativo no desenvolvemento de políticas e actuacións que impulsen a calidade de vida das persoas, o seu compromiso co espírito de cidadanía e os valores dunha democracia participativa e solidaria.

A Cidade Educadora constitúe un proxecto para ser compartido polas autoridades locais e a sociedade civil que responde á actual necesidade de desenvolver políticas activas integrais de desenvolvemento persoal e colectivo.

(Asociación Internacional de Cidades Educadoras)

En: <http://www.bcn.es/edcities/aice/adjunts/ciudad-educadora-Es.pdf>

1.1. Da cidade educativa á Cidade Educadora

Contribuír a que as persoas sexan cidadás devolvéndolles a estimable e lexítima oportunidade de gozar plenamente dos seus dereitos, é desde antigo unha das aspiracións máis explícitas –e, ao tempo, máis desafiantes– da educación, en calquera tempo e lugar, nas diversas prácticas pedagóxicas que atesoura a posibilidade de formarse e aprender, desde a infancia ata a vellez.

En maio de 1972, a Organización das Nacións Unidas para a Educación, a Ciencia e a Cultura (UNESCO), a través da Comisión Internacional para o Desenvolvemento da Educación, proxectaba na obra colectiva *“Aprender a ser”*, liderada por Edgar Faure (1973), o que entón xa se nos mostraba como un verdadeiro presaxio dos devires polos que debería transitar a educación do futuro, nunha sociedade cada vez máis urbanizada e globalizada: a **cidade educativa**.

A expresión, na que se resumía a vontade inequívoca de abrir a educación e a sociedade a novas estratexias formativas, propón unha idea rectora para as políticas educativas que se adopten no futuro: *“todo individuo debe ter a posibilidade de aprender durante toda a súa vida”* (Faure, 1973: 265), poñendo énfase no sentido permanente da educación, non como un sistema nin como un sector educativo, senón como un principio global de toda educación, por moito que logo difiran as súas aplicacións. Na obra, diría Jaume Trilla (1990: 15), *“non obstante, pouco se falaba directamente de ‘cidade’.* *‘Cidade educativa’ era, en realidade, unha expresión metafórica mediante a cal se pretendía connotar unha serie de directrices prospectivas para orientar o desenvolvemento da educación”*. E, sen lugar a dúbidas, tamén daqueles desafíos –moitos deles emerxentes– que deberían afrontar as prácticas educativas en tempos de crecente incerteza e complexidade.

Con este antecedente, xunto a outros que viñan insistindo no rol da educación permanente na formación integral das persoas e das comunidades –por exemplo, a través das Conferencias Internacionais celebradas en Elsinor (1949), Montreal (1960), Tokio (1972), Nairobi, (1976), París (1985), Jomtien (1990)–, valorizando o papel da Educación Básica, da Educación Técnica e Profesional, da Educación para o Desenvolvemento Persoal e Cultural, ou Educación Social e participación cidadá..., case dúas décadas mais tarde, en Barcelona (España) emerxía unha variante léxica, conceptual e mesmo filosófica do potencial que-facer educativo das cidades, materializada no termo **Cidade Educadora**. E, con el, o desexo de refender o compromiso político, institucional, pedagóxico e social das cidades cos seus cidadáns, habilitando iniciativas e prácticas educativas mediante as que se posibilite unha convivencia mais harmónica e inclusiva.

Mais en concreto, aludimos a unha cidade, que segundo dirá Jacqueline Moll (2008: 225-226), sinte a obriga de reconceptualizarse nos seus camiños educativos, *"entendéndoa, no seu enmarañado de rúas, avenidas, prazas e edificios, como un territorio de múltiples historias e culturas e, por iso, de incontables posibilidades educativas"*. Esta reconceptualización, engade Moll, implica observar a cidade como *"unha rede de camiños educativos, nos seus espazos pedagóxicos formais (escolas, xardíns de infancia, facultades, universidades, institutos) e informais (teatros, prazas, museos, bibliotecas, medios de comunicación, locais públicos, igrexas, ademais do tráfico, do autobús, da rúa), nos que as rúas sexan pontes para a convivencia e a aprendizaxe e onde a intencionalidade das accións desenvoltas poida converter a cidade en territorio educativo e facer dela pedagogía"*. Unha cidade, en definitiva, que nas súas compoñentes materiais e simbólicas estea en condicións de recrearse a si mesma, en toda a pluralidade que o sistema de cidades admite, en cada realidade local e na súa dimensión planetaria.

Neste encadre dirase que a educación terá que ser contemplada como unha práctica cotiá que vai mais aló das familias e das escolas, aínda que as inclúe como soportes fundamentais da formación dos cidadáns, diante dos que debe ser consciente do alcance das súas propostas formativas (no tocante a valores, actitudes, coñecementos, destrezas, etc.), nas que están chamados a implicarse unha ampla gama de axentes e organizacións.

De aí que xa desde o seus inicios se insista en que a expresión "Cidade Educadora" parte dunha convicción indiscutible: que a cidade educa xa polo feito de ser cidade, fonte de educación en si mesma, desde múltiples esferas e para todos os seus habitantes.

É nesta perspectiva na que se asume que a "Cidade Educadora" conforma un novo paradigma educacional e cívico, no que o seu núcleo fundamen-

tal vén constituído polo coñecemento, a consciencia e o desenvolvemento de novas opcións para a educación-formación das persoas e a mellora da súa cotidianeidade. De aí que o concepto e as prácticas que se promoven en nome da Cidade Educadora estean directamente relacionados con outros procesos especialmente salientables para a vida en común: equidade, xustiza, tolerancia, cidadanía, inclusión, participación, sustentabilidade e paz.

Neste sentido, tal e como lembra Del Pozo (2008: 29-30), o fío condutor das Cidades Educadoras, nos vinte artigos ou principios que definen a súa Carta de 1990 –coa posterior revisión de 2004– remítese a tres ideas principais:

- a) O *dereito á Cidade Educadora*, no que presupón de recoñecemento e dinamización da capacidade dos habitantes de todas as cidades para redefinir a súa cidade en tanto que “educadora”, é dicir, “como dotadora das oportunidades de calidade de vida persoal e democrática e de mellora do espazo público onde desenvolver en plenitude a súa cidadanía”.
- b) O *compromiso da cidade*, que transcende a esixencia ético-política dunha administración e xestión democrática dos asuntos ordinarios por parte dos municipios, para reclamar unha “posición proactiva” do papel dos cidadáns no fomento práctico e efectivo do valor engadido que ten a educación cando se prolonga máis aló do puramente escolar.
- c) O *servizo integral ás persoas*, que aquí desexa concretarse no feito de que “cada persoa que vive na cidade se sinta de maneira efectiva punto de atención do conxunto da cidade e especialmente dos seus representantes democráticos”. E que, consecuentemente, debe poñer énfase na súa condición de suxeito de dereitos e deberes, coas garantías que a tal fin deben vir dadas polos principios de igualdade, xustiza social e equilibrio territorial.

A intencionalidade que debe ir asociada a estas tres vertentes da misión educadora das cidades non pode obviar os compromisos políticos que deben asumir, en primeiro termo, pola súa proximidade xeográfica e humana, os gobernos municipais, como instancias políticas representativas da vontade democrática dos cidadáns. Mais tamén, nun plano principal, pola “sociedade civil”, se verdadeiramente se pretende –como lembra Pilar Figueras Bellot, Secretaria Xeral da Asociación Internacional de Cidades Educadoras (AICE) a incorporación da educación “*como medio e como camiño cara a consecución dunha cidadanía máis culta, máis solidaria e máis feliz*”. Na súa opinión, tales compromisos descansan sobre tres premisas básicas: unha información comprensible posta ao dispor das persoas; a participación crítica, activa e co-

rresponsable dos cidadáns; e, finalmente, a avaliación continuada das necesidades, propostas e accións. No tocante a estas tres perspectivas de actuación, Figueras (2008) considera que *"para a Cidade Educadora, o gran reto do século XXI é profundar no exercicio dos principios e valores democráticos por medio de orientacións e actuacións adecuadas. Hai pois que introducir no ordenamento xurídico-político propio de calquera democracia, factores pedagóxicos que permitan utilizar a información, a participación e a avaliación como eixes de aprendizaxe e de educación, e de construción de cidadanía"*.

A concepción relacional na que se basea o pensamento e as prácticas que nortean as Cidades Educadoras, xa fora salientada pola profesora María Belén Caballo (2001), invocando a renovación e o protagonismo da cidadanía nos procesos de transformación social e de renovación da Administración Local, que tamén deberá ser –ela mesma– moito mais relacional. Neste sentido, apunta, a Cidade Educadora sitúanos ante oportunidades que suscitan unha relectura da educación e do cometido que lles corresponde asumir a diferentes axentes nas súas prácticas territorializadas: no fomento do asociacionismo, na participación da sociedade civil, no acceso aos recursos, na coordinación e descentralización das políticas, na organización e o desenvolvemento das comunidades, no traballo en rede, etc.

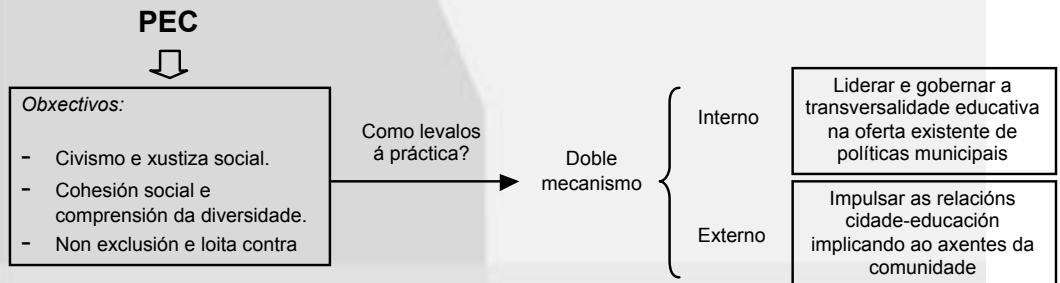
1.2. Da cidade como proxecto educativo ao proxecto educativo de cidade

Na perspectiva que vimos sinalando, coincidimos en salientar o interese da filosofía que inspira o *Proxecto Educativo de Cidade* (véxase representación gráfica), promovido polo Concello de Barcelona (1998) e reflectido no traballo compartido dun conxunto de técnicos, políticos e expertos en educación integrados no Consello Asesor constituído no seu Instituto de Educación. Un labor que pretende saír ao paso dos grandes cambios que se veñen producindo coincidindo coa transición do vello século ao novo milenio no ámbito da educación, non só como unha reflexión sobre a escola *"senón sobre a educación dos cidadáns e das cidadás. Todo aquel ou aquela que comparta a idea de que a mellora da educación é un elemento decisivo para conseguir unha cidade mais culta, mais cívica e con mais valores democráticos, está chamado a participar e a reflexionar acerca dos retos que significan as novas tecnoloxías da información e da comunicación, a urbanización a gran escala e a globalización da economía"*. Unha tarefa que segundo a entón Presidenta da Comisión de Benestar Social e Educación do Concello de Barcelona, Eulalia Vintró, debería permitir remodelar as relacións entre a educación e a cidade, logrando que *a corresponsabilización das e dos cidadáns na educación das novas xeracións sexa algo mais que simple discurso ou unha firme declaración de principios"*.

No documento elaborado e difundido polo Instituto de Educación (1998) faise explícito que calquera redefinición das relacións entre cidade e educación esixe articular todo *"un conxunto de iniciativas cidadáns nun proxecto común e promover un amplo pacto cidadán que permita facer da educación un instrumento de progreso, pero tamén de civildade e cultura, de loita contra a exclusión social, de defensa dos valores de sustentabilidade, o respecto ás diferenzas e a convivencia e tolerancia entre as culturas"*. Ensinar e aprender a convivir non se poderá facer en abstracto, para o que se require de programas educativos específicos, nos que se tracen obxectivos, actividades, metodoloxías, etc. que induzan prácticas participativas, de coñecemento e interacción cos outros diferentes.

Proxecto Educativo de Cidade (PEC):

A educación como eixo estratéxico que guía o desenvolvemento da cidade



Fonte: Petit, Badosa e Mampel (2002: 209).

Sen dúbida, o desenvolvemento da noción de cidadanía concédelle un lugar especialmente relevante á problemática dos Dereitos Humanos e ao cometido que deben ter na súa salvagarda as Administracións e as políticas públicas. Unha tarefa que require contemplar a diversidade cultural e social que habita as cidades, non só nas súas perspectivas territoriais, demográficas, antropolóxicas ou psicosociais, senón tamén pedagóxicas, no que isto significa de mediar, educar, ensinar e aprender a convivir nas diferenzas, no múltiple e na mestizaxe.

Consideramos, tal e como xa reflectimos anos atrás (Caride, 1999), que a sociedade urbana non pode ser estimada tan só como un escenario no que se teñen concretado historicamente –ás veces de modo adverso– as diferentes traxectorias demográficas, culturais, organizativas, tecnolóxicas ou simbólicas que lle outorgan sentido aos modos de vivir que mais se teñen expandido no pasado século e nos inicios do actual. Ademais diso, e como proxecto de futuro, é unha sociedade na que as cidades encarnan unha determinada concepción do mundo e da existencia, que lonxe de ser homoxénea, tamén está caracterizada por unha gran heteroxeneidade. De aí que sexa preciso afirmar

que as cidades son distintas, singulares, incomparables..., pero con denominadores comúns, entre os que cabe salientar a súa estrutura física e a incidencia de tal estrutura na socialización dos seus habitantes.

A procura dun marco alternativo para a educación no medio urbano deberá sustentarse, polo tanto, na recuperación e consolidación do protagonismo das persoas nas cidades, tomando en consideración o respecto á súa pluralidade, ao benestar social e á calidade de vida, no que tamén implica de loita contra calquera forma de exclusión. Como ten expresado Harrison (1996), as cidades só poderán ser altamente educativas se son quen de ensinar e aprender facendo partícipes a todos os cidadáns en liñas de pensamento e acción plurais.

Trátase dunha misión que compete, inescusablemente, ás familias e ás escolas, máis tamén –por extensión e ampliación do seu labor– á representación imaxinaria do que acabou proxectándose nun novo modelo de educar e educarse colectivamente: as cidades educativas, ou con maior sentido as Cidades Educadoras. Isto é, as *"cidades que teñan a capacidade de satisfacer todas as necesidades dos seus habitantes, que propicien a construción e o desenvolvemento de persoalidades completas e complexas, que asuma na diversidade como un valor humano, e que non renuncien –nin política nin económica nin pedagoxicamente– a combatelas desigualdades, a pobreza, a marxinalidade e a exclusión"* (Caride, 1999: 35-36).

Ezequiel Ander-Egg (2008: 20-21), nunha recente contribución como consultor de Política Cultural, realizada para a UNESCO, resumía a idea central das propostas que conforma o proxecto educativo de cidade no recoñecemento desta última como un ámbito de educación que presupón *"aprender da cidade e na cidade, considerada o contido e o espazo onde se realiza un proceso non formal de ensinolaprendizaxe"*. Sen que entremos a discutir a cuestionable identidade dos procesos non formais en educación, coincidiremos co autor en salientar que un proxecto desta natureza vén definido por unha serie de obxectivos estratéxicos, que se resumen en:

- Fortalecer a vida cidadá consonte a unha democracia viva, no só polo grao de participación das persoas senón tamén polo sentido crítico que deberán ter no intre de afrontar os seus problemas.
- Afianzar o tecido social, o asociacionismo e a toma de conciencia da xente, de modo que sintan a cidade como algo propio, que lles concirne directamente.
- Contribuír á renovación da vida cultural e á cohesión social, emprendendo accións educativas, culturais e sociais.

- Configurar unha cultura de paz e non violencia, no marco dun contexto pluralista de participación e convivencialidade. Neste caso, a convivencialidade alude á dimensión relacional que caracteriza o movemento de Cidades Educadoras poñendo en valor a diversidade cultural e a procura do benestar común.

No horizonte destes obxectivos son moitos os concellos que traballan en diferentes fronteiras de actuación educativa, diversificando as súas iniciativas e programas en contidos relativos á cidadanía, á ética pública e aos valores cívicos, no que presupón de promover a igualdade de oportunidades a través da aprendizaxe ao longo de toda a vida, a apertura da escola á comunidade, así como de todas aquelas accións que poñen a educación ao servizo da inclusión social, da equidade e dunha maior xustiza social.

1.3. O territorio como contexto e axente educador

Ao tratarse de iniciativas que amosan unha notable preocupación da educación polo desenvolvemento integral das persoas, son temas e problemas nos que a Administración Local debe asumir un papel activo, aproveitando as potencialidades que a tal fin ofrece a proximidade relacional e a natureza territorial-comunitaria do seu quefacer político. Porque tal e como lembra Jordi Plana (2007: 151), *“o goberno local atópase hoxe en día nunha boa posición para facer fronte a estas realidades. A súa clara consolidación como nivel de goberno o ten situado nun proceso de asunción de novas responsabilidades en diversos ámbitos da política pública. A educación é un deles, e é ao mesmo tempo un dos máis importantes para garantir a cohesión social dos territorios e o éxito das familias. Será sen dúbida desenvolvendo estratexias sostidas no tempo, de longo alcance, e lideradas cun forte compromiso político como se poderán conseguir os retos propostos”*. Ou, nunha perspectiva complementaria, Eulalia Vintró (2001: 50), ao reivindicar un maior poder político da cidade sobre a educación, que *“non se apoia unicamente no principio de subsidiariedade, senón tamén no recoñecemento de que os problemas educativos que deben afrontar as cidades son moi diversos e requiren solucións diferentes”*.

O territorio, tanto na súa perspectiva xeofísica como nas súas dimensións antropolóxicas, ten un papel clave nesta atribución de competencias aos poderes locais. Un territorio que non se esgota nas coordenadas físicas ou xeográficas, nas que vive unha poboación e se distribúen os servizos. Ademais diso, é un lugar antropolóxico no que, segundo Augé (2006), coinciden uns sinais identificatorios, relacionais e históricos; é dicir: un espazo vital, relacional e patrimonial, ao que é preciso observar como un soporte fundamental para a vida das persoas, do que non poden prescindir na relación que establecen co medio natural e construído.

Como xa dicíamos noutra ocasión, aludindo ao “espazo persoa” e á “territorialidade” (Caride, 2000), son conceptos que inclúen intrinsecamente as necesidades socioambientais de cada persoa, ao tempo que definen as súas relacións espaciais con outros individuos nun contorno físico dado, inmediato ou lonxano. Un territorio, non obstante, que acabará tendo sentido tanto en canto poida ser apreciado como “o espazo próximo onde se poden concertar e coordinar intervencións globais e onde os recursos, as institucións, os equipamentos e os equipos profesionais poden realizar un labor conxunto” (Carol, 2005: 77). Xustamente é esta concepción do territorio a que favorece procesos de comunicación, socialización, inserción, transformación, participación, etc. que concreta en accións específicas os dereitos da cidadanía (Caride, 2003):

Para Jesús Vilar (2008: 275), o territorio é unha desas “*unidades de acción onde se debe conxugar con sabedoría o coñecemento, a técnica e a sensibilidade... [nas que] as posibilidades de traballo son enormes pero os riscos tamén*”. Sen dúbida, entende o autor, que “*é un contorno ideal polas proximidades que facilita para construír unha sociedade próxima, acollidora, solidaria*”, que na súa escala humana ten un grande interese para a promoción de accións socioeducativas que poñan en valor a cidadanía, a participación, o sentimento de colectividade e o exercicio dos dereitos. É neste sentido no que o concepto de territorialidade e, no seu conxunto, as diferentes estruturas e axentes que conforman o territorio, adquiren un especial significado para a educación. Tanto é así que, na opinión de Subirats (2002: 43), un dos “*un dos trazos distintivos do que se denominan proxectos educativos de cidade reside na redefinición das relacións entre educación e territorio, entre escola e contorno, partindo do que hoxe é esa relación, e incorporando o conxunto de prácticas que teñan ou poidan ter incidencia no proceso de desenvolvemento e socialización*”

Xa no seu Informe final, o *I Congreso Internacional de Cidades Educadoras*, celebrado en Barcelona en 1990, poñía de manifesto a relevancia do territorio na conformación da Cidade Educadora como unha cidade con personalidade propia, integrada no país no que se sitúa. Unha identidade interdependente, que non está pechada sobre si mesma senón relacionada con outros contornos: outros núcleos urbanos e cidades semellantes doutros países, que comparten o obxectivo de aprender, intercambiar e, polo tanto, enriquecer a vida dos seus cidadáns. As accións educativas “*que teñen lugar no marco dunha Cidade Educadora teñen que integrar o coñecemento e a vivencia do territorio*” (Ajuntament de Barcelona, 1991: 111), os seus procesos económicos, políticos e culturais, como un escenario que non só acolle as prácticas educativas senón que tamén –en si mesmo e por si mesmo– educa.

Nesta perspectiva, cómpre salientar que Jaume Trilla (1999) ten insistido na importancia de analizar as relacións entre as cidades e a educación nunha tripla dimensión: a que observa o medio urbano como un contexto no que se desenvolven eventos educativos (*aprender na cidade*); a que valora a cidade como unha realidade que aglutina procesos formativos e socializadores (*aprender da cidade*); e, por último, a que pon en valor a cidade como un ámbito que propicia o coñecemento sobre o propio medio (*aprender a cidade*).

Nunha lectura complementaria sobre as posibilidades das relacións entre as cidades e as aprendizaxes, o profesor Colom (2001: 47) considera que hai dúas cuestións ás que debe darse resposta cando se pretenden interpretar as complexas relacións entre a educación e a cidade como espazo urbano. En primeiro termo: Que pode aportar a educación á problemática urbana (ou aspecto pedagóxico da cuestión)? En segundo lugar: Que aporta a cidade á educación (ou aspecto urbano)?

Dando resposta á primeira perspectiva, Colom refire que *"a educación entende a cidade desde dous puntos de vista: o didáctico e o formativo; a didáctica daría lugar aos programas de aprender da cidade (é dicir a cidade como medio de aprendizaxe) e de aprender a cidade (a cidade como contido de aprendizaxe)"*. Na segunda perspectiva, na urbana, o autor considera que xorden *"todas as posibilidades de que a cidade, o municipio, posúe para axudar á mellora da educación, tanto formal como no terreo da non formalidade educativa, é dicir, desenvolvendo outras accións educativas"*; entre estas considera que deben ser tidas en conta aquelas accións que se fan en pro da planificación educativa, de apoio e refendo da actividade escolar, de orientación, prevención, difusión, etc., xunto co aporte de medios materiais e didácticos, profesores especializados ou de apoio, etc.

1.4. As comunidades e o comunitario como actores cívico-pedagóxicos

No xogo de percepcións e representacións sociais ás que da lugar calquera aproximación á vida das persoas, as comunidades e o comunitario son actores colectivos aos que se lles ten consignado un contradictorio papel respecto de quen somos e que facemos en sociedade. Mesmo ás veces chegando a ser valoradas ambas palabras como a fonte dun gran obstáculo terminolóxico e conceptual *"para a construción do coñecemento arredor de situacións sociais concretas que nos ocupan e para o exercicio da intervención"* (Barbero e Cortés, 2005: 39).

Aínda así, e a pesar das limitacións inherentes ao seu campo semántico, as comunidades sempre teñen gozado dun amplo recoñecemento dos autores que se teñen interesado pola análise do vínculo social, fundamentalmente a partir do discurso científico-social que se fragua nos anos centrais do século XIX. Desde entón, o seu concepto –por moito que se debata na controversia– ocupa un lugar moi relevante en calquera achegamento ás realidades sociais vivas nas que, cando menos, se trata de identificar unha xeografía comparada, unhas relacións e uns lazos afectivos comúns e unhas pautas específicas de interacción social.

De aí que sexa factible, e mesmo fundamental, poñer énfase na redescuberta da comunidade e do comunitario como unha construción social (Caride, 1997: 237-238) *"na que adquieren significado procesos que concirnen tanto ás formas espontáneas da vida cotiá como ao pensamento reflexivo que alenta cambios de alcance sectorial ou global... como un escenario privilegiado para a representación da acción social; isto é, como un espazo no que dialogan e median persoas que interpretan –con sentido antropolóxico– que dispoñen dunha identidade colectiva desde a que se recoñecen e son coñecidas. Ou o que é o mesmo, que se consideran posuidoras dun xeito peculiar de situarse diante da realidade... deducindo unha visión do mundo e un modo de vivir que resulta distintivo"*.

Máis que unha suma de individuos, a comunidade é un conxunto de persoas que comparten un espazo e unha parte do seu tempo para relacionarse e xestionar os seus intereses comúns (Hamman, 2001). Para Longás, Civi e Riera (2008: 307) é preciso ter unha visión activa e dinámica da mesma, *"dado que o seu desenvolvemento depende da responsabilidade e do protagonismo que se asuma na súa propia construción e cambio. É neste proceso de definición e control do destino colectivo onde, ineludiblemente, se vai xerar a identidade como comunidade de persoas"*.

A comunidade é, en síntese, un espazo para a vida social, no que se configuran de forma constante múltiples e complexas relacións e interaccións sociais entre individuos e colectivos que viven e conviven con lazos de solidariedade e intercambio de significados específicos do seu territorio, da súa lingua e cultura, das súas vivencias individuais e comúns (Caride, Freitas e Vargas, 2007). As cidades son comunidades e o comunitario ten nas cidades unha das súas mais peculiares maneiras de proxectarse, recoñecéndose a si mesmas como tales comunidades e sendo recoñecidas por outras comunidades.

Na perspectiva comunitaria, segundo interpreta Cabral Pinto (2004: 152), a Cidade Educadora é o lugar onde se exerce singularmente a cidadanía, *"onde se aprende a cidadanía, exercéndoa... formase a si mesma, formando*

aos cidadáns, dentro e fora dos espazos e tempos escolares, ao longo de toda a vida". Alúdese, inevitablemente, a unha cidade na que a participación das persoas nos asuntos de interese xeral é un factor máis da súa identidade, que se sobrepón –aínda que sen ser indiferente a el– ao espazo físico, ecosistémico, demográfico, institucional... Unha cidade, coincidindo con Gómez de la Iglesia (2001: 17), que é "o resultado, sobre todo, das relacións e contactos entre os seus cidadáns, é a aposta pola diversidade, a mestura, o encontro, as respostas sociais ás necesidades cotiás; é a festa, o traballo, o xogo e a educación; é o espazo –tamén mental– da cultura, da identidade, do imaxinario colectivo e da apertura ao exterior, é o marco da solidariedade cos propios e os alleos; é a sorpresa, o descanso e o movemento... é a aventura de vivir intensamente día a día".

Unha cidade que segue tendo na súa continua renovación e transformación un dos grandes retos da contemporaneidade, tanto desde o punto de vista pedagóxico coma político. Neste sentido, na *Carta das Cidades Educadoras* afirmárase que a cidade deberá saber "encontrar, preservar e presentar a súa propia e complexa identidade... [de xeito tal que] a transformación e o crecemento dunha cidade deberán estar presididos pola harmonía entre as novas necesidades e a perpetuación das construcións e símbolos que constitúan claros referentes do seu pasado e da súa existencia". Unha cidade, afirmamos, na que é preciso conciliar os intereses individuais cos colectivos desde o diálogo e a participación, na que se instale "unha visión da habitabilidade, calidade de vida e sustentabilidade que sitúe o seu eixo de preocupación no benestar das persoas, entendendo por cidadáns non só aos habitantes da urbe, adultos e con traballo, senón tamén a todas as persoas beneficiarias dos seus servizos, incluso –ou sobre todo– aos nenos" (Pose, 2006: 84).

Cumpriría, con sentido da xustiza histórica, recoñecer aquí a estimable traxectoria que o Concello de Barcelona ten acreditado nos vinte anos de desenvolvemento do proxecto e modelo que representan as "Cidades Educadoras", que nas palabras do que fora o seu Alcalde Pascal Maragall (2008: 16), supón una decidida reivindicación da cidade das persoas: "unha cidade que pode e debe ser á vez marco e axente educador... un proxecto dirixido á cidade e ao mundo.... dirixido ás persoas, e coa vontade de que fose asumido, compartido, redefinido, por tantas outras cidades, por tanta outra xente".

1.5. As Cidades Educadoras na traxectoria dos Congresos Internacionais

No percorrido histórico das Cidades Educadoras, fundamentalmente no que respecta ás súas iniciativas a favor da construción da súa identidade como un movemento de amplas fronteiras educativas e sociais, desempeñaron un

importante papel a convocatoria dos dez Congresos Internacionais que tiveron lugar no período comprendido entre novembro de 1990 e abril de 2008. Unha facultade reservada exclusivamente ás cidades membros da Asociación Internacional de Cidades Educadoras (AICE). Son Congresos que se celebran cada dous anos, sendo a ocasión para difundir, contrastar e intercambiar experiencias e boas prácticas, posibilitando tamén un estimable grao de relación e colaboración entre as cidades. No que segue resumimos brevemente os datos básicos de cada un dos eventos, así como dos contidos que focalizaron os seus debates e principais liñas de reflexión e acción educativa (véxase cadro axunto).

Cadro 1: Congresos Internacionais de Cidades Educadoras

Ano	Cidade (país)	Tema - Lema
1990 (I)	Barcelona (España)	<i>A Cidade Educadora para nenos e mozos</i>
1992 (II)	Goteborg (Suecia)	<i>A formación permanente nas Cidades Educadoras</i>
1994 (III)	Bolonia (Italia)	<i>Re-coñecerse: para unha nova xeografía das identidades</i>
1996 (IV)	Chicago (Estados Unidos)	<i>As artes e as humanidades como axentes de cambio social</i>
1999 (V)	Xerusalén (Israel)	<i>Levar o legado e a historia cara ó futuro</i>
2000 (VI)	Lisboa (Portugal)	<i>A cidade, espazo educativo no novo milenio</i>
2002 (VII)	Tampere (Finlandia)	<i>O futuro da educación: o papel da cidade nun mundo globalizado</i>
2004 (VIII)	Bolonia (Italia)	<i>Outra cidade é posible: o futuro da cidade como proxecto colectivo</i>
2006 (IX)	Lyon (Francia)	<i>O papel das persoas na cidade</i>
2008 (X)	São Paulo (Brasil)	<i>Construción da cidadanía en cidades multiculturais</i>
2010 (XI)	Guadalaxara (México)	<i>Deporte, políticas públicas e cidadanía. Retos dunha Cidade Educadora</i>

Fonte: Elaboración propia.

O I Congreso de Cidades Educadoras sería convocado en Barcelona, celebrando as súas sesións do 26 ao 30 de novembro do ano 1990 coa participación de 63 cidades dun total de 21 países do mundo. As súas actas editadas polo Concello de Barcelona (1990), distinguen tres seccións principais: a primeira ("Perspectivas arredor da Cidade Educadora") refire a idea da Cidade Educadora desde diferentes perspectivas disciplinares, científicas ou profe-

sionais; a segunda ("Consideracións xerais sobre a Cidade Educadora") acolle diversos traballos teóricos que tratan de forma global a idea de Cidade Educadora; a terceira e última ("Ámbitos, institucións e medios da Cidade Educadora"), refire os contextos, axentes e potencialidades educadoras da cidade, sen esquecer algúns dos seus riscos e realidades emerxentes.

Cabe dicir que unha parte considerable dos relatorios e debates deste I Congreso tiveron como referente temático a cidade en tanto que escenario educativo, asumindo que no mesmo conflúen distintos procesos e dinámicas (demográficas, económicas, políticas, culturais, etc.), que implícita o explicitamente educan. A complexidade das súas interaccións e das relacións humanas nas que se basean, amosan a necesidade dunha activa implicación dos poderes públicos na mellora da educación e da vida urbana; a tal fin, sinala Eulàlia Bosch (2008: 267), "*a mensaxe que se lanza nesta primeira reunión internacional era que a administración local debía impulsar de forma decidida a identificación e o recoñecemento doutros actores e outros espazos como axentes educativos, ademais da familia e a escola*". Neste logro, a cidade deberá abrir novas canles para a participación da cidadanía, convidando "*aos educadores a considerar a cidade como o gran centro de recursos á súa disposición*".

Neste primeiro Congreso quedaría aprobada a Carta *Fundacional de Cidades Educadoras*, revisada posteriormente no III Congreso Internacional celebrado en Bolonia (Italia) en 1994 e no VIII Congreso, que tivo lugar en Xénova (Italia, 2004).

Os fundamentos normativos e programáticos da Carta remitiranse á *Declaración Universal dos Dereitos Humanos* (1948); ao *Pacto Internacional de Dereitos Económicos, Sociais e Culturais* (1966); á *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (1990); á *Convención sobre os Dereitos da Infancia* (1990) e á *Declaración Universal sobre a Diversidade Cultural* (2001).

Tendo como soporte os contidos emanados do consenso internacional, a Carta identifica os principios básicos nos que deberá sustentarse a identidade educadora das cidades, salientándose o importante cometido que na mesma terán as actuacións políticas, sobre todo no ámbito das responsabilidades conferidas ás Administracións Locais: "*as municipalidades –dise no epígrafe 5 dos principios que describen "o dereito á Cidade Educadora"– exercerán con eficacia as competencias que lles correspondan en materia de educación. Sexa cal sexa o alcance destas competencias, deberán formular unha política educativa ampla, de carácter transversal e innovador, incluíndo nela todas as modalidades de educación formal, non formal e informal e as diversas manifestacións culturais, fontes de información e vías de descubrimento da realidade que se produzan na cidade*".

Reforzando este aporte, crearíase un *Banco Internacional de Experiencias Educadoras*, xestionado polo Concello de Barcelona. Complementariamente sería creado un Comité Permanente Inter-Congresos, ao que se lle asignará o rol principal de decidir a frecuencia e a sede dos seguintes Congresos, colaborar coa cidade organizadora e potenciar o desenvolvemento da Carta de Cidades Educadoras. Este Comité, que mais tarde mudaría a expresión "Permanente" por "Executivo", levaría a cabo estas funcións ata o ano 1994, no que sería creada a *Asociación Internacional de Cidades Educadoras* (AICE).

A celebración do *II Congreso Internacional de Cidades Educadoras* tería lugar en Göteborg (Suecia), do 25 ao 27 de novembro de 1992, coa presenza de 130 cidades e 43 países. O tema e lema do mesmo sería "*A formación permanente nas Cidades Educadoras*", tratando de salientar a importancia de estender a educación da infancia e xuventude a unha formación ao longo de toda a vida. Nas sesións do evento, tal e como refire Eulàlia Bosch e o Secretario da AICE (2008: 269), "*para moitos dos participantes quedaba claro que o concepto mesmo de Cidade Educadora se transformaba nun instrumento ao servizo dunha mellor comprensión do fenómeno urbano, sen excusión ningunha, e dos seus mecanismos de xestión e reprodución*".

Neste segundo Congreso Internacional, celebrado en Göteborg, confirmaríase a relevancia destes encontros entre as cidades para intercambiar e contrastar experiencias sobre un tema determinado, así como para estimular a reflexión e o debate arredor das Cidades Educadoras, coa colaboración de especialistas de diversos ámbitos do coñecemento e da práctica profesional.

En 1994, tamén no mes de novembro, celebraríase en Bolonia (Italia) o *III Congreso Internacional de Cidades Educadoras*, co lema "*Re-Coñecerse: para unha nova xeografía das identidades*". Neste encontro, que tamén acollería a Asemblea Xeral de Cidades, na que se presentaron e aprobaron os Estatutos da *Asociación Internacional de Cidades Educadoras* (AICE), participaron representantes de mais de duascenas cidades, que centraron os seus debates e inquiredanzas nos procesos migratorios e nas dinámicas emerxentes da multi e interculturalidade, cada vez máis recoñecibles nos trazos implícitos á modernización da vida urbana.

Por primeira vez no continente americano, sería a cidade de Chicago (Estados Unidos), en 1996, quen asumiría a convocatoria e organización do *IV Congreso Internacional de Cidades Educadoras*. O tema elixido sería "*As artes e as humanidades como axentes de cambio social*", mesmo dando cabida nas súas sesións a distintas experiencias artísticas de índole musical, literaria, etc. Neste sentido, unha das novidades deste Congreso consistiría na apertura da educación aos novos vínculos expresivos e culturais do quefacer cidadán,

outorgándolle un especial protagonismo na súa promoción e desenvolvemento os poderes públicos locais.

O *V Congreso Internacional de Cidades Educadoras*, que tería lugar en marzo de 1999 en Xerusalén (Israel), tería como tema central dos seus debates a preocupación por "*Levar o legado e a historia cara as futuro*", coa intencionalidade básica de intercambiar experiencias e propostas de futuro sobre o legado patrimonial e a historia. Nesta perspectiva adquiren un especial releve para a educación nas cidades tanto os legados materiais e inmateriais como a presenza urbana das relixións.

En todo caso, tamén debe salientarse que co gallo da celebración deste Congreso a Asemblea Xeral da AICE aprobaría un decálogo orientado a renovar o quefacer educativo das cidades e da súa vocación educadora, con propostas que explicitamente estaban chamadas a incidir en aspectos coma os seguintes: plena confianza na vixencia e utilidade do concepto de Cidade Educadora como un servizo aos cidadáns; defensa dunha concepción global de educación que impregne ao conxunto da vida da cidade e que afecte a todos os cidadáns; necesidade de activar todas as oportunidades de diálogo educador para mellorar as condicións de convivencia e calidade de vida; utilidade do intercambio e avaliación de experiencias como un valioso activo do movemento de Cidades Educadoras; importancia dos cambios sociais e de todas as dinámicas que comportan para a vida municipal e o rol que esta debe desempeñar no novo milenio.

Lisboa, en Portugal, sería a sede do *VI Congreso Internacional de Cidades Educadoras*, celebrado en novembro de 2000, poucos meses despois do que lle precederá en Xerusalén. Agora o lema tería como tema principal "*A cidade, espazo educativo no novo milenio*", dando cabida no mesmo a cinco grandes ámbitos de reflexión: a apropiación do espazo de cidade polas persoas (planificación e prácticas); memoria e identidade da cidade; desenvolvemento local, solidariedade e interdependencias; a diversidade como recurso educativo para a cidade e para a escola (novos modelos de participación e cidadanía); educación, formación, emprego e lecer: o papel estratéxico da cidade.

A cidade finlandesa de Tampere asumiría a responsabilidade da organización do *VII Congreso Internacional de Cidades Educadoras*, en xuño do ano 2002, convocando aos participantes a debater sobre "*O futuro da educación: o papel da cidade nun mundo globalizado*", xusto cando *internet* e os procesos de *globalización* xa tiñan adquirido un importante papel na cotidianidade da vida das persoas e das cidades. Os aportes dos congresistas xiraron principalmente arredor de cinco grandes campos temáticos: o papel

da cidade en crear e manter sistemas educativos; os contornos da ensinanza modernos: redes locais e globais; os valores, no tocante aos aspectos éticos e étnicos da ensinanza; a igualdade, desigualdade e marxinalización; a ensinanza e o traballo.

Neste VII Congreso presentaríase o proxecto "A cidade Educadora Virtual" (www.edcities.org), como un novo portal deseñado coa intención de favorecer o intercambio e a aprendizaxe mutua entre cidades.

De novo Italia, en Xénova, capital da rexión de Liguria, acollería a celebración dun novo evento. Tería lugar do 17 ao 20 de novembro de 2004, organizando VIII Congreso Internacional de Cidades Educadoras co lema "Outra cidade é posible. O futuro da cidade como proxecto colectivo". Neste encontro subliñaríase a importancia das dinámicas participativas e da democracia como tarefa compartida, como valores indiscutibles das Cidades Educadoras. Ao respecto, no programa do Congreso insistiríase en que os proxectos educativos e culturais das cidades deben ser compartidos, como piares fundamentais "de calquera hipótese de desenvolvemento local sustentable que saiba conxugar positivamente á sociedade local cos estímulos –mais tamén ás potenciais desestructuracións– que proveñen da globalización".

Cabe salientar, en palabras do Presidente do Comité Técnico-científico, Luca Borzani, o importante papel que se lle concedeu á "construción de espazos públicos de confrontación e diálogo sobre o futuro da cidade, a partir da propia historia, as propias tensións, a evidencia das propias dificultades" á hora de solicitar "unha posición central nas políticas e accións públicas", sobre todo para "exercer unha cidadanía activa e compartir as ferramentas da participación civil"

No marco deste Congreso sería actualizada a Carta de Cidades Educadoras, recollendo unha ampla participación das cidades asociadas á mesma. Tratábase de adaptar a Carta aos cambios urbanos, educativos e sociais experimentados nos derradeiros anos, mantendo o espírito inicial da Declaración de Barcelona de 1990. Na nova redacción, a Carta distingue con claridade tres grandes apartados, ademais do Preámbulo: "O Dereito á Cidade Educadora"; "O compromiso da Cidade"; e "Ao Servizo Integral das Persoas". Ademais dá cabida a novas problemáticas e liñas de actuación, como son a formación ao longo da vida; a accesibilidade de todas as persoas aos diferentes servizos, equipamentos, recursos, etc. das cidades; a cualificación e formación nas tecnoloxías da información e a comunicación; o desenvolvemento sustentable; etc.

A cidade francesa de Lyon, entre os días 14 e 17 de setembro de 2006, organizaría o IX Congreso Internacional de Cidades Educadoras, convocando

aos seus participantes (900 persoas, procedentes de 44 países) a reflexionar e debater sobre "*O papel das persoas na cidade*". Unha temática que sería articulada arredor de catro eixes argumentais: a educación ao longo de toda a vida, nas súas perspectivas formal e non formal; as relacións humanas na cidade: vivir xuntos, democracia e igualdade; os espazos urbanos e os tempos sociais; a cooperación entre cidades.

Tentando poñer o acento na necesidade de promover o recoñecemento de cada persoa e de todas as persoas na vida das cidades, os debates e intercambios suscitaron unha estimable reflexión sobre o que podería e debería ser "o novo humanismo urbano", susceptible de dar un sentido político ao desenvolvemento das cidades e de trazar vías de futuro que sitúen á infancia e á xuventude no lugar que se merecen. De aí que, nesta perspectiva as cidades da AICE se reafirmaran na urxencia e necesidade de: defender, promover e comprometerse en valores comúns (igualdade, solidariedade, paz, respecto á dignidade humana, etc.); adoptar as iniciativas necesarias para concretar estes valores en políticas locais; cooperar, intercambiar e levar a cabo accións conxuntas de formación dirixidas a cargos electos e persoal técnico, en aras á apropiación destes valores humanos.

A Declaración final deste *IX Congreso*, referida aos "*Dereitos e o lugar dos nenos na cidade*", insistiría no compromiso que as cidades deben adquirir para coordinar a mobilización dos recursos educativos e materiais dos seus territorios (o Estado, as empresas, as estruturas de formación profesionais), dos seus propios recursos humanos e financeiros, dentro dunha lóxica de misión de servizo público aberto a todas e a todos.

O *X Congreso Internacional de Cidades Educadoras*, último dos que se teñen celebrado ata agora, tería como sede a cidade de São Paulo (Brasil). As súas sesións tiveron lugar entre os días 24 e 26 de abril de 2008, con un lema principal "*Construción de cidadanía en cidades multiculturais*", arredor do que se articularon tres eixes temáticos:

- *A cidade como espazo de aprendizaxe*. No mesmo foron abordados contidos relativos ao papel educador das políticas públicas, ao urbanismo como forza educadora, a preservación e mellora do patrimonio cultural; a sustentabilidade e as diversas iniciativas para promover a cultura da paz e a convivencia.
- *Identidade, diversidade e cidadanía*. Uns contidos orientados á comprensión da cidade multicultural, da diversidade e do respecto ás diferenzas (a migración, o xénero, a orixe étnica, a relixión, a cultura), afrontando calquera tipo de discriminación ou segregación.

- *A inclusión, a equidade e os dereitos.* Non só como unha vía para afondar no diagnóstico dos problemas cotiás das cidades, senón e sobre todo, para procurar alternativas que aporten solucións viables e perdurables, respectuosas cos dereitos humanos e unha activa participación de diferentes axentes no diálogo social.

O próximo Congreso Internacional de Cidades Educadoras, previsto para o ano 2010 na súa undécima edición, terá lugar na cidade mexicana de Guadalajara, no Estado de Jalisco, tendo como tema central dos seus debates contidos relativos a "*Deporte, políticas públicas e cidadanía. Retos dunha Cidade Educadora*", que será analizado atendendo a cinco subtemas principais: Saúde e Medio Ambiente; Inclusión social e participación cidadá; Políticas públicas e espazo urbano; cultura de paz; Educación e identidade.

2. A EDUCAÇÃO NAS COMPETÊNCIAS MUNICIPAIS: MARCO NORMATIVO-LEGISLATIVO

As atribuições municipais no domínio da educação são o objecto principal deste capítulo. Procuraremos identificar o quadro legal aplicável no contexto português e galego, as áreas de intervenção dele decorrentes, proceder à sua comparação e apresentar algumas considerações sobre os desafios, riscos e oportunidades que este processo coloca, tendo por referente principal o contexto envolvente, de modo a propiciar “uma maior agilidade das estruturas administrativas e um incremento da eficácia e da eficiência na prestação geral do serviço educativo” (Alvarez, 2006: 80).

2.1. Enquadramento legal das atribuições dos municípios portugueses em matéria educativa

A **Constituição da República Portuguesa** reconhece três categorias de autarquias locais: as freguesias, os municípios e as regiões administrativas. No caso específico das regiões autónomas da Madeira e dos Açores, integram-se, de igual modo, freguesias e municípios (n.º 1 e 2 do art. 236º).

As competências das autarquias locais são definidas em obediência ao princípio da descentralização administrativa (art. 237º), que lhes reconhece património e finanças próprios, órgãos deliberativos e executivos, poder regulamentar e quadros de pessoal próprios (art. 238º, 239º, 242º e 243º da Constituição). Os órgãos representativos da freguesia são a Assembleia de freguesia (deliberativo) e a Junta de freguesia (executivo), podendo as freguesias constituir associações para a administração de interesses comuns (art. 244º a 247º da Constituição). Os órgãos representativos do município são a Assembleia Municipal (deliberativo) e a Câmara Municipal (órgão executivo), podendo os municípios constituir associações e federações para a administração de interesses comuns (art. 250º a 253º da Constituição).

A organização do poder local prevê a criação das Regiões administrativas por intermédio de consulta directa de alcance nacional, que não obteve o voto favorável da maioria dos cidadãos eleitores no único referendo realizado em Portugal sobre a matéria, a 8 de Novembro de 1998. Os órgãos representativos da região administrativa, uma vez criadas, serão a Assembleia Regional (deliberativo) e a Junta Regional (executivo), conforme previsto nos art. 255º a 261º da Constituição.

A *Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro* (Lei de Bases do Sistema Educativo), consagra o princípio da descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas e acções educativas, de modo a promover a inserção no contexto local e a adequação da sua intervenção, que se pretende participada e eficiente (alínea g) do art. 3º). Este princípio corporiza-se na intervenção que a Lei atribui ao município em distintas áreas, que passamos a enunciar:

- Na constituição da rede de educação pré-escolar (n.5 do art. 5º);
- Na organização da educação especial (n.6 do art. 18º);
- Na organização dos cursos de formação profissional (alínea b), do n.6 do art. 19º);
- Na realização de actividades extra-escolares (n.5 do art. 23º);
- No planeamento da rede escolar e na construção e manutenção dos edifícios escolares e seu equipamento (art. 38º).

As atribuições municipais neste domínio são associadas pelo legislador à descentralização e à autonomia do sistema educativo. O objectivo é que, ao nível local, escolas, autarquias e outros agentes da comunidade educativa funcionem interligados, no respeito pelos princípios da democraticidade e da participação (art. 43º). A regionalização efectiva da rede escolar pressupõe, todavia, uma definição clara das competências dos intervenientes e os recursos necessários para o efeito (art. 38º). As autarquias passam a estar representadas no Conselho Nacional da Educação, com funções deliberativas (art. 46º).

No *Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio*, que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, a autarquia tem assento na Assembleia, órgão de participação e representação da comunidade educativa, e responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola. Nela encontram também lugar os representantes dos docentes, das famílias, dos alunos, do pessoal não docente e de outras entidades relevantes da comunidade (art. 8º). A composição do órgão surge pormenorizada no art. 9º. No que diz respeito à designação dos representantes, estes são designados, no caso específico da autarquia, pela câmara municipal, que pode delegar esta competência nas juntas de freguesia (n. 3 do art. 12º).

Para além de formalizar a participação do município na gestão das escolas, o diploma em apreço consagra os Conselhos Locais de Educação logo no seu artigo segundo, mais tarde rebaptizados como Conselhos Municipais de Educação. A sua criação é de iniciativa local, e pretendem constituir-se como “estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais” (art. 2º). O Município vê ainda reconhecido o seu papel territorial nos princípios que orientam a constituição dos agrupamentos de escola, uma vez que o agrupamento integra escolas de um mesmo concelho, “salvo em casos devidamente justificados e mediante parecer favorável das autarquias locais envolvidas” (n.3 do art. 6º).

Sensivelmente dez anos depois entrou em vigor o *Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril*, que define um novo regime de autonomia, administração e gestão, sem introduzir alterações significativas no que concerne ao papel do município, que mantém o seu lugar no Conselho Geral. A este órgão compete, à semelhança da extinta Assembleia, definir as linhas orientadoras da actividade da escola (art. 11º). Mantém-se o princípio geral de participação das autarquias no processo educativo (alínea c) do n.2 do art. 3º), quer por intermédio da presença no Conselho geral, quer por intermédio da articulação com a comunidade educativa no seio dos Conselhos Municipais de Educação (n.2º do art. 11º). De sublinhar a participação da câmara municipal nas negociações conducentes à celebração de contratos de autonomia, que visam reforçar os seus níveis de competência e de responsabilidade, mediante a participação dos Conselhos Municipais de Educação (art. 56º e 57º).

A título de curiosidade, refira-se que o Conselho Geral transitório, a criar em cada agrupamento ou escola para efeitos de adaptação ao novo regime, prevê a designação de três representantes do município, de acordo com os mecanismos de designação já previstos no Decreto-Lei n. 115-A/98. Novidade é que a aprovação do plano de formação e de actualização do pessoal não docente, da competência do Director, passa pela consulta do município (alínea b) do n.2º do art. 20º). O município pode, por sua vez, delegar competências no Director. Por outro lado, compete ao coordenador de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar promover e incentivar a participação da autarquia nas actividades educativas (alínea d) do art. 41º).

Quadro 2: Marco normativo das competências locais de educação no caso português

Competências	LBSE 46/1986	Dec.-Lei 115-A/98	Lei 159/99	Lei 169/99	Dec.-Lei 7/2003	Dec.-Lei 75/2008
Participação na programação do ensino	38 46		19.2 a)		4.1 b) e d); 10	
Construção, apetrechamento e manutenção das escolas públicas	38		19.1 a) e b); 23.1	64.2 f) 66.2 f) e g)	4.1 h); 22	
Ampliação e modificação da rede escolar	38	6.3				
Fomento de actividades ou serviços complementares	23.5		19.3	64.1 l) e m); 64.4 d)	4.1 e) e f)	
Participação na Assembleia / Conselho Geral da Escola		8.2 12.3		64.2 g)		11.2 12.2
Educação de pessoas adultas						
Oferta de Educação Infantil	5.5		23.1			
Oferta de formação profissional	19.6 b)		28.1 d)			
Ensino artístico						
Orientação psicopedagógica e profissional						
Colaboração na formação de professores/pessoal não docente						20.2 b)
Conselhos municipais de educação		2	19.2 b)	64.2 i)	3	11.2
Alunos com necessidades educativas especiais	18.6		23.1		4.1 f)	
Delegação de competências de gestão de determinados serviços educativos			15	66.2 f) e g); 67		20.6
Colaboração com as federações ou grupos mais representativos						

Fonte: Elaboración propia.

A representação autárquica no Conselho Geral foi criticada por Afonso (2008) e Barroso (2008), que emitiram pareceres sobre o novo modelo de gestão. Para o primeiro, essa representação “atribui implicitamente ao município o estatuto de uma entidade da sociedade civil, obscurecendo o seu papel como entidade pública envolvida na provisão do serviço da educação”. Logo, conclui que a intervenção local na educação se deve concretizar pela transferências de competências da administração central e na relação com os diferentes parceiros educativos no seio do Conselho Municipal de Educação.

Na mesma linha de pensamento, Barroso sublinha a necessidade do reforço da autonomia das escolas ser acompanhada pela descentralização nos municípios, processo que, apesar de previsto na lei, se encontra por concretizar. Se é esse o caminho a seguir, “a autarquia devia assumir plenamente o seu papel de tutela (nos domínios da sua competência) e de controlo externo, através de órgãos próprios, não fazendo sentido integrar um órgão interno de administração da escola”.

A consulta da restante legislação ordinária que passamos a operar cinge-se às actividades no âmbito da educação atribuídas por lei aos municípios, de modo imperativo ou facultativo, pondo de parte outras actividades, projectos e equipamentos educativos de iniciativa municipal não referidos expressamente na lei, bem como as actividades de intervenção e mediação política (Fernandes, 2005a). Estamos cientes da diversidade e da dimensão que frequentemente, aquelas actividades assumem, no âmbito da intervenção municipal, e que surgem claramente ilustradas no trabalho de Costa (2007), mas essa análise excede claramente o objectivo proposto para este trabalho. O terceiro e último ponto pretende reflectir sobre a acção educativa do município, as dificuldades, as reivindicações e os resultados associados à sua intervenção, e pretende também interrogar o futuro, os desafios e os riscos que a transferência de novas atribuições colocam. Essa reflexão remete-nos inevitavelmente para as duas dimensões definidas por Fernandes que, voluntariamente, omitimos no texto presente.

O quadro de competências e atribuições das autarquias locais encontra-se definido legalmente na *Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro*, e na *Lei n.º 169/99, de 18 de Setembro*. A actuação dos órgãos dos municípios e das freguesias distribui-se por diversas vertentes, de acordo com o quadro n.º 1º (conforme o disposto nos art. 13º e 19º da *Lei n.º 159/99*, e na *Lei n.º 169/99*). Para além das competências atribuídas pela Lei, as freguesias podem realizar investimentos ou gerir equipamentos e serviços municipais que lhes sejam delegados pelos municípios, nos termos do art. 15º da *Lei n.º 159/99* e do art. 66º da *Lei n.º 169/99*.

O município não age em detrimento de outras instituições educativas, age com elas, dinamizando iniciativas e promovendo potencialidades, de forma a que “se constitua uma rede educativa com a intencionalidade expressa de melhorar a vida dos seus cidadãos” (Fernandes, 2005^a: 200). As autarquias dispõem de atribuições que, situando-se noutros domínios, estão interligadas com a acção educativa *strito sensu*, como sucede com o domínio do património, cultura e ciência, com o domínio dos tempos livres e desporto, com o domínio da acção social ou ainda com o domínio da promoção do desenvolvimento, igualmente identificados na Lei n.º 159/99. O âmbito de educação extra-escolar, de que são exemplos as ofertas de formação ao longo da vida e as iniciativas de educação ambiental ou para a cidadania, faz parte dessa outra dimensão. Vamos todavia excluí-los da nossa análise, por razões de espaço e de economia, com a ressalva devida, reconhecendo a sua importância para a acção educativa e para a construção de um município educador. O legislador neles faz coincidir, precisamente, duas áreas de intervenção, assumidas na Lei de bases do sistema educativo e referidas anteriormente: as actividades de formação profissional (alínea d) do n.º do art. 28º) e o campo da educação especial (n.º do art. 23º).

Para o desenvolvimento das atribuições educativas, a autarquia deve receber os meios humanos, os recursos financeiros e o património necessários para a sua correcta execução (art. 3º da Lei n.º 159/99). O património e os equipamentos transferidos passam a constituir património da autarquia (n.º do art. 11º do mesmo diploma e art. 26º do Decreto-Lei n.º 7/2003).

De acordo com o *Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro*, regulador das competências, composição e funcionamento dos conselhos municipais de educação, e das respectivas cartas educativas, compete às autarquias garantir a construção, apetrechamento e manutenção dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e das Escolas do Ensino Básico, ou seja, a gestão do parque escolar, a sua fiscalização e licenciamento, a que acresce o necessário planeamento concertado no âmbito do Conselho Municipal da Educação. No que respeita aos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, o exercício daquelas competências passa pela celebração de contrato com o Ministério da Educação, identificando a tipologia e os custos da intervenção (n.º do art. 22 do Decreto-Lei n.º 7/2003).

É no contexto do funcionamento do Conselho Municipal da Educação, consultivo por definição legal, que o município assume um duplo papel de consultor e de gestor, que requer o parecer dos parceiros na definição da política educativa, e preside ao Conselho, e de consultado, pelos mesmos parceiros, no decurso da negociação, se esta for participada e profícua. A elaboração da Carta Educativa, a integrar nos planos directores municipais, e

que identifica a nível municipal os edifícios e equipamentos educativos, a sua localização geográfica, bem como a oferta educativa de educação escolar e extra-escolar até ao Ensino Secundário, corporiza o instrumento de planeamento estratégico para a acção educativa municipal, e deve ser resultado de um amplo envolvimento dos membros do Conselho e da comunidade que estes representam e solicitam, por diversos meios, a colaborar, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos. É neste âmbito que podemos integrar ainda a intervenção do município na negociação e execução dos contratos de autonomia, referidos anteriormente, nos programas de prevenção e segurança dos espaços escolares e dos seus acessos, e na criação de agrupamentos de escolas, que depende de parecer favorável do município, de acordo com a compatibilidade que manifeste com os princípios orientadores da Carta Educativa.

As actividades de apoio à frequência escolar incluem a organização e gestão dos transportes escolares, dos refeitórios dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, do programa de alojamento dos alunos que frequentam o ensino básico e a comparticipação no apoio no domínio da acção social escolar. Às autarquias cabe nesta vertente planear, executar, investir os montantes necessários e fiscalizar a intervenção de outras entidades, se proceder à adjudicação do serviço (art. 19º da Lei n.º159/99, devidamente articulado com o art. 64º e 66º da Lei n.º 169/99). No caso específico das refeições escolares dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, os municípios podem realizar parcerias com agrupamentos de escolas, com escolas, com associações de pais e encarregados de educação ou entidades adequadas, comprometendo-se a exercer um controlo directo da gestão do fornecimento das refeições, “traduzido no acompanhamento local do funcionamento do serviço e na fiscalização do cumprimento das normas aplicáveis” (n.4º do art. 3º do Despacho n.º 22 251/2005). O preço da refeição é comparticipado pelo Município e pelo Ministério da Educação, e suportado na parcela restante pelo aluno, a não ser que beneficie da Acção Social escolar, situação em que fica isento ou pagará um montante reduzido.

As autarquias têm igualmente por função apoiar o desenvolvimento de actividades complementares de acção educativa na educação pré-escolar e no ensino básico. Neste domínio, as autarquias podem assumir o papel de promotor das actividades, planeando-as, gerindo-as e financiando-as, como podem celebrar acordos de colaboração com outras entidades, que ficarão, de algum modo, sujeitas à sua fiscalização. Recentemente foi generalizado o apoio financeiro para organização e financiamento das actividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente para o ensino do inglês, o ensino da música, a actividade física ou desportiva ou actividades noutros domínios (Despacho n.º12 591/2006).

A transferencia do persoal debe operar-se de acordo com o previsto no art. 12º da Lei n.º159/99 e do art. 28º do Decreto-Lei n.º7/2003. Cabe deste modo ao municipio planificar, gerir e suportar os encargos financeiros com o persoal non docente dos establecementos de educación pré-escolar e das escolas do 1. Ciclo do Ensino Básico.

2. 2. Enquadramento legal das atribucións dos municipios galegos em matéria educativa

Desde a chegada dos Concellos democráticos á realidade do contexto español teñen aparecido unha serie de leis educativas con distinto grao de afectación para as corporacións locais, no que respecta ao papel que os municipios deben desempeñar na prestación do dereito á educación, para o que lles faculta o artigo 25 da *Lei Reguladora das Bases do Réxime Local*. En concreto, son varias as leis orgánicas a observar (LODE, LOXSE, LOPEG, LOCE e LOE), en paralelo á normativa específica de ámbito local (LRBRL e RD 2274/1993), sendo ambas normas, a educativa e a municipal, das que se extraen as seguintes anotacións.

A *Lei 7/1985, de 2 de abril*, reguladora das Bases do Réxime Local, no seu artigo 25.1, establece que “o municipio, para a xestión dos seus intereses e no ámbito das súas competencias, pode promover toda clase de actividades e prestar cantos servizos públicos contribúan a satisfacer as necesidades e aspiracións da comunidade veciñal”. Esta cláusula xeral faculta aos gobernos locais para atender ás demandas da cidadanía mediante a disposición de recursos e servizos educativos. Con todo, esta cláusula faculta pero non obriga, de modo que a iniciativa municipal queda suxeita á vontade política de acometer actuacións neste sentido.

En todo caso, o municipio exercerá competencias nas materias que determina o apartado n) do artigo 25.2, facultando ás corporacións locais para actuar nos ámbitos educativo, social, cultural, deportivo, ambiental, sanitario, etc. A maiores, o artigo 28 agrega que “os municipios poden realizar actividades complementarias das propias doutras administracións públicas”.

Estas competencias locais quedarán posteriormente referendadas na *Lei 5/1997, do 22 de xullo*, de administración local de Galicia, remitindo ao capítulo IV do Título I a potestade municipal para exercer “a participación na programación da educación e a cooperación coa administración educativa na creación, construción e mantemento dos centros docentes públicos, a intervención nos órganos de xestión dos centros docentes e a participación na vixilancia do cumprimento da escolaridade obrigatoria” (Art. 80.ñ). Ao que cómpre engadir as

cláusulas do Art. 86, na que se indica que para a xestión dos seus intereses e unha vez que se garanta a prestación dos servizos mínimos, o municipio tamén poderá exercer actividades complementarias das propias doutras Administracións Públicas e, en particular, as relativas a educación, cultura, mocidade, deporte, promoción da muller, protección do medio natural, etc.

A *Lei Orgánica 8/1985, de 3 de xullo*, reguladora do Dereito á Educación, no seu artigo 44, engade ao establecido pola LRBRL que “as corporacións locais cooperarán coas Administracións Educativas correspondentes na vixilancia do cumprimento da escolaridade obrigatoria”. Á súa vez, a LODE preséntase como unha lei que desenvolve o principio de participación educativa establecido no artigo 27.7 da Constitución Española. Para iso, articula a participación da comunidade escolar a través do consello escolar do centro, un de cuxos membros será “un concelleiro ou representante do concello onde se atope radicado o centro” (Art. 41.1).

A *Lei Orgánica 1/1990, de 3 de outubro*, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo representou unha ampliación das competencias educativas dos municipios. En boa medida, como se indica no seu limiar, a reforma refírese á provisión da educación como servizo público, “atendendo a unha concepción educativa máis descentralizada e máis estreitamente relacionada co seu contorno máis próximo”.

En concreto, a LOXSE permitiu que as Administracións Educativas establecesen convenios coas corporacións locais para desenvolver a educación infantil (Art. 11.2) e a educación de adultos (Art. 54.3), así como para as actividades extraescolares (Art. 57.5) e os programas de garantía social (Art. 23.2).

Con todo, a maior parte das novidades presentáronse na Disposición Adicional decimoséptima, posibilitando a sinatura de convenios de colaboración coas corporacións locais para os ensinos de réxime especial e o uso dos centros docentes fóra do horario lectivo, para actividades educativas, culturais, deportivas ou outras de carácter social, quedando o acordo unicamente suxeito ás necesidades derivadas da programación das actividades dos anteditos centros.

A maiores, a LOXSE depositaba nos poderes públicos e as Administracións que os representan, incluídas as de nivel local, a coordinación da oferta de postos escolares de educación infantil (Art. 7.3) e as ofertas de formación profesional de base, a formación profesional específica de grado medio e de grado superior (Art. 30.1).

Ademais, facultaba ás Administracións Locais para a coordinación das actividades de orientación psicopedagóxica e profesional do alumnado, espe-

cialmente no relativo ás distintas opcións educativas e á transición do sistema educativo ao mundo laboral (Art. 60.2), desenvolvendo á súa vez “accións de carácter compensatorio en relación coas persoas, os grupos e os ámbitos territoriais que se atopen en situacións desfavorables e proverán os recursos económicos para iso” (Art. 63.1). Para rematar, ás Administracións Educativas corresponde fomentar a colaboración coa administración local e outras institucións na formación do profesorado (Art. 56.4).

Cadro 3: Marco normativo das competencias locais de educación no caso galego

Competencias	LRBRL 7/1985	LODE 8/1985	LOXSE 1/1990	RD 2274/1993	LOPEG 9/1995	LOCE 10/2002	LOE 2/2006
Participación na programación do ensino	25.2.n			1		69.2	8.1
Creación, construción e mantemento dos centros docentes públicos	25.2.n	44	DA17	1			
Ampliación ou modificación da rede escolar				2.1			
Fomento de actividades ou servizos complementarios	28		57.5	12	3.1	69.2	80.1
Participación no consello escolar do centro		41.1			10	81.2	126.1
Educación de persoas adultas			54.3				66.2
Oferta de educación infantil			7.3			10.4	15.1
Oferta de formación profesional			30.1				42
Ensinos artísticos							DA15.5
Orientación psicopedagóxica e profesional			60.2				
Colaboración na formación do profesorado			56.4				104.3
Consellos escolares municipais				14.1	4		
Alumnado con necesidades educativas especiais					DA2	47.2	75
Delegación de competencias de xestión de determinados servizos educativos							8.3
Colaboración coas federacións ou agrupacións máis representativas							DA15.1

Fonte: Elaboración propia.

O desenvolvemento da LOXSE trouxo consigo o *Real Decreto 2274/1993*, de 22 de decembro, de cooperación das corporacións locais co Ministerio de Educación e Ciencia, representando un avance significativo na definición deste marco de actuación educativa local. O RD 2274/1993 culminou o proceso regulador da cooperación das Corporacións Locais coa Administración Educativa, tal como xa se prevía, tanto no 25.2, n) da LRBRL como na disposición adicional segunda da LODE e na disposición adicional decimoséptima da LOXSE. No texto, o lexislador reconece a necesidade de ordenar a cooperación das corporacións locais co Ministerio de Educación e Ciencia, para que “a formación dos cidadáns non se esgote nos centros docentes, senón que se proxecte na vida cidadá perseguindo unha formación integral”.

A disposición prevé que “o adecuado funcionamento dos servizos públicos, sobre todo nunha organización territorial descentralizada, require non só o exercicio por cada Administración das súas competencias respectivas, senón a súa permanente cooperación”. Para ese efecto, o RD 2274/1993 ampara a cooperación das corporacións locais, incluídas as Deputacións, nos seguintes capítulos:

- o estudo das necesidades de ampliación ou modificación da rede escolar de centros docentes públicos non universitarios do seu termo municipal (Art. 2.1);
- a creación de centros docentes de titularidade local (Art. 17);
- as obras de conservación, mantemento e reparación en centros docentes (Art. 6.3);
- a utilización de locais e instalacións dos centros docentes públicos non universitarios fóra do horario lectivo, de modo que tales dependencias queden en perfecto estado para o seu inmediato uso posterior polo alumnado nas súas actividades escolares ordinarias (Art. 9.1);
- a vixilancia do cumprimento da escolaridade obrigatoria (Art. 10);
- a prestación do servizo educativo e a realización de actividades ou servizos complementarios (Art. 12);
- a constitución de Consellos Escolares Municipais como órganos consultivos e de participación dos sectores afectados, especialmente, en todos aqueles municipios de poboación igual ou superior a 20.000 habitantes ou onde existan polo menos tres centros docentes financiados con fondos públicos (Art. 14.1);
- a elaboración dun informe anual sobre o estado da educación no seu municipio (Art. 15.1).

Os Consellos Escolares Municipais son os organismos de consulta e de participación dos sectores afectados na programación do ensino non universitario dentro do ámbito municipal. O desenvolvemento lexislativo establece as condicións para a súa constitución, competencia, composición, organización e funcionamento, tal como segue.

A mediados da década dos noventa, promulgouse unha nova lei orgánica que consagra a responsabilidade dos poderes públicos na garantía do dereito á educación, entendendo que era preciso adecuar determinados aspectos da LODE á nova formulación participativa da realidade educativa. Neste caso, a LOPEG, a *Lei Orgánica 9/1995*, de 20 de novembro, de Participación, Avaliación e Goberno dos centros docentes, pretendeu asegurar que a participación, sendo xa un compoñente substantivo da actividade escolar, puidese realizarse en condicións óptimas.

A nivel local, a LOPEG non fará máis que ratificar parte do xa establecido no RD 2274/1993, respecto á creación dos Consellos Escolares de ámbito intermedio (Art. 4) e á participación dun concelleiro ou representante do Concello no Consello Escolar do centro no municipio onde estea radicado (Art. 10). Así mesmo, ampara unha vez máis a colaboración das Administracións Locais nas actividades escolares complementarias e extraescolares (Art. 3.1) e a escolarización do alumnado con necesidades educativas especiais no segundo ciclo da educación infantil (disposición adicional segunda).

A *Lei Orgánica 10/2002*, de 23 de decembro, de Calidade da Educación, tamén coñecida como a reforma da reforma, que derroga en todo canto se opoña ao articulado da LOXSE, continuou facultando ás corporacións locais para “colaborar cos centros educativos para impulsar as actividades extraescolares e promover a relación entre a programación dos centros e a contorna en que estes desenvolven o seu labor”; prestando a súa colaboración no fomento da convivencia nos centros e participando na vixilancia do cumprimento da escolaridade obrigatoria (Art. 69.2). De igual modo, previa a participación no desenvolvemento dos programas de iniciación profesional (Art. 27.6), na mellor incorporación do alumnado con necesidades educativas especiais ao centro escolar (Art. 47.2), así como na formación de persoas adultas (Art. 52.1).

A publicación da *Lei Orgánica 2/2006*, de 3 de maio, de Educación no Boletín Oficial do Estado, o 4 de maio de 2006, representou a culminación dun novo proceso de revisión lexislativa posto en marcha polo Ministerio de Educación e Ciencia, tras abrir un período de debate educativo que debía servir de base para a procura de acordos e a elaboración de propostas concretas de reforma.

A LOE introduce un artigo especificamente dedicado á cooperación entre Administracións. Na súa redacción, o número 8.1 apela directamente a que “as Administracións Educativas e as Corporacións locais coordinarán as súas actuacións, cada unha no ámbito das súas competencias, para lograr unha maior eficacia dos recursos destinados á educación e contribuír aos fins establecidos nesta Lei”. A tal fin, as actuacións que tivesen finalidades educativas ou consecuencias emprendidas polas Administracións ou outras institucións públicas deberán facerse en coordinación coa Administración educativa correspondente; considerando que “as Comunidades Autónomas poderán convir a delegación de competencias de xestión de determinados servizos educativos nos municipios ou agrupacións de municipios que se configuren ao efecto, a fin de propiciar unha maior eficacia, coordinación e control social no uso dos recursos” (Art. 8.3).

A devandita cooperación constitúe un dos principios da educación en todo o territorio nacional, a tenor do artigo 1.p) onde se determina que “a cooperación e colaboración das Administracións Educativas coas corporacións locais na planificación e implementación da política educativa”. Todo iso concrétase ao longo do articulado en aspectos tales como:

1. a harmonización da oferta de prazas da rede de centros (Art. 109);
2. a oferta de prazas no primeiro ciclo de educación infantil (Art. 15.1);
3. o acceso ao sistema educativo do alumnado que se incorpore de forma tardía (Art. 78);
4. a escolarización do alumnado con necesidade específica de apoio educativo (Art. 72);
5. a educación de persoas adultas (Art. 66.2), co fin de ofrecer a todos os maiores de dezoito anos a posibilidade de adquirir, actualizar, completar ou ampliar os seus coñecementos e aptitudes para o seu desenvolvemento persoal e profesional;
6. o acceso á información e á orientación sobre as ofertas de aprendizaxe permanente (Art. 5.6) que permitan a adquisición de competencias básicas, así como a identificación de novas competencias e a formación requirida para a súa adquisición (Art. 5.3);
7. a oferta dos ensinos de Formación Profesional (Art. 42);
8. os programas de cualificación profesional inicial (Art. 30);
9. a adaptación das ofertas formativas ás necesidades específicas do alumnado con necesidades educativas especiais (Art. 75);

10. as accións de carácter compensatorio en relación con persoas, grupos e ámbitos territoriais que se atopen en situacións desfavorables (Art. 80.1);
11. a apertura das bibliotecas escolares a toda a comunidade educativa (Art. 113.4) e o uso de bibliotecas municipais por parte dos centros (Art. 113.5);
12. e o acceso de balde ás bibliotecas e os museos dependentes dos poderes públicos do profesorado debidamente acreditado (Art. 104.3).

Con todo, segue sendo nunha Disposición adicional, a decimoquinta, onde se atende á particular natureza educativa de Municipios, corporacións ou entidades locais. Literalmente, facúltase aos Concellos para facer efectiva a súa cooperación nos seguintes sete apartados:

1. As Administracións Educativas poderán establecer procedementos e instrumentos para favorecer e estimular a xestión conxunta coas Administracións locais e a colaboración entre centros educativos e Administracións públicas. No que se refire ás corporacións locais, estableceranse procedementos de consulta e colaboración coas súas federacións ou agrupacións máis representativas.
2. A conservación, o mantemento e a vixilancia dos edificios destinados a centros públicos de educación infantil, de educación primaria ou de educación especial, corresponderán ao municipio respectivo. Devanditos edificios non poderán destinarse a outros servizos ou finalidades sen autorización previa da Administración educativa correspondente.
3. Cando o Estado ou as Comunidades Autónomas deban afectar, por necesidades de escolarización, edificios escolares de propiedade municipal nos que se atopen centros de educación infantil, de educación primaria ou de educación especial, dependentes das Administracións Educativas, para impartir Educación Secundaria ou Formación Profesional, asumirán, respecto dos mencionados centros, os gastos que os municipios viñesen sufragando de acordo coas disposicións vixentes, sen prexuízo da titularidade demanial que poidan ostentar os municipios respectivos. O disposto non será de aplicación respecto de os edificios escolares de propiedade municipal nos que se impartan, ademais de educación infantil e educación primaria ou educación especial, o primeiro ciclo de Educación Secundaria Obrigatoria. Se a afectación fose parcial establecerase o correspondente convenio de colaboración entre as Administracións afectadas.
4. Os municipios cooperarán coas Administracións Educativas correspondentes na obtención dos solares necesarios para a construción de novos centros docentes.

5. As Administracións Educativas poderán establecer convenios de colaboración coas corporacións locais para os ensinos artísticos. Devanditos convenios poderán contemplar unha colaboración específica en escolas de ensinos artísticos cuxos estudos non conduzan á obtención de títulos con validez académica.
6. Corresponde ás Administracións Educativas establecer o procedemento para o uso dos centros docentes que delas dependan por parte das autoridades municipais, fóra do horario lectivo para actividades educativas, culturais, deportivas ou outras de carácter social. Devandito uso quedará unicamente suxeito ás necesidades derivadas da programación das actividades de devanditos centros.
7. As Administracións Educativas, deportivas e municipais, colaborarán para o establecemento de procedementos que permitan o dobre uso das instalacións deportivas pertencentes aos centros docentes ou aos municipios.

2.3. Perspectiva comparada entre o marco normativo-legislativo da Galiza e de Portugal

O grau de (des)centralización que caracteriza, de modo distinto, as dúas estruturas político-administrativas, reflecte-se no quadro legal aplicábel no contexto portugués e no contexto galego, molda, determina e condiciona os principios e as regras jurídicas vigentes.

Portugal, após a reprovação da tentativa de creación das regiões administrativas de 1998, mantém uma estrutura centralizada, com o topo da administração situado em Lisboa, onde se concentram as decisões significativas em matéria educativa. Lentamente, o sistema político tem operado uma transferência progressiva de poderes para os municípios, num processo caracterizado por avanços e recuos, por hesitações, por difíceis negociações, que atrasam a consolidação de um modelo e de uma concepção da educação descentralizada e mais próxima do ambiente local.

O modelo espanhol consagrou as comunidades autónomas, que se assumem como um patamar intermédio entre o centro e a periferia (municípios) da Administração Pública. A autonomia educativa é, de facto e de direito, reconhecida ao espaço autonómico, assumindo neste contexto particular relevância o relacionamento entre a Junta regional e os municípios (e respectivos centros educativos), considerados individualmente ou agrupados em associações, na partilha de um espaço sócio-cultural e económico comum. No contexto português, este conceito de comunidade regional está por construir, evidenciando-se a relação município / Estado central como eixo nuclear

na tomada de decisões educativas no âmbito local, não obstante o processo de transferências já referido, de cujo desenrolar se deve esperar a efectiva entrega de poderes de decisão aos órgãos municipais, em parceria com os agrupamentos de escolas.

As diferenças ao nível do modelo jurídico-administrativo não impedem, na comparação, o aparecimento de múltiplos traços comuns. A Participação na programação do ensino, na construção, apetrechamento e manutenção das escolas públicas e na ampliação e modificação da rede escolar são disso exemplo, tal como o envolvimento do município no fomento de actividades e serviços complementares. Princípios semelhantes com graus de concretização diferentes, que em Portugal só abarca as escolas da Educação Pré-Escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico, no que diz respeito à construção e manutenção dos edifícios escolares, e só muito recentemente o desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular, no que se refere aos serviços complementares da educação.

Os municípios galegos e portugueses têm consagrado no quadro normativo vigente o direito de participação no Conselho Geral da Escola, que consubstancia o princípio da participação educativa, bem como a competência para assegurar a oferta de educação infantil, de colaborar e promover formação profissional e de disponibilizar respostas a alunos com necessidades educativas especiais. Outro traço comum na estrutura funcional é a existência e o funcionamento dos Conselhos escolares municipais, enquanto espaço de reflexão, programação e avaliação participada da política educativa local, expressa na carta educativa, assim como a possibilidade legal de delegação de competências de gestão de determinados serviços educativos noutras entidades, privadas ou públicas, e no caso português, de modo relevante, com as freguesias, na qualidade de órgão autárquico.

O quadro normativo galego manifesta algumas áreas de intervenção que são omissas nos diplomas legais portugueses, pelo menos de um modo expresso e independentemente de certos municípios poderem desenvolver, por iniciativa própria, actividades nestes domínios. É o que sucede com a Educação de pessoas adultas, com o Ensino artístico, com a orientação psicopedagógica e profissional, e com a colaboração na formação de professores (que em Portugal abrange apenas a colaboração na formação do pessoal não docente). Áreas centrais e complementares da intervenção educativa e, por consequência, de enorme importância para os conteúdos, dimensões e finalidades da política educativa municipal.

A aposta na articulação de políticas de cooperação entre os diferentes níveis da Administração Pública atribui aos municípios galegos um papel

fulcral na abertura e inserção dos centros educativos na comunidade, nomeadamente com os serviços sociais de corporações locais, com empresas e instituições, com museus e centros culturais, de modo a proporcionar meios formativos complementares essenciais para o processo de ensino aprendizagem. Este princípio normativo testemunha o reconhecimento de que a tarefa educativa e a promoção do sucesso na aprendizagem implica a presença de outros profissionais do âmbito socioeducativo, como educadores e trabalhadores sociais, num trabalho conjunto com os serviços sociais, de saúde e juventude. Este apelo à colaboração com as federações ou grupos mais representativos corporiza o reconhecimento que a educação não se resume ao âmbito escolar, e que os problemas da escola não se resolvem com iniciativas exclusivamente centradas nos agrupamentos ou centros escolares. Implicam toda a comunidade, num compromisso social pela educação, que aplique de facto o princípio de uma educação para todos e entre todos.

2.4. Desafios, riscos e propostas de actuação

Nos pontos anteriores identificaram-se as vertentes educativas que o quadro legal atribui aos municípios. Numa segunda leitura, procura-se agora identificar algumas competências que poderão, no futuro, reforçar aquela intervenção, de acordo com as opções que vierem a ser tomadas no âmbito da política educativa e no reconhecimento da diversidade das características, projectos e dinâmicas educativas dos municípios existentes em Portugal e na Galiza. Como sublinha Formosinho (1999: 34), “as alterações preconizadas na vontade política através dos normativos apenas podem tornar-se numa realidade concreta se tiverem em linha de conta que existem realidades com distintas condições humanas, físicas, materiais e económicas que determinam diferentes ritmos”.

No caso português, e relativamente aos Estabelecimentos de Educação, a possibilidade de passar a competir às autarquias a construção, apetrechamento e manutenção dos edifícios dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, atribuição que implica no presente pela celebração de contrato com o Ministério da Educação, conforme referência anterior.

No âmbito das actividades de apoio à frequência escolar (transportes escolares, alimentação, programa de alojamento e apoio no domínio da acção social escolar), a responsabilidade municipal poderá alargar-se ao 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. A estas alterações poderá associar-se a transferência do pessoal não docente dos estabelecimentos dos mesmos ciclos de ensino e a respectiva planificação, gestão e suporte dos encargos financeiros. São de supor igualmente mudanças no âmbito da componente de apoio à família,

no âmbito do pré-escolar, e nas actividades de enriquecimento curricular. Em aberto permanece a possibilidade de, a médio ou longo prazo, a própria gestão do pessoal docente passar para o domínio autárquico.

De acordo com a breve comparação do contexto galego e português, parece claro que, apesar dos progressos realizados no terreno legislativo, será todavia necessário operar novos desenvolvimentos, que se orientem para a configuração da *Administração Local como Administração Educativa*. Não é em vão que os poderes públicos locais constituem um nível com igual margem de autonomia formal que as Comunidades Autónomas (no caso espanhol) e a Administração Geral do Estado.

Assim o recorda o *Conselho da Europa*, na sua *Carta Europeia da Autonomia Local*, aprovada a 15 de Outubro de 1985, ao definir a autonomia local como "o direito e a capacidade efectiva das entidades locais de ordenar e gerir uma parte importante dos assuntos públicos, no âmbito da Lei, de baixo da sua própria responsabilidade e em benefício dos seus habitantes"; considerando como imprescindíveis requisitos para uma verdadeira autonomia local a descentralização de competências, a subsidiariedade e suficiência financeira e a cooperação administrativa.

Plandiura e Perdigo (2002) prevêem que a situação educativa dos municípios espanhóis continuará caracterizada pela:

- Escassez de competências educativas de titularidade municipal que, no seu conjunto, não chegam a satisfazer plenamente o princípio de autonomia local;
- Estagnação da segunda descentralização das competências educativas desde as Comunidades Autónomas para os entes locais;
- Necessidade de aplicar critérios de distinto signo para acordar a repartição de competências educativas, em função da densidade de população e do nível administrativo (município, ilha, comarca, província, etc.), mas também da capacidade de cada entidade local;
- Infra utilização das possibilidades existentes para activar a descentralização de competências por meio da atribuição, a delegação e outras fórmulas combinadas.

Na nossa perspectiva, e tal como se afirma na *Carta Europeia da Autonomia Local*, "a existência de Entidades locais investidas de competências efectivas permite uma administração simultaneamente eficaz e próxima do cidadão", e sem menosprezo das competências básicas das Entidades locais que determina a Constituição Espanhola, cabe afirmar a necessidade de am-

pliar as atribuições educativas das Entidades locais, em conformidade com as actuais possibilidades das leis em vigor. O mesmo se pode afirmar relativamente às competências dos municípios portugueses.

O direito à educação como serviço público incumbe, de maneira inequívoca, às autoridades mais próximas dos cidadãos, com competências adequadas para fazer face às questões que os afectam directamente. Neste sentido, parece razoável que os governos locais possam dotar-se de estruturas administrativas adequadas às suas necessidades específicas, a fim de permitir uma gestão eficaz do interesse superior do cidadão. Isto é, posicionarem-se como Administrações Educativas em condições de exercer as responsabilidades pedagógicas a nível local. Se a autonomia local é uma autonomia política, com capacidade para ordenar e gerir na sua própria responsabilidade uma parte substancial dos serviços públicos através do desenvolvimento de políticas próprias, a administração local deve poder fazer política educativa local.

Duas preocupações fundamentais sobressaem no desenvolvimento dessas atribuições: por um lado, as competências que deveriam adjudicar-se às entidades locais; e, por outro, o financiamento municipal, ajustado ao princípio de suficiência financeira contemplado no quadro normativo. Em duas palavras: *competências e financiamento*..

Não é de estranhar que assim seja, uma vez que “os municípios, ou fazem mais do que o estabelecido, ou fazem coisas diferentes das previstas” (Subirats, 2002: 62). Por este motivo, nem as suas atribuições de competências oferecem a total cobertura da sua actividade, nem os seus recursos são suficientes para tudo o que devem fazer, nem o são para tudo o que poderiam fazer. De facto, à margem das limitações de competências, as corporações locais têm realizado mais actividades do que as obrigações estritamente impostas, porque na sua acção sempre deram prioridade e procuraram garantir o direito à educação e ao seu serviço público.

Dada a tradição educativa das corporações locais, a *Federação Espanhola de Municípios e Províncias* tem procurado colocar na agenda a necessidade de articular convenientemente as relaciones entre os três níveis da Administração, na base de uma concepção descentralizada da educação, esclarecendo as condições de um “Marco Geral de Cooperação”. Não obstante, também convém assinalar uma série de factores que obrigam a reflectir sobre os benefícios da descentralização; em especial, o minifundismo municipal existente e a elevada fragmentação do mapa municipal, com um muito alto número de municípios de reduzida população, poucos recursos e limitadas possibilidades de gestão. Para além disso, as virtudes da maior proximidade ao cidadão não estão isentas da aparição do favoritismo e do clientelismo.

Em resumo, associada à repartição horizontal de poderes constitucionais (executivo, legislativo e judicial) que é próprio de todo o Estado de direito, a constituição espanhola e portuguesa estabeleceram uma repartição vertical do poder, determinada pela distribuição de competências entre os distintos níveis da Administração Pública (estatal, autonómica e municipal). Para as Comunidades Autónomas, no caso espanhol, esta descentralização concretizou-se numa capacidade de auto governo que, com independência das matérias que a constituinte reservou à soberania do Estado, possibilita tanto a tarefa de auto gerir os assuntos da sua competência como de prosseguir o processo de descentralização, dotando os municípios (e as *Diputaciones*) de competências que permitam complementar a acção dos poderes autonómicos.

De um modo geral, como indica Riba (2002: 125), parece existir um consenso generalizado a favor da descentralização, tanto entre os distintos sectores da comunidade educativa como nas entidades locais. No entanto, “nos municípios respira-se um profundo cepticismo acerca da sua viabilidade, basicamente por dois motivos. Primeiro, pelos impactos económicos que implicaria, em virtude de um financiamento insuficiente dos serviços descentralizados ou pelo habitual atraso na transferência dos fundos. Segundo, pela necessidade de redefinir as relações e clarificar os âmbitos de actuação de administrações distintas entre as quais não existe uma lógica hierárquica”.

Neste estado das coisas, como dizíamos, os municípios ou fazem mais do que o estabelecido, ou fazem coisas diferentes das previstas na legislação vigente; em boa medida, porque todavia persiste um marco educativo claramente residual o complementar. Com efeito, como sublinham Plandiura y Perdigó (2002: 168), o que aparenta ser uma certa abertura do âmbito de competências municipal, na prática foi e segue sendo, “não uma forma de complementar os serviços de outras administrações, mas de suprir serviços que estas outras administrações não prestam apesar de serem de sua competência e responsabilidade”.

Face a esta situação, reclama-se com frequência a municipalização da educação que amplie substancialmente tanto as competências como as margens de autonomia que permitem aos governos locais actuar (Trilla, 2005). E isto, por um duplo motivo: por um lado, porque de contrário a administração local não poderia comprometer-se a realizar um projecto educativo de cidade com capacidade para antecipar-se às necessidades; por outro, porque se quisesse levá-lo a cabo, ver-se-ia limitada a cumprir com os aspectos secundários que lhe competem.

Em suma, o processo que temos procurado caracterizar coloca necessariamente vários desafios, ou oportunidades de mudança, que não estão isen-

tas de riscos. Desde logo o risco de que a transferência de competências e de responsabilidades não seja acompanhada da atribuição dos recursos financeiros, patrimoniais e humanos necessários para a uma adequada planificação, gestão e avaliação das actividades, o que Formosinho (2005: 311) apelida de «autonomia da miséria», a propósito da transferência de competências para as escolas. Como bem afirma, “podemos ter uma autonomia decretada sem possibilidade de exercício concreto”. Alvarez (2006) alerta por sua vez para o impacto que a assunção de novas responsabilidades e dos correspondentes encargos pode acarretar para a economia dos municípios.

As funções meramente consultivas dos Conselhos Municipais da Educação acarretam o risco do “esvaziamento” do seu papel, de acordo com a importância que o município lhe reconhecer, bem como das entidades nele representadas. O planeamento estratégico que nele é suposto concertar, pode transformar-se no cumprimento formal de uma obrigação pouco ou nada participada, logo, sem sentido, face ao objectivo que a lei atribui ao seu funcionamento: contribuir para a melhor gestão dos recursos educativos. Se a educação é, na sua essência, participada, o modelo de gestão que a determina tem de ser orientada pelo mesmo valor. A participação, tal como a prestação de contas, é uma das contrapartidas de uma maior autonomia (Formosinho, 2000). Por «arrasto», a carta educativa pode constituir-se como o documento que corporiza a estratégia educativa do município educador, assim como pode limitar-se ao que Barbier (1993) apelidou de «projecto vitrina».

Correm-se outros riscos, que nos limites se podem exprimir em duas tendências: a privatização da educação, resultante da adjudicação pelo município da gestão das actividades a outras entidades, ou a excessiva «municipalização» da educação, se o município se propõe desenvolver actividades que outras entidades privadas já desenvolvem de modo ajustado, isto é, assegurando a oferta de verdadeiras oportunidades para toda a população (Caride, 2006). A transferência de novas competências educativas pressupõe necessariamente que os municípios revelem capacidades para as exercer e esse movimento depende da justa definição do que deve corresponder às competências do município. Na perspectiva de Caballo (2001: 32), à Administração Local cabe liderar “projectos amplos e operativos, com uma concepção integral das acções sobre a cidade, com capacidade de gerar consensos e legitimidade”.

A afirmação deste novo protagonismo do município, enquanto agente educador, substituindo-se à Administração Central ou Autónoma, no respeito pelo princípio da subsidiariedade, é um processo em curso, e cuja configuração se joga desde logo na negociação com o próprio Estado regulador, no respeito pelos papéis e pelas dinâmicas locais, e na colaboração que municípios, escolas, e as outras entidades representativas da comunidade venham a

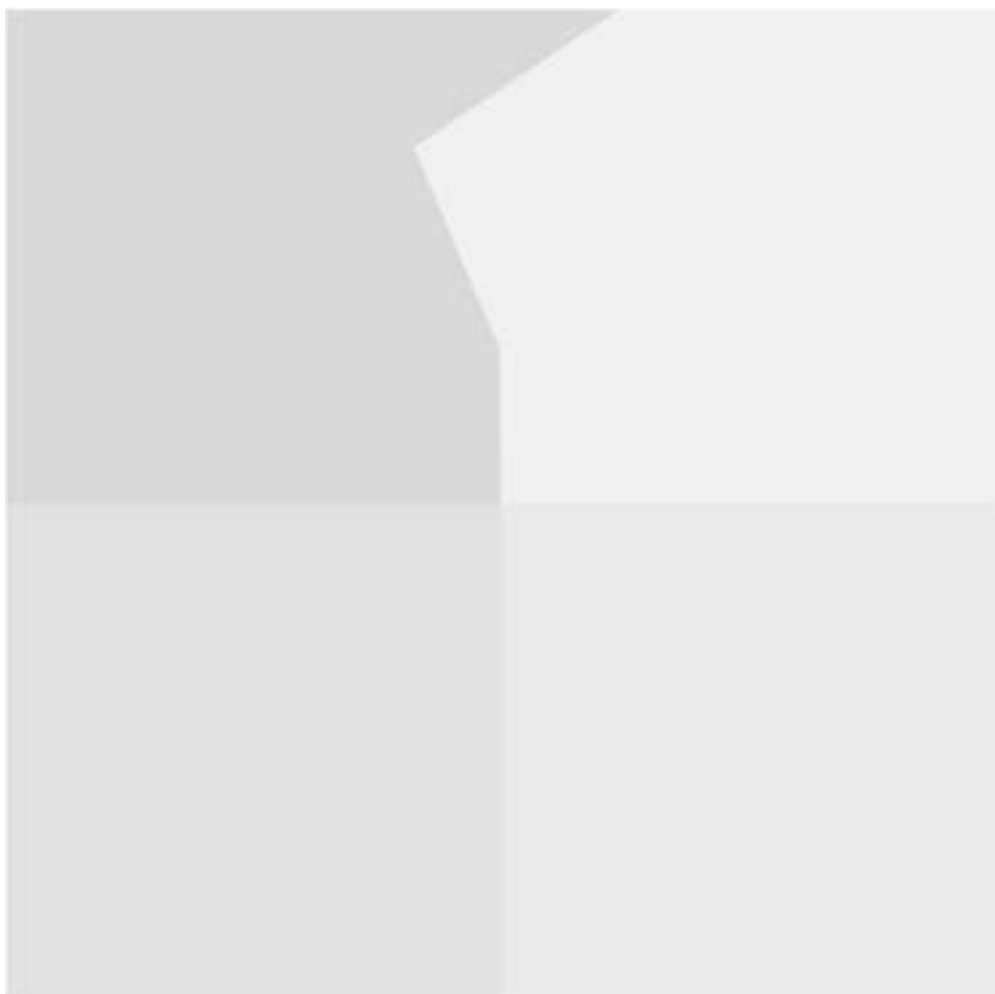
estabelecer entre si. A participação é um dos processos de construção da responsabilidade (Delgado, 2006), se assente na disponibilidade da informação, na aprendizagem das competências, no tempo, nas estruturas e nos espaços adequados, condições essenciais para promover processos de partilha e de decisão conjunta. Descentralizar significa, neste contexto participativo, “entregar às comunidades educativas locais a gestão dos seus interesses, acelerar o processo de decisão pela proximidade local dos decisores, permitir decisões mais adequadas às situações concretas a que se aplicam, permitir um uso mais eficiente dos recursos educativos e comunitários”, em suma, envolver todos os implicados nos processos educativos de forma a reforçar a cooperação e a responsabilidade local (Fernandes, 2005: 73).

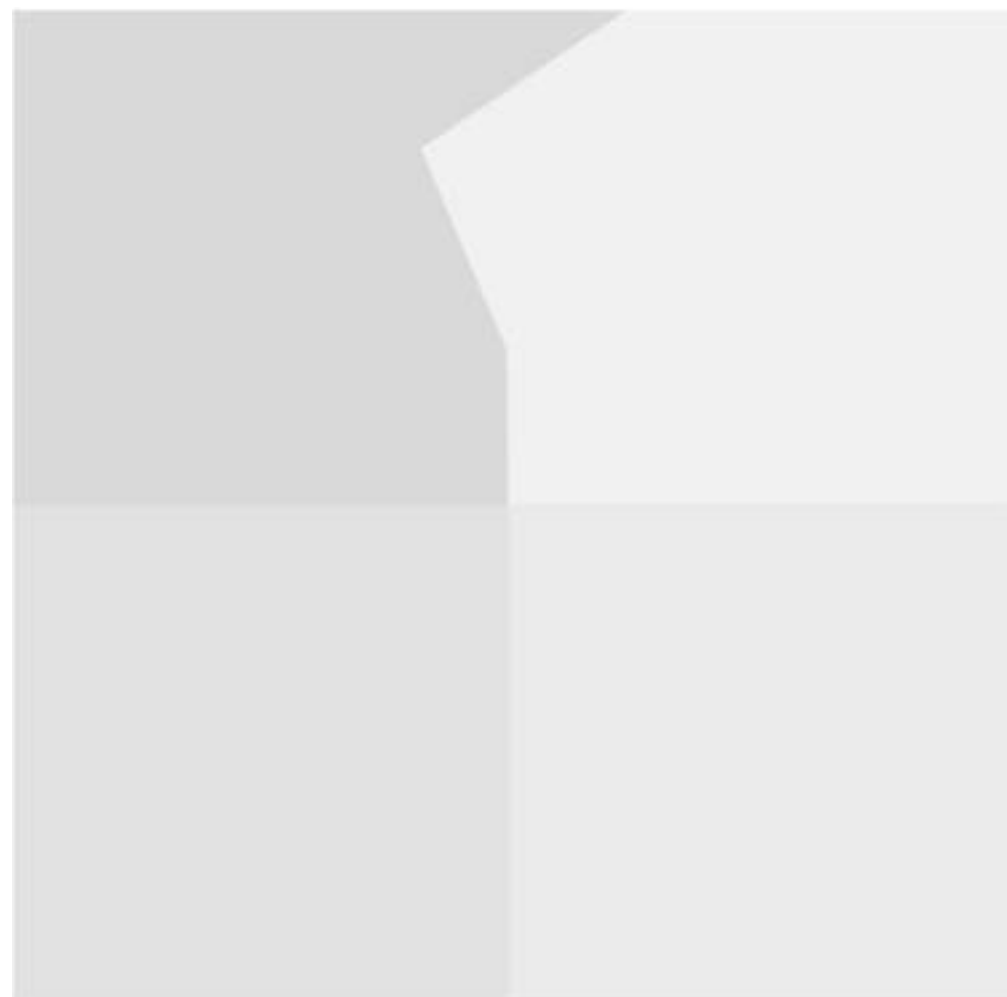
Se o município não é um mero destinatário das decisões do Ministério da Educação ou da Junta Regional, como se retira dos quadros normativos em vigor em Portugal e na Galiza, se o objectivo é que seja reconhecido como um parceiro educativo público (Fernandes, 2005a), há que reescrever continuamente o papel que lhe cabe representar, e lhe caberá representar, no futuro, no domínio da política educativa, ao nível local, na jurisdição de cada concelho, ao nível intermunicipal, no desenvolvimento de projectos em associação com outros municípios nacionais, e ao nível europeu ou internacional, com as parcerias estabelecidas com os órgãos autárquicos ou instituições de outros países. Desta última dimensão é exemplo o projecto «O Eixo Atlântico: uma Comunidade Educadora», onde este texto se integra, apontando um caminho de cooperação de cariz universal, que supera as limitações burocráticas e se funda em nexos territoriais, históricos e culturais.

Um dos instrumentos disponíveis para superar os obstáculos à cooperação territorial, que têm caracterizado, não obstante as iniciativas desenvolvidas, o espaço da União Europeia, é a possibilidade de criar no território da Comunidade agrupamentos cooperativos dotados de personalidade jurídica, denominados «Agrupamentos Europeus de Cooperação Territorial» (AECT), com capacidade para actuar em nome e por conta dos seus membros, particularmente das autoridades regionais e locais que a integrem (Regulamento n.º 1082/2006 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 5 de Julho).

As suas competências podem exercer-se numa dupla dimensão: por um lado, na aplicação de programas e projectos de cooperação territorial co-financiados pela Comunidade, suportados nomeadamente pelos fundos estruturais; por outro, para desenvolver acções de cooperação territorial por iniciativa exclusiva dos Estados membros e de suas autoridades regionais e locais, com ou sem intervenção financeira da Comunidade. A par da aplicação daqueles múltiplos projectos, a convenção de um AECT pode constituir um fórum de debate e de concertação de iniciativas conjuntas, nomeadamente

propostas de alteração ao quadro normativo, de reforço das competências financeiras das autoridades locais, de promoção da cooperação entre os Estados membros, as autoridades regionais e locais, as associações e outras entidades públicas.





3. O EIXO ATLÁNTICO COMO CONTEXTO TERRITORIAL E HUMANO

Tendo em conta as dinâmicas de urbanização comuns à maioria dos países desenvolvidos, em paralelo com os movimentos de desertificação de territórios, sobretudo, do interior dos países, assiste-se, presentemente, à coexistência de megacidades a par de cidades de dimensões pequenas. Estas dinâmicas territoriais e demográficas, como vimos, revestem-se, por sua vez, de dimensões heterogéneas ao nível das suas componentes educativas e sociopolíticas. Estas dimensões são cruciais na concretização da ideia de “Cidade Educadora” como meio/instrumento para transformar os espaços urbanos na promoção da participação e da cidadania activa por parte de todos, individual e colectivamente.

Assim, concebendo o espaço urbano numa óptica humana, assume-se uma visão cultural e relacional da cidade, organizada em função do contributo dos seus cidadãos, que têm o direito e o dever de participarem activamente na construção de um espaço comum. Neste contexto, é relevante enquadrar e analisar as respectivas especificidades que animam e configuram as cidades do Eixo Atlântico, destacando o que de comum as aproxima, mas também o que as permite singularizar. Assim, procurar-se-á fazer uma breve contextualização educativa e sociopolítica do território que se circunscreve às cidades do Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular.

3.1. Dinâmicas e desafios socioeducativos no quadro da União Europeia

Desde a década de noventa, em geral, vários países europeus conheceram importantes reformas dos seus sistemas de ensino e de formação profissional no sentido de enfrentarem os desafios da transformação de uma economia mais competitiva e baseada no conhecimento. A Estratégia de Lisboa (2000) e os objectivos em termos de transformação dos sistemas de educação e formação na Europa a atingir até 2010 têm marcado o contexto das políticas educativas no sentido da concretização dos seguintes objectivos:

- melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação na EU;
- facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e de formação;
- abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e a formação (cf. Quadro 4). Para a concretização destes três ambiciosos, mas realistas, objectivos estratégicos, foram definidos programas de acção que cobrem várias áreas e tipos de formação e educação de forma a tornar real a aprendizagem ao longo da vida (qualificações básicas; integração da informação

e das TIC; aprendizagem de línguas; orientação vocacional; formação dos professores; educação para a cidadania; mobilidade)².

Quadro 4

Metas a atingir até 2010 pelos Estados-Membros
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aumentar para 85% os cidadãos (com 22 anos de idade) com o ensino secundário. ▪ Diminuir para 10% os cidadãos (entre os 18 e os 24 anos) que abandonam os estudos sem terem concluído o ensino secundário, o ensino profissional ou outro tipo de formação equivalente. ▪ Estimular um crescimento de 15% do número de total de licenciados nas áreas das matemáticas, ciência e tecnologia e diminuir o desequilíbrio entre os sexos. ▪ Diminuir a percentagem de jovens de 15 anos com baixo aproveitamento em literacia. ▪ O nível médio de participação na aprendizagem ao longo da vida dos cidadãos com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos deve equivaler a pelo menos 12,5%. ▪ Favorecer a formação de chefes de empresas e de trabalhadores independentes.

A importância de se ministrar uma formação mais sólida e polivalente, capaz de configurar um leque mais amplo de competências, tem vindo a ser apresentada como a alternativa ao contexto de crescente incerteza económica das sociedades globalizadas. Igualmente, a procura social de credenciais de ensino superior, tem tido importantes repercussões nas dinâmicas urbanas devido ao aumento de públicos estudantis, à instalação de novas instituições de ensino superior (politécnico e universitário), à rede de equipamentos e oferta de actividades culturais, já analisadas no quadro dos Estudos Estratégicos do Eixo Atlântico (cf. *Livro I – Sistema Urbano e Desenvolvimento Sustentável*³; *Livro II. Políticas Sociais e Cidadania*⁴). As recentes iniciativas, neste contexto, de uniformização do espaço universitário dentro da União Europeia, patente na *Declaração de Bolonha* (1999), apresentam como um movimento de ruptura face a um passado e a práticas históricas, sociais e institucionais que o tem vindo a caracterizar⁵.

A esse nível são exemplares as actividades da União Europeia relacionadas com a Educação, Formação e Juventude, sendo os seus programas mais carismáticos os *Leonardo da Vinci*, *Sócrates* e *Erasmus*. O primeiro deles está

2. Cf. Relatório conjunto apresentado pela Comissão e pelo Conselho Europeu de Barcelona (15 e 16 de Março de 2002).

3. Sob coordenação de Xosé M. Souto e outros.

4. Sob Coordenação de X. Bouzada.

5. É claro que este processo de convergência dos sistemas de ensino não se encontra isento de dificuldades e de interrogações várias quanto à própria ideia de convergência.

vocacionado para a promoção de intercâmbios internacionais e projectos transfronteiriços no domínio da formação profissional e aprendizagem ao longo da vida. O subprograma *Erasmus* ao abrigo do programa *Sócrates*, concede bolsas a estudantes, professores, formadores e investigadores para que se possam deslocar para outras universidades de países europeus. Em 2004, com o novo programa *Erasmus Mundus*, com um orçamento superior a 40 milhões de euros, a União Europeia patrocinou cursos de mestrados ministrados por um consócio de, no mínimo, três universidades de três países europeus. Além destas iniciativas mais conhecidas, outras são desenvolvidas no âmbito do programa *Sócrates* (e.g. *Grundtvig*, *Comenius*, *Língua*, *Minerva*), bem como a promoção da aprendizagem em linha (*elearning*) e de línguas, em particular a normalização da fórmula “língua-materna + duas línguas” para todos os cidadãos da União Europeia, durante um período mínimo de dois anos. Igualmente, as iniciativas em torno da promoção da cooperação internacional e da cidadania activa entre os jovens enquadra uma concepção da educação em sentido lato.

Na comparação com a média da União Europeia, tanto Portugal como Espanha apresentam, ainda, desafios relevantes ao nível das metas traçadas para a educação. Atente-se aos valores vertidos no quadro seguinte.

Quadro 5: Comparação entre Portugal e Espanha face à média EU-27 (2006)

	UE - 27	Portugal	Espanha
Jovens com 18 anos que frequentam qualquer nível ISCED*	77,4%	66,7%	70%
Jovens entre os 18-24 anos que concluíram o ensino secundário	78,1%	53,4%	61,1%
Saída precoce da escola de jovens dos 18-24	14,8%	36,3%	31,0%
Jovens do sexo masculino no ensino profissional	57,0%	37,7%	45,1%
Jovens que frequentam o Ensino Superior Público	57,8%	50,0%	77,5%
Jovens do sexo feminino no ensino superior	55,1%	55,2%	53,9%
Expressão de formação ao longo da vida do grupo dos 25 – 64 anos	9,7%	4,4%	10,4%
Mobilidade de estudantes no Ensino Superior (1000)			
Saída para outro país estrangeiro	458.0	13.5	23.3
Entrada de estudantes estrangeiros	515.4	3.0	13.8

Fonte: Eurostat (2007) / Eurydice (2007); * International Standard Classification of Education

Parece claro que importa investir no ensino secundário, em especial por parte do sistema português e, simultaneamente, diminuir a saída precoce de jovens dos 18-24 anos. A maior atenção à formação ao longo da vida apresenta-se como um dos aspectos que, comparativamente a Portugal, se encontra numa posição mais favorável face à média Europeia. Estas realidades educativas apresentam-se, contudo, desiguais se atendermos à sua análise por regiões. Iremos de seguida fazer essa apresentação.

3.2. Enquadramento das Cidades do Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular

Actualmente, as cidades que integram o Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular são vinte e oito e distribuem-se, de forma equitativa pela Região de Norte de Portugal e da Comunidade Autónoma de Galiza. Foi, a partir de Janeiro de 2008, que se registou a inclusão de mais dez cidades, cinco de cada uma das respectivas regiões (ver anexo 2).

Quadro 6: Cidades do Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular*

Cidades Região Norte de Portugal	Cidades Comunidade Autónoma de Galiza
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Barcelos ▪ Braga (AICE) ▪ Bragança ▪ Chaves (AICE) ▪ Famalicão ▪ Guimaraes ▪ Lamego ▪ Macedo de Cavaleiros ▪ Matosinhos ▪ Mirandela ▪ Penafiel ▪ Peso da Régua ▪ Porto(AICE) ▪ Viana do Castelo ▪ Vila do Conde ▪ Vila Nova de Gaia ▪ Vila Real (AICE) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Coruña (AICE) ▪ Barco ▪ Carballo ▪ Carballiño ▪ Ferrol (AICE) ▪ Lalín ▪ Lugo (AICE) ▪ Monforte de Lemos ▪ Ourense ▪ Pontevedra (AICE) ▪ Riveira ▪ Santiago de Compostela (AICE) ▪ Sarria ▪ Vigo (AICE) ▪ Verín ▪ Vilagarcía de Arousa ▪ Viveiro

* A negrito, assinala-se as cidades que integram a *Associação Internacional de Cidades Educadoras* (<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPaisosAC.do>)

3.3. Contexto socioeducativo da Euroregião

Além da reconhecida semelhança dos territórios abrangidos de ambos os lados da fronteira, esta região é constituída por mais de 6 milhões de habi-

tantes⁶ e apresenta-se como um espaço de cooperação e de desenvolvimento no quadro da União Europeia muito relevante⁷. Ao integrarem o *Objectivo 1* da Política Regional Europeia: “Promover o desenvolvimento e ajustamento estrutural das regiões menos desenvolvidas”. Este espaço transfronteiriço apresenta, porém, assimetrias inter e intra-regionais importantes no que concerne às dinâmicas educativas que não têm sido possíveis de corrigir apesar dos Fundos Estruturais dos QCA (Rodriguez-Posé e Fratesi 2004)⁸.

Olhando para as realidades do Norte de Portugal e da Comunidade Autónoma da Galiza, os indicadores disponíveis no domínio educativo permitem-nos traçar algumas semelhanças⁹. Em relação à situação portuguesa, a região Norte, quando comparada com o Continente apresenta como pontos fortes as recentes taxas de líquidas de escolarização do 2º e 3º (cf. Quadro 7).

Quadro 7: Indicadores educativos das Cidades do Norte de Portugal

Indicadores	Portugal (2005)*	
	Continente	Região Norte
Taxas de pré-escolarização	58%	53%
Taxas específica de escolarização 10-11 anos	99%	99%
Taxas específica de escolarização 12-14 anos	98%	97%
Taxas específica de escolarização 15-17 anos	81%	74%
Taxas específica de escolarização 18-23 anos	44%	39%
Taxa líquida de escolarização 2º ciclo	66%	66%
Taxa líquida de escolarização 3º ciclo	63%	63%
Taxa líquida de escolarização secundário	53%	48%
Taxa líquida de escolarização ensino superior	26%	22%
Taxa de conclusão do 6º ano (pop. 15-19 anos)	92%	91%
Taxa de conclusão do 6º ano (pop. 20-24 anos)	91%	89%
Taxa de conclusão do 6º ano (pop. 25-29 anos)	85%	81%

6. As regiões organizadas na Euro-região Galiza – Norte de Portugal ocupam uma superfície de 50700Km2 com uma população cerca de 6,35 milhões de habitantes e uma densidade de 125 hab/ km2, superior à média da União Europeia (118 hab/ km2).

7. Daí a relevância da princípio da *subsidiariedade* que constitui o pilar da Política Regional Europeia e que consiste na aceitação de que as regiões têm de ser solidárias, designadamente através de transferências financeiras das regiões prósperas para as regiões e grupos sociais mais pobres.

8. Estes autores admitem que os Fundos Estruturais apoiado o desenvolvimento de certos domínios como as infra-estruturas e a actividade económica, baseados no pressuposto de que tal induziria maior crescimento económico e convergência real

9. As características dos sistemas educativos portugueses - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e espanhol - Lei Orgânica General do Sistema Educativo (LOXSE, 1990) expõem especificidades relacionadas com a posição e as funções de cada um nos contextos nacionais resultantes de quadros administrativo e político diferenciados.

Taxa de conclusão do 9º ano (pop. 25-29 anos)	62%	50%
Taxa de conclusão do 12º ano (pop. 25-29 anos)	43%	34%
Taxa de conclusão ensino superior (pop. 25-29 anos)	18%	14%

*Fonte: www.norte2015.com.pt; **

A acrescentar a este aspecto a tendência para uma maior diversificação da oferta formativa de natureza qualificante: cursos de Educação e Formação que mobilizam na região norte 2.828 alunos, os cursos Profissionais que se apresentam como opção para alguns milhares de alunos (12.069 em 2004-05); os cursos de Aprendizagem (em Dezembro 2004, registou-se um total de 10.262 formandos) e os Cursos Tecnológicos (21.584 alunos em 2004-2005) (Alves, 2005). Igualmente, é de referir a importante oferta formativa de nível do ensino superior que contribuem para a (re)inovação do quadro humano e organizacional de muitos dos contextos empresariais, para além da componente de transferência tecnológica.

Porém, associados a estes aspectos positivos, têm sido referenciados outros que vão no sentido contrário. Referimo-nos, em particular ao pontos críticos que têm vindo a merecer maior atenção pelos responsáveis políticos ao nível dos sistemas educativos, do trabalho e da segurança social, entre outros:

- taxas de pré-escolarização baixas à escala nacional acompanhadas por elevadas discrepâncias inter concelhos; exigências de maior organização e articulação dos sistemas escolares;
- baixas e díspares taxas específicas de escolarização;
- baixas taxas de conclusão do 9º ano, do 12º ano e do ensino superior no grupo etário de 25-29 anos na região Norte comparativamente ao Continente;
- abandono, saída antecipada e saída precoce considerando a população até aos 15 anos;
- insucesso e abandono elevados no ensino secundário e superior;
- predomínio da preferência social pela frequência dos cursos gerais do ensino secundário, apesar dos esforços recentes de inverter esta tendência e de tentar atrair mais públicos estudantis; baixa qualificação da população activa que se apresenta, ainda, como factor crítico do desenvolvimento económico (realce para a medida governamental das Novas Oportunidades);
- crescente taxa de desemprego de jovens licenciados.

Em termos gerais, poder-se-á apontar que a procura social, individual e empresarial de formações qualificantes é, ainda, insuficiente e deverá ser potenciada, quer do lado da oferta com alterações curriculares no sentido de promoverem a diversidade de saberes e as modalidades de transmissão e de aprendizagem activas, quer do lado da procura que persiste em não reconhecer o conhecimento, a qualificação e a aprendizagem ao longo da vida como factores indispensáveis no jogo da competitividade e desenvolvimento organizacional. Tal poderá ser percepcionado se atendermos aos seguintes indicadores: taxas de desemprego juvenil nacional (15-24 anos) e, em particular, para os que têm apenas a escolaridade obrigatória: 16,6%; taxa de desemprego de população com ensino superior dos 25-64 anos: 6,6% (Eurostat, 2007); menor correspondência do diploma ao perfil dos empregos disponíveis: exigências de flexibilidade e polivalência (Teicher, 2007).

A acompanhar estas transformações, importa, pró último, ter em conta os fenómenos actuais que contribuem para uma crescente vulnerabilidade das relações de emprego. Atente-se ao aumento significativo das modalidades de emprego sem vínculo permanente (a termo, prestação de serviços, sazonal, pontual ou ocasional) que representa 22,4% do emprego por conta de outrem, valor este superior à média europeia UE25 – 15,1% (Eurostat, 2007). Além disso, são comuns a fenómenos de subemprego, em particular emprego *em part-time* por sexo (constrangimento: 11,5% contra 18,8% UE25 (Eurostat, 2007).

3.4. Principais desafios da Euroregião

A par de medidas que garantam a coesão social, a igualdade dos cidadãos e o particularismo das culturas e dinâmicas nacionais, importa analisar os principais problemas e dificuldades que persistem e que explicam as assimetrias regionais ao nível do contexto sociopolítico. Estes estão patentes, como vimos, no desigual acesso aos níveis educativos, na insuficiente inovação e investimento no conhecimento, em particular nas tecnologias de informação e de comunicação (TIC), na elevada taxa de abandono escolar. Em articulação com estes traços, importa atender aos desafios relacionados com a educação e formação, com o desemprego, em especial juvenil e feminino e com a inclusão social.

Relativamente às principais linhas de actuação municipal na área social, verifica-se que há, de uma forma transversal, uma aposta na formação e educação com vista à integração social e laboral dos grupos mais desfavorecidos sociais. Contudo, salientam-se também as medidas de carácter preventivo para aqueles estratos da população em risco de exclusão social,

como sejam as minorias étnicas, culturais e religiosas, os imigrantes e as pessoas com problemas relacionados com a toxicodependência. Em concreto, salientamos:

- *Combater o abandono escolar precoce*

Apesar de no ponto precedente se apresentar indicadores que denotam uma importante dinâmica educativa, acompanhada de medidas sócio-políticas de modernização do sistema educativo, a verdade é que face às metas projectadas, para 2010 no conjunto da EU, persistem problemas comuns aos dois países. Um deles prende-se com o abandono escolar precoce. Tal cenário apresenta-se mais preocupante se atendermos às assimetrias persistentes na Euro-região. Come feito, verifica-se, para o caso português, que as zonas do país relativamente mais afectadas pelo abandono escolar e saída precoce são as zonas do Tâmega, do Ave, do Cavado e do Alto Trás-os-Montes, justamente municípios industrializados que integram a região Norte de Portugal. Dada a gravidade deste problema no contexto português e com o lema «Eu não Desisto», o PNAPAE tem como grande objectivo reduzir para menos de metade as taxas de abandono escolar e de saída precoce até 2010.

A filosofia que preside a este projecto de luta contra o abandono escolar assenta numa política de articulação inter-ministerial alargada, global e local, e de envolvimento da sociedade para a prevenção do abandono escolar. Em particular destacam-se o envolvimento necessário de agentes dos sectores público, social e privado: Ministérios; Autarquias; Empresas; Instituições Privadas de Solidariedade Social; Organizações Não Governamentais; Associações de Desenvolvimento Regional e Local, para uma política nacional e local de prevenção do abandono escolar.

- *Centragem nas competências básicas (leitura, matemática e ciência)*

Para que um país prepare de forma integrada e duradoura as gerações de hoje, importa que contemple igualmente outras condições e critérios para a construção da qualidade e da excelência a todos os níveis da sociedade. Uma dessas condições passarão certamente pela capacidade de promover o acesso e a expansão progressiva das gerações recentes às diferentes formações iniciais, flexibilizando as opções e os seus percursos por fileiras de estudo inovadoras e articuladas com as exigências de mercados de emprego no perfil de empregabilidade dos seus futuros trabalhadores.

Com base num estudo internacional PISA (Programme for International Student Assessment), torna-se crucial investir nas competências básicas –

literacia (leitura, matemática e ciência), de modo a cumprir igualmente um dos objectivos da Agenda de Lisboa a que a EU se propôs atingir. Para a situação portuguesa, sabe-se que os alunos de 15 anos têm um desempenho médio modesto em literacia de leitura, matemática e ciências, comparativamente com os restantes países da OCDE. De entre todos os 32 países que integram o estudo internacional (27 da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico mais o Brasil, Letónia, Liechtenstein e Rússia, envolvendo 256 mil estudantes) e nos vários domínios considerados Portugal ocupa os últimos lugares nos desempenhos de leitura, matemática e ciência, sendo que Espanha apresenta uma situação mais favorável relativamente a Portugal.

- *Incentivo à aprendizagem “ao longo da vida”*

Trata-se igualmente de conceber o sistema educativo de modo a responder ao desafio de uma aprendizagem ao longo da vida, de permanentemente contribuir para a requalificação da população activa. O apelo à participação colectiva e cívica dos diferentes actores colectivos e individuais de cariz internacional, nacional e local, constitui uma outra das condições da construção do projecto educativo. Nesse sentido, um “espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida” permitirá aos cidadãos europeus passar livremente de um ambiente de aprendizagem para um emprego, de uma região ou de um país para outro a fim de utilizar da melhor forma as respectivas competências e qualificações. Assim, as iniciativas a tomar devem apontar, simultaneamente, para uma aprendizagem desde o ensino pré-escolar até à pós-reforma, e abrange qualquer tipo de educação.

- *Prevenir e combater a info-exclusão*

Uma das vertentes de actuação tem sido a de combater a info-exclusão, isto é, a de promover a difusão e a aprendizagem das novas tecnologias de informação e de comunicação (TIC), respondendo, deste modo, aos objectivos da política comunitária traçados para 2010 para os Estados-Membros. Ao nível municipal é possível detectar já programas socioeducativos com essa finalidade. Do lado de Portugal, são vários os projectos em curso nessa área: “Internet nas Escolas”, “Apoio às Escolas. Trás-os-Montes-Digital”, “Navegar, navegar...” e cursos de “Internet para Jovens”. Mais recentemente temos a iniciativa “e-escolinhas” com a atribuição de um portátil “Magalhães”. Por sua vez, a *European Schoolnet* está a lançar pelo oitavo ano consecutivo o “Prémio eLearning”. Este prémio europeu premeia os melhores projectos no uso da tecnologia na educação (<http://elearningawards.eun.org>).

Em relação aos projectos desenvolvidos na Galiza, importa destacar alguns que se apresentam extremamente importantes a este nível. Um

deles é justamente o “Ciberlingua 2003-2004”¹⁰ (www.ciberlingua.org) que resulta da parceria de várias associações e concelhos da Galiza, entre os quais integram Ferrol, Santiago de Compostela, Pontevedra e Vigo. Pretende-se dinamizar em conjunto a comunidade escolar (professores, pais, alunos, entre outros) e a aprendizagem da língua galega através das TIC. Com várias acções de formação presenciais (e.g. “Iniciação à Internet”, “Aplicações Didácticas Multimédia”, “Sessões de navegação” e “Animação Informática”), este projecto é acompanhado de recursos didácticos disponíveis para toda a comunidade na respectiva página *Web* (e.g. “Paquete de programas em CD” e “Navegádomos, o primeiro manual de iniciação à Internet”).

- *Promoção da igualdade entre homens e mulheres*

Uma das vertentes dos planos nacionais de Portugal e Espanha tem sido o combate às desigualdades de género. Os progressos alcançados a este nível são significativos, mas persistem ainda flagrantes assimetrias quanto às oportunidades, direitos e deveres entre homens e mulheres que urge corrigir. Assim, a promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres a todos os níveis e em todas as áreas passou a ser uma prioridade dos governos europeus, nos quais se incluem Portugal e Espanha. A título ilustrativo, existem na Galiza alguns projectos que encerram esta temática: “Projecto alojamento – Casa de Acolhimento de Mulheres”, o “Plano@arroba solidário”, o “Projecto Casa da Mulher”.

- *Luta contra a pobreza*

A pobreza é um fenómeno complexo que pode ser interpretado e concebido de diferentes maneiras e que tem consequências graves no crescimento económico e desenvolvimento social de um país. De acordo com os dados disponibilizados, é possível constatar que as cidades que integram o Eixo Atlântico apresentam um leque muito diversificado de programas e projectos de combate à pobreza e à exclusão social. No que diz respeito às cidades portuguesas, com vários programas nesta área, importa destacar alguns deles. Por exemplo, o programa “Rede Social”¹¹ é uma medida de política social que reconhece e incentiva a actuação de solidariedade local no combate à pobreza e à exclusão social e na promoção do desenvolvimento social local. O projecto “Porto Feliz”¹² é,

10. A primeira edição realizou-se em 2001-02, tendo sido mais de 3500 pessoas que participaram (professores, pais, alunos, entre outros).

11. Resolução do Conselho de Ministros 197/97 de 18 de Novembro.

12. Plano municipal de combate à exclusão social aprovado pela Câmara Municipal do Porto, em 18 de Junho de 2002.

por sua vez, uma intervenção pró-activa que visa diminuir as zonas de exclusão social e melhorar a qualidade de vida dos cidadãos portuenses, devolvendo a todos os mais elementares direitos decorrentes da sua cidadania. Na Galiza também são vários os programas/projectos nesta área: o “I Plano galego de Inclusão social”; “Plano Municipal de luta contra a pobreza e a mendicidade”; “Programa de inserção social”; “Programa de prevenção da marginalização e inserção social”; “Programa de prevenção e inserção social para a população geral” e “Programa de Emergência social”, entre outros.

De um modo geral, os programas referenciados são de combate à pobreza e à exclusão social e de promoção à integração sócio-económica dos segmentos populacionais mais desfavorecidos, quer a nível individual quer a nível comunitário.

- *Integração de minorias étnicas, culturais, religiosas e imigrantes*

A este nível, do lado das cidades que integram o Eixo Atlântico importa realçar a cidade do Porto, com o projecto “Porto sem Fronteiras” específico de integração de minorias étnicas e imigrantes. Este projecto visa a integração sócio-económica da população imigrante residente no Porto. Por sua vez, as cidades da Galiza apresentam um conjunto bastante diversificado de projectos nesta área de intervenção. Por exemplo, na cidade de Monforte de Lemos temos o “Programa de integração de minorias étnicas”, na cidade da Corunha o “Programa Municipal de Erradicação do Racismo”, que pretende dotar as famílias ciganas de recursos económicos e sociais para aceder a uma habitação num meio normalizado. Além deste, a cidade da Corunha possui também o “Programa municipal de Desenvolvimento cigano” para facilitar os processos de integração social prevenindo situações de marginalização das pessoas de etnia cigana que vivem nesta cidade.

- *Toxicodependência*

A Toxicodependência é um dos principais problemas que afecta as sociedades actuais. Neste contexto, são inúmeros os programas/projectos de apoio e prevenção da toxicodependência. Assim, através da informação recolhida nas cidades que integram o Eixo Atlântico é possível constatar que a maioria possui um Plano Municipal de prevenção e combate da toxicodependência. De um modo geral, este leque de programas de prevenção e combate da toxicodependência desenvolvem acções preventivas em diferentes âmbitos que permitam reduzir o número de pessoas que

consomem e os riscos associados aos que já consomem. Os programas municipais de prevenção da toxicodependência desenvolvem distintas acções em vários âmbitos:

- Escolar: Implantação de materiais didácticos de prevenção do consumo de drogas; Desenvolvimento de habilidades preventivas durante as aulas;
- Familiar: Criação de escolas de Pais e Mães nos Centros Cívicos dos Serviços Sociais em colaboração com os centros escolares de cada zona e a A.P.A.S.;
- Informação: Sensibilização Comunitária dos riscos associados ao consumo de álcool e de outras drogas;
- Prevenção Secundária: realização de diversas actividades com vista à redução de riscos para os toxicodependentes (intercâmbio de *kits* de seringas e preservativos para este colectivo, formação de ex-toxicodependentes como mediadores de saúde, etc.)

3.5. Algumas linhas de actuação sóciopolítica

Na base nas informações que se consubstanciaram na elaboração do Livro *Políticas Sociais e Cidadania*, podemos sistematizar as principais modalidades de apoio social em termos municipais (Marques e Moreira, 2005). Considerando as áreas da infância, família terceira idade, deficiência que foram apontadas como prioritárias, atente-se às linhas de actuação explicitadas sinteticamente no quadro que segue.

Quadro 8: Principais linhas de actuação dos municípios do Eixo Atlântico em diferentes áreas de Acção Social (2004)

Promoção da Igualdade entre Homens e Mulheres	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a distribuição igualitária de oportunidades
Luta contra a pobreza	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Emergência social • Colmatar necessidades Básicas • Integração sócio-laboral das pessoas desfavorecidas • Formação e Emprego • Programas de inclusão social
Integração de Minorias étnicas, culturais e religiosas	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de integração de minorias étnicas • Promoção escolar para menores de etnia cigana • Escolarização, formação, emprego e habitação. • Sensibilização da população em geral • Desenvolvimento de iniciativas sócio-culturais e educativas para promover o convívio inter-cultural

Integração de Imigrantes	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de assessoria aos imigrantes • Formação e Habitação • Actividades de animação sócio-cultural • Apoio ao idioma
Toxicodependência	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de centros de ensino sobre estas problemáticas • Unidade assistencial de Toxicodependências • Criação de Unidades de Inserção • Plano Municipal de prevenção primária das Toxicodependência
Apoio à Infância	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de apoio a famílias monoparentais • Criação de centros municipais de apoio à infância • Prevenção do absentismo escolar • Programa de Educação familiar • Comissão de protecção de crianças e jovens em risco.
Apoio à Terceira Idade	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativas de integração social • Apoio financeiro e logístico • Programas de atenção integral: subsídios, ajudas ao domicílio, actividades de lazer e ocupação dos tempos livres. • Criação de Centros de Dia
Apoio a cidadãos inválidos ou deficientes	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de ajuda ao domicílio • Eliminação de Barreiras arquitectónicas • Criação de associações de apoio familiar • Programas de atenção integral: subsídios, ajudas ao domicílio, actividades de lazer e ocupação dos tempos livres. • Apoio financeiro e logístico
Outras	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio económico ao fundo de cooperação

Fonte: Marqus e Moreira (2005).

A complexidade dos problemas sociais que atravessam as sociedades contemporâneas faz com que actuação camarária promova e incentive a participação de outros agentes, de outros parceiros sociais, públicos e privados, organizações não governamentais (ONG's), entre outros. Neste contexto, os responsáveis pela acção social enlencaram um conjunto de parceiros/instituições que colaboram com os executivos camarários, desigualmente, Junta da Galiza, mais concretamente o Pelouro dos Assuntos Sociais da Junta da Galiza, a Cáritas, a Cruz Vermelha e o Ministério do Trabalho e dos Assuntos Sociais de Espanha, entre outros.



4. O EIXO ATLÁNTICO, UNHA COMUNIDADE EDUCADORA: REALIDADES E PERSPECTIVAS NO QUEFACER EDUCATIVO MUNICIPAL

Unha vez situadas as referencias contextuais, teóricas e normativas que caracterizan ao Eixo Atlántico como unha comunidade educadora, o apartado que introducimos presenta as análises das informacións recollidas no terreo para o desenvolvemento deste estudo. Máis concretamente, tras amosar os procedementos metodolóxicos empregados como parte do deseño da investigación, preséntanse os resultados que se extraen de tres abordaxes: a primeira deriva do cuestionario aplicado aos responsables das políticas educativas, a segunda toma as páxinas web municipais como expresión do quefacer local, e a terceira recorre ás iniciativas educativas que cabe considerar como boas prácticas de acción municipal.

Seguindo esta secuencia, a análise das percepcións, representacións e opinións expresadas polos responsables técnicos e políticos municipais conduciranos a caracterizar as relacións establecidas con distintos axentes da comunidade educativa. Este percorrido permitirá formular unha tipoloxía das prácticas de colaboración municipal e intermunicipal que predominan no territorio da Eurorrexión. En paralelo, posibilitará tamén trazar os tres círculos de parceiros que rodean e acompañan ao municipio no seu labor educador, definidos segundo o grao de coordinación establecida co ente municipal. As numerosas iniciativas educativas desenvolvidas da man destes colaboradores serán clasificadas segundo sexan máis ou menos comúns aos municipios estudados. Como resultado destas aproximacións, o apartado concluirá presentando unha matriz de debilidades, ameazas, fortalezas e oportunidades presentes nas políticas educativas do territorio eurorrexional.

Dende outra abordaxe, esta vez baseada nos portais virtuais que serven de canle informativa e comunicativa entre administradores e administrados, analizamos a información recollida nos contidos web, en busca de tres bloques fundamentais para definir e caracterizar as políticas educativas locais: 1/ os documentos estratéxicos de planificación educativa, 2/ as actividades desenvolvidas e os servizos ofrecidos (en materia ambiental, educativa, social e cívica), e 3/ os equipamentos e recursos socioeducativos dispoñibles no municipio. Coa combinación destas informacións, ademais de contrastar e corroborar os datos procedentes do cuestionario, ponderamos cal é a relevancia da educación nas web municipais, e, por ende, a posición que a educación ocupa como canle das políticas locais de formación e benestar social. Finalizamos este apartado ollando tamén para a actividade educativa proxectada nas páxinas web de outras Eurorrexións que presenten propósitos homologables aos obxectivos do Eixo Atlántico, a fin de extraer ideas transferibles.

O apartado conclúe coas achegas dun catálogo de boas prácticas que procura exemplificar liñas de actuación consecuentes cos principios das Cidades Educadoras. Trátase de iniciativas impulsadas desde municipios con dife-

rente volume poboacional e recursos, tratando así de diversificar esta mostra en aras da súa transferibilidade aos contextos locais do Eixo Atlántico.

4.1. Apuntes metodolóxicos

Sinalabamos no limiar que a **finalidade** desta investigación consiste en facilitar as orientacións iniciais necesarias para que os municipios galegos e portugueses que configuran esta Eurorrexión poidan avanzar no deseño e na implementación de accións integrais e compartidas; accións que se derivan da asunción da educación, por parte do Eixo Atlántico, como un dos elementos centrais para a súa cohesión e desenvolvemento, camiñando na súa configuración como territorio educador e como comunidade educativa.

Para logralo, precísase partir do coñecemento das condicións sociodemográficas, económicas e culturais nas que se desenvolven as políticas educativas municipais, adentrándose nas súas dimensións lexislativa, política, técnica, orzamentaria, etc. É por iso que a propia complexidade do obxecto de estudo esixe a utilización dunha metodoloxía plural que, tanto na recollida como na análise dos datos, permita dar resposta aos seguintes **obxectivos**:

- Recompilar, sistematizar e analizar a documentación existente referida ás iniciativas educativas impulsadas tanto nos dez municipios do Eixo Atlántico asociados á AICE, como naqueles outros que contén con actuacións que respondan á filosofía de Cidades Educadoras.

Este obxectivo, no desenvolvemento do labor investigador, foi ampliado de modo tal que se abrangueu a totalidade dos municipios do Eixo Atlántico.

- Elaborar unha análise diagnóstica da situación na Eurorrexión que permita achegarse á realidade dos proxectos implementados nas Cidades Educadoras que a configuran e nas que se insiren.
- Diseñar un documento marco que, entroncando coas liñas estratéxicas do Eixo Atlántico para o período 2007-2013, esboce as directrices-guía para o desenvolvemento de actuacións compartidas e de estratexias coordinadas en materia de política socioeducativa municipal, consonte cos principios e finalidades das Cidades Educadoras.

Nesta publicación, este obxectivo concrétase nunha proposta de liñas de actuación consoantes coa filosofía das Cidades Educadoras; iniciativas, que, enmarcadas no curto, medio ou longo prazo, se orientan ben ao Eixo Atlántico, ben aos municipios que o integran.

- Diseñar propostas de acción ás que vincular aos concellos da rede Galicia-Norte de Portugal que teñen asumido a Carta de Cidades Educadoras e aos que, sen telo feito, compartan unha filosofía similar: bancos de boas prácticas, debates e seminarios, creación de plataformas participadas de coordinación, desenvolvemento de consultas á infancia e mocidade, elaboración dalgún proxecto-piloto con especial referencia ao segmento de poboación xubilada, etc.

A fin de acadar os obxectivos indicados, propónse un deseño metodolóxico que combine a perspectiva *cuantitativa* e *cualitativa*, facilitando o acceso a unha información diversificada, rica e contrastada. En función destas perspectivas, realizouse o deseño da investigación considerando os seguintes **instrumentos e estratexias de recollida de datos**:

- Cuestionarios específicos dirixidos ao persoal técnico (e, de non habelo, ao responsable político) que promove iniciativas educativas, en cada un dos 34 municipios do Eixo Atlántico, facendo especial fincapé naquelas que se enmarcan no proxecto de Cidades Educadoras. Á súa vez, este cuestionario incluía elementos para realizar unha técnica de análise DAFO.
- Grupos de discusión con informantes clave de perfil político dos municipios galegos e portugueses obxecto de estudo, a fin de afondar na análise de potencialidades, debilidades, fortalezas e ameazas para a posta en marcha de actuacións coordinadas.
- Ficha de recollida de datos, elaborada *ad hoc*, para sistematizar o contido presentado nas páxinas web dos municipios que integran a estrutura de cooperación transfronteiriza do Eixo.
- Ficha de recollida de datos, elaborada *ad hoc*, para a análise e catalogación de boas prácticas de Cidades Educadoras, en base aos criterios referidos ás dimensións organizativa, proxectiva, política, técnica e social.
- Fontes secundarias: busca de información complementaria en páxinas web, anuarios e informes, memorias de actividades dos departamentos municipais implicados, material divulgativo publicado polos propios concellos, etc.

Nos apartados correspondentes á análise da información recadada dáse conta con maior detalle dos aspectos metodolóxicos de cada instrumento, tanto da ficha de recollida de datos a través das páxinas web municipais, como do deseño dos cuestionarios dirixidos aos responsables técnicos de educación e, de non habelos, aos responsables políticos desta área.

A documentación e a información da que se dispón, tanto pola súa cantidade como pola súa calidade, posúe valor de seu para abordar a variedade e complexidade de situacións identificadas na acción educativa municipal, en converxencia cos antecedentes rexistrados nesta liña de estudos locais, tanto dentro como fóra do territorio da Eurorrexión. A maiores, as novas achegas teñen a virtualidade de actualizar o estado das realidades estudadas, caracterizándoas con elementos que diferencian o caso eurorrexional doutros contextos espaciais e doutros momentos temporais.

O estudo desenvolveuse conforme ao **cronograma** que presentamos:

	2008									
	xan	feb	mar	abr	mai	xuñ	xul	ago	set	out
Sinatura do convenio de colaboración	█									
Constitución do equipo e deseño da investigación	█	█								
Construción dos instrumentos de recollida de datos (cuestionario, fichas análise web e boas practicas)		█	█							
Recollida de datos das páxinas web		█	█	█						
Recollida de experiencias e boas practicas			█	█						
Aplicación do cuestionario e recollida de documentación				█	█	█				
Codificación e análise de datos						█	█	█		
Redacción do informe de investigación								█	█	█
Maquetación, impresión e entrega do informe final										█

Fonte: Elaboración propia.

4.2. O quefacer educativo dos municipios do Eixo Atlántico. Unha análise a partir das perspectivas de responsables técnicos e políticos

Unha das vías establecidas no deseño da investigación para explorar as realidades educativas dos municipios que integran a Eurorrexión do Eixo Atlántico era un cuestionario, construído con preguntas de carácter pechado e aberto, cun dobre obxectivo:

- Dunha banda, coñecer con maior exhaustividade a realidade educativa local, a partir das informacións facilitadas por responsables técnicos e políticos deste ámbito, mesmo tratando de acadar valoracións por parte destes responsables sobre o actual estado da cuestión e as perspectivas de futuro.
- Doutra, indagar e/ou propoñer liñas de actuación futuras mediante as que mellorar a acción educativa local, procurando a súa articulación no conxunto dos concellos pertencentes ao Eixo Atlántico en Galicia e no norte de Portugal.

Con este propósito, o cuestionario elaborado estrutúrase en torno a catro grandes bloques temáticos:

1. un primeiro bloque con datos de identificación, que achega o perfil da persoa que dá resposta ao mesmo;
2. un segundo con datos relativos á estrutura municipal, facilitador de información referida aos orzamentos e orientada a constatar se existe ou non un departamento educativo ou servizo municipal específico;
3. un terceiro centrado no coñecemento da situación educativa local actual (iniciativas, parceiros, dificultades, etc.);
4. e un cuarto que procura información en clave prospectiva (prioridades de futuro, previsións, etc.).
5. O cuestionario péchase cun apartado final destinado a recoller as observacións que a persoa que responde considere oportunas.

Pola súa especificidade no marco do cuestionario, cómpre presentar unhas breves anotacións metodolóxicas referidas á análise DAFO, unha estratexia que permite poñer en relación os recursos internos que poden mobilizarse dende unha entidade, coas posibilidades de mellora derivadas das condicións do contorno. Esta dupla análise, *interna* e *externa*, conduce a avaliar os factores que inciden -positiva e/ou negativamente- tanto na creación de

potencialidades e desafíos, como na xeración de limitacións e riscos, segundo se representa na seguinte táboa.

Matriz DAFO para a avaliación e formulación de estratexias		FACTORES EXTERNOS	
		OPORTUNIDADES (O)	AMEAZAS (A)
FACTORES INTERNOS	FORTALEZAS (F)	Potencialidades FO MAXI MAXI	Riscos FA MINI MAXI
	DEBILIDADES (D)	Desafíos DO MINI MAXI	Limitacións DA MINI MINI

Fonte: Forn, M. (1995): *La planificación estratégica territorial*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Baixo estas chaves, as interaccións que se producen na matriz DAFO quedarían representadas mediante a combinación de catro tipo de estratexias:

- A estratexia FO, referida ás *potencialidades*, xurde da combinación entre as fortalezas e as oportunidades, sinalando a prosperidade das liñas de acción e os piares que as fortalecen.
- A estratexia DA, relativa ás *limitacións*, revela a necesidade de afrontar as ameazas minimizando as debilidades, requirindo de estratexias defensivas.
- A estratexia DO sitúa os *desafíos* existentes tanto, a nivel interno, en termos de debilidades a superar, como a nivel externo, en tanto oportunidades existentes no contorno, capaces de ser aproveitadas para fortalecer a acción desenvolvida.
- A estratexia FA sinala os *riscos* que ameazan o fortalecemento da acción, requirindo unha afronta das posibles ameazas que proveñan do exterior en base ás forzas internas dispoñibles.

Polo que respecta á temporalización, o cuestionario foi enviado no mes de abril desde o Eixo Atlántico a todos os municipios que configuran a Euro-rrexión, solicitando a súa colaboración no cumprimento do mesmo e o envío de documentación complementaria referida á memoria de actividades da concellería e/ou departamento de Educación, correspondente ao ano 2007; ao *Proxecto educativo de cidade*, municipal ou similar; publicacións propias ou documentos que desen conta do quefacer educativo do concello e, por último, o programa electoral no ámbito educativo do partido con responsabilidades no concello e/ou pactos de goberno nese sector (se houberse).



- Municipios que envían documentación
- Municipios que non envían documentación

A teor da tipoloxía e do reducido volume de documentación recibida, e segundo elucidan as restantes informacións recollidas, todo indica que a meirande parte dos municipios carecen de documentos programáticos desta natureza (plans e programas educativos, memorias, informes, etc.). Non obstante, trátase dunha interesante vía de indagación secundaria, da que igualmente ofrecemos unha testemuña ao respecto.

No que se refire aos cuestionarios, do total de 34 municipios que na actualidade integran o Eixo Atlántico (17 da Comunidade Autónoma Galega e outros 17 do Norte de Portugal) obtívo-se resposta de 27. Quince deles corresponden aos socios galegos (55,6%) e os restantes doce sitúanse do lado portugués (44,4%). Isto implica que a mostra representada é do 79,4 por cento, cunha lixeira inclinación cara as realidades galegas.



- Municipios que responden ao cuestionario
- Municipios que non responden ao cuestionario

Dende o punto de vista do tamaño poboacional dos municipios, tomando como criterio o número de habitantes rexistrado en 2007 nos correspondentes *Institutos Nacionais de Estatística*, na mostra destaca que o 63,0% dos mesmos son pequenos, mentres que o 37,0% corresponde ás grandes cidades, atendendo a unha clasificación na que se diferenciou a partes iguais entre as vilas e localidades con menos de 50.000 habitantes (50% do Eixo), e os municipios urbanos con máis de 50.000 habitantes (50% do Eixo). Así pois, os datos recadados atenderían cunha especial consideración aos pequenos municipios, sen que isto supoña unha desviación na tendencia que apuntan os datos e na súa interpretación.

Táboa 1: Distribución do universo de municipios asociados ao Eixo Atlántico

Pequenos municipios			Grandes cidades		
Municipio	Zona	Habitantes	Municipio	Zona	Habitantes
Sarria	GZ	13.422	Penafiel	PT	71.984
O Carballiño	GZ	13.838	Ferrol	GZ	75.181
O Barco de Valdeorras	GZ	13.943	Vila do Conde	PT	77.052
Verín	GZ	13.991	Pontevedra	GZ	80.202
Viveiro	GZ	15.706	Viana do Castelo	PT	91.390
Macedo de Cavaleiros	PT	16.897	Santiago de Compostela	GZ	93.712
Peso de Régua	PT	17.258	Lugo	GZ	93.853
Monforte de Lemos	GZ	19.311	Ourense	GZ	107.186
Lalín	GZ	20.867	Barcelos	PT	124.498
Mirandela	PT	25.559	Vila Nova de Famalicão	PT	127.567
Lamego	PT	26.177	Guimarães	PT	159.576
Riveira	GZ	27.181	Matosinhos	PT	169.122
Carballo	GZ	30.091	Braga	PT	175.063
Bragança	PT	34.750	Porto	PT	221.800
Vilagarcía de Arousa	GZ	36.743	A Coruña	GZ	244.388
Chaves	PT	43.667	Vigo	GZ	294.772
Vila Real	PT	49.957	Vila Nova de Gaia	PT	310.086

Fontes: *Padrón Municipal 2007* (INE.es) e *Censo de população 2007* (INE.pt).

No tocante ao perfil formativo das persoas enquisadas, cómpre caracterizalas polo seu elevado nivel educativo. En 23 dos 27 casos estudados (85,2%), as respostas proveñen de persoas que están en posesión de títulos universitarios, tanto ligados ás áreas das Ciencias da Educación (Mestre, Psico-pedagogía, Pedagogía, Educación Social, etc.), como a outras disciplinas afíns no eido das Ciencias Sociais e Humanas (Socioloxía, Ciencias Políticas, Ciencias Empresariais, Xeografía e Historia, Humanidades, etc.). A priori, esta circunstancia permite esperar un grao de cualificación das respostas consoante con este capital en formación superior.

Conforme xa foi anticipado, os cuestionarios dirixíronse preferentemente ao persoal técnico (dirección de servizo, xefaturas de división, per-

soal contratado, etc.), e, en caso de non existir a devandita figura, ao responsable político da área. Así, atendendo ás distintas responsabilidades das persoas consultadas, a mostra definitiva quedou conformada por 15 cargos políticos (55,5%) e 12 responsables técnicos (44,4%), cunha presenza política preponderante no caso galego, onde as respostas deste sector (10 casos) duplican ás achegas do eido profesional (5 casos). Ben pola inexistencia de profesionais ao cargo das cuestións educativa, ou ben polas posibles interferencias na actividade profesional dos servizos municipais de educación, a mostra representada remítese, tanto ás valoracións políticas como técnicas, observando unha maior abstención nas respostas ofrecidas polos responsables políticos (concelleiras, "vereadoras", alcaldes e alcaldesas, etc.), que pode atribuírse á orientación técnica do cuestionario.

Respecto do tipo de estruturas organizativas nas que se identificaron responsables municipais concernidos pola actividade educativa, as denominacións dos departamentos consultados informan de dúas notas características: 1) a case unánime constitución da materia educativa como Concellaría ou Pelouro do organigrama municipal con entidade autónoma -que non independente-; e 2) as ligazóns das competencias educativas a outras que permiten traballar en proxectos sociais e culturais de carácter transversal e integrado, asociándose a xestión educativa local (ensino, universidades, etc.) aos servizos de acción sociocultural, emprego, infancia e mocidade, lecer, deporte, igualdade, e outros. De novo, esta circunstancia fai albergar a expectativa de atopar unha realidade que posibilita a transversalidade das políticas educativas de benestar social.

Completando a caracterización do perfil municipal, estes departamentos ou servizos municipais dispoñen de contías orzamentarias que se cifran por debaixo dos 500.000 euros nas vilas máis pequenas, ata superar os cen millóns de euros que se declaran nas grandes cidades. En xeral, estímase que a franxa de investimento municipal en educación oscila entre un 5 e un 15 por cento do orzamento total, se ben non sempre se aproxima ao 12% de investimento na rede de centros de ensino, taxado pola FEMP no seu "Estudo sobre gastos municipais en Educación" realizado no ano 2006. Con todo, sinálase a necesidade de elaborar un estudio económico pormenorizado, ao respecto dunha cuestión de grande importancia e complexidade, como é a distinta atribución dos capítulos de gasto segundo o funcionamento instituído en cada Concello (gastos de persoal, gasto corrente, transferencias, investimentos, etc.).

4.2.1. *Compromisos educativos formalizados en documentos*

Unha parte importante do compromiso municipal coa acción educativa local reflíctese nas declaracións e cartas educativas que asentán tanto as bases dos principios políticos como as directrices orientadoras das propostas e das actuacións. Estes compromisos poden ser comúns ás vilas e cidades que comparten entre si unhas mesmas liñas xerais respecto aos fundamentos do seu proxecto educativo e aos modos de desenvolvelo. De xeito tal que estes compromisos poden observarse como un sinal da disposición a colaborar con outros municipios, con miras a desenvolver unha política local orientada nunha certa estratexia de común acordo. Máxime, considerando que a adopción destes documentos adoita realizarse no marco das prácticas de colaboración entre municipios, como sucede co exemplo da *Carta Internacional das Cidades Educadoras*, que xa no seu preámbulo compromete aos seus asinantes a colaborar, bilateral ou multilateralmente, para facer realidade o intercambio de experiencias.

No caso concreto desta *Carta* de compromisos co dereito á educación, menos da metade dos municipios asociados ao Eixo teñen formalizado a súa adhesión ao documento, cando menos a nivel formal, como integrantes da *Asociación Internacional das Cidades Educadoras* (AICE). En cifras, as municipalidades asinantes serían cinco de cada dez localidades galegas e tres de cada dez portuguesas, cunha presenza maioritaria das cidades de maior tamaño.

Respecto a outros documentos, oito de cada dez municipios portugueses declaran contar con documentos orientadores das súas políticas educativas; se ben, a teor das informacións recollidas no conxunto do cuestionario, cabe inferir que nesta cifra se inclúen as “cartas educativas” e os “mapas escolares”. No seu conxunto, resulta destacable que seis dos municipios enquisados declaren non contar con ningún tipo de documento de principios educativos que poida asemellarse (22,2%). Cinco deses seis casos corresponden a pequenos municipios.

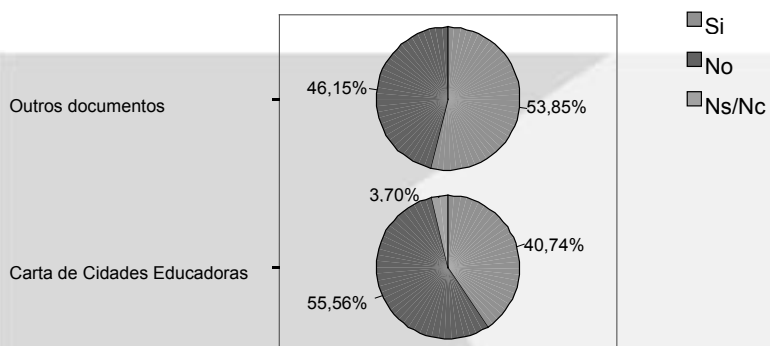


- Municipios que asinaron a Carta de Cidades Educadoras
- Municipios asinantes doutros documentos

En consecuencia, convén propiciar que a totalidade dos municipios atlánticos comparta unhas mínimas bases que orienten o desenvolvemento do quefacer educativo municipal, como membros pertencentes a unha mesma identidade territorial e social. Dende logo, o punto de partida dese compromiso vén establecido pola lexislación vixente, tanto en materia comunitaria como no ámbito de cadansúa rexión nos seus respectivos países. E, sen deixar de observar a normativa local, pero considerando a pertenza á Eurorrexión como unha oportunidade para ampliar e complementar os elementos básicos da arquitectura educativa municipal, todo indica que sería acaída a sinatura dun *Compromiso Local coa Comunidade Educativa do Eixo Atlántico*, quer tendo como referentes os principios das Cidades Educadoras, quer acudindo tamén ás orientacións de outros compromisos municipais, como o das Cidades Patrimonio da Humanidade, o das Cidades Saudables, o das Cidades Sostibles ou o das Cidades Amigas da Infancia, entre outros exemplos.

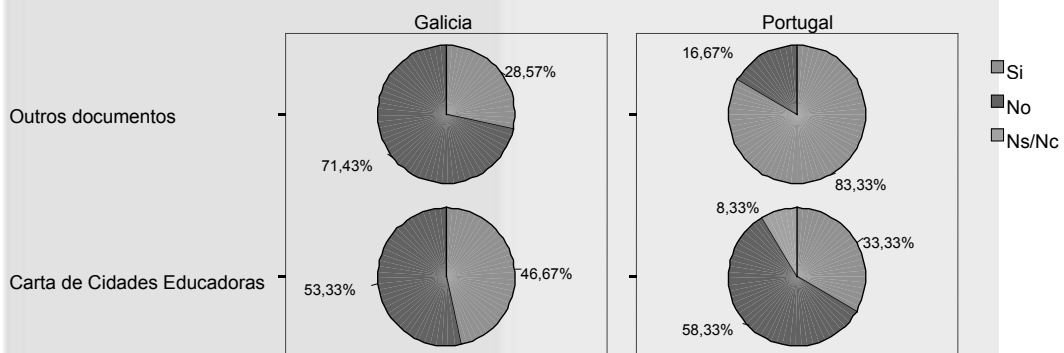
Gráfico 1

Compromisos asinados en materia educativa



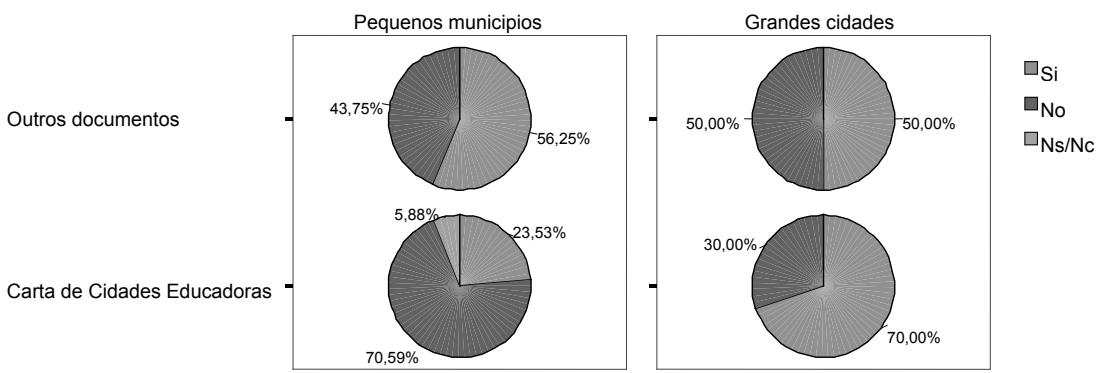
Fonte: Cuestionario. Elaboración

Compromisos asinados en materia educativa



Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

Compromisos asinados en materia educativa



Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

4.2.2. A colaboración municipal e intermunicipal

Os datos descritivos amosan que entre os municipios do Eixo predomina un relativo nivel de colaboración coas administracións supramunicipais e unha maior colaboración intermunicipal cos Concellos xeograficamente máis próximos. De seguido, presentaranse as análises nas que se apoian estas conclusións, comezando polo caso da colaboración interadministrativa, non sen antes apuntar, a modo de nota metodolóxica, que o tratamento estatístico dos casos perdidos na resposta aos ítems analizados (“Si”, “Non” e “Non procede”) quedan incluídos dentro da categoría Ns/Nc (Non sabe/Non contesta).

Nótese que esta categoría foi especialmente sinalada polos inquiridos cando se lles preguntaba pola existencia de colaboración intermunicipal no ámbito internacional (92,6%). De maneira que este dato debe relativizar as conclusións que se deriven do ítem en cuestión; ao tempo que suxire un posible descoñecemento das posibilidades de colaboración intermunicipal existentes a nivel internacional, a través das plataformas constituídas ao efecto.

Pola súa vez, no tocante á colaboración municipal na provincia (44,4%) e na Comunidade Autónoma ou rexión (44,4%), cabe destacar que as baixas taxas de resposta afirmativa ou negativa son debidas á inexistencia deste tipo de colaboración dos municipios portugueses con outros entes administrativos supramunicipais (aínda que subestatais) con competencias educativas na materia. As diferenzas na organización político-administrativa dos Estados portugués e español explican esta circunstancia.

Táboa 2: Colaboración municipal cos entes administrativos

Colaboración		Zona				Tipo de municipio				Total	
		Galicia		Portugal		Pequenos municipios		Grandes cidades		Eixo	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
coa Administración provincial	Si	9	60,0	0	,0	5	29,4	4	40,0	9	33,3
	Non	6	40,0	0	,0	4	23,5	2	20,0	6	22,2
	Ns/Nc	0	,0	12	100,0	8	47,1	4	40,0	12	44,4
coa Administración autonómica ou rexional	Si	14	93,3	0	,0	8	47,1	6	60,0	14	51,9
	Non	1	6,7	0	,0	1	5,9	0	,0	1	3,7
	Ns/Nc	0	,0	12	100,0	8	47,1	4	40,0	12	44,4

Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

Colaboración municipal interadministrativa

Por mor da distribución das competencias educativas, esta cuestión non se aplica ao caso portugués, polo que se prescinde aquí da lectura dos valores medios, entrando a analizar directamente o caso galego. En Galicia, a colaboración educativa municipal co ente administrativo provincial (60) é sensible menor que no caso autonómico (93,3), tal como corresponde co distinto réxime de competencias educativas que ostenta cada nivel da administración pública.

Seis de cada dez entes urbanos aparecen como colaboradores da administración autonómica ou rexional, e algo menos da metade dos pequenos municipios presenta o mesmo perfil, polo que as lóxicas cooperativas parecen menos asentadas nas vilas que nas cidades. Por ende, os datos poderían reflectir unha maior capacidade urbana para artellar iniciativas de colaboración, e/ou a necesidade de promover unha intervención máis centrada nos municipios de pequeno tamaño.

Cando se trata de cualificar o grao desa colaboración con outras administracións públicas (incluídas a Estatal e a Europea), o conxunto dos municipios inquiridos outorgan un valor medio de 3,16 nunha escala de 1 a 5. Case catro de cada dez municipios (37,0) valoran esa coordinación interadministrativa como "boa" ou "moi boa", mentres que os restantes outorgan unha valoración menor (55,5) ou evitan pronunciarse ao respecto, sinalando a categoría "Non sabe" (7,4). Aínda que en ningún caso se valora como "moi mala", a cuarta parte dos municipios maniféstase "insatisfeita" co estado das colaboracións interadministrativas (25,9).

Táboa 3: Colaboración con outras administracións

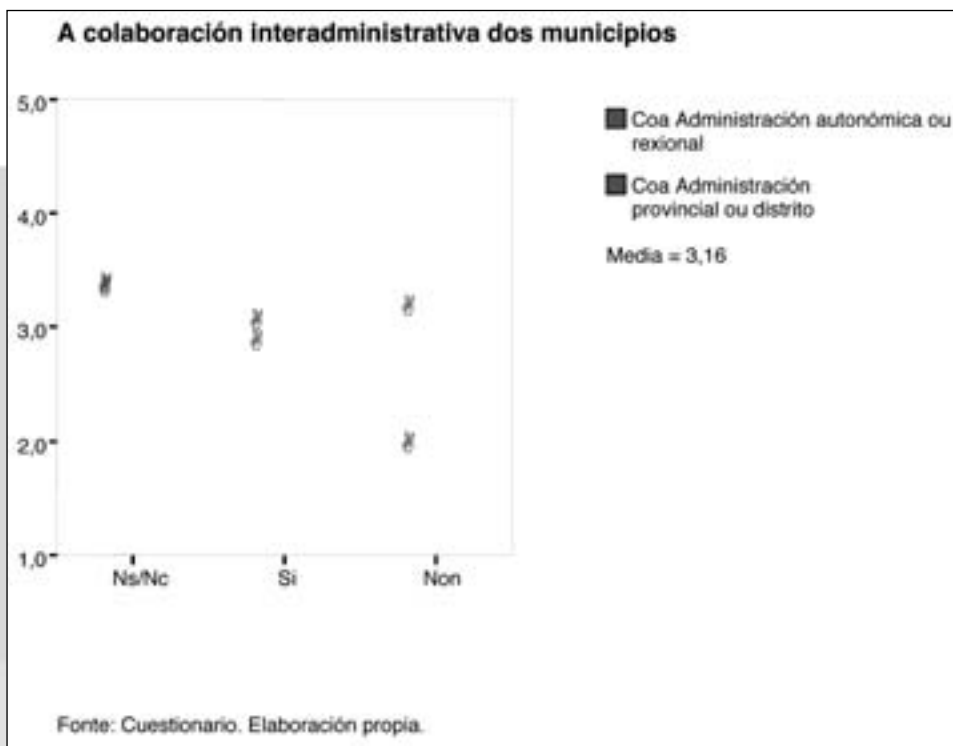
		Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
Válidos	Mala	7	25,9	28,0	28,0
	Regular	8	29,6	32,0	60,0
	Boa	9	33,3	36,0	96,0
	Moi boa	1	3,7	4,0	100,0
	Total	25	92,6	100,0	
Perdidos	Ns	2	7,4		
Total		27	100,0		

Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

Cando se pregunta polas prioridades educativas que debe de afrontar o Concello, as respostas espontáneas dos inquiridos non refiren a colaboración interadministrativa máis que no único caso de quen se amosa partidario de incrementar a colaboración interinstitucional. Ao respecto, faise notar que o desigual grao de experiencia das distintas entidades -tanto públicas como privadas- dificulta ou limita as posibilidades de tender pontes de colaboración, constatándose a necesidade de desenvolver accións de formación para o conxunto da comunidade educativa, a fin de incrementar a súa capacidade de relación e cooperación. De feito, neste capítulo, os inquiridos botan en falta en máis de unha ocasión a participación das familias que, constituídas en Asociacións de nais e pais ou a título individual, deberían ser unha das principais fortalezas que sumar aos activos educativos do municipio.

Por outra banda, como pode observarse no gráfico que acompaña ao texto, as valoracións realizadas resultan paradóxicas. Así, quen non se pronuncia (Ns/Nc) sobre a colaboración do Concello coas outras administracións valora máis positivamente o grao de coordinación interadministrativa que o resto dos municipios. Ademais, e sempre por termo medio, as localidades que colaboran coa administración autonómica semellan estar máis satisfeitas coa coordinación interadministrativa que os municipios non colaboradores. Mentres que no caso provincial sucede o contrario, e os que non colaboran coas Deputacións realizan mellores valoracións globais da coordinación interadministrativa.

Gráfico 2



Certo é que a colaboración e a coordinación son dúas categorías administrativas distintas. A coordinación educativa entre o municipio e o nivel administrativo superior pode funcionar nos estritos termos da lei, sen que iso signifique que se produzan relacións de cooperación. Asemade, pode que as iniciativas que se realizan en colaboración estean descoordinadas. Sen embargo, parecería desexable que a colaboración derivase de xeito inequívoco nunha coordinación satisfactoria. Os datos, con todas as reservas que poidan facerse dada a súa casuística, non apoian esta idea, e poñen de manifesto o distinto coñecemento da cuestión que agochan as valoracións realizadas polos inquiridos.

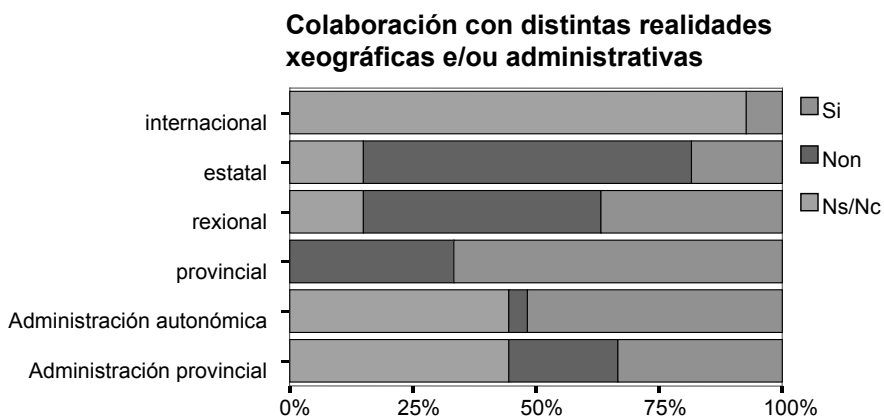
Con todo, excluindo da análise a particular natureza administrativa local dos entes provinciais (no caso galego), hai unha evidencia inequívoca: a existencia de colaboración entre as administracións locais e autonómicas ou rexionais incrementa a satisfacción coa coordinación interadministrativa.

Colaboración intermunicipal

En termos porcentuais, a colaboración entre as localidades limítrofes ou xeograficamente próximas semella ser elevada tanto nas grandes cidades (70,0) como nos pequenos municipios (64,7). Con todo, cómpre subliñar que cando menos en tres de cada dez concellos non se produce ningún tipo de colaboración con outros municipios, con independencia da súa pertenza a comarcas, distritos, provincias, rexións... Isto sucede en oito ocasións (29,6), estando todos os casos localizados en Galicia, cinco deles en pequenas localidades e o resto nas grandes cidades.

A medida que se amplía o ámbito de colaboración, as cidades amósanse máis activas nos seus intercambios rexionais, estatais e internacionais. Posiblemente, parte destas colaboracións intermunicipais con parceiros alleos se produzan no marco de federacións rexionais, asociacións transfronteirizas, irmandades internacionais, etc. Só en cinco concellos (18,5) é constatada unha colaboración intermunicipal a distintos niveis (local, rexional e estatal). Catro dos cinco casos corresponden a grandes cidades. A situación máis colaborativa dáse por igual en Galicia -con tres municipios-, como no Norte de Portugal, con dous.

Gráfico 3



Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

Táboa 4: Colaboración intermunicipal

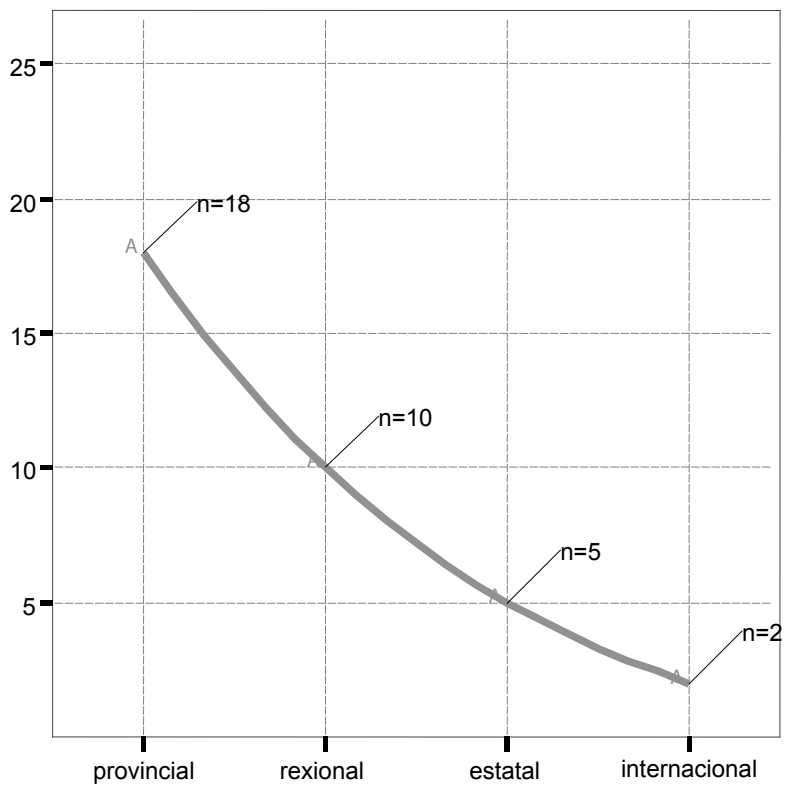
		Zona				Tipo de municipio				Total	
		Galicia		Portugal		Pequenos municipios		Grandes cidades			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
no ámbito da provincia ou do distrito	Si	6	40,0	12	100,0	11	64,7	7	70,0	18	66,7
	Non	9	60,0	0	,0	6	35,3	3	30,0	9	33,3
	Ns/Nc	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
no ámbito da rexión ou da Comunidade Autónoma	Si	5	33,3	5	41,7	5	29,4	5	50,0	10	37,0
	Non	9	60,0	4	33,3	10	58,8	3	30,0	13	48,1
	Ns/Nc	1	6,7	3	25,0	2	11,8	2	20,0	4	14,8
no ámbito do Estado	Si	3	20,0	2	16,7	1	5,9	4	40,0	5	18,5
	Non	12	80,0	6	50,0	14	82,4	4	40,0	18	66,7
	Ns/Nc	0	,0	4	33,3	2	11,8	2	20,0	4	14,8
no ámbito internacional	Si	2	13,3	0	,0	1	5,9	1	10,0	2	7,4
	Non	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
	Ns/Nc	13	86,7	12	100,0	16	94,1	9	90,0	25	92,6

Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

Polo observado na distribución dos datos, cabería pensar que a proximidade representa un *plus* para a colaboración intermunicipal entre os concellos do arredor. Mentres que esa atracción resulta máis débil, e decrece ata atenuarse, cando se trata de colaboracións con municipios periféricos e xeograficamente distanciados. O gráfico adxunto confirma esta hipótese, amosando que as maiores porcentaxes de colaboración intermunicipal prodúcense nos ámbitos máis próximos ao municipio, mentres que os intercambios van decrecendo a medida se incrementa a distancia xeográfica entre as localidades, vilas ou cidades.

Gráfico 4

Proximidade da colaboración intermunicipal



Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

A totalidade dos municipios portugueses declara colaborar con outros municipios do seu distrito. Unha colaboración semellante no marco das provincias galegas acontece apenas en catro de cada dez localidades. Se ben, cómpre considerar o diferente significado que posúen as delimitacións ou circunscricións dos distritos e das provincias.

Pola contra, en ningún dos casos portugueses é afirmada a existencia de colaboracións a nivel internacional. E tampouco o caso galego alcanza unha cifra considerable (apenas 2 casos). Os datos indicarían a inexistencia dun fluxo de intercambio, colaboración e cooperación nas políticas educativas locais entre os municipios de Galicia e do Norte de Portugal, ou entre estes e outras localidades foráneas.

En efecto, o conxunto das informacións complementarias obtidas na realización deste estudo confirman o escaso nivel de relacións educativas existentes no panorama internacional, aínda que apuntan cara a existencia dalgún tipo de iniciativa que si parece realizarse en parcería con outros municipios irmandados ou asociados a redes de cidades. Con todo, antes que cara ao exterior, semella que os responsables municipais identifican a necesidade de operar melloras cara ao interior, e refiren a urxencia de “mellorar a coordinación entre os distintos servizos municipais que ofrecen recursos educativos” e “fomentar unha cultura de transversalidade na organización municipal”.

Tipoloxía da colaboración intermunicipal

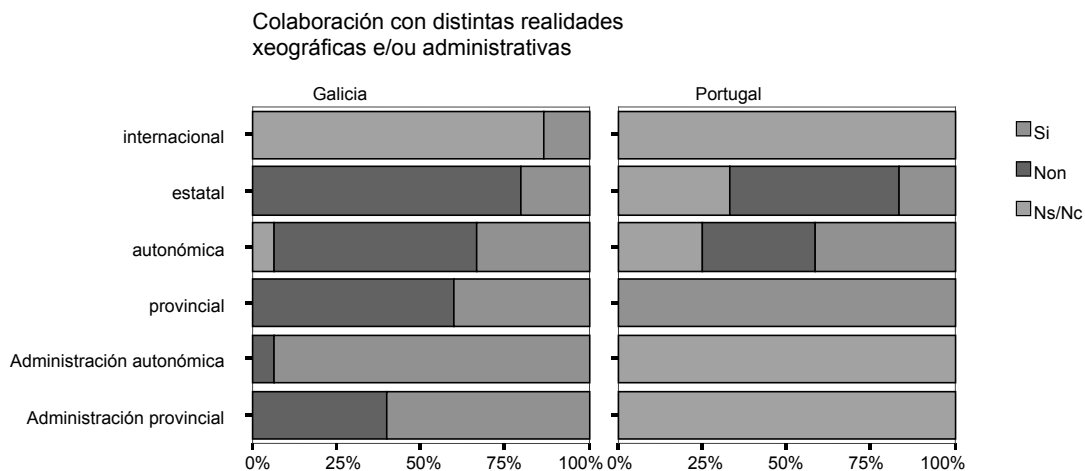
Ao cualificar o tipo de cooperación existente, mediante exemplos que poidan ser especialmente salientables, os municipios manifestan a súa participación en distintas modalidades de colaboración educativa, que se producen en diferentes planos administrativos e institucionais. Atendendo á función que polo xeral cumpren as relacións de colaboración, cabe diferenciar entre tres formas de cooperación:

1. *Compartir información e documentación educativa.* É a forma de colaboración nomeada con maior frecuencia polos municipios inquiridos, producíndose principalmente entre aqueles entes locais que se amosan activos nos grupos de traballo de asociacións, federacións e redes de municipios como a FEGAMP, a *Rede Estatal de Cidades Educadoras* (RECE) e o propio Eixo Atlántico (que apenas é nomeado en dúas ocasións). Tamén cabe citar aquí a *Rede de Cidades Patrimonio da Humanidade*, a *Rede de Cidades Saudables* (OMS) e a *Rede de Cidades Creativas* (UNESCO).
2. *Establecer convenios con entidades supramunicipais.* Este é un caso predominante nos concellos galegos, onde se observa a importancia da colaboración municipal no desenvolvemento das competencias educativas centralizadas na administración autonómica, nomeadamente, o uso dos centros escolares, a formación do profesorado, a mellora das instalacións ou o desenvolvemento de programas de actividades educativas e extraescolares (de natureza curricular e de carácter deportivo).

No caso portugués, alúdese especificamente á existencia de convenios asinados co Ministerio da Educación para o desenvolvemento de “Actividades de Enriquecemento Curricular” e a prestación de servizos complementarios.

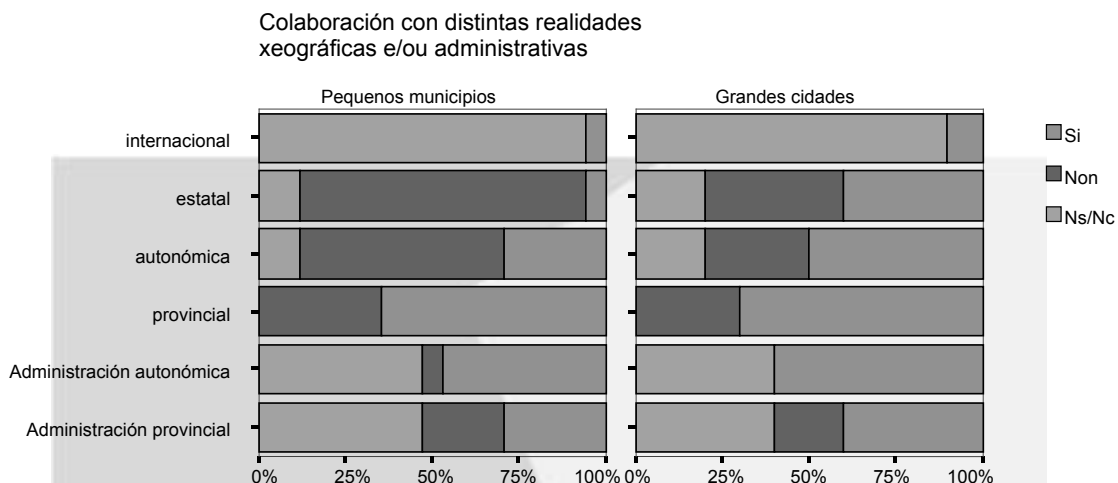
3. *Colaborar no desenvolvemento de iniciativas concretas.* Esta forma de colaboración entre os municipios concrétese en determinados momentos para a realización de proxectos de relativa envergadura, como son as iniciativas para irmandar cidades, os intercambios escolares ou os protocolos conducentes á elaboración das cartas educativas. Tamén se contempla nesta categoría a participación, xunto con outras entidades parceiras, en proxectos de índole europea, como o programa comunitario Sócrates.

Gráfico 5



Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

Gráfico 6



Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

En conxunto, as formas de colaboración intermunicipal que manteñen os membros do Eixo caracterízanse pola súa relativa sinxeleza. Onde se rexistran unhas políticas de maior complexidade, constátase que os pactos fican restrinxidos ao desenvolvemento de iniciativas puntuais. Así, semella que as colaboracións acaecidas para a consecución de obxectivos puntuais e a curto prazo teñen un sentido instrumental, cunha orientación sensiblemente diferente da estratexia educativa compartida que se require para o desenvolvemento social da Eurorrexión, tanto en materia de educación e formación, como noutras políticas de emprego, inclusión cultural e cohesión comunitaria.

Perspectivas de incrementar a colaboración intermunicipal

Incidindo de novo na importancia de motivar o sentido da colaboración intermunicipal, obsérvase con preocupación que as previsión de futuro expresadas polos representantes locais non auguran todas as melloras que serían desexables. De feito, tanto en Galicia como no Norte de Portugal, seis de cada dez municipios manifestan non ter intención de desenvolver accións educativas intermunicipais nos próximos tempos. Esta situación acúsase principalmente nas pequenas localidades, onde a cifra ascende ao 70,6 de municipios faltos deste tipo de de intencións cooperativas.

Nesta cuestión, os inquiridos que se decantan por responder positivamente, sen embargo, non son quen de referir outras formas de colaboración municipal distintas das xa existentes, ou que profunden nas mesmas. Aluden, de maneira xeral, ao “intercambio de experiencias e actividades”, ou o desenvolvemento das “accións que se planifiquen nos foros de colaboración”.

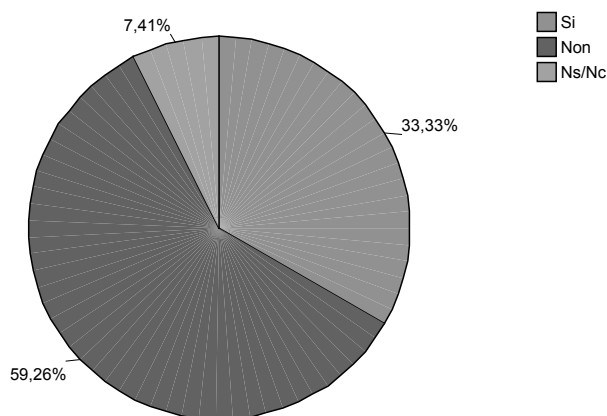
Táboa 5: Previsión de desenvolver accións educativas intermunicipais

		Si		Non		Ns/Nc	
		N	%	N	%	N	%
Zona	Galicia	6	40,0	9	60,0	0	,0
	Portugal	3	25,0	7	58,3	2	16,7
Tipo de municipio	Pequenos municipios	4	23,5	12	70,6	1	5,9
	Grandes cidades	5	50,0	4	40,0	1	10,0

Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

Gráfico 7

Previsión de colaborar en accións intermunicipais



Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

A teor dos datos, as perspectivas existentes para artellar iniciativas conxuntas son escasas, sendo preciso instaurar protocolos que sirvan de marco para orientar esas colaboracións; e, paralelamente, cómpre que os responsables municipais tomen o exemplo das políticas de colaboración que xa están a dar bo resultado noutros territorios. Máxime, a teor da importancia que cabe outorgar ao sentido cooperativo de certas prácticas locais necesarias para fa-

cer fronte ao escenario global. Prácticas que procuran o tecido de relacións, a integración de redes e a transferencia de boas prácticas. Ou prácticas que buscan o achegamento aos parceiros do territorio e que dan sentido á existencia de plataformas de colaboración como a que representa o Eixo Atlántico.

4.2.3. A coordinación educativa no municipio relacional

Con anterioridade, a análise remitiuse ao estado da colaboración entre os municipios enquisados e as restantes Administracións, tanto locais como supralocais. Aludíase entón ás realidades da colaboración educativa a nivel intermunicipal e interadministrativo. Considerando agora o sentir das relacións con outros axentes da vida educativa local, explorárase o parecer expresado polos responsables locais (técnicos ou políticos) no tocante ao grao de coordinación entre o ente municipal e outros integrantes da comunidade educativa, incluíndo aquí a distintos actores e sectores relevantes no eido local.

Táboa 6: Coordinación e/ou colaboración con distintos axentes do ámbito educativo local

	Tipo de municipio		Zona			Perfil	
	Pequenos municipios	Grandes cidades	Galicia	Portugal	Eixo	Técnico	Político
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
Asociacións de Nais e Pais	3,53	4,00	3,50	4,00	3,71	3,91	3,54
Centros de Investigación	2,60	1,60	2,00	2,67	2,27	2,00	2,40
Colectivos de Renovación Pedagóxica	2,60	3,40	2,86	3,00	2,87	2,67	3,00
Corpos de protección e Seguridade	3,53	3,67	3,21	4,10	3,58	3,82	3,38
Empresas	2,75	2,86	2,58	3,00	2,78	2,55	3,00
Entidades culturais e recreativas	3,29	3,33	3,00	3,78	3,30	3,40	3,23
Entidades relixiosas	2,81	2,43	2,43	3,11	2,70	2,22	3,00
Fundacións	2,82	2,44	2,69	2,57	2,65	2,43	2,77
Medios de Comunicación	3,14	3,71	3,23	3,50	3,33	3,56	3,17
Organizacións non gobernamentais	2,92	2,88	2,67	3,25	2,90	3,10	2,70
Outras administracións	3,13	3,22	3,00	3,36	3,16	3,27	3,07
Outras concellarías ou departamentos municipais	3,94	3,50	3,50	4,08	3,77	3,92	3,64
Sindicatos	1,85	2,14	2,00	1,86	1,95	1,75	2,08
Universidades	3,27	2,60	2,69	3,33	3,00	3,00	3,00

Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

En conxunto, os datos apuntan cara a moderada satisfacción dos responsables locais coas relacións de coordinación e/ou colaboración que teñen establecidas. Considerando a oscilación da escala tipo *Likert*, entre os valores 1 e 5, e tendo entón por medida central o valor 3, anótase que o promedio non sitúa a ningún dos axentes analizados nos extremos da distribución. E, polo tanto, non se observa que a colaboración sexa máxima ou mínima, altamente positiva ou altamente negativa, con ningún dos actores da comunidade educativa polos que se preguntaba.

Nesta mesma análise da tendencia central, as valoracións superiores a 3,5 representarían o sentido positivo da coordinación, mentres que as inferiores a 2,5 estarían no lado negativo. Así, e por esta orde de gradación, a colaboración establecida cos propios departamentos municipais (3,77), coas asociacións de nais e pais (3,71) e cos corpos de protección e seguridade (3,58) sería notablemente máis satisfactoria que o vínculo entre os municipios e outros axentes como os centros de investigación (2,27) ou os sindicatos (1,95). Pola súa banda, os restantes actores permanecerían en posicións intermedias.

De entrada, non se aprecia un sentido unívoco na busca de sectores colaboradores, pois os datos permanecen estatisticamente invariantes segundo pertencen ao sector público ou privado. De feito, a exploración das táboas de continxencia non se revela significativa para informar se a localización xeográfica ou o tipo de municipio afectan dalgún modo ás valoracións realizadas polos responsables municipais sobre a cuestión da coordinación. Con todo, é de salientar que, salvo en dous casos (Fundacións e Sindicatos), as valoracións portuguesas son sempre máis elevadas que as galegas, querendo significar con esta apreciación que a colaboración resultaría cuantitativa e cualitativamente máis intensa e efectiva, ou ben que a percepción dos responsables municipais que responderon ao cuestionario difire subxectivamente a un lado e outro da fronteira.

Atendendo ao tipo de municipio, polo xeral non se observa que as valoracións sexan significativamente dispares segundo se trate de grandes cidades ou de pequenos municipios. Non obstante, hai que apreciar as diferenzas. Por unha banda, as cidades do Eixo valoran a coordinación coas universidades e os centros de investigacións en menor grao que as vilas e outras localidades; mentres que os pequenos municipios outorgan puntuacións máis baixas que as urbanas no tocante á colaboración con colectivos de renovación pedagóxica e medios de comunicación. Pola outra, a partir dunha análise da desviación típica sobre os resultados obtidos para o conxunto do Eixo, cabe afirmar que os municipios (grandes ou pequenos, dunha zona ou doutra) coincidirían sobre todo valorando moderadamente a colaboración coas administracións, mentres que a súa maior discrepancia se produciría na

avaliación da coordinación cos colectivos de renovación pedagóxica e cos centros de investigación (cunha oscilación global dos resultados na gradación que varía entre 0,9 e 1,4).

Segundo o perfil das persoas enquisadas, políticos e técnicos están moi parellos nas súas respectivas valoracións tanto da *colaboración interna* (con outros departamentos ou servizos municipais) como da *colaboración externa* (con outros niveis das Administración Pública). A converxencia deste resultado pode considerarse un punto de partida para traballar de maneira conxunta na mellora das relacións de colaboración con outros actores da comunidade educativa. Se ben, cabe reflexionar sobre o dominio dunha percepción que leva aos enquisados a considerar que o concello se coordina mellor cos seus propios departamentos que co resto dos axentes da comunidade.

Neste mesmo ítem nótese tamén que os técnicos enquisados fan valoracións algo máis positivas que os seus respectivos mandatarios políticos, de xeito tal que oscilan entre un mínimo de satisfacción moderada de 3,07 (valoración política outorgada á coordinación con outras administracións) e unha satisfacción máxima de 3,92 (valoración técnica outorgada á coordinación dentro do propio Concello).

Pola contra, a maior discrepancia entre ambos perfís maniféstase na desigual percepción das relacións de colaboración coas entidades relixiosas, que os responsables políticos valoran cun 3, en maior grao que o persoal técnico (onde se rexistra unha media de 2,22). Nos restantes ítems, as valoracións medias oscilan entre tres e catro décimas unhas das outras.

A perspectiva do conxunto dos datos indicaría que os principais aliados dos municipios atlánticos para desenvolver o labor educativo que teñen encomendado serían, por orde de importancia: 1) os propios recursos dos que dispoñen os Concellos, 2) as familias que demandan a súa participación nas políticas educativas locais, e 3) os axentes de protección e seguridade que serven ao municipio no cumprimento de certas competencias obrigatorias, como a de garantir a escolaridade obrigatoria de todo o alumnado.

Táboa 7: Coordinación e/ou colaboración con axentes da comunidade educativa local

Axente da comunidade educativa local	Eixo Atlántico		Resposta descoñecida Ns	Escala <i>Likert</i> Valor positivo superior a 3*
	Media	Desviación típica	Porcentaxe (Perdidos)	Porcentaxe acumulado
Asociacións de Nais e Pais	3,71	1,1	11,1	62,5
Centros de Investigación	2,27	1,4	44,4	13,3
Colectivos de Renovación Pedagóxica	2,87	1,4	44,4	33,3
Corpos de protección e Seguridade	3,58	1,1	11,1	45,8
Empresas	2,78	1,2	14,8	21,7
Entidades culturais e recreativas	3,3	1,1	14,8	43,5
Entidades relixiosas	2,7	1,3	14,8	26,1
Fundacións	2,65	1,2	25,9	25
Medios de Comunicación	3,33	1,0	22,2	47,6
Organizacións non gobernamentais	2,9	1,0	25,9	25
Outras administracións	3,16	0,9	7,4	40
Outras concellarías ou departamentos municipais	3,77	1,1	3,7	61,5
Sindicatos	1,95	1,2	25,9	10
Universidades	3	1,2	7,4	32

* Expresa a porcentaxe de municipios que se declaran satisfeitos co grao de colaboración que manteñen cos distintos axentes do ámbito educativo local

Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

En relación ao que se coñece como sociedade civil organizada, a pesar de ser colectivos que actúan en representación dunha parte da comunidade educativa, as entidades sociais, culturais e recreativas, así como as agrupacións que promoven actividades de lecer e tempo libre, ficarían relegadas a un segundo plano.

Por último, cabe anotar a baixa colaboración que semella atoparse no eido propiamente privado do terceiro sector, incluíndo aquí as empresas, as fundacións e as congregacións relixiosas. Mención a parte merece, pola súa notable importancia no quefacer educativo local, a reducida coordinación coa comunidade educativa universitaria, cos corpos de profesorado e cos pólos de investigación.

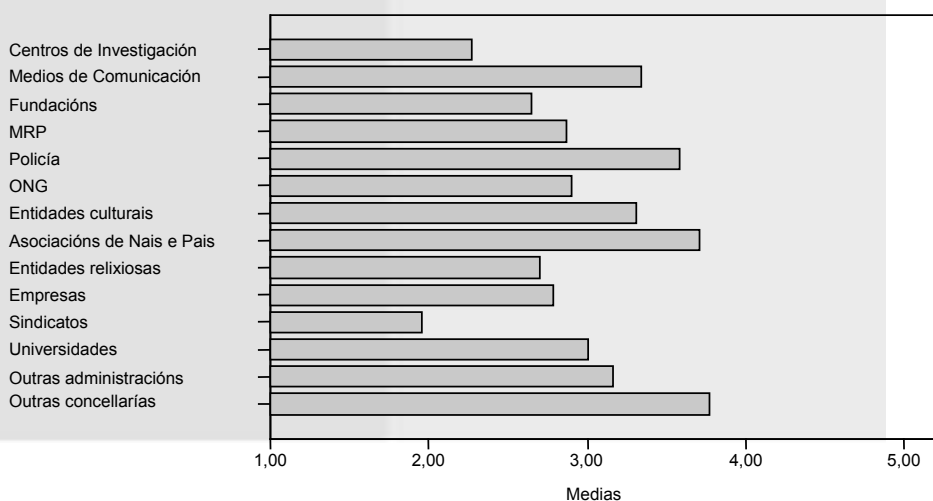
Con estes elementos de análise, todo indica que estaríamos ante municipios de baixa densidade relacional, que se amosarían desigualmente satisfeitos coas súas redes de colaboración, declarando que a súa coordinación é menos substantiva do desexable, moi especialmente, no que se refire aos axentes da comunidade educativa, que nalgúns casos poden ter unha presen-

za difusa en estruturas do sistema educativo escolar como o Consello Escolar, pero cun labor formativo e pedagóxico de amplo alcance para o conxunto da comunidade.

A lectura pormenorizada dos resultados anticipados ofrece unha mellor comprensión das dinámicas locais soportadas na capacidade do municipio para coordinar toda a oferta formativa do territorio, dende a súa relación de proximidade cos restantes axentes da comunidade educativa. Así, o primeiro que cabe destacar é a taxa de respostas perdidas, que aquí son interpretadas como informacións descoñecidas para os enquisados. Obsérvase que case a metade deles non se pronuncia sobre o grao de colaboración existente con colectivos de renovación pedagóxica e centros de renovación, e que arredor de unha cuarta parte tampouco o fai en relación aos sindicatos, ás organizacións non gobernamentais, ás fundacións e aos medios de comunicación. Estes actores educativos aparecerían aquí como axentes educativos “non considerados” para unha parte significativa dos integrantes do Eixo, que si amosan un coñecemento do estado das relacións a nivel administrativo, onde se rexistra a menor taxa de resposta na categoría de “non sabe ou non contesta”.

Gráfico 8

Grao de colaboración e/ou coordinación en materia educativa



Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

Considerando agora as respostas emitidas, o grao de coordinación dista de ser positivo na meirande parte dos Concellos enquisados. A colaboración, pola súa intensidade ou pola súa efectividade, só sería maioritaria nas relacións que vinculan aos municipios cos seus propios departamentos administrativos e coas asociacións de nais e pais. No resto dos casos, máis do cincuenta por cento dos responsables municipais (técnicos ou políticos) que responden a esta cuestión optan por atribuír un grao de colaboración intermedio (3) ou baixo (1 e 2). E, como representa a seguinte gráfica, os datos amósanse especialmente relevantes cando menos dunha cuarta parte dos municipios declara que as súas relacións de colaboración son positivas e/ou intensas con sindicatos, centros de investigación, empresas, organizacións non gobernamentais e fundacións.

Complementando esta panorámica xeral, a continuación ofrécese unha perspectiva pormenorizada do grao de colaboración establecido polos municipios da Eurorrexión con outros axentes da comunidade educativa. Nesta serie de resultados utilizaranse sempre os datos procedentes do cuestionario aplicado aos responsables técnicos e políticos municipais, segundo a seguinte codificación da escala *Likert*.

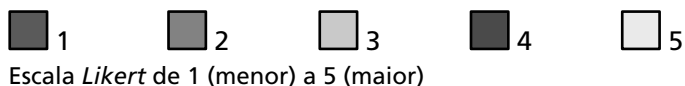
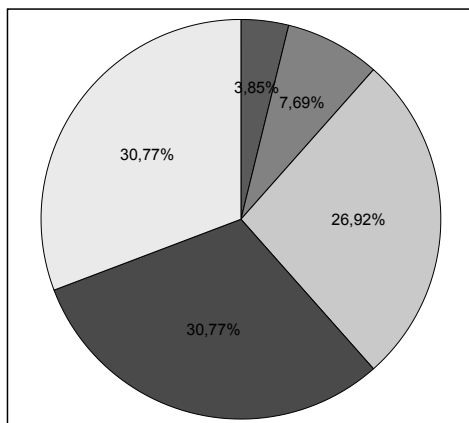


Gráfico 9: Outros departamentos municipais



A colaboración interna é ben valorada na metade dos municipios da Eurorrexión, decaendo na outra metade e sendo negativa en dous de cada dez. O clima de colaboración interna valórase case 5 décimas mellor nos pequenos municipios que nas grandes estruturas organizativas das cidades. É tamén case 6 décimas mellor valorado na zona portuguesa que na galega. Políticos e técnicos teñen un parecer parello, manifestándose moderadamente satisfeitos co grao de coordinación alcanzado no interior do ente municipal.

Gráfico 10: Outras administracións

Catro de cada dez municipios declaran ter boas relacións cos restantes niveis da Administración Pública. Non sucede así en tres de cada dez casos, sendo esta unha valoración independente das características dos municipios ou do perfil dos enquisados. De feito, un parecer parello é compartido tanto polos profesionais como polos cargos políticos enquisados, nos grandes e nos pequenos municipios, a ambos lados da fronteira. A satisfacción media é de 3,16 sobre 5, considerándose entón como “moderada”.

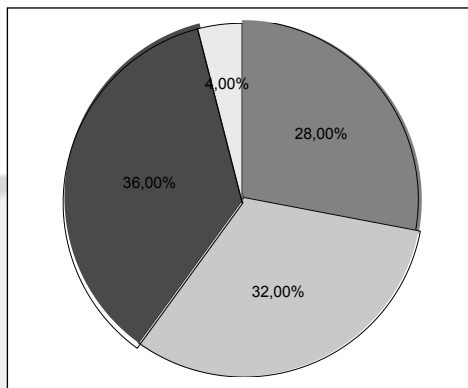
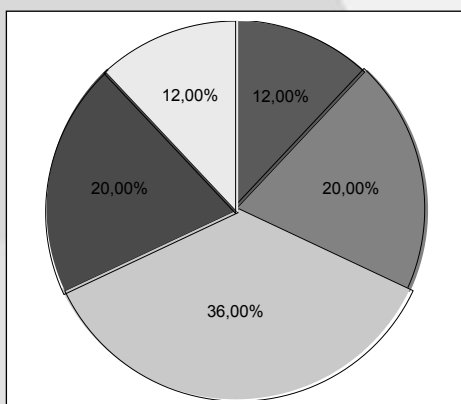


Gráfico 11: Universidades



No tocante ás universidades, as respostas non apuntan nun sentido unívoco. Nuns casos, as colaboracións amósanse positivas, especialmente cando se trata de valoracións que proveñen dos pequenos municipios e da zona portuguesa. Pero máis de 3 de cada 10 casos non acadan a mesma sorte, declarando un escaso grao de colaboración coas institucións de ensino superior. Aquí, técnicos e políticos coinciden en outorgar unha valoración intermedia de 3 sobre 5.

Gráfico 12: Sindicatos

A metade dos municipios da Eurorexión valora moi negativamente a súa relación de colaboración cos axentes sindicais, a pesar de ser un sector da comunidade educativa de primeira orde na definición de políticas de formación profesional e continua. Só 1 de cada 10 Concellos parece ter nos colectivos sindicais un colaborador ben valorado. Cunha media de 1,95 (na escala *Likert* de 1 a 5), a colaboración cos sindicatos é a menos puntuada dos catorce ítems que presentaba o cuestionario.

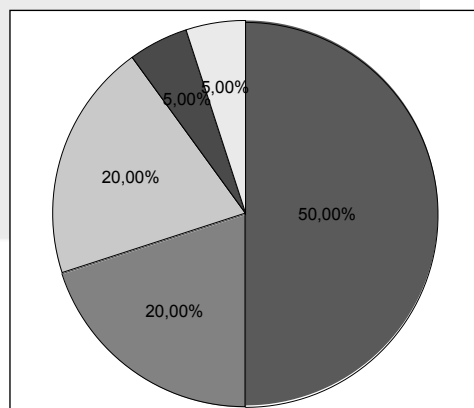
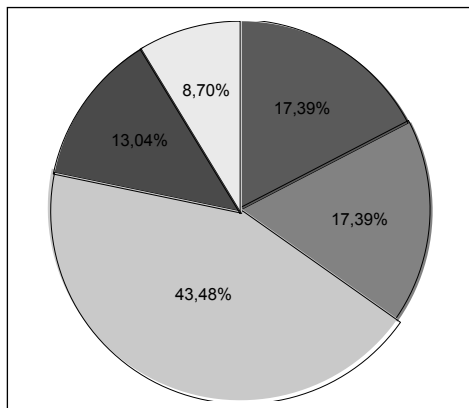


Gráfico 13: Empresas



A colaboración co sector empresarial considérase igual de importante que a sindical, para acometer competencias como a participación na programación do ensino, a educación permanente de persoas adultas, a colaboración nos programas de garantía social e iniciación profesional, ou a oferta de formación profesional. A pesar deste destacado papel, só 2 de cada 10 Concellos valoran positivamente a súa relación co mundo empresarial. Portugueses e políticos fan unha valoración que supera en 5 décimas a galegos e profesionais, respectivamente.

Gráfico 14: Entidades relixiosas

Por termo medio, case a metade dos municipios perciben que a colaboración coas entidades relixiosas é escasa ou negativa. Do lado contrario, unha cuarta parte declara que as súas relacións de cooperación son positivas. A zona portuguesa e o sector político outorgan unha gradación entre 7 e 8 décimas máis positivas que os perfís de galegos e técnicos locais. A cooperación con esta tipoloxía de entidades tamén é considerada algo máis propicia nos pequenos municipios.

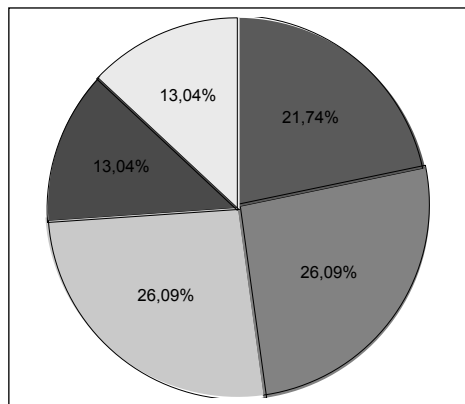
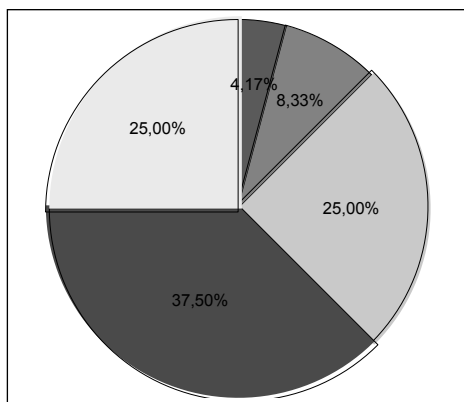


Gráfico 15: Asociacións de Nais e Pais



As ANPAs son un axente de colaboración educativa estratéxica para o desenvolvemento do quefacer municipal. En xeral, todas as informacións analizadas poñen de manifesto que este é o sentir predominante entre as persoas enquisadas, especialmente no colectivo de técnicos municipais. En consecuencia, non sorprende que dúas terceiras partes da Eurorrexión manifesten ser boas cooperantes das ANPAs. Se ben, case un 15% dos casos reclama unha maior participación das familias na problemática socioeducativa.

Gráfico 16: Entidades culturais e recreativas

Dende a perspectiva dos enquisados, os municipios que realizan prácticas de colaboración coas entidades culturais e recreativas duplicarían aos Concellos menos avezados nesta materia. A proporción sería de 4 a 2, aos que cabe engadir case outros catro municipios onde non se supera a puntuación intermedia. O lado portugués autopercebe que o seu entendemento coa sociedade civil é moi considerable, mentres que as percepcións galegas non arrojan unha autoimaxe tan positiva. Técnicos e políticos coinciden en valorar moderadamente a coordinación con este sector da comunidade educativa.

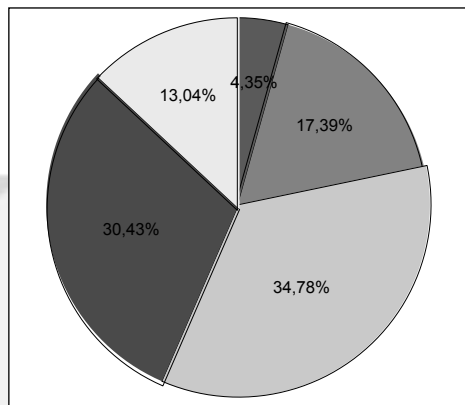
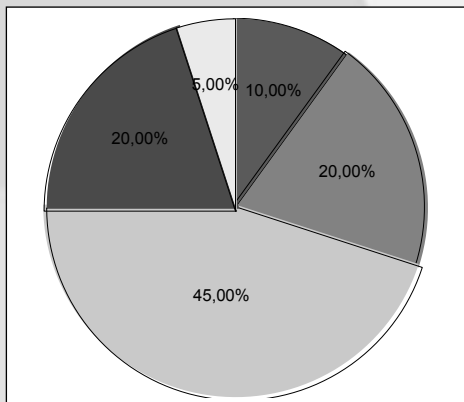


Gráfico 17: Organizacións non gobernamentais



As ONGs -que polo xeral teñen un nivel de actuación de carácter estatal, máis que municipal- parecen estar algo distanciadas das redes locais de cooperación educativa. Dada a distribución das respostas, e a importante porcentaxe de valoracións que non se decanta a ningún lado da escala *Likert*, cabe conxectar que existen dificultades para identificar a este tipo de organizacións como parte colaboradora. De feito, a media das puntuacións outorgadas (2,9) quédase a unha décima dos valores positivos da escala.

Gráfico 18: Corpos de protección e Seguridade

Competencias locais como a vixilancia dos centros docentes ou o cumprimento da escolaridade obrigatoria adoitan ser exercidas coa axuda da policía local. Sen embargo, na metade dos municipios non se rexistra unha especial colaboración con estes axentes. Exceptuando casos illados, a outra metade da mostra parece coordinarse cos corpos de protección e seguridade. Principalmente no caso portugués, onde a media das valoracións é a máis elevada dos catorce ítems, situándose nun 4,1 na escala de 1 a 5.

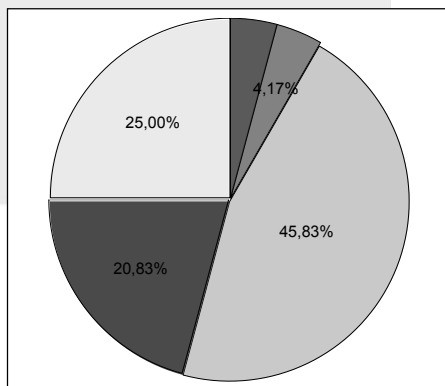
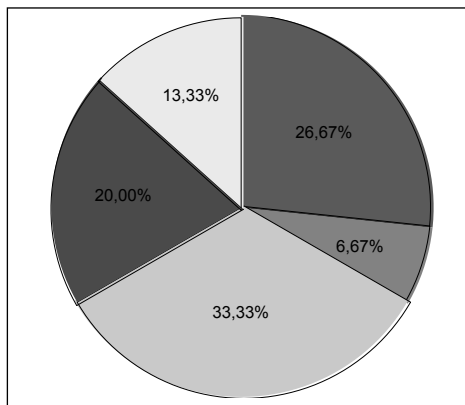


Gráfico 19: Colectivos de Renovación Pedagógica



A colaboración cos Movements de Renovación Pedagógica (MRP) nas grandes cidades é oito décimas superior á das pequenas vilas. Un terzo dos enquisados considera que ten unha relación positiva con estes grupos de ensinantes. Outro terzo non percibe que a súa coordinación sexa especialmente positiva ou negativa. Mentres que o terzo restante fai notar a súa desconformidade co estado das relacións establecidas, parecendo oportuno atender ás problemáticas que están a dificultar estas prácticas de colaboración.

Gráfico 20: Fundacións

Catro de cada dez localidades, e as grandes cidades -onde están maioritariamente afincadas estas institucións-, botan en falta unha maior colaboración das fundacións, de quen se agarda unha contribución substantiva no apartado dos recursos que o sector privado pode mobilizar. Unha cuarta parte das persoas enquisadas parece entendelo deste xeito, coordinándose en alto grao cos directivos e xerentes das fundacións. Sen embargo, este é un dos tres axentes máis afastados do eido de colaboracións establecidas arredor do ente municipal.

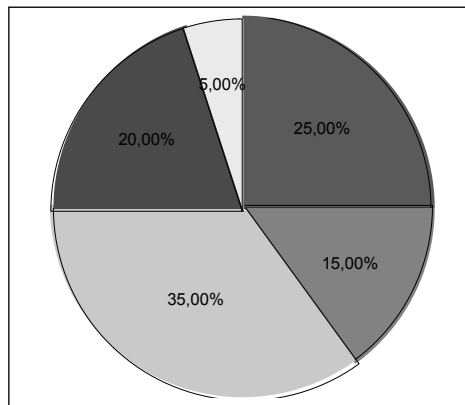
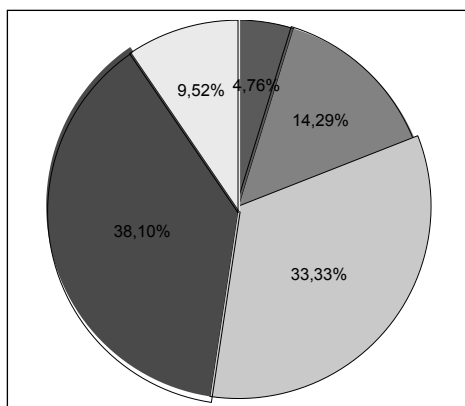


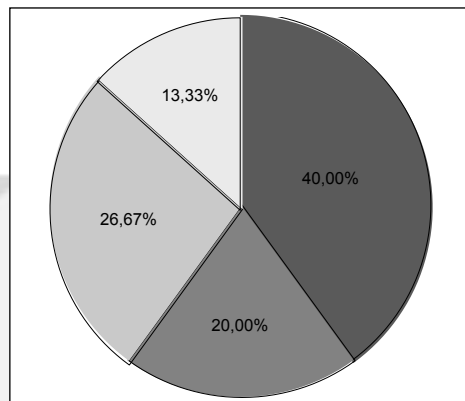
Gráfico 21: Medios de Comunicación



Case a metade dos representantes locais enquisados ve nos medios de comunicación un aliado para proxeitar a actividade educativa do Concello e, con carácter xeral, outras ofertas formativas promovidas na localidade. A percepción é máis positiva nas grandes cidades, que posiblemente contan con canles de difusión máis activas. O perfil político valora a presenza nos medios de comunicación catro décimas por debaixo da valoración técnica.

Gráfico 22: Centros de Investigación

Seis de cada dez municipios ofrece unha imaxe negativa das súas relacións cos centros de investigación. Esta percepción é particularmente incisiva no caso das grandes cidades, onde se rexistra a valoración media máis baixa de todas as recollidas na enquisa (1,6). Mentres que o grao de colaboración coas Universidades acada un valor equidistante (3), os centros de investigación quédanse sete décimas (2,27) por debaixo da franxa positiva. As experiencias satisfactorias non alcanzan ao 15% do territorio eurorrexional, reclamándose unha intervención neste sentido.

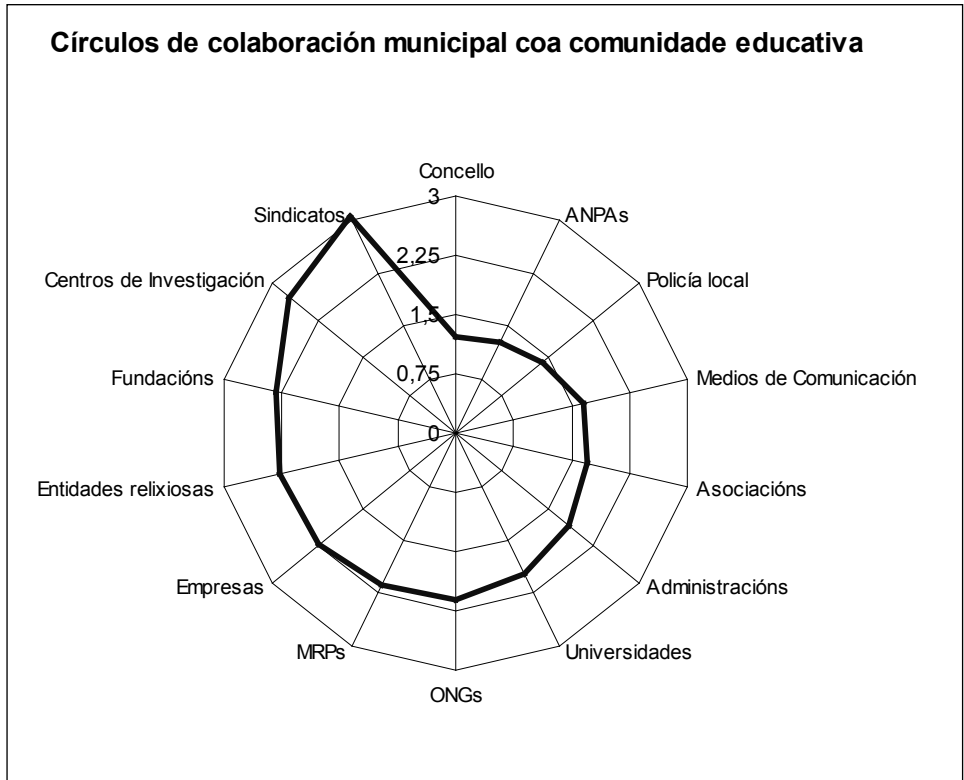


Resumindo todo o anterior, na Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal cabe falar de municipios con tres círculos de colaboración educativa. Por orde de interacción co ente municipal, e segundo se representa na gráfica, son os seguintes:

1. Un círculo de parceiros próximos á actividade municipal, integrado polos propios Departamentos e Servizos Educativos do Concello, polas Asociacións de Nais e Pais (ANPAs) e pola axuda da policía local. Pode conxecturarse que os entes locais saen ao encontro de colaboración nestes axentes da comunidade educativa coa finalidade de exercer as súas competencias obrigatorias, en materias ligadas ao cumprimento da escolaridade e ao mantemento da seguridade nos centros docentes, prestando unha especial atención ao dereito á educación da infancia escolarizada, que corresponde garantir ás Administracións Públicas de acordo coa vontade das familias.
2. Un segundo ámbito de influencia no que o Concello atopa colaboración está integrado por medios de comunicación locais, entidades culturais e sociedades recreativas, outros niveis da Administración Pública e -aínda que en menor medida- outros axentes privados, como as Universidades, as Organizacións Non Governamentais, os Movementos de Renovación Pedagóxica e o sector empresarial. Neste segundo círculo de colaboracións parece apoiarse a extensión da actividade educativa e formativa, para dar cabida a todo un abano de programas e iniciativas de índole comunitaria, que achega equipamentos, recursos e servizos orientados a proxectar a formación ao longo da vida a través da educación do lecer no tempo libre, das artes e das ciencias, do deporte e da saúde, etc.

3. Por último, os municipios parecen estar algo afastados dun terceiro grupo de potenciais colaboradores, formado polas entidades relixiosas, as fundacións, os centros de investigación e os axentes sindicais. Ao respecto das relacións con estes axentes, os Concellos non se manifestan plenamente satisfeitos coa situación actual, atribuíndo esta desafección tanto á independencia de funcións sociais prevaecente entre o sector público e o privado, como á escasa pluralidade de actores que tradicionalmente interveñen na concertación das políticas e estratexias municipais. Mesmo sendo sectores que contan coas súas propias lóxicas institucionais de participación na sociedade, non obstante, a súa corresponsabilización co proxecto educativo da cidade pode verse notablemente incrementada, deparando unhas relacións de colaboración máis frutíferas.

Gráfico 23



4.2.4. Iniciativas educativas nos municipios da Eurorexión

Para a súa presentación, agrupamos as iniciativas en catro categorías que se circunscriben ás liñas de acción desenvolvidas en torno á temas ambientais, á educación en sentido xeral -entendendo por tal aquelas que se cinguen máis fielmente ao marco normativo-, iniciativas de carácter social con diferentes colectivos (mocidade, familias, persoas inmigrantes), e, por último, estratexias de activación da participación cidadá.

Iniciativas ambientais

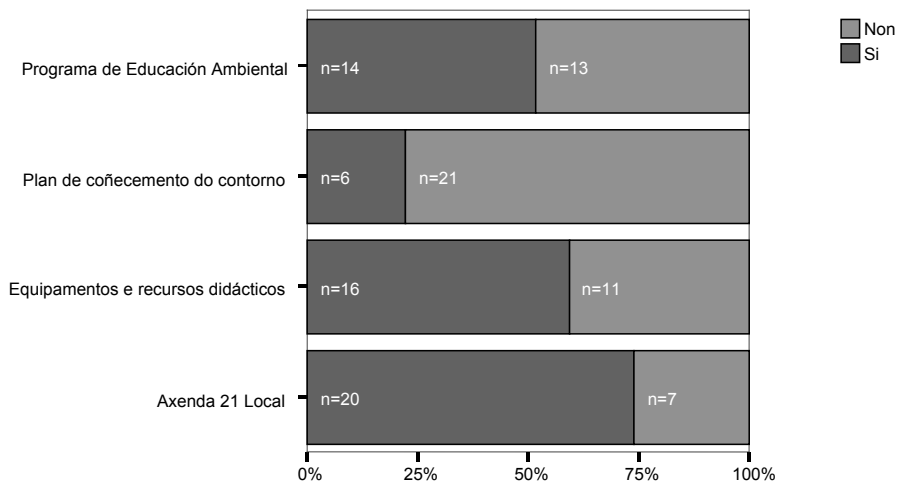
Case a cuarta parte dos concellos que integran o Eixo declara contar cunha *Axenda 21 Local*, que polo xeral axuda a trazar as directrices para favorecer o desenvolvemento sustentable do territorio. Asemade, case seis de cada dez municipios contan con equipamentos ambientais que teñen -ou poden ter- un uso educativo. Sen embargo, a existencia dun marco de planificación estratéxica e infraestruturas nas que actuar non se presenta igualmente reflectida na realización de iniciativas pedagóxicas consecuentes con esta orientación, como son os programas de educación ambiental e os plans de coñecemento didáctico do contorno. No primeiro caso, a metade dos municipios expresa carecer deste tipo de programas, cunha distribución equiparable da súa existencia a ambos lados da fronteira. No segundo caso, o labor para o coñecemento do contorno é exíguo nos municipios galegos e chega a ser nulo nos seus homólogos portugueses.

Non obstante, cómpre sinalar que da ausencia de plans, proxectos ou programas específicos, nalgún dos posibles ámbitos de actuación municipal, non se deriva que os concellos desatendan esas parcelas da vida local. En ocasións, pode que o seu quefacer neste eido existise dun xeito esporádico, discontinuo ou experimental, non chegando a consolidarse. Noutras, quizais se trate de aspectos nos que non se detecte unha necesidade de actuación prioritaria ou unha posible demanda de intervención municipal. Por último, hai ámbitos de traballo específico que poden estar incluídos en experiencias de amplo alcance, como poden ser os programas comunitarios. De aquí en diante, esta consideración é aplicable á análise de todo tipo de iniciativas.

Gráfico 24

Experiencias municipais en funcionamento

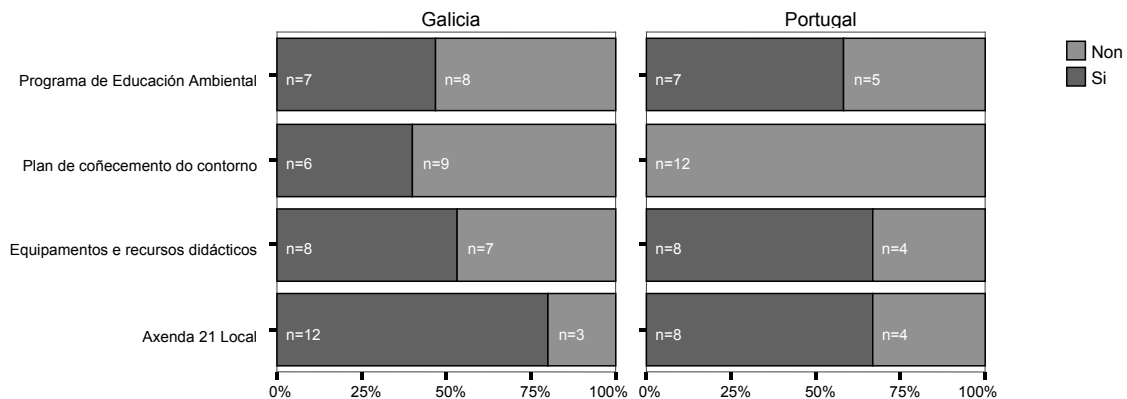
Iniciativas ambientais



Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

Experiencias municipais en funcionamento

Iniciativas ambientais



Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

Iniciativas educativas

Entre as iniciativas catalogadas como educativas, predominan as actuacións ligadas ao desenvolvemento competencial da normativa local. Como semella razoable, as prácticas municipais adscriben a súa realización ao marco legislativo que as regula. Con todo, é de salientar que aínda existan algúns concellos que declaren non estar a actuar en ámbitos con *carácter obrigatorio* (por exemplo: garantir a escolaridade obrigatoria fronte ao absentismo escolar), así como tamén a escasa actividade educativa rexistrada no desenvolvemento das competencias de *carácter voluntario* (por exemplo: a formación profesional e a educación de persoas adultas).

Ao respecto, os datos inducen a facer unha dobre lectura: dun lado, a que leva a distinguir a desigual realización das iniciativas educativas desenvolvidas nos municipios atlánticos, permitindo a identificación daqueles plans e programas (escolares e non escolares) que cómpre activar, en prol do seu mellor desenvolvemento; doutro, a que observa a existencia dunha forte actividade municipal concentrada nun determinado tipo de iniciativas (cunha grande compoñente escolar), que debe permitir a transferencia de procesos e resultados entre os municipios, dando cabida a programacións que poidan ser compartidas, quer nas súas temáticas, quer nas súas metodoloxías.

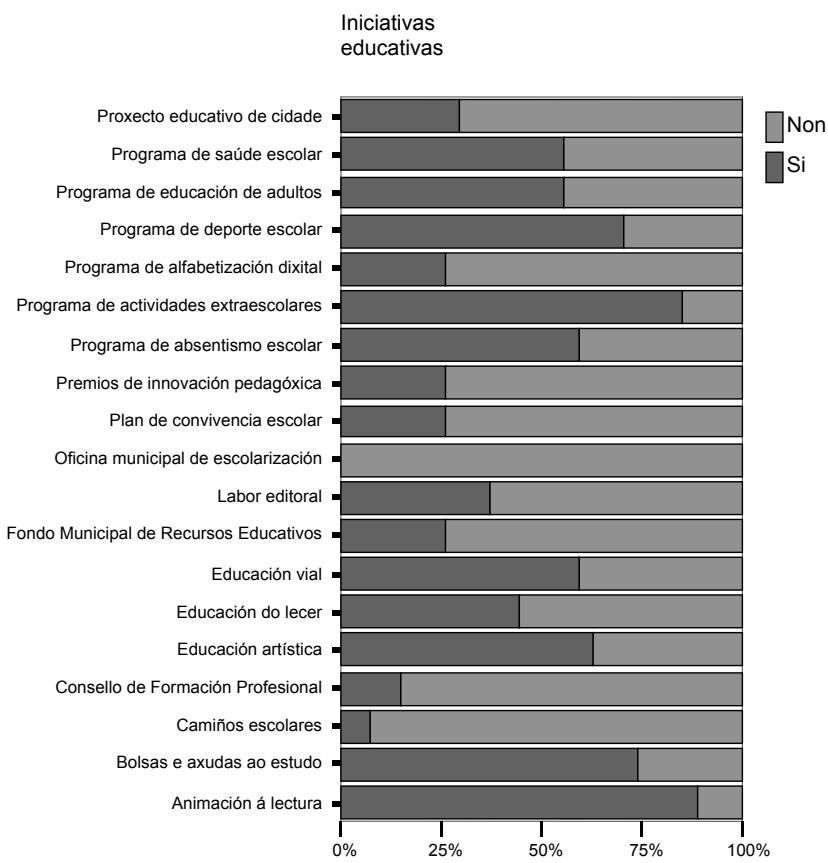
En primeira instancia, hai que anotar a preeminencia dunha actividade municipal orientada cara a ampliación do labor educativo nos tempos extraescolares ou, con maior precisión, nos tempos non lectivos. Así, máis do oitenta por cento dos municipios conta con programas de actividades extraescolares, que aparecen moi ligados á promoción do deporte como vía de educación para a saúde. Estes municipios tamén son altamente dinámicos na oferta de actividades de animación á lectura, asociada á promoción das bibliotecas, do libro e da lectura.

A estes ámbitos lígase o quefacer educativo no eido do lecer e das artes, aínda que aproximadamente catro de cada dez concellos declara non contar con iniciativas pedagóxicas desta natureza. Máis concretamente, e a pesar de ser elementos vertebradores de toda política de desenvolvemento comunitario, no 55,6% dos municipios non se rexistran iniciativas de "Educación do lecer", e o mesmo sucede con outro 37,0% dos casos no sector da "Educación artística". Pola contra, alí onde existen iniciativas culturais cun sentido educativo, a teor das informacións cualitativas recollidas a través do cuestionario, parecen predominar as actividades de carácter musical (escolas municipais, conservatorios, grupos, etc.) e as de carácter lúdico nos tempos vacacionais ou festivos.

Outro importante sector da iniciativa municipal está focalizado no labor de apoio á actividade propiamente escolar. Aquí, predomina a oferta de bolsas e axudas ao estudo en tres cuartas partes dos municipios, que están directamente encamiñadas a propiciar a igualdade de oportunidades entre o alumnado, cando menos no acceso á escolaridade. Esta compoñente escolar da actividade municipal tamén se fai notar no desenvolvemento doutras iniciativas de apoio escolar (como os cursos de técnicas de estudo e as actuacións de carácter compensatorio) e de servizos complementarios de transporte, comedor, etc. Así o confirman as informacións cualitativas recollidas ao preguntar polas principais iniciativas educativas desenvolvidas nos últimos tres ou catro anos.

Gráfico 25

Experiencias municipais en funcionamento



Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

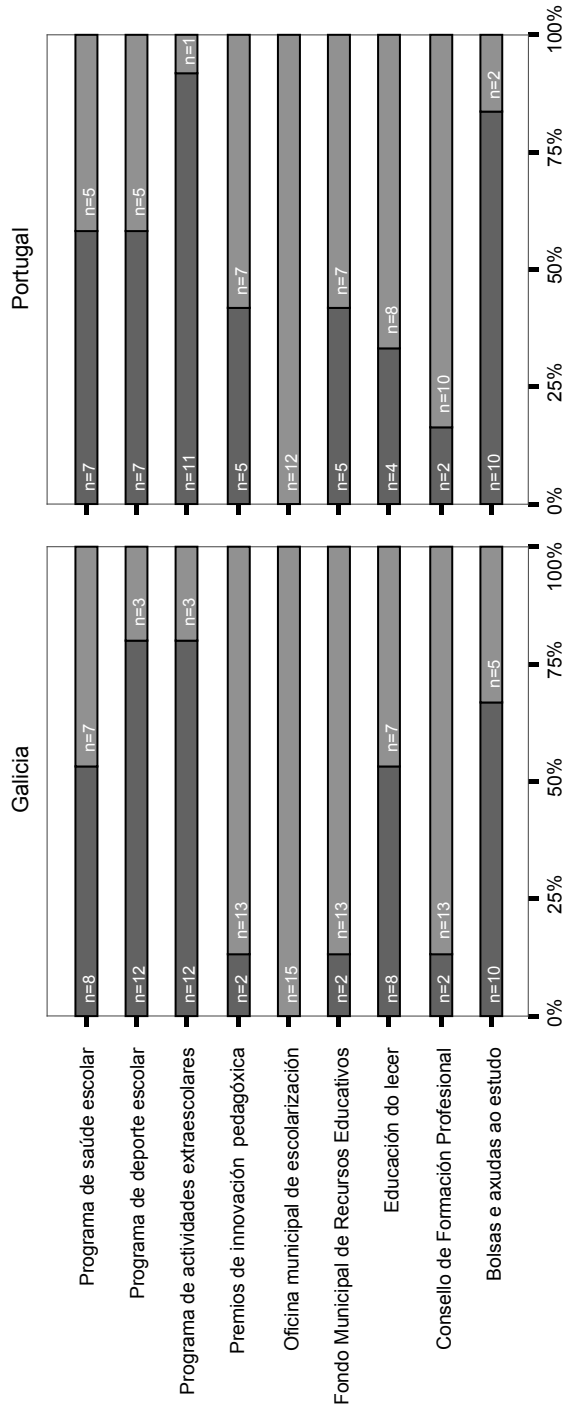
Pola contra, escasean aqueloutras accións de achegamento ao resto da comunidade educativa (profesorado, pais e nais, etc.); en particular, aquelas que cumpren a función de incentivar a innovación pedagóxica, fornecendo recursos, arquivos e fondos que favorezan e recoñezan a mellora do ensino. Apenas a cuarta parte dos municipios declara contar con experiencias deste tipo ou similares. Así mesmo, as accións destinadas á intervención funcional do sistema educativo, tales como: apoiar a elaboración de plans de seguridade nos centros escolares; o deseño dos patios de recreo; a dotación de servizos complementarios como aulas de informática e obradoiros; a mellora da estética; o adementamento das áreas de influencia dos colexios; en definitiva, aquelas cuestións vinculadas ás infraestruturas e dotacións, poderían axudar considerablemente á calidade e extensión da oferta educativa no municipio. Entender que existen liñas de acción municipal que abranguen a públicos non exclusivamente "infantís" e "regrados" ampliaría positivamente a nómina de oportunidades educativas a outros moitos cidadáns e cidadás que precisan, tamén, dun apoio educativo.

Por último, a interpretación dos datos recadados a través do cuestionario coincide coa análise realizada a partir das páxinas web municipais presentada no punto 4.3. desta publicación, no sentido de confirmar a maioritaria carencia dun proxecto educativo de cidade que vertebre o conxunto das experiencias en funcionamento. De novo aquí o caso é observado con maior acentuación nos concellos galegos que nos portugueses, sendo estes primeiros nos que se constata unha menor presenza de planeamentos estratéxicos; se ben, todo o diagnóstico do conxunto da Eurorrexión reflicte a falta de orientacións esclarecedoras para unha política educativa que facilite a integración das súas liñas de acción.

Experiencias municipais en funcionamento

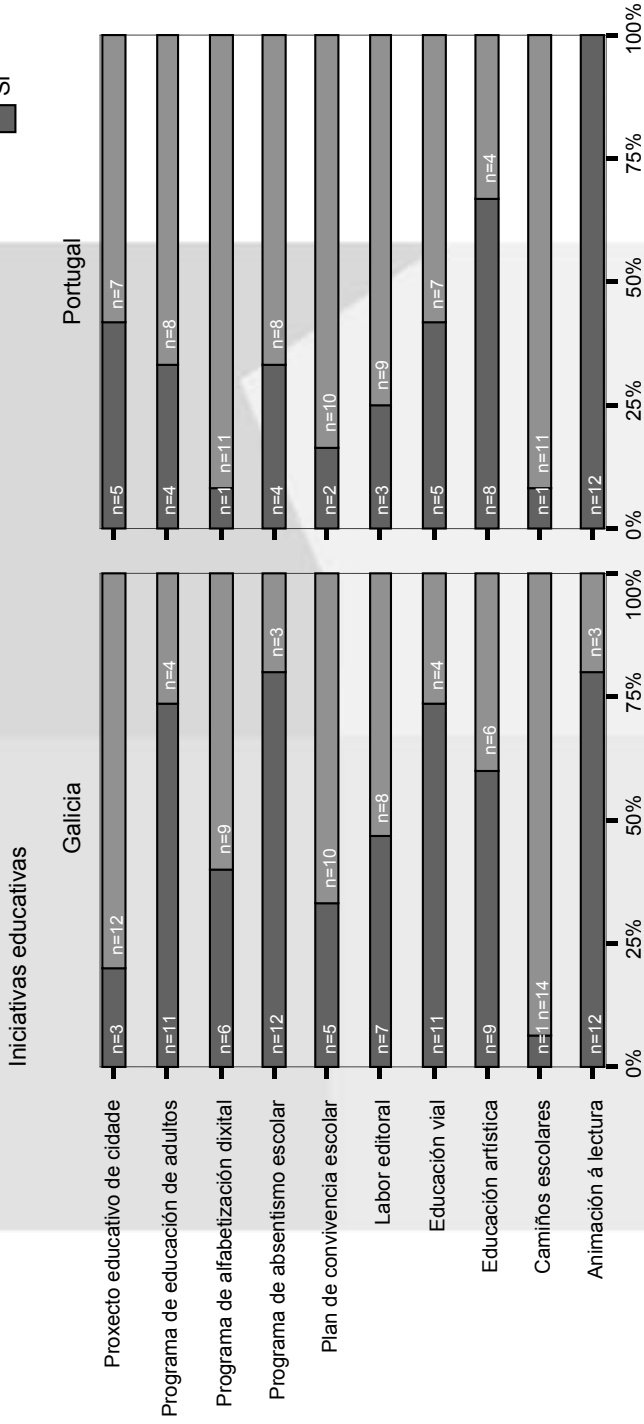
Iniciativas educativas

■ Non
■ Si



Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

Experiencias municipais en funcionamento



Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

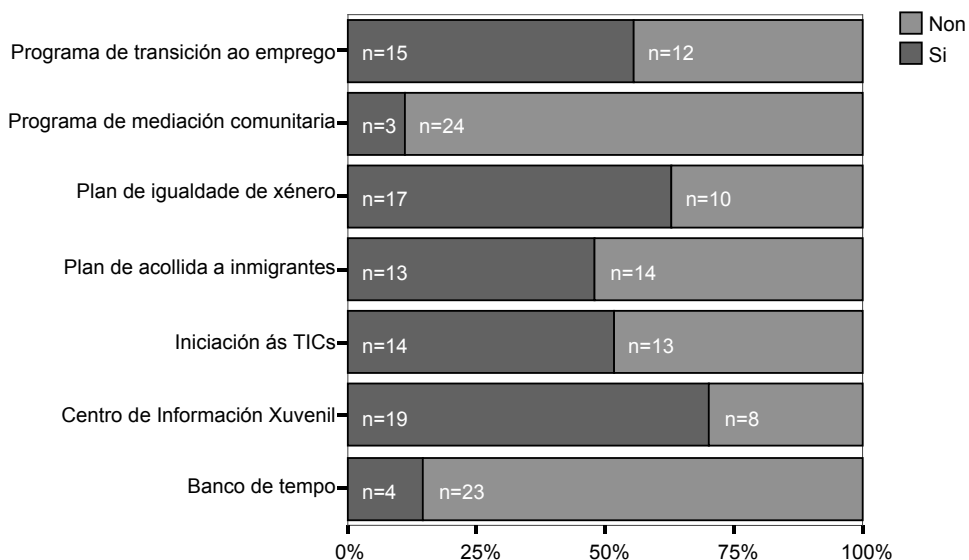
Iniciativas sociais

No plano do quefacer socioeducativo, aproximadamente unha metade dos concellos actuaría en materia de formación para o emprego, fronte á outra metade que parecería desprovista de experiencias que anotar neste sentido. Ligado a este ámbito de actuación estaría o das tecnoloxías da información e da comunicación (TIC), cun labor que parece ser parello cando menos en sete concellos galegos e outros sete portugueses. Sen embargo, a situación pode verse agravada, ao tomar en consideración que apenas en catro dos vinte e sete casos se rexistra a existencia dun consello municipal de formación profesional.

Por outra banda, cómpre destacar a prominencia do caso galego na actuación centrada en colectivos ou grupos sociais como os conformados por mulleres, persoas inmigrantes e xente nova. Así, o número de concellos galegos que actúan en materia de igualdade, integración e mocidade supera sempre á cifra portuguesa, que resulta deficitaria en experiencias como o “Plan de acollida a persoas e familias inmigrantes” e o “Plan de igualdade de xénero”.

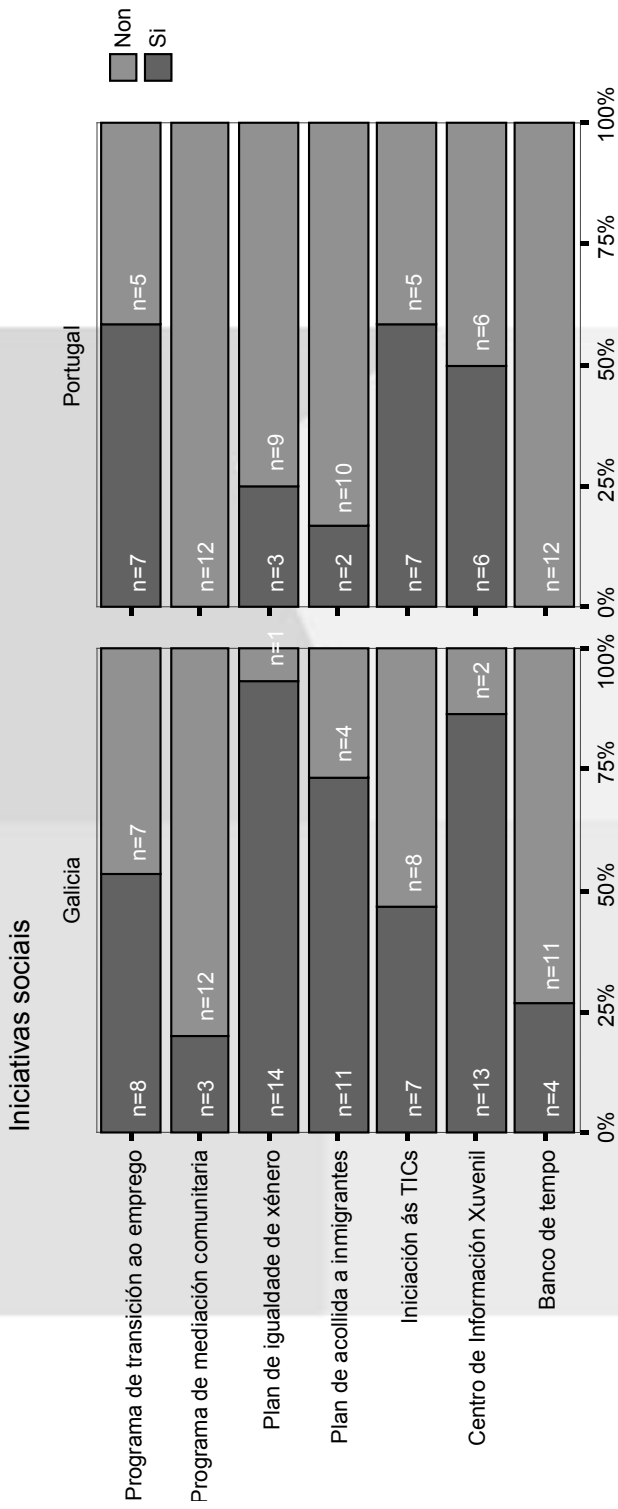
Gráfico 26 Experiencias municipais en funcionamento

Iniciativas sociais



Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

Experiencias municipais en funcionamento



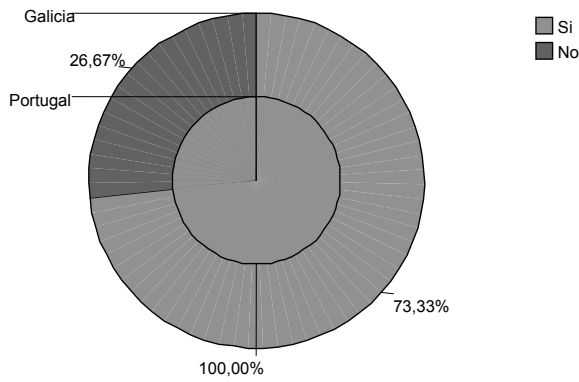
Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

Iniciativas de participación cidadá

No tocante ás iniciativas de participación cidadá, cabe salientar o contraste entre as iniciativas que adoitan levarse a cabo na vida municipal, e aquelas outras que resultan máis anovadoras. Entre as primeiras, poden situarse tanto a constitución de consellos municipais de carácter consultivo, como os programas de voluntariado, estando ámbalas dúas medidas amparadas e previstas na normativa local. Neste caso, tres cuartas partes dos municipios do Eixo declaran ter en funcionamento un ou máis *Consellos Municipais*, manifestando a súa existencia no cen por cen da parcería lusófona do Eixo; mentres que a promoción do voluntariado parece estar distribuída dun xeito máis homoxéneo, alcanzando á metade dos municipios atlánticos de Galicia e do Norte de Portugal.

En relación aos *Consellos Escolares Municipais*, pode apuntarse que parecen estar activos na meirande parte dos municipios. De feito, estarían na súa totalidade no caso portugués e nas tres cuartas partes do caso galego. A distribución en función do tamaño do municipio amosaría que estes órganos consultivos existirían en todas as grandes cidades (tal e como determina a lei), e o seu funcionamento sería frecuente en máis do 75 dos pequenos municipios. En conxunto, case dous de cada dez concellos da Eurorrexión carecerían deste tipo de instrumentos de orientación e planificación da política educativa local, que ao tempo son tamén espazos de participación da comunidade educativa.

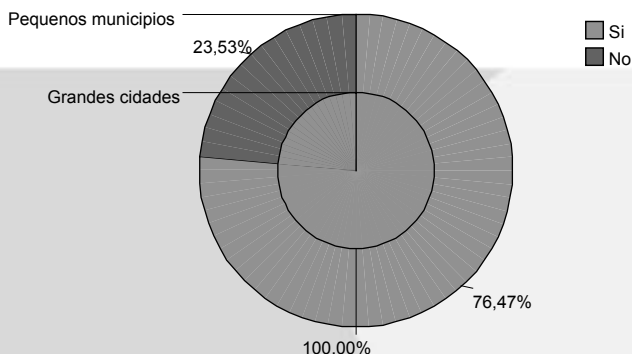
Gráfico 27 Concellos con Consello Educativo Municipal en funcionamento



Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

Gráfico 28

Concellos con Consello Educativo Municipal en funcionamento



Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

Máis aló do seu funcionamento, convén examinar o volume da súa actividade, a partir do número de veces que se reúnen ao longo do ano. A este respecto, máis dun terzo dos concellos afirma convocar este órgano consultivo tres ou catro veces ao ano, mentres que case tres de cada dez faríano en menor medida -entre unha e dúas veces por ano-, e unha cuarta parte superaría estas frecuencias, reuníndose máis de cinco veces ao ano. A teor das cifras, estas reunións serían polo común ordinarias, e virían determinadas estatutariamente. En todo caso, resulta notorio que os Consellos constituídos en case un de cada dez municipios non se reúnan nin tan sequera unha vez ao ano (8,3).

Táboa 8: Reunións realizadas dende o ano 2007

		Frecuencia	Porcentaxe	Porcentaxe válida	Porcentaxe acumulada
Válidos	Ningunha	2	7,4	8,3	8,3
	1 a 2	7	25,9	29,2	37,5
	3 a 4	9	33,3	37,5	75,0
	5 e máis	6	22,2	25,0	100,0
	Total	24	88,9	100,0	
Perdidos	Ns/Nc	3	11,1		
Total		27	100,0		

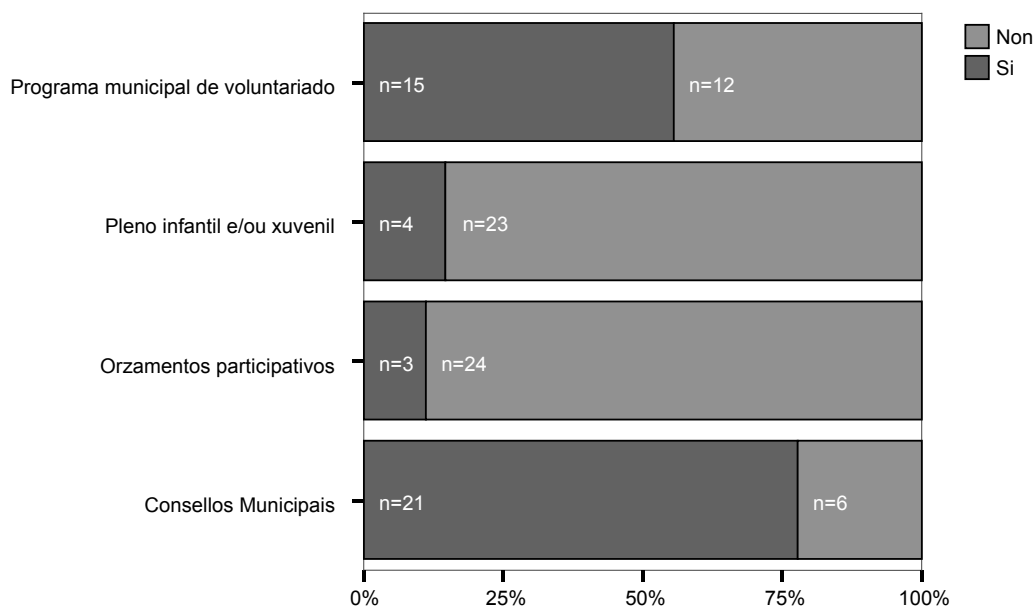
Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

Respecto a outras iniciativas que entroncan coa filosofía participativa das Cidades Educadoras, non se rexistra unha existencia máis que anecdótica de medidas que fomentan a ampliación das marxes da democracia local, como é o caso dos orzamentos participativos e da consideración dos nenos e das nenas como suxeitos de dereito facultados para participar en plenos infantís e xuvenís.

Gráfico 29

Experiencias municipais en funcionamento

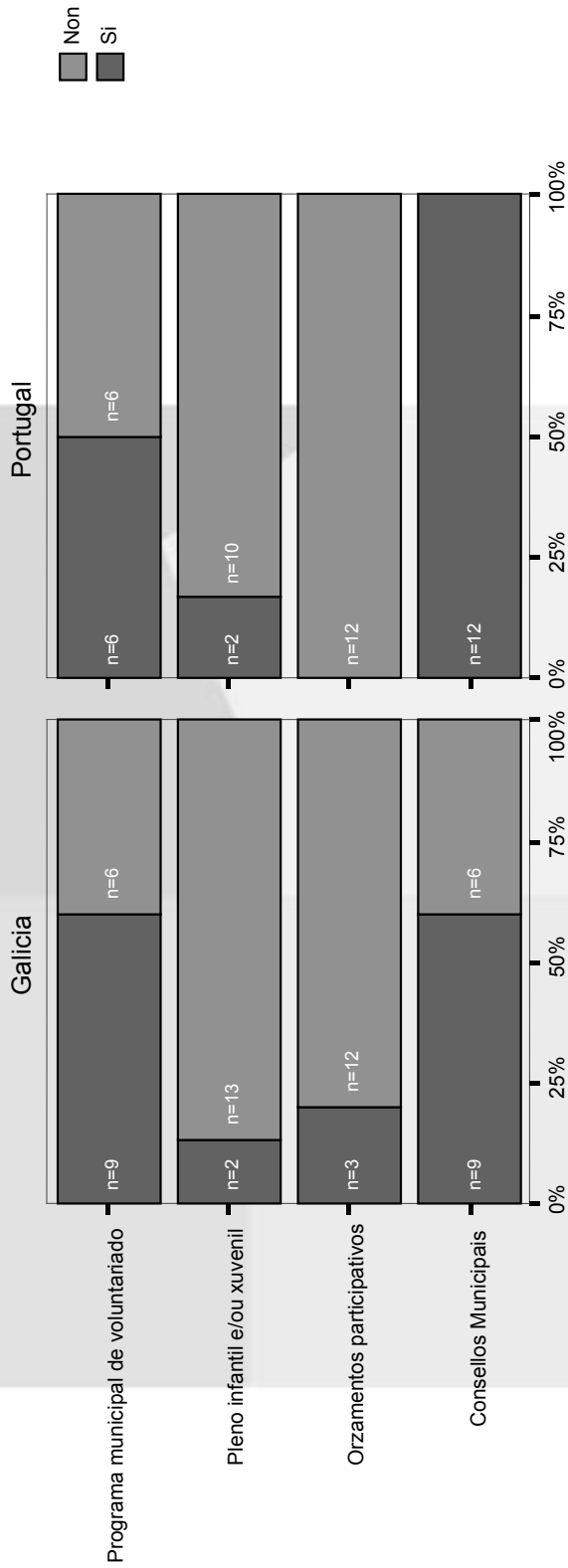
Iniciativas de participación cidadá



Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

Experiencias municipais en funcionamento

Iniciativas de participación cidadá



Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

Perfil das iniciativas educativas promovidas na Eurorrexión

En síntese, no que respecta ás experiencias municipais existentes na Eurorrexión, cabe sinalar que, tanto polos datos extraídos do cuestionario como polas informacións observadas nas web municipais que pormenorizaremos no seguinte epígrafe, a actividade educativa dos concellos de Galicia e do Norte de Portugal caracterízase por:

- a) unha baixa densidade en canto ás experiencias en funcionamento que sexan comúns ao conxunto dos municipios;
- b) unha orientación focalizada, case en exclusiva, na actividade escolar e extraescolar e, por tanto, centrada na poboación infantil e xuvenil;
- c) unha notable falta de planificacións estratéxicas que soporten a articulación de toda a actividade municipal;
- d) unha aposta escasa pola activación de propostas anovadoras no eido do socioeducativo.

En consecuencia, as conclusións derivadas das análises realizadas permiten afirmar que é preciso esbozar unha política educativa común para a Eurorrexión, non só polas disparidades intermunicipais existentes, senón tamén polas diferenzas rexistradas no cumprimento das obrigas competenciais e, sobre todo, no desenvolvemento de todas as posibilidades que ofrece a normativa local. Ao respecto disto, as iniciativas xa emprendidas en moitos dos municipios asociados ao Eixo reforzaríanse de estar contextualizadas nun marco de actuación máis integrador, ao que tamén puidesen incorporarse outros municipios, por analoxía territorial ou proximidade xeográfica.

Táboa 9: Experiencias municipais en funcionamento rexistradas nos concellos que integran o Eixo Atlántico

(indícase entre paréntese o número de casos para cada iniciativa)

Tipo	En poucos ou case ningún	Nalgúns casos	En moitos ou case todos
	Menos do 33%	Entre o 33% e o 66%	Máis do 66%
Ambiental	Plan de coñecemento do contorno (6)	Equipamentos e recursos didáctico-ambientais (16) Programa de Educación Ambiental (14)	Axenda 21 Local (29)
Educativo	Camiños escolares (2) Consello de Formación Profesional (4) Oficina municipal de escolarización (0) Plan de convivencia escolar (7) Premios a proxectos de renovación e innovación pedagóxica (7) Programa municipal de alfabetización dixital (7) Proxecto educativo de cidade (8) Fondo Municipal de Recursos Educativos (7)	Programa municipal de absentismo escolar (16) Programa municipal de educación de persoas adultas (15) Programa municipal de saúde escolar (15) Educación do lecer (12) Educación viaria (16) Labor editorial (10) Educación artística (17)	Bolsas e axudas ao estudo (20) Programa municipal de actividades extraescolares (23) Programa municipal de deporte escolar (19) Animación á lectura (24)
Social	Banco de tempo (4) Programa municipal de mediación comunitaria (3)	Plan de acollida a persoas e familias inmigrantes (13) Plan de igualdade de xénero (17) Programa municipal de transición ao emprego (15) Iniciación ás TIC (14)	Centro de Información Xuvenil (19)
Participación cidadá	Pleno infantil e/ou xuvenil (4) Orzamentos participativos (3)	Programa municipal de voluntariado (15)	Consellos Municipais (21)

Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

4.2.5. Horizonte da acción socioeducativa local nos municipios do Eixo Atlántico

Ata o de agora, os resultados presentados atendían á análise de realidades educativas específicas dos casos galego e portugués, e á exploración das problemáticas detectadas no territorio educador do Eixo Atlántico. Máis concretamente, indagouse no funcionamento das iniciativas municipais (educativas, ambientais, sociais e cidadás) e no modo no que se articulan, coordinando a acción local en colaboración cos restantes axentes da comunidade educativa (administracións, entidades privadas e sociedade civil). De aquí en diante, os elementos identificados nesa fotografía axudarán a cotexar o estado das realidades observadas coas posibilidades que se suxiren para mellorar os logros educativos do territorio eurorrexional e propiciar así o seu avance en materia social e cultural.

Con este propósito, segundo figura na descrición do proceder metodolóxico do cuestionario, a análise dos datos apoiarase na aplicación da técnica DAFO, que servirá para clasificar as debilidades, ameazas, fortalezas e oportunidades sinaladas polos enquisados. Previamente, presentarase a secuencia que se establece entre:

- 1) as problemáticas da realidade actual identificadas polos responsables municipais,
- 2) as iniciativas que na actualidade se están a desenvolver dende o ente local para atallar esas situacións problemáticas,
- 3) as prioridades que se prevén afrontar nos vindeiros anos para atender as necesidades e demandas educativas da comunidade,
- 4) as perspectivas a longo prazo que resultan da definición desa política educativa municipal.

Os datos manexados na análise do estado educativo do municipio, tanto os recollidos a través do cuestionario aplicado como da exploración das páxinas web, coinciden en apuntar cara a existencia dun importante número de necesidades e demandas compartidas entre os municipios do Eixo. En síntese, obsérvase unha acción municipal cinguida ás competencias educativas locais de carácter obrigatorio, con iniciativas que acentúan os seus perfís escolares -tanto nas actividades que se propoñen como nos servizos que se ofrecen-, marcadas pola necesidade de artellar un Proxecto Educativo de Cidade que supere a escasa capacidade para ofrecer propostas anovadoras, a baixa densidade relacional do ente local e a simplicidade nas súas formas de colaboración institucional.

Converxendo co anterior, a lectura do parecer emitido polos responsables municipais, cando se lles preguntou polas problemáticas educativas do municipio coincide con esta mesma interpretación. Aínda sen desconsiderar as singularidades que se presentan en cada Concello, e coas diferenzas aparecidas entre as grandes cidades e as pequenas localidades, a un lado e a outro da fronteira, de novo, corrobórase a existencia de pautas que son comúns ao conxunto do territorio. Ao tempo, as valoracións achegadas aportan novas claves para complementar o retrato da vida educativa no Eixo Atlántico.

Neste sentido, cómpre sinalar que os enquisados identifican a necesidade de encamiñar ao municipio cara a consolidación dunha política educativa, representada pola súa área de educación e os servizos que dela dependen. Se ben, a xuízo dos inquiridos, esta expectativa vese a día de hoxe moi dificultada.

tada pola falta de recursos humanos e económicos que impide a asunción de novas funcións socioeducativas e que debería de ser contrarrestada por unha vía dupla: dun lado, coa inmediata incorporación de novos profesionais que incrementen e diversifiquen as capacidades dos servizos educativos municipais; e doutro, coa promoción de prácticas de coordinación municipal e transversalidade das políticas públicas. En consecuencia, ampliar as bases formativas dos axentes municipais maniféstase como unha necesidade de primeira orde.

A medio e longo prazo, os enquisados prevén que a suma destes elementos debería situar aos municipios en condicións de poder deseñar e desenvolver, de maneira coparticipada e colaborativa, o seu propio proxecto educativo local. A iso semellan orientarse a maioría dos integrantes do Eixo cando recoñecen as limitacións que na actualidade presentan as súas cartas e guías de servizos, entendendo que cómpre apoiar a definición do mapa de recursos educativos nun diagnóstico de necesidades que permita identificar novas metas, trazar as estratexias adecuadas e habilitar os medios que se precisen. De novo, tamén aquí resulta necesario desenvolver propostas formativas que incrementen a capacidade técnica e política para liderar este tipo de procesos; máxime, cando se declara que as formas de planificación, xestión e avaliación educativa local destacan no listado de puntos febles. E, asemade, cando -de maneira paradoxal- se contrapón a aparente centralidade da educación nas políticas locais coa súa falta de transversalidade na política municipal, identificando a primeira característica entre as fortalezas e a segunda entre as debilidades.

Ante as circunstancias acaídas, cómpre mencionar o escaso número de respostas capaces de ofrecer unha secuencia integradora entre as problemáticas identificadas e as iniciativas desenvolvidas para atender a esas problemáticas, así como entre as prioridades establecidas e a perspectiva política dos futuros escenarios da vida municipal. Se ben, semella que o conxunto dos responsables municipais teñen coñecemento das dificultades existentes para acurtar a distancia entre “o que é” e “o que debería ser” a acción educativa municipal.

A síntese dos aspectos que son comúns tanto ao caso galego como ao caso portugués pon de manifesto que os Concellos coinciden en adscribir a súa política local aos seguintes obxectivos:

- Ampliar o parque escolar e a oferta educativa, conseguindo a universalización da escolarización infantil, mediante unha mellora substantiva no estado das infraestruturas e a creación dos novos centros educativos, consolidando unha rede de escolas municipais debidamente dotadas para o desenvolvemento da actividade socioeducativa.
- Incrementar o nivel educativo de toda a poboación, cumprindo cos obxectivos estratéxicos da Axenda de Lisboa para elevar -de maneira

moi significativa- as cualificacións da cidadanía europea, dende unha atención prioritaria ao combate dos procesos de fracaso, absentismo e abandono escolar, mediante os programas de apoio escolar, “enriquecemento curricular” e educación compensatoria, centrando as actuacións na ampliación das competencias lingüísticas e tecnolóxicas.

- Apoiar o quefacer educativo realizado nos centros escolares, ampliando e diversificando a oferta de actividades extraescolares e servizos complementarios que -sendo unha competencia voluntaria- comezan a xeralizarse como un ámbito de intervención prioritaria para os gobernos locais, moi especialmente, en relación aos servizos de transporte e comedor escolar.
- Lograr unha educación a tempo pleno, dende a ampliación de horarios e calendarios escolares ata a formación ao longo da vida, promovendo programas de conciliación da vida familiar e escolar, que contemplen o uso continuado das instalacións escolares como espazos onde ampliar a oferta de lecer e tempo libre dispoñible no municipio.

Polo que se observa, e insistindo nas reservas de información que ofrecen algúns municipios e/ou no desigual alcance das valoracións expresadas polos enquisados, pode afirmarse a validez destes obxectivos xenéricos como piares dun proxecto educativo para as comunidades locais, que se caracterizaría por mellorar a xestión, a planificación e a cualificación do sistema educativo escolar, no seu conxunto. Ao que cabería engadir unha preocupación, aínda incipiente pero notoria, por afondar na dimensión social e comunitaria da educación, promovendo un compromiso estable coa mellora das condicións de vida da infancia e das familias, cando menos, en relación á xestión e ao uso dos seus tempos de aprendizaxe e de socialización.

Con todo, a teor do observado, anticipase xa a necesidade de engadir dous obxectivos estratéxicos que non deberían estar ausentes de ningún proxecto educativo de cidade:

- un primeiro, que consistiría en desenvolver accións para garantir a equidade e igualdade de oportunidades educativas para toda a poboación, en atención aos dereitos da cidadanía e da súa plena inclusión nas dinámicas sociais que caracterizan a vida local;
- e un segundo, que convoca aos municipios a fomentar a participación social de toda a comunidade educativa no desenvolvemento do labor educativo, corresponsabilizando a todos os seus axentes (Consellos Escolares, Asociacións de Nais e Pais, Sindicatos, Movementos de Renovación Pedagóxica, etc.) nun actuar que resulte beneficioso para tornarse en comunidades de aprendizaxe e cidades do coñecemento.

Táboa 10: Caracterización educativa común aos municipios do Eixo Atlántico

Eixo Atlántico	Problemáticas da realidade actual	Iniciativas desenvolvidas ata o momento	Iniciativas previstas a medio prazo	Perspectivas a longo prazo
Proxecto educativo	Mapa escolar e proxecto educativo local	Guías de recursos e cartas educativas	Diagnóstico de necesidades educativas e mapa educativo	Proxecto educativo local
Recursos	Falta de recursos humanos e económicos	Incorporación de profesionais ao servizo	Coordinación e transversalidade municipal	Consolidación política da área de educación e asunción de novas funcións sociais
Rede escolar	Infraestruturas dos centros educativos, dotación de equipamentos e oferta educativa de postos escolares (educación infantil e formación profesional)	Centros e Redes de Escolas Infantís Municipais	Creación de novos centros educativos (escolas infantís e ludotecas)	Ampliación do parque escolar e da oferta educativa (universalización da escolarización infantil)
Nivel educativo	Fracaso, absentismo e abandono escolar	Apoio escolar, "enriquecemento curricular" e educación compensatoria (idiomas e tecnoloxías)	Redución do absentismo escolar	Incremento significativo do nivel educativo de toda a poboación
Servizos complementarios	Actividades extraescolares e servizos complementarios	Actividades extraescolares e servizos complementarios (comedores escolares)	Ampliación e diversificación da oferta de actividades e servizos	Apoio indefinido do quefacer educativo que se realiza nos centros escolares
Tempos educativos e sociais	Conciliación familia escola	Programas de conciliación e actividades de lecer e tempo libre	Uso das instalacións escolares para ampliar a oferta de lecer e tempo libre	Educación a tempo enteiro

Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

A maiores do antedito, atendendo ás especificidades que se presentan en ambas compoñentes territoriais do Eixo, cabe detallar algúns pormenores que amplían a base destes mínimos para unha política educativa local. Así, no caso galego, obsérvase o especial empeño das cidades en formular estratexias de participación cidadá e de colaboración interinstitucional que articulen a acción da comunidade educativa, poñendo un maior fincapé no rol desempeñado polos Consellos Escolares. En paralelo, interesa tamén mellorar

a calidade da educación no trazado do territorio educador galego, mediante a universalización dos programas de educación para a cidadanía que teñen adquirido un protagonismo cada vez maior, na creación das condicións necesarias para a práctica da convivencia social e intercultural, así como para o exercicio dunha vida saudable e harmoniosa co ambiente.

Táboa 11: Especificidades educativas do caso de Galicia

Galicia	Problemáticas da realidade actual	Iniciativas desenvolvidas ata o momento	Iniciativas previstas a medio prazo	Perspectivas a longo prazo
Comunidade educativa	Relacións de colaboración entre a comunidade educativa	Consellos Escolares e Programas de educación familiar	Creación de escolas de pais e nais	Tecido dunha estrutura de participación educativa e colaboración interinstitucional
Educación cívica	Educación para a cidadanía e os dereitos humanos	Programas de educación para a saúde, educación ambiental, educación viaria e educación intercultural	Programas de inclusión social da diversidade cultural	Convivencia intercultural
Acción sociocultural	Extensión sociocultural do labor educativo	Escolas municipais de artes	Redes de Escolas Municipais de Ensinanzas Especializadas e de grupos culturais locais	Mellora da calidade da educación

Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

Pola súa banda, no caso portugués, insístese en dúas preocupacións continuamente presentes na descrición da realidade educativa lusa. Dun lado, a que se expresa para propiciar melloras na accesibilidade aos centros educativos, redistribuíndo a cobertura da rede escolar e articulando os elementos que a estruturan (centros, persoal, comedores, transportes, etc.). E doutro, a preocupación que se manifesta ante a notable desarticulación entre as distintas etapas educativas e as dificultades de transición e inserción laboral no mercado de traballo, facéndose necesaria a intervención municipal na formación profesional e ocupacional, así como nos programas de educación de persoas adultas, para fomentar unha aprendizaxe ao longo da vida.

Táboa 12: Especificidades educativas do caso do Norte de Portugal

Norte de Portugal	Problemáticas da realidade actual	Iniciativas desenvolvidas ata o momento	Iniciativas previstas a medio prazo	Perspectivas a longo prazo
Transporte escolar	Accesibilidade aos centros educativos	Rede de transporte escolar	Mellora da rede de transporte	Igualdade de oportunidades para todos e todas
Educación de persoas adultas	Desarticulación entre as distintas etapas educativas e a transición ao mercado de traballo	Programas de formación profesional	Educación e formación de persoas adultas	Formación ao longo da vida

Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

Dende unha perspectiva de conxunto, pode afirmarse que as valoracións manifestadas polos responsables locais ofrecen unha imaxe axustada ao propio diagnóstico que se extrae das distintas fontes estudadas. Así, a realidade retratada polos enquisados, con maior ou menor precisión, amosa que na maioría dos casos hai un coñecemento xenérico sobre a situación educativa do municipio, dispoñendo medidas que visan afondar na liña de traballo xa iniciada para mellorar o funcionamento da rede escolar, consolidar as dimensións emerxentes do sistema educativo (educación infantil e formación profesional), coordinar a totalidade da oferta formativa do territorio (sobre todo no tocante aos programas de lecer e tempo libre) e, por último, impulsar a participación da comunidade (con especial atención ás familias).

Sen embargo, esa mesma continuidade das accións semella estar a paralizar ou minorar o desenvolvemento dalgúns procesos de modernización da xestión municipal, relativos á transversalidade das políticas, á innovación local, á dimensión relacional do municipio, á colaboración e coordinación coa comunidade educativa, á participación cidadá... e, inclusive, ao traballo en rede, á intermunicipalidade e ás formas mancomunadas ou asociadas de pensar as actuacións no territorio local. Algo que se evidencia -de maneira moi explícita- cando se pregunta sen resposta polas iniciativas que os responsables municipais propoñían para que as estruturas de cooperación como o Eixo axudasen a mellorar o labor educativo dos concellos.

De feito, nos poucos elementos que para mellorar a situación diagnosticada adoita ser tamén onde máis trabas se presentan, moi posiblemente, como expresión dunhas expectativas que non acaban de verse enteiramente satisfeitas. Así sucede cando uns enquisados se declaran partidarios de incrementar o nivel político existente, demandando formación especializada neste sentido; mentres que outros se amosan satisfeitos coa importancia outorgada

ó labor educativo, a pesar de recoñecer a falta de medios para asumir novas funcións e a desprovisión competencial na que se moven. E así sucede tamén cando se apela á participación da comunidade educativa como unha base para avanzar no quefacer compartido, ao tempo que se expresan dúbidas sobre a disposición das familias ao entendemento coa administración, e mesmo sobre o tipo de actuacións que o municipio debe de desenvolver para saír ao encontro dos pais e das nais.

Cadro 9: Matriz DAFO da política educativa local na Eurorrexión

DAFO	OPORTUNIDADES (O)	AMEAZAS (A)
FORTALEZAS (F)	<p>POTENCIALIDADES</p> <p>Centralidade da educación nas políticas locais</p> <p>Apoio municipal á rede escolar</p> <p>Proximidade das necesidades, demandas e problemáticas da cidadanía</p> <p>Programación de actividades e servizos (escolas municipais)</p> <p>Participación da comunidade educativa</p> <p>Activos culturais do territorio e posibilidades do contorno</p> <p>Colaboración e experiencia na relación interinstitucional</p>	<p>RISCOS</p> <p>Localización xeográfica periférica e mapa demográfico</p> <p>Dificultades de comunicación e transporte</p> <p>Limitación dos recursos persoais, profesionais e materiais</p> <p>Indefinición das competencias educativas locais e falta de recoñecemento da condición educadora da Administración Local</p>
DEBILIDADES (D)	<p>DESAFÍOS</p> <p>Intercambio de experiencias</p> <p>Procesos de planificación, xestión e avaliación</p> <p>Transversalidade da política educativa</p> <p>Aproveitamento dos recursos endóxenos e articulación da oferta formativa do territorio</p> <p>Nivel de formación da clase política</p> <p>Relacións de colaboración Municipio-Familias</p>	<p>LIMITACIÓNS</p> <p>Dotación da rede escolar (infraestruturas, equipamentos e tecnoloxías)</p> <p>Fracaso, absentismo e abandono escolar</p> <p>Falta de oferta escolar para continuar estudos técnicos ou superiores</p> <p>Matriculación escolar nos centros educativos (problemas de concentración e de perda de alumnado)</p>

Fonte: Cuestionario. Elaboración propia.

O cadro que finaliza este apartado, coas debilidades, ameazas, fortalezas e oportunidades da política educativa local no territorio do Eixo Atlántico, sintetiza os aspectos que maior atención merecen, a xuízo dos entrevistados. Amósase así un mapa da situación no que as necesidades observadas deixan paso ás oportunidades que se apoian nos parceiros do territorio, no intercambio de experiencias con outros municipios, na colaboración interinstitucional con outros axentes da comunidade educativa que propicien melloras nos seus procesos de planificación, xestión e avaliación, co obxecto de atravesar toda a política municipal e situarse, como se quere, nun pólo de centralidade para a vida local. Uns elementos ao que se remitirán as propostas derivadas deste

estudo, co obxecto de propiciar experiencias compartidas que permitan avanzar na formulación de grupos de traballo para o trazado de estratexias de codesenvolvemento do territorio.

Ata certo modo, como sucede con calquera análise comparada da realidade, as visións que aquí se presentan non son, nin moito menos, totais ou unívocas. Elas mesmas atenden a matices, perspectivas e puntos de vista sobre as realidades que se viven en cada municipio, e que aquí foron agrupadas co propósito de sinalar as pautas que, en maior ou menor medida, comparten a meirande parte dos entes locais. Neste sentido, cada Concello poderá considerar por si mesmo o próximo ou o distanciado que se atopa de achegarse ao cumprimento dos seus propios obxectivos. Tamén poderá examinar as oportunidades educativas que ofrece en relación aos municipios do seu contorno e, en definitiva, do territorio no que se sitúa como parte do Eixo Galicia-Norte de Portugal.

Con todo, para alén desas lecturas, os datos deste estudo reafirman as posibilidades de traballo en rede que se abren cando as problemáticas son semellantes, e cando se considera que algunhas das mellores formas de afrontalas poden derivarse dun labor construído en parcería con outros axentes. Algo que o Eixo, como plataforma de colaboración, pode favorecer, para articular núcleos urbanos que se convertan en auténticos motores de desenvolvemento económico, social e cultural, impregnados do sentido educativo que radica nun mellor modo de habitar o territorio. E neste sentido, o coñecemento e aprobación en Pleno doutro documento importante na acción educativa e cultural (non só dos municipios) como é a Axenda 21 da Cultura, colaboraría na tarefa de gañar centralidade dos aspectos que vimos destacando nas políticas públicas locais.

4.3. A proxección educativa na rede: unha análise das web municipais do Eixo Atlántico

Cada vez son máis numerosas as referencias que sinalan a condición da Internet como un novo escenario global para proxectar e representar as realidades locais, desenvolvéndose metodoloxías, técnicas e instrumentos para a súa análise, tanto no tocante aos fluxos da información e á métrica dos usos da rede, como no relativo á habilitación de novos contidos e servizos. Para a investigación social, a emerxencia deste campo de análise comporta toda unha serie de posibilidades de estudo e coñecemento, debendo salientar aquí as que aparecen ligadas á modernización das administracións pola vía do goberno electrónico, así como aquelas outras que toman a web como recurso informativo e obxecto de pesquisa.

Unha enquisa española arredor do funcionamento dos servizos públicos, realizada polo *Centro de Investigacións Sociolóxicas* (CIS), no ano 2006, publicada polo *Observatorio de Calidade dos Servizos Públicos da Axencia de Avaliación e Calidade*, concluía que a meirande parte da cidadanía valora positivamente o avance experimentado na incorporación das novas tecnoloxías e na mellora da accesibilidade aos servizos que implican o uso da Internet. De feito, a rede ocupa o segundo lugar das preferencias para relacionarse coa administración española, sendo este un dato máis que suficiente para salientar a súa importancia como canle de relación e comunicación entre a Administración e a cidadanía. E, en consecuencia, semella que analizar estes espazos de interactividade resulta oportuno para artellar estratexias que melloren e incrementen a satisfacción da cidadanía na súa relación coas Administracións.

No tocante ao estudo da actividade educativa dos municipios e do seu labor de pedagogía comunitaria, a rede é unha valiosa fonte, tanto de información como de análise, para achegarse ao quefacer desenvolvido polas entidades locais, nas distintas materias que son obxecto da súa competencia. Non en van, a meirande parte das web municipais acostuman a ser visitadas con fins informativos, comunicativos e interactivos, polos seus contidos de interese para compoñer unha visión do labor educativo desenvolvido pola corporación local. Elementos como os recursos e servizos prestados polas administracións, así como tamén os regulamentos, plans e acordos municipais, entre outros.

A este respecto, cabe referir o traballo realizado por Molina Martín (2005), en relación cos “Retos das Cidades Educadoras asturianas”, a partir das informacións tomadas das páxinas municipais, de onde se desprende que o común das cidades non dá conta de moitas das actividades educativas que se realizan, ou cando menos non o fai co detalle que sería desexable. Segundo a mesma autora, en xeral, as cidades poñen maior interese naquelas accións que consideran anovadoras, cal é o caso da educación infantil (0-3), da educación de persoas adultas, da formación e orientación laboral e do Proxecto Educativo de Cidade.

No marco da investigación que presentamos, o proceder desenvolvido centrouse na visita ás páxinas dos 34 municipios que, na actualidade, integran a estrutura de cooperación transfronteiriza do Eixo Atlántico. O obxectivo das observacións realizadas consistiu en identificar os elementos definitorios das políticas educativas municipais levadas a cabo polos distintos Concellos, prestando unha particular atención ás iniciativas pedagóxicas que entroncan cos fundamentos e principios das Cidades Educadoras. Para o caso, deseñouse un instrumento de recollida de datos que, ao tempo, facilitaba a súa clasifi-

cación en tres aspectos: 1) dun lado, cuestións de carácter formal, vinculadas coa propia configuración da páxina web; 2) doutro, elementos alusivos ao labor educativo municipal, relacionados coa filosofía e metodoloxía da Cidade Educadora; 3) por fin, outros aspectos programáticos e estratéxicos da política educativa local.

Táboa 13: Resumo dos contidos educativos observados nas web dos municipios que integran o Eixo Atlántico

Eixo Atlántico	Galicia Puntuación transformada	Portugal Puntuación transformada	Eixo Atlántico Puntuación transformada
Proxecto educativo de cidade	3,5	4,7	4,1
Liñas de publicación en educación	4,5	4,5	4,5
Mapa escolar	4,5	6,1	5,3
Educación para a cidadanía	5,3	5,7	5,5
Plan estratéxico municipal	5,3	5,9	5,6
Cidade-Educación	5,7	5,7	5,7
Familia-Educación	6,7	4,9	5,8
Inserción laboral	6,7	5,3	6,0
Multiculturalidade	6,7	5,3	6,0
Carta de servizos	3,7	8,4	6,1
Relevancia dos contidos educativos	6,1	6,1	6,1
Escola-Cidade	5,9	6,5	6,2
Consello escolar municipal	4,9	7,6	6,3
Participación en redes educativas	5,7	6,9	6,3
Educación non sexista	8,0	4,5	6,3
Igualdade de oportunidades	7,8	5,3	6,6
TIC	6,5	6,9	6,7
Cultura	6,7	6,9	6,8
Inclusión social	7,3	7,3	7,3
Referencia ao Eixo Atlántico	7,3	8,8	8,0
Participación cidadá	8,0	8,0	8,0
Educación ambiental	6,9	9,6	8,2
Equipamentos públicos de educación	8,6	8,8	8,7
Composición municipal	9,6	8,0	8,8
TOTAL	6,3	6,6	6,4

■ = Menos do 50 da puntuación; ■ = Máis do 75 da puntuación; ■ = Entre o 50 e o 75 da puntuación.

Fonte: Elaboración propia

Aínda en termos metodolóxicos, cómpre indicar que as observacións realizadas corresponden ao período comprendido entre febreiro e abril de 2007, dando conta das informacións que no momento da observación figuraban nas web municipais, e notando que en ocasións se advertía a súa falta

de actualización ou mesmo erros no funcionamento dos servidores. Sen desconsiderar estes condicionantes, as pesquisas realizadas ponderáronse nunha *escala de observación* de 1 (valor mínimo) a 3 (valor máximo), en función da información ofrecida en cada unha das categorías inicialmente fixadas. As anteditas puntuacións, e a súa transformación nunha escala decimal, ofrécense cuantificadas para a totalidade dos concellos galegos e portugueses que integran o Eixo Atlántico, distinguindo en cada unha das zonas fronteirizas entre as grandes cidades que superan os 50.000 habitantes, e os pequenos municipios (segundo as cifras de poboación dos correspondentes censos municipais de habitantes relativos ao ano 2007).

Atendendo aos criterios especificados, preséntanse de seguido os resultados derivados desta exploración, achegando unha dobre dimensión de análise: dunha banda, a que permite realizar a adscripción xeográfica e territorial dos distintos municipios; doutra, a que se relaciona cos ítems predefinidos para examinar os contidos educativos presentes nas páxinas municipais.

4.3.1. Análise das web municipais do Eixo Atlántico en clave educativa

Dun modo xeral, no conxunto dos municipios que integran o Eixo predominan as web de contidos case enteiramente informativos, presentando portais municipais e mesmo portais educativos que están pouco aproximados ás actuais tendencias e esixencias dunha verdadeira administración electrónica ou e-administración. Así, mesmo que hai casos nos que se pode acceder á descarga de impresos e formularios, e á súa tramitación electrónica, apenas se pode falar dunha relativa incursión nos procedementos de e-goberno, circunscibindo as posibilidades de comunicación e interacción coa administración ao envío de queixas e reclamacións, ou á subscrición a boletíns de novidades para a distribución de noticias por correo electrónico e SMS.

Ao respecto, cómpre asumir a necesidade de satisfacer o dereito a unha Administración Electrónica que permita acceder aos servizos públicos a través da Internet, teléfono móbil, televisión ou calquera outro medio electrónico, no que consultar o estado de tramitación dos procedementos que se teñan en marcha, podendo presentar documentación coa mesma validez xurídica que o soporte papel, con todas as garantías de calidade, seguridade e confidencialidade.

A tal fin, e atendendo aos contidos educativos das web analizadas, faise necesario incorporar ferramentas e aplicacións que permitan avanzar nos seguintes aspectos:

- tramitación electrónica dos procedementos de matrícula escolar, inscrición en “actividades extraescolares” ou de “enriquecemento curricular”, así como nas restantes iniciativas educativas que o requiran, tanto para a poboación escolar como para a non escolar;
- xestión de bolsas de estudo e prestacións sociais de apoio escolar ou familiar, incluíndo tamén as convocatorias de axudas para asociacións de estudantes e de Nais e Pais de alumnos e alumnas;
- consulta e actualización telemática dos directorios, inventarios e catálogos de todo tipo de centros, equipamentos, servizos e recursos educativos;
- rexistro de datos de identificación persoal para o uso de tarxetas de transporte e comedor escolar, carnés culturais, billeteira electrónica, etcétera;
- exposición pública e procedemento de aprobación, recusación e/ou emenda dos procesos iniciados polo Pleno e/ou o Consello Escolar Municipal, en forma de actas, informes, convocatorias, resolucións, regulamentos e concursos públicos concernentes aos axentes da comunidade educativa.

En todo caso, sen excluír outras posibilidades que de maneira experimental están a desenvolverse en distintos lugares do mundo, baixo os proxectos das chamadas “ciudades dixitais”. Uns territorios que, entre outros recursos, contan con plataformas para que as familias poidan acceder a un rexistro personalizado cos datos escolares dos seus fillos e das súas fillas, posibilitando así o seguimento da súa traxectoria educativa en relación directa co profesorado, a tramitación de consultas, permisos, avaliacións, informes e documentos de traballo como actas do Consello Escolar ou da Asociación de Nais e Pais, proxectos educativos, regulamentos de réxime interno etc.

Documentos estratéxicos de planificación educativa

A identificación das numerosas posibilidades existentes, aínda por desenvolver na práctica totalidade dos municipios integrantes do Eixo, é a expresión do escaso protagonismo que polo xeral se lle concede á educación nas web municipais; sobre todo, si se cotexa a súa presenza coa preponderancia de outras áreas afíns, como poden ser as de cultura, deporte ou turismo. Tres ámbitos de competencia municipal que, en efecto, presentan un desenvolvemento de contidos que resulta comparativamente distinto do socioeducativo. De feito, é un ámbito de actuación que, polo xeral, está carente de documentos programáticos e estratéxicos, como poden ser os mapas escolares, as cartas de servizos e as programacións educativas. Isto é:

- *Mapas escolares* ou *cartas educativas*, que recollan o inventario dos equipamentos públicos, da oferta de servizos educativos e das institucións ou entidades municipais de referencia, así como de outros recursos educativos existentes no territorio, detallando en cada caso as súas principais características (responsables, regulamentación, destinatarios e/ou participantes, requisitos de acceso e/ou ingreso, presentación de solicitudes, criterios de selección ou admisión, dotación, capacidade ou aforo e mapas de usos, calendarios e horarios, periodicidade, prezos públicos, enderezos de contacto, emprazamento e vías de chegada, galería de imaxes, estatísticas...).
- *Cartas de servizos*, que o Ministerio das Administracións Públicas do Goberno de España, no seu “Libro branco para a mellora dos servizos públicos” (2000), define como “documentos que dan a coñecer os servizos prestados por cada unidade, os compromisos explícitos e públicos que a Administración adquire na súa relación coa cidadanía, así como os niveis de calidade cos que ofrecerá o servizo e, no seu caso, as compensacións que corresponden cando non se alcancen ditos niveis”.
- *Programacións educativas*, que recollan o conxunto da actividade municipal nun único documento, onde se especifiquen as características das distintas iniciativas desenvolvidas dende os servizos educativos locais, e se ofrezca unha clasificación por tipoloxías, públicos, temporalidade, localización e outras condicións xenéricas.

Os datos derivados da análise das web municipais confirman a falta deste tipo de instrumentos de planificación e orientación da acción educativa local. De feito, son moi escasos os integrantes do Eixo que fan visible a existencia dun proxecto educativo de cidade. E, entre aqueles que contan con algún tipo de documento estratéxico para o sector educativo, rexístranse grandes disparidades no modo de presentar e dispoñibilizar a información. Neste mesmo sentido, apenas se ten acceso a publicacións e documentos educativos elaborados polos entes locais para divulgar a súa actividade, suxerindo que esta é moi exigua ou que a súa difusión é máis que limitada. O caso é observado con maior acentuación nos concellos galegos que nos portugueses, onde se identifica unha menor edición ou proxección de planos estratéxicos, mapas de recursos e cartas de servizos.

Programacións e actividades educativas

En relación ás iniciativas educativas desenvolvidas polos municipios, a teor do que se deduce das súas web, debe constatar a existencia de grandes disparidades, entre municipios que atenden a un amplo abano de campos de actuación, e aqueloutros que focalizan a súa actividade nun menor número

de temáticas. Dalgún modo, entendendo que as políticas educativas han de acomodarse ás necesidades do territorio e demandas da comunidade; pero tamén considerando que o cumprimento das obrigas competenciais é moi desigual duns municipios a outros. E, en todo caso, sinalando que polo xeral predomina unha falta de coordinación e articulación da acción educativa, que a vincule dun modo explícito cos principios e valores dun territorio educador, e dunha comunidade educativa. Neste sentido, a maioritaria carencia dun proxecto educativo de cidade que vertebre o conxunto das iniciativas redunda nunha desligazón entre os programas que están en marcha.

Cadro 10: Fortalezas e debilidades identificadas na observación da programación educativa dos municipios do Eixo Atlántico a partir da análise das súas páxinas web

Municipios do Eixo Atlántico	Fortalezas	Fraquezas
Galicia	Igualdade de oportunidades Participación cidadá Educación non sexista	<i>Proxecto educativo de cidade</i>
Portugal	Participación cidadá Educación ambiental	Educación non sexista <i>Proxecto educativo de cidade</i> Familia-Educación

Con todo, cómpre lembrar que, en coincidencia con Molina Martín (2005), as concellarías ou os departamentos de educación fan uso das web municipais para promocionar apenas aquelas accións que consideran de maior relevo, polo que nelas non se observaría máis que unha parte da actividade educativa. Así, dáse por suposto que todos os municipios cumpren as súas obrigas competenciais, acrecentando este labor co desenvolvemento de atribucións voluntarias. Entre estas, todo indica que as relacións escola-municipio son as máis atendidas polos concellos, a través de programas de actividades extraescolares, apoio ás familias e axudas ao estudo, oferta de recursos para o profesorado etc. De igual modo, rexístrase un importante volume de actividade no desenvolvemento de programas de alfabetización cultural e dixital, en colaboración con outras áreas. Pola contra, resulta minoritaria a atención a programas de educación familiar e intercultural, ou a iniciativas de formación para a inserción sociolaboral. Como desigual tamén resulta a promoción de iniciativas de educación non sexista para a igualdade de oportunidades entre Galicia e o Norte de Portugal, tendo unha presenza cuantitativamente máis salientable no primeiro dos casos, que podería deberse, entre outras motivacións, á dinamización que nesta materia está a favorecer a Vicepresidencia de Igualdade e do Benestar da Xunta de Galicia, en conxunto coas entidades locais

Táboa 14: Resumo dos contidos educativos observados nas web dos municipios galegos

Galicia	Grandes cidades Puntuación transformada	Pequenos municipios Puntuación transformada	17 concellos do Eixo galego Puntuación transformada
Proxecto educativo de cidade	3,8	3,3	3,5
Carta de servizos	4,3	3,3	3,7
Mapa escolar	3,3	5,3	4,5
Liñas de publicación en educación	4,8	4,3	4,5
Consello escolar municipal	4,8	5,0	4,9
Plan estratéxico municipal	7,6	3,7	5,3
Educación para a cidadanía	8,1	3,3	5,3
Cidade-Educación	7,1	4,7	5,7
Participación en redes educativas	9,0	3,3	5,7
Escola-Cidade	8,1	4,3	5,9
Relevancia dos contidos educativos	8,1	4,7	6,1
TIC	6,2	6,7	6,5
Familia-Educación	6,7	6,7	6,7
Multiculturalidade	7,6	6,0	6,7
Inserción laboral	8,1	5,7	6,7
Cultura	8,1	5,7	6,7
Educación ambiental	9,0	5,3	6,9
Referencia ao Eixo Atlántico	8,1	6,7	7,3
Inclusión social	8,6	6,3	7,3
Igualdade de oportunidades	9,5	6,7	7,8
Participación cidadá	9,0	7,3	8,0
Educación non sexista	9,0	7,3	8,0
Equipamentos públicos de educación	8,6	8,7	8,6
Composición municipal	10,0	9,3	9,6
TOTAL	7,4	5,6	6,3

Escala de valoración de 1 (valor mínimo) a 3 (valor máximo) para un total de 7 grandes cidades e 10 pequenos municipios da Comunidade Autónoma de Galicia.

■ = Menos do 50 da puntuación; ■ = Máis do 75 da puntuación; ■ = Entre o 50 e o 75 da puntuación.

Cidades de gran poboación: A Coruña, Ferrol, Lugo, Ourense, Pontevedra, Santiago de Compostela e Vigo.

Pequenos municipios: Carballo, Lalín, Monforte de Lemos, O Barco de Valdeorras, O Carballiño, Riveira, Sarria, Verín, Vilagarcía de Arousa e Viveiro.

En todos estes casos, a observación dos contidos ofrecidos nos distintos programas dos que se informa nas web municipais é manifestamente mellovable, en tanto que, polo xeral, pouco ou case nada se di en relación aos seus obxectivos, destinatarios participantes, resultados etc. De feito, a carencia de informacións induce a reflectir unha desprovisión de contido no desenvol-

vemento de moitas das iniciativas contempladas. Ás veces, reducindo as actuacións nun determinado campo ao feito de contar con accións illadas que non responden a toda a súa diversidade e pluralidade de ámbitos, contextos e problemáticas. Estes casos, que poden verificarse nas realidades analizadas, incrementan aínda máis a importancia de encadrar as distintas iniciativas nun plano estratéxico que dea sentido ao quefacer educativo no territorio.

Táboa 15: Resumo dos contidos educativos observados nas web dos municipios portugueses

Portugal	Grandes cidades Puntuación transformada	Pequenos municipios Puntuación transformada	17 concellos do Eixo portugués Puntuación transformada
Liñas de publicación en educación	4	5,2	4,5
Educación non sexista	4,7	4,3	4,5
Proxecto educativo de cidade	5,3	3,8	4,7
Familia-Educación	4,7	5,2	4,9
Multiculturalidade	4,7	6,2	5,3
Igualdade de oportunidades	5,3	5,2	5,3
Inserción laboral	6	4,3	5,3
Cidade-Educación	5,3	6,2	5,7
Educación para a cidadanía	6	5,2	5,7
Plan estratéxico municipal	7	4,3	5,9
Relevancia dos contidos educativos	5,3	7,1	6,1
Mapa escolar	6,7	5,2	6,1
Escola-Cidade	6,7	6,2	6,5
Cultura	6	8,1	6,9
Participación en redes educativas	8	5,2	6,9
TIC	8,7	4,3	6,9
Inclusión social	6,7	8,1	7,3
Consello escolar municipal	6	10	7,6
Composición municipal	6,7	10	8,0
Participación cidadá	7,3	9	8,0
Carta de servizos	8	9	8,4
Referencia ao Eixo Atlántico	8,7	9	8,8
Equipamentos públicos de educación	8,7	9	8,8
Educación ambiental	9,3	10	9,6
TOTAL	6,5	6,7	6,6

Escala de valoración de 1 (valor mínimo) a 3 (valor máximo) para un total de 10 grandes cidades e 7 pequenos municipios do Norte de Portugal.

■ = Menos do 50 da puntuación; ■ = Máis do 75 da puntuación; ■ = Entre o 50 e o 75 da puntuación.

Cidades de gran poboación: Barcelos, Braga, Guimarães, Matosinhos, Penafiel, Porto, Vila Nova de Gaia, Vila do Conde, Vila Nova de Famalicão e Viana do Castelo.

Pequenos municipios: Bragança, Chaves, Lamego, Macedo de Cavaleiros, Mirandela, Peso de Régua e Vila Real.

Equipamentos e infraestruturas socioeducativas

Pola súa banda, a información que se presenta sobre os equipamentos públicos de educación, e outras áreas afíns, resulta máis satisfactoria. Na meirande parte dos casos, ofrécese a relación de centros dispoñibles, cos seus respectivos contactos. No entanto, tamén aquí cómpre realizar melloras, no sentido de ofrecer a descrición detallada do equipamento e a súa distribución no territorio.

A tal fin, cómpre ter en conta os materiais elaborados pola Fundación *Kaleidos.red*: unha rede de políticas, equipamentos e servizos de proximidade que ofrece un depurado sistema de categorías e rexistro dos equipamentos, segundo os ámbitos de intervención, programas, salas e unidades que o integran, características de organización e xestión etc. Asemade, os seus manuais sobre equipamentos municipais de proximidade detallan con minuciosidade os elementos básicos que se han de incorporar aos mapas ou catálogos de equipamentos. Entre outros, considerando esenciais os seguintes aspectos:

- Se procede, historial do equipamento, destacando os elementos relevantes da súa edificación, o seu valor patrimonial e/ou simbólico para a cidade, titularidade e entidades financeiras etc.
- Condicións de accesibilidade, vías de chegada e conexión cos transportes públicos, regulamentos específicos, perfís dos públicos destinatarios, taxación de prezos públicos, calendarios e horarios de usos, así como axendas de eventos coa correspondente programación etc.
- Servizos, programas e iniciativas en curso, así como unha relación dos seus profesionais, organigramas de funcionamento e modos de xestión e organización, realización e previsión de obras de mantemento e mellora das instalacións etc.
- No caso dos equipamentos escolares, ha de informarse especificamente dos procedementos de matrícula e número de prazas dispoñibles, das ensinanzas ofertadas e dos seus servizos complementarios, do seu proxecto educativo e outros plans de convivencia, das medidas de seguranza no interior e exterior do centro educativo, da vinculación coa Asociación de Nais e Pais e outros axentes da comunidade educativa (Universidades, empresas...) etc. e, en xeral, de cantos elementos poidan favorecer unha mellor elección e participación das familias.

A maiores, naqueles municipios de gran tamaño, cando o seu número de infraestruturas sexa elevado, convén que se presenten clasificados e se ofrezca un buscador que tamén permita a súa localización no mapa do municipio. Neste sentido, a guía que ofrece o Concello da Coruña, e a súa busca por

sitios de interese, suxírese como unha práctica a intercambiar e transferir a todos os municipios que integran a agrupación atlántica. Asemade, o propio Eixo constitúe unha plataforma axeitada para promover a elaboración dunha “Guía de recursos socioeducativos do Eixo Atlántico”, sumando este material a outras publicacións xa realizadas, como a “Guía de recursos xuvenís” ou a “Guía de infraestruturas deportivas”, entre outras.

Relevancia e proxección da educación nas web municipais

En conxunto, con este tipo de melloras na información e documentación das web municipais, trátase de axudar a que a educación adquira unha maior relevancia, acorde coa súa centralidade no desenvolvemento municipal. De feito, nunha valoración global das observacións realizadas, estimouse que a relevancia dos contidos educativos divulgados no territorio do Eixo pode cualificarse de escasa, con apenas diferenzas entre os municipios dun lado e doutro da fronteira, aínda que si se identifiquen disparidades interterritoriais segundo se trate de grandes cidades ou pequenos municipios.

Continuando o anterior, un modo de incrementar a importancia do labor educativo nos municipios é, precisamente, facendo visible o conxunto da actividade existente. Outra vía, non menos importante, pasa por institucionalizar o contido da materia educativa no organigrama municipal. Ao respecto desta cuestión, apenas se conta con máis datos que os relativos á composición do consistorio municipal, que acostuma a ser presentada como resultado da distribución das concellarías constituídas. A diferenza doutras web municipais, esta información raramente está personalizada e complementada co *currículum vitae*, ou algunhas liñas biográficas das persoas que compoñen o equipo de goberno e, particularmente, dos e das responsables de educación; así como os principais obxectivos e as prioridades da súa xestión. Asemade, nótase a falta de organigramas de funcionamento que esclareza, dun modo visual, a atribución e distribución de competencias; ofrecendo un esquema organizativo máis intuitivo para os e as visitantes. Máxime, cando as incumbencias educativas adoitan estar distribuídas en varios departamentos ou servizos, tales como mocidade, cultura, servizos sociais etc.

En paralelo, dende unha valoración global da situación dos contidos educativos no esquema ou mapa das web municipais, pode afirmarse que a educación ocupa un lugar secundario, por non dicir que residual, en comparación con outras áreas de interese e divulgación da actividade municipal, cal é o caso da promoción turística, que si se sitúa, en case todas as páxinas analizadas, nunha posición central, tanto a nivel visual como nos seus contidos.

A concesión dunha maior relevancia ao feito educativo local debera significarse tamén na existencia e difusión das fórmulas de participación cidadá

contempladas nos distintos municipios. A este respecto, a meirande parte dos integrantes do Eixo informa nas súas web de distintas iniciativas de promoción da participación educativa, que van dende a elaboración de directorios de asociacións ata a constitución de Consellos Educativos Municipais. Sen embargo, a información ofrecida é tan indeterminada e insuficiente que resulta difícil verificar a existencia dunha participación máis efectiva que testemuñal. De feito, dos propios consellos consultivos locais apenas se ten noticia da súa existencia, sobre todo no caso galego, onde se descoñecen maioritariamente aspectos como a súa constitución, composición, regulamentación, actividade etc. a pesar de ser cuestións reguladas nas normativas educativas que facultan aos municipios para a creación deste tipo de órganos. Aquí pode poñerse de exemplo ao municipio de Lamego, que ofrece información detallada sobre a constitución e as competencias do Consello Educativo Municipal, a súa composición coa correspondente adscrición dos seus membros ás distintas entidades que representan, o regulamento interno, as actas das reunións ordinarias e os contactos pertinentes.

Ao entender do equipo investigador, a observación do estado das web municipais, e a constatación das súas posibilidades de mellora, traduce unha dobre necesidade: dun lado, a de propiciar un avance substancial nas relacións entre as Administracións e a cidadanía, favorecendo a información e a comunicación en torno ao quefacer socioeducativo municipal; doutro, a de ocasionar un proceso de revisión e reformulación das propias actuacións educativas locais, motivado pola necesidade de definir e documentar por escrito o labor desempeñado dende o Concello ou a Cámara Municipal, así como de facer pública a responsabilidade do ente local co cumprimento dos compromisos que se difundan.

En conclusión, e máis aló das lecturas que poidan facerse dos ítems contemplados nas táboas que acompañan a esta análise, cómpre tomar a radiografía presentada como un elemento máis, entre outros, para aproximarse ao coñecemento das realidades educativas locais. A triangulación desta información coa derivada do uso doutras técnicas, como os cuestionarios, posibilitará unha imaxe máis fidedigna de toda a complexidade que se concita nos procesos educativos da vida local. En parte, superando as deficiencias de información constatadas, coincidindo con Subirats (2004), cando afirma que a dispoñibilidade de información sobre as políticas e os servizos educativos e sociais é imprescindible para permitir unha correcta e xusta avaliación do conxunto do sistema.

4.3.2. A dimensión educativa nas web de outras Eurorexións

Os mesmos motivos que xustifican a realización deste proxecto inducen a valorar a necesidade de situar a educación como unha das coordena-

nadas que orienten as actuacións do Eixo Atlántico. Así o estimaba a súa Axenda Estratéxica, cando recoñecía que “é necesario superar as carências do noso sistema educativo e de formación e anticipar posibles focos de exclusión social que influam negativamente no atractivo das cidades para vivir e investir nelas”.

En coherencia co anterior, cómpre que o Eixo faga uso deste proxecto para fixar as directrices que guíen o desenvolvemento dunha estratexia en materia de política socioeducativa municipal, consonte cos principios e coas finalidades das Cidades Educadoras. Neste sentido, a teor do observado nas páxinas web de outras Eurorrexións cunha experiencia salientable no labor educativo, cómpre considerar algunhas iniciativas de especial interese, que poden servir de referencia para orientar a actividade educativa, social e cultural do Eixo:

- Convocatoria dun seminario de intercambio de experiencias entre os centros integrados de formación profesional de Galicia e os Centros de Recoñecemento, Validación e Certificación de Competencias do Norte de Portugal; a semellanza dos Encontros transfronteirizos sobre educación de adultos promovidos na rexión Extremadura-Alentejo.
- Desenvolvemento dun sistema de recoñecemento de dobres cualificacións para traballar a ámbolos dous lados da fronteira, servíndose das experiencias de “Euro Passport” para a emisión dun certificado de cualificacións homologable ao expedido na *Europaregion Tirol-Trentino-Südtirol*.
- Xestión dunha bolsa de curriculum de traballadores para a busca de recursos humanos por parte das empresas da Eurorrexión, impulsando en maior medida o desenvolvemento da coñecida como rede EURES.
- Elaboración dun libro de texto de coñecemento do medio histórico e xeográfico da Eurorrexión, apoiándose no éxito da experiencia desenvolvida na zona do Alto Rhin (Conférence Franco, Germano, Suisse du Rhin Supérieur).
- Lanzamento dun *Programa de mobilidade escolar pola Eurorrexión*, activando intercambios escolares de alumnado e profesorado, irmandando aos centros escolares, creando grupos e redes de escolas, desenvolvendo escolas transfronteirizas de verán, etc.; e, en xeral, dando continuidade ao proxecto de “Intercambios”, no que participan a *Direcção Rexional de Educação do Norte* e a *Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación da Xunta de Galicia*.
- Sinatura e ratificación dunha *Declaración do Espazo de Educación Superior da Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal*, en sintonía coa

experiencia da Eurorégion Languedoc, Roussillon, Midi-Pyrénées e Comunidade Autónoma de Catalunya para o fomento da cooperación interuniversitaria, mediante a difusión da oferta de estudos universitarios no territorio do Eixo Atlántico -en colaboración coas Universidades-; o ofrecemento de incentivos á realización de teses de doutoramento e proxectos de postdoutorado con atención ás condicións sociais e territoriais do Eixo Atlántico; a promoción de convenios bilaterais que incrementen tanto a realización de prácticas pre-profesionais de alumnado universitario en formación nestes ámbitos (departamentos de educación e cultura, ludotecas, escolas infantís, aulas da terceira idade, etc.) como a mobilidade de estudantes universitarios entre Galicia e Norte de Portugal, en coherencia coa creación do programa Sócrates/Erasmus transfronteirizo contemplado na *Axenda Estratéxica*.

- Tamén en consonancia coa *Axenda Estratéxica*, celebración de protocolos de cooperación interuniversitaria para impulsar a docencia e a investigación nos campos que sexan de interese para a Eurorrexión; tendo como referencia o *Centro da Cooperación Universitaria Europea* tecido entre as Universidades do Sur de Dinamarca e a Universidade de Flensburg (Alemania); ou a experiencia pilotada polas Universidades de Adam Mickiewicz (AMU) en Polonia e a de Viadrina (EUV) en Frankfurt (Oder).

Sen lugar a dúbidas, trátase de iniciativas que suxiren a transferencia de innovacións e resultados ao territorio da Eurorrexión, e que deberán ser consideradas como parte dunha estratexia educativa máis e mellor articulada, segundo as prioridades derivadas do proxecto en curso.

4.4. As boas prácticas do Banco Internacional de Cidades Educadoras como referente

Neste punto procurar-se-á fazer uma breve contextualização do movimento internacional das Cidades Educadoras com o intuito de estabelecer directrices para o desenvolvemento de actuacións integradas nas políticas educativas municipais das cidades do Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular. Para tal, presentan-se doze “Boas Práticas” de experiencias/ projectos educativos dos diferentes municipios membros da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) que, com base em diferentes critérios, foram classificados como “Boas Práticas” à luz da filosofia e dos princípios das Cidades Educadoras.

4.4.1. Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras (BIDCE)

O movimento das Cidades Educadoras é orientado pelos princípios da *Carta das Cidades Educadoras*¹³ expressa na declaração de Barcelona de 1990 e ratificada em 1994. Este documento oficial permitiu a criação, em 1994, da *Asociación Internacional de Ciudades Educadoras* (AICE)¹⁴, com sede em Barcelona, Espanha.

Esta Carta expressa univocamente o compromisso das cidades que a subscrevem no sentido de assumirem-se não somente como meios educativos, mas também, e sobretudo, como principais agentes/ sujeitos activos e dinamizadores de políticas que, numa perspectiva educativa, proporcionam melhores condições de vida aos seus habitantes. Estes objectivos enquadram-se no seu preâmbulo:

"(...) Hoje, mais que nunca, a cidade, pequena ou grande, dispõe de infinitas possibilidades educativas. De uma forma ou de outra, a cidade contém elementos cruciais para uma formação integral (...) A cidade será educadora sempre que reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais – económica, social, política, e de prestação de serviços -, uma função educadora. Quer isto dizer que a cidade deve assumir uma intencionalidade e uma responsabilidade cujo objectivo seja a formação, a promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e jovens." (Carta de Cidades Educadoras, Novembro de 2004)

Este movimento traduz uma nova abordagem da cidade como espaço de educação e de cidadania. Segundo Cabezudo "o conceito de Cidade Educadora é uma nova dimensão complementar, e até certo ponto, alternativa ao carácter formalizado centralista e frequentemente pouco flexível dos sis-

13. A Carta das Cidades Educadoras resultou do *I Congresso Internacional de Cidades Educadoras*, ocorrido em Barcelona em Novembro de 1990, no qual as cidades representadas reuniram na Carta inicial os princípios básicos para o impulso educador da cidade. Elas partiam do princípio de que o desenvolvimento de seus habitantes não pode ser deixado ao acaso. Esta Carta foi revista no *III Congresso Internacional de Cidades Educadoras* (Bolonha, 1994) e no de Génova (2004) a fim de adaptar as suas propostas aos novos desafios e necessidades sociais. Esta Carta fundamenta-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948); no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966); na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990); na Convenção nascida da Cúpula Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001).

14. A AICE é uma associação de cidades composta por representantes dos governos locais que se reúnem com o objectivo de trabalhar conjuntamente em projectos e actividades propostas às suas populações em diversos domínios, por diferentes grupos, com uma vocação educadora. Entre os seus principais objectivos destacam-se: impulsionar colaborações e acções concretas entre as cidades, aprofundar o discurso das Cidades Educadoras e colaborar com diversos organismos nacionais e internacionais.

temas educativos” (2004:11). Assim, uma cidade que se pretende educadora deve privilegiar uma visão cultural e relacional da cidade, organizada em função do contributo dos seus cidadãos que têm o direito e o dever de participarem activamente na construção de um espaço comum. Ao se afirmar explicitamente uma intencionalidade pedagógica, as Cidades Educadoras pressupõe que “as próprias instituições funcionam como recursos, como meios privilegiados para activar o chamado ‘capital social’” (Baptista, 2005). Nesta linha de argumentação, a autora refere, ainda, que numa Cidade Educadora:

“(...)as redes sociais são constituídas por unidades – pessoas, serviços, organizações – ligadas entre si pela partilha de um determinado património, de valores e objectivos. Mas o importante na vida das redes sociais é o tipo de relação e de interacção que se estabelece entre essas unidades e que, podendo variar de conteúdo, deve obedecer sempre à mesma finalidade: a procura de maior proximidade humana.” (Baptista, 2005).

Neste contexto, é de se destacar a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), em especial o Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras (BIDCE)¹⁵. Trata-se de uma base de dados que integra experiências educativas de vários municípios em todo o mundo, sendo “alimentada” por todas as cidades-membro, com as suas experiências/ projectos educativos. Este banco de dados é constituído por uma base de documentos que procura sustentar o conceito de Cidade Educadora (desde livros, revistas, artigos, registos de conferências, seminários etc.). Além disso, disponibiliza, também, uma listagem com várias de experiências educativas desenvolvidas nas diferentes cidades do mundo que estão associadas ao movimento internacional das Cidades Educadoras.

As experiências que fazem parte deste banco de dados encontram-se agrupadas em função dos grupos sociais de diversas faixas etárias (0-3, 4-6, 7-12, 13-18, 19-25, 26-40, 41-65, +65 anos) e de um conjunto de doze áreas temáticas que integram cento e sessenta e sete sub-temas (cf. Quadro).

15. Disponível para consulta, no site na Internet: <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubPortada-Ac.do?pubididi=2>

Quadro 11: Áreas e sub-áreas temáticas dos projectos/experiências das Cidades Educadoras

Áreas	Sub-temas		
Arte e Humanidades	Arquitectura Artes cénicas Artes plásticas Cinema e audiovisual	Actividades artísticas Artes aplicadas Artes gráficas Artesanato	História Literatura Educação artística Línguas e música
Associativismo e participação	Movimentos sociais Participação da mulher Sociedade Civil	Participação cidadã Participação juvenil Voluntariado	Associações
Bem-estar Social	Desenvolvimento comunitário Igualdade de género Infância Integração social	Pessoas com deficiência Apoio à família Toxicod dependência Inclusão digital	Justiça social Minorias étnicas Jovens Exclusão social
Ciência e Tecnologia	Ciência Tecnologia	Biologia Ciências experimentais	Ecologia Energia
Civismo e convivência	Convivência Cooperação internacional Direitos da mulher Direitos do cidadão Diálogo Mediação	Civismo Cooperação Direitos culturais Direitos das crianças Educação cívica Educação para a paz	Educação em valores Educação rodoviária Interculturalismo Racismo Igualdade de oportunidades
Cultura e Lazer	Animação sócio-cultural Centros recreativos Cultura popular Desenvolvimento cultural Identidade Jogos Turismo	Centros culturais Cultura Culturas Difusão cultural Intercâmbios culturais Ludotecas	Museus Património Sensibilização intercultural Actividades culturais Lazer Religiões
Desenvolvimento Pessoal	Comunicação Crescimento pessoal	Criatividade Socialização	Auto-estima
Desenvolvimento socioeconómico	Desenvolvimento económico Desemprego Sectorres económicos Consumo	Desenvolvimento social Empresa Trabalho	
Desenvolvimento Urbano	Conservação de monumentos Desenvolvimento urbano Parques e jardins	Qualidade urbana Desenvolvimento comunitário Desenho urbano	Habitação Renovação urbana
Formação Permanente	Aprendizagem <i>on-line</i> Formação de educadores Formação de professores Formação permanente	Alfabetização Educação de adultos Formação de pais Formação ocupacional	Orientação profissional Inserção laboral
Informação e Documentação	Alfabetização digital Bibliotecas Documentação Meios de comunicação	Acesso à informação Promoção da leitura Centro de documentação Informação Sociedade do conhecimento	Tecnologias de informação e comunicação (TIC)

Meio Ambiente	Contaminação Educação ambiental Meio ambiente	Desenvolvimento sustentável Energias renováveis Resíduos urbanos	Água
Política e Administração	Qualidade dos serviços Coordenação institucional Democracia electrónica Mulheres na vida política Programas de colaboração e intercâmbio	Administração local Conhecimento da cidade Coordenação inter departamental <i>Governança</i> Política municipal	Relações internacionais Serviços municipais Transportes Públicos Protecção civil Segurança pública Tomada de decisão
Saúde e desportos	Educação para a saúde Prevenção	Instalações desportivas Promoção da saúde	Desportos
Sistema Educativo	Actividades escolares Cidade e escola Família e escola Insucesso escolar Integração escolar	Absentismo escolar Actividades extracurriculares Dificuldades de aprendizagem Formação universitária Gestão escolar	Orientação escolar Recursos Intercâmbios escolares Planificação e gestão

Fonte: Banco Internacional das Cidades Educadoras (BICE, 2008)

4.4.2. Critérios para a selecção dos projectos/ experiências educativas

Entende-se por “boas práticas” os contributos excelentes destinados a melhorar as condições de vida das populações. Estas, por sua vez, caracterizam-se por uma tripla condição: 1) ter um plano tangível no que toca à melhoria da qualidade de vida das pessoas e das comunidades, a título individual e colectivo; 2) resultar de um trabalho conjunto entre os sectores públicos, privados e cívicos da sociedade; e 3) estar social, cultural, económica e ambientalmente orientadas para a sustentabilidade.

Com o objectivo de seleccionar “Boas práticas” ao nível das experiências educativas estabeleceu-se um conjunto de critérios e indicadores (com o intuito de identificar e distinguir uma boa prática por denotar alguma ou várias características) agrupados em cinco dimensões-chave: *organizativa, projectiva, política, técnica e social*. A partir destas dimensões, procurou-se, num segundo momento, seleccionar os melhores projectos/ experiências identificados como “boas práticas” e que constam do **Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras (BIDCE)**.

As dimensões e os critérios utilizados para a selecção de “boas práticas” podem ser analisados no quadro seguinte (cf. Quadro).

Quadro 12: Dimensões e critérios para a selecção de “Boas práticas” no BIDCE

<i>Dimensão</i>	<i>Definição</i>	<i>Crítérios</i>
<i>Dimensão Organizativa</i>	Crítérios que atendam à estrutura organizativa e funcional das iniciativas locais, assim como à sua ligação com os diferentes actores que participam no seu desenvolvimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação e integração de redes; • Associativismo e inter-municipalidade; • Co-responsabilidade e cooperação público-privado (partnership); • Transversalidade e interdepartamentalidade
<i>Dimensão Projectiva</i>	Crítérios que visam a projecção institucional e social das iniciativas locais, atendendo à sua capacidade para ampliar o alcance dos objectivos atingidos.	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização e territorialidade; • Alcance demográfico e inter-geracional; • Visibilidade e comunicação social; • Efeitos na transformação social (outputs); • Sustentabilidade; • Permanência ou estabilidade no tempo; • Transferibilidade; • Adaptabilidade e replicabilidade; • Capacitação da instituição.
<i>Dimensão Política</i>	Crítérios que respondam às formas de governo presentes nas administrações ou instituições de carácter público.	<ul style="list-style-type: none"> • Credibilidade e legitimação política; • Transparência e prestação de contas; • Imparcialidade e independência; • Representatividade e participação social; • Institucionalização de políticas e normativas; • Liderança carismática e reconhecida; • Confiança social na acção política.
<i>Dimensão Técnica</i>	Crítérios que aludam à planificação das iniciativas e aos modos de as operacionalizar, desde a sua concepção à sua realização	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade e excelência; • Eficácia; • Eficiência; • Inovação ou condição pioneira; • Criatividade ou originalidade; • Globalidade e Integralidade; • Factibilidade e viabilidade; • Planificação estratégica; • Endogeneidade e rentabilização de recursos; • Financiamento alternativo e complementar; • Feed-back e retorno da informação; • Reconhecimento entre pares (peer-recognition) • Interdisciplinaridade; • Monitorização e Avaliação; • Racionalidade nos processos de direcção, planificação e gestão.
<i>Dimensão Social</i>	Crítérios que perfaçam os objectivos que devem ajudar a conseguir as boas e melhores práticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Coesão social e territorial; • Equidade e igualdade; • Diversidade social e cultural; • Intangibilidade de valores; • Formação de capital social e sociedade civil • Promoção e reconhecimento dos direitos de cidadania.

Fonte: *Elaboração propria*

4.4.3. Análise de doze “Boas práticas” educativas

Com base nos critérios explicitados procedeu-se então à análise e selecção das experiências/ projectos que constituíssem *per si* “boas práticas” ao nível sócio-educativo. Desta análise, seleccionaram-se apenas doze experiências europeias, procurando-se que estas abarcassem municípios distintos em termos geográficos (pequena, média e grande dimensão). Além disso, procurou-se seleccionar experiências com uma ampla diversidade temática e que, pela desta forma, permitissem maior transferibilidade, em termos operacionais, para as cidades do Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular.

Numa perspectiva pedagógica e social, procurou-se seleccionar os projectos que evidenciassem uma actuação municipal mais activa e empreendedora e que reunissem, simultaneamente, critérios capazes de identificar e destacar o valor das acções socioeducativas locais. Nesse contexto, tornou-se oportuno considerar que as “boas práticas” assentariam nas seguintes premissas:

- Uma educação *inclusiva*, entendida como um direito de todos os cidadãos, em condições de igualdade e equidade, podendo usufruir das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal que a cidade oferece;
- Uma educação *integral*, capaz de abranger todos os campos de formação e de desenvolvimento humano e social, por meio de múltiplas acções que, no seu conjunto, possibilitem a harmonização da aprendizagem ao longo da vida;
- Uma educação *plural* e *alternativa*, entendida como uma oferta ampla e variada de equipamentos socioeducativos e de serviços públicos, assim como de planos e de programas educativos, que concretizem o compromisso local como o direito à educação, segundo as necessidades e procuras específicas aos grupos sociais-alvo.

Importa, ainda, referir que a maior parte das experiências seleccionadas são desenvolvidas por municípios espanhóis, tendo menor expressão os projectos de outros países europeus. Tal facto prende-se, sobretudo, com valor simbólico das próprias experiências/ projectos fruto de uma maior consciencialização destes municípios para a importância do seu papel no contexto das “Cidades Educadoras”

Atente-se ao quadro seguinte que apresenta os doze projectos/ experiências seleccionados como “boas práticas” ao nível sócio-educativo (cf. Quadro).

Quadro 13: Boas práticas (experiências/ projectos) das Cidades Educadoras

N	Nome doProjecto	Nº BICE	Início	Cidade	País	Dimensão populacional
1	Centro de ocio y actividades alternativas (<i>Centro de lazer e actividades alternativas</i>)	1860	2005	Montánchez	Espanha	<10.000 Habitantes
2	Los niños protagonistas del municipio por un día (<i>Crianças protagonistas do município por um dia</i>)	1960	2005	Canet d'en Berenguer	Espanha	<10.000 Habitantes
3	Punto Omnia (<i>Punt Òmnia</i>)	2143	2002	Banyoles	Espanha	Entre 10.000 e 20.000 habitantes
4	Proceso de participación en la urbanización de la explanada del Colegio Canigó (<i>Processo de participação e urbanização da explanada do Colégio de Canigó</i>)	2015	2004	Sant Just Desvern	Espanha	Entre 10.000 e 20.000 habitantes
5	A pie a la escuela (<i>A pé para a Escola</i>)	2112	2007	Collegno	Itália	Entre 20.000 e 50.000 habitantes
6	Programa de Horticultura Terapéutica (<i>Programa de Horticultura Terapêutica</i>)	2116	2002	Esposende	Portugal	Entre 20.000 e 50.000 habitantes
7	Regionet Integra (<i>Região integradora</i>)	1819	2003	Quart de Poblet	Espanha	Entre 20.000 e 50.000 habitantes
8	MUNDOARTE (<i>MONDOARTE</i>)	1414	2000	Rivoli	Itália	Entre 50.000 e 100.000 habitantes
9	Universidad de la Tercera Edad (<i>Universidade da Terceira Idade</i>)	1796	2003	Barreiro	Portugal	Entre 50.000 e 100.000 habitantes
10	Foro participativo del Ayuntamiento de Albacete (<i>Forum participativo do município de Albacete</i>)	1725	2000	Albacete	Espanha	Mais de 100.000 habitantes
11	La memoria oral en las bibliotecas de Barcelona (<i>Memória oral nas bibliotecas de Barcelona</i>)	2159	2005	Barcelona	Espanha	Mais de 100.000 habitantes
12	Las mujeres y los movimientos urbanos en los Distritos de Barcelona (<i>As mulheres e os movimentos urbanos nos distritos de Barcelona</i>)	1310	1996	Barcelona	Espanha	Mais de 100.000 habitantes

Fonte: Banco Internacional das Cidades Educadoras (BIDCE), 2008

CENTRO DE LAZER E ACTIVIDADES RECREATIVAS

Centro de ocio y actividades alternativas

Local: Montánchez

País: Espanha

Início do projecto: 2005

Grupos-alvo – Jovens do município de Montánchez com idades compreendidas entre 14 e 25 anos.

Áreas de actuação

- 1) Cultura e Lazer
- 2) Informação e Documentação
- 3) Saúde e desporto

Enquadramento

Em 2005, o município de Montánchez criou o Centro de Lazer e Actividades recreativas para oferecer aos jovens da cidade formas alternativas e saudáveis de lazer durante o fim-de-semana. Para tal, organiza actividades lúdicas, desportivas, educativas e ambientais, entre outras. O Centro de Lazer é encarado pelos jovens como um espaço próprio onde se podem reunir-se, debater, ler, ligar-se à *internet*, entre várias actividades, sendo eles próprios responsáveis pela manutenção deste espaço. O Centro de lazer é, também, a sede da Associação Juvenil de Montánchez e do Ponto de Informação Juvenil. É de se referir que se trata da única oferta alternativa de lazer nas noites de sexta-feira e sábado, pelo que o impacto desta iniciativa foi muito importante, visto que são cada vez mais os jovens que preferem passar o fim-de-semana no Centro de Lazer.

Objectivos

- Dotar os jovens de um lugar de lazer saudável para as noites de sexta-feira e sábado.
- Criar espaços de entretenimento pessoal e grupal, em torno de uma série de valores como o meio ambiente, a saúde e a solidariedade.
- Oferecer alternativas de lazer como actividades lúdicas, educativas, desportivas e de debate.

Metodologia

Durante a tarde e a noite de sexta-feira e a manhã, tarde e noite de sábado, a Biblioteca Municipal cede aos jovens um espaço onde estes podem ligar-se à *Internet*, ler, jogar, organizar *workshops*, projectar documentários e filmes. Também se organizam rotas de pedestrianismo local e actividades desportivas com a colaboração de um monitor cultural e um monitor desportivo. O Centro rege-se por normas específicas de funcionamento que, no caso de incumprimento, acarretam determinadas sanções para os jovens.

Contexto social e urbano da experiência

Os destinatários são os jovens do município com idades compreendidas entre 14 e os 25 anos que habitualmente ocupavam os seus tempos livres na rua, em bares ou em salas de jogos. Este espaço regista uma maior afluência às sextas e sábados durante a noite, acolhendo cerca de 40 a 50 pessoas, o que corresponde a metade da população jovem residente no município com esta faixa de idades. Estes números têm vindo a aumentar desde que o projecto tem sido divulgado junto dos jovens deste município.

Avaliação

Antes de avaliar os impactos desta iniciativa, numa fase anterior, foram realizados inquéritos junto dos pais e dos jovens do município para se conhecerem a sua opinião e exigências. Procurou-se também medir a inter-relação entre os jovens de diferentes idades. O projecto tem evoluído positivamente, pois, após o verão, em que a afluência por parte dos jovens diminuiu, notou-se novamente um aumento do número de usuários nos meses da primavera.

Princípios da Carta das Cidades Educadoras

Este projecto/ experiência incorpora três dos princípios sócio-educativos presentes na Carta das Cidades Educadoras:

II – Compromisso Cidade

P 10 - O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude.

III – Ao serviço integral das pessoas

P 13 - O município deverá avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e

jovens recebem sem qualquer intermediário. Neste caso, deverá empreender, sem dirigismos acções com uma explicação ou uma interpretação razoáveis. Vigiará a que se estabeleça um equilíbrio entre a necessidade de protecção e a autonomia necessária à descoberta. Oferecerá, igualmente espaços de formação e de debate, incluindo os intercâmbios entre cidades, para que todos os seus habitantes possam assumir plenamente as inovações que aquelas geram.

P 19 - O município deverá garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a informarem-se. Atenta ao valor que significa seleccionar, compreender e tratar a grande quantidade de informação actualmente disponível, a Cidade Educadora deverá oferecer os recursos que estarão ao alcance de todos. O município deverá identificar os grupos que necessitam de uma ajuda personalizada e colocar à sua disposição pontos de informação, orientação e acompanhamento especializados. Ao mesmo tempo, deverá prever programas formativos nas tecnologias de informação e comunicações dirigidos a todas as idades e grupos sociais a fim de combater as novas formas de exclusão.

Fonte: Banco Internacional das Cidades Educadoras (BIDCE), 2008

CRIANÇAS PROTAGONISTAS DO MUNICÍPIO POR UM DIA

Los niños protagonistas del municipio por un día

Local: Canet d'en Berenguer

País: Espanha

Início do projecto: 2005

Grupos-alvo – Estudantes do 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º anos)

Áreas de actuação:

- 1) Associativismo e participação
- 2) Política e Administração
- 3) Sistema educativo

Enquadramento

Os estudantes do 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º anos) são protagonistas do município durante um dia. Para tal, os alunos serão representantes populares/ eleitos por um dia. Ao acto assistem os vereadores dos pelouros do urbanismo, da educação, da cultura, entre outros. Neste dia, os estudantes

fazem perguntas aos vereadores que foram previamente concebidas com as suas respectivas turmas. Por exemplo, como é possível trabalhar na segurança dos cidadãos a partir do governo local? Propositadamente, realizam esta iniciativa no dia 5 de Novembro que é o dia do aniversário da Constituição Espanhola, lendo durante a cerimónia os artigos 140 e 23 da mesma (referentes à participação dos cidadãos nos assuntos públicos e a autonomia dos municípios respectivamente).

Objectivos

- Dar a conhecer o funcionamento, gestão e composição do governo local aos estudantes.
- Constituir uma oportunidade para os membros do governo local conhecerem as preocupações das crianças sobre determinados temas relacionados com o urbanismo, o meio ambiente, a segurança dos cidadãos, entre outros aspectos.

Metodologia

Antes da realização do plenário municipal, os responsáveis pelo pelouro da educação e o director da escola reúnem para elaborar um projecto, em que se definem quais serão os temas que os alunos irão trabalhar na escola. Com base num trabalho participativo realizado durante as aulas para conhecer as preocupações dos alunos, cada turma prepara as questões a formular aos responsáveis do executivo municipal. Neste acto, participam os vereadores responsáveis pelas diferentes áreas de intervenção municipal. Na realização deste acto, onze crianças representam o executivo municipal, erigindo-se como os protagonistas deste acto. Cada um deles formula diversas perguntas aos vereadores municipais. Para um adequado desenvolvimento deste projecto é imprescindível a presença dos diferentes vereadores, pois são os únicos que podem oferecer respostas concretas às questões colocadas pelos alunos.

Contexto social e urbano da experiência

Canet d'en Berenguer é uma cidade próxima de Valência que apresenta uma boa rede de acessibilidades para a capital do país e um importante desenvolvimento turístico que tem potenciado um importante crescimento demográfico nos últimos anos (de 1519 habitantes em 1990 passou a 4327 em 2005). Tradicionalmente, a sua economia baseava-se na agricultura, predominando o cultivo de laranjas. Na actualidade, a sua principal actividade económica centra-se no sector do turismo.

Avaliação

A avaliação do projecto é positiva visto que promove uma maior aproximação entre os alunos e a Câmara Municipal. Esta experiência será gradualmente introduzida no programa curricular da escola.

Princípios da Carta das Cidades Educadoras

Este projecto/ experiência incorpora três dos princípios sócio-educativos presentes na Carta das Cidades Educadoras:

I – O Direito da Cidade Educadora

P 4 - As políticas municipais de carácter educativo devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático, da qualidade de vida e da promoção dos seus habitantes.

II – Compromisso Cidade

P 9 - A Cidade Educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as actividades de formação em valores éticos e cívicos. Deverá estimular, ao mesmo, a participação cidadã no projecto colectivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea.

III – Ao serviço integral das pessoas

P 20 - A Cidade Educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objectivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços.

Fonte: Banco Internacional das Cidades Educadoras (BIDCE), 2008

PUNTO OMNIA

Punt Òmnia

Local: Banyoles

País: Espanha

Início do projecto: 2002

Grupos-alvo – Imigrantes e população do bairro da Farga (em Banyoles) dos vários grupos etários (13-18, 19-25, 26-40, 41-65, +65 anos)

Áreas de actuação:

- 1) Bem-estar social
- 2) Formação permanente
- 3) Informação e Documentação

Enquadramento

Uma das áreas de intervenção do projecto *Punto Omnia* do Centro Cívico de Banyoles consiste em facilitar e promover o acesso às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) às pessoas e grupos com maiores dificuldades de acesso, procurando evitar um maior risco de exclusão social. Esta afirmação baseia-se no pressuposto de considerar que as TIC funcionam como o principal elemento instrumental na sociedade actual. Isto quer dizer que no domínio das novas tecnologias e a utilização de equipamentos informáticos capacita frequentemente as pessoas para a inserção laboral, para uma correcta formação, para a comunicação com os outros, para a expressão artística, entre outras. Através de uma aposta nas TIC pretende-se criar cidadãos autónomos capazes de aprofundar o processo democratizador da cidade e que trabalhem para a melhoria do bem-estar social. De um modo geral, esta experiência pretende fomentar a auto-estima nas pessoas e promover o compromisso do bairro e da colectividade, fomentando e potenciando acções solidárias fora do contexto escolar e que actuem directamente na comunidade. Trata-se de um passo adiante para uma actuação mais integral e integradora.

Objectivos

- Favorecer as relações interpessoais, assim como a ligação entre as pessoas da comunidade.
- Desenvolver habilidades e capacidades pessoais e ocupacionais dos usuários em Tecnologias de Informação e Comunicação através de processos de formação e reciclagem profissionais.

- Sensibilizar as diferentes associações da comunidade para a importância do acesso à sociedade da informação, para melhorarem o seu desempenho e participarem na prevenção e luta contra a exclusão social.
- Promover e reforçar as redes para fomentar a coesão social.

Metodologia

Todas as actividades são organizadas mediante as seguintes estratégias:

- Coordenação com outras entidades
- Coordenação com outros serviços
- A relação de proximidade com as entidades e pessoas
- A progressiva proximidade face às TIC

Em termos metodológicos, a actuação do projecto *Punto Omnia* está relacionada com vários âmbitos de intervenção, tais como:

- Âmbito formativo – trabalha-se em quatro aspectos fulcrais: *a)* a formação em temas básicos em Office e Internet; *b)* o suporte a estratégias formativas; *c)* o suporte a estratégias de formação inicial e básica em TIC; e ainda *d)* a formação em plataformas educativas não formais.
- Âmbito de inserção laboral – *a)* previsão de estratégias formativas de inserção (e.g. planos ocupacionais, escolas, workshops); e *b)* planos ocupacionais centrados nas novas tecnologias.
- Âmbito associativo e participativo – *a)* apoio às organizações activas da cidade; *b)* apoio a associações de vizinhos; *c)* promoção e contacto com outras entidades/ associações de interesses afins.
- Âmbito de lazer – as TIC como elemento de lazer: o jogo, a pesquisa de informação, o tratamento de imagens, a comunicação, entre outras.
- Âmbito cultural – *a)* expressão artística através das novas tecnologias (e.g. arte virtual); *b)* e contacto com as pessoas que podem estar interessadas neste campo (e.g. artistas, jovens, músicos, comediantes e *grafitis*, fotógrafos)

Este projecto encontra-se em funcionamento desde 2002, tendo-se convertido numa referência para o bairro e para a cidade. As entidades que participam neste projecto são *Generalitat de Catalunya* (consórcio de bem-estar social) e a Câmara Municipal de Banyoles.

Contexto social e urbano da experiência

O município de Banyoles tem um total de 18.127 habitantes (dados relativos a Setembro 2007). De acordo com os dados estatísticos oficiais de

2005, as principais actividades económicas deste município são os serviços (54,1), a indústria (33,1), a construção (8,1) e a agricultura (4,7). A percentagem da população desempregada do município de Banyoles (Março de 2007) corresponde a 3,8 do total da população activa (16-64 anos). A percentagem de população imigrante no município é de 19% (2005), sendo que destes a maioria é principalmente originária dos países africanos.

Este projecto está sediado no Centro Cívico de Banyoles, no bairro da Farga. Trata-se de um bairro que tradicionalmente tem acolhido imigrantes (em particular na década de 60 do séc. XX), provenientes da Andalucia e de outras regiões empobrecidas e, desde há 15 anos, tem acolhido pessoas do Magreb e da África subsariana. É um bairro desarticulado da cidade, no qual se produzem atitudes discriminatórias perante os imigrantes extra comunitários, principalmente de origem africana.

Avaliação

Após cinco anos de funcionamento, este projecto converteu-se numa referência para o bairro e para a cidade.

Princípios da Carta das Cidades Educadoras

Este projecto/ experiência incorpora quatro dos princípios educativos que constam da Carta das Cidades Educadoras:

I – O Direito da Cidade Educadora

P 1 - Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma Cidade Educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A Cidade Educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares. Para o planeamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias tendo por objectivo suprimir os obstáculos de todos os tipos, incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade. Será responsável tanto a administração municipal, como as outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal, como através de diferentes associações a que pertençam.

II – Compromisso Cidade

P 10 - O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seu habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude.

III – Ao serviço integral das pessoas

P 14 - A cidade deverá procurar que todas as famílias recebam uma formação que lhes permitirá ajudar os seus filhos a crescer e a apreender a cidade, num espírito de respeito mútuo. Neste mesmo sentido, deverá promover projectos de formação destinados aos educadores em geral e aos indivíduos (particulares ou pessoal pertencente aos serviços públicos) que intervêm na cidade, sem estarem conscientes das funções educadoras. Atenderá, igualmente, para que os corpos de segurança e protecção civil que dependem directamente do município ajam em conformidade com estes projectos.

P 19 - O município deverá garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a informarem-se. Atenta ao valor que significa seleccionar, compreender e tratar a grande quantidade de informação actualmente disponível, a Cidade Educadora deverá oferecer os recursos que estarão ao alcance de todos. O município deverá identificar os grupos que necessitam de uma ajuda personalizada e colocar à sua disposição pontos de informação, orientação e acompanhamento especializados.

Ao mesmo tempo, deverá prever programas formativos nas tecnologias de informação e comunicações dirigidos a todas as idades e grupos sociais a fim de combater as novas formas de exclusão.

Fonte: Banco Internacional das Cidades Educadoras (BIDCE), 2008

PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO E URBANIZAÇÃO DA ESPLANADA DO COLÉGIO DE CANIGÓ

Proceso de participación en la urbanización de la explanada del Colegio Canigó

Local: Sant Just Desvern

País: Espanha

Início do projecto: 2004

Grupos-alvo – População do município de Sant Just Desvern (4-6, 7-12, 13-18, 19-25, 26-40, 41-65, +65 anos)

Áreas de actuação

- 1) Associativismo e participação
- 2) Desenvolvimento urbano

Enquadramento

A iniciativa surge a partir do projecto de urbanização de uma esplanada, situada em frente ao Colégio Público de Educação Infantil e Primária de Canigó. Iniciou-se a partir de um trabalho transversal em que intervieram distintas áreas da Câmara municipal, desde os pelouros da educação e participação, ao urbanismo e ao departamento de comunicação do gabinete da presidência. Esta experiência responde a uma vontade política de fomentar a participação cidadã através da construção de novos espaços públicos através da utilização de uma metodologia de trabalho transversal. Os serviços técnicos elaboraram previamente folhetos para informar a vizinhança, os alunos, os professores e as famílias dos aspectos estritamente técnicos que não podem ser submetidos à participação. A partir daqui, iniciam-se dois processos participativos paralelos, um com a vizinhança através do *website* do município, e outro com o Colégio/ Escola. Os contributos apresentados por ambos foram estudados e contemplados no projecto urbanístico que foi apresentado aos cidadãos em Maio de 2005. Actualmente, o projecto encontra-se em fase de urbanização da esplanada, seguindo a proposta de consenso entre vizinhos, Escola e Câmara Municipal.

Objectivos

- Fomentar a participação da infância no desenho e na construção dos seus espaços de uso mais imediatos.
- Implicar a comunidade educativa (e.g. alunos, professores e pais) nos projectos de Sant Just enquanto cidade Educadora.

- Estimular a co-responsabilização de todas as pessoas que integram a comunidade nas intervenções municipais.
- Fomentar a transversalidade nos projectos do município.

Metodologia

Após a realização do boletim técnico informativo do urbanismo, apelou-se à participação para a cidadania através do envio de uma carta/ contactos pessoais com os cidadãos do município. Iniciou-se, simultaneamente, uma série de reuniões prévias com a comunidade escolar para a preparação do processo. Isto implicou que o Colégio/ Escola realizasse um projecto conjunto, fruto de um processo participativo, coordenado por uma comissão mista que ficou responsável por recolher diferentes contributos: *a)* a participação das crianças foi articulada pelos professores responsáveis por cada ciclo; *b)* a participação dos professores levou-se a cabo durante as reuniões de cada ciclo; *c)* a participação dos pais desenvolveu-se nas sedes das Associações de Mães e Pais de Alunos (AMPA). Por fim, os representantes da escola, a vizinhança e a câmara municipal organizam uma reunião onde expõem as suas propostas. O pessoal técnico da câmara municipal e da área metropolitana fica responsável por recolher estas sugestões e inclui-las no projecto. Para o desenvolvimento desta experiência foi necessária a colaboração dos departamentos do Urbanismo, Serviços pessoais, Infância e Participação e do departamento de comunicação do Gabinete da Presidência.

Contexto social e urbano da experiência

Sant Just Desvern é um município da área metropolitana de Barcelona. A sua dinâmica económica e demográfica está muito vinculada às cidades do Condal. A sua estrutura populacional mostra uma clara tendência para um envelhecimento da população, ainda que nos últimos anos registe um ligeiro aumento da natalidade. Cerca de 69 da população residente no município nasceu na Catalunha, os restantes 19 no resto da província e 12 no estrangeiro (e.g. Argentina, França e, principalmente, Marrocos). Para além de registar um nível educativo e um rendimento familiar superiores, este município detém uma taxa de desemprego 5,51 inferior comparativamente à dos restantes municípios que integram esta província espanhola. Tem como principal actividade económica os serviços, ainda que subsistam algumas indústrias do sector químico e audiovisual. A escola de Canigó é um centro escolar público situado numa zona residencial deste município.

Avaliação

A avaliação do processo participativo deste projecto foi bastante positivo. Os objectivos estabelecidos pelas colectividades que participaram no processo, os cidadãos, a comunidade educativa e a câmara municipal foram cumpridos. Conseguiu-se realizar um conceito consensual de espaço sustentável e que foi ao encontro da comunidade. Este projecto abriu a porta a outros processos participativos. Dentro do projecto Educativo da Cidade equaciona-se a possibilidade de alargar este projecto a novas experiências de participação e concepção do espaço urbano.

Princípios da Carta das Cidades Educadoras

Este projecto/ experiência incorpora quatro dos princípios educativos que constam da Carta das Cidades Educadoras:

I – O Direito da Cidade Educadora

P 3 - A Cidade Educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas como procura de projectos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes. Estes projectos deverão ser orientados para a realização de iniciativas e acções cívicas, cujo valor consistirá precisamente no carácter intergeracional e na exploração das respectivas capacidades e valores próprios de cada idade.

II – Compromisso Cidade

P 8 - A transformação e o crescimento duma cidade devem ser presididos por uma harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituam referências claras ao seu passado e à sua existência. O planeamento urbano deverá ter em conta as fortes repercussões do ambiente urbano no desenvolvimento de todos os indivíduos, na integração das suas aspirações pessoais e sociais e deverá agir contra toda a segregação das gerações e pessoas de diferentes culturas, que têm muito a aprender umas com as outras.

O ordenamento do espaço físico urbano deverá estar atento às necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer e duma maior aproximação à natureza. A Cidade Educadora deverá conceder um cuidado especial às necessidades das pessoas com dependência no planeamento urbanístico de equipamentos e serviços, a fim de lhes garantir um enquadramento amável e respeitador das limitações que podem apresentar sem que tenham que renunciar à maior autonomia possível.

P 9 – A Cidade Educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as actividades de formação em valores éticos e cívicos. Deverá estimular, ao mesmo, a participação cidadã no projecto colectivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea.

P 10 - O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seu habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude.

Fonte: Banco Internacional das Cidades Educadoras (BIDCE), 2008

A PÉ PARA A ESCOLA

A pie a la escuela

Local: Collegno

País: Itália

Início do projecto: 2007

Grupos-alvo – População do município de Collegno (7-12, 26-40, 41-65, +65 anos)

Áreas de actuação

- 1) Associativismo e participação
- 2) Civismo e convivência
- 3) Desenvolvimento urbano
- 4) Meio ambiente
- 5) Saúde e desporto
- 6) Sistema educativo

Enquadramento

Esta experiência permitiu propor roteiros seguros entre a casa e a escola para definir e levar a cabo acções para a construção de uma cidade mais acessível às crianças. A experiência *'Walk to school'* é uma acção integrada no projecto Agenda 21 do município de Collegno que visa definir estratégias de desenvolvimento sustentável do território. Actualmente uma das principais necessidades das famílias passa por conciliar o trabalho com a vida familiar. Esta iniciativa aumenta o desenvolvimento da autonomia nas crianças e nos

seus movimentos, garantindo a segurança e a percepção do risco graças a um melhor conhecimento do território e dos pontos de referência do bairro (e.g. lojas, mercados). A iniciativa foi posta em marcha tendo em conta os potenciais perigos da zona e foi dado a conhecer tanto os efeitos positivos da iniciativa (e.g. prática de exercício físico), como os negativos (e.g. a poluição como factor perigoso para a saúde). Esta experiência convidou a população a deslocar-se de bicicleta, melhorou a qualidade do tempo das famílias, animou a juventude e os idosos a participarem em iniciativas sociais (e.g. acompanhamento das crianças, fomento das relações entre as crianças e as diferentes famílias), tendo conseguido reduzir o fenómeno de circulação dos veículos em hora de ponta.

Objectivos

- Promover o trajecto a pé das crianças entre a casa e a escola.
- Proteger as crianças na distância que separa a casa da escola.
- Facilitar às famílias a adequação de tempo e horários.
- Melhorar a protecção, a acessibilidade para a escola e a segurança no redor das escolas.
- Criar uma atmosfera de amizade com o objectivo de facilitar a função pedagógica e as relações com as outras crianças.
- Favorecer a saúde e a autonomia das crianças.
- Ensinar às crianças os perigos do trajecto.

Metodologia

A experiência “*Walk to School*” iniciou-se em duas escolas da cidade de Collegno e posteriormente, alargou-se a mais oito escolas do território. Esta iniciativa implica que as crianças sejam acompanhadas desde a sua casa por pais e mães voluntários, ou por voluntários da administração local ou ainda por avós que gozem de disponibilidade. Com a imagem de um “auto-carro virtual” o grupo de crianças segue por caminhos seguros: os chefes de linha, as paragens intermédias e a chegada às escolas, todos estes pontos de referência estão marcados através do uso de sinalização visível para todos. As crianças vão-se juntando ao grupo e aos voluntários no percurso de *pedibus*, no qual foram estabelecidas várias paragens durante o caminho para a escola. A cidade, as escolas e as famílias que se unem à iniciativa garantem o cumprimento das regras do serviço, a pontualidade, a segurança, entre outras.

Cronograma Temporal

- Pôr em prática o percurso – de 1 a 6 meses
- Formação dos alunos, professores, familiares e pessoas voluntárias: quatro meses

- Realização de uma prova de *pedibus* a todos os jovens, na qual a administração observa um dia de funcionamento: 5-6 meses
- Verificação e monitorização da iniciativa: 6 meses
- Plano de comunicação: 7-9 meses

Organismos envolvidos

- Câmara municipal de Collegno (pelouros da Política Educativa e Social; Meio Ambiente; Urbanismo e Educação)
- Polícia municipal
- Professores
- Voluntariado
- Associação da cidade de Collegno

Contexto social e urbano da experiência

A cidade de Collegno é um município da província de Turín com cerca de 50.054 habitantes (dados estatísticos oficiais de 2007). Ocupa uma superfície de 18 km² e a sua densidade populacional é de 2.781 hab/km². Somente 3 da população é imigrante, percentagem relativamente baixa quando comparada com a média nacional (4,5). Esta experiência é destinada às crianças, famílias, comunidade, polícia, trabalhadores e técnicos municipais, entre outros.

Avaliação

Esta experiência comporta alguns pontos fracos como os perigos que podem surgir na rota casa-escola, os principais pontos de interferência com o tráfego de veículos a motor e o dispositivo arquitectónico que impede o acesso a pessoas com deficiência. É necessário a realização de obras que garantam a acessibilidade e o uso das calçadas pedonais que deverão ser sujeitas a um processo de avaliação para garantir um percurso seguro. Ao nível dos pontos fortes é indiscutível a importância da colaboração entre as diferentes instituições com os distintos agentes da cidade (e.g. famílias e agentes sociais) e a experimentação da democracia directa e participativa.

Princípios da Carta das Cidades Educadoras

Este projecto/ experiência incorpora cinco dos princípios educativos que fazem parte da Carta das Cidades Educadoras:

I – O Direito da Cidade Educadora

P 1 - Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, en-

treinamento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma Cidade Educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A Cidade Educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares. Para o planeamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias tendo por objectivo o suprimir os obstáculos de todos os tipos incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade. Serão responsável tanto a administração municipal, como outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam.

P 3 - A Cidade Educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas como procura de projectos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes. Estes projectos, deverão ser orientados para a realização de iniciativas e acções cívicas, cujo valor consistirá precisamente no carácter intergeracional e na exploração das respectivas capacidades e valores próprios de cada idade.

P 4 - As políticas municipais de carácter educativo devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático, a qualidade de vida e da promoção dos seus habitantes.

II – Compromisso Cidade

P 9 – A Cidade Educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as actividades de formação em valores éticos e cívicos. Deverá estimular, ao mesmo, a participação cidadã no projecto colectivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea.

P 11 – A cidade deverá garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes. Significa isto, um equilíbrio com o ambiente natural, o direito a um ambiente sadio, além do direito ao alojamento, ao trabalho, aos lazeres e aos transportes públicos, entre outros. Deverá promover activamente a educação para a saúde e a participação de todos os seus habitantes nas boas práticas de desenvolvimento sustentável.

Fonte: Banco Internacional das Cidades Educadoras (BIDCE), 2008

PROGRAMA DE HORTICULTURA TERAPÊUTICA

Programa de Horticultura Terapêutica

Local: Esposende

País: Portugal

Início do projecto: 2002

Grupos-alvo – Idosos, jovens com incapacidade física e mental, alunos de currículos alternativos, usuários de programas de reabilitação de alcoolismo e a comunidade em geral (13-18, 19-25, 26-40, 41-65, +65 anos)

Áreas de actuação

- 1) Bem-estar social
- 2) Formação permanente
- 3) Meio ambiente

Enquadramento

Uma das questões centrais da sociedade actual é a qualidade de vida e a saúde da população relacionadas com o respeito pelo meio ambiente. Por isso, a Câmara Municipal de Esposende criou o programa *Horticultura Terapêutica* que tem como objectivo integrar grupos distintos da população com necessidades especiais na sociedade, aumentando a consciência ambiental e social da população local. Através do programa *Horticultura Terapêutica* oferecem-se actividades para os diferentes grupos: idosos, jovens com deficiência mental, alunos de currículos alternativos, usuários de programas de reabilitação de alcoolismo e a comunidade em geral.

No interior do programa existem cinco modalidades distintas de terapia e reabilitação, nas quais se desenvolvem actividades como a jardinagem e o contacto com a natureza, pretendendo-se, assim, desenvolver e potenciar algumas capacidades sociais, psicológicas, cognitivas e físicas dos participantes que visam melhorar a sua qualidade de vida. Os programas que se oferecem aos utentes são: “Ambiente Sénior” que é destinado a idosos; “Ambiente sem barreiras” para pessoas que apresentam incapacidade física ou mental; “Horticultura terapêutica na escola” para alunos com necessidades educativas especiais; “Horticultura terapêutica no Centro de Inserção Social de Esposende – CISE” para usuários de programas de recuperação de alcoolismo; “Horticultura terapêutica na comunidade” dirigida à população em geral.

Uma das preocupações centrais do programa prende-se com o desenvolvimento e a consolidação nos idosos e/ ou pessoas que apresentam algum tipo de deficiência de competências ao nível da democracia participativa, permitindo-lhes, assim, assumirem o seu papel de cidadãos conscientes, activos e responsáveis pelo desenvolvimento sustentável da sociedade. Para os alunos com necessidades educativas especiais pretende-se que os conceitos aprendidos nas actividades de jardinagem possam ser transferidos para outras áreas de interesse, aumentando, assim, o grau de êxito das mesmas, o que, por sua vez, leva a um aumento da auto-estima e valorização pessoal.

Objectivos

- Oferecer cursos de formação ambiental na cidade para que se promova o ser humano e a sua interacção social, respeitando o meio ambiente, sensibilizando a população para a adopção de comportamentos e estilos de vida saudáveis.
- Aumentar a consciência social e ambiental dos grupos-alvo e da comunidade em geral, dando a conhecer a realidade da cidade em termos ambientais.
- Valorizar as competências humanas e sociais da população, fomentando o trabalho com a terra e com a natureza.
- Aumentar a auto-estima das pessoas participantes.
- Potenciar o desenvolvimento cognitivo.
- Fomentar a interacção social.
- Diminuir os níveis de stress e aumentar o bem-estar individual.

Metodologia

As competências humanas e sociais reveladas pelos grupos de intervenção são valorizadas através do trabalho com a terra e com a natureza, convertendo-as em instrumentos de intervenção para benefício social e ambiental dos distintos grupos. A linha de actuação das várias actividades do programa baseia-se na preservação e valorização do património natural local. Tornou-se fundamental adequar correctamente o material, os equipamentos e as técnicas em função das diferentes capacidades dos participantes (já que os programas se destinam a grupos com características e necessidades especiais). Para a implementação deste projecto definem-se anualmente as principais estratégias de intervenção disponibilizadas em função dos diferentes grupos, seguidas pelo apoio aos participantes durante as actividades.

Em cada semana realizam-se cerca de oito actividades de horticultura terapêutica, tais como:

- Construção e manutenção do mobiliário das plantas ornamentais
- Construção de *hortos* pedagógicos
- Actividades de jardinagem nas escolas e instituições
- Elaboração de ervários
- Elaboração de diários de campo
- Visitas de carácter ambiental
- Percursos pedestres e fluviais
- *Workshops* e colóquios sobre vários temas ambientais (e.g. agricultura, água, resíduos, floresta)

Estas acções são acompanhadas de fichas pedagógicas e folhetos informativos. Para fomentar o trabalho interdisciplinar realizam-se avaliações periódicas com os técnicos das instituições/ escolas (e.g. técnicos de áreas distintas, principalmente, psicologia e educação) às quais pertencem os grupos, avaliando e ajustando as estratégias de actuação no início de cada ano. No final de cada ano, realizam-se avaliações acerca do grau de satisfação dos participantes sobre o programa e a metodologia adoptados, servindo estes resultados de indicadores para a planificação das propostas a apresentar no ano seguinte.

Promotores

Serviço de Educação Ambiental da Câmara Municipal de Esposende e outros serviços municipais.

Colaboradores

Esposende Ambiente EM; Rio Neiva – Associação de defesa do meio ambiente; Parque natural do Litoral Norte; RESULTIMA – valorização e tratamento de resíduos sólidos; Águas do Cavado, SA; Cooperativa agrícola de Esposende; Bombeiros voluntários de Esposende; Delegação de saúde; Guarda Nacional Republicana (GNR); Portucel; Esposende 2000; Instituições educativas e de solidariedade social, entre outros.

Contexto social e urbano da experiência

A cidade de Esposende fica situada no norte de Portugal, na região do Minho litoral. A cidade abrange quinze freguesias e está banhada ao oeste pelo oceano Atlântico, numa extensão de aproximadamente 14 km, estendendo o seu território numa área de 95,18 km². Em termos absolutos, a população residente aumentou, nos últimos anos, em todas as freguesias do município. Em relação às classes etárias da população residente, 20,05 tem

entre 0 e 14 anos, 67,93 entre 15 e 64 anos e 12,02 tem 65 ou mais anos. Desta forma, Esposende conta com uma população activa bastante jovem, que está distribuída pelos diferentes sectores de actividade económica.

Avaliação

O programa *Horticultura Terapêutica* teve início em 2002. No ano de 2006 registou um aumento de 10,2 do número de participantes neste programa (e.g. corresponde a um aumento de 100 participantes comparativamente ao ano de 2005). Este programa registou aumentos significativos, nos últimos anos, tanto de participantes como de actividades. Por isso, justificou-se a abertura do programa a novos públicos e a diferentes áreas de intervenção. Actualmente, o programa desenvolve dezoito iniciativas diferentes para a comunidade de pessoas idosas e onze destinadas ao restante público. Ao longo destes anos de funcionamento, o programa de *Horticultura Terapêutica* foi consolidando a sua intervenção na área ocupacional, sobretudo, na área ambiental e social.

Com base nas análises empíricas da avaliação do grau de satisfação dos participantes é possível verificar que este programa contribuiu para o bem-estar físico e psíquico das pessoas envolvidas, confirmando-se uma redução da ansiedade e do stress, bem como um aumento do sentido de pertença, auto-estima e valorização pessoal e a aprendizagem das regras do trabalho em grupo. A aquisição de novos conhecimentos e o aumento da consciência ambiental e social pode, efectivamente, no futuro, contribuir para um desenvolvimento sustentável.

Princípios da Carta das Cidades Educadoras

Este projecto/ experiência incorpora cinco dos princípios educativos que fazem parte da Carta das Cidades Educadoras:

I – O Direito da Cidade Educadora

P 1 - Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma Cidade Educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A Cidade Educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares. Para o planeamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias tendo por objectivo o suprimir os obstáculos de todos os tipos incluindo as barreiras físicas que

impedem o exercício do direito à igualdade. Serão responsável tanto a administração municipal, como outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam.

II – Compromisso Cidade

P 11 – A cidade deverá garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes. Significa isto, um equilíbrio com o ambiente natural, o direito a um ambiente sadio, além do direito ao alojamento, ao trabalho, aos lazeres e aos transportes públicos, entre outros. Deverá promover activamente a educação para a saúde e a participação de todos os seus habitantes nas boas práticas de desenvolvimento sustentável.

III - Ao serviço integral das pessoas

P14 – A cidade deverá procurar que todas as famílias recebam uma formação que lhes permitirá ajudar os seus filhos a crescer e a apreender a cidade, num espírito de respeito mútuo. Neste mesmo sentido, deverá promover projectos de formação destinados aos educadores em geral e aos indivíduos (particulares ou pessoal pertencente aos serviços públicos) que intervêm na cidade, sem estarem conscientes das funções educadoras. Atenderá igualmente para que os corpos de segurança e protecção civil que dependem directamente do município, ajam em conformidade com estes projectos.

P 15 – A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocuparem um lugar na sociedade, dar-lhes-á os conselhos necessários à sua orientação pessoal e profissional e tornará possível a sua participação em actividades sociais. No domínio específico das relações escola-trabalho, é preciso assinalar a relação estreita que se deverá estabelecer entre o planeamento educativo e as necessidades do mercado de trabalho. Para este efeito, as cidades deverão definir estratégias de formação que tenham em conta a procura social e colaborar com as organizações sindicais e empresas na criação de postos de trabalho e de actividades formativas de carácter formal e não formal, sempre ao longo da vida.

P 16 - As cidades deverão estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afectam e as modalidades que eles apresentam assim como desenvolver as políticas de acção afirmativa necessárias. Deverão, em particular, ocupar-se dos recém-chegados, imigrantes ou refugiados, que têm o direito de sentir com toda a liberdade, que a cidade lhes pertence. Deverão consagrar todos os seus esforços no encorajar a coesão social entre os bairros e os seus habitantes, de todas as condições.

Fonte: Banco Internacional das Cidades Educadoras (BIDCE), 2008

REGIONET INTEGRA

Local: Quart de Poblet

País: Espanha

Início do projecto: 2003

Grupos-alvo – Alunos, trabalhadores municipais, Professores, Mães e Pais imigrantes (0-3, 4-6, 7-12, 13-18, 19-25, 26-40, 41-65, +65 anos).

Áreas de actuação

- 1) Bem-estar social
- 2) Formação permanente
- 3) Política e Administração
- 4) Sistema Educativo

Enquadramento

O programa *Regionet Integra* enquadra-se na iniciativa R3L da União Europeia para projectos de Formação permanente e sob a coordenação da Câmara municipal de Quart de Poblet. O objectivo deste programa consiste em detectar as carências formativas comuns em vários municípios da União Europeia, especialmente as dos pais e das mães de alunos imigrantes para desta forma, conceber conteúdos programáticos adequados às suas necessidades. Em conjunto com o pelouro da Educação da Câmara municipal de Quart de Poblet - entidade promotora deste projecto - os parceiros deste projecto são: OPEKO (Tampere, Finlândia); COSP (Verona, Itália); STUDIO E PROGETTO (Cerdeña, Itália); KEA (Creta, Grécia); REGION SKANE (kristianstad, Suécia). Cada parceiro dispõe de uma rede de trabalho local que, no caso de Quart de Poblet, é formada pela Universidade de Valência e pelos municípios de Paterna, Mislata e Vinalesa.

Objectivos

- Este programa tem como objectivo geral conceber conteúdos mínimos de aprendizagem, comuns para os diferentes países da União Europeia, em função das necessidades de formação dos pais e mães dos alunos imigrantes.
- Os objectivos específicos do programa passam por: *i)* descrever a situação da imigração nos centros educativos, nas localidades e no sistema educativo, aproveitando a estrutura participativa das Associações de Mães e Pais dos alunos; *ii)* identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos imigrantes e das suas famílias.

Metodologia

Uma das tarefas do projecto *Regionet Integra* consiste na comparação dos recursos existentes em matéria de formação e de apoio às famílias imigrantes nos diferentes lugares. O trabalho de recompilação e comparação é realizado pelo parceiro de Creta, enquanto que a identificação das carências formativas das famílias de alunos imigrantes ficou ao encargo da Unidade de Investigação em Psicologia Comunitária da Universidade de Valência, em particular nos centros escolares de Quart de Poblet, Mislata e Paterna. Neste contexto, foram organizados grupos de debate com as famílias e entrevistas aprofundadas com os professores. Além disso, realizaram-se *workshops* com alunos imigrantes da ESO para se conhecer as suas experiências de integração na sociedade. Também foi realizada uma sondagem junto dos alunos, professores, pais, técnicos da Câmara municipal e associações relacionadas com imigrantes.

Coube ao parceiro finlandês no projecto, a coordenação e análise comparativa de cada um dos parceiros baseando-se nos seguintes aspectos: linguística, apoios económicos, educação, integração social, inserção laboral e direito. Com base neste estudo, foram extraídas conclusões para melhorar a integração, a participação e a formação dos imigrantes com o apoio das Associações de Pais e de Mães. Isto implicou a criação de um plano de recepção e de acompanhamento às famílias dos alunos imigrantes, a disponibilização de um técnico municipal em mediação cultural e a criação de um programa de itinerários formativos para os pais dos alunos imigrantes.

Contexto social e urbano da experiência

Esta experiência destina-se à população imigrante e, ainda, às pessoas e às instituições dos países de acolhimento que trabalham com este grupo (e.g. escolas, trabalhadores municipais, ONG's, entre outros). Não obstante, as propostas de acção destinam-se a toda a população do município: alunos, trabalhadores municipais, professores, mães e pais estrangeiros e autóctones, visando assim envolver toda a sociedade (administrações locais, centros escolares, terceiro sector, entre outros).

No projecto de inovação educativa *Regionet Integra* participaram os quatro municípios que integram a área metropolitana da cidade de Valência (Quart de Poblet, Vinalesa, Paterna e Mislata). Cada um destes municípios apresenta marcadas diferenças demográficas comparativamente aos outros, partilhando apenas a tendência para o incremento gradual de população imigrante que teve início nos últimos cinco anos. Este aumento paulatino de imigrantes fez-se sentir sobretudo nos centros escolares destas localidades, convertendo-se num novo desafio para a comunidade escolar dos municípios

em questão. Actualmente, a percentagem da população imigrante varia entre 1,5 (e.g. município de Vinalessa) e 7 (e.g. município de Mislata). Mesmo assim, participaram neste projecto diversas entidades educativas dos cinco países europeus parceiros (Finlândia, Suécia, Grécia, Itália e Espanha).

Avaliação

Este trabalho mostra a importância da investigação dos recursos existentes e das necessidades de formação em sentido mais abrangente, não apenas meramente académico. Este projecto foi implementado num grupo desfavorecido que são os imigrantes, levando a repensar a oferta educativa da cidade. A criação de redes locais facilitou o desenvolvimento de políticas de aprendizagem ao longo da vida. Neste caso específico, destaca-se a colaboração entre administrações locais, a Universidade de Valência, os centros educativos e associações de pais e mães, entre outros.

Princípios da Carta das Cidades Educadoras

Este projecto/ experiência engloba três dos princípios educativos que fazem parte da Carta das Cidades Educadoras:

I – O Direito da Cidade Educadora

P 1 - Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma Cidade Educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A Cidade Educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares. Para o planeamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias tendo por objectivo o suprimir os obstáculos de todos os tipos incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade. Serão responsável tanto a administração municipal, como outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam.

P 2 - A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo. Uma educação que deverá combater toda a forma de discriminação. Deverá favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade. Deverá acolher tanto as iniciativas inovadoras como as da cultura

popular, independentemente da sua origem.

Deverá contribuir para a correcção das desigualdades que surjam então da promoção cultural, devido a critérios exclusivamente mercantis.

P 3 - A Cidade Educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas como procura de projectos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes. Estes projectos, deverão ser orientados para a realização de iniciativas e acções cívicas, cujo valor consistirá precisamente no carácter intergeracional e na exploração das respectivas capacidades e valores próprios de cada idade.

Fonte: Banco Internacional das Cidades Educadoras (BIDCE), 2008

MUNDOARTE

MONDOARTE

Local: Rivoli

País: Itália

Início do projecto: 2000

Grupos-alvo – População do município de Rivoli (7-12, 13-18, 19-25, 26-40, 41-65, +65 anos)

Áreas de actuação

- 1) Artes e Humanidades
- 2) Civismo e convivência
- 3) Cultura e Lazer
- 4) Desenvolvimento pessoal

Enquadramento

MONDOARTE é uma exposição de artistas de países emergentes que pretende oferecer aos cidadãos do município de Rivoli um espaço onde seja possível observar a história, a tradição e a mitologia dos países dos artistas convidados.

O seu objectivo consiste em exaltar o vínculo entre a herança cultural e a sua relação ao mundo actual. Além disso, visa melhorar o conhecimento sobre as distintas culturas existentes entre os italianos e, mais concretamente, entre os cidadãos de Rivoli. Para além disso, *MONDOARTE* pretende oferecer a oportunidade para que os jovens artistas possam reunir-se. Enquadrado

no âmbito desta iniciativa organizou-se o “*Forum des jeunes créateurs*” que teve lugar em Julho no laboratório do Castelo de Rivoli, no Museu de Arte Contemporânea, intitulado “*La mostruosità dei rifiuti*” (A monstruosidade do gasto). Cerca de vinte jovens, metade italianos e outra metade dos países em vias de desenvolvimento, trabalharam juntos durante quinze dias para criar um espectáculo final que incluía obras de arte, música e espectáculos de teatro-dança.

Objectivos

- Criar novas possibilidades para a cooperação mundial.
- Estimular o estudo intercultural para o progresso da amizade, da igualdade e da democracia, no qual as raízes culturais dos diversos países jogam um papel decisivo.
- Apoiar e promover os intercâmbios culturais entre os países em vias de desenvolvimento e os mais desenvolvidos.
- Aumentar o ritmo de criatividade humana, criando produtos que atestem o carácter único de regiões distintas, relacionando-as com a comunidade internacional.
- Unir os ambientes artísticos de diferentes culturas.
- Envolver os cidadãos de Rivoli nestas questões.

Metodologia

A selecção das obras é feita sem discriminação de idade, sexo, raça, idioma, religião ou posição social. Os critérios seguidos durante o processo de selecção foram:

- Profundidade artística relacionada com a história, a tradição e a mitologia do país do artista;
- Originalidade parcial causada pelas relações interculturais;
- Vínculo entre o ambiente cultural e a sua relação com o tema sobre como trabalhar no mundo actual.

MONDOARTE celebra-se em cada dois anos (bianual). Para a primeira exposição a Comissão organizadora propôs um tema que expressasse os objectivos mais importantes da iniciativa: a diversidade natural, a diversidade cultural e a conservação dos recursos naturais.

Contexto social e urbano da experiência

Rivoli é um município com 52.000 habitantes que fica muito próximo da província de Turín, levando-o a uma forte dependência cultural desta grande

cidade. Em 1999, fundou-se em Rivoli o Museu Etnográfico para promover o conhecimento histórico e etnográfico, tanto de Rivoli como dos Alpes orientais, e das artes e culturas dos países com os quais os intercâmbios culturais são mais raros e difíceis. Actualmente, Rivoli procura a sua própria identidade cultural. “Rivoli: cidade da arte” é o *slogan* que se utiliza para enfatizar este objectivo concreto.

Avaliação

Para a avaliação desta iniciativa foram tidos em conta aspectos como o número de visitantes, a participação das escolas e a participação de variados países na iniciativa, entre outros. Além disso, a importância concedida pela imprensa a esta iniciativa também deverá ser tida em conta no momento da avaliação.

Princípios da Carta das Cidades Educadoras

Este projecto/ experiência inclui dois princípios educativos que fazem parte da Carta das Cidades Educadoras:

I – O Direito da Cidade Educadora

P 2 - A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo. Uma educação que deverá combater toda a forma de discriminação. Deverá favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade. Deverá acolher tanto as iniciativas inovadoras como as da cultura popular, independentemente da sua origem. Deverá contribuir para a correção das desigualdades que surjam então da promoção cultural, devido a critérios exclusivamente mercantis.

III - Ao serviço integral das pessoas

P 13 - O município deverá avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e jovens recebem sem qualquer intermediário. Neste caso, deverá empreender, sem dirigismos acções com uma explicação ou uma interpretação razoáveis. Vigiará a que se estabeleça um equilíbrio entre a necessidade de protecção e a autonomia necessária à descoberta. Oferecerá, igualmente espaços de formação e de debate, incluindo os intercâmbios entre cidades, para que todos os seus habitantes possam assumir plenamente as inovações que aquelas geram.

Fonte: Banco Internacional das Cidades Educadoras (BIDCE), 2008

UNIVERSIDADE DA TERCEIRA IDADE

Universidad de la Tercera Edad

Local: Barreiro

País: Portugal

Início do projecto: 2003

Grupos-alvo – População do município do Barreiro (13-18, 26-40, 41-65, +65 anos)

Áreas de actuação:

- 1) Associativismo e participação
- 2) Bem-estar social
- 3) Formação permanente

Enquadramento

Barreiro é uma cidade com um grande número de pessoas idosas já afastadas da vida profissional activa. Apesar disso, estes idosos sentem-se muito activos e como tal, sentem uma grande necessidade de participarem na vida da sua cidade. Os programas e as actividades dirigidos a este público, ávido de novos conhecimentos e experiências, mostraram-se até então insuficientes. Para dar resposta a esta necessidade, o município do Barreiro criou a *Universidade da Terceira Idade* (UTIB) composta por aulas iguais às da Escola Pública. Este projecto baseia-se no trabalho voluntário: professores e uma equipa, cujo trabalho está sob a coordenação do Departamento da Educação da Câmara Municipal do Barreiro. Esta universidade (UTIB) tem registado uma rápida expansão, envolvendo, simultaneamente, as áreas urbanas e rurais do município. O acesso é totalmente gratuito, ou seja, qualquer pessoa independentemente do seu nível habilitacional pode inscrever-se no leque de actividades programadas.

Objectivos

- Promover actividades sociais, educativas e de lazer para melhorarem as condições de vida da população idosa.
- Promover a formação permanente e o intercâmbio de conhecimentos entre cidadãos de diferentes idades.
- Animar e desenvolver o espírito de trabalho voluntário.
- Minimizar os conflitos intergeracionais.

Metodologia

Num primeiro momento, contactaram-se as escolas públicas, instituições sociais e associações desportivas da cidade com vista a programar encontros para difundir o projecto na comunidade. Numa fase seguinte, foram assinados os contratos com todas as instituições implicadas neste processo, tendo-se, assim, a UTIB convertido num projecto da cidade que envolve toda a comunidade. Este compromisso adquiriu uma grande importância, visto que nesta Universidade não se aprende somente, mas também se partilha e se desenvolve a solidariedade entre pessoas e instituições. Na UTIB, tanto importa ser aluno, como ser professor; se num dia é possível aprender o idioma italiano, no outro dia poderá estar a ensinar-se crianças de dez anos a plantar couves ou a diferença entre o coentro e salsa. Actualmente, está a ser desenvolvido um trabalho conjunto com praticamente todas as escolas públicas do município, com o centro de saúde, com um ginásio privado, com o Centro de Formação contínua de professores e outras associações diversas.

Na UTIB, os conteúdos programáticos são muito diversificados: Cultura portuguesa, História de Portugal, Histórias de amor em Literatura portuguesa, História da cerâmica, Pintura sobre cerâmica, Ginástica, Jardinagem, Sociologia do quotidiano, Hidroginástica, Canto coral, Inglês (nível 1 e 2), Francês (nível 1 e 2), Italiano (nível 1 e 2), Alemão (nível 1), Novas tecnologias e Desenho.

Contexto social e urbano da experiência

A *Universidade da Terceira Idade* (UTIB) é um projecto que reúne, simultaneamente, pessoas de mais de 55 anos e menos de 18. Este projecto nasceu da necessidade de ocupar uma parte da população que, no passado foi muito activa e produtiva na vida urbana (e.g. enfermeiras e professoras do 1º ciclo, engenheiros, electricistas, entre outros). Trata-se de uma população que está a envelhecer muito rapidamente e apresenta graves problemas de solidão e exclusão social.

Avaliação

Em Março de 2003, o projecto contava com a participação de 200 pessoas e actualmente já atingiu as 680 pessoas. Estas pessoas desempenham papéis diferentes na UTIB (e.g. estudantes, professores, funcionários da biblioteca (que conta com 3000 livros e outros documentos doados). Mensalmente editam um revista com a colaboração dos voluntários da UTIB. A avaliação do projecto é feita com base em inquéritos individuais, comentários

das pessoas envolvidas e apreciações de cada professor. Os dados recolhidos em 2003 revelam um elevado grau de satisfação entre as pessoas que frequentam a UTIB.

Princípios da Carta das Cidades Educadoras

Este projecto/ experiência inclui quatro princípios educativos que integram a Carta das Cidades Educadoras:

I – O Direito da Cidade Educadora

P 1 - Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma Cidade Educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A Cidade Educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares. Para o planeamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias tendo por objectivo o suprimir os obstáculos de todos os tipos incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade. Serão responsável tanto a administração municipal, como outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam.

P 3 - A Cidade Educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas como procura de projectos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes. Estes projectos, deverão ser orientados para a realização de iniciativas e acções cívicas, cujo valor consistirá precisamente no carácter intergeracional e na exploração das respectivas capacidades e valores próprios de cada idade.

P 5 – Os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzem na cidade. O papel da administração municipal é o de definir as políticas locais que se revelarão possíveis e o de avaliar a sua eficácia, assim como de obter as normas legislativas oportunas de outras administrações, centrais ou regionais.

II – Compromisso Cidade

P 10 - O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude.

Fonte: Banco Internacional das Cidades Educadoras (BIDCE), 2008

FÓRUM PARTICIPATIVO DO MUNICÍPIO DE ALBACETE

Foro participativo del Ayuntamiento de Albacete

Local: Albacete

País: Espanha

Início de projecto: 2000

Grupos-alvo – População do município de Albacete (0-3, 4-6, 7-12, 13-18, 19-25, 26-40, 41-65, +65 anos)

Áreas de actuação

- 1) Associativismo e participação
- 2) Civismo e convivência
- 3) Política e Administração

Enquadramento

A Câmara municipal de Albacete, desde o início da Democracia, tem tido um peso importante na participação dos cidadãos. Em 1988, foi aprovado o *Regulamento de Participação Cidadã*, um trabalho intenso que se realizou conjuntamente com o movimento de vizinhança da cidade. Este regulamento foi modificado em 1993 e 2000, incentivando cada vez mais à participação dos cidadãos nos órgãos de gestão municipal (e.g. comissões informativas, plenários, patronatos, entre outros), tornando os Conselhos Sectoriais em verdadeiros órgãos de participação. Assim, actualmente, a cidade conta com os conselhos sectoriais da Mulher, dos Idosos, das pessoas com deficiência, Meio ambiente, Escolar, Imigrantes, entre outros.

Desde 2000 o município tem celebrado sucessivos plenários de participação (e.g. Fevereiro de 2000, Fevereiro de 2001 e Janeiro de 2002) como pistas de envolvimento no desenvolvimento da política municipal. Durante o ano de 2002, as associações que integram estes plenários de participação decidem criar um *Fórum participativo* dotado de novos mecanismos: as As-

sembleias do fórum (criadas nos finais de 2002) e o Conselho do orçamento participativo como órgão de representação e gestão do fórum (criado em e em 2003).

Objectivos

Gerais

- Aumentar a satisfação na participação cidadã e desenvolver a democracia participativa.
- Envolver o tecido associativo na gestão e construção da cidade.
- Criar canais de participação no desenvolvimento da política municipal

Específicos

- Desenvolver um orçamento municipal que atenda as necessidades do cidadão.
- Co-responsabilizar os cidadãos na tomada de decisão das diferentes áreas municipais.
- Promover uma atitude de solidariedade para entender as necessidades de todos os sectores.
- Descobrir e fortalecer os processos participativos da cidade.
- Implementar processos educativos no desenvolvimento de todas as áreas.
- Reforçar a participação através de um crescimento da rede de associações.
- Promover uma administração mais próxima co-responsabilizando os técnicos das áreas de actuação do município, na promoção da participação pública.

Metodologia

Esta experiência desenvolveu-se de forma participativa ao longo de todo o processo: Conselhos sectoriais, plenários da participação e fórum da participação com os seguintes conteúdos: *i)* criação de estruturas para a participação e *ii)* exposição de necessidades e propostas de actuação. A criação dos Conselhos sectoriais constituiu um passo fundamental no processo do orçamento participativo, pois para cada uma das áreas de intervenção foram feitas propostas e projectos recolhidos posteriormente. Os plenários da participação marcaram uma mudança na medida em que criaram um novo espaço, comum às associações, que lhes ofereceu uma soma de necessidades e propostas a serem levadas em consideração pelo Conselho Municipal.

Com a constituição do chamado *Fórum de Participação* afirmaram-se estas propostas em toda a rede de associações e foram apresentados conjuntamente todas as prioridades, não a partir da área de intervenção de cada associação, mas a partir do interesse global da cidade e da ideia de satisfazer as necessidades mais urgentes e solidárias. A participação no Fórum, através do Conselho do OP, (o organismo representativo para as zonas de participação) definiu o seguinte procedimento para o orçamento actual:

- Recolha de propostas a partir das diferentes áreas da participação cívica, de acordo com 5 linhas de actuação: uma cidade com mais solidariedade, mais próxima, mais igualitária, ambientalmente sustentável e de um conselho do orçamento mais participativo.
- Avaliação pelo Conselho do Orçamento das propostas prioritárias em cada curso de actuação. Também tem de negociar com o Município as propostas prioritárias para inclusão no orçamento municipal. Uma vez recolhidas as propostas do Conselho segue-se a concretização destas propostas.
- Por último, realização de Fóruns temáticos para uma melhor compreensão da realidade e recolha de propostas sobre os diversos temas de interesse público.

Contexto social e urbano da experiência

No município Albacete pretendeu-se fomentar a cidadania participativa através das associações organizadas em torno de diferentes sectores (e.g. vizinhos, ecologistas, idosos, pessoas com deficiência, mulheres, jovens, ONG's, Mães e Pais de alunos, sócio-sanitárias e imigrantes). Os representantes políticos foram responsáveis pelo seu desenvolvimento e têm vindo a participar activamente nos plenários, decidindo acerca da constituição de um fórum participativo. Este projecto é dirigido a todos os segmentos da população, já que o orçamento municipal prevê todas as acções a desenvolver no município.

Avaliação

O modelo de orçamento participativo está em processo de crescimento e de redefinição. O Fórum está a tornar-se um espaço que transcende para além dos orçamentos participados, de tal forma que os cidadãos transmitem no fórum as suas necessidades e preocupações, tornando-se numa espécie de intermediário entre a administração ou de mediação entre grupos com interesses opostos. Cada vez mais, se verifica um aumento da cidadania e vontade política e uma necessidade de maior envolvimento da estrutura municipal técnica e administrativa. Falta uma maior especificidade nas propostas apresentadas e que realmente tenham sido negociadas.

Princípios da Carta das Cidades Educadoras

Este projecto/ experiência inclui três princípios educativos que integram a Carta das Cidades Educadoras:

II – Compromisso Cidade

P 9 - A Cidade Educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as actividades de formação em valores éticos e cívicos. Deverá estimular, ao mesmo, a participação cidadã no projecto colectivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea.

P 10 - O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seu habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude.

III - Ao serviço integral das pessoas

P 18 - A cidade deverá estimular o associativismo enquanto modo de participação e co-responsabilidade cívica com o objectivo de analisar as intervenções para o serviço da comunidade e de obter e difundir a informação, os materiais e as ideias, permitindo o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas. Por seu lado, deverá contribuir na formação para a participação nos processos de tomada de decisões, de planeamento e gestão que exige a vida associativa.

Fonte: Banco Internacional das Cidades Educadoras (BIDCE), 2008

MEMÓRIA ORAL NAS BIBLIOTECAS DE BARCELONA

La memoria oral en las bibliotecas de Barcelona

Local: Barcelona

País: Espanha

Início de projecto: 2005

Grupos-alvo – População idosa do município de Barcelona (mais de 65 anos)

Áreas de actuação:

- 1) Artes e Humanidades
- 2) Associativismo e participação

- 3) Bem-estar social
- 4) Civismo e convivência
- 5) Cultura e lazer
- 6) Informação e documentação

Enquadramento

Por ocasião do 75º aniversário da proclamação da Segunda República Espanhola e no 70º aniversário da Guerra Civil Espanhola, detectou-se que existia falta de informações importantes acerca desse período e dos anos que se seguiram a estes acontecimentos.

A história de muitos bairros da cidade estava completamente indocumentada e as bibliotecas tinham sérios problemas para compor os seus acervos locais. Por este motivo, equacionou-se a recolha de depoimentos orais de algumas pessoas que tinham vivido pessoalmente estes acontecimentos. Alguns eram os próprios construtores de bairros, que construíram as casas com suas próprias mãos. Tratam-se de pessoas mais idosas, alguns dos seus testemunhos poderiam desaparecer num curto espaço de tempo. A ideia principal dos vários projectos foi a de recolher as experiências e as histórias dessas pessoas e, depois de uma cuidadosa verificação, incorporá-las no acervo documental.

Objectivos

- Obter memória histórica mais recente da cidade através da gravação do depoimento oral e dos escritos deste período histórico e incorporá-los na colecção local da biblioteca.
- Aproximar a biblioteca dos idosos, um segmento da população pouco habituada a utilizá-la.
- Converter os usuários da biblioteca em criadores de conteúdo.
- Disponibilizar a todos os cidadãos o testemunho de algumas experiências de quem viveu directamente estas experiências e momentos históricos pouco documentados.

Metodologia

Numa primeira fase, o projecto foi concebido com a ajuda de especialistas (e.g. historiadores, arquivistas, entre outros) e foram escolhidas as fórmulas para fazer a colecta de testemunhos (em alguns casos através de entrevistas orais, noutros, através da redacção por parte dos próprios intervenientes). A partir de então, fez-se a divulgação do projecto junto das bibliotecas, dos centros sociais e dos idosos dos bairros. Uma vez identificados os depoimento

procedeu-se, em primeiro lugar, à condução das entrevistas que foram gravadas em formato digital e, posteriormente, convidaram-se os participantes a seguir alguns *workshops* de formação para aprender a escrever as suas memórias através do computador. Actualmente, foram recolhidos mais de 150 testemunhos e está-se em processo divulgação dos resultados.

Neste projecto intervêm a Biblioteca de Barcelona, as bibliotecas públicas da cidade de propriedade municipal, em consórcio com o governo da província. Os recursos utilizados foram os das próprias bibliotecas, além da colaboração de estudantes de história da Universidade Autónoma de Barcelona. Também foi possível contar com a assessoria de historiadores do Arquivo Municipal de Barcelona e de numerosos organismos sedeados nos bairros da cidade.

Contexto social e urbano da experiência

Os projectos foram realizados em diversas bibliotecas da cidade, em bairros com diferentes características sociais: a partir de um subúrbio, mas com um elevado nível social, uma antiga área veraneio que, com a disseminação da urbanização foi incorporada na cidade, até aos bairros de auto-construção que tiveram a sua grande expansão nos anos 40-60 do século XX. Basicamente, este projecto foi concebido para pessoas com mais de 65 anos, que viveram os acontecimentos que se pretendiam registar. Mas, também, este projecto foi concebido para toda a população, uma vez que o material colectado será disponibilizado a todos os cidadãos.

Avaliação

A avaliação da participação dos testemunhos foi muito positiva. Através da análise dos documentos obtidos importará fazer uma avaliação mais detalhada do conteúdo. Trata-se de um trabalho muito valioso que envolve a recolha de materiais que, se não tivessem sido tomadas estas acções, teriam sido irremediavelmente perdidos.

Princípios da Carta das Cidades Educadoras

Este projecto/ experiência incorpora quatro princípios educativos que integram a Carta das Cidades Educadoras:

I – O Direito da Cidade Educadora

P 3 - Cidade Educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas como procura de projectos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes.

Estes projectos deverão ser orientados para a realização de iniciativas e acções cívicas, cujo valor consistirá precisamente no carácter intergeracional e na exploração das respectivas capacidades e valores próprios de cada idade.

II – Compromisso Cidade

P 7 - A cidade deve saber encontrar, preservar e apresentar sua identidade pessoal e complexa. Esta a tornar-á única e será a base dum diálogo fecundo com ela mesma e com outras cidades. A valorização dos seus costumes e suas origens deve ser compatível com os modos de vida internacionais. Poderá assim oferecer uma imagem atraente sem desvirtuar o seu enquadramento natural e social. À partida, deverá promover o conhecimento, a aprendizagem e a utilização das línguas presentes na cidade enquanto elemento integrador e factor de coesão entre as pessoas.

III – Ao serviço integral das pessoas

P 12 - O projecto educador explícito e implícito na estrutura e no governo da cidade, os valores que esta encoraja, a qualidade de vida que oferece, as manifestações que organiza, as campanhas e os projectos de todos os tipos que prepara, deverão ser objecto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e colectivamente.

P 19 - O município deverá garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a informarem-se. Atenta ao valor que significa seleccionar, compreender e tratar a grande quantidade de informação actualmente disponível, a Cidade Educadora deverá oferecer os recursos que estarão ao alcance de todos. O município deverá identificar os grupos que necessitam de uma ajuda personalizada e colocar à sua disposição pontos de informação, orientação e acompanhamento especializados. Ao mesmo tempo, deverá prever programas formativos nas tecnologias de informação e comunicações dirigidos a todas as idades e grupos sociais a fim de combater as novas formas de exclusão.

Fonte: Banco Internacional das Cidades Educadoras (BIDCE), 2008

AS MULHERES E OS MOVIMENTOS URBANOS NOS MUNICÍPIOS DE BARCELONA

Las mujeres y los movimientos urbanos en los Distritos de Barcelona

Local: Barcelona

País: Espanha

Início do projecto: 1996

Grupos-alvo – População da província de Barcelona (19-25, 26-40, 41-65, +65 anos)

Áreas de actuação:

- 1) Artes e Humanidades
- 2) Associativismo e participação
- 3) Bem-estar social
- 4) Cultura e lazer
- 5) Desenvolvimento urbano
- 6) Informação e documentação

Enquadramento

A reduzida presença de mulheres nos registos públicos municipais e, especificamente, no fundo municipal de fotografia, conduz a uma operação de recuperação de fotografias provenientes de álbuns de família a partir do Arquivo Municipal Distrital. Estes documentos recuperados constituem o testemunho do papel das mulheres na construção da cidade contemporânea. Embora algumas das fotografias familiares fossem recuperadas através de palestras/ workshops em que participaram associações de mulheres e escolas de adultos, procurou-se estudar a possibilidade de utilizar estes documentos como uma fonte histórica e como proceder à sua documentação. Através das imagens recuperadas dos álbuns de família e com os testemunhos das próprias mulheres, pretendeu-se reconstruir o papel da mulher nos movimentos urbanos contemporâneos durante a construção da cidade e seus bairros: em casa, no trabalho, no âmbito político e reivindicativo e através do seu papel na imigração. Também foi abordado o papel da mulher na história da instituição municipal, a partir da recuperação de documentos do Arquivo Municipal. Além disso, analisou-se a integração das primeiras mulheres nas actividades dos municípios em serviços especializados como enfermeiras, professoras, bibliotecárias, etc., e a sua escassa participação política nas décadas de 1920 até à II República.

Por outro lado, as publicações, exposições e actividades que foram produzidas constituirão uma ferramenta para a divulgação dos documentos dos arquivos e da história das mulheres na cidade, que foi promovida a partir do Arquivo Distrital Municipal, em colaboração com outros equipamentos de carácter cultural (e.g. Centro Cívico, escolas, entre outros).

Objectivos

- Recuperar o protagonismo das mulheres, a partir de experiências individuais ou colectivas.
- Contextualizar as experiências na história social da localidade.
- Assumir que as mulheres foram e são sujeitos históricos e também historiadoras.
- Fomentar o intercâmbio e a relação entre os diversos Colectivos de mulheres em cada distrito.
- Enriquecer o arquivo municipal com documentos fotográficos e textuais, testemunhos da história das mulheres.

Metodologia

Em cada distrito, apresentou-se o projecto aos grupos de mulheres, propondo-lhes um plano de trabalho, com orientações sobre as fontes a serem utilizadas, bem como o método de pesquisa e documentação, definido por um historiador especializado em colaboração com o arquivista do distrito, que também organiza com elas uma visita especial ao arquivo.

Posteriormente, convocam-se reuniões regulares dos grupos, para acompanhar de perto o trabalho dos participantes na análise sistemática das fontes documentais, sejam estes documentos públicos municipais, ou fotografias pessoais cedidas pelas participantes. Actualmente, o projecto foi desenvolvido nos municípios de Sant Martí Sants-Montjuic, Sant Andreu, Horta e Guinardó Ciutat Vella, onde têm ocorrido actividades, publicações e exposições. Também foi desenvolvida uma exposição itinerante sobre a história da Mulher na Câmara Municipal que recorreu a vários arquivos distritais, ao Arquivo Municipal administrativo e a diferentes equipamentos municipais. Este projecto envolveu a participação do Arquivo Municipal de Barcelona, Sector dos Serviços Pessoais (CIRD - Centro de informações e recursos para as mulheres) e os Municípios.

Contexto social e urbano da experiência

Situada no litoral mediterrânico, a nordeste da Península Ibérica, Barcelona é a maior cidade de uma área metropolitana que tem 4 milhões de habi-

tantes. A sua população ronda 1.605.602 habitantes. É uma cidade compacta com uma área de 10.096 hectares e uma densidade média de 156 habitantes por hectare. Administrativamente, encontra-se dividida em 10 municípios, que se correlacionam com antigos núcleos urbanos que foram integrados na cidade desde o século XIX.

A experiência tem lugar em diferentes bairros da cidade de Barcelona. Aí trabalha-se com a população adulta feminina, geralmente acima de 50 anos e que participam em associações de mulheres ou de escolas de adultos em alguns bairros da cidade. Em cada distrito, elegeu-se um grupo representativo de determinados movimentos sociais históricos como a imigração, entre outros.

Avaliação

Foi conseguida, por um lado, uma aproximação entre os arquivos municipais do distrito com determinados grupos sociais de mulheres e, por outro, os arquivos contribuíram para a difusão do papel das mulheres no desenvolvimento urbano e na instituição municipal, reforçando também a presença de documentos sobre mulheres no acervo municipal.

Princípios da Carta das Cidades Educadoras

Este projecto/ experiência incorpora cinco princípios educativos que integram a Carta das Cidades Educadoras:

I – O Direito da Cidade Educadora

P 1 - Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma Cidade Educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A Cidade Educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares. Para o planeamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias tendo por objectivo o suprimir os obstáculos de todos os tipos incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade. Serão responsável tanto a administração municipal, como outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam.

P 6 - Com o fim de levar a cabo uma actuação adequada, os responsáveis pela política municipal duma cidade deverão possuir uma informação precisa sobre a situação e as necessidades dos seus habitantes. Com este objectivo, deverão realizar estudos que manterão actualizados e tornarão públicos, e prever canais abertos (meios de comunicação) permanentes com os indivíduos e os grupos que permitirão a formulação de projectos concretos e de política geral. Da mesma maneira, o município face a processos de tomada de decisões em cada um dos seus domínios de responsabilidade, deverá ter em conta o seu impacto educador e formativo.

II – Compromisso Cidade

P 7 - A cidade deve saber encontrar, preservar e apresentar sua identidade pessoal e complexa. Esta a tornará única e será a base dum diálogo fecundo com ela mesma e com outras cidades. A valorização dos seus costumes e suas origens deve ser compatível com os modos de vida internacionais. Poderá assim oferecer uma imagem atraente sem desvirtuar o seu enquadramento natural e social. À partida, deverá promover o conhecimento, a aprendizagem e a utilização das línguas presentes na cidade enquanto elemento integrador e factor de coesão entre as pessoas.

P 9 - A Cidade Educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as actividades de formação em valores éticos e cívicos. Deverá estimular, ao mesmo, a participação cidadã no projecto colectivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea.

III – Ao serviço integral das pessoas

P 19 - O município deverá garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a informarem-se. Atenta ao valor que significa seleccionar, compreender e tratar a grande quantidade de informação actualmente disponível, a Cidade Educadora deverá oferecer os recursos que estarão ao alcance de todos. O município deverá identificar os grupos que necessitam de uma ajuda personalizada e colocar à sua disposição pontos de informação, orientação e acompanhamento especializados. Ao mesmo tempo, deverá prever programas formativos nas tecnologias de informação e comunicações dirigidos a todas as idades e grupos sociais a fim de combater as novas formas de exclusão.

Fonte: Banco Internacional das Cidades Educadoras (BIDCE), 2008

4.4.4. Transferabilidade das experiências para o contexto da Euro-região

Com base nas experiências educativas analisadas e com a finalidade de promover o intercâmbio de ideias e “boas práticas” educativas para o contexto das cidades do Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular, apresentam-se algumas linhas orientadoras de estratégias para o desenvolvimento de actuações integradas em matéria da política socioeducativa municipal que importa reter:

- **A cidade como espaço de aprendizagem** – incluem-se as experiências em que a cidade seja o principal foco para a aprendizagem. Como tal, as experiências a desenvolver pelos municípios devem ser capazes de resgatar a dimensão das políticas públicas, levando em conta o seu papel educador e o papel do gestor público, incluindo práticas que envolvam o urbanismo como força educadora, os desafios que se apresentam quotidianamente, como a dicotomia entre os espaços público e privado, a preservação e a valorização do património cultural. Exemplos disso são as ‘boas práticas’ identificadas nos projectos *Crianças protagonistas do município por um dia*, *Centro de lazer e actividades recreativas de Montánchez* e a *Universidade da Terceira Idade*.
- **Cidadania, identidade e diversidade no contexto urbano** – tornar a cidade num espaço dedicado ao debate de práticas que contribuam para a compreensão de uma cidade multicultural. Aqui devem ser abordados temas relativos à diversidade e ao respeito pela diferença (e.g. migração, género, etnia, religião e cultura). Tudo isso poderá estar estritamente relacionado com o combate à discriminação, ao mesmo tempo deverá-se procurar discutir a preservação da memória e da identidade da cidade e/ou região, conceitos essenciais na formação dos jovens, além de promover valores de pertença em uma sociedade plural e diversa. Ao nível das ‘boas práticas’ considera-se que os projectos que enquadram estes propósitos são: *Memória oral nas Bibliotecas em Barcelona*, *As mulheres e os movimentos urbanos nos municípios de Barcelona*, *Crianças protagonistas do município por um dia*, *Processo de participação e urbanização da esplanada de Canigó* e *Fórum participativo do município de Albacete*.
- **Governança e cooperação na cidade** – incluem-se projectos que fomentem a *governança* e o *parterariado* no espaço urbano, através de redes (e.g. Associações, ONG’s, Instituições públicas ou privadas, Organismos públicos locais, regionais ou internacionais) com vista a fomentar acções de suporte a iniciativas integradas no âmbito das Cidades Educa-

doras. Pode-se identificar como 'boas práticas' nesta área os projectos *MONDOARTE* e *Regionet Integra*.

- **A cidade com espaço ambientalmente sustentável** – integram-se projectos com vista à aquisição de novos conhecimentos e ao aumento da consciência ambiental que contribuam para um desenvolvimento sustentável do espaço urbano. Neste âmbito deverão ser abordadas as questões relativas ao meio ambiente, à sustentabilidade e às diferentes iniciativas para promover a convivência e a cultura da paz. As experiências identificadas como "boas práticas" nesta área são *Walk to School* e *Horticultura terapêutica*.
- **A cidade como espaço de inclusão, equidade, direitos sociais** - integram-se todas as experiências que incluam diagnósticos mas também propostas para a solução dos conflitos do quotidiano cidadão (e.g. população sem-abrigo, combate à pobreza e às desigualdades sociais). Aqui englobam-se as experiências relativas aos direitos da criança e do adolescente, com vista à co-responsabilização e aos deveres de cada cidadão dentro de uma sociedade, além dos processos cumulativos de educação formal e informal e as diferentes alternativas de participação e diálogo social. A título de exemplo refere-se como 'boa prática' o projecto *Regionet Integra*.
- **Cidades no rumo da sociedade da Informação e conhecimento** – inserem-se experiências/ projectos de promoção e difusão das TIC, bem como da criação de espaços que facilitem o acesso às novas tecnologias de informação e comunicação aos grupos ou a pessoas em risco de info-exclusão. Estas actividades podem englobar processos de formação e reciclagem profissionais em TIC, sensibilização para a importância do acesso à sociedade da informação, para melhorar o desempenho profissional e participar na prevenção e luta contra a exclusão social. Nesta área específica, destaca-se a importância do projecto *Punto Omnia*.
- **Cidades abertas ao Saber** – neste contexto, importa destacar a importância dos diversos tipos de conhecimentos e saberes quer sejam de origem certificada e científicos (nomeadamente através do recurso a profissionais, docentes e investigadores de universidades ou instituições/ associações de desenvolvimento local), quer sejam de origem informal e fruto da experiência e diversidade intercultural e interétnica. A título de exemplo refere-se como 'boa prática' os projectos *Universidade da Terceira Idade* e *Memória oral nas bibliotecas de Barcelona*.

5. CONCLUSIÓNS E PROPOSTAS PARA A ACCIÓN

En maio de 1972, a *Organización das Nacións Unidas para a Educación, a Ciencia e a Cultura* (UNESCO), a través da Comisión Internacional para o Desenvolvemento da Educación, proxectaba na obra colectiva "*Aprender a ser*", liderada por Edgar Faure (1973), o que entón xa se nos mostraba como un verdadeiro presaxio dos devires polos que debería orientar a educación o seu futuro, nunha sociedade cada vez máis urbanizada e globalizada: a cidade educativa.

A expresión, na que se resumía a vontade inequívoca de abrir a educación e a sociedade a novas estratexias formativas, propón unha idea rectora para as políticas educativas que se adopten no futuro: "*todo individuo debe ter a posibilidade de aprender durante toda a súa vida*" (Faure, 1973: 265).

Con este antecedente, case dúas décadas máis tarde, adoitaríase unha variante léxica, conceptual e mesmo filosófica do potencial que facer educativo das cidades, materializada no termo Cidade Educadora. E, con el, o desexo de defender o compromiso político, institucional, pedagóxico e social das cidades cos seus cidadáns, habilitando iniciativas e prácticas educativas mediante as que se posibilite unha convivencia máis harmónica e inclusiva.

A "Cidade Educadora" conforma un novo paradigma educacional e cívico, no que o seu núcleo fundamental vén constituído polo coñecemento, a consciencia e o desenvolvemento de novas opcións para a educación-formación das persoas e a mellora da súa cotidianeidade. O seu concepto e as súas accións están directamente relacionadas con procesos que afectan á vida en común: equidade, xustiza, tolerancia, cidadanía, inclusión, participación, sustentabilidade e paz. Neste sentido, a *Carta de Cidades Educadoras* remítese a tres ideas principais: o dereito á Cidade Educadora, o compromiso da cidade e o servizo integral ás persoas.

No horizonte destes logros son moitos os concellos que traballan en diferentes fronteiras de actuación educativa, diversificando as súas iniciativas e programas en contidos relativos á cidadanía, á ética pública e aos valores cívicos, no que presupon de promover a igualdade de oportunidades a través da aprendizaxe ao longo de toda a vida, a apertura da escola á comunidade, así como de todas aquelas accións que poñen a educación ao servizo da inclusión social, da equidade e dunha maior xustiza social.

Nesta dirección, fóronse avanzando conclusións nos capítulos precedentes, ao tempo que se esbozaron liñas de acción vencelladas, tanto ao marco teórico-lexislativo no que se sitúa esta investigación, como ao traballo de campo desenvolvido a través de cuestionarios, análise das páxinas web municipais ou revisión de boas prácticas. Preséntanse agora, de forma sintética, aqueles aspectos máis relevantes nos que ancoran as propostas de actuación.

Dun modo xeral, e partindo das visibles diferenzas que nos aspectos demográficos, económicos, sociais e educativos teñen os trinta e dous concellos que integran a estrutura de cooperación transfronteiriza do Eixo Atlántico, cómpre sinalar que:

- Aínda recoñecendo a súa importancia, a educación -en liñas xerais- continúa a ocupar un papel secundario nas políticas municipais da Eurorrexión. Así se constata nas diversas fontes de información manexadas, sendo un exemplo visible a escasa presenza que esta área ten nas páxinas web dos municipios. Cómpre, pois, acentuar a centralidade da cuestión educativa nos ámbitos de desenvolvemento económico, social e cultural do territorio; avanzando na definición dunha Eurorrexión do coñecemento e da aprendizaxe que poña en valor os recursos, equipamentos e servizos existentes no territorio mediante mapas de recursos, cartas de servizos, creación de redes territoriais e sectoriais, programas educativos integrais, etc.
- As iniciativas promovidas circunscríbense, maioritariamente, ás competencias educativas locais de carácter obrigatorio. Conscientes da necesidade de avanzar na definición dun marco normativo que recoñeza ás administracións locais como Administracións Educativas, cómpre poñer en valor a atribución voluntaria de competencias para transcender os ámbitos da acción educativa, cinguida á realidade escolar. Trátase, en definitiva, de garantir a autonomía e a descentralización do quefacer educativo municipal, acompañando o recoñecemento xurídico das competencias coa transferencia financeira dos recursos necesarios para desenvolver unha política educativa local eficaz. Neste sentido, apóstate por avanzar na introdución dunha dimensión socioeducativa na aplicación das competencias municipais en materia de servizos sociais, políticas de emprego, transporte, mobilidade e comunicacións, etc.
- En relación ao anteriormente exposto, constátase un claro predominio da actividade de carácter escolar e extraescolar sobre outros ámbitos ou procesos educativos. Sendo así, vése necesario incrementar o desenvolvemento das funcións sociais da educación, ligada aos eidos do lecer, da cultura, do deporte, do medio ambiente, etc. valorando as posibilidades de coordinar e potenciar a oferta formativa de todo territorio, na lóxica das axendas educativas eurorrexionais.
- Os responsables municipais acostuman utilizar os seus coñecementos para identificar as problemáticas educativas existentes nos límites territoriais do seu Concello. Neste sentido, semella necesario proporcionar unha formación de carácter especializado, acorde ás funcións e tarefas

municipais que a cadaquén corresponde realizar, con achegas ás posibilidades da intermunicipalidade. Iniciativas como o deseño e posta en marcha dun plan de accións formativas (cursos, seminarios, visitas para coñecer boas prácticas, etc.), acompañado da edición de materiais de carácter didáctico (manuais, guías...) pretenden dar resposta a esta inquietude.

- En xeral, os municipios carecen de documentos de planificación, xestión e avaliación que orienten a súa actividade educativa (plans e programas educativos, memorias, informes, auditorías etc.). Afrontar esta insuficiencia, require a formulación dunha estratexia eurorrexional a medio-longo prazo, que oriente a elaboración de proxectos comúns ás vilas e cidades (plans estratéxicos, proxectos educativos de cidade, etc.). Nesta liña, propónse a promoción de mesas territoriais e rexionais, a creación de comisións políticas e técnicas, puntos de encontro, grupos de investigación-acción, foros de participación da comunidade educativa, así como outras modalidades de traballo integrado para a elaboración de propostas e plans de acción.
- Os organigramas dos servizos educativos municipais aparecen moi departamentalizados, ligándose puntualmente -e de forma moi diversa- a outros eidos da acción sociocultural (artes, saúde, deporte, benestar, emprego, medio ambiente, etc.). Véase, necesario adecuar as estruturas actuais ás características dun labor transversal, integrado, intermunicipal, estratéxico, relacional, interdisciplinar e multiprofesional, etc. Unificar, no posible, as denominacións das áreas, establecer os servizos educativos mínimos e favorecer a aproximación entre as áreas de acción municipal -a través do traballo en comisións mixtas, posta en marcha de plans integrais, etc.- son algúns dos posibles pasos a dar.
- Nesta liña, constátase que as políticas educativas e culturais locais apenas se interrelacionan, polo que cómpre procurar unha maior interdependencia entre senllas políticas públicas locais. Algunhas das posibles directrices de traballo céntranse na promoción de encontros, foros ou seminarios, que xunto coa creación de materiais divulgativos, exemplifiquen a necesidade e os modos de conquistar tal interdependencia.
- Todo indica que as relacións entre a Administración e a cidadanía son meramente instrumentais, cando a promoción de iniciativas baseadas na cooperación entre o municipio e as diferentes institucións e asociacións comunitarias contribúe á construción "*dunha sociedade que eduque e dunha educación que socialice*" (Ortega, 1999: 19), favorecendo o desenvolvemento e a integración social. Algunhas propostas

que axudan a concretar esta liña de traballo son a constitución dun Consello Educativo do Territorio ou a convocatoria dun *Foro Atlántico das Asociacións de Nais e Pais de Alumnos*.

- As experiencias de traballo compartido en materia educativa por parte dos municipios que integran a Eurorrexión é escasa e descontinua, polo que se fai necesario facer converxer os elementos comúns ás diferentes realidades locais -segundo se trate de vilas ou cidades- para poñer en marcha iniciativas en colaboración. Como punto de partida, estímase conveniente a elaboración e aprobación dunha *Carta de principios educativos da Eurorrexión* que, a modo de decálogo, concrete os compromisos mínimos a asumir neste eido polos municipios do Eixo e oriente as actuacións a desenvolver.
- En liña co anterior, a colaboración intermunicipal prodúcese, sobre todo, entre os Concellos xeograficamente máis próximos, polo que cómpre avanzar cara a niveis de colaboración interinstitucional que amplíen o radio de acción, superando o mero intercambio de informacións. Neste sentido, trátase de fomentar a intermunicipalidade, creando redes asociativas municipais que contribúan a promover a cooperación territorial e a ampliar o labor educativo no eido local. O traballo en rede na planificación de experiencias xa iniciadas, e na proxección de novas iniciativas piloto de natureza itinerante, pode ser unha alternativa para concretar este desafío.
- O nivel de colaboración coas administracións supramunicipais é especialmente escaso, cinguíndose ás transferencias e ao financiamento. Ante esta constatación propónse aos municipios posicionarse como unha rede competente para intervir nas distintas dimensións das políticas educativas do territorio (deseño e planificación, desenvolvemento e xestión, avaliación e seguimento, etc.); promovendo a constitución de comisións interadministrativas de planificación educativa, constituídas por técnicos das administracións autonómicas ou rexionais, e representantes supralocais e locais.

Na perspectiva do xa anticipado, a distintos niveis e con diferentes percorridos, estimamos de gran interese comprometer as iniciativas municipais dos concellos que integran o Eixo Atlántico co paradigma das "cidades educadoras", para o que propoñemos a adopción do lema "O Eixo Atlántico: un territorio educador, unha comunidade educativa". Nesta liña deben ser entendidas as propostas de acción que se suxire no que segue.

5.1. Propostas de acción socioeducativa local para o Eixo Atlántico

Consonante ás directrices expostas e ás conclusións asociadas ás mesmas, distinguimos dous bloques principais de actuación: o primeiro deles toma como referencia o Eixo Atlántico no seu conxunto; o segundo, os concellos que integran a Eurorrexión.

No primeiro caso, distínguese entre as propostas de:

- articulación e desenvolvemento da comunidade educadora eurorrexional,
- edición e difusión de materiais,
- investigación e estudos pedagóxicos eurorrexionais,
- participación dos axentes educativos e sociais da Eurorrexión.

No segundo caso, incídese na presentación de propostas encamiñadas a desenvolver actuacións coordinadas entre os municipios do Eixo, que intensifiquen a súa relación e posibiliten a concertación de iniciativas, como base de traballo para unha estratexia educativa intermunicipal.

En ambos casos, esta batería de propostas é complementaria do recoñecemento ao labor que xa realizan os municipios atlánticos, así como doutras posibilidades de traballo exploradas ao longo deste estudo, tomando como principal referente as boas prácticas de xestión educativa local que se revelaron ausentes en numerosas localidades do espazo eurorrexional (camiños escolares, bancos de tempo, plenos infantís, escolas de artes, etc.).

5.1.1. Articulación e desenvolvemento da comunidade educadora eurorrexional

a) Convocatoria do I Congreso Europeo de Cooperación Educativa Transfronteiriza



Exemplo: Conferencia Anual da Asociación de Rexións Fronteirizas Europeas (<http://www.aebr.net/>), que en 2008 tivo lugar Plauen / Euregio Egrensis (Alemaña), co tema “Cooperación en Investigación e Docencia a través das Fronteiras - A Oportunidade de Desenvolvemento Rexional dos veciños europeos”.

b) Realización bianual dun Ciclo de Conferencias para Técnicos e Políticos responsables de Educación na Administración Local

O primeiro podería articularse en torno ao título “Da descentralización á cooperación na acción educativa municipal”

Exemplo: Simposio de política educativa local *Ciutat.edu: nuevos retos, nuevos compromisos*, organizado pola Área de Educación da Deputación de Barcelona (<http://www.diba.es/cjs/>).



c) Programación dun seminario itinerante de intercambio de experiencias de educación e formación no eido local



Exemplo: Intercambio de experiencias entre os centros integrados de formación profesional de Galicia e os Centros de Recoñecemento, Validación e Certificación de Competencias do Norte de Portugal, en colaboración co CEDEFOP: a Axencia Europea promotora do desenvolvemento da educación e formación profesional (<http://www.cedefop.europa.eu/>).

d) Máster virtual no Espazo Interuniversitario Eurorrexional sobre Comunidades Educadoras e Territorios de Aprendizaxe

Exemplo: *Postgrado en Xestión de Políticas de Educación na Administración Local* da IL3-Universitat de Barcelona, en colaboración coa área de educación da Deputación de Barcelona <http://diputacio.formacio.ubvirtual.com/>.



e) *Difusión de boas prácticas e organización de viaxes guiadas para coñecer e visitar in situ experiencias educativas municipais relevantes*



Exemplo: Visita guiada e almorzo de traballo cos coordinadores da Rede de Museos Científicos Coruñeses (<http://www.casacencias.org/>), seguido dun percorrido cos responsables da rede de centros socioculturais de Santiago de Compostela (<http://www.santiago-sociocultural.org/>).



Exemplo: Visita guiada polos municipios de Cangas do Narcea (Asturias), Benavente (Zamora) e/ou Plasencia (Cáceres), cos promotores das vilas de cultura científica asociadas ao proxecto *Ciencia en la Ciudad* (<http://www.cienciaenlaciudad.es/>), lanzado no Ano da Ciencia 2007 polo Consello Superior de Investigacións Científicas e pola Fundación Española para a Ciencia e a Tecnoloxía.



5.1.2. Edición e divulgación de materiais

a) Elaboración e distribución do “Manual básico de Política Educativa local na Eurorrexión do Eixo Atlántico”



Exemplo: Velázquez Andrés, J. M., & Díaz Peña, J. (2008). *Guía del concejal de educación: Manual de consulta para gobernantes y técnicos*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.

b) Edición e difusión da Guía de recursos, equipamentos e servizos educativos de titularidade municipal do Eixo Atlântico

Exemplo: Proxecto *European Resources Manager of School-Cities* (<http://www.schoolatthecity.eu/>), financiado pola acción Minerva do Programa comunitario Sócrates, co obxecto de crear unha plataforma para a xestión dos recursos educativos das cidades participantes.



5.1.3. Investigación e estudos pedagóxicos eurorrexionais

a) Introducción dun sistema de indicadores educativos locais no Sistema de Información Urbano Transfronteirizo do Eixo Atlántico (SIUTEA)



Exemplo: *R3L Project - Indicators* (<http://r3l.euproject.net/>) da Dirección Xeral de Educación e Cultura, orientado a desenvolver e aplicar un conxunto de indicadores de aprendizaxe permanente para axudar a supervisar os progresos das rexións europeas, co apoio do Comité das Rexións e do Parlamento Europeo.

b) Realización dun Estudo diagnóstico e avaliativo das necesidades e demandas formativas dos axentes educativos locais da Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal

Exemplo: *Informe das necesidades e demandas formativas dos profesionais da acción cultural pública en Galicia*, elaborado no ano 2007 para a Consellería de Cultura e Deporte da Xunta de Galicia, polo equipo de investigadores das tres universidades galegas que coordinou Héctor M. Pose Porto (<http://viacultura.net/>).



c) Proxecto dun Sistema de recoñecemento, validación e certificación de competencias no espazo empresarial da Eurorrexión

Exemplo: Sistema de transferencia das cualificacións profesionais (VQTS) desenvolvido polo 3S Research Laboratory, nun total de 37 socios de oito países (AT, CZ, DK, DE, HU, IT, NL, UK), no marco do *Programa de acción no ámbito da aprendizaxe permanente LEONARDO DA VINCI*.



d) Creación do Observatorio de Políticas Educativas Municipais no contexto Eurorrexional do Eixo Atlántico



Exemplo: *Observatorio de Políticas Educativas Locais* da Deputación de Barcelona (<http://www.diba.es/educacio/>), para apoiar e articular as iniciativas de investigación, formación e publicación en materia de acción educativa municipal.

e) *Desenvolvemento das medidas da Axenda Estratéxica para crear incentivos á realización de teses de doutoramento e premios á excelencia académica de proxectos de investigación eurorrexional*



Exemplo:
Axenda Estratéxica
do Eixo Atlántico.

5.1.4. Participación dos axentes educativos e sociais da Euro-rrexión

a) *Creación do Consello Educativo do Eixo Atlántico*



Exemplo: Comisión de Cultura e Educación do Comité das Rexións da Unión Europea.

b) Elaboración e sinatura dunha “Declaración para a Eurorrexión da Aprendizaxe e do Coñecemento no Eixo Galicia-Norte de Portugal”

Exemplo: *Declaración conxunta sobre a Eurorrexión Universitaria Pirineos-Mediterráneo*, subscrita polos responsables da política de educación superior e investigación dos gobernos da Eurorrexión Pirineos-Mediterráneo, para desenvolver os principios da *Carta Europea das fronteiras e das rexións transfronteirizas*, no tocante ás medidas de cooperación entre Universidades, institutos de investigación, escolas e centros de formación profesional.



c) Convocatoria dun Certame de Boas Prácticas de Cooperación Transfronteiriiza en Centros Educativos do Eixo Atlântico, e elaboración dun Banco de Experiencias Educativas da Eurorrexión (be³)



Exemplo: Premios de carácter nacional para o fomento da convivencia escolar, promovidos polo Observatorio Nacional da Convivencia (<http://www.convivencia.mec.es/>) do Ministerio de Educación.



Exemplo: O BIDCE (<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/>): Banco Internacional de Documentos e Experiencias da *Asociación Internacional de Cidades Educadoras* (AICE).

5.2. Propostas de acción socioeducativa local para os municipios da Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal

a) *Ampliación das iniciativas de cooperación intermunicipal no eido cultural e deportivo do Eixo Atlántico*

Exemplo: Feiras de mostras, xogos do Eixo, certames e trofeos, carné cultural, etc. e outras actividades con carácter educativo do Eixo Atlántico.



b) Extensión do programa de intercambio intermunicipal "Coñece o Eixo"



Exemplo: Programa de intercambio escolar "Coñece o Eixo" do Concello de Santiago de Compostela, para facilitar a mobilidade dos escolares e promover o coñecemento entre cidades.

c) Lanzamento dun Programa para irmandar as escolas da Eurorrexión

Exemplo: Proxecto de irmandiños electrónicos *Twinning* (<http://www.twinninggame.net/>), co patrocinio do programa comunitario Comenius, para a cooperación estudiantil entre os centros educativos de Polonia e Grecia.



Exemplo: Redes nacionais, rexionais e locais do Plan de Escolas Asociadas da UNESCO (redPEA), comunmente coñecida como Escolas Asociadas da UNESCO <http://www.aecid.es/unesco/escuelas.htm>.

d) *Convocatoria anual dun Foro Atlántico das Asociacións de Nais e Pais de Alumnos con sede itinerante polos municipios do Eixo Atlántico*



Exemplo: O Forum Orienta para a difusión da oferta de ensino superior en Galicia entre o alumnado de bacharelato e de formación profesional dos centros de educación secundaria (<http://www.forumorienta.es/>).

e) *Creación do Feriado Escolar da Eurorrexión (16 de outubro)*

Exemplo: Iniciativa para celebrar o *Día de Europa nas escolas* (9 de maio), organizado en colaboración coas rexións e cidades da Unión (http://ec.europa.eu/europeaid/9-may-initiative/index_en.htm).



f) *Xeneralización dun sistema de BookCrossing entre as bibliotecas municipais da Eurorrexión*



Exemplo: Iniciativa *BookCrossing vai á escola* (<http://www.bookcrossing.com/schools>) para compartir libros e experiencias de aprendizaxe de idiomas, alfabetización, animación á lectura, etc.

g) Participación municipal en programas educativos da campaña de verán España-Portugal

Exemplo: Programa de *Estancias Científicas de Verán ESCIVE* (<http://www.escive.fecyt.es/>) da Fundación Española de Ciencia e Tecnoloxía (FECYT) e da Axencia Nacional para a Cultura Científica e Tecnolóxica (Ciência Viva), dirixido a estudantes españois e portugueses de Ensino Secundario e Bacharelato (15-17 anos) especialmente interesados pola ciencia e a tecnoloxía.



Exemplo: Programa *Universidade de Junior* da Universidade do Porto (<http://universidadejunior.up.pt/>), para a iniciación dos escolares do ensino básico e secundario no ambiente universitario, coa finalidade de promover o coñecemento en áreas como as ciencias e as enxeñarías, as letras, o deporte e as artes.

h) Extensión de programas de recepción á comunidade educativa



Exemplo: Educación na cidade: vivir en seguranga. Concello de Palmela (Portugal) (www.cm-palmela.pt).

Pretende presentar e informar aos novos profesores e profesoras e, en xeral, a toda a comunidade educativa, a oferta de servizos e actividades para o novo curso académico que empeza no Concello de Palmela. Todo elo, complementado con un mes de seminarios, obradoiros, visitas guiadas, conferencias, etc.

i) Implementar ás iniciativas da Eurorrexión en materia de educación para a cultura de paz e a sustentabilidade

Exemplo: iniciativas da UNESCO no marco da *Década de Educación para o Desenvolvemento Sostible* (2005-2014).



Finalizamos o informe coa presentación da temporalización prevista para as liñas de acción propostas, dando conta na súa situación nos curtos, medios e longos prazos; entendendo que os primeiros supoñen unha acotación temporal que non supera os dous anos, os segundos abranguen unha duración que se sitúa entre os tres e os cinco anos, e o longo prazo refire actuación cun percorrido que vai máis alá dos seis anos.

Cadro 14: Temporalización das liñas de acción socioeducativas propostas

	Iniciativas	Temporalización		
		curto	medio	longo
Propostas de acción socioeducativa local para o Eixo Atlántico	Articulación e desenvolvemento da comunidade educadora eurorrexional			
	Convocatoria do I Congreso Europeo de Cooperación Educativa Transfronteiriza		x	
	Realización bianual dun Ciclo de Conferencias para técnicos e políticos responsable de educación na Administración Local	x		
	Programación dun seminario itinerante de intercambio de experiencias de educación e formación nos contextos locais	x		
	Máster virtual no Espazo Interuniversitario Eurorrexional sobre Comunidades Educadoras e Territorios de Aprendizaxe			x
	Difusión de boas prácticas e organización de viaxes guiadas para coñecer e visitar in situ experiencias educativas municipais relevantes	x		
	Edición e difusión de materiais			
	Elaboración e distribución do <i>Manual de política educativa municipal no territorio da Eurorrexión</i>		x	
	Edición e publicación da Guía de recursos, equipamentos e servizos educativos do Eixo Atlántico.		x	
	Investigación e estudos pedagóxicos eurorrexionais			
	Introdución dun sistema de indicadores educativos locais no <i>Sistema de Información Urbano Transfronteirizo do Eixo Atlántico</i>	x		
	Realización dun Estudo diagnóstico e avaliativo das necesidades e demandas formativas dos axentes educativos locais da Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal		x	
	Proxecto dun Sistema de recoñecemento, validación e certificación de competencias no espazo empresarial da Eurorrexión		x	
	Creación do Observatorio de Políticas Educativas Municipais no contexto Eurorrexional do Eixo Atlántico			x
	Desenvolvemento das medidas da Axenda Estratéxica para crear incentivos á realización de teses de doutoramento e premios á excelencia académica de proxectos de investigación eurorrexional	x		
	Participación dos axentes educativos e sociais da Eurorrexión			
	Creación do Consello Educativo do Eixo Atlántico, con especial incidencia na Administración Local		x	
	Elaboración e sinatura dunha <i>Declaración para a Eurorrexión da Aprendizaxe e do Coñecemento Galicia-Norte de Portugal</i>	x		
	Convocatoria dun Certame de Boas Prácticas de Cooperación transfronteiriza en Centros educativos do Eixo Atlántico, e elaboración dun Banco de Experiencias Educativas da Eurorrexión	x		

Cadro 14: Temporalización das liñas de acción socioeducativas propostas

	Iniciativas	Temporalización		
		curto	medio	longo
Propostas de acción socioeducativa local para os municipios da Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal	Ampliación das iniciativas de cooperación intermunicipal no eido cultural e deportivo do Eixo Atlántico.	x		
	Extensión do programa de intercambio municipal <i>Coñece o Eixo</i>	x		
	Lanzamento dun Programa para irmandar as escolas da Eurorrexión	x		
	Convocatoria anual dun <i>Foro Atlántico das Asociacións de nais e pais de alumnos</i> con sede itinerante polos municipios do Eixo Atlántico		x	
	Creación do Feriado Escolar da Eurorrexión		x	
	Xeneralización dun sistema de Bookcrossing entre as bibliotecas municipais da Eurorrexión		x	
	Participación municipal en programas educativos da campaña de verán España-Portugal	x		
	Extensión de programas de recepción á comunidade educativa	x		
	Impulsar as iniciativas da Eurorexión en materia de Educación para Cultura de Paz e a Sustentabilidade	x		

REFERENCIAS DOCUMENTAIS

- Ajuntament de Barcelona (1990): *La ciudad educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Ajuntament de Barcelona (1991): *Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras: documentos finales*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Ajuntament de Barcelona (1998): *Proyecto Educativo de Ciudad*. Barcelona: Institut d'Educació do Ajuntament de Barcelona.
- Ajuntament de Barcelona (1999): *Por una ciudad comprometida con la educación*. Barcelona: Institut d'Educació do Ajuntament de Barcelona (2 vols.).
- Afonso, Natércio (2008). Parecer. Novo regime de gestão das escolas.
En: http://jn.sapo.pt/2008/01/13/dossier/Novo_regime_de_gestao_das_escolas.html
- Alvarez, E. (2006), "A FEMP ante a LOE", *Interea Visual*, Janeiro, 75-80.
- Alves, J. M. (2005): "Educação e Formação". *NORTE 2015, Grupo de Prospectiva: As Instituições*, Documento de Enquadramento Preliminar
En: <http://www.ccr-norte.pt/regnorte/doc2015.php>
- Ander-Egg, E. (2008): *La ciudad educadora como forma de fortalecimiento de la democracia y de una ciudadanía activa y convivencial*. Córdoba-Argentina: Editorial Brujas.
- Augé, M. (2006): *Los no lugares: espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Batista, I. (2005): *Dar rosto ao futuro – a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Barbero, J. M. e Cortés, F. (2005): *Trabajo Comunitario, organización y desarrollo social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barbier, J. (1993): *Elaboração de projectos de acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2008). Parecer. Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME
En: http://jn.sapo.pt/2008/01/13/dossier/Novo_regime_de_gestao_das_escolas.html
- Caballo, M.B. (2001): *A Cidade Educadora. Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cabezudo, A. (2004): "Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais". *Varios Cidade Educadora, princípios e experiências*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Cortez Editora, 11-14
- Cabral Pinto, F. (2004): *Cidadanía, sistema educativo e Cidade Educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Caride, J. A. (1997): "Acción e intervención comunitarias". En Petrus, A. (co-ord.): *Pedagogia Social*. Barcelona: Ariel, pp. 221-247.

- Caride, J. A. (1999): "Do rural ó urbano: problemas e desafios para a educação". Em Varios Autores: *As cidades e os rostos da exclusão*. Porto: Universidade Portucalense, pp. 21-38.
- Caride, J. A. (2000): *Estudar ambientes: a análise de contextos como prática educativo-ambiental*. Oleiros: Xunta de Galicia-Concello de Oleiros.
- Caride, J. A. (2001): "Las redes del desarrollo: conceptos, enfoques y perspectivas". En Lucio-Villegas, E. (ed.): *Espacios para el desarrollo local*. Barcelona: Editorial PPU, pp. 17-61.
- Caride, J. A. (2003): "Educación Social, ciudadanía y desarrollo en el escenario de las comunidades locales". En García Molina, J. (coord.): *De nuevo, la Educación Social*. Madrid: Dykinson, pp. 69-88.
- Caride, J. A. (2006): "La Educación Social en la acción comunitaria". En Úcar, X. e Llena, A. (coord.): *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graò, pp. 157-194.
- Caride, J. (2006): "Entre o público e o privado: un difícil equilibrio no quefacer socioeducativo e cultural", *Interea Visual*, 2006, 32-35.
- Caride, J. A.; Freitas, O. e Vargas, G. (2007): *Educação e desenvolvimento comunitario local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Caride, J.A., Pereira, O.M. e Vargas, G. (2007): *Educação e desenvolvimento comunitario local. Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Carneiro, R. (1998): *Educação para a Cidadania e Cidades Educadoras*. Macau: Edição do Leal Senado de Macau.
- Carol, L. (2005): "Educación-Escuela-Territorio-Comunidad". *Aula de Innovación Educativa*, nº 145, pp. 77-81.
- Colom, A. J. (2001): "Ciudadanía y educación: el desarrollo de nuevos modelos socio-educativos". En Santos, M. A. e Lorenzo, M. (eds.): *A construcción educativa da cidade: unha perspectiva transversal*. Santiago de Compostela: Litonor, pp. 35-50.
- Comissão Europeia (2001): *Governança Europeia: Um Livro Branco*. Bruxelas: 25.07.2001. COM (2001) 428 final.
- Costa, J. (2007): *A planificação educativa dos municípios da Área Metropolitana do Porto segundo o conceito de Cidade Educadora*. Porto, Tese de mestrado aprovada na Universidade Portucalense.
- Del Pozo, J. M. (2008): "El concepto de ciudad educadora, hoy". En Asociación Internacional de Cidades Educadoras: *Educación y vida urbana: 20 años de Cidades Educadoras*. Madrid: Santillana, pp. 25-33.
- Delgado, P. (2006): *Os Direitos da Criança. Da participação à responsabilidade. O sistema de protecção e educação das crianças e jovens*. Porto: Profedições.

- Domínguez, L. e Pardellas, X. (dirs., 2007): *Sete ideias para sete anos decisivos. Agenda Estratégica do Eixo Atlântico*. Porto: Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular.
- EUROSTAT (2007): *Key data on Higher Education in Europe*. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais da Comissão Europeia.
- Faure, E. (1973): *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernandes, A. (2005a): "Contextos de intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses". Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J. e Ferreira, F.: *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto, Edições ASA, 193-224.
- Fernandes, A. (2005b): "Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia". Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J. e Ferreira, F.: *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, Porto, Edições ASA, 53-90.
- Figueras Bellot, P. (2008): "Ciudades Educadoras".
En: http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_educating.html
[consulta en 15 de octubre de 2008].
- Fonseca, M. Pires da (2004): "A política regional da União Europeia: uma utopia viável?", *E-topia: Revista Electrónica de Estudos sobre a Utopia*, n.º 2 (2004). ISSN 1645-958X
<http://www.letras.up.pt/upi/utopiasportuguesas/e-topia/revista.htm>
- Formosinho, J. (1999): "Um novo conceito de escola". Machado, J. (coord.): *Actas do Seminário Autonomia, Flexibilidade e Associação*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, 29-34.
- Formosinho, J. (2005): "A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias". Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J. e Ferreira, F.: *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, 307-319.
- Gómez, C. e outros (2001): *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Gómez de la Iglesia, R. (2001): "Prólogo: Hacia la ciudad del encuentro, la ciudad de la emoción". En Varios Autores: *Cultura, desarrollo y territorio*. Vitoria-Gasteiz: Xabide, pp. 13.19.
- Jurado, J. R. (2003): "Ciudad educadora. Aproximaciones contextuales y conceptuales". *Estudios Pedagógicos*, n.º 29, pp. 127-142.

- Longas, J., Civis, M. e Riera, J. (2008): "Asesoramiento al desarrollo de redes socioeducativas locales: funciones y metodología". *Cultura y Educación*, vol. 20, nº 3, pp. 303-321.
- Maragall, P. (2008): "La ciudad de las personas". En Asociación Internacional de Ciudades Educadoras: *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Madrid: Santillana, pp. 13-16.
- Marques, A. P. (2005): "Educação e cidadania na Euro-região", em Bouzada, X. (coord.), *Livro II. Políticas Sociais e Cidadania, Segundos Estudos Estratégicos do Eixo Atlântico*, INTERREG III A – Subprograma Norte de Portugal – Galiza. Fundo Europeu de Desenvolvimento regional. Ourense: Planeta (CD-Rom).
- Marques, A. P. e Moreira, R. (2005). "Igualdade na diversidade na Euro-região", em Bouzada, X. (coord.), *Livro II. Políticas Sociais e Cidadania, Segundos Estudos Estratégicos do Eixo Atlântico*, INTERREG III A – Subprograma Norte de Portugal – Galiza. Fundo Europeu de Desenvolvimento regional. Ourense: Planeta (CD-Rom).
- Merino, A. e Plana, J. (coord.): *La ciudad educa: aportaciones para una política educativa local*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Molina, S. (2005): "Retos de las ciudades educadoras asturianas". *Magister: Revista miscelánea de investigación*, Nº 21, 7-26.
- Moll, J. (2008): "La ciudad y sus caminos educativos: escuela, calle e itinerarios juveniles". En Asociación Internacional de Ciudades Educadoras: *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Madrid: Santillana, pp. 217-226.
- Petit, A.; Badosa, J. e Mampel, J. (2002): "Educación y escuela. El nuevo papel de la escuela dentro de una concepción educativa más amplia. Los Proyectos Educativos de Ciudad y sus actores". En Subirats, J. (coord., 2002): *Gobierno Local y Educación: la importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel, pp. 199-221.
- Plana, J. (2007): "Apuntes para una reflexión sobre política educativa, territorio y familias". En Merino, A. e Plana, J. (coord.): *La ciudad educa: aportaciones para una política educativa local*. Barcelona: Ediciones del Serbal, pp. 139-153).
- Plandiura, R., e Perdígó i Solà, J. (2002): "Los condicionantes jurídicos en España: ¿pueden los ayuntamientos intervenir en política educativa?: Límites y oportunidades". Subirats, J (Ed.): *Gobierno local y educación: La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel, 161-198.
- Pose, H. (2006): *La cultura en las ciudades. Un quehacer cívico-social*. Barcelona: Graó.

- Riba i Romeva, C., Alsinet i Caballería, J., e Ribera, M. (2002): "¿Cuál es el nivel de gobierno adecuado para ocuparse del sistema educativo?: La situación en europa". Subirats, J. (Ed.), *Gobierno local y educación: La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel, pp. 113-160.
- Ríos González, M. F. (2002): "Evolución de la Educación Permanente. Perspectiva de la UNESCO". *Diálogos*, vol. 3, nº 31-32, pp. 87-92.
- Rodríguez-Posé, Andrés & Ugo Fratesi (2004): "Between Development and Social Policies: the Impact of European Structural Funds in Objective 1 Regions". *Regional Studies*, nº 38.1. pp. 97-113. <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>
- Subirats, J. (2002): *Gobierno local y educación: La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Subirats, J. (2002): "Educación y territorio. El factor proximidad y de comunidad en las políticas educativas". En Subirats, J. (coord., 2002): *Gobierno Local y Educación: la importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel, pp. 23-50.
- Subirats, J. (coord., 2002): *Gobierno Local y Educación: la importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Tate, W. (2008): "Geography of opportunity: Poverty, place and Educational Outcomes". *Educational Research*, vol. 37, nº 7, 3779-411.
- Teichler, U. (2007): *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives*, «Higher Education Dynamics, nº 17». London: Springer
- Trilla, J. (1990): "Introducción". En Ajuntament de Barcelona: *La ciudad educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, pp. 15-21.
- Trilla, J. (1999): "A educação non formal e a Cidade Educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación". *Revista Galega do Ensino*, nº 24, pp. 199-211.
- Trilla, J. (2005): "La ciudad educadora: Municipio y educación". Peiró i Gregory, S. (Ed.): *Nuevos espacios y nuevos entornos en educación*. Alicante: Editorial Club Universitario, 19-42.
- Varios autores (2008): *Educación y vida urbana. 20 años de Ciudades Educadoras*. Madrid: Santillana.
- Vilar, J. (2008): "Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria". *Cultura y Educación*, vol. 20, nº 3, pp. 267-277.
- Vintró, E. (2001): "Educación, escuela, ciudad: el Proyecto Educativo de la ciudad de Barcelona". En Gómez-Granell, C. e Vila, I. (coord.): *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro, pp. 33-52.

PÁXINAS WEB

<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>

<http://www.eixoatlantico.org/index.php>

Anexo 1

GLOSARIO

De seguido preséntase unha escolma dos conceptos máis frecuentes e salientables nas políticas educativas locais. Preténdese, dunha banda, achegarse aos significados da terminoloxía máis empregada a cotío e xerar consensos sobre os contidos e os conceptos de política educativa. Por outra, procúrase axudar a dominar unha linguaxe propia que unifique criterios.

Abandono escolar

Concepto que se utiliza para referirse ao feito de deixar de asistir de forma permanente á escola por parte da poboación que, estando en idade escolar, non completou o ciclo educativo obrigatorio e non cursa outro tipo de estudos ou formación.

Absentismo escolar

Fenómeno que responde ás dificultades de integración na vida escolar que presentan algúns rapaces e rapazas en idade de escolarización obrigatoria. Manifestase co progresivo e reiterativo afastamento do centro educativo, cunha inhibición das actividades da aula e/ou a non asistencia repetida ás clases, xa sexa pola vontade do menor, dos pais ou pola expulsión reiterada.

Acción socioeducativa

Actividade ou conxunto de actividades e procesos socioeducativos, planificados e intencionais, que procuran ben a interiorización dun determinado coñecemento, ben sensibilizar diante dunha problemática. Neste caso, promóvese un posicionamento crítico diante dela e a adquisición de novos hábitos que permitan contribuír á solución do problema.

Actividades complementarias

Constitúen o conxunto de actividades dirixidas aos centros educativos, durante o horario escolar, para colaborar na educación integral do alumnado, aportando determinados contidos científicos e/ou sociais -en concordancia co seu proxecto curricular- que a escola non pode ofrecer internamente.

Actividades extraescolares ou extracurriculares

Actividades encamiñadas a potenciar a apertura do centro escolar ao seu contorno fóra do horario lectivo. De carácter voluntario para ao alumnado, procuran a implicación activa de toda a comunidade educativa. Adoitan estar organizadas e apoiadas polos municipios e as ANPAs, fundamentalmente.

Administración educativa

Órgano de goberno responsable de asegurar o dereito á educación de todos os cidadáns, así como de garantir o correcto funcionamento de todos os elementos do sistema educativo.

Alfabetización

Proceso continuo de aprendizaxe de competencias cognitivas que oscilan dende un nivel básico ata un máximo indeterminado, e que capacitan para utilidades sociais espazo-temporais recoñecidas pola comunidade.

Animación Sociocultural

Conxunto de métodos e prácticas sociais que ten como finalidade estimular a iniciativa e a participación das comunidades no proceso do seu propio desenvolvemento, así como na vida sociopolítica na que están integradas.

Aprender a aprender

Principio de intervención educativa que consiste en facilitar un conxunto de recursos para desenvolver estratexias e habilidades que faciliten aprendizaxes futuras de forma autónoma.

Aprendizaxe ao longo da vida

Actividade de aprendizaxe realizada ao longo do ciclo vital co obxectivo de mellorar os coñecementos, as competencias e as aptitudes cunha perspectiva persoal, cívica, social ou relacionada coa ocupación. Denomínase tamén Aprendizaxe Permanente. Trátase dun concepto que se utiliza para expresar que a adquisición de coñecementos e competencias e a mellora das aptitudes e actitudes non finaliza ao rematar a formación básica, media ou superior, senón que continua ao longo de toda a vida.

Aprendizaxe – servizo

Actividade educativa que combina procesos de aprendizaxe e de servizo á comunidade nun só proxecto, ben articulado, no que os participantes aprenden de forma integral traballando en necesidades reais do contorno coa finalidade de melloralo.

Axenda 21 Local

A Axenda 21 Local foi aprobada en Río de Janeiro en 1992. Trátase dun plan estrutural municipal de actuacións encamiñadas a conseguir que un territorio concreto teña un futuro sostible. No ámbito local foi posta en marcha durante os anos noventa en bastantes concellos. Normalmente conleva un proceso de participación, xa sexa na fase de diagnóstico ou na elaboración do plan de acción. A Axenda 21 recoñece a importancia da educación e incorpora elementos educativos para fomentar a sostibilidade.

No ano 2004 aprobouse a Axenda 21 da Cultura en Barcelona, documento que procura achegar respostas aos desafíos do desenvolvemento cultural dende o compromiso de acadar acordos que promovan a diversidade cultural, a multidimensionalidade da cultura e a importancia da creación e participación cultural.

Axentes culturais

Conxunto de actores (individuos relevantes na comunidade, grupos sociais, institucións e persoas vecelladas ao sector produtivo, profesionais dos distintos ámbitos da cultura...) que desempeñan funcións de liderado na dinámica cultural, tanto no que se refire ao ámbito da creación como no da promoción e difusión cultural.

Axentes socioeducativos

Conxunto de persoas, grupos sociais, entidades ou institucións de diversa índole que, desde calquera dos ámbitos da sociedade inflúen ou participan en actuacións de carácter social e educativo.

Axudas ao estudo

Programa de carácter compensatorio para familias e/ou alumnado desfavorecido social e economicamente. Consistente en outorgar bolsas de diversa contía económica para gastos derivados do seguimento de determinados estudos regrados: axudas para adquirir libros e material escolar, para o transporte, comedor, etc.

Boa práctica

Actuación innovadora e sostible que conseguiu optimizar unha forma de facer en calquera dos ámbitos das políticas locais. En xeral, as boas prácticas pódense tomar como referencia para impulsar procesos de mellora e de aprendizaxe.

Camiños escolares

Alternativa de mobilidade cidadá que articulan aquelas comunidades máis sensibles á educación da infancia e da adolescencia. Consiste en crear itinerarios seguros e agradables para que os nenos e as nenas poidan desprazarse a pé, e dunha maneira autónoma, da casa á escola, así como a outros equipamentos educativos de proximidade.

Carta de servizos

Documento público, elaborado e difundido por cada concello, servizo ou equipamento municipal no que se informa á cidadanía e ás persoas usuarias sobre os servizos que teñen encomendados, sobre os dereitos que lles asisten en relación a aqueles, así como sobre os compromisos de calidade na súa prestación.

Centro educativo

Establecemento organizado no cal se poden levar a cabo actividades educativas e de aprendizaxe de carácter regrado ou non regrado, pero que adoitan conducir á obtención de diplomas e cualificacións recoñecidas polo sistema educativo.

Cidade amigable

Denomínase así a unha cidade, ou a calquera sistema local de goberno, que se compromete a respectar os dereitos da infancia, polo que a opinión, as necesidades, as prioridades e os dereitos deste colectivo forman parte integrante das políticas, os programas e as decisións públicas.

Cidade Educadora

É unha idea/forza que concibe o medio urbano como contorno, axente e contido educativo, tanto desde unha perspectiva descritiva (a forma en que educan as cidades) como desde unha perspectiva proxectiva (criterios e tipos de intervención que optimicen a educación das cidades).

Cidade inclusiva

Comunidade urbana que se entende como espazo de relación entre minorías e maiorías traballando para unha cidadanía común co obxecto de consolidar unha adscrición identitaria por encima doutras identidades específicas dos grupos que a compoñen. Cidade, xa que logo, que abrangue e non exclúe por razóns de raza, crenza, status social ou ideoloxía.

Cidade sostible

É aquela que mantén unha visión integral do desenvolvemento urbano, enfatizando tal desenvolvemento como incremento da riqueza material, o aumento da calidade de vida e a reprodución das condicións sociais, económicas e institucionais para garantir o seu progreso, sen comprometer por elo a capacidade das xeracións futuras para satisfacer as súas. Supón a implicación do territorio nos procesos de xestión e de explotación das actividades, garantindo así ao máximo a distribución dos efectos positivos, directos e indirectos, que puideran xerarse. Unha cidade sostible é aquela que é planificadora, racionalmente dotada, xusta, sostible co patrimonio de seu, creativa e diversa, ecolóxica, bela, promotora de espazo público, compacta e policéntrica.

Coeducación

Educación que fomenta a igualdade de oportunidades entre os nenos e nenas, opoñéndose ao sexismo educativo.

Comisión de escolarización

Órgano que garante o cumprimento das normas sobre admisión do alumnado e a participación dos diferentes sectores educativos no seguimento do

proceso de asignación de prazas escolares. As comisións de escolarización que actúan no ámbito territorial do municipio son parte integrante da oficina municipal de escolarización.

Competencia social e cidadá

Ter capacidade de coñecemento dos problemas, ser quen de priorizar, de escoller as vías e de xestionar os recursos para afrontalos, preferentemente de xeito colectivo.

Competencias básicas

Son unha combinación de coñecementos, aptitudes e actitudes apropiados a unha situación determinada. Refírense a aquelas que posibilitan a todos os individuos a súa realización como persoas, a inclusión social, a cidadanía activa e a ocupación, no marco dunha sociedade da información ao longo da vida.

Competencias educativas locais

Conxunto de ámbitos de acción atribuídos aos gobernos locais pola lexislación vixente, definindo os campos e niveis de responsabilidade dos concellos en materia educativa.

Comunidade educativa

Tendo como obxectivo común o interese pola calidade do ensino, refírese ao ámbito de carácter territorial dun centro educativo como espazo privilexiado para a potenciación de novas vías de participación e de implicación de persoas, colectivos de pais e nais, equipos directivos, xestores políticos e técnicos, así como doutras entidades socioculturais na educación.

Comunidade de aprendizaxe

Consiste na transformación social e cultural dun centro educativo -ou de varios- e do seu contorno, baseándose na aprendizaxe dialóxica. Isto supón apostar por unha reorganización integral, dende a aula ata a organización dos propios centros e a súa relación coa comunidade, rueiro ou vila, en base ao diálogo con institucións, colectivos e persoas desa localidade.

Concellaría de Educación

Órgano de goberno municipal de asistencia ao alcalde ou á alcaldesa, cun concelleiro ou concelleira ao fronte da mesma e con encomendas vinculadas á educación. Ten como principais obrigas ás de cumprir a lexislación educativa vixente, mais pode desenvolver outras que amplíen os seus labores en termos de servizos, programas e actividades dirixidas tanto ao ensino regrado como á alfabetización e á aprendizaxe permanente.

Consello Educativo Municipal

Máximo órgano consultivo do municipio en educación. Lexislado pola Lei Orgánica da Educación (1985), está presidido polo alcalde ou alcaldesa e con-

fórmano representantes políticos dos partidos con presenza no Pleno Local, da dirección e do profesorado dos centros, dos pais e das nais, do alumnado, do persoal de servizos, dos sindicatos e das asociacións dese municipio. Así mesmo, adoita cumprir unha función consultiva, de participación, de proposta e de estudo para todas aquelas cuestións con incidencia educativa nesa comunidade local.

Consello Escolar de Centro

Órgano de participación no control e xestión do centro educativo, aberto aos diversos sectores da comunidade educativa. Formula propostas sobre a programación, a convivencia, a colaboración con outros centros, entidades e organismos; aproba o regulamento de réxime interno e os presupostos, informa o proxecto educativo, coñece a resolución de conflitos disciplinarios, promove a renovación e conservación das instalacións e equipamentos e analiza e valora o funcionamento do centro, así como o rendemento escolar e os resultados da avaliación.

Consellos educativos territoriais

Organismos colexiados de consulta e participación que teñen como obxectivo potenciar e facer máis efectiva a implicación dos sectores afectados na programación xeral do ensino non universitario. Estes son o consello escolar, os consellos escolares territoriais e os consellos escolares municipais.

Corresponsabilidade

Modo de liderar e desenvolver os procesos participativos que se caracteriza porque o nivel de implicación -tanto do goberno municipal como dos axentes sociais e/ou cidadáns- na responsabilidade que corresponde a cada un deles, mostra a viabilidade e cualidade das respostas ao plan establecido.

Dereito á educación

Ámbito específico do Dereito recollido na lexislación e referido ao dereito a unha praza escolar para cada neno e nena, sen discriminación. Tamén se refire a dispor dun ensino de calidade onde, ademais da formación necesaria, a educación estea baseada nos dereitos humanos, respectando as características propias e diversas dos cativos.

Descentralización educativa

Proceso que trata da transferencia de poder de decisión e xestión aos órganos e niveis de goberno máis próximos á cidadanía, así como ás persoas usuarias dos servizos educativos. Pode darse entre a Administración central e a Autónoma, ou desta última á Local.

Educación de persoas adultas

Conxunto de procesos de aprendizaxe, regrados ou non, polos cales as persoas ás que o seu contorno social considera adultos, desenvolvan as súas capa-

idades, enriquezan os seus coñecementos e melloren as súas competencias técnicas ou profesionais, a fin de reorientalas para atender as súas propias necesidades e as da sociedade.

Educación en valores

Proposta educativa que persigue fomentar actitudes que favorezan a felicidade de todas as persoas, no seu conxunto, nun marco de respecto polo contorno natural, social e cultural. Así, lévanse a cabo programas que fan referencia aos dereitos humanos, ao desenvolvemento social, á paz, á igualdade de oportunidades, á diversidade, ao medio ambiente, ao consumo responsable, etc.

Educación inclusiva

Conxunto de orientacións, prácticas e metodoloxías que fan da educación un instrumento de cohesión e de integración social. No ámbito escolar, enténdese como o deseño e a aplicación de procesos de adaptación curricular e organizativa mediante as cales, unha escola ou un sistema educativo, atende ás necesidades de todo o alumnado ou de persoas concretas, nomeadamente as máis vulnerables ou con necesidades educativas especiais, de cara a evitar situacións de exclusión social.

Educación intercultural

Proposta de intervención educativa baseada nuns procesos de ensino-aprendizaxe que teñen como finalidade conseguir unha sociedade integrada, sen exclusións e con capacidade de respectar a diversidade cultural interna.

Educación para a cidadanía

Conxunto de procesos e de actividades de ensino e aprendizaxe que teñen por obxectivo fomentar o respecto dos dereitos humanos, a educación en valores democráticos e a cidadanía.

Educación permanente

Designa un proxecto global que trata de favorecer a conexión entre os diversos contornos de aprendizaxe dunha comunidade para facilitar a mobilidade das persoas dun a outro, así como dar unha resposta satisfactoria ás necesidades e demandas educativas de cadaquén.

Equipamentos socioculturais

Edifícios e instalacións onde se deseñan e/ou desenvolven programas, proxectos e actividades de acción sociocultural. A súa diversidade tipolóxica responde a diferentes criterios construtivos, de uso e de xestión, mais talvez a máis comunmente aceptada sexa a de "centralidade" e "de proximidade".

Escolas de segunda oportunidade

Trátase dunha acción destinada a facilitar a inserción laboral de persoas con problemas de fracaso escolar, dotando dunha cualificación básica a aquela mocidade que, por diferentes motivos, non rematou o ensino obrigatorio con éxito. Baséase no deseño de itinerarios integrados en inserción, que inclúen: módulo de habilidades sociais, cursos de formación ocupacional, obradoiro de busca activa de emprego, realización de prácticas concertadas, etc.

Escolas municipais de artes

Iniciativas de promoción da creatividade, dirixidas á poboación en xeral, destinadas a ofrecer oportunidades de encontro, relación e formación básica en especialidades artísticas de toda índole (música, plástica, fotografía, danza, teatro, artes do movemento, etc.).

Espazos educativos

Lugares físicos (centros escolares, patios, equipamentos especializados...), comunicativos (programas de televisión, de radio, webs...) ou oportunidades para educar e educarse.

Formación profesional

Conxunto de ensinanzas que capacitan para o exercicio cualificado de diversas profesións, proporcionando ao alumnado a formación necesaria para adquirir a competencia específica de cada título, ademais de comprender a organización e as características do sector correspondente.

Igualdade de oportunidades

Termo referido a unha forma de xustiza social que propugna que un sistema é socialmente xusto e equitativo cando todas as persoas, potencialmente, teñen idénticas posibilidades de acceder ao benestar social e posúen os mesmos dereitos políticos e civís.

Inserción sociolaboral

Denominación utilizada para dar conta de distintos procesos transición, adaptación e/ou incorporación das persoas ao mundo laboral, favorecendo a súa transición ou inclusión desde diferentes situacións ou contextos de natureza formativa ou social (desemprego, discapacidade, vulnerabilidade, etc.).

Integración escolar

Conxunto de medidas e de actuacións (ordenación académica, recursos didácticos, actividades de formación e cambios de actitude) dirixidas a facer posible a escolarización e educación do alumnado con necesidades educativas especiais -ou con necesidades específicas- nos centros ordinarios.

Lecer

Experiencia humana complexa que se centra en actuacións elixidas libremente polas persoas, caracterizadas pola satisfacción que producen e por ser autotélicas (posúen un fin en si mesmas). Poñen en xogo a autonomía persoal e grupal, resultando vivencias con importantes implicacións nestes dous planos, podendo repercutir no desenvolvemento individual e comunitario. Sendo así, considérase un dereito humano básico do que ninguén debería ser privado.

Mapa de recursos educativos

Instrumento que recolle o conxunto da oferta educativa, regrada e non regrada, existente nun territorio concreto. O resultado da construción e análise deste mapa permite identificar aos actores educativos, as actividades e programas e as redes e espazos relacionados, articulados de forma estable no territorio.

Mapa escolar

Instrumento de planificación educativa do que se dota a administración pública para garantir unha oferta educativa de calidade, dirixida ao conxunto da poboación escolarizada en todas as etapas educativas.

Mediación educativa

Procedemento para resolver conflitos no que as partes, axudadas por unha persoa neutral -o mediador ou mediadora, que non decide por elas- procuran chegar a un acordo. A mediación escolar é unha boa ferramenta de prevención, xa que favorece os procesos de integración educativa dos escolares.

Necesidades educativas especiais

Atención educativa adaptada, temporal ou permanente, que pode ter un alumno ou alumna para desenvolver o máximo das súas posibilidades, así como para acadar os obxectivos establecidos no currículo da educación obrigatoria para o conxunto dos estudantes. Tamén fai referencia á educación especial.

Necesidades educativas específicas

Termo que alude ás necesidades educativas especiais, aos superdotados intelectuais, ás persoas estranxeiras e ás minorías étnicas; alumando cunhas necesidades ben concretas e que precisa -co obxectivo de acadar o máximo desenvolvemento posible- atención pedagóxica individualizada de persoal especializado nas distintas problemáticas.

Necesidades sociais

Concepto polisémico que alude a diferentes lecturas da situación de benestar social dunha comunidade, grupo ou individuo. Poden ser necesidades sociais: a diferenza entre os resultados desexados respecto dun estado ou activida-

de e os observados ou previstos; o cambio social desexado pola maioría do grupo de referencia; a dirección na que se pode predicir unha mellora social considerando a información dispoñible; aquel estado ou recurso tal que a súa ausencia ou deficiencia é prexudicial para a sociedade. O coñecemento das necesidades sociais (a través de procesos avaliativos), presenta unha referencia chave nas decisións vencelladas ao deseño de programas de intervención social que pretendan a mellora da calidade de vida.

Oficina Municipal de Escolarización

Servizo municipal creado entre a Consellería ou Delegación de Educación e os concellos -en colaboración- para facilitar o proceso de escolarización do alumnado do municipio nos niveis de infantil, primaria e educación secundaria obrigatoria. As Oficinas Municipais de Escolarización traballan para velar polo cumprimento da legalidade nos procesos de matriculación, orientar e informar adecuadamente ás familias e procurar unha distribución equilibrada do alumnado con necesidades educativas específicas, de xeito que se posibilite a integración, se facilite a cohesión social e se favoreza unha calidade educativa adecuada.

Pacto local pola educación

Iniciativa dun goberno local para favorecer o diálogo e a participación da comunidade educativa e do conxunto da cidadanía sobre o futuro da educación nese contexto. Significa a expresión dun compromiso por mellorar a calidade das oportunidades educativas dun territorio.

Participación cidadá

Conxunto de actividades, procesos e técnicas polos que a poboación intervéen nos asuntos públicos que lle afectan. O obxectivo de alentar e facilitar tal implicación social non é outro que o de darlle contido e ampliar a democracia participativa.

Pedagogía urbana

Conxunto de actividades educativas desenvolvidas no marco da administración local que pretende aproveitar á cidade como medio e como fin educador. Baixo tal filosofía, os concellos organizan unha batería de propostas de sensibilización e adquisición de coñecementos, tendo como destinatarios fundamentais aos nenos e as nenas en idade escolar. Polo xeral, desenvólvense fóra da aula.

Plan de acollida

Conxunto de medidas, recursos, equipamentos e estratexias didácticas que, dunha forma organizada, teñen como obxectivo acoller ao alumando novo dentro do sistema educativo. Trasladado ao ámbito municipal, o plan de aco-

llida é unha ferramenta para facilitar a integración educativa e social das persoas.

Plan de convivencia escolar

Proxecto conformado por orientacións, estratexias e material didáctico que procura a posta en práctica da educación na convivencia, a prevención de conflitos escolares e o desenvolvemento de habilidades sociais, axudando ao alumnado na súa transición á vida adulta, á educación superior ou ao mercado laboral.

Planeamento estratéxico

Concepto que, extraído do eido militar e empresarial, comezou a utilizarse como instrumento analítico e decisorio na xestión pública, nomeadamente na planificación e xestión urbana, para procurar un futuro desexable a medio-longo prazo. Parte da análise coparticipada de axentes sociais das fortalezas e ameazas dun territorio, de cara a tomar as decisións oportunas.

Política educativa local

Dimensión específica do poder político que determina, no caso dos gobernos locais, as directrices das actuacións a desenvolver no marco das súas atribucións, co obxectivo de dar resposta ás necesidades educativas do seu territorio e potenciar o seu desenvolvemento.

Programa de coñecemento do contorno

Iniciativa de sensibilización sobre o patrimonio cultural e medioambiental local dirixida normalmente ao alumnado de escolaridade obrigatoria dun municipio. Consiste en actividades diversas (obradoiros, saídas, charlas, exposicións...), deseñadas cun alto grao de consenso con profesorado implicado e que serven de apoio á formación curricular que se imparte nos centros escolares. Aadoita ser unha proposta educativa deseñada e implementada dende o departamento de educación do municipio.

Proxecto educativo de centro

Documento que diseña as estratexias, vinculadas á realidade social, cultural e económica do alumnado, para poder lograr tanto os obxectivos que marca a lexislación educativa como aqueles que a comunidade educativa considera avances, ben na formación académica, profesional e cultural, ben en valores de cidadanía.

Proxecto educativo de cidade

Instrumento metodolóxico de tipo estratéxico que, fundamentándose nun modelo de cidade, ten por obxecto establecer un plan de actuación específica adaptada ao territorio e ás necesidades sociais. Como ferramenta de planea-

mento, parte do marco ideolóxico e programático do goberno local para desenvolver un proceso de traballo en diversos estadios, que se concretan nunhas accións adaptadas á realidade e as peculiaridades do contorno. Dito instrumento servirá para establecer as liñas xerais de intervención das políticas municipais de acordo a un modelo de participación e corresponsabilidade da cidadanía.

Rede de centros

Iniciativa de coordinación entre centros educativos como modo de impulsar procesos de innovación e renovación pedagóxica a través do intercambio de coñecementos, experiencias e recursos.

Servizos educativos municipais

Son aqueles servizos prestados polos concellos de forma regular e permanente, que teñen por finalidade satisfacer as necesidades educativas e proporcionar oportunidades aos membros dunha comunidade local.

Sistema educativo

Conxunto de medios a través dos que se concreta unha determinada ordeación da educación e dos seus niveis de ensino, e onde a acción formativa está orientada a favorecer o desenvolvemento global da persoa, así como o progreso social e democrático da sociedade.

Sociedade educadora

Filosofía pedagóxica que comparte o afán pola mellora da educación, das ensinanzas e das aprendizaxes que procura. Asume como obxectivo permitir a formación integral e integradora das persoas e das comunidades nas que se desenvolven acotío, aspirando a que sexan máis cultas, máis cívicas e con valores democráticos, facilitándolles oportunidades para adquirir saberes humanísticos, científicos e tecnolóxicos, tanto para un desempeño laboral como para o exercicio da condición de cidadán. Trátase dunha tarefa á que se foron asociando distintas propostas e iniciativas con outras denominacións: sociedade educativa, sociedade pedagóxica, Cidade Educadora, etc.

Tempos educativos

Aluden a un amplo conxunto de tempos sociais, nos que existe implícita ou explicitamente unha intencionalidade educativa ou formativa. Articulados en diferentes ritmos e secuencias, ademais de dar resposta a determinadas necesidades ou dereitos das persoas (entre eles, e de xeito prioritario, os que teñen como soporte a escolaridade obligatoria e o lecer), exercen un labor regulador da vida en común, respecto da que desempeñan un importante papel na planificación e xestión das oportunidades sociais. Nesta perspectiva deben ser entendidos os debates e decisións que se están adoptando nas últimas décadas arredor da conciliación da vida laboral e familiar, dos calendarios e horarios escolares, dos bancos de tempo, da educación do ocio, etc.

Traballo en rede

A rede é a forma de organización máis habitual da actividade humana a pequena escala. O traballo en rede en educación non supón coordinación total, mais axuda a superar o illamento entre axentes; é posible a especialización, pero buscando a colaboración e a relación; permite a permanencia e a flexibilidade, o aproveitamento dos recursos existentes e a creación e adaptación doutros; e, sobre todo, fai posible a coordinación sen xerarquización. Todas as iniciativas locais que procuren o traballo en rede (entre concellos, concelle-rías, departamentos, axentes...) optimizan tempo e esforzos.

Transversalidade

Representa un conxunto de valores e actitudes que deben ser asumidos e abordados dende as diversas políticas públicas locais a través dos seus órganos e recursos. Actuar transversalmente, co que conleva de coordinación e colaboración entre equipos, é expresión de innovación e de maior eficacia na xestión política.

Universidade Popular

Iniciativa de desenvolvemento educativo e cultural, auspiciada e sustentada -maioritariamente- polo municipio, co obxectivo de promover a participación social, a educación, a formación e a cultura, mellorando a calidade de vida das persoas e da comunidade. Xurdiron ao abeiro do *Instituto Libre de En-señanza*, na II República, e acadaron o seu punto álxido na década dos anos oitenta.

Voluntariado

Conxunto de persoas que, por elección propia, adican unha parte do seu tempo á acción solidaria, altruista, sen percibir remuneración por iso. Adoitan intervir nos ámbitos social, educativo, medioambiental, cultural, deportivo, dereitos humanos e solidariedade, saúde, etc.

Xestión directa

Unha das formas de xestión dos servizos públicos locais. Na xestión directa o ente local ten a titularidade e exerce de forma exclusiva as potestades de dirección, de control e de xestión do servizo. Pode adoptar unha das modalidades seguintes: xestión ordinaria dos entes locais, a través dunha organización especial desconcentrada, un organismo autónomo local, unha entidade pública empresarial ou unha sociedade mercantil de capital integramente público.

Xestión indirecta

Outra das formas de xestión de servizos públicos locais. Na xestión indirecta o ente local ten a titularidade e as potestades de dirección e de control, pero

a xestión é exercida por terceiros. Esta forma de xestión pode levarse a cabo a través dalgunha das seguintes modalidades: unha concesión, unha xestión interesada, un concerto ou unha sociedade mercantil de capital mixto.

Xestión mixta

Resulta de combinar a xestión directa coa indirecta.



EIXO ATLÂNTICO
DO NOROESTE PENINSULAR



Portugal-Espanha
Cooperação Transfronteiriça
INTERREG III A
SUSPROGRAMA NORTE DE PORTUGAL - GALIZA



INTERREG III A
Cooperação Transfronteiriça
Espanha-Portugal



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Europeu
de Desenvolvimento Regional