

es universitaria/o?
necesitas un ordenador portátil?



infórmate sobre

as axudas da Consellería de Innovación e Industria
para á adquisición de ordenadores portátiles con
conectividade sen fíos para estudantes

www.udc.es/uniporta

www.uvigo.es/uniporta

www.sociedadelainformacion.eu

www.usc.es/uniporta

www.conselleriaiei.org/ga/dxpsi

www.mancomun.org



reportaxe
novas tecnoloxías
experiencias
educación social
panoraula

A ORIENTACIÓN

Hai moitas formas de aprender,
a cuestión é chegar onde ti queres



mergúllate
uvigo.es



Universidade de Vigo



Comezando o curso

EDUCACIÓN PARA A CIDADANÍA E OS DEREITOS HUMANOS, DECRETO DE GALEGO, GALESCOLAS... E UN DESEXO

Abrimos curso académico con excesivas improvisacións administrativas e sen profesorado suficiente para atender dinamizacións de programas, coordinacións, exercicios racionais de dirección...pero tamén o facemos cunha mellor cualificación do sistema educativo: máis e mellores prazas en infantil; coa figura do acompañante no transporte escolar; con máis comedores; con aulas de inglés dende o comezo da primaria; coa extensión da gratuidade dos libros de texto -aínda sendo necesario revisar a actual modalidade-; con mellor dotación nas bibliotecas escolares; con novos Decretos Curriculares, poida que máis adecuados, aínda que sobrecargados no caso da ESO; con redución da carga horaria do profesorado de educación infantil e primaria; coa posibilidade de ampliación do horario de apertura dos centros escolares; con máis luz en canto aos procesos de escolarización nas escolas públicas e nas concertadas e con máis galeguización escolar.

Feliz noticia, por outra parte, é a da posta en marcha das Galescolas, como Rede Galega de Escolas Infantís, xestionada polo Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar. Unha rede que agora botou a andar con 48 centros novos, con 1000 prazas de capacidade, formación dos educadores, cualificación de espazos e recursos e que pronto pasará a compoñerse con 122 centros, por toda Galicia.

Aínda que con problemas que hai que corrixir e subsanar, non é mal comezo de curso. E posiblemente non apunten mal para Nadal os datos galegos do Informe PISA. Co directo esforzo de millares de profesionais da educación, situados a pé de obra, estamos facendo mellor a nosa educación. E disto forman parte a educación para a cidadanía, a profundización das obrigas formais canto á galeguización e as galescolas.

Son, por iso, desafortunadas as críticas contrarias ao seu establecemento e desenvolvemento, mediaticamente movilizadas; ou son retórica, espuria moitas veces, ou son fillas do descoñecemento, ou dunha comprensión non adecuada.

Levamos meses de polémica arredor da materia "Educación para a cidadanía e os dereitos humanos", confiando os polemistas que rechazan a presenza curricular desta materia ben pouco na responsabilidade de quen serán os profesores e as profesoras encargados de impartir estes contidos; aproveitando, quizais, o balbordo, por parte do PP e da Conferencia Episcopal, para o desgaste electoral de quen goberna no Estado e dos apoios parlamentares que recibe. Nunha sociedade complexa e con neutralismo relixioso, democraticamente artellada, a formación da conciencia- entre a ética e a moral-, que é parte dunha educación integral constitucionalizada, é tamén unha responsabilidade pública, que se explicita a través da lexislación e das actuacións da Administración. E familias e escolas deben encontrar a máxima converxencia na corresponsabilización formativa, pero sabendo que isto non pasa polo pretendido binomio instrución/educación, como dúas tarefas diferentes, senón pola dialéctica construtiva entre ambas.

A ampliación da obriga legal da galeguización educativa soergueu a moitos e moitas das súas cómodas butacas "casteláns". Viñeron, de seguida, os da confraría do "Tan galego...", ás "dúbdas" do Consello Consultivo e o que "quixo dicir non dixo dixo" do novo Valedor do Pobo. E visto o visto, o PP acusou á Consellería de Educación de "dinamitar (?) 20 anos de consenso político arredor do uso da lingua galega no ensino, ao romper o equilibrio do bilingüismo harmónico", mentres a deputada e inspectora de educación falou de que a "imposición do galego traería odio contra a lingua" (sic). Axiña acudiron columnistas prestos a defender a "liberdade macelada": que o estudo do galego era prexudicial para os alumnos dos sectores sociais populares, dixoo Pedro Arias, ao tempo que pedía opcionalidade de escolla; Roberto Blanco coincidía coas teses conservadoras ("la armonía lingüística ha saltado por los aires"); Carlos Luís Rodríguez dicía, tamén el, que ao non ser o galego a lingua materna dunha parte notable dos nenos que acoden ás escolas, a obriga resultaba "impositiva"... como se fose para amolar, e sen ver en troques os beneficios de tal obriga (como no caso das matemáticas, a física, as linguas estranxeiras –o inglés, por certo- e sería parvo collerlles xenreira porque si; pero, en troques non hai obriga de estudar polaco ou chino mandarín), Outros, en fin, tamén dixerón que isto non era pedagóxico.

Paga a pena recoller, en castelán mesmo, o que escribiu o xornalista Luís Pousa na terceira de El Correo Gallego (24 do VII): "¿Qué complejos mecanismos psicológicos actúan en certas personas para que rechacen el gallego como idioma suyo, en el que se reconozcan y se sientan a gusto. y, peor todavía, castiguen a sus hijos convirtiéndoles en un drama el aprendizaje de una lengua que es, además, parte integrante del campo lingüístico lusófono, con 250 millones de hablantes?, ¿qué entienden por armonía lingüística quienes se pronuncian en contra de tal guisa?".

E unha predición doada foi a que expresou Xosé L. Barreiro Rivas (La Voz de Galicia, 2 do VII): "el catalán, el vasco y el gallego están condenados a minorizarse todavía más si no operan a su favor políticas desacomplejadas de discriminación positiva". Políticas que é necesario realizar, como recordaba, un pouco cripticamente, a Conselleira de Educación, Laura Sánchez, ao sinalar que "debemos manter as nosas linguas vivas e produtivas, na medida en que nos relacionan coa nosa identidade", sendo isto un "digno e lícito obxectivo só asumible dende o consenso e o compromiso social".

E neste comezo expresamos un desexo: hai bastantes síntomas perceptibles de que desde a Consellería da Educación, isto é, dende o seu equipo directivo, non se practica, como sería debido, unha interlocución institucional (equilibrada, dialogante, promotora e recoñecedora), favorecedora da participación e da mobilización social transformadora, en relación, senon co mundo sindical, si con colectivos e entidades responsablemente entregados no desenvolvemento educativo e na renovación pedagóxica neste País, sustituíndoa, apréciase, por unha interlocución parcial e, se cadra, interesada; o desexo é que non se afirmen e que desaparezan eses síntomas, porque non son bos, nin pertencen a este tempo político, que debe ser profundamente democrático..

6 O tema
A orientación

86 Educación Social e escola

Ensino e formación para a terceira idade

93 A Lingua

VII Escola de Verán de NEG en Ferrolterra. A normalización lingüística

• Manifesto

Ensino En Galego

98 Reportaxe

A festa da narración oral de Galiza, un proxecto a consolidar

103 Novas tecnoloxías

A utilización das tecnoloxías da información e da comunicación polos profesionais da orientación en centros educativos de Galicia

106 A escola rural

Educación no ámbito rural: Guía didáctica multimedia.

112 Experiencias

- A convivencia e a educación intercultural no noso centro
- Pombas e nenos que as acariñan nun Colexio de Educación Especial
- Síndrome de ASPERGER: Da comprensión literal ao pensamento crítico
- A aprendizaxe integrada: Contidos e lingua estranxeira

128 As outras escolas

E-learning e intercambio de estudantes, eixos do Proxecto REBELS

135 Desde a USC para todos

A orientación universitaria é necesaria antes, durante e despois da Universidade

136 Recursos do contorno

Parque eólico experimental Sotavento

138 Páxina do alumno/a

O valor de elixir

144 Pais e nais

Diferentes

146 Informes e investigación

Necesitan os profesores revisar a súa concepción de comprensión lectora?

152 Xoguetainas e brinquetainas

A roma

154 Panoraula

168 Reseñas

Clásicos da literatura infantil en lingua galega

170 Outras lecturas

o
i
r
a
m
u
s

REVISTA
GALEGA
DE EDUCACIÓN

Num. 39
Outubro 2007

Director:

Xesús Rodríguez Rodríguez

Consello de Redacción:

Antón Costa Rico
Carmen Díaz Simón
Manuel González Seoane
Xulio Pérez Pérez
Ana Mª Pose Blanco
Xosé Ramos Rodríguez
Miguel Vázquez Freire
Francisco Veiga García
Mª Helena Zapico Barbeito

Consello Editorial:

Xosé Álvarez Castro
Xosé Manuel Barreiro González
Pilar Bernárdez Sanluís
Manuel Bragado Rodríguez
Mª Dolores Candedo Gunturiz
Francisco Candia Durán
Xosé Manuel Cid Fernández
Carmela Cons Pintos
Agustín Fernández Paz
Lois Ferradás Blanco
Narciso de Gabriel Fernández
Emilio González Legaspi

Marilar Jiménez Aleixandre
Xosé Lastra Muruais
Ramón López Facal
Fina Mosquera Roel
Chis Oliveira Malvar
Manuel Pazos Crespo
Xosé Manuel Rodríguez-Abella
Xesús Rodríguez Jares
Antón Rozas Caeiro
Víctor Santidrián Arias
Mercedes Suárez Pazos
Manuel Vieites García



A ORIENTACIÓN

9 A orientación en Galicia. Unha historia en construción

19 A importancia das concepcións na orientación escolar

22 Un programa para educar na convivencia Vivir xuntos, convivir

34 Tutoría e pedagogía terapéutica no labor da acción tutorial. Un grupo difícil

40 Formación continua en orientación educativa: Unha experiencia interdisciplinar

44 Orientacións para o tránsito da escola ao emprego

50 Orientación académico-profesional dende unha perspectiva de xénero

54 O cartafol como recurso de inserción laboral

58 Equipos de orientación específicos

61 Como chegar a ser orientadora e non sucumbir no intento

64 A orientación ao longo do Estado: O caso de Andalucía

69 O alumnado con nees na eso: cara a normalización da súa vida escolar A narración dun traxecto de intervención

81 Para saber máis...

Redacción: rge.redaccion@mundo-r.com
Publicidade: rge.publicidade@mundo-r.com
Subscricións: rge.subscriccions@mundo-r.com

Deseño: Acordar
Maquetación: Gairí Barreiro
Impresión: Litonor

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

Deseño da cuberta: José María Mesías Lema
Asesor de fotografía e identidade visual: José María Mesías Lema

Agradecemos a Manuel Debasa Couce, Pablo García Couce e ao alumnado de Primeiro e Segundo da ESO do IES de Ames, polos debuxos elaborados para a revista

Para a edición deste número cóntase cunha subvención da Secretaría Xeral de Política Lingüística da Xunta de Galicia

A O R I E N



A O R I E N

Alfonso Villares Barro.
Coordinador do Monográfico.

ORIENTACIÓN

A sociedade actual está a desenvolver novos xeitos de construír cultura e coñecemento, novas formas de comunicación, novas linguaxes. A consideración da institución escolar como vía fundamental de difusión da información e do coñecemento está en tea de xuízo nesta sociedade nova e audiovisual. O alumnado aprende agora os valores e edúcase nuns modelos de referencia e de aspiracións que proceden dos medios de comunicación, sobre todo da televisión, da publicidade e nos últimos anos cada vez con máis forza dos videoxogos e da Internet. Estes novos modos de socialización, fixeron perder gran parte do protagonismo ás escolas como axentes socializadores, traendo isto consigo unha importante crise de identidade ás institucións educativas que seguen ancoradas nunha organización escolar rutineira e ríxida, na fragmentación en compartimentos estancos das disciplinas, na rixidez de espazos e tempos... Por iso cómpre unha readaptación organizativa, novos procedementos de actuación máis globalizados e conxuntos, novas filosofías de traballo..., onde a orientación e a tutoría teñen que xogar un papel destacado nos procesos formativos.

É por iso que consideramos necesario dedicar un monográfico á orientación e á tutoría, porque é xeralizada a opinión sobre a importancia que estes procesos deben xogar no futuro sistema educativo. Porén, hai moito camiño por percorrer, xa que non podemos esquecer que a presenza da orientación nos centros educativos é aínda recente e necesítase tempo para a súa consolidación. Igualmente, estes procesos necesitan da implicación colectiva dos docentes, o que aumenta significativamente a súa complexidade para levalos á práctica, porque sabemos da dificultade dos docentes para comprometerse con prácticas colectivas.

Parécenos que o avance nas prácticas orientadoras nos centros foi incuestionable. Hai, sen embargo, varios elementos que nos deben levar á reflexión e á autocrítica. Estamos aínda lonxe de poder falar de proxectos orientadores nos centros nos que estea involucrado todo o profesorado. Faise necesaria a procura de novas estratexias de actuación non sempre doadas de atopar nin de poñer en práctica.

Os responsables da orientación nos centros teremos que perfeccionar os mecanismos e estratexias de actuación e de implicación das accións que propoñemos. É preciso que o profesorado perciba que as propostas orientadoras responden ás súas necesidades.

Igualmente a Administración educativa debe mostrar un apoio decidido á orientación e tutoría, artellando as medidas necesarias para que tornen as dinámicas organizativas nos centros, para fomentar proxectos colectivos, para avaliar as prácticas que se están a dar, e para establecer mecanismos de retroalimentación.

Estas variables converten á orientación nunha realidade de poliédrica que para comprendela é necesario analizala desde moitos ángulos. É por iso que este monográfico pretende afondar nesta realidade desde varias posicións e puntos de vista. Por iso quixemos contar con achegas de docentes, orientadores de Primaria, de Secundaria, dos Equipos de Sector, profesorado universitario..., para que se poidan contrastar as distintas visións e así obter e construír unha visión global deste complexo *puzzle* que é a orientación e a tutoría.

Asemade, neste monográfico tentamos buscar un equilibrio entre a necesaria fundamentación teórica e epistemolóxica, e as experiencias prácticas, afondando nas necesidades existentes e na procura de novos camiños que nos leven a responder ás necesidades que se están xerando na sociedade en xeral e nos centros educativos en particular.

Non é a idea deste monográfico marcar camiños a ningún, senón convidar á análise e ao debate, e mesmo moitos dos artigos presentados parten da necesidade de reflexionar sobre as propias actuacións, coa conciencia de que é a través destas reflexións moitas veces compartidas con compañeiros e compañeiras onde se leva a cabo unha parte importante da formación, e o establecemento de novos camiños e perspectivas.

Agardemos, pois, que poidamos nalgunha medida ver cumprido o noso obxectivo.

ORIENTACIÓN

Unha provincia que medra



E con ela o firme *compromiso* que, dende
longo tempo atrás, nos vincula con ilusión
aos seus lugares e as súas xentes.

Para seguir medrando xuntos



DEPUTACION DA
CORUÑA

A ORIENTACIÓN EN GALICIA

Unha historia en construción



A práctica educativa e orientadora entendemos que debe situarse nun punto a medio camiño entre a realidade e a utopía; sen perder de vista o desexable actuar dun xeito pragmático sobre o que é posible. Transcorrida unha década da xeneralización dos departamentos de orientación nos centros, parécenos un bo momento para reflexionar sobre a situación actual da orientación no noso país e sobre os retos aos que nos teremos que enfrontar no futuro. Todo iso desde unha visión particular que pretende abordar a realidade e as necesidades existentes, pretendendo non perder de vista

un necesario punto utópico que debe mover calquera actuación educativa e que nos permitirá buscar e afondar en novas metas e retos.

As bases do noso modelo

Comezaremos por facer un breve esbozo histórico que nos axude a situarnos na relación orientación e sistema educativo. Desde antes mesmo da Lei Xeral de Educación do ano 1970, como apuntou recentemente Rodríguez Espinar (2006), vense propoñendo legalmente a inclusión da orientación no sistema educativo. Sen embar-

Alfonso Villares Barro.

Orientador I.E.S. Lois Peña Novo
de Vilalba.



go, non vai ser ata a chegada da LOXSE cando os profesionais da orientación comezan a ser figuras habituais nos centros educativos. Ata ese momento existían equipos externos aos centros, o que acentuou o seu carácter clínico e asistencial.

Hai que destacar dun xeito moi significativo que na LOXSE se establece a orientación como un dos principios do sistema educativo, e a orientación e a tutoría como unha das funcións do profesorado (artigo 2 e 60 respectivamente), ademais de ser considerada coma un factor que contribuirá á calidade do sistema educativo (art. 55). Esta importancia veuse referendada no posterior desenvolvemento da lei coa creación dunha nova especialidade docente para o corpo de profesores de educación secundaria no 1992, a de Psicoloxía e Pedagogía, medida que se veu complementada coa creación dos departamentos de orientación nos institutos de se-

cundaria. Todo este apoio fixo posible que a configuración dos institutos de secundaria sufrise un cambio moi importante, posto que por primeira vez se incorporaron aos centros profesionais con dedicación específica a labores de orientación, aínda que esta nova realidade non chegaría aos centros galegos ata o ano 1997, con case un lustro de atraso con respecto ao resto do Estado. Vai ser nestas datas, cando se reconfigure o sistema de orientación en Galicia que vai perdurar ata o momento actual cos seus acertos e coas súas deficiencias.

Este modelo organizativo baséase ao igual que na práctica totalidade do resto do Estado, na existencia de tres niveis. Un primeiro nivel, o da acción tutorial, representada por todo o profesorado, aínda que para cada grupo clase, coordinada por un profesor-tutor, como responsable de achegar a orientación a todo o alumnado e por extensión ao ámbito familiar. Este nivel con-

vértese así na pedra angular sobre o que vai xirar o modelo.

En cada centro educativo establececese un segundo nivel, os departamentos de orientación, cun profesional da especialidade de psicoloxía e pedagogía á fronte, como coordinador e dinamizador da orientación no centro e como apoio á acción tutorial. Este segundo nivel en Galicia está xeneralizado nos Institutos de Secundaria e nos CPLs; sen embargo, en Primaria contémpase só a existencia dos mesmos naqueles centros de doce ou máis unidades, ou de menos unidades que a administración considere necesario. Así mesmo, establécese unha adscrición dos departamentos dos centros de Primaria aos de Secundaria para asegurar unha coordinación.

Finalmente, establececese un terceiro nivel cun carácter máis especializado, que son os equipos de sector, que en Galicia son reconfigurados a partir do Decreto 120/1998 e da Orde do 24 de xullo de 1998, creándose os Equipos de Orientación Específicos (EOE) que teñen un carácter provincial.

O avance en orientación nesta década, especialmente en Secundaria, foi incuestionable. Hai, sen embargo, moito camiño por percorrer. Actualmente estamos lonxe de poder falar de proxectos orientadores nos centros que involucren á maior parte do profesorado. As accións orientadoras limítanse en moitos casos a intervencións máis ou menos planificadas por parte dos membros do departamento de orientación e algún "docente comprometido", e noutras moitas situacións máis se aproximan a intervencións clínicas e propias dun modelo de *counseling*.

Faise entón necesaria a busca de novas estratexias de actuación non sempre doadas de

atopar nin de poñer en práctica, tentando non caer no reduccionismo de responsabilizar a partes ou sectores en exclusiva das deficiencias ou erros.

A tutoría e o profesorado

Comezaremos por abordar algúns aspectos relativos á necesaria relación entre a función docente e a tutoría. As estruturas organizativas do centro así como a formación necesaria para desenvolver estas novas funcións, foron, entre outras, cuestións sobre as que non se fixo especial incidencia, quedando o desenvolvemento do labor tutorial en moitos casos á voluntariedade do profesorado e dos departamentos de orientación. Non se produciron uns mecanismos reais de cambio que convertesen a tutoría nun elemento fundamental do proceso educativo. Na actual LOE insístease dunha forma clara e explícita na importancia da tutoría, o que sen dúbida é unha cuestión positiva pero insuficiente por si soa, posto que todas estas regulacións teñen que ir acompañadas de medidas concretas que repercutan na práctica cotiá das aulas e dos centros.

Tendo en conta que calquera xeneralización comporta normalmente erros, diremos que as horas de tutoría nunha porcentaxe significativa estanse levando a cabo sen unha planificación; desenvolvéndose en función das necesidades do día a día; e empregándose moitas veces para outras cuestións non relacionadas coa tutoría, ou ben déixandose ao alumnado que libremente dispoña deste tempo segundo considere oportuno sen ningún criterio educativo.

A LOE recolle unha serie de competencias básicas para desenvolver ao longo das distintas etapas, e insiste na impor-



tancia que a tutoría ten no seu desenvolvemento. Atopamos competencias moi vinculadas a contidos tratados na tutoría como a competencia social, competencia para aprender a aprender, iniciativa persoal... E por iso cómpre artellar mecanismos e estruturas, aplicar e regular novos criterios de actuación que posicionen á tutoría nun lugar central do proceso educativo.

Atrevémonos a achegar algunhas propostas en relación co sinalado, que poden resultar polémicas e que de seguro necesitaran ser matizadas, pero que son feitas co propósito de xerar debate. O establecemento dun marco curricular de contidos propio para a tutoría a nivel galego; a información ás familias a través dos boletíns trimestrais sobre o desenvolvemento da tutoría; a simplificación nun só documento a nivel de centro que concrete a orientación e a tutoría; a elaboración por parte dos titores sobre a

base da documentación do centro dun plan de actuación tutorial para un grupo clase concreto; un tempo de tutoría presencial para o alumnado de primaria e tamén de bacharelato; o consello de titores..., son algunhas das iniciativas que nos parece contribuirían a dinamizar e a situar a tutoría e a orientación nun lugar protagonista nos centros educativos.

Propostas todas elas que en ningún caso pretenden burocratizar o labor tutorial, senón asentalo nunha planificación que responda ás necesidades do centro en xeral e do alumnado en particular. Para iso será preciso un compromiso serio e decidido de todos os axentes educativos, desde a administración que debe facilitar os medios, á imprescindible formación dos docentes tanto no nivel inicial como permanente, sempre acompañado dun asesoramento e dunha avaliación construtiva que pouco a pouco converta o labor tutorial nun motor de cambio

e de mellora continua dos centros educativos.

As comunidades educativas e o profesorado considerado no seu conxunto deben comezar a elaborar, asumir e poñer en práctica proxectos compartidos a nivel de centro, onde desde logo a titoría debe ser un elemento fundamental na abordaxe educativa interdisciplinar, que debería ir acompañado dunha responsabilidade individual dos docentes para levalos a cabo.

Non negamos a complexidade nin o punto polémico do proposto, pero en todo caso non se pode esquecer que a institución educativa está atravesando unha crise de identidade importante pola imposibilidade de dar resposta ás novas necesidades que a sociedade lle formula. O alumnado actual aprende agora os valores e edúcase nuns modelos de referencia e de aspiracións que proceden dos medios de comunicación, sobre todo da

televisión, da publicidade, e nos últimos anos cada vez con máis forza, a través dos videoxogos e de internet. É polo tanto preciso unha readaptación de toda a maquinaria organizativa, das rutinas, dos procesos de actuación... para resituar o sistema educativo coma un axente socializador protagonista das novas xeracións. Non dicimos que o labor titorial poida responder a todas estas necesidades, pero si cremos que debe ser un punto fundamental na nova engrenaxe organizativa que as institucións educativas necesitan para construír proxectos educativos globais que respondan ás novas necesidades formativas da sociedade audiovisual actual.

Os Departamentos de Orientación

En todo o proceso e propostas sinaladas non podemos esquecer que os departamentos de

orientación e os orientadores e orientadoras como parte deses equipos docentes terán un papel fundamental na dinamización e potenciación do proxecto titorial e orientador do centro.

O modelo sobre o que se asenta o sistema de orientación caracterízase polo seu carácter preventivo, planificado, dirixido a todo alumnado, desenvolvido ao longo de todo un continuo, cun carácter interdisciplinar, sistémico, no que o orientador ten como responsabilidade fundamental implicar, asesorar e colaborar cos docentes para que estes poidan desenvolver as actividades orientadoras e titoriais en especial co alumnado. Polo tanto, é un labor basicamente de carácter indirecto, aínda que en momentos puntuais sexa preciso e necesario desenvolver accións de xeito directo, dentro dun modelo que establece programas de actuación a través dunha consulta colaboradora tal e como a define Bisquerra (1998).

É interesante precisar que esta intervención indirecta é especialmente complexa polo que ten de ampla, xa que comporta implicar a todos os docentes; é o que habitualmente chamamos dinamización, que se ten convertido nun termo amplo e abstracto que moitas veces difumina o noso labor. En todo caso implica a realización de accións concretas por parte do orientador a moitos niveis, que deben conducir a que o profesorado finalmente asuma e desenvolva actividades orientadoras na súa clase ou na hora de titoría. O labor do Departamento de Orientación, e especialmente do orientador, abarca accións relativas ao deseño e elaboración de materiais que lle faciliten ao profesorado a planificación, a elaboración e a adaptación de actividades, o seguimento das labores de titoría, a avaliación de necesidades, de estratexias



Manuel Debaso Mouce

de intervención e de dinámicas de grupo...; en resumo, un asesoramento que definimos como colaborador, onde nunha relación de igualdade á vez que de complementariedade, profesores e orientador ou orientadora traballan conxuntamente nos labores da titoría e da orientación. Este labor de dinamización non implica só a colaboración cos docentes, senón que se fan precisas cada vez máis colaboracións e intervencións conxuntas con axentes externos aos centros como poden ser os equipos de sector, os servizos sociais, os orientadores laborais, as asociacións de empresarios ou ONGs, só por citar aqueles axentes externos máis habituais. Igualmente, neste labor dinamizador non se pode esquecer a importancia fundamental dos órganos de coordinación docente, desde as propostas, directrices da C.C.P., ata as aprobacións e valoracións do Claustro e do Consello Escolar, pasando pola imprescindible colaboración e coordinación co equipo directivo. A esta complexidade debemos engadir as necesarias intervencións directas que é preciso realizar, tanto no ámbito persoal, como escolar e vocacional.

Cómpre sinalar tamén que é preciso perfeccionar os mecanismos de actuación dos Departamentos para que o profesorado no seu conxunto perciba que responden ás súas necesidades, xa que unha proposta que sexa sentida coma facilitadora polos compañeiros terá sen dúbida máis posibilidades de éxito.

Unha vez máis, sen descoidar que pode resultar polémico, queremos incitar á reflexión sobre aspectos como a existencia de varios orientadores nun centro, a posibilidade de que impartan algunha materia específica, o acceso aos departamentos de Primaria, unha formación para

orientadores desenvolvida por orientadores, un portal de experiencias...

Os equipos de Orientación Específicos

A configuración que se estableceu a partir do Decreto 120 de 1998, caracterízase por unha especialización que na realidade non é tal. Ao existir soamente catro equipos, un por provincia, os distintos profesionais adscritos a cada especialización (vocacional, conduta, altas capacidades...) vense desbordados na maior parte das veces polas demandas, téndose que circunscribir o seu labor a intervencións puntuais xa que resulta difícil, ou case imposible, ter unha continuidade e seguimento do traballo por este alto volume de traballo. A isto habemos de engadir que a Administración cada ano na Circular que establece as accións prioritarias en orientación, remarca que cada profesional ha de atender demandas que non estean relacionadas coa súa área de especialización. Outros dos problemas importantes neste nivel é a escaseza de recursos materiais; cando no nivel dos departamentos os recursos son moi importantes e suficientes, non se entende moi ben que neste nivel de maior especialización non se dispoña dos recursos económicos suficientes, xa que a súa dotación a nivel orzamentaria é mínima.

A configuración dos equipos de sector en equipos especializados parécenos axeitada, pero non podemos deixar de sinalar que hai certos aspectos que é preciso corrixir para que se convertan en verdadeiros equipos de especialización. Por un lado, parece obvio pensar que o seu actual número é totalmente insuficiente, facéndose precisa a creación de máis prazas, ben nos

actuais catro equipos, ou ben coa creación de novos equipos. Cando menos parecería apropiado un equipo en cada unha das sete cidades galegas e con máis dun profesional por especialidade.

Outro dos aspectos sobre os que se podería actuar é a creación de novas especialidades, xa que as necesidades educativas variaron con respecto á década pasada; realidades como o alumnado estranxeiro ou de incorporación tardía, así como a convivencia, entendemos que son necesidades que precisarían dun apoio especializado por parte destes equipos.

Finalmente debemos apuntar outro elemento que podemos considerar polémico, como é o acceso a estas prazas. Actualmente estanse a cubrir por un concurso de méritos entre os profesionais da especialidade psicoloxía e pedagogía. Loxicamente caben outras posibilidades como incluír as prazas dentro do concurso de traslados da especialidade como se fai noutros lugares do Estado..., pero sobre todo o que nos parece principal é a formación que sería precisa para acceder a estas prazas. Ben sexa antes de acceder a elas ou ben a posteriori debería preverse un tempo de formación específica, claramente planificada e dunha duración superior a un trimestre en torno á especialidade optada.

Pequenas propostas de futuro

Neste apartado queremos abordar e afondar sobre algunhas propostas xa consideradas anteriormente e que entendemos axudarían a consolidar a orientación como elemento dinamizador das institucións educativas e como un factor de cali-



dade. Son propostas que afectan á estrutura organizativa dos centros, á Administración, aos equipos docentes e, por suposto, aos propios orientadores.

Avaliación da orientación en Galicia. Unha análise en profundidade

Transcorridos dez anos desde a súa posta en funcionamento, e tendo en conta que cada vez máis a orientación é considerada como un elemento nuclear de todo proceso educativo, cómpre facer unha avaliación en profundidade do que teñen suposto estes dez anos. Afondar nos factores positivos que se deben considerar, examinar que elementos é preciso corrixir, e que aspectos son os máis valorados e os considerados máis deficientes por parte dos distintos axentes educativos. Entendemos como urxente e necesaria esta avaliación sobre todo tendo en conta que estamos no comezo dunha nova etapa no sistema educativo marcada pola LOE, unha avaliación que debería servir de base para establecer propostas de futuro. Dada a complexidade desta avaliación, polos datos,

instrumentos a manexar, persoal necesario, tempo non demasiado longo no que habería que realizala... a Administración educativa debería ser a súa principal impulsora e responsable.

Afondando na parte avaliativa parécenos tamén precisa unha avaliación tanto interna como externa realizada cun carácter democrático, participativo e formativo nos centros educativos, e que polo tanto abarque tamén os procesos orientadores. Actualmente está establecida unha avaliación a nivel interno que concretamos e levamos a cabo nas reunións dos departamentos e que a final de curso concretamos nunha memoria anual. Igualmente, os órganos de coordinación docente participan nesta avaliación interna. Sen embargo, entendemos que a pesar dos moitos riscos que unha avaliación externa pode ter en canto a clasificación e comparación entre centros..., é fundamental tanto no plano formativo como no de supervisión; tendo en conta que, debería ser sempre baixo criterios de participación e cunha clara finalidade de mellora. Desde logo é unha cuestión delicada xa que houbo moitos intentos que non se chegaron a concretar na práctica dun xeito xeneralizado, pero que consideramos necesario abordar a non moito tardar.

Rede de experiencias especialmente valoradas para a orientación

A avaliación anteriormente sinalada serviría para obter información sobre outro aspecto que nos parece fundamental, e que consideramos que está moi desaproveitado, como é a difusión de experiencias que se están levando a cabo e que merecían unha especial mención pola súa relevancia. Deberían amplificarse e darse a coñecer a outros centros que as poderían tomar como

referencia para os seus contextos concretos.

Unha realidade facilmente constatable é que hai experiencias cun gran potencial innovador, de transformación e de cambio que na maior parte das ocasións quedan no anonimato ou reducidas ao coñecemento dun círculo moi restrinxido. Sería moi necesario crear os mecanismos necesarios para que periodicamente se detecten, analicen e dean a coñecer experiencias concretas que se desenvolven nos centros ao longo de toda Galicia, establecéndose igualmente mecanismos eficaces de difusión e translación a outros centros.

Proposta Curricular de Referencia para a titoría

Como sinalabamos anteriormente son habituais situacións nas que no tempo establecido para a titoría, esta se leva a cabo sen unha planificación de actividades, pois se traballa conforme ás necesidades do día a día, e incluso casos nos que esa hora semanal de titoría se emprega para apoios ou outras actividades que o alumno elixe libremente sen ningún criterio educativo.

Esta realidade podía ser parcialmente mellorada se a Administración educativa galega propuxese un marco curricular de referencia ao igual que fai co resto de áreas e materias. En todo caso, debería quedar marxe para a flexibilidade, a concreción a nivel de centro, o criterio do profesorado... Entendemos que a autonomía docente é absolutamente necesaria e para aspectos da titoría e orientación aínda máis se cabe, pero ao amparo desa autonomía, acométese prácticas que distan moito de posuír un carácter preventivo e planificado, e de estar pensadas en función das necesidades... Polo tanto, coidamos que a existencia deste marco de referencia

axudaría a centrar o traballo na titoría sen limitar a autonomía dos equipos docentes e dos titores para abordar necesidades concretas e específicas do contexto.

Simplificación da documentación a nivel de centro

Relacionada coa proposta anterior, consideramos que é preciso simplificar a documentación a nivel de centro no relativo á orientación. A LOE, aínda que segue mantendo o nivel de concreción curricular a nivel de centro, cuestión esta que nos parece de vital importancia, simplifica esta documentación integrando a concreción curricular no proxecto educativo. Por iso parece tamén necesario que os documentos existentes a nivel de centro referidos á orientación e á titoría como son o PAT (Plan de Acción Titorial) e o POAP (Plan de Orientación Académico e Profesional), se refundan nun único documento. Simplificaríanse así as actuacións e isto permitiría fixar máis claramente os obxectivos, as actuacións, os implicados, a planificación e a avaliación da orientación e titoría a nivel de centro.

Consello de Titores e Titoras

Os titores como manifestamos ao longo do artigo, son unha pedra angular do sistema de orientación; sen embargo, pese a esta importancia non se contempla na organización actual dos centros ningún órgano ou procedemento de coordinación dos mesmos. Algunha Circular que contempla as accións prioritarias ten sinalado a necesidade destas reunións; sen embargo, entendemos que sería necesaria unha regulación máis específica, a modo de órgano de coordinación docente, cunhas funcións específicas a desenvolver, uns tempos de reunión, etc. Sen dúbida entendemos que así se facilitaría a planificación, a



coordinación e o seguimento das actividades da orientación e titoría dos distintos grupos.

Moi relacionado co sinalado, gustaríanos incidir no que ao noso entender constitúe unha eiva na actual organización dos centros, máis concretamente nos de Secundaria.

No actual marco social o sistema educativo debe afrontar unha serie de retos e obxectivos dificilmente asumibles coa actual estrutura organizativa dos centros, e coa actual organización dos espazos e dos tempos... Considérase necesaria a interdisciplinariedade, o traballo en equipo, o seguimento conxunto dos grupos por parte de todo o equipo docente, a titoría e orientación conxunta de todo o equipo docente; porén existe unha nula tradición nas institucións de Educación Secundaria na coordinación horizontal; é dicir, naquela que afecta a todos os

docentes dun grupo clase. Neste nivel educativo a organización xira en torno aos departamentos que son o centro de planificación docente a nivel do grupo clase, sen terse en consideración unha planificación conxunta de todos os departamentos para un grupo clase concreto.

Polo tanto entendemos necesaria a regulación de momentos para a reunión dos docentes dun mesmo grupo clase, xa que debe ser precisamente a consideración das súas necesidades e características dos mesmos que marquen e condicionen as actuacións dos docentes independentemente do departamento de que se trate.

Ao fío do sinalado temos que facer mención dunha cuestión de seguro controvertida. Se se considera que o labor docente non é exclusivamente a parte instrutiva, por que é soamente esta parte referida á instrución a que aparece claramente regulada



dentro do horario dos docentes, con gardas incluídas? Por que, sen embargo, a parte referida á coordinación e planificación docente aparece recollida dun modo moito máis abstracto? Así, non estamos a fomentar a idea tan arraigada no profesorado de que o importante do labor docente é a instrución?

Existencia e provisión dos Departamentos de Orientación en Infantil e Primaria

Parece que hai unha clara intención da actual Administración educativa galega de potenciar a orientación en Primaria, posto que esta etapa constitúe un momento clave non só para a orientación, senón para a formación en xeral. A existencia dun orientador nos centros de Infantil e Primaria faise necesaria e non só naqueles de doce ou máis unidades, como acontece actualmente. Sobra dicir que debido ao carácter de dispersión da poboación do noso país hai centros que non teñen estas unidades, e sen embargo a existencia dun profesional dedicado a tarefas da orientación é igual de necesaria que nun centro de máis unidades.

Igualmente, parécenos preciso incidir sobre a necesidade de perfeccionamento no proceso de selección para cubrir estas prazas. Actualmente faise a través dun concurso de méritos entre o profesorado do corpo de mestres que preferentemente teñan unha licenciatura vinculada ao ámbito psicopedagóxico. Entendemos que se realmente consideramos a orientación e tutoría coma un eixe do proceso educativo debemos reclamar a existencia de profesionais cunha formación axeitada, co que o termo "preferentemente" debería desaparecer para converterse en "necesario".

Entendemos así mesmo que o concurso de méritos debería ir acompañado dalgún proceso que permita poñer de manifesto o interese e compromiso do docente co labor orientador, xa que en certas ocasións este tipo de procesos téñense convertido en concursos de traslados encubertos, posto que as prazas ofertadas para os departamentos de orientación estaban en lugares xeográficos moi desexados, co que ten primado máis o lugar da praza que as implicacións profesionais que comportaba asumir ese novo emprazamento. Esta situación podía ser corrixida complementando o concurso de méritos coa presentación dun proxecto que o interesado ou interesada tivese que defender.

Aínda nos atrevemos a apuntar unha solución que ao noso entender sería máis óptima; cubrir as prazas dos centros de Primaria ao igual que se está a facer nos centros de Secundaria, con persoal da especialidade de Psicología e Pedagogía. Non atopamos mellor xustificación para fundamentar a nosa proposta que sinalar que estamos ás portas das novas titulacións de grao e postgrao que equiparán os requisitos formativos para impar-

tir docencia. Polo tanto, esa distinción entre mestre e licenciado que tan negativa foi, previsiblemente vai quedar superada, e debería ser aproveitada para regular a figura do orientador nos centros de Infantil e Primaria.

Redefinición e organización dos departamentos de orientación en Secundaria

Actualmente hai varias cuestións referidas aos departamentos de orientación en Secundaria que nun futuro inmediato deberían ser repensadas. Por un lado, a norma practicamente xeneralizada "dun orientador por centro", sen ter en consideración o número do alumnado, a situación do centro, o contexto, as etapas educativas ás que hai que dirixir as actuacións... Isto fai que haxa un gran desequilibrio entre o labor dos orientadores en función do centro en que lles toca desenvolver o seu traballo. É preciso e urxente dotar a moitos centros cun segundo orientador ou orientadora, e sobre todo establecer unha *ratio* orientador/alumnos que moitos autores e axentes educativos sitúan nun mínimo dun orientador por cada cincocentos alumnos. A isto habería que engadir outros criterios como o contexto, as zonas de especial dificultade (onde ademais se debería contemplar a incorporación dun educador social ao Departamento)... Así mesmo, sería necesario regular a distribución de funcións e labores a desenvolver cando nun centro realicen o labor da orientación varios profesionais.

Docencia directa dos orientadores/as

Outra das cuestións parellas á sinalada é a referida á necesidade ou conveniencia de que os docentes da especialidade de psicología e pedagogía impartan docencia directa con alumnos.

Ao noso entender tal e como está deseñado o modelo actual, baixo a perspectiva de programas, dun modelo de intervención basicamente, aínda que non exclusivamente indirecto, debería existir un profesional en todos os centros desenvolvendo labores de dinamización e potenciación da orientación que anteriormente detallamos, sen ningunha carga docente directa co alumnado.

Esta apreciación, en modo algún impide pensar na posibilidade de que outro profesional, tamén da mesma especialidade, poida asumir labores de docencia directa en determinadas ensinanzas ou con determinados alumnos cunhas necesidades específicas de apoio educativo, como pode ser o alumnado dos programas de diversificación curricular, dos programas de cualificación profesional inicial, ou de determinadas materias optativas relacionadas coa disciplina da psicopedagogía na ESO (Transición á Vida Activa) ou no Bacharelato (Psicoloxía, Pedagogía). Nestes casos a formación específica destes profesionais pode resultar de gran utilidade para atender ás necesidades que presentan as situacións descritas.

Formación dos orientadores

A multitude de funcións que un orientador ten que asumir actualmente, abarcando todas as vertentes da orientación, así como as varias etapas do sistema educativo fan necesario afondar e optimizar os procedementos de formación. Tanto no plano da formación inicial como no da formación continua, ámbitos como os das tecnoloxías da información, a convivencia, o alumnado estranxeiro ou a orientación de carácter laboral, son só algúns dos temas que marcan o traballo de moitos departamentos e para os que é preciso desenvol-

ver unha formación de solvencia, porque as demandas que se nos presentan nestes campos son dun alto nivel de esixencia.

A nivel xeral, se consideramos a formación un elemento fundamental, pensamos que sería preciso artellar uns mecanismos moito máis eficaces para que o profesorado se formase. É practicamente anecdótico o número de docentes que dispón dun tempo sabático para formarse, e parece ilóxico que en quince, vinte ou máis anos de exercicio profesional non se dispoña dun período así para a actualización. Non podemos afondar sobre

isto, pero queremos sinalalo, igualmente, habería que repensar as trinta horas de permanencia nos centros, especialmente en Secundaria, para estruturar mecanismos de formación a nivel de centro. Así mesmo, sinalar que o mes de xullo é un período non vacacional e que polo tanto podería ser aproveitado para a formación, e non podemos esquecer a tradición neste senso de moitos MRP, e de determinadas especialidades da formación profesional que é neste mes cando abordan parte da formación continua docente. Tampouco podemos deixar de mencionar a necesaria implicación, ata o de



Manuel Debasa Mouce

agora practicamente inexistente, da universidade.

Falamos dunha formación da que habería que facer un seguimento, unha avaliación e unha supervisión sobre a repercusión que ten na práctica docente, dun xeito rigoroso, para que realmente se puidera axustar ás necesidades dos docentes.

Implicación da Inspección Educativa

Recentemente foi creada a especialidade de Pedagogía e Psicoloxía na Inspección, co que contando cun profesional especializado, faise moi necesario a coordinación, a supervisión e o asesoramento dos procesos orientadores nos centros. Sabemos da dificultade das institucións educativas para cambiar rutinas, estruturas organizativas, modos de traballo... cuestións todas elas necesarias para que a

orientación forme parte dun xeito transversal do proceso educativo. Esta necesidade debería ser considerada como prioritaria por parte da inspección como axente supervisor e de asesoramento que é.

A modo de conclusión, quero sinalar que somos conscientes de que as propostas aquí presentadas por si soas non son suficientes, e que mesmo poden servir só para burocratizar máis a vida docente. De ningún xeito é esa a nosa intención, posto que este tipo de medidas deben ir acompañadas por unha vontade política que se ten que concretar en apoios, formación, asesoramento e tamén, cómpre dicilo, avaliación e seguimento por parte das administracións educativas do que acontece nos centros, algo que ata o momento ten acontecido. Os centros educativos, en xeral, e a organización dos mesmos en particular, funciona conforme a rutinas e mecanismos establecidos que veñen a reproducir os erros e deficiencias curso tras curso, sen acompañarse de reflexións e propostas conxuntas que tenten atender ás novas demandas que a sociedade nos está formulando. E esta non é unha responsabilidade exclusiva do profesorado, nin da comunidade educativa en xeral, senón tamén da Administración educativa que moitas veces dá a sensación de buscar que todo siga igual para que non haxa problemas, máis que de procurar o cambio de estruturas desfasadas para os retos aos que o sistema educativo se ten que enfrontar.

Non é a intención deste artigo marcar camiños, senón que agardamos que esta pequena viaxe sirva como motor de reflexión, e poida contribuír a introducir novas ideas e novos mecanismos de actuación.

Bibliografía

Bisquerra Alzina, R. (Coord). (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

Fernández Sierra, J. (Coord). (1999). *Acción psicopedagógica en educación secundaria. Reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe.

Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.

Martin, E. E Tirado, V. (1997). *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

Rodríguez Espinar, S. (2006). Nacimiento, desarrollo y prospectiva de la orientación en España, en *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.

Velaz De Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Málaga: Aljibe.



A importancia das concepcións na orientación escolar



Nos anos noventa creáronse os Departamentos de Orientación nos centros de Educación Secundaria e adoptouse por parte da Administración Educativa central un determinado modelo de asesoramento. A diferenza do que ocorría naqueles anos, hoxe podería afirmarse que a tarefa de orientación, así como os servizos ou departamentos que a levan a cabo, xa forman parte dos centros escolares e están hoxe moito mellor valorados que fai 15 anos. Non en tanto, o seu traballo segue sendo moi difícil e sería importante comprender ben cales son os principais escollos para, no posible, intentar superalos.

De entre as propostas que identifican estas dificultades, parécenos especialmente interesante a que formulan Emilio Sánchez e o seu equipo de investigación (1) (Sánchez, 2000; Sánchez e García, 2005). Os seus traballos parten da idea de que asesorar colaboradoramente é resolver problemas de xeito conxunto. Isto quere dicir que asesores e asesorados deben chegar a acordos sobre cales son os problemas, as metas e as vías de solución, e ao mesmo tempo, construír un clima de aceptación mutua que lles permita ser eficaces. Sánchez e o seu equipo identificaron ameazas que afec-

Elena Martín

María Luna

Universidade Autónoma de Madrid

tan a estes dous aspectos: ao proceso de resolución de problemas e á creación da relación. Por exemplo, xorde unha dificultade cando o asesor necesitaría máis coñecementos específicos para axudar ante un problema, ou cando lle é difícil xerarquizar os problemas e acotalos, ou cando o acordo ao que se chega sobre o problema é demasiado xeral; simultaneamente pode ocorrer que o asesor desconfíe das intencións de quen lle pide axuda, ou que non sexa capaz de recoller as preocupacións do asesorado, ou que asuma máis responsabilidade na solución da que lle corresponde.

Avanzar na superación destas dificultades supón actuar en moitos ámbitos que é imposible revisar nestas liñas. Unicamente centrarémonos nun dos factores que ao noso xuízo merece a pena destacar pola súa impor-

tancia e pola escasa atención que habitualmente se lle dedica. Referirémonos ao papel das concepcións que docentes e orientadores manteñen acerca de temas esenciais para a educación.

Partimos da idea de que o asesoramento psicopedagóxico ten como finalidade última e prioritaria axudar a mellorar os procesos de ensino e aprendizaxe e que iso esixe, entre outras cousas, traballar en colaboración cos docentes posto que son quen deseñan e desenvolven estes procesos. Parece xustificado argumentar tamén que a colaboración entre dúas persoas facilítase na medida na que comparten a forma de entender a realidade sobre a que teñen que actuar conxuntamente. Estas dúas afirmacións levarían-nos a concluír que é importante coñecer as concepcións dos docentes e dos asesores e, sobre todo, suscitarse como unha me-

tida específica de intervención o contraste e aproximación destas formas de pensar.

Que temas son nucleares na tarefa conxunta de profesores e asesores? Sen ánimo de contestar de forma exhaustiva, podemos dicir que a forma de entender que é a aprendizaxe e a forma de entender que é o asesoramento psicopedagóxico son dous alicerces esenciais no seu traballo en común.

Desde o equipo de investigación da Universidade Autónoma de Madrid ao que pertencen as autoras deste artigo, leváronse a cabo algúns estudos (2) que permitirían aproximarse, aínda que dunha forma moi parcial e incompleta polo momento, a unha primeira imaxe acerca de cales son as concepcións que docentes e orientadores manteñen sobre estes dous ámbitos. A través dun extenso cuestionario de dilemas, suscitáronse a profesores e orientadores de Educación Primaria e Secundaria situacións conflitivas das que todos os días xorden nos centros escolares. Os participantes tiñan que escoller unha solución entre catro posibilidades, cada unha das cales reflectía unha concepción distinta sobre a aprendizaxe e o ensino.

A grandes liñas podemos dicir que as contestacións que aludían a unha visión construtivista do ensino e a aprendizaxe foron máis frecuentes entre profesores de primaria e entre orientadores que entre profesores de secundaria. Á súa vez, os orientadores tendían a escoller solucións construtivistas con maior frecuencia que os profesores de primaria. Os resultados destas investigacións, polo tanto, apuntan diferenzas nas concepcións sobre a aprendizaxe que manteñen profesores de distintas etapas e tamén nos presentan unha distancia entre as concepcións



Manuel Debasá Mouce

do colectivo de profesores e o de orientadores.

Esta distancia entre as concepcións de docentes e orientadores acerca do que supón aprender e da forma na que se poden favorecer os procesos de aprendizaxe desde o ensino, prodúcese tamén cando se analiza aquel outro pia do seu traballo conxunto ao que aludiamos? É dicir, hai diferenzas entre como conciben profesores e orientadores o propio asesoramento psicopedagógico? Como entenden uns e outros a meta deste proceso?, que tarefas cren que son as que debe abordar un orientador? Neste caso a investigación que se levou a cabo para responder a estas preguntas consistiu en entrevistas en profundidade con docentes de Educación Secundaria e orientadores desta etapa de Institutos públicos (3). A investigación, aínda que de carácter exploratorio, parece apuntar a que entre os orientadores predomina unha visión educativa sobre o asesoramento, isto é, unha concepción construtivista, sistémica e colaboradora do traballo do orientador nun centro. Pola contra, entre os profesores é menos frecuente esta posición. A maioría entende o asesoramento como unha relación diádica entre orientador e alumnos máis problemáticos na que non é imprescindible unha estreita colaboración co profesorado.

O panorama que se deriva destes traballos pon de manifesto que docentes e orientadores aproxímanse á tarefa que teñen que realizar conxuntamente desde concepcións moi diferentes sobre o que cren que é aprender e sobre como se pode axudar aos alumnos desde o ensino. Ademais, conciben o asesoramento psicopedagógico como un proceso do que esperan cousas distintas en cada caso. Esta distancia teórica pode ser unha das claves das dificultades para



traballar de forma colaboradora. Por iso cremos que sería esencial organizar a formación inicial dos novos profesores e orientadores de tal xeito que se abordasen as concepcións sobre estes temas. Os futuros profesionais da educación comezan a súa formación con ideas sobre a aprendizaxe, a educación e o asesoramento que é preciso explicitar e contrastar cos marcos teóricos que sustentan a educación inclusiva no noso sistema educativo. Así mesmo, sería importante que os orientadores en exercicio inclúsen na súa intervención esta fase de explicitación e contraste de concepcións que podería axudar a facer da orientación unha tarefa autenticamente de todo o centro.

Bibliografía

1. Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
2. Sánchez, E. e García, J. R. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En C. Monereo y J. I. Pozo (coords.) *El asesoramiento colaborativo a examen*, (pp. 29-54). Barcelona: Graó.
3. Luna, M. (2006). *Concepciones de docentes y orientadores sobre el Asesoramiento Psicopedagógico*. Universidad Autónoma de Madrid. (Diploma de Estudios Avanzados. Investigación inédita).



UN PROGRAMA
PARA EDUCAR NA
CONVIVENCIA

Vivir xuntos, convivir

Manuel Blanco Rábade

Elisa Díaz Santalla

Carmen Díaz Simón

Claudio Iribertegui Álvarez

M^a Teresa Sánchez Barreira

Aprender convivir (Lugo)

O programa educativo municipal VIVIR XUNTOS, CONVIVIR naceu en Lugo no curso 2005-2006. O xerme foi un grupo de traballo sobre "Solución de conflitos e mediación" do profesorado do IES Leiras Pulpeiro no que se solicitara ao CEFORE a presenza como relator de X. R. Jares. Xerminou e estendeu as súas raíces sobre o traballo previo e os materiais elaborados por X. R. Jares e Nova Escola Galega para o programa *Aprender a Convivir* que se desenvolvera en Vigo entre os anos 2000 e 2003. Co apoio económico do Concello de Lugo, o esforzo de

profesores e profesoras que cren na posibilidade de establecer outro tipo de relacións entre os principais protagonistas do proceso educativo e contando co apoio explícito e a guía presencial ou virtual de Suso Jares segue medrando e estendendo a súa influencia. Neste momento están implicados e traballando activamente no programa tres centros de secundaria e un de infantil e primaria e existe colaboración con outros centros de ambos niveis que participan en actividades específicas do programa e estudan a posibilidade de integrarse nel.

Necesidade da educación para a convivencia

Os cambios sociais acontecidos no último cuarto do século XX crean novas necesidades ás que a sociedade e a escola teñen que responder:

- O paso dunha sociedade autoritaria a unha sociedade democrática esixe novas formas de abordar as relacións sociais en todos os ámbitos. Familia, escola e institucións sociais teñen que buscar novas formas de relación e novas pautas educativas. Non poucas familias se ven desbordadas por estas esixencias e, sabendo o que non queren facer pero ignorando como ou que facer na nova situación, delegan as súas obrigas na escola e nas institucións sociais. É un feito sabido que a adaptación da escola á sociedade democrática prodúcese no nivel formal da representación pero chega escasamente ao que se refire aos aspectos educativos e ás formas reais de participación. Os nosos nenos e adolescentes perciben que nesta sociedade se fala moito de dereitos, perciben como diferentes sectores minoritarios, anteriormente excluídos ou marxinados, conquistan novos dereitos pero senten que esta situación escasamente lles afecta nas relacións establecidas na escola.
- A aparición de novas estruturas familiares (familias monoparentais, familias nas que se producen novas relacións, novas parellas que non son ascendentes directos, novos irmáns que non o son, pero cos que se convive coma se o fosen...) fai que o papel educativo da familia na transmisión de valores de convivencia cambie notablemente.



- A progresiva incorporación da muller ao mundo laboral, non correspondida coa asunción corresponsable de tarefas domésticas e educativas polas súas parellas, provoca que en moitas ocasións o tempo dedicado á atención educativa e ao coidado dos fillos diminúa de maneira notable.
- A ampliación das idades de escolarización e a incorporación aos centros ordinarios de sectores anteriormente non escolarizados ou escolarizados en sistemas paralelos provoca novas esixencias educativas para as que profesorado, centros e administración necesitan adaptarse e crear novas estruturas e novos roles educativos.
- A aparición da sociedade da información formula novos retos. Familias e centros educativos vense na necesidade

de educar para afrontar de maneira crítica unha situación na que os medios de comunicación e as novas tecnoloxías provocan un acceso inmediato a cantidades inxentes de información, real ou virtual, non sempre difundida con obxectivos neutrais ou positivos. O feito de realizar as actividades cotiás mentres asistimos impasibles a episodios de violencia, guerras, asasinatos, agresións, violacións,... seguramente vai ter consecuencias para a vida emocional e os sentimentos de calquera persoa, en especial para aqueles que están nas etapas de desenvolvemento psicolóxico e social.

Educar para a convivencia nos centros educativos?

Non é posible non educar para a convivencia (Jares, 2001)¹. Calquera acto educativo, calquera acto de convivencia ou relación



social na que participen os nosos educandos vai contribuír a formalos nuns determinados valores e nun tipo determinado de convivencia. Así que, máis que falar de se imos educar para a convivencia ou non, cómpre reflexionar sobre que tipo de convivencia queremos fomentar nos nosos centros e para que tipo de convivencia queremos educar. Trátase de arrincar os aspectos convivenciais da "cultura" do centro das catacumbas do "currículo oculto" para reflexionar xuntos e consensuar a forma de facer explícitos os aspectos curriculares e funcionais da convivencia escolar.

Educación para a convivencia é neste momento unha obriga social e legal ao mesmo tempo que unha necesidade ineludible para abordar as actividades de aprendizaxe de calquera contido educativo. A educación para a convivencia democrática é un obxectivo expreso formulado na lexislación actual e que afecta de maneira máis ou menos directa a sete dos fins que a LOE sinala para o sistema educativo. Tanto nas competencias básicas de educación primaria como nas de secundaria sinálase a competencia social e cidadá para facer posible a comprensión da realidade

social, cooperar, convivir e exercer a cidadanía democrática.

Os sociólogos da educación empezan a levantar a voz para advertir que a escola debe converterse nun centro de fomento da convivencia democrática se quere sobrevivir (A. Guarro Pallás, 2006)². Moitas das funcións tradicionais da escola, agás a práctica da convivencia, poden ser substituídas, algunhas pode que con vantaxe, nas sociedades avanzadas polas novas tecnoloxías da información e a comunicación. Desde esta perspectiva a escola do futuro nas sociedades desenvolvidas será a escola da convivencia ou non será.

O programa educativo *Vivir xuntos, convivir*

1 - Principios e claves conceptuais do Programa

O programa de convivencia VIVIR XUNTOS, CONVIVIR fundaméntase nos seguintes principios:

1. Unha visión positiva do conflito, aceptándoo como un feito natural en toda relación social. Do que se trata, pois, é de poñer os recursos axeitados para buscar as solucións por medios xustos, respectuosos cos dereitos dos demais e favorecedores da relación social.

2. A crenza de que o ser humano non é violento por natureza. A violencia é só unha, entre moitas das posibles respostas ao conflito. As pautas do comportamento agresivo son adquiridas e polo tanto tamén se poden adquirir habilidades e estratexias non violentas de solución de conflitos.

3. A distinción entre a agresividade como tendencia natural necesaria para encarar os desa-

fíos vitais, e as agresións, manifestacións violentas desa agresividade. A agresividade é unha **emoción**, un estado psicofísico de alerta e activación co que nos preparamos para afrontar situacións de risco. A **violencia**, en cambio, é unha **conduta**, a eventual descarga física desa agresividade, co fin de danar ou destruír o obxecto do conflito.

4. Podemos e debemos aprender a resolver os conflitos de xeito non violento. Así como se aprende a ser violento, tamén se pode aprender a ser pacífico e compasivo. Pódense aprender formas construtivas de resolver problemas, enfrontar desacordos e controlar a ira. As persoas que aprenden estas destrezas durante os primeiros anos da súa vida están aprendendo a prever a violencia e é menos probable que actúen como agresores ou sexan vítimas das condutas violentas.

5. A disciplina é inherente e necesaria para todo proceso educativo. Dende o Programa propugnamos unha disciplina democrática rexida polos valores democráticos, esencialmente o respecto mutuo, a tolerancia, a aceptación da diferenza, o diálogo e a negociación de normas.

6. Os Programas de resolución adecuada de conflitos, negociación colaborativa e mediación entre outras, aportan ferramentas para a formación integral do alumnado e para afrontar os desafíos da educación no momento actual.

7. A implementación dos programas deberá tender á autoxestión dos conflitos. Asumir as súas responsabilidades forma parte do proceso de maduración do individuo. Os programas de solución de conflitos, de mediación etc., deberán favorecer a xestión autónoma dos conflitos nos sectores de iguais e procurar a for-

mación do individuo para abordar as situacións conflitivas nas que se vexa involucrado, asumindo as súas propias responsabilidades na solución.

8. A aplicación do programa debe responder ás necesidades do centro e adaptarse á súa realidade. É cada centro participante quen se marca o grao de implicación e os aspectos prioritarios da intervención de acordo coas necesidades detectadas e as posibilidades de intervención que se perciban polas súas características diferenciais.

2. Ámbitos e liñas de intervención

Todos os aspectos da vida escolar poden ser abordados dende a participación no programa. Sen embargo hai determinados aspectos e planos de intervención que parecen *a priori* máis directamente implicados nas intervencións orientadas á mellora da convivencia escolar, a eles se dirixen as actividades de formación e os materiais que se van creando e difundindo a través do programa. Isto non quere dicir que se detectan novas necesidades non se busque a forma de implementar novas liñas de intervención.

2.1. A organización do centro

A educación para a convivencia e a educación en valores non son contidos nos que abonde cun achegamento cognitivo. Esixen estruturas onde o alumnado poida desenvolver, a nivel afectivo-conductual, estas habilidades actitudinais. Está comprobado que a mera instrución nos métodos de solución de conflitos non abonda para que o alumnado incorpore hábitos e actitudes ao seu repertorio de condutas sociais. Nenos e nenas ou adolescentes necesitan exercitar as súas destrezas e habilidades nas situacións concretas que se lles presentan no día a día. A pedagogía da convivencia pode quedarse nunha declaración de boas intencións se o alumnado non conta coas estruturas necesarias para actuar. Crear programas de solución de conflitos e mediación ou estruturas de axuda entre iguais, tal como o proxecto RAS que se describe nun dos apartados, é unha necesidade inaprazable se queremos que os planos de mellora da convivencia poidan conseguir resultados positivos. As necesidades de espazos e tempo para a formación e a práctica das actividades de convivencia esixe novas solucións organizativas. Por exemplo, a posibilidade de colocar

as sesións de tutoría na mesma franxa horaria permitiría realizar a formación de mediadores ou desenvolver actividades de mediación neses momentos.

Impulsar a participación do alumnado na xestión democrática do centro e da aula necesita, ademais dos instrumentos legais que xa existen, as infraestruturas onde o alumnado poida exercer a participación.

Esta forma de abordar a convivencia esixe unha revisión e actualización do Regulamento de Réxime Interno dos centros, para abordar os problemas de convivencia en claves positivas dende un modelo integrado de xestión da convivencia (Torrego Seijo).

2.2. O Currículo

Esta proposta de convivencia ten que impregnar o desenvolvemento do currículo das áreas incorporando contidos específicos ou traballando os contidos dende outra perspectiva, pero é, sobre todo, no campo da metodoloxía e as relacións interpersoais onde esta implicación cobra un significado especial. Propóñense ademais dous itinerarios formativos específicos para a mellora da convivencia:





- *Itinerario de educación afectiva e relacións interpersoais.* Espazo para o traballo colectivo da educación emocional, as habilidades sociais e o desenvolvemento persoal.
- *Itinerario de resolución de conflitos e non violencia.* Este itinerario abarcará dous tipos de actividades.

As primeiras dirixidas a todo o alumnado: formación en solución de conflitos, educación para a paz e a convivencia pacífica, difusión dos programas de mediación escolar, de axuda entre iguais, etc.

Outra liña deste itinerario estará dirixida á formación do alumnado mediador e do alumnado da rede RAS (axuda entre iguais) e nel participarán aqueles sectores do alumnado que voluntariamente asuman o compromiso de actuar como alumnos/as solidarios/as ou mediadores escolares.

2.3. O Plano de acción titorial

A función titorial constitúese no eixo central no plano de aprendizaxe da convivencia, tanto a titoría individual para axudar a establecer relacións equilibradas consigo mesmo e cos demais como na titoría colectiva para crear grupo e contribuír á formación do alumnado e a dar impulso e difundir as actividades dos diferentes programas e actividades que se desenvolvan no centro.

2.4 A Participación

A participación é un pilar básico da convivencia nos sistemas democráticos. No caso da escola e no sector do alumnado temos dúas obrigas: dun lado formalo para a participación e ao mesmo tempo permitir e fomentar a súa participación na xestión do centro, naqueles ámbitos e decisións que lle competen. Ambas funcións non son excluíntes nin independentes. Ben ao contrario, a participación real na xestión do centro pode ser un excelente medio para desenvolver o carácter funcional que toda formación debe ter.

Tampouco podemos pensar que a participación formal abunda para formar na participación ao alumnado. Os nosos alumnos e alumnas non saben organizarse na aula, na xunta de delegados, ... porque se precisan certas habilidades que non tiveron ocasión de adquirir. O nivel de participación dos representantes do alumnado nos Consellos Escola-

res é en moitos casos presencial e puramente decorativa.

Temos que impulsar e favorecer a participación directa do alumnado a través das asembleas de aula para analizar os problemas do grupo e para que de aí saian propostas para a participación representativa. A elaboración de normas de aula, a discusión de propostas para resolver as necesidades e problemas diarios, son un excelente instrumento para a mellora da convivencia e para estimular a participación do alumnado.

Para fomentar a participación representativa non abonda con que o alumnado "vote" de xeito máis ou menos formal na elección do delegado de aula e que estes se reúnan para constituír a Xunta de Delegados. Non é suficiente que periodicamente o alumnado vote para elixir aos seus representantes no Consello Escolar. É preciso que os centros educativos doten de contidos esas estruturas, que se definan expresamente as funcións do delegado (tamén quizá definir aquilo que non é tarefa do delegado) e da xunta de delegados, que se forme aos representantes nos aspectos formais da representación, que se definan as funcións da xunta de delegados e sobre todo se dea a oportunidade de participar e de saber que son escoitados e que as súas propostas se toman en consideración coa maior seriedade. Neste senso consideramos necesario un esforzo dos centros para definir e divulgar as funcións dos representantes, crear estruturas organizativas que permitan a formación deses representantes e o desenvolvemento das súas tarefas e o compromiso dos Equipos Directivos de que tódalas propostas dos representantes do alumnado serán analizadas e debatidas en profundidade e que terán sempre unha resposta,

positiva ou negativa, pero sería e argumentada no espazo que co-respondenda.

2.5. A implicación das familias

“Necesítase toda a tribo para educar un neno”, di un proverbio africano. Para que a tarefa de educar frutifique, escola e familia deben traballar xuntos e de forma coordinada. Esta coordinación faise aínda máis necesaria no caso da educación en valores e a educación para a convivencia. Implicar ás familias no proxecto de educación para a convivencia é unha tarefa que estamos abordando durante o presente curso. Consideramos totalmente imprescindible a implicación das familias no programa de convivencia, pero temos que recoñecer que non atopamos, aínda, as estratexias adecuadas.

Estrutura do programa *Vivir xuntos, convivir*

O programa *Vivir xuntos, convivir* é un programa aberto aos intereses, posibilidades e necesidades dos centros participantes. Non se trata de deseñar uns materiais elaborados para que outros os apliquen, senón de preparar as condicións para crear colectivamente un proxecto de intervención para a mellora da convivencia. Aceptados uns principios básicos que regulen a intervención, cada centro é libre de escoller aqueles ámbitos e aquel ritmo que mellor se adecúe ás súas necesidades e ás súas posibilidades.

1. Actividades para o profesorado

A educación para a convivencia democrática está entre os obxectivos educativos para todas as etapas do sistema educativo e constitúe ademais,



como xa vimos, unha necesidade inaprazable para xerar as condicións básicas para calquera outra aprendizaxe. Sen embargo o profesorado non recibiu unha formación específica para afrontar esta tarefa. Cinguíndonos ao profesorado de secundaria case un 68% declara non ter recibido ningunha formación inicial sobre conflitos e cerca do 21% considera a formación recibida pouco satisfactoria. Só un 8,6% declaraba ter recibido formación neste tema e que esta fora bastante ou moi satisfactoria. Respecto da formación continua os datos melloran pouco un 34,6% non recibira formación específica e para un 36,7% esta fora pouco ou nada satisfactoria. Só un 25,8% responde que a formación continua recibida sobre o tema fora bastante ou moi satisfactoria (X. R. Jares, 2002)³.

A formación do profesorado en temas de convivencia constitúe unha necesidade urxente

para poder fundamentar o programa ou a educación para a convivencia:

1. Cursos de formación. O programa ven organizando cursos para a formación do profesorado. Os cursos están homologados pola Consellería de Educación, cunha duración de 30 horas. Estamos a facer dous tipos de cursos:

O curso de formación inicial *Conflito e convivencia nos centros educativos. Estratexias de intervención* está estruturado como un curso e os seus contidos abarcan o estudo e análise do conflito, vías pacíficas de solución de conflitos, a negociación colaborativa e a mediación escolar, o deseño de programas de mellora da convivencia nos centros, habilidades de comunicación, o papel da titoría na solución de conflitos e a formación de alumnos mediadores.

Despois desa formación inicial propóñense outros cursos de perfeccionamento que non van manter unha estrutura estable senón que irán modificando os seus contidos en función do interese dos centros inscritos e das circunstancias puntuais do mundo educativo. Estes cursos estarán homologados como curso completo pero tamén será posible participar naquelas actividades concretas de interese para as persoas participantes. Neste momento está en marcha o curso "A convivencia no centro. Os planos de mellora da convivencia" que trata de afondar na formación básica e a experiencia en mediación e abordar a incidencia do Plan Integral de Mellora da convivencia asinado o 30 de xaneiro en Santiago.

2. Xuntanzas cos coordinadores/as e grupos de profesores dos centros participantes para intercambio de experiencias e

información, planificar actividades ou calquera tema de interese común.

3. Asesoramento aos equipos de traballo de cada centro tanto a través da experiencia previa doutros centros e profesionais participantes no propio programa ou buscando expertos externos que acudan ao centro ou participen en actividades de formación.

2. Actividades para o alumnado

Cursos de formación de mediadores/as para estudantes. Estes cursos cunha duración de dez horas están estruturados en torno as seguintes unidades temáticas: o conflito, análise do conflito, solución non violenta de conflitos; habilidades de comunicación; a mediación en conflitos e práctica da mediación. Esta formación é impartida polo profesorado do centro cando é posi-

ble ou por persoal do programa preparado especificamente para esta tarefa.

Actividades extraescolares. O alumnado que, de maneira altruísta, traballa pola mellora da convivencia debe recibir algún tipo de compensación. O Programa prevé organizar anualmente unha saída de convivencia coa que se fomente a relación entre o alumnado dos distintos centros que participan no programa e a relación e o intercambio de experiencias con centros que desenvolven programas semellantes, combinada con actividades lúdicas tan importantes para a cohesión do grupo e o fomento da convivencia pacífica.

3. Actividades para nais e pais

A participación das familias no proceso educativo é fundamental. Non acabamos de conseguir

A CORUÑA

Rúa Merced 1- Esq. Rda. Outeiro 25.

Entrechán. Zona Corte Inglés.

Telf: 981 927 420.

Correo-e: nosac@nosoposicions.com

SANTIAGO DE COMPOSTELA

Rúa República Arxentina, 44.

Entrechán.

Telf: 981 938 727.

Correo-e: nossantiago@nosoposicions.com -

VIGO

Rúa A Coruña, 50. Baixo.

Telf: 986 139 344

Correo-e: nosvigo@nosoposicions.com



Secundaria

- _psicoloxía e pedagogía
- _xeografía e historia
- _bioloxía e xeoloxía
- _física e química
- _l. galega / l. castelá
- _francés
- _matemáticas
- _ed. física
- _inglés...



Mestres -

- _pedag. terapéutica
- _educación infantil
- _audición e linguaxe
- _educación física
- _francés
- _inglés
- _música

unha implicación importante no Programa e só as primeiras das actividades se están desenvolvendo.

Actividades de formación para nais e pais, dirixida a todas as nais e pais dos centros de Educación do Concello de Lugo, por medio de conferencias charlas e coloquios abertos. No presente curso estanse convocando periodicamente estas actividades abertas, nas que progresivamente se vai conseguindo unha maior participación.

Actividades específicas para pais e nais nos centros *Charlas, seminarios, escola de pais, apoiando as propostas dos equipos directivos e das ANPAs dos centros participantes.*

Formación para nais e pais mediadores. *Ata o momento en ningún dos centros participantes se abordou a participación de pais e nais mediadores. No seu momento deseñárase esta actividade respondendo ás circunstancias e necesidades concretas.*

4. Materiais de apoio

Ao longo do tempo fóronse editando diferentes materiais de apoio para o traballo co alumnado e a formación do profesorado.

- Dípticos e carteis para a difusión do programa, a solución de conflitos e a mediación.
- Guías para a prevención do maltrato entre iguais para o alumnado e para as familias.
- Cartel para a prevención do maltrato entre iguais.
- Edición especial para o Programa *VIVIR XUNTOS, CONVIVIR* do libro *Aprender a convivir* de X. R. Jares, en Edicións Xerais de Galicia.



Conclusión

Cando hai un par de anos iniciabamos este reto sabiamos que non era tarefa doada. A experiencia acumulada no camiño recorrido neste tempo confirma o dificultoso da tarefa. Pero a resposta entusiasta que atopamos entre sectores do profesorado e do alumnado, como se recolle nas testemuñas que acompañan este documento, dannos ánimos para continuar e veñen a confirmar que outro tipo de relacións entre os protagonistas do proceso educativo non só é posible senón que pode resultar moito máis satisfactorio para todos os sectores da comunidade educativa.

Ultimamente fálase moito dos problemas de convivencia nos centros educativos, dunha crise de convivencia que afecta a todos os ámbitos da escola. Compartimos a idea. A convivencia escolar está en crise, pero trátase dunha crise de crecemento. Unha crise

na que os vellos sistemas se teñen que adaptar aos novos tempos, na que os modelos educativos da sociedade autocrática teñen que deixar paso aos modelos democráticos que esixe a sociedade actual. Os medios para facer este troco existen: os principios e claves conceptuais definidos polas asociacións de educación para a paz e as ferramentas deseñadas e espalladas polos numerosos programas de mellora da convivencia ao longo das diferentes comunidades autónomas. Este troco ten que servir non só para abordar de forma máis construtiva os problemas de convivencia e disciplina nos centros educativos, senón tamén, e aí reside o seu valor, para formar cidadáns máis libres, máis tolerantes, máis solidarios e capaces de participar activamente na construción da sociedade que lles toca vivir.

Bibliografía:

Casamayor, G. e outros (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.

Fernández Isabel (coord.)(2006). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Ed. Praxis 3º edición.

Jares, X. R. (2006). *Aprender a Convivir. Edición Especial*. Vigo: Ed. Xerais.

Jares, X. R. (2006). Conferencia pronunciada no congreso "A Convivencia nas aulas: tarefa de todos" Santiago: maio.

Jares, X. R. (2002). *Aprender a convivir. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 44, agosto.

Jares, X.R. (2001). *Aprender a convivir*. Vigo:Xerais.

Jares, X.R. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.

Jares, X.R. (2000). *Educación y conflicto*. Madrid:Popular.

Jares, X.R.(2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid:Popular.

Jares, X.R.(2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona:Graó.

Ortega, R. e outros (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Torrego, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.

Vaello Orts, J. (2005). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.

VV.AA. (2005) *La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto*. Barcelona: Graó.



VIVIR XUNTOS, CONVIVIR José López Orozco • Alcalde de Lugo

Aprender a vivir xuntos, aprender a convivir constitúe seguramente o primeiro reto da nosa sociedade. A velocidade con que se suceden os cambios sociais e tecnolóxicos provoca que en non poucas ocasións os responsables da educación das novas xeracións se vexan obrigados a responder a novas demandas para as que non sempre existe a correspondente proposta educativa.

A Administración local, pola súa proximidade ao cidadán, debe ser especialmente sensible ás novas necesidades educativas, e prestar o seu apoio e colaboración na busca de respostas a estas necesidades entre tanto chegan as respostas e solucións doutras administracións, pola súa natureza e estrutura máis lentas e pesadas no seu funcionamento, pero tamén con maior capacidade de resposta.

Os gastos en Educación son sempre un investimento de futuro, e moito máis no caso da educación para a convivencia. Estamos seguros de que o esforzo hoxe realizado para a implantación deste programa para a mellora das actitudes democráticas e dos valores cívicos vai reverter nun futuro inmediato na nosa sociedade en forma dunha maior seguridade, máis tranquilidade, máis respecto, menos vandalismo..., en definitiva, nunha cidadanía máis responsable e participativa.

Somos conscientes de que o esforzo máis significativo, o mérito do programa, está no traballo realizado nos centros educativos, no traballo desenvolvido polos responsables do programa nos centros, o profesorado participante, os equipos directivos e nos centos de alumnos que dedican unha parte importante do seu tempo e un esforzo considerable a axudar aos demais, participando de maneira altruísta e xenerosa nos programas de solución de conflitos e mediación ou nas redes de axuda solidaria.

Da mesma forma que no seu momento non dubidamos en dar o noso apoio a un programa educativo para a mellora da convivencia porque o consideramos útil e necesario, retiráronos cortesmente e dedicaremos o noso esforzo a outras necesidades cando outras institucións veñan a cubrir coa mesma ou con maior dedicación estas tarefas que no seu momento consideramos unha necesidade da cidadanía e unha obriga social para nós.

DISCIPLINA E CONVIVENCIA

Berta D. López Álvarez • Xefa de estudos do IES Leiras Pulpeiro de Lugo

Cando falamos de disciplina asociamos esta palabra a sanción, castigo, aplicación do regulamento, infracción de normas, en resumo queda identificada coa adopción de medidas exclusivamente punitivas que os docentes entendemos de diversas maneiras e sobre as que non sempre estamos de acordo.

A necesidade da disciplina é comunmente aceptada como algo inherente a todo proceso educativo, onde aparecen as diferenzas é na forma de exercer esa disciplina. Non se trata de ver se a disciplina é necesaria ou non, que si que o é, senón de acordar os criterios e pautas de actuación. Temos que descartar tanto as opcións que consideran que non ten que haber ningún tipo de control como aquelas que consideran que o ideal é ter estudantes e profesores obedientes, confundindo obediencia con respecto.

Nos últimos tempos vimos utilizando o termo **disciplina democrática**, para definir a disciplina que se asenta nos valores do respecto mutuo -cuestión clave na convivencia-, no respecto aos dereitos e deberes de todos os membros da comunidade educativa e asentados no diálogo e a negociación. Ademais destas regras este modelo está asentado na discusión e negociación das normas de convivencia. Debemos compatibilizar o respecto coa necesidade de aprobar por consenso normas de funcionamento na aula, no centro, ou naqueles contextos que configuren unha comunidade de convivencia. E esas normas deben ter como referente os principios democráticos e os dereitos das persoas.

O modelo de xestión da convivencia **normativo sancionador**, baseado nun sistema de normas e as correspondentes sancións para quen as incumpra, ten moitas limitacións para a xestión da convivencia e escaso ou nulo valor educativo. O modelo relacional, baseado na vía do diálogo e a negociación para a solución de conflitos ofrece excelentes perspectivas dende o punto de vista educativo, pero non sempre consegue a aceptación ou a implicación necesaria por parte dos implicados para resolver de maneira efectiva os conflitos que se poidan presentar. A nosa opción é un modelo integrado, no que a vía relacional se ve complementada coa posibilidade da actuación sancionadora en base a unha normativa aceptada e consensuada pola comunidade educativa. O sistema de actuación é sinxelo, falar co alumno, expoñer os feitos diante del, intentar que entenda a importancia do seu comportamento, que se poña no lugar da persoa ofendida e intentar chegar a unha solución pactada que sexa válida para todos os implicados tratando de que aprenda algo positivo de cara a conflitos semellantes que se poidan presentar no futuro. Esta actuación lévaa a cabo a persoa responsable de abordar o conflito (titor, xefe de estudos, ...) directamente ou derivando ao alumno/a aos servizos de mediación escolar. Chegar a unha solución negociada a través da intervención do adulto ou a través do servizo de mediación pode rematar o incidente sen sancións ou actuar como atenuante nos casos máis graves. Cando o implicado/a ou implicados/as non están dispostos a buscar ou non se esforzan na busca de solucións pactadas aplícase directamente a sanción que corresponda de acordo co Regulamento de Réxime Interior.

Algunhas veces a primeira reacción do alumno/a é a de negar os feitos: "eu non fixen nada", entón a nosa estratexia é pedirlle que saia do despacho e que volva a entrar cando estea disposto a responsabilizarse dos seus actos para, a partir de aí, intentar atopar unha solución. Cando volven a entrar, a actitude adoita ser totalmente diferente; analizamos o motivo polo que está en Xefatura, intentamos que se poña no lugar da persoa ofendida, e se a situación o permite, temos que negociar e chegar a algún tipo de acordo para que os feitos analizados non se repitan máis e as partes saian satisfeitas. En moitas ocasións o propio alumno sabe o que ten que facer para solucionar o conflito. Ás veces a primeira entrevista non é produtiva, xa que o alumno está demasiado alterado. Entón agardamos un tempo necesario, un día ou varios, para abordalo cando o implicado/a se atope máis sereno. Se o conflito tivo lugar co profesorado o alumno/a non volve a esa clase ata que o conflito entre en vías de solución. O profesor planifica o traballo do alumno, e este realízao fóra da aula supervisado por persoal do equipo directivo ou do departamento de orientación. Unha das nosas máximas é que **OS PROBLEMAS RESOLVENSE FALANDO**, frase que levamos repetindo incansablemente ó longo do tempo e que xa ven tendo os seus froitos, de tal xeito que cando no despacho lle preguntamos a un alumno/a que está en medio dun conflito: Cómo resolvemos os problemas aquí?, sempre coñecen a resposta.

Esta forma de abordar as dificultades ten creado un clima entre os rapaces e rapazas de respecto e confianza no noso traballo, de tal maneira que eles perciben que temos autoridade porque temos a forza da razón nos nosos planteamentos, non nos ven como arbitrarios e iso dálles a confianza para acudir a nós cando nos necesitan, non só cando os chamamos porque encima da mesa hai un parte de incidencias.

Para que funcione este modelo de xestión da convivencia ten que basearse necesariamente nos seguintes principios:

- Permitir e fomentar que o alumnado asuma responsabilidades na xestión de actividades do centro.
- Que exista un sistema de normas claro, coñecido, compartido e aceptado por todos.

No primeiro aspecto estaríamos traballando para que cada vez máis os representantes do alumnado asuman a organización de actividades complementarias e extraescolares. Esta vía favorece que o alumnado se sinta implicado no funcionamento do centro e que se sinta parte activa do centro educativo desenvolvendo sentimentos de pertenza e aceptación ao tempo que permite que profesorado e equipo directivo poidan dedicar o seu esforzo a outro tipo de tarefas ou que poidan participar máis directamente nos actos programados. No festival de Antroido pasado a responsabilidade da organización e posta en marcha das actividades recaeu por completo en sectores do alumnado, o que permitiu que profesorado e equipo directivo puideran disfrazarse e participar activamente no ambiente festivo. (Cómpre salientar que foi o festival de Antroido con menos dificultades e problemas de todos os que temos feito no centro).

Respecto das normas existe un resumo de normas básicas de funcionamento que se traballa nas primeiras sesións de titoría, entregando ao alumno dúas copias unha delas debe ser devolta ao centro asinada polo alumno e pola familia de xeito que, chegado o caso, ningún poida alegar ignorancia ou descoñecemento desas normas. Neste momento estamos iniciando nos cursos máis baixos a elaboración de normas de aula coa participación do alumnado, con vistas a unha posterior revisión e actualización do Regulamento de Réxime Interior.

**Un proxecto de axuda solidaria: A rede RAS.
Pablo González Vázquez
Responsable do Proxecto Antibullying no IES Leiras Pulpeiro**

O traballo que realizamos durante o curso 2005-06 sobre prevención e intervención no caso do bullying levounos a avanzar na idea de estender os principios da axuda entre iguais que se concretaba no programa de mediación escolar implantado o ano anterior a un maior número de alumnos e alumnas que voluntariamente asumiran o compromiso de actuar de forma altruísta e solidaria para brindar axuda e apoio aos seus compañeiros e compañeiras en dificultades.

Obxectivos propostos:

1. Axudar ao alumnado a enfrontar con responsabilidade a solución dos seus problemas interpersoais.
2. Favorecer a participación directa do alumnado na resolución dos seus propios conflitos.
3. Estabelecer unha estrutura escolar específica para reducir as formas violentas de afrontar os conflitos.
4. Incrementar os valores de cidadanía a través da responsabilidade compartida e a implicación na mellora do clima afectivo da comunidade.

Quén son os alumnos RAS?

Calquera alumno ou alumna pode adscribirse á rede RAS sen máis requisito que manifestar a vontade de axudar aos demais e a disposición a facer o curso inicial de formación. A diferenza doutros programas similares non se impuxo un número determinado de alumnos por aula, xa que vemos o programa basicamente como unha oportunidade de intervir educativamente na formación en valores tanto por parte dos adultos a través dos cursos de formación inicial como entre os propios iguais a través da implicación nos problemas do día a día e a análise da intervención en casos reais ou supostos.

Cales son as funcións do Alumno RAS?

- a) Axudar aos seus compañeiros cando alguén se mete con eles ou necesitan que os escoiten.
- b) Parar as situacións de agresión ou de maltrato que poidan iniciarse na aula.
- c) Axudar a outro compañeiro cando teña algunha dificultade de relación con profesores ou alumnos a través da mediación informal ou orientándoo ao Programa de Mediación do centro ou a outras vías de solución
- d) Axudar a alumnos ou alumnas que estean tristes ou decaídos por algún problema persoal e que necesiten que alguén os escoite ou lles preste un pouco de atención.
- e) Acolloer aos recién chegados ao centro e actuar como alumno acompañante.
- f) Liderar as actividades de convivencia do seu grupo tanto no tempo de lecer coma na clase.

Este tipo de axuda prestarase de maneira espontánea por iniciativa do alumno ou alumna individual ou do grupo RAS da aula ou ben a proposta do profesorado ou equipo directivo como unha vía de resposta a necesidades concretas: integración de alumnado con nee, incorporación de alumnado estranxeiro que descoñeza o idioma ou que careza de relacións no centro ou na localidade. etc.

O alumnado da rede RAS actuará directamente para axudar a resolver problemas deste tipo, sen embargo poderá reclamar a axuda de adultos para abordar problemas especialmente graves, que comporten delitos, que poidan significar riscos para a súa integridade ou naqueles casos nos que non se consideran capaces de afrontar o problema de maneira autónoma.

Formación:

O alumnado da rede RAS realizará un cursiño de formación inicial cunha duración de 10 horas, na que traballará temas como: Conflito e análise de conflitos, Solución non violenta dos conflitos, Habilidades de comunicación e empatía... Ao longo da participación no programa realizaranse sesións de actualización, tanto para analizar a práctica realizada como para aprofundar naqueles aspectos que vaian aparecendo como máis deficitarios. O alumnado que participe na rede RAS poderá pasar ao Programa de mediadores desenvolvendo os módulos específicos de adestramento e práctica da mediación formal.

Mediar na escola infantil?

**Mª Teresa Sánchez Barreira. Orientadora do CEIP Rosalía de Castro
Mª Remedios Rodríguez Torneiro. Profesora de Educación Infantil no
CEIP Rosalía de Castro**

Cando, no inicio deste curso, se recibiu a proposta de participar no Programa VIVIR XUNTOS, CONVIVIR, a un grupo de profesoras do centro pareceunos unha proposta interesante e animados polo Departamento de Orientación fixemos a correspondente proposta que recibiu o apoio do Claustro e o Consello Escolar.

O primeiro paso foi realizar o curso de formación inicial "Conflito e convivencia nos centros educativos. Estratexias de intervención" Dende o primeiro momento enganchounos a filosofía e as ideas das que debemos partir para educar na non violencia, pero estabamos algo escépticas sobre a forma de concretalas en propostas aplicables nas aulas de Educación Infantil.

Formulamos as nosas dúbidas aos compañeiros que dirixían o curso de formación e presentáronnos algunhas das estratexias utilizadas para abordar a solución de conflitos nos niveis de educación infantil e os primeiros ciclos de primaria. Así oímos falar por primeira vez do recanto de solución de conflitos e a estratexia desenvolvida polo grupo de R. Alzate, para poñer ao alcance dos máis pequenos os elementos claves da mediación escolar.

Tanto a orientadora como as "profes" de infantil pensamos que poderíamos intentar poñelo en práctica na aula de educación infantil de 5 anos. Partimos de que a clase é un equipo, de que tódolos nenos e nenas son capaces de facer e valoramos o que fan en función das súas capacidades; usamos o diálogo para resolver os problemas e utilizamos a disciplina positiva. Partimos de que todos os nenos e nenas son bos, non hai nenos ou nenas malos e que compartir é o mellor medio para aprender.

Comezamos tomando como modelo a experiencia levada a cabo polo CEIP Escola Llar Lluís Mª Mestra de Olot-Girona (Aula de Innovación educativa, nº 115, outubro de 2002). Durante aproximadamente dúas semanas fomos introducindo os elementos que nos servirían para comezar a primeira sesión de mediación.

Un día apareceu na clase unha gran interrogante negra, posta nun recanto da clase. Outro día a titora pon unha cadeira e invita aos nenos e nenas a pintar unha gran boca que despois pegaron na cadeira. Ao cabo duns días faise o mesmo coa cadeira orella. Os nenos e nenas preguntan pero a "profe" mantén o suspense respondendo que "algo pasará" pero sen desvelar as claves. Posteriormente fomos introducindo progresivamente os elementos e claves da solución negociada de conflitos a través do conto Martín e Martina, adaptación dunha coñecida historia na que dous burros atados cunha corda e cos pesebres en lados opostos, se ven na disxuntiva de morrer de fame ou ceder para que primeiro un e despois o outro poidan achegarse á súa comida.

Ata que chega o día no que a titora e a orientadora dramatizan o conto no que resollen o conflito de Martín e Martina a través da cadeira-orella; cadeira-boca e cadeira-amigo. Os nenos e nenas asistiron expectantes e entusiasmados á representación na que eles foron os mediadores e nós as personaxes en conflito. Entenderon en seguida en que consistía a súa tarefa e resolveron pacificamente o conflito.

Foi unha experiencia moi gratificante tanto para os nenos e nenas como para as profesoras que non podíamos crer que captaran tan axiña o sentido e a intención do recanto que propoñíamos.

Actualmente os nenos acoden pola súa conta ao recanto de mediación para resolver problemas e poucas veces necesitan de mediador. Se eles ven que non chegan a un acordo piden á profesora a intervención dun mediador /a que non sempre é o mesmo. O resultado é que eles consideran xusto o que fan, quedan como amigos, non queda entre eles ningún resquemor e están encantados. A titora considera que é mellor utilizar cada día un mediador diferente, para que todos e todas se involucren no que está pasando xa que parte da base de que en infantil todos e todas deben axudar a todos e todas. Iso motívaos e axúdalles a sentir a clase como un equipo no que todos son iguais e non hai primeiro nin último.

Estamos encantadas cos resultados, non esperabamos que os nenos e nenas fosen capaces de resolver tan facilmente os pequenos problemas. O clima da clase mellorou notablemente e a convivencia e a percepción do grupo como un todo é o que nos produce maior satisfacción.

Sentir que podes axudar: a experiencia da mediación
Cruz Melissa Betances Doñé e Marta Barreiro
Alumnas mediadoras no IES Leiras Pulpeiro

O Equipo de Mediación é un grupo de persoas que intenta apoiar ao alumnado do centro dende a comprensión das persoas que participan. As persoas que formamos este grupo sentimos a necesidade de cooperar e axudar a solucionar os problemas de persoas que acaban de chegar ao centro e daquelas que nunca se deron adaptado a el.

Dende o noso punto de vista este traballo é imprescindible para o bo funcionamento de calquera centro no que se relacionan os individuos.

Moitas persoas ven o noso esforzo como unha actividade inútil e fan burla dela. A esas persoas que poñen en dúbida o noso traballo pedímoslles que se poñan no lugar das persoas que sofren o problema e que teñan un pouco de humanidade, xa que nós poñemos moito dos nosos esforzos nun intento de facilitar a convivencia neste centro.

A nosa tarefa comeza onde a propia persoa queira, porque vemos necesaria a liberdade de elección no seus temas persoais.

Finalmente, queriamos dar as grazas dende o grupo de mediación pola oportunidade que nos deron para contribuír á mellora das relacións e axudar aos demais na solución dos seus problemas. Estamos moi contentas coa nosa participación e co noso traballo e agardamos que moitas máis persoas se apunten ao noso grupo. Estamos seguras que lles vai gustar.

Por que formarse como mediadores?
Mario Poyo-Guerrero Pérez
Nicolás Leonardo Vázquez Fernández

Alumnos mediadores en formación do IES Nosa señora dos Ollos Grandes

Gustaríanos dicir, en primeiro lugar, que a mediación é un instrumento moi útil para resolver os conflitos xerados entre o alumnado dun centro pero, ante todo, cremos que tamén nos axuda nas situacións da vida diaria, vividas en primeira persoa. Grazas a mediación e as técnicas aprendidas sabemos como actuar en diferentes momentos conflictivos, que por unha razón ou outra se nos planteen: unha discusión cun coñecido, escoitar os problemas de alguén, así como moitas outras. Sen dúbida algunha podemos entender mellor á xente, porque temos en conta o poñerse no seu punto de vista e aprender a respectalo, sabemos escoitar mellor o que din. Todas estas aprendizaxes axúdannos tamén a nós mesmos nas situacións cotiás. Os sentimentos nos que incidimos ao seguir a mediación e as súas técnicas lévannos a mellorar as relacións cos demais, tanto dentro do noso círculo de amigos como no noso ambiente en xeral.

Somos da opinión de que a mediación, tal vez, podería ser unha materia obrigatoria para todos e todas xa que como acabamos de sinalar é moi práctica para o día a día, que é onde realmente temos que "lucir" a nosa capacidade de seres humanos. Xa sabemos que hoxe en día a convivencia está "de rúa" nos centros educativos, e sen dúbida é necesaria. Pero tamén pensamos que non debería ser só algo para aprender e practicar os alumnos e alumnas, se non tamén estenderse ao profesorado e ás familias. Estamos seguros que seguindo estas prácticas, a convivencia e as relacións en xeral mellorarían moito e entenderíamnos todos mellor. Se a mediación logra aportar solucións dende as partes en conflito seguro que nos centros habería máis posibilidades de que desapareceran os problemas sen chegar aos típicos enfrontamentos entre as diferentes partes da comunidade educativa.

Sentímonos realmente orgullosos de formar parte do equipo de mediación do centro e así poder axudar a xente que ten algún tipo de conflito. Sen dúbida cumpriría que todos nos aplicarnos as estratexias de mediación a nós mesmos, quizá o máis difícil e o que menos conseguimos. Agardamos que o noso traballo sexa gratificado da mellor forma posible: o éxito das sesións de mediación e o acercamento entre as persoas afectadas.

PARA AXUDAR NON CHEGA COA BOA INTENCIÓN: FORMACIÓN DE MEDIADORES ESCOLARES

Mª Mercedes Arias Alvarez • Carmen Sarmiento Marqués

Formadoras de alumnos mediadores no IES Lucus Augusti

Trala formación seguida por un grupo do profesorado do I.E.S. Lucus Augusti, dende o Departamento de Orientación, plantexámonos asumir a preparación do alumnado para seren mediadores en conflitos dentro do seu ámbito, xa que tamén supuña a consolidación da formación para as profesoras implicadas.

Tivemos en conta, por unha parte, que fosen rapaces e rapazas cunha certa madurez, e pola outra que tivesen unha continuidade no Instituto, polo tanto fixemos a convocatoria entre o alumnado de 3º e 4º da ESO e 1º de BACHARELATO.

O curso, deseñado por especialistas do Concello, consta de cinco módulos a impartir ó longo de dez horas. Presentáronse trece entre alumnas e alumnos, e con eles iniciamos o curso distribuindo o tempo en catro sesións; dúas de dúas horas e outras dúas de tres horas. Deles remataron o curso dez.

As sesións teórico-prácticas resultaron moi interesantes, porque, utilizando unha metodoloxía cun enfoque socioafectivo, ó mesmo tempo que ían adquirindo conceptos, ían tamén experimentando e empatizando coas problemáticas planteadas. Así, tras falar dos conflitos e de como forman parte da vida cotiá, coñecer os seus elementos e os estilos de afrontalos, pasaron a analízalos a través dos exercicios prácticos da "Guía para a análise do conflito".

Amosáuselles o modo de identificación e análise comparativo das distintas técnicas de resolución de conflitos, prestando especial atención á mediación como unha proposta eficaz para mellorar a convivencia nas aulas. Aprenderon as fases principais dun proceso de mediación formal e a maneira de desenvolver cada unha delas mediante simulacións. Estas vivencias experimentais, facilitaron a comprensión do proceso e a súa finalidade.

Na terceira sesión quixemos aprender a localizar os obstáculos na comunicación a través da análise da nosa maneira de describir os nosos propios conflitos persoais, a nosa serie preferida ou a maneira en que nos falamos a nós mesmos (diálogo interno). Foi un dos pasos máis interesantes. Só despois de ser capaces de localizalos puidemos adestrar as habilidades de comunicación a través do adestramento da escoita activa, e a comunicación non violenta dun xeito sistemático e organizado, deixando moi clara a diferenciación dos catro pasos do proceso: a observación, os sentimentos, as necesidades e a demanda.

Non foi menor a importancia de analizar a nosa maneira comunicativa e facela máis consciente, o que supón entrar en contacto cun mesmo e cos demais, cos sentimentos e as necesidades do momento.

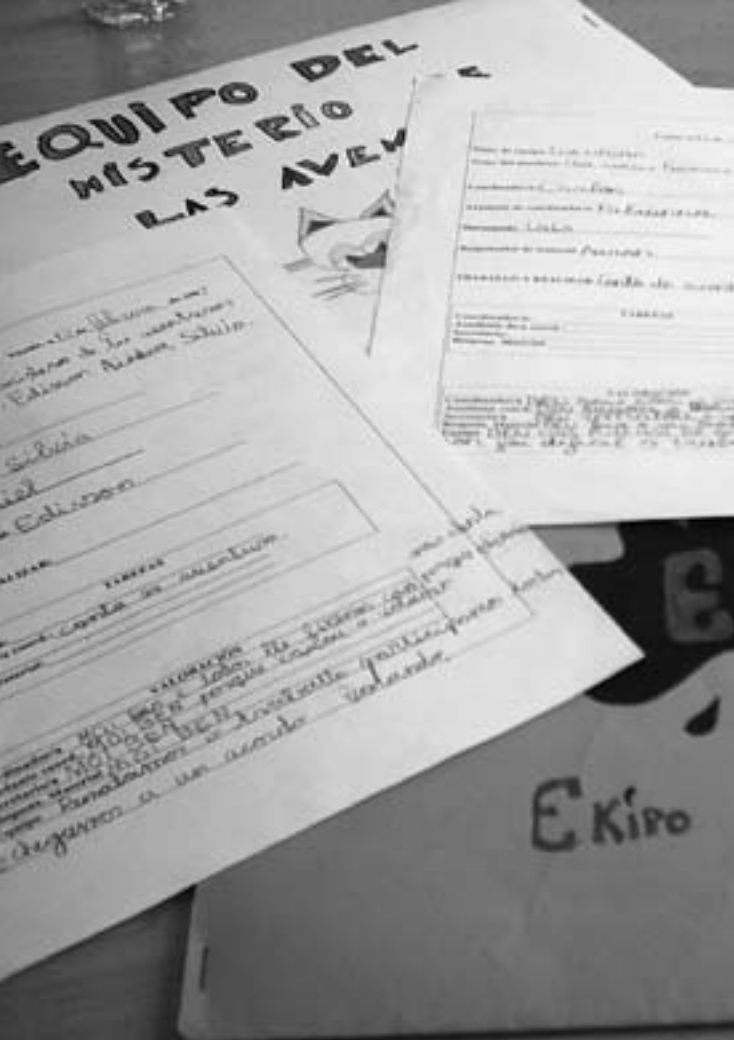
Chegamos á conclusión de que para axudar non chega coa boa intención de querer facelo e que fai falta un tipo de respostas eficaces que axuden dun xeito real.

Viron a necesidade, como futuros mediadores, de manter a neutralidade diante das situacións que se puideran dar e de xerar solucións creativas.

Está a ser moi enriquecedor para todos e todas, incluso persoalmente: chegaron contando como lles fora eficaz e útil nos conflitos persoais que tiñan sen resolver, percibímolos cheos de ilusión, interesados e implicados no proxecto.

Ver esta utilidade e eficacia inmediata fíxonos sentir útiles e deulle sentido a todo o esforzo realizado. Todo o vivido aumentou o vínculo entre os compoñentes do grupo e creou un clima de confianza e afecto que nos permitiu sentir a necesidade de seguir a practicar a mediación, de xeito que, xa fóra das dez horas iniciais de que constaba o curso, decidimos entre todos facer obradoiros de prácticas da mediación: dúas persoas en conflito, dúas como mediadores e unha como observadora, realizamos simulacións. A primeira vez aparecían bastantes dificultades que pouco a pouco se foron solucionando. Unha delas residía no feito da propia simulación. Custaba crelo, e "facían como", pouco a pouco fóronse metendo no papel.

O reto está agora en mediar en casos reais, que lles permitan ir adquirindo a práctica e a credibilidade para poderen axudar aos seus compañeiros e compañeiras, no horizonte dunha convivencia máis construtiva e participativa.



Titoría e pedagogía terapéutica no labor da acción tutorial. Un grupo difícil

María Castro Calvo
M^a Carmen Cons Pintos
Mestras pertencentes a
Nova Escola Galega

O que de seguido imos contar, relata un traballo realizado durante estes dous últimos cursos no noso centro, nun grupo aula do 2º ciclo de primaria. Realizámo-lo conxuntamente a titora do grupo e a especialista de pedagogía terapéutica.

O grupo estivo formado polo mesmo alumnado durante os dous cursos, con algunha variación debido a novas incorporacións e a baixas de algún deles. A maioría son varóns (en proporción de 3 a 1) e moitos son inmigrantes latinoamericanos.

Tamén forma parte deste grupo un alumno que viña sendo

obxecto de apoio por parte da especialista de PT, debido ao seu atraso curricular e aos problemas de conduta que manifestaba a diario, o que dificultaba a súa integración normalizada nas relacións cos iguais (o neno sinalado como o malo da clase e mesmo do colexio).

Por outra parte, unha alumna acabada de chegar doutro centro, empezou de seguida a manifestar o seu malestar e dificultades para establecer relacións cos iguais.

O alumnado deste grupo estaba afeito a ser castigado habitualmente, considerado como un

grupo difícil no colexio. Un grupo pouco cohesionado, manifestando a necesidade constante de ser atendidos individualmente; con comportamentos impulsivos centrados no que cada un quería en cada momento.

Como consecuencia, había conflitos diarios nas relacións no patio e na clase, unha considerable dificultade para dispoñerse para o traballo escolar, e moito reclamo individual da atención da mestra, por calquera detalle. Dábanse moi frecuentemente comportamentos agresivos, con accións impulsivas non adecuadas para conseguir o que pretendían con elas.

Falamos tamén dun grupo de alumnos que tiñan moita dificultade para expresar o que sentían e o que querían, que non identificaban as emocións que motivaban os seus comportamentos. Tampouco sabían recoñecer os diferentes puntos de vista sobre unha mesma situación vivida por eles e elas. E faltáballes tamén experiencia de xogar xuntos sen agredirse, colaborando para divertirse.

Plan de traballo

Coñecendo esta situación, consideramos adecuado traballar todas estas dificultades colectivamente, xa que pensamos que o benestar persoal, a reconstrución das relacións e o estar no grupo, estaban intimamente relacionados.

Así pois fixemos unha planificación de traballo que desenvolvemos conxuntamente en tres sesións semanais: unha de tutoría e dúas en momentos de traballo curricular. Na sesión de tutoría abordamos contidos relacionados coa educación emocional, e nos momentos de traballo curricular tentamos potenciar ac-



titudes e comportamentos que facilitaran a concentración, con normas claras, concretas e de cumprimento sistemático e, por outro lado, fixemos diferentes propostas de traballo (abertas, pechadas, con máis ou menos dificultade, de libro de texto, de proxectos,...).

Os **obxectivos** que marcamos na nosa planificación para o primeiro curso foron os seguintes:

Mellorar o sentimento de benestar de cada alumno e alumna.

o Identificar o que cada un sentía e necesitaba.

o Conseguir ser escoitado polos outros.

o Vivir momentos de relación satisfactoria co grupo.

Mellorar as relacións entre o grupo e co profesorado.

o Recoñecer distintos puntos de vista sobre a mesma situación.

o Aprender recursos para evitar e superar conflitos.

o Identificar o que molestaba a cada un e o que molestaba aos outros.

o Aprender a manexar a impulsividade e diminuír os preámbulos para dispoñerse a traballar.

Estes obxectivos concretámoslos nos seguintes **contidos**, a abordar coas actividades correspondentes.

O tempo das sesións de tutoría repartíamolo en: analizar o que pasou (nunha situación vivida e contada polos protagonistas da mesma) aclarando o que quería cada un e o que conseguiron así como elaborando propostas de como facer para lograr o que pretendían dunha maneira adecuada; para finalizar a sesión

ASPECTOS RELACIONAIS
Recoñecemento das propias necesidades e das dos demais: • Comportamentos que considero de amizade; os que máis me gustan. • Comportamentos que os outros esperan dos seus amigos e amigas.
Identificación do que máis me molesta que me fagan e Identificación do que máis lles molesta aos outros que lle fagan.
Estratexias de resolución de conflitos: • Expresión do que nos molestou nunha situación de conflito. • Expresión do que fixemos e do que queríamos conseguir co noso comportamento. • Identificación do que conseguimos co noso comportamento. • Identificación do que sería necesario para evitar que volvera xurdir o problema. • Elaboración de propostas de novas formas de actuar en situacións similares. • Petición de axuda a persoas adultas neutrais. • Revisión de como resulta a posta en práctica das novas actuacións.
Experimentación de situacións de diversión colectiva satisfactoria: • Participación en xogos cooperativos. • Elaboración de pactos sobre como xogar xuntos nun determinado xogo.
Experimentación da sensación de ser escoitado no grupo: • Escoita das opinións persoais sobre os temas que se están abordando no grupo. • Escoita activa de conflitos persoais que cada membro do grupo quere expoñer. • Defensa do espazo persoal de cada membro do grupo por parte, como mínimo, das mestras. • Potenciación da participación dos membros do grupo para atopar solucións aos conflitos. • Potenciación da participación dos membros do grupo para facer propostas aos demais de cousas a facer. • Operativización das propostas do alumnado, facilitando que tiveran éxito.
DISPOSICIÓN PARA O TRABALLO CURRICULAR
Distinción do xeito adecuado de estar segundo os momentos e situacións. • Autocontrol da impulsividade.
Potenciación da colaboración nos traballos de grupo.
Valoración de control postural e do tempo de concentración no traballo.
Recoñecemento positivo das achegas ao traballo do grupo.
Valoración dos avances individuais.
Desenvolvemento de hábitos de autocritica e autocorrección.
Elaboración de criterios de valoración obxectivos dos traballos persoais e dos outros.
Experimentación da satisfacción das propias curiosidades de coñecemento.

participabamos todos nun xogo cooperativo.

Exemplo de actividades realizadas

1. Partindo dos **conflitos diarios**, para identificar necesidades e intentar satisfacelas evitando as agresións (físicas, verbais e xestuais), dedicamos varias sesións a analizar situacións que os nenos contaban respondendo a unha serie de preguntas:

Que querías conseguir co que fixeches (pegar, insultar, ...)?

Algunhas contestacións: *Quería xogar; quería divertirme; que me fixeran caso; ás veces tamén quero vingarme; para que xoguen máis nenos comigo (gostame que me persigan).*

Que foi o que realmente conseguiches?

Algunhas contestacións: *Un castigo, que llo digan á profe; unha pelexa; que non sexan amigos meus; nunca consigo o que quero; ás veces consigo o que quero, ás veces non.*

Que podo facer para conseguir o que quero?

Algunhas contestacións: *Preguntar se podemos xogar; ter máis coidado co que se di; escoitar ben o que nos din; se alguén me pega preguntar por que e se volve facelo, pedir axuda.*

2. Experimentar estratexias para conseguir o que queremos, sen molestar.

- Xogos cooperativos na aula.
- Simulacros de situacións que se producían as veces nos seus xogos, buscando respostas adecuadas.
- Organizar as normas dos xogos no patio: fútbol, "polis e cacos".
- Establecer límites claros e contundentes aos comportamentos: "todas as agresións físicas, verbais ou xestuais, terán consecuencias acordadas no grupo previamente".

O primeiro curso foi o descubrimento dun novo xeito de coñecernos a nós mesmos e de analizar o que nos pasa no noso contorno. Foi empezar a comprender por que facemos as cousas e por que as fan os outros; foi empezar a descubrir outra maneira de evitar e solucionar os conflitos.

No comezo do 2º curso neste grupo aula, hai catro novas incorporacións e a pesar do avanzado no curso anterior, a impulsividade que hai en certos momentos orixina problemas nas relacións e insatisfacción polo que viven nos tempos máis libres (recreos), sen que sexan capaces de mellorar esas situacións.

Observamos que a evolución do alumnado no manexo das emocións parece estancada, o que se traduce na repetición de situacións conflitivas que xeran agresividade. Ao mesmo tempo,

ese malestar orixina formas de estar pouco adecuadas nos momentos de traballo de aula.

Especialmente destacan os casos de tres alumnos e unha alumna que nos preocupan:

- Un deles ten actitudes demasiado “infantís”, coas que lle resulta moi difícil asumir responsabilidades persoais.
- Unha nena cae en situacións moi frecuentes de enfado e rabia cos demais, que a levan a comportamentos agresivos e de desvalorización de si mesma.
- Un terceiro alumno, repetidor e cunha experiencia acumulada de illamento entre os seus iguais e de falta de entendemento con moitos dos adultos cos que se relacionaba.
- Un rapaz rexeitado por algúns membros do grupo e ignorado polos demais.

Ante esta situación, ideamos o seguinte **plan de traballo**.

Exemplo de actividades realizadas

Durante varias sesións estivemos practicando como facer as **protestas**, seguindo sempre o mesmo esquema de análise.

- Por que queres protestar?

Porque B me empurra e me pega.

- B tes algo que dicir á protesta de A?

B. ...

Unha vez dadas as explicacións de todas as partes, no caso de ser necesario, aplicárase unha sanción.

Posibilitamos en cada sesión que todos podan manifestar as súas protestas; logo buscamos o denominador común a todas elas para, nas seguintes sesións, analizar ese tema de fondo. No exemplo anterior o aspecto sobre o que traballar é **a agresión** e o xeito de propoñer a súa análise foi o seguinte:

- Que sentes cando agrides? Para que che serve agredir?

Algunhas contestacións: *Rabia; vinganza; gusto por liberarme*

- Que sentes cando es agredido?

Algunhas contestacións: *Rabia; enfado; dor; tristeza*

- Que consegues agredindo?

Algunhas contestacións: *Vingarme; gusto por liberarme; defenderme; castigos; non ter amigos*

- Clasificamos os tipos de agresións

Físicas, verbais e xestuais

OBXECTIVOS
• Recoñecer o que senten, dándolle nome as emocións. • Aprender a manifestar como se senten e o que queren nun momento dado, de forma adecuada. • Respetar os límites de non mancar a si mesmos nin aos outros nin tampouco ao material. • Asumir a responsabilidade das propias accións. • Consegir recoñecemento dos demais membros do grupo.
CONTIDOS
• A protesta como forma de expresar o malestar orixinado por unha agresión. - o Cada situación de agresión xera unha frase que sintetiza o malestar que orixina. - o Cada unha das persoas implicadas na situación que se trate, expresa a súa protesta. - o Cada persoa que agride asumirá a consecuencia da súa acción. - o As sancións son acordadas no grupo e son iguais para todos. • As loubanzas como forma de expresar o benestar que sentimos. - o Posibilidade de contar publicamente o logro conseguido por un mesmo. - o Posibilidade de felicitar a outra persoa ou mesmo ao grupo, por algo ben feito. - o Aceptación do recoñecemento que che fai outra persoa. • As normas que regulan o noso comportamento. - o Hai límites innegociables: non facer dano a un mesmo, nin aos outros, nin aos obxectos do entorno. - o As sancións, acordadas e públicas, van aparecendo a medida que as situacións que xorden as fan necesarias. - o As normas e as sancións están relacionadas coa responsabilidade de cada un sobre as súas accións, nunca son para censurar o que se pensa nin o que se sente. • A agresión; a amizade; o enfado; ... temas que son denominador común das protestas que expresan os membros do grupo. - o Análise de como se vivencia a nivel persoal, o tema que se está abordando. - o Pasos a dar, accións ou estratexias para xestionar mellor situacións similares ás analizadas. • A experiencia das interrelacións positivas entre iguais. - o Xogos colectivos, cooperativos, lúdicos. - o Mencións de recoñecemento do que agrada e se valora doutros membros do grupo. - o Traballo en equipo de tres ou catro membros, nos que as tarefas se distribúen entre todos os compoñentes. • O recoñecemento e a valoración do feito intercultural como riqueza. - o Diferentes alimentos e diferentes sabores para satisfacer a mesma necesidade (nutrirnos) e producir pracer. - o Os contos e as lendas: diferentes personaxes e diferentes contornos produto da imaxinación humana e da necesidade de transmitir crenzas e ideas. - o Os xogos cos que tradicionalmente as persoas se relacionaban e cooperaban cunha finalidade lúdica, en diferentes lugares do mundo. O traballo que se organice en función dos obxectivos e contidos reflectidos enriba, aplicárase en situacións de grupo aula e tamén individualmente cos nenos e nenas que pareza conveniente, fóra das sesións semanais de tutoría.
ASPECTOS METODOLÓXICOS
As sesións de tutoría estarán organizadas en diferentes momentos: • Tempo de expresar protestas e logros. • Tempo de analizar ou afondar nun aspecto do tema sobre o que o grupo centrou as súas protestas. • Tempo de vivir o grupo en positivo: xogo cooperativo ou actividade de recoñecemento persoal.



- Decidimos as sancións ás agresións

Acordadas por todo o grupo

Unicamente sobre os feitos, nunca sobre o que se pensa nin sobre o que se sente.

- Buscamos novos xeitos de reaccionar: que podemos facer para liberar o enfado?

Algunhas propostas: Dar pisadóns ao chan; dar puñadas a un coxín no cuarto, mentres penso insultos; correr e dar puñadas ao ar; escribir a rabia nun caderno privado.

Ademais das protestas e do traballo sobre as emocións, sempre hai un momento para expresar **loubanzas ou felicitacións**:

- o Felicito ao meu equipo por salvar tantos goles.
- o Encantoume como xogamos a fútbol.
- o Felicítome porque souben controlarme aínda que me fixeron unha falta.
- o Felicítome por ser capaz de xogar ben con A.
- o Felicito a X por non darme patadas nin insultarme.

Este momento responde ao noso interese por dar cabida aos aspectos positivos que teñen todos os membros do grupo e tamén ao recoñecemento da evolución que van conseguindo; pretendiamos mellorar a autoestima, sendo máis conscientes das calidades que temos: as que xa coñeciamos, as que outros ven en nós e as que imos descubrindo. Forma parte do traballo sobre as caricias e conseguimos moitas ideas sobre como organizalo, nos libros que recolleemos na bibliografía.

A modo de conclusións

- Os alumnos e alumnas son máis capaces de explicar o que lles pasa, o que senten, os porqués do que fan, ...
- Na análise dunha situación conflitiva, conseguen distinguir entre a solución máis adecuada para resolvela e o que eles fixeron na realidade impulsivamente.
- Conseguen tamén na análise, diferenciar a súa percepción do que pasou, do que foi a realidade e mesmo o que puido percibir outra persoa, desde un punto de vista distinto.
- Controlan máis a súa impulsividade.
- Percibiron que nos importa o que lles ocorre e que tentamos axudalos.
- Aprenderon a expresar en forma de protesta o seu malestar polo que outros lles facían.
- Descubriron que as consecuencias de transgredir os límites, teñen o sentido de defender a integridade persoal de cada un de nós: "non vou permitir que ninguén che agrida nin que ti agridas a outros".
- Nós aprendemos a ver o que hai detrás de cada protesta, de cada manifestación de malestar.
- Tamén nos acostumamos a fixarnos máis e valorar publicamente os aspectos positivos de cada neno e cada nena.

Bibliografía

GROP (Bisquerra, R. –coord. e outros–) (2003). *Educación emocional, programa para educación primaria (6-12 años)*. Barcelona: CISSPRAXIS.

Indurain Arrue, J. J. e Ricarte González, P. (1992). *Material teórico práctico para la acción tutorial*. Madrid: Escuela Española.

Jares, X. (1985). *Técnicas e xogos cooperativos para todas as idades*. A Coruña: Nova Escola Galega /Vía Láctea.





FORMACIÓN CONTINUA EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA: Unha experiencia interdisciplinar

Francisco Xosé Candia Durán

Profesor da USC e membro de NEG-Lugo

Neste mundo de constantes cambios e transformacións, é xa francamente difícil atopar unha profesión ou actividade laboral na que abonde unicamente coa formación inicial para que os seus traballadores e traballadoras se manteñan en activo con garantías de calidade, eficacia, adecuación e perdurabilidade.

A formación continua de calquera profesional da actualidade, máis ca unha ferramenta útil, é unha necesidade e un compromiso ineludíbel, que permite adaptar o quefacer laboral ás esixencias dos novos tempos e ás demandas e dinámicas mutábeis do contexto inmediato.

Se isto é válido en termos xerais, con máis razón se falamos das e dos profesionais da educación, que debemos asumir ademais as obrigas inherentes ao noso código deontolóxico, derivadas do papel que desempeñamos como servidores públicos en favor da construción hoxe, de cidadáns e cidadás do mañá.

Formación continua e orientación educativa

A maioría do colectivo docente acolle con agrado e naturalidade este compromiso de formación continua (malia que as intencións

non sempre se vexan coroadas polo éxito ou a eficacia na práctica). Pero habería que facer un destacado respecto dunha das últimas funcións que viñeron a enriquecer o labor docente: a orientación educativa, sexa esta exercida desde a figura do orientador ou orientadora, ou como unha tarefa máis dentro das que ocupan o quefacer de mestres e profesores.

Tendo en conta o particular labor educativo dos profesionais da función orientadora (entendida esta en sentido amplo), que entre outras numerosas responsabilidades intentan ofrecer respostas educativas a problemas escolares novos, é comprensíbel que a formación continua sexa entendida por eles e elas como consubstancial e indisolúbel do seu labor diario.

En efecto, moitos dos e das orientadoras que exercen na actualidade non tiveron ocasión na súa etapa universitaria de formarse sobre a abordaxe educativa aos problemas de convivencia entre escolares, a chegada masiva de alumnado inmigrante, o elevado consumismo xuvenil, a irrupción e mediación das novas tecnoloxías na vida diaria, as novas formas do lecer xuvenil, os desordes na conduta alimentaria, os prexuízos sexistas, o alumnado con necesidades educativas específicas, etc., simplemente porque naquel entón esas realidades non posuían a transcendencia e impacto escolar que teñen hoxe.

Neste estado de cousas, as respostas a esas situacións desde as escolas e institutos deben ir pola vía da innovación educativa, do traballo en equipo, da acción tutorial, dos proxectos de centro, da orientación psicopedagóxica e profesional, etc., en suma, respostas actuais, imaxinativas e contextualizadas que preci-



san dun axente, o orientador ou orientadora, que dinamice estes procesos a partir da experiencia gañada co tempo e da súa formación, tanto inicial como, moi especialmente, da súa formación continua.

A formación continua, razón do noso grupo

A finais do ano 2000 créase en Lugo o grupo local do movemento galego de renovación pedagóxica *Nova Escola Galega*, reunindo a preto dunha ducia de profesionais da educación que traballabamos na propia cidade amurallada ou na zona centro da provincia, nas diferentes etapas educativas (desde Educación Infantil ata a Universidade).

Mais, alén da proximidade xeográfica dos nosos traballos, o que de certo configurou o noso grupo desde os seus inicios e lle

deu estabilidade, foi a proximidade ideolóxica e pedagóxica, ademais dos lazos afectivos que se foron creando; e malia que co paso do tempo profesionais novos da educación se teñen ido unindo ao noso devagar, certo é que o núcleo do grupo segue a ser o inicial.

Casualmente á maioría dos membros do grupo -e malia a nosa diversidade en termos de idade, especialización pedagóxica ou etapas educativas nas que traballabamos- interesábanos a orientación ou exercíamos como orientadores en centros de educación primaria ou secundaria. Esta circunstancia foi determinante para decidir, xa desde un principio, que o labor de *NEG-Lugo* debería pivotar especialmente sobre a orientación educativa.

Ademais asumimos que, alén da produción e proxección externa que chegara a ter, o grupo



debería antes de nada servírnos a nós mesmos para mellorar no noso exercicio profesional orientador, aproveitando e beneficiándonos da especialización, lecturas, saberes e experiencias das/dos nosos compañeiros nos seus centros de traballo. Co paso do tempo, esta idea pasaría a converterse nunha estimulante iniciativa de formación continua a través do coñecemento compartido, dinámica moi habitual no eido educativo doutras latitudes europeas.

A interdisciplinariedade sustenta a autoformación continua

A formación continua no seo do noso grupo foi pois unha liña de traballo xurdida e desenvolvida con naturalidade, espontaneamente, sen esixencias externas, sen prazos, sen formalismos nin liturxias academicistas, sen

necesidades económicas, sen dependencias administrativas, institucionais ou doutro tipo.

Esta acción funciona unicamente (e precisamente) grazas á coordinación entre nós mesmos, xa que -inicialmente- tratábase de mantermos xuntanzas periódicas a fin de poñer en común e debater sobre diferentes cuestións de actualidade do sistema educativo, rumbos da orientación, novos documentos que se publican, ou mesmo problemas que particularmente nos van xurdindo nos centros, e as súas posibilidades de abordaxe desde a orientación.

Neste sentido, a concorrencia do factor interdisciplinariedade (a través das diferentes especializacións pedagóxicas de cada un dos membros do equipo), tense revelado como unha ferramenta notabelmente eficaz nas xuntanzas do grupo, que enriquece os debates, complementa as pers-

pectivas de análise, e permite o afloramento de alternativas novas ou solucións diferentes a cada caso abordado.

Iniciativas de formación continua de NEG-Lugo

Chegado certo momento, no grupo deixamos de centrar a autoformación continua exclusivamente nos nosos debates internos; sentíamos o debezo de trasladar as nosas discusións a un colectivo máis amplo de orientadores (ou educadores/as en xeral), interesados tamén polos ventos de cambio que zoaban sobre o sistema educativo.

Tal é así que a partir do ano 2001 organizamos con periodicidade anual na Escola Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo da USC, unha actividade pública de debate de coñecementos, intercambio de experiencias e formación continua no eido da orientación educativa en Galicia: *os Encontros Galegos de Educadoras/es e Orientación*.

Os *encontros* representaron unha actividade pioneira na súa concepción e ao tempo, un sopro de aire fresco no panorama da formación continua lucense en materia educativa. Reunían a profesionais de recoñecido prestixio estatal e a docentes galegos menos coñecidos, pero con propostas de moito interese no eido da orientación. Logo de catro edicións cunha significativa presenza de público especialista que os valoraba positivamente, os *encontros* representan a actividade pola que o noso grupo é publicamente máis coñecido.

Sen embargo, malia non abandonar o ronsel dos *encontros*, o noso funcionamento nos últimos tempos diversificouse notabelmente, dirixíndose a outro tipo de

actividades -non só de formación continua- que agora nos interesan especialmente; entre estas, a organización de conferencias sobre aspectos puntuais da orientación, a promoción de exposicións educativas, a dinamización da convivencia nos centros educativos (programa *Vivir xuntos, convivir*, auspiciado polo Concello de Lugo), a elaboración de propostas sobre orientación para a administración educativa, a publicación en revistas especializadas dos nosos traballos sobre orientación, o impulso á *Asociación Galego-Portuguesa de Educación para a Paz (AGAPPAZ)*, etc.

A modo de conclusión

Así pois, unha iniciativa modesta como a nosa, que naceu coa ilusión e o empuxe dunhas poucas persoas, e centrada case exclusivamente na autoformación continua dos seus membros cunha orientación clara de transferencia de coñecemento á práctica, no seu desenvolvemento natural co paso do tempo foi capaz de ampliarse a novas dimensións e dar paso a outras experiencias formativas, que enriquecen academicamente aos

seus partícipes, permítenlles mellorar no exercicio profesional diario dos seus centros, e estenden o abano de influencia do grupo a outros colectivos de educadores/as.

Malia os inconvenientes ou riscos que, como en toda responsabilidade autoasumida, se poidan atopar polo camiño, e que non negamos, cremos que este caso exemplifica claramente a facti-

bilidade dun proceso de formación continua autoorganizado e autodirixido, eficaz, útil, flexíbel e económico, sen necesidade de caer na habitual rutina docente de reclamar -ou agardar- por recursos económicos públicos, ou polas accións de formación continua en materia pedagóxica -en todo caso, sempre necesarias- dependentes das administracións educativas ou doutras entidades públicas ou privadas.





Orientacións para o tránsito da escola ao emprego

Luís Sobrado Fernández

Universidade de Santiago de Compostela

A educación actual debe afrontar os retos que representa o xurdimiento de novas sociedades pluriculturais e potenciar a cohesión social na realidade presente da globalización e integración en entidades supranacionais e de desenvolvemento da autonomía nos ámbitos nacionais, rexionais e locais.

Por outra banda a Unión Europea nas súas reunións de Lisboa no 2000 e Estocolmo no 2001 subliñan a necesidade de desenvolver estratexias comúns e congruentes na educación, formación e emprego e entre os obxectivos futuros dos sistemas

educativos figuran, xunto á formación do profesorado, o acceso ás tecnoloxías da información e o coñecemento (TIC), promover a igualdade de oportunidades e a cohesión social, reforzar as relacións co mundo laboral, desenvolver o espírito emprendedor, incrementar a mobilidade e os intercambios, mellorar a aprendizaxe de linguas estranxeiras, etc.

No sistema educativo español, a Lei Orgánica de Educación (LOE) 2/2006 de 3 de maio (BOE do 4) no seu limiar sinala como necesidades, entre outras, o fomentar a aprendizaxe ao longo da vida da persoa que estimule

especialmente na mocidade o desexo de seguir aprendendo e que represente ofrecerlle posibilidades de combinar o estudo e a formación coa vida profesional.

Para posibilitar o tránsito da escola ao traballo e viceversa é preciso aumentar a flexibilidade do sistema educativo que representa establecer relacións axeitadas entre os diferentes tipos e modalidades de ensino e facilitar o paso dunhas a outras, favorecendo a existencia de itinerarios formativos adaptados ás necesidades, intereses e expectativas persoais (Sobrado, 2004).

Cuestións a ter en conta na transición do alumnado do ensino ao traballo profesional

O tránsito da escola á vida profesional non admite só unha estratexia comunmente aceptada para garantir o éxito do alumnado senón que existen varias liñas de orientación e evidencias nun escenario global.

O pasar da educación ao emprego (Fournier e Monette, 2000) débese percibir como un proceso holístico no que a persoa camiña dende a adolescencia á xuventude e ao final do itinerario debe posuír uns saberes, actitudes, capacidades e habilidades que lle faciliten o acceso ao ámbito laboral, a unha vida autónoma, a unhas relacións sociais normais, ao desenvolvemento dos seus intereses e preferencias, á realización dunha serie de tarefas recreativas, ao uso adecuado do tempo libre e a unha participación activa no mundo social e profesional.

As orientacións para o tránsito da educación ao traballo profesional salientan a necesidade de capacitar ó suxeito para o emprego remunerado, a inserción sociolaboral, o desenvolvemento



mento da autonomía persoal e a participación en accións cívicas e sociais (Alfaro, 2004).

De todas maneiras aínda recoñecendo o esforzo realizado, especialmente nos países da OCDE, a situación académica e socioprofesional da xuventude non é aínda satisfactoria e os índices do seu desemprego son superiores ao termo medio xeral da poboación.

A existencia na mocidade dunha etapa de transición máis longa e complexa que en épocas pretéritas acentúa a necesidade de establecer diversas relacións entre o estudo e o traballo profesional mediante visitas a empresas, prácticas en organizacións sociolaborais, etc., para así reducir o risco do desemprego e outras modalidades de marxinación e exclusión social. A formación para a transición da escola ao emprego non debe reducirse só a capacitar aos mozos en estratexias e técnicas de busca de emprego, a inicialos profesionalmente e facilitarlles unhas competencias e cualificacións sociolaborais concretas, senón tamén a orientalos na aprendizaxe de diferentes capacidades e habilidades dun xeito continuado.

As características fundamentais da transición da vida académica ao ámbito profesional da xuventude son as seguintes:

1ª. O período básico do tránsito posúe unha duración termo medio de seis anos nos países desenvolvidos. Nos últimos anos non se incrementou esta etapa en tempo pero atrasouse na idade dando comezo xeralmente aos 18 anos e finalizando aos 25. Esta situación refírese ao alumnado que cursou a educación secundaria e pretende acceder ao emprego, sen continuar realizando nesta etapa estudos universitarios cando menos a tempo total.

2ª. Nos países desenvolvidos os mozos/as despois da súa inserción profesional continúan as súas aprendizaxes prácticas e teóricas e noutras situacións, sobre todo en países subdesenvolvidos, eles adoitan esquecer o aprendido anteriormente.

3ª. Neste período hai mozos/as que simultanean o traballo co estudo a tempo parcial. Deberíase prestar unha orientación especial a este colectivo que segue esta modalidade de vinculación da experiencia laboral coa continuación dos estudos.

4ª. Os adolescentes que abandonan prematuramente os seus estudos sen finalizar a educación secundaria están expostos a dificultades importantes para acceder ao mundo laboral. Esta realidade é aínda máis grave nos casos de alumnado procedente de poboacións inmigrantes, en situacións de discapacidade persoal ou de marxinación social co risco da súa exclusión social e laboral.

A orientación psicopedagóxica de carácter preventivo pode axudar aos adolescentes nestas situacións a tratar de integrarse social, cultural, escolar e laboralmente.

5ª. A formación profesional ligada coas empresas mediante obradoiros ás prácticas formativas adecuadamente tuteladas posúe máis posibilidades de emprego que o ensino xeral ou profesional impartido en institucións docentes con cativa ou nula conexión coas organizacións laborais.

Unha axeitada orientación e tutoría compartida (docente e laboral) representa unha excelente alternativa para axudar aos mozos nos seus estudos de formación profesional a súa inserción laboral dunha maneira efectiva.

Os sistemas educativos deben ser flexibles para posibilitar á xuventude a transición académica dunhas modalidades de enseñanza ou familias profesionais a outras e do estudo ao traballo ocupacional e viceversa. Neste sentido é necesario un achegamento estreito entre os sistemas educativo e laboral e consecuentemente entre as Administracións e institucións correspondentes no ámbito europeo, nacional, autonómico e local.

Programas orientadores para a transición ao escenario laboral

A transición do ensino ao traballo profesional é unha realidade

de complexa que xera cambios psicolóxicos, sociais, familiares e pedagóxicos na persoa e por iso pode ser analizada dende ópticas diversas. Dende a perspectiva sociolóxica, con gran predicamento en Orientación, o camiñar da escola ao ámbito laboral na sociedade actual (caracterizada pola crise económica e de emprego) é de carácter procesual e transitorio.

A transición dende a perspectiva psicolóxica representa, segundo Schlossberg (1984) unha transformación de roles, relacións e do propio autoconcepto e autoestima como construción e desenvolvemento persoal.

Dende a visión educativa a transición é unha relación dialéctica entre a dimensión social da persoa coa súa incorporación ao rol do adulto na sociedade e a psicolóxica mediante o desenvolvemento persoal. Para que a xuventude aprenda a afrontar este proceso débense elaborar vías pedagóxicas axeitadas.

Rodríguez Moreno (1994) sinala como contidos orientadores apropiados para favorecer a transición devandita os seguintes: autoconcepto, autoavaliación, empregabilidade, experiencias laborais, exploración profesional, alternativas profesionais, opcións de formación, colocación, toma de decisións, planificación ocupacional, seguimento de itinerarios e transicións especiais. Asemade efectúa unha proposta para a súa distribución adecuada en diferentes etapas educativas.

Romero (1996) sinala os contidos orientadores seguintes: Autocoñecemento, autoavaliación, autoestima, empregabilidade, exploración da carreira, elaboración de proxectos profesionais, toma de decisións, socialización e comunicación.



Estes contidos refírense a conceptos, desenvolvemento de procedementos, habilidades e actitudes e valores.

Entre os programas de transición desenvolvidos nos últimos quince anos en España pódense citar os de Garantía Social mencionados na Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) de 1990. A súa finalidade esencial foi posibilitar unha capacitación básica e profesional á xuventude comprendida entre os 16-21 anos que non superasen a Educación Secundaria Obrigatoria (ESO), ou ben que abandonasen prematuramente os estudos sen posuír ningunha preparación profesional. Pretendíase que estes mozos/as puidesen integrarse no escenario laboral ou ingresar na formación profesional específica de grao medio a través da superación dunha proba de avaliación.

A meta xeral dos programas de Garantía Social era a formación compensatoria e a súa proxección profesionalizante. Os obxectivos dos programas de Garantía Social son:

1º. Fortalecer a madurez persoal.

2º. Ampliar a formación cultural para a incorporación plena dos suxeitos á vida laboral activa ou para proseguir os estudos.

3º. Preparar para o desenvolvemento de actividades profesionais.

As áreas e modalidades destes Programas son as seguintes: Formación Profesional Básica, Formación e Orientación Laboral, Actividades complementarias e Acción Titorial.

Referente á modalidade destes programas pódense desenvolver en: Centros de Ensino Secunda-

rio que imparten algún ciclo de Formación Profesional, entidades de Educación Permanente de Adultos, Aulas facilitadas por Concellos, institucións penitenciarias, Centros das Forzas Armadas, Escolas Taller e Casas de Oficio...

A duración destes programas é variable oscilando entre 720 horas (un semestre) e 1800 horas (2 cursos académicos).

Outra actividade programática de transición é a desenvolvemento nas Escolas Obradoiro e Casas de Oficios para á xuventude menor de 25 anos e que son solicitantes do primeiro emprego. Estas organizacións dependen da Administración Laboral e a formación que se imparte desenvólvese en dúas etapas. A primeira consiste nunha iniciación profesional a un oficio relacionado coa rehabilitación do patrimonio cultural e artístico dunha zona determinada, na recuperación do contorno ambiental ou ocupacións artesanais en perigo de extinción. A súa duración comprende entre 4-6 meses.

A segunda etapa estriba na alternancia do traballo profesional coa formación, cunha duración de oito meses aproximadamente e coa percepción dunha beca salario do Instituto Nacional de Emprego (INEM) ou institución semellante.

As iniciativas poden xurdir dos Municipios e outras entidades que financian os programas devanditos en colaboración co INEM, Consellerías de Traballo e o Fondo Social Europeo.

En síntese é preciso sinalar que o paro na xuventude en moitos países é moi elevado con taxas iguais ou superiores a un terzo da poboación activa. O desemprego xuvenil calcúlase oficialmente avaliando a proporcionali-

dade dos mozos/as no sector da poboación laboral, diferenciando ademais entre os que traballan activamente e os que buscan emprego.

Sobre as repercusións da realidade socio-laboral da oferta-demanda de emprego da xuventude en conexión cos procesos de tránsito ao mundo profesional activo pódense citar as seguintes:

1º. Existe actualmente unha prolongación do período de transición ao ámbito laboral, o que representa que o desemprego xuvenil posúa unha serie de aspectos diferenciados como é unha diminución do nivel de aspiracións do mozo a que repercute nunha escasa confianza en si mesmo e na súa propia autoestima.

2º. Dáse na xuventude de hoxe unha prolongación temporal da súa permanencia nos centros docentes co aprazamento consecutivo da toma de decisións e a iniciación do proceso de inserción laboral.

3º. Na realidade presente hai tamén un incremento da taxa de abandonos escolares e deserción educativa prematuros, xerados en parte pola obrigatoriedade de permanencia na escola ata unha certa idade que é diferente nos diversos países.

Esta situación xera que moitos adolescentes con fracaso escolar pretenden incorporarse ao escenario profesional sen unha preparación adecuada, o que dificulta o seu ingreso laboral.

A Orientación debe axudar á xuventude no proceso de camiñada do mundo académico á vida profesional interpretando este apoio ao tránsito ocupacional como un proceso pedagóxico de carácter continuado.

Ademais o mozo/a debe ser un axente activo e dinámico do proceso orientador a través da experiencia e o descubrimento mediante a exploración profesional, o autocoñecemento, toma de decisións, resolución de problemas, busca activa de emprego, elaboración de proxectos profesionais creativos a través do traballo en equipo, autoemprego, etc.

Estas actividades representan a construción dun proxecto orientador no que a xuventude poida dispor de vivencias experienciais do propio obxecto de orientación, o analice cognitivamente, reflexione sobre o proceso indagador efectuado e o aprenda. Este enfoque formativo posibilita que ela faga fronte dun xeito activo á situación da transición profesional. Ademais é precisa a colaboración co estamento laboral, axentes sociais e organizacións empresariais.

A Orientación para a transición da escola ao emprego debe relacionarse coa formación e cualificación profesional, integrarse na medida do posible no currículo escolar e tratar de axudar aos mozos/as a que realicen proxectos persoais e sociais, así como á busca e inserción ocupacional.

A intervención orientadora neste novo enfoque continúa máis alá do centro educativo tanto no escenario espacial (colaboración con axentes sociais e empresariais) como no eido temporal, ao longo da etapa de transición unha vez finalizada a escolaridade do suxeito.

A experiencia laboral representa un elemento nuclear no proceso continuo de desenvolvemento persoal, social e ocupacional da xuventude nesta proxección innovadora da Orientación Profesional.

Referencias bibliográficas

Alfaro, I. (2004). *Diagnóstico, transicións e Orientación Profesional*. En L. Sobrado (Ed.). *Evaluación y Orientación de Competencias y Cualificaciones Profesionales*. Barcelona: Estel.

Fournier, G. y Monette, M. (2000). *L'insertion socioprofessionnelle*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval.

Rodríguez Moreno, M^a L. (1994). Programas de Orientación para la transición escuela-trabajo. *I Jornadas Valencianas de la AEOEP*. Valencia: págs. 305-331.

Rodríguez Moreno, M^a L. (1999). *Enseñar a explorar el mundo del trabajo*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Romero, S. (1996). *Transición a la vida activa e inserción sociolaboral*. En M. Álvarez y R. Bisquerra. *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.

Sánchez Asín, A. (2004). *De los programas de Garantía Social a los Programas de Iniciación Profesional*. Barcelona: Laertes.

Sobrado, L. (1999). *Orientación e Inserción Sociolaboral*. Barcelona: Estel/Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Sobrado, L. (2000). *Orientación Profesional: Diagnóstico e inserción Sociolaboral*. Barcelona: Estel.

Sobrado, L. (2004). *Evaluación y Orientación de Competencias y Cualificaciones Profesionales*. Barcelona: Estel.

Vergne, F. (2001). *De l'école à l'emploi*. París: Editions Nouveaux Regards.





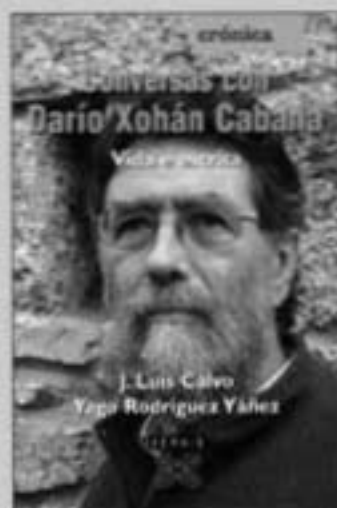
As mans do medo
Xosé Miranda



A casa dos Lucarios
Teresa Moure



O Reino en perigo
Herbie Brennan



Conversas con Dario Xohán Cabana
Vida e escrita
J. Luis Calvo / Yago Rodríguez Yáñez



O misterio de Carlos G. Reigosa
Conversas
Xosé Manuel del Caño



Episodios de terror
durante a Guerra Civil na provincia
de Pontevedra. A illa de San Simón
Gonzalo Amoedo López
Roberto Gil Moure



De provincia a nación *Historia do galeguismo político* Justo G. Beramendi

Este volume de 1200 páxinas é unha investigación sistemática cunha profundidade sen precedentes da natureza e evolución dos movementos sociopolíticos de reivindicación de Galicia como suxeito político de seu dende as súas primeiras manifestacións individuais no século XVIII até a actualidade. Unha contribución decisiva para coñecer e entender, por que Galicia ten hoxe unha personalidade política irreversiblemente diferenciada.





Orientación académico-profesional dende unha perspectiva de xénero

Beatriz García Antelo

Raquel Mariño Fernández

Universidade de Santiago de Compostela

A División do Traballo en función do xénero

Na evolución do panorama socio-laboral actual atopamos grandes estereotipos e desigualdades por razón de xénero nas culturas educativas, nas empresariais e nos contornos socio-laborais. Se facemos un breve percorrido pola historia da muller, podemos comprobar que é moito o camiño andado en beneficio dos seus dereitos a unha educación e unha inserción laboral en equidade. A finais do s. XIX a muller accede aos niveis de educación superior, acadando o seu momento máis alto no s. XX.

Este acceso á formación supuxo para elas un incremento xeral da taxa de actividade, ao incrementarse o seu nivel de formación en relación ao dos homes en moitos sectores profesionais. Porén, as taxas de ocupación femininas en determinados sectores seguen sendo menores e a muller segue quedando sometida a unha segregación, tanto vertical, pois as súas traxectorias profesionais son descontinuas, como horizontal, pois a súa ocupación límitase a sectores profesionais máis tradicionais.

Esta segregación ocupacional é un factor que segue estando

moi presente sobre todo na elección das traxectorias formativas e profesionais das mulleres. Autores como Baudelot y Establet (1992), poñen de manifesto que a elección feminina non é tanto unha cuestión de ausencia de competencias técnicas, como a anticipación que estas teñen a un futuro profesional incerto neses sectores. A entrada en determinadas carreiras técnicas supón para a muller, entrar, en ocasións, nunha competición académica que non lle resulta do seu agrado, como tampouco a construción social de determinados estereotipos masculinos e femininos que se elaboran socialmente en torno ás mesmas. Marie Duru-Bellat expón na súa obra *L'École des Filles*¹ que entre os motivos sólidos e razoables que empuxan ás mulleres a decantarse por unha ou outra formación, está o feito de adiantarse ás posibilidades reais que o mercado laboral lles ofrecerá, e de considerar os roles socio-profesionais e familiares que se espera que elas asuman en devanditos contornos.

Por outra banda, as mulleres adoitan presentar diplomas de maior valor formativo que os homes, pero o seu éxito profesional é menor. Isto é debido a que a medida que as súas traxectorias profesionais van avanzando, as desigualdades e barreiras de xénero vanse incrementando. Esta situación laboral favorece ao sector masculino fronte ao feminino, e xera un proceso de erosión que vai limitando a diversidade de oportunidades formativas da muller, á vez que xera un xa coñecido estancamento das desigualdades profesionais. Reconstruíse así novas segregacións e discriminacións ocupacionais que merecen unha especial chamada de atención: fai xa cincuenta



Manuel Debasa Mouce

anos da incorporación masiva da muller ao mundo laboral e formativo, mais, con todo, aínda non se expandiu profesionalmente de forma igualitaria en todos os sectores ocupacionais, senón que incrementou a ocupación dos sectores xa feminizados.

Avanzando cara a Igualdade de Oportunidades: Propostas de actuación en Orientación Académico-profesional

As investigacións sobre a elección de estudos en mozos e mozas (Pérez Tucho, 1993; López Sáez, 1995; Bonal, 1995), coinciden en afirmar que se establecen asociacións estereotipadas de certas profesións con cada un dos sexos. (Sánchez, 2006). Esta segregación podémola constatar nos diferentes estudos das últimas estatísticas de matrícula dos

alumnos e alumnas que ofrece a USC, en concreto nas referidas o curso 2006-2007, onde podemos apreciar que a USC ocupa o segundo lugar no noso país en canto a rexistros de alumnas que se matriculan e rematan a súa formación no noso sistema, mais, no entanto, as porcentaxes por sectores profesionais seguen a recoller a tendencia de sempre por razóns de xénero.

Faise necesario por tanto non só unha formación non discriminatoria e igualitaria, senón tamén a concienciación sobre a importancia de eliminar as diferenzas que en función do xénero aínda existen na toma de decisións académicas e profesionais dos/as alumnos/as e a súa posterior incorporación ao mundo de traballo. A orientación académico-profesional debe estimular nos

11 *L'École des Filles* (1990): Libro no que se poñen de manifesto as causas da reprodución e o mantemento das diferenzas entre as carreiras escolares masculinas e femininas.



Manuel Debasa Mouce

alumnos e alumnas a capacidade de exploración do entorno sociolaboral, mediante a recollida selectiva de información, a súa elaboración, a análise crítica e o desenvolvemento da capacidade na toma de decisións. Estes obxectivos deberían culminar ademais coa elaboración do proxecto profesional que pode entenderse como *“un proceso de construción activa que, como parte do proxecto persoal, implica unha actitude de reflexión sobre si mesmo, sobre o seu propio contorno e sobre os intereses profesionais, con vistas a poñer en xogo os medios e recursos necesarios para realizarse profesionalmente”* (Rodríguez Diéguez, 2002:179). Por todo isto, as ini-

ciativas de orientación académico-profesional deben constituír un recurso que persiga transformar o entorno formativo e impulsar o acceso da muller a determinados postos ou ocupacións consideradas tradicionalmente masculinas. Vexamos a continuación algunhas das propostas que dende o campo da orientación poderían contribuír a favorecer a igualdade de oportunidades e a toma de decisións académico-profesionais non estereotipadas en función do xénero:

- Un primeiro paso debe ir dirixido cara a modificación das actitudes, mentalidade e sensibilización dos axentes implicados no proceso orientador,

tales como profesores e orientadores coas desigualdades e fronteiras socio-laborais coas que se atopa o colectivo feminino, xa que non podemos obviar que estes profesionais son portadores tamén de prexuízos e estereotipos que poden ser exteriorizados a través das accións de orientación que levan a cabo cos seus alumnos e alumnas.

- A educación e a orientación para a igualdade de xénero debe ser entendida como un eixo transversal e formar parte do currículo ordinario, implicando non só ao orientador e titores, senón a todo o conxunto de profesorado.

- Os contidos abordados deben poñer especial atención nas crenzas e valores interiorizadas polos alumnos e identificar aqueles que poden entenderse como estereotipos.
- A potenciación de modelos de mulleres profesionais que na súa vida real conseguiran triunfar nun traballo ou ocupación tradicionalmente masculina.
- Facilitar ás mulleres un apoio e acompañamento nas súas traxectorias formativas e profesionais, para que estas sexan exitosas e non descontinuas.
- Os libros de texto e materiais didácticos conteñen unha linguaxe e imaxes estereotipadas que contribúen a consolidar e reproducir papeis sociais e profesionais en función do xénero, polo que dende a Administración Pública deberían establecerse as medidas oportunas para evitar a transmisión destes estereotipos, que afectan á igualdade de oportunidades entre homes e mulleres.

Así entendida, a orientación académico-profesional constitúese como unha vía fundamental de cara a impulsar cambios na toma de decisións de alumnos e alumnas, abrindo novos camiños máis igualitarios que favorecen o cambio nos propios contornos laborais.

Bibliografía

Baudelot Ch. y Establet, R. (1992). *Allez les filles!*. París: Seuil.

Bonal, X. (1995): *La investigación acción en educación no sexista. Una experiencia con especial referencia a la elección de estudios postobligatorios científico-técnicos en función del género*. Madrid: CIDE.

Duru-bellat, M. (1990). *L'École des filles*. París: L'Harmattan.

Elejabertía, C. y López, M. (2003). *Trayectorias personales y profesionales, mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Madrid: Instituto de la Mujer.

López Sáez, M. (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Maruani, M. (2002). *Trabajo, un pantano de desigualdades estancadas*. En MARUANI, M. (coord.), *Trabajo y el Empleo de*

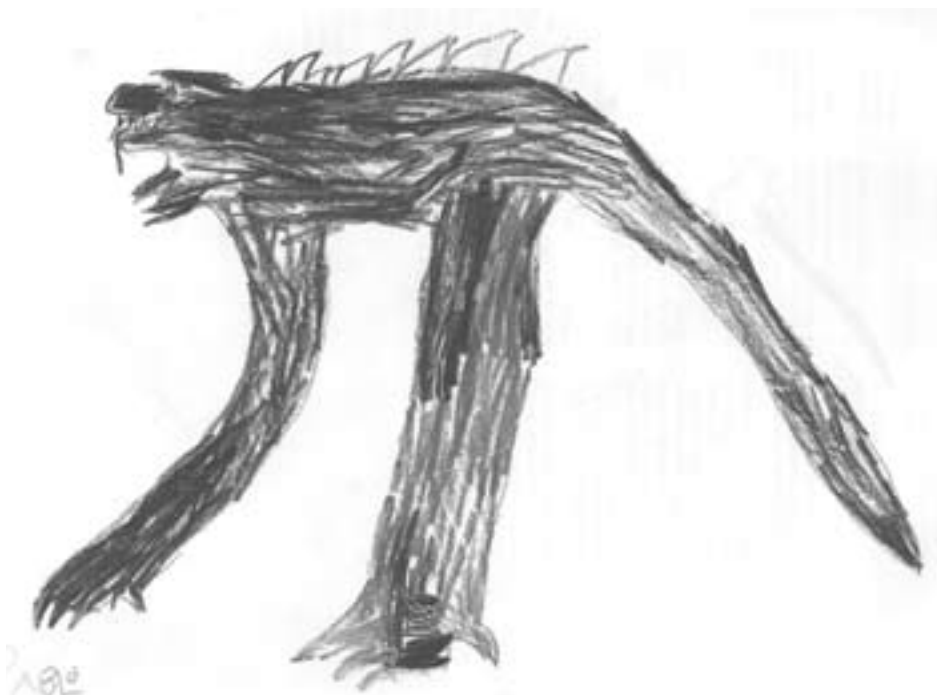
las Mujeres (pp. 48-75). Madrid: Fundamentos.

Narotzki, S. (1995). *Mujer, mujeres y género*. Madrid: CSIC.

Pérez Tucho, C. (1993). *La dicotomía ciencias/letras en la elección femenina de estudios universitarios*. Madrid: CIDE.

Rodríguez Diéguez, A. (2002). La orientación en la universidad: ámbitos de intervención, metas y objetivos, roles y funciones del orientador. Análisis de una estrategia de integración de la orientación en el currículum universitario. En Álvarez, V. y Lázaro, A. (coord.). *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp.171-194). Málaga: Aljibe.

Sánchez García, M.F. (2006). *Género, transición y desarrollo profesional*. Ponencia presentada a las Jornadas de Orientación Profesional, 9 y 10 de marzo de 2006. Consultado en <http://212.81.142.85/confebask/ponencias/Ponencia7.pdf>; data da consulta: 09/05/2007.



Pablo García Mouce



O cartafol como recurso de inserción laboral

M^a Cristina Ceinos Sanz

Universidade de Santiago de Compostela

Atopámonos inmersos nunha sociedade caracterizada, entre outros aspectos, por rápidos e continuos cambios na totalidade de ámbitos e sectores, o que implica a necesidade de adaptarse a novas realidades.

Ditas mutacións, propias da sociedade en xeral, teñen tamén lugar no ámbito laboral, onde aparecen novas profesións en detrimento doutras moito máis tradicionais; xorden formas de organización e produción máis novidosas; a concepción dun traballo ao longo da vida tende a desaparecer; aumenta a mobilidade e a flexibilidade laboral,... Polo tanto, requírense accións orientadoras acordes con esta

nova realidade, polo que non deben concibirse como accións puntuais, senón coma un proceso continuo e permanente ao longo da traxectoria persoal, formativa e profesional da persoa.

Dentro dos cometidos que deberá afrontar a Orientación, cabe destacar o asesoramento e/ou axuda para favorecer a inserción laboral das persoas, sendo preciso, polo tanto, un coñecemento de si mesmos, o máis exhaustivo posible, que axude a identificar o eido profesional e a ocupación máis axeitada ao seu profesio-grama.

Para analizar o perfil profesional de cada suxeito, poden em-

pregarse diversas técnicas e recursos, tendo cabida, entre elas, o cartafol, xa que pode favorecer a identificación das súas competencias, facendo especial fincapé naquelas para as que non posúe ningunha acreditación que as certifique. Polo tanto, a persoa, de xeito reflexivo, pode identificar aqueles coñecementos, habilidades e destrezas que, con posterioridade, lle permitirán deseñar e por en marcha un proxecto congruente consigo mesmo e co mundo profesional e laboral propio do momento actual no que nos atopamos. Noutras palabras, o cartafol favorece a identificación das competencias profesionais que a persoa posúe, adquiridas a través de accións formativas ou a través de experiencias profesionais, co propósito de ser empregadas, con posterioridade, nos procesos de busca de emprego, na elaboración dun proxecto profesional ou na adquisición de novas competencias, favorecendo deste xeito a mellora e promoción da súa carreira profesional.

Aproximación ao termo cartafol de competencias

Existen diversas definicións no que respecta ao termo cartafol de competencias, aínda que existe certo consenso a consideralo como aquela "colección de arquivos e de informacións documentais organizados dun xeito funcional e ordenado, que informen o mellor posible sobre a formación académica dunha persoa, sobre o traballo realizado ata entón ou sobre as experiencias de vida pertinentes" (Rodríguez Moreno, 203:94).

Tomando como referente a definición anterior, a persoa ha de ser capaz de construír o seu propio proceso de orientación, formación e inserción profesional,

o que implica o seu papel protagonista na busca e identificación de datos sobre si mesmo e todo aquilo que o rodea, potenciando, a un tempo, o seu saber facer e a súa responsabilidade ante a vida (Ibarra e Sánchez, 1999). Isto comporta no suxeito o desenvolvemento de diversas habilidades (observación, planificación, autonomía, reflexión sobre un mesmo,...), así como determinadas actitudes (curiosidade, interese, tolerancia, confianza, ...).

En definitiva, a través do cartafol, pódense traballar aspectos e cuestións difíciles de abordar a través doutras técnicas e instrumentos de utilidade no ámbito da orientación e da inserción profesional, de maneira que o suxeito aprenderá a auto-orientarse, xa que o deseño, desenvolvemento e posta en práctica do cartafol obríga a inducir, deducir, analizar, crear e, en consecuencia, desenvolver un amplo abanico de habilidades e competencias intelectuais e afectivas (Ibarra e Sánchez, 1999).

Enfoque formativo e acreditativo

O cartafol de competencias presenta unha dobre finalidade: unha sumativa ou acreditativa e outra formativa ou de aprendizaxe. En relación coa primeira delas, cabe apuntar que a persoa facilita información a axentes ou organismos externos, a cal servirá de base para emitir un xuízo de valor a partir duns estándares previamente establecidos. Pola outra banda, respecto á finalidade formativa, o suxeito ha de recoller información sobre a súa actuación profesional, reflexionar sobre ela e levar a cabo as mellores oportunas. Dende un punto de vista persoal, ambas finalidades han de coexistir, xa que aínda que de cara á inserción laboral o

principal propósito do cartafol sexa sumativo, convén dispor del como instrumento formativo, actualizalo de maneira continua, de xeito que, se algún día se presenta con finalidade acreditativa, estea totalmente ao corrente.

De acordo coa formulación antedita, o noso enfoque pretende favorecer a inserción laboral do suxeito, polo que o cartafol ha de entenderse coma un recurso a empregar nos procesos de busca de emprego, debendo demostrarse, en primeiro lugar a si mesmos e máis tarde a terceiros, que reúne os requisitos esixidos para unha ocupación concreta.

Unha proposta de elaboración

O cartafol de competencias pode presentar diferentes formas, xa que a súa estrutura e contido estarán vinculados ao obxectivo que pretendamos acadar. Por unha banda, as carpetas que o configuran poden ser abertas, o que supón que a persoa que o elabore teña a plena liberdade de organizar o seu coñecemento como desexe, incluíndo aquelas evidencias que o suxeito estime oportunas. Por outra banda, as carpetas poden ser estruturadas, existindo uns apartados prefixados que han de ser cumprimentados, polo que se a finalidade a acadar é acreditativa, a estrutura e contido do cartafol axustarase a aqueles estándares ou especificacións previamente establecidos. Desta maneira, o suxeito rexistrará e gardará as probas que acrediten as súas capacidades e competencias co propósito de obter un mellor recoñecemento social e profesional, o que favorecerá a súa inserción laboral.

A elaboración do cartafol abrangue tres fases claramente

diferenciadas. En primeiro lugar, na fase preliminar, a través dunha entrevista ofréceselle ao suxeito información sobre o contido do instrumento, dos obxectivos xerais, dos recursos a empregar, do calendario a seguir na súa elaboración,... A fase investigadora abrangue a descrición dos itinerarios formativos e profesionais, de autoconecemento e das competencias adquiridas a través da formación e da experiencia. Por último, na fase de conclusión, lévase a cabo unha síntese do traballo realizado valorando se se cumpriron ou non as expectativas previamente establecidas que servirán de referente para a elaboración do Currículum Vitae e o deseño dun proxecto profesional a medio, curto e longo prazo.

A metodoloxía básica a empregar baséase en entrevistas de orientación e en diferentes probas documentais e descritivas (probas psicométricas –de personalidade, intereses profesionais,...-, itinerarios autobiográficos, fichas de autoavaliación,...),

o que favorecerá a recollida de información persoal, profesional, formativa e social así como a posterior toma de decisións.

A modo de síntese

A sociedade actual presenta continuas mutacións, que afectan ao mundo laboral, polo que a Orientación Profesional ten diversos cometidos que afrontar. Entre eles, debe favorecer os procesos de inserción dos suxeitos, para o cal deberá facer uso e por en práctica diversas técnicas e recursos, favorecendo, así, o autoconecemento dos suxeitos para, con posterioridade, identificar a ocupación ou o eido laboral máis acorde co seu perfil profesional. Nesta tarefa de recoñecemento, o cartafol pode desempeñar un papel fundamental, non debendo esquecer que este non é o único instrumento válido, senón un máis que ha de ser complementado con outros, non por iso menos importantes (currículum vitae, carta de presentación, etc.)

Bibliografía

Cano García, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.

Ibarra, M. e Sánchez Rojas, C. (1999). "Posibilidades del portafolios en auto-orientación profesional". *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 10 (17), pp.63-82.

Rodríguez Moreno, M.L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Struillou, M. (2004). "Evaluación y Balance de Competencias". En Sobrado Fernández, Luis (2004): *Evaluación y Orientación de Competencias y Cualificaciones Profesionales*. Barcelona. Editorial Estel.





CONCELLO DE LUGO
Concellería de Educación



LUGO, CIDADE EDUCADORA
PROGRAMAS EDUCATIVOS



Equipos de orientación específicos

Elvira de Gabriel

María del Carmen Fernández

Equipo de Orientación Específico de Lugo

A finalidade do sistema educativo é o desenvolvemento persoal e a integración social de todos os individuos nun contexto o máis normalizado posible. Sendo o reto da escola do século XXI, ademais de transmitir os saberes socialmente acadados, formar cidadáns capaces de convivir e de desenvolverse nun mundo diverso e multicultural.

Certamente que as condicións de partida do alumnado non son as mesmas para todos. Existen diferenzas considerables non só en motivación e intereses senón tamén en capacidade e estilo de aprendizaxe, debidas tanto ás

características intrínsecas á persoa como ás interaccións máis ou menos axeitadas do contexto familiar, escolar e/ou social.

Unha educación de calidade tratará de compensar as diferenzas individuais proporcionando as interaccións que favorezan o desenvolvemento integral das persoas que teñen máis dificultades para acceder ás aprendizaxes.

Pensamos que atención á diversidade non é dar o mesmo a todos senón dar a cada un o que necesita para acadar, ou cando menos, aproximarse aos mesmos obxectivos.

O asesoramento psicopedagóxico é un factor de calidade do sistema educativo xa que axuda á institución escolar a atopar o camiño máis axeitado para que cada alumno e alumna dea o mellor de si mesmo no eido persoal, académico, profesional e social, para que cheguen a desenvolverse coa máxima autonomía e poidan integrarse como individuos de pleno dereito na nosa sociedade.

Asumindo este planeamento, a Consellería de Educación e O.U. opta por un modelo de orientación global e continuo, fundamentado nos principios de prevención, desenvolvemento e intervención social, que abrangue a todo o alumnado do sistema educativo non universitario. Coa implantación deste novo modelo a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria pretende que os centros desenvolvan con éxito a súa función de educar para o futuro e para a convivencia, base do progreso e benestar social.

Este modelo aséntase na titaría e nos servizos de orientación.

Dende a perspectiva legal o modelo institucional de orientación na Comunidade Autónoma de Galicia queda establecido nas súas liñas fundamentais ao promulgarse o Decreto 120/1998, sendo a orde do 24 de xullo do mesmo ano a que concreta a súa organización e funcionamento.

A organización da Orientación Educativa e Profesional en Galicia estrutúrase en servizos centrais da Consellería de Educación, servizos internos (Titoría e Departamento de Orientación) e servizos externos aos centros educativos (Equipos de Orientación Específicos, Centros de Recursos Educativos Especiais e Centros de Formación e Recursos).

Unha vez rematada a implantación dos servizos de Orientación, e tendo en conta o enfoque sistémico das organizacións, cómpre velar pola optimización de todos e cada un dos elementos do sistema, porque aínda que todos comparten un obxectivo común, cada un ten unhas responsabilidades directas e específicas.

Os EOE comparten co resto dos servizos de orientación, que se acaban de mencionar, dous grandes obxectivos:

- Axudar á institución escolar a acadar as finalidades educativas socialmente acordadas e estipuladas na lexislación vixente.
- Ser un factor de innovación e calidade que contribúe á dinamización pedagóxica dos centros.

Funcións

As funcións destes equipos están sobre todo relacionadas co apoio aos orientadores, profesores de apoio e ao profesorado en xeral que atende alumnado con necesidades especiais, sen excluír a súa intervención directa en relación co resto da comunidade educativa cando é necesario. O desenvolvemento destas funcións implica que estes equipos teñan que desenvolver tarefas de colaboración en actuacións preventivas e de atención temperá que lle faciliten ao alumnado o seu desenvolvemento evolutivo; ademais, colaborarán en programas formativos de orientación educativa e sociofamiliar, así como en asesorar ás familias e colaborar con elas sobre o tipo de intervención que deben seguir cos seus fillos e fillas, colaborar cos departamentos de orientación na avaliación psicopedagóxica do alumnado e con outras institucións ou servizos



que desenvolvan actividades no campo educativo, social, laboral, da saúde, etc.

Tamén deben apoiar aos departamentos de orientación da provincia mediante a elaboración de pautas de intervención, seguimento das accións iniciadas, a recompilación e difusión de recursos para darlles resposta ás necesidades específicas do alumnado, e o desenvolvemento de programas de investigación e de orientación profesional, de modificación de conduta, de saúde, de convivencia, etc.

Ámbitos de intervención

O seu ámbito de intervención é provincial; constitúen un apoio externo especializado aos departamentos de orientación dos centros, en relación cos seguintes ámbitos de intervención: sobre-dotación intelectual, trastornos de conduta, dificultades da linguaxe e da audición, orientación vocacional e profesional, discapacidades sensoriais e motóricas, trastornos xeneralizados do desenvolvemento, e orientación socioeducativa e familiar. Cada membro destes equipos está especializado nun destes ámbitos de intervención.

Estratexias de intervención

Para levar a bo termo o desenvolvemento destas tarefas faise necesario establecer estratexias



de intervención que se asentarán en tres principios básicos: construtividade, colaboración e funcionalidade.

Principio de construtividade: é imprescindible ter en conta o punto de partida pois a avaliación inicial de necesidades é fundamental cando se aborda calquera intervención educativa.

Principio de colaboración: para chegarmos á intervención máis axeitada é preciso contar coa visión e achega de todos os axentes que interveñen no proceso: nais, pais, profesorado, educadores, terapeutas, traballadores sociais e persoal sanitario, e na medida na que cada un dos axentes vexa recoñecidas as súas achegas vaise sentir máis implicado e motivado para colaborar no programa educativo.

Principio de funcionalidade. "Pensemos globalmente pero actuemos localmente". Dende o rol do especialista do equipo de orientación específico a meta

é contribuír en primeiro lugar á comprensión da "situación problema", para desenvolver a empatía e aceptación do suxeito/s concreto que está a sufrir dita "situación problema", e en segundo lugar conectar cos intereses do profesorado facendo propostas que respondan, polo menos en parte, ás necesidades concretas que presenta cada situación.

Organización e funcionamento

Para o cumprimento tanto dos obxectivos xerais do EOE como dos específicos, os diferentes especialistas actuarán ben na propia sede ou ben nos centros educativos correspondentes. Cada membro do EOE dedicará un día á semana na sede correspondente e en horario de mañá e tarde, á atención das demandas socioeducativas do seu ámbito de intervención.

Todos os membros do EOE deberán permanecer na sede, cando menos, unha xornada de mañá ou de tarde para facilitar atención coordinada á comunidade educativa.

A nivel provincial correspóndelle a un inspector a coordinación do EOE e o seu seguimento.

A súa intervención producirase por requirimento do Xefe do Dto. de Orientación ou do Dtor. do centro, co visto e prace do inspector de zona ou por proposta deste último. As intervencións faranse en función das prioridades establecidas no plan anual.

O EOE estará coordinado por un dos seus membros responsable de: representación, coordinación e seguimento do plan, redacción da memoria final, fomento do traballo colaborativo, formación e investigación.

Mensualmente, cando menos, a reunión do EOE terá por obxecto facer o seguimento do desenvolvemento do plan de actuación e establecer as medidas de readaptación que se precisen.

Propostas de mellora

Tendo en conta os cambios sociais, a chegada de familias e de alumnado inmigrante, e a aparición de estruturas familiares diferentes á tradicional, acontecidos na nosa comunidade dende a promulgación do Decreto 120/1998 e da Orde do 24 de xullo de 1998, consideramos que no momento actual podería ser conveniente unha ampliación dos ámbitos de intervención dando cabida a novas especialidades como poden ser a de mediador social e educador de familia para dar respostas a estas novas necesidades que se están a producir.

Como chegar a ser orientadora e non sucumbir no intento



1º round

Principios de setembro. Colexio novo. Novo traballo, nova aventura.

Quedan poucos quilómetros para chegar. Hai unhas vistas impresionantes, mar de nubes. Nunca andara antes por estas terras...

Se non fora pola suor das mans crería que veño de visita.

Levo días matinando sobre a responsabilidade de dirixir o Departamento de Orientación, sobre a miña inexperiencia. Preguntándome se o que levo estu-

dado estes anos vai ter aplicación ou se cadra serán contidos baleiros...

Os compañeiros, buff, que esperarán de min...-se é que esperan algo, claro, porque coa fama que temos...- (Por certo..., onde está miña naiiii???)

Aparco. Vou ser capaz?

E se non son quen de facelo ben?

Pódenme botar do corpo???

Claro que podo resolvelo, outros o fan, dedicación, ir aprendendo...

Iria Fernández Ordóñez
Orientadora de Primaria



Esta seica é a proba definitiva: as sempiternas escaleiras de entrada.

Dende cativos temos que subir escaleiras como metáfora de crecemento e de superación. Subir escaleiras ao pasar de etapa na Primaria, para recoller diplomas, cando comezamos nun novo traballo...

Subirei as escaleiras e o paso xa estará dado. Todo feito...

Bos días, son a nova orientadora... (Vaaaaaia, cantos ollos receosos... De sabelo digo que son a que arranxa a máquina do café...).

Que éxito rotundo. De certo, non facía falta unha grande intuición para captar o que estaba a bulir polas súas mentes: "pero se ten a idade do meu neto", "xa me dirás que saberá esta moza de orientación"... "e a todo isto... de quen vén sendo?"

Estou a desinchar coma un globo. Esváranme os pés dentro dos zapatos. Esa primeira impresión..., o meu derradeiro intento... Esbozo un sorriso con moitos máis dentes do habitual.

Toma 12. Ben, xa mudou o escenario. Comezamos a falar do noso tema predilecto por antonomasia: climatoloxía e cambios varios na paisaxe galega. Estou salvada.

2º round

Os meses de outono coido que son definitivos.

Cómpre comezar cunha primeira aproximación de cara a realizar unha proposta de traballo máis ou menos realista. Polo tanto, este deseño ten que se facer en base a algo.

Decatarse das relacións dentro da comunidade escolar, cales son os problemas máis urxentes, de que recursos dispoñemos, quen pode solicitar a nosa colaboración e quen é susceptible de recibir o noso asesoramento, non é tarefa doada.

Obter información pertinente acerca destas dimensións é un traballo que require certa dose

de paciencia, rigor e moita man esquerda.

En canto a soporte papel (porque o tema do soporte informático nos colexios de primaria realmente semella unha lenda negra), algunhas fontes non están ao noso alcance: cando existen documentos de centro son na meirande parte dos casos unha copia caduca e descarada dos da Administración; os libros de Actas de Reunións –que queres botarlle un ollo a qué?-, en fin... as Actas de Avaliación moitas veces non reflicten ningún dato de interese...

Outro dos problemas son a escaseza de recursos de todo tipo. Ao estar afastado dos núcleos urbanos o acceso a determinados servizos é moi limitado (ONGs, bibliotecas, centros de Educación Especial cando é precisa outra modalidade de escolarización...). O presuposto dun Departamento de Orientación (e por ende para os seus adscritos) rolda os cen euros anuais (euros da discordia en moitos centros). Na maioría dos casos non levan demasiados anos funcionando, de xeito que non son acumulativos. Os IES aos que se adscriben non contan con material específico das etapas de Infantil nin de Primaria, e o mesmo ocorre cos Cefores.

A comunidade escolar aínda non está moi afeita ao noso labor. Por un lado as familias descoñecen a figura do orientador, a excepción dos seguidores de *Los Serrano*, serie televisiva no que o psicólogo escolar realiza unicamente tarefas de *counseling* individual.

O mesmo ocorre cos nosos propios compañeiros de gremio. Ao desprestixio da carreira docente se lle engaden o temor ao intrusismo e a ser considerado un profesional incompetente,

polo que pescudar acerca da metodoloxía que empregan no seu quefacer cotián ou sobre a súa maneira de se enfrontar aos novos retos do proceso de ensino podería conducirnos a unha longa condena ao ostracismo.

Por iso creo que unha estratexia sensata ao chegar a un centro consiste en ir achegándose aos profesores con baile de bolboreta: levemente e sen levantar sospeitas.

Penso que neste senso radica a nosa principal vía de cambio, solución posible para comezar a introducir a orientación nos centros educativos de xeito paulatino, sen calzador e sen feridas.

Unha vez que gañamos a confianza dos docentes deixamos de ser unha ameaza e pasamos a ser compañeiros. Este matiz permite abrir a porta cara á colaboración. Non colaboración entendida baixo o prisma do modelo de consulta colaborativa da que nos falan os autores e que por outra banda sería moi eficaz (pero desgraciadamente afastada da nosa práctica habitual) senón colaboración máis "caseira": para facer os carteis de Nadal, para cubrir unha garda, para explicarlle un tema da carreira ao fillo de tal... A partires de aquí na hora do café xorde o tema "deste alumno de 5º que dá tanta guerra", "daqueloutro que non ten remedio porque saíu ao pai", "dese que ten non sei que estraña doenza"...e un pode empezar a amosar esbozos da súa opinión ou a ofrecerse probar xuntos unha nova actividade. Un par de xogadas, algún acerto, e aparece a ilusión e o afán de superación. Despois o traballo en equipo, unha grande satisfacción. O mesmo acontece coas familias.

Sendo nós tamén honestos, ás veces semella merecida a fama que temos. Moitas veces non es-



Manuel Debasa Mouce

tamos á altura das circunstancias. No meu caso, o descoñecemento de certos trastornos, da burocracia institucional, de múltiples escalas e materias...É preciso poñerse ao día a cotío, utilizar recursos informáticos, solicitar axuda a outros orientadores, ao EOE, a calquera profesional ou institución que nos poida botar unha man. Ter unha actitude de humildade e dar exemplo coa entrega ao traballo. A curto-medio prazo podemos cambiar a nosa consideración e facer do noso traballo unha profesión altamente estimulante.

3º round

Do meu paso polo primeiro despacho quedan na miña lem-

branza moitos olores, conversas con membros da comunidade, preocupacións, pescudas inesgotables por Internet, medo de non poder resolver con éxito certas situacións, superación persoal, cartas e documentos, moito estudo e algunha doce sorpresa; a nai dun alumno con severas necesidades especiais tróuxome un día unha caixiña de lambetadas. Certo é que as lambetadas non duraron demasiado tempo, pero a caixa aínda a gardo nun caixón. Consérvoa como un dos máis inesquecibles obxectos fetiche da profesión que me acompañarán sempre.



A orientación ao longo do Estado: O caso de Andalucía

Lucía Rúa López

Orientadora I.E.S. de Málaga

A coordinación

Dende o principio decateime de que a orientación educativa na comunidade autónoma de Andalucía é moi diferente, partindo sempre desa perspectiva que nos une a través da mesma finalidade básica e xeral da orientación educativa no ámbito estatal.

Para superar o proceso do concurso-oposición desta C.A. tiveron que ler moita lexislación e coñecer como desenvolven o proceso de orientación en particular e o proceso educativo en xeral, dentro da autonomía educativa que lles é outorgada.

É evidente que Andalucía é unha terra que dista moito da nosa, e non só na distancia espacial, senón tamén noutros ámbitos que inevitablemente se reflicten na educación. Por esa mesma razón obsérvanse distintas formas de organización, a asunción doutras funcións e diferentes ferramentas para atender ás necesidades da idiosincrasia desta rexión.

Poderíamos centrarnos a nivel teórico e facer un repaso por todas e cada unha das peculiaridades que recolle a súa *Consejería de Educación*, pero considero máis oportuno amosar as miñas

impresións que a curta experiencia me está proporcionando, partindo de que é o meu primeiro ano e de que todo me produce sensación de "novidade". Debo matizar que eu chego a Málaga, a un centro desta cidade, chego *desorientada*, buscando as miñas funcións, pero a base que fun recibindo ao longo destes anos de preparación, fixo que esas funcións viñeran a min sen eu ter que valorar: que teño que facer?.

Un dos aspectos que máis abraio causou en min foi a coordinación, supoño que por pensar que era algo utópico e que só se facía sobre o papel. Para a Administración educativa a coordinación é un reto e un medio: pretende poñer as vías necesarias para conseguila, aínda que non sempre se faga da mellor maneira. Esta coordinación está formulada a todos os niveis e abarcando distintos campos. Fagamos un percorrido breve:

- *Reunión semanal dos titores (por niveis/cursos) co orientador/a dentro do horario do profesorado.* É obrigatoria por lei. Reúnense comigo cada semana e é un momento esencial para compartir, propoñer e planificar a hora de tutoría e a acción tutorial en xeral.
- *Reunión semanal do Departamento de Orientación,* que non só está composto polo orientador e profesor de apoio senón tamén pola educadora social do centro, o profesor de Formación e Orientación Laboral, o xefe de estudos (figura esencial) e os profesores do ámbito científico-tecnolóxico e socio-lingüístico do Programa de Diversificación Curricular.
- *Reunión no IES co Director/a, Xefe/a de estudos e Profesor/a de apoio dos Centros Adscritos,* así como co Orien-



tador/a de Zona dos Colexios de Educación Primaria e Infantil (en Andalucía hai un orientador para cada grupo de Colexios dunha zona. Cando aprobas a oposición pódete tocar tanto ser orientador/a nun IES ou orientador/a dos Colexios dunha zona).

As reunións cos Centros Adscritos no IES son unha por trimestre, ademais dunha visita do orientador/a aos Colexios antes de que finalice o mes de marzo (mes de escolarización) para cubrir conxuntamente o informe de tránsito cos titores/as de 6º de E.P.

- *Reunión cos Servizos Sociais da zona* unha vez ao trimestre onde se tratan aspectos sobre o absentismo e a desatención familiar basicamente. Na nosa zona ademais aténdense problemas ou circunstancias da comunidade xitana que forma parte do centro.

- *Trimestralmente co Equipo de Orientación Educativa de Zona,* órgano formado polos orientadores/as dos IES e dos Colexios da zona de ámbito (no noso caso, Málaga Oeste). En cada Equipo de Orientación Educativa de Zona hai un coordinador/a que a súa vez se reúne cos coordinadores/as doutras zonas outra vez ao trimestre. Este ano eu teño o pracer de ser coordinadora da miña zona e así poder compartir e enriquecerme das impresións doutros orientadores con máis experiencia. Estas reunións están organizadas e coordinadas polo Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa e non son reunións dunha hora; é toda a mañá tratando distintos aspectos importantes para mellorar a Orientación escolar.

o No primeiro trimestre en ambas reunións compartimos

inquietudes e propostas sobre a Proba de Avaliación de Diagnóstico en 5º de E.P. e 3º da ESO que se fixo por primeira vez en Andalucía e revolucionou a todo o profesorado.

o No segundo trimestre trátanse aspectos para mellorar a relación entre os IES e os Colexios adscritos.

o E no terceiro xa está planificado tratar aspectos do Plan de Acción Titorial, no que se expón o proxecto que cada titor vai ter que enviar á Delegación para a planificación da súa tarefa como titor/a.

• *Xornadas anuais de Orientación Educativa, tanto a nivel provincial como a nivel autonómico.*

o No mes de Outubro celebráronse unhas xornadas de tres

días de Orientación Educativa (con todo pagado), onde se xuntaron a todos os orientadores/as da provincia de Málaga, con charlas, mesas redondas e con obradoiros por grupos, onde ti como orientador apuntábaste ao que máis che podía interesar. Eu participei no obradoiro de "Estratexias de comunicación e resolución de conflitos na Educación Secundaria" levado a cabo por un psicólogo chamado Rafa Soto, que nos namorou a todos e que nos fixo pensar en canto nos queda por aprender.

o No mes de Xuño celebráronse outras xornadas de tres días en Granada para todos os orientadores/as da comunidade andaluza que queiran participar.

Podería falar moito máis de cada experiencia e supoño que a idea que vos estades a facer é:

estades sempre reunidos?. Pois si, estamos moi a miúdo reuníndonos e compartindo criterios e postas en común.

Dende o meu punto de vista creo que é moi necesario; axuda a darse conta de que en todos os centros hai problemas, axuda a aumentar as expectativas e sobre todo a non perder a vocación por esta apaixonante profesión, que dende logo, é esencial nun centro educativo.

A orientación no meu centro

Eu son a orientadora dun I.E.S. de Málaga que é un centro educativo... digamos que "peculiar", polo menos para a sociedade galega. Está situado ao carón dunha barriada das máis precarias e abandonadas da cidade. Ao centro asiste unha altísima

www.anayamascerca.com

ANAYA
máis cerca

Formación
Libros
Recursos didácticos
Servizos
Novidades
Foro Anaya

ANAYA
GALICIA TEL. 981 171 641

administrador@anayamascerca.com

**O sitio en Internet de Anaya Educación
para o profesorado**

porcentaxe de alumnos xitanos/as, mellor dito, digamos que están matriculados porque o concepto de asistencia nestes lares ten outra definición. Por outra banda, hai moitos alumnos estranxeiros procedentes de distintos países e tamén hai o que aquí chaman alumnos estranxeiros de segunda xeración, é dicir, alumnos españois con pais estranxeiros, principalmente marroquís. A multiculturalidade é unha característica do noso centro, aínda que non a interculturalidade.

E como cabía agardar, o abandono, o desleixo e a pobreza non só se observan no contorno senón tamén, e de forma moi notoria, na actitude e ilusión do alumnado.

En relación a esta situación, un dos aspectos que considero vitais dentro das funcións da orientación educativa é o ámbito social. En Andalucía, nos centros que o necesitan como é o noso caso, hai un *Educador Social* que forma parte do Departamento de Orientación e que ten tres eixes prioritarios de actuación que axudan de forma altamente considerable no labor educativo:

- Absentismo
- Convivencia
- Familia

O seu papel é esencial, xa que todos os días hai conflitos que resolver, que non se poden esconder ou escorrer porque entón crecerán sen querer ser vistos e cando abramos os ollos non terán solución.

De forma coordinada traballamos a educadora social e eu. Dúas das cousas que estamos intentando levar a cabo son:

- A *aula de convivencia*. En Andalucía acaba de saír un Decreto matizando todo so-



bre este aspecto: en todos os centros debe existir un *plan de convivencia* onde se maticen os deberes e sancións do alumnado e o funcionamento da aula de convivencia. O que pretendemos é que a aula de convivencia non sexa a "*aula de castigo*". De feito neste IES establecemos dúas aulas co seu procedemento:

o *Aula de Traballo*, onde vai o alumno que foi expulsado da clase e onde un profesor de garda que ten asignada esa función, ten que recibir ao alumno e falar con el sobre o motivo da expulsión, deixando que o alumno se desafogue. E logo, garantir que realiza as tarefas que o profesor que o expulsou lle manda. Conseguimos que non manden as famosas "*copias*", xa que non teñen finalidade educativa ningunha.

o *Aula de Convivencia*, onde se tratan conflitos, a comunica-

ción, a asertividade, a empatía,... que é coordinada pola educadora social coa colaboración doutros profesores e profesoras. O importante é que a ela non só acoden rapaces problemáticos, senón tamén outros rapaces da clase e os alumnos/as mediadores/as.

- **O Proxecto: "Escola: Espazo De Paz"**, deseñado pola *Consejería*. Os centros voluntariamente o poden levar a cabo adaptándoo ás súas necesidades e características. A verdade é que a través de moitas actividades estase facendo que a convivencia no centro e a harmonía sexan cada vez mellores, sempre partindo do ambiente no que se crían estes alumnos (maltrato, venda e consumo de droga, atracos, tiroteos na barriada, extorsión, pelexas,...). Moitas das actividades que pouco a pouco lles fai CONVIVIR con todo o que esta palabra im-



Manuel Debasa Mouce

plica, foron: carteis de Paz por todo o centro, concurso de fotografía de abrazos (non deixaban de abrazarse para a foto), ir ao teatro a ver a obra de "Amores que matan" que versaba sobre a violencia entre as parellas na mocidade, tratamento dos distintos tipos de violencia (física, verbal, psicolóxica, na rúa, terrorismo, ...) na hora de titoría, celebracións de días relacionados coa PAZ e a NON VIOLENCIA, entre outras moitas.

Gostárame detallar moitos destes aspectos para valorar o positivo ou/e negativo deles (de aí a tan importante coordinación mencionada anteriormente), pero vou abreviar facendo un percorrido por outros puntos interesantes que me quedan sen mencionar:

- *Programa de Interculturalidade* para os alumnos estranxeiros para que polas tardes aprendan o idioma cun profesor específico e así superen as súas dificultades.
- *Plan de Acompañamento Escolar dentro do Plan PROA* do Ministerio, que son clases pola tarde de Lingua e Matemáticas para superar as dificultades nos aprendizaxes

instrumentais básicos para os alumnos de 1º, 2º e 3º da ESO. Realmente está funcionando moi ben xa que no centro que nos atopamos o alumnado está abandonado nas rúas toda a tarde.

- *Programa de Diversificación Curricular* onde os alumnos teñen *tres horas de titoría* impartidas polo orientador/a do IES e que debe tratar aspectos que lles favoreza para desenvolverse como persoas na sociedade e no traballo.
- *Plan de Lectura e Biblioteca da Consejería de Educación* que pretende fomentar o hábito lector a través dunha dotación económica de 8.500 € e a través de talleres moi motivadores para o alumnado. Houbo un taller con Jordi Sierra, tendo un gran éxito. Tamén o Dpto. de Lingua dentro deste Plan inclúe un Programa de "*Un mes, una voz*" onde cada mes acode á biblioteca un poeta ou poetisa e fai un pequeno recital para os alumnos/as.
- *Centro TIC* (Tecnoloxía da Información e Comunicación). A través da dotación de recursos (ordenadores principalmente)

e a formación, o profesorado vai asumindo esta nova dimensión. Dentro destas esixencias como centro TIC foi obrigatorio para todo o Claustro, un curso de Informática con dous niveis. Así pouco a pouco vanse asumindo as innovacións que son tan positivas para os alumnos desta chamada *sociedade tecnolóxica*.

Para rematar quero facer fincapé en que todo isto exposto pode amosar unha perspectiva cuasi perfecta. Evidentemente non todo é tan sinxelo. O importante é que se teñen as ferramentas e logo a través delas conséguense os obxectivos para as que foron deseñadas, pero moitas outras veces non funcionan. Recalco o de "*moitas*" porque a situación é complicada e a orientación non é instantánea nin puntual; todo ten que ir ao seu ritmo, e moito máis en Andalucía; onde o tempo segue un ritmo en función da súa cultura, e isto non é ningunha crítica senón salientar unha virtude. *É mellor non acelerar o motor porque pode romper, deixemos que o coche se deixe levar, nós só temos que meter a marcha adecuada en cada momento. Non metas terceira se a costa é moi empinada.*

Aínda así, e pensando en todo o exposto, pódese pensar que só son aspectos positivos do funcionamento da orientación en Andalucía, evidentemente hai moitas desvantaxes, barreiras e trabas, pero prefiro quedarme co que funciona ben e apoiarme niso para que todo o demais se contaxie. Mencionando a Miguel Angel Santos Guerra en relación coa avaliación (isto sería unha pequena valoración da orientación nesta comunidade): "*Non só debemos centrarnos nos erros e nos problemas, senón tamén nos acertos e nas virtudes porque iso é unha fonte inesgotable de motivación*".

O ALUMNADO CON
NEES NA ESO:
CARA A NORMALIZACIÓN
DA SÚA VIDA ESCOLAR

A narración dun traxecto de intervención



Xa van alá algúns anos traballando como profesora de pedagogía terapéutica na ESO, procurando contribuír a normalizar a vida do alumnado con NEEs no Instituto. Nese tempo, mantivéronse as tres modalidades de apoio existentes dende o inicio da experiencia: o apoio no grupo ordinario, o apoio fóra del e a combinación de ambos. No desenvolvemento de cada unha delas foise asentando a liña de traballo que quero contar.

Voume centrar naquelas modalidades que comportan apoio no grupo ordinario, por ser a que máis dificultades atopa na ESO,

e limitareime a salientar algúns elementos importantes que repercuten especialmente en que o traballo na aula de apoio sexa integrador e individualizado.

Punto de partida e posibilidades de actuación

Cando se inicia esta experiencia eran tempos de cambios no ensino obrigatorio: implantación dunha nova etapa, a ESO, a posta en práctica da lexislación que a regula, a confluencia nun mesmo centro de dúas culturas educativas (a dos mestres e a dos profe-

M^a Esther Vázquez Otero

Especialista pedagogía terapéutica
IES Oroso (A Coruña)



Manuel Debasa Mouce

sores de secundaria) e o inicio da andadura dos departamentos de orientación e dos novos profesionais que ían formar parte deles, como profesorado de apoio ao alumnado con NEEs.

Neste contexto, tamén de provisionalidade, mesmo nos equipos directivos, fíxose necesario clarear e consensuar, entre un profesorado que procedía de distintos centros e de distintos tramos do sistema educativo, as liñas de actuación e as estratexias a seguir en relación a temas que requiren moita coordinación como é o caso do apoio ao alumnado con NEEs.

Eu levaba moitos anos sendo titora en distintos niveis educativos de educación infantil e primaria, ou traballando en escolas unitarias, con varios niveis. Foran anos de formación e práctica na escola inclusiva, un dos temas eixo do seminario Cambela de NOVA ESCOLA GALEGA, do

que formo parte practicamente dende o inicio da miña vida profesional.

Partía de que o profesorado de pedagogía terapéutica podía contribuír dun xeito importante a conseguir unha educación integradora, e que debía intentar facelo no marco dunha atención á diversidade entendida como responsabilidade de todo o profesorado do centro, e no que se priorizara o apoio ao alumnado con NEEs no seu grupo de referencia, pois:

- Cada alumno é unha persoa que quere medrar, aprender e participar do que fan e din os iguais. A súa dispoñibilidade e implicación aumenta na medida en que se lle oferta esta posibilidade.

- Os contextos ordinarios son o medio máis idóneo para identificar as auténticas necesidades de cada alumno: os distintos

aspectos implicados no proceso de aprendizaxe (cognitivo, emocional, relacional...) amósanse espontánea e globalmente nas múltiples situacións que xorden neles.

- Interaccionar co contorno cheo de estímulos que supón un grupo numeroso de iguais enriquece e impulsa o propio proceso de maduración, cando se vive dende a seguridade que dá percibir ao profesorado pendente das propias dificultades.

- As intervencións específicas do profesorado de apoio fóra dos contextos ordinarios é un recurso máis, imprescindible nalgúns casos pero no momento e nas condicións máis adecuadas.

- Todos, adultos e alumnos, temos que aprender a aceptar e a convivir coas discapacidades do alumnado con NEEs, e a confiar nas súas posibilidades. É o xeito de poder chegar a compartir obxectivos e estratexias comúns e específicas e de conseguir que a normalización estea asegurada tamén para a comunidade educativa.

Nos primeiros anos, foron bastantes as posibilidades de actuación nesta liña. A coincidencia de ideas cos orientadores que chegaron cada curso, o contar con equipos directivos que respectaban a autonomía do departamento de orientación neste tema, a implicación permanente da profesora/titora que compartía plenamente este xeito de traballar e a do profesorado disposto a probar, facilitaron o deseño de plans de traballo consensuados e o dispoñer de recursos básicos para desenvolver esta intervención:

- Tempos para a coordinación tanto ao principio como ao longo do curso (reunións semanais co orientador ou

orientadora, co departamento de orientación, coa xefa de estudos e orientador, e puntuais co profesorado e ou titores implicados).

- Espazos para realizar os apoios dentro e fóra do grupo ordinario. A aula de apoio, situada a carón do departamento de orientación, ía dar moito xogo no desenvolvemento deste proxecto que se iniciaba.
- Recursos materiais que se mercaban en función das necesidades que xurdían cada curso.
- Coordinación para a organización e o desenvolvemento dos apoios.

Cada principio de curso, iníciase o proceso intentando casar a lexislación coas distintas experiencias e modelos educativos dos profesores implicados. Búscase un nivel de entendemento que permita organizar unhas intervencións da pedagoga terapéutica (PT) que respondan ás necesidades do alumnado e respecten ás do profesorado que vai traballar nisto. Faino posíbel a *coordinación* entre os orientadores, o profesorado titor, a profesora de PT, o departamento de orientación e a xefatura de estudos.

Esta coordinación realízase a través dos distintos tipos de *reunións* que se manteñen para abordar os temas relacionados coa atención ao alumnado con NEEs. Nelas, o intercambio de información, por unha banda, sobre o tipo e grao de discapacidade que presenta cada alumno, e as modalidades de apoio máis recomendadas para atendelas, e, pola outra, sobre as dificultades e expectativas que formula cada profesora, permítenos valorar conxuntamente cales poden ser

os recursos máis idóneos a utilizar en cada situación e o mellor xeito de rendabilizalos.

Nas propostas de intervención da PT priorízase a atención ao alumnado que máis axuda precisa para normalizar a súa vida escolar (segundo tipo e grao de discapacidade), e ao que dispón dalgunha adaptación curricular que nos posibilite coordinar as intervencións que se fagan con el, e avaliar o seu proceso. Utilizamos a adaptación curricular (AC) como criterio obxectivo para seleccionar os casos a ser apoiados pola PT, cando a demanda de apoio é moita.

Priorízase tamén toda posibilidade de *apoio no grupo ordinario*. Neste caso, á mestra recentemente xubilada Rosa Liñares, que cría profundamente neste modelo integrador, todos os cursos se lle sumaba outro profesorado.

E o apoio na aula foise convertendo nunha modalidade de

apoio estábel neste IES. As condicións favorecían afondar nel. Co profesorado definitivo era posíbel darlle continuidade ao traballo que se desenvolvía curso a curso cun mesmo alumno, e tamén experimentar outras situacións que formulaba o alumnado novo. Algo que se facía dende a complicidade que inspira un proxecto compartido e a seguridade que dá unha colaboración cada vez máis asentada.

As intervencións docentes da PT

En todas as miñas actuacións, explícita ou implicitamente, están presentes estes obxectivos:

En relación ao centro:

- Ofertar un *ambiente acolledor* que facilite que cada un atope o seu lugar nas distintas situacións escolares que lle toque vivir (actividades cotiás e



Manuel Debasa Mouce



Manuel Debasá Mouce

complementarias, cambio de etapa ou curso...)

- Contribuír a que a colaboración entre os profesionais e órganos do centro reverta nunha liña de traballo coherente que poida ser percibida como tal por todo o alumnado.

En relación ao alumnado:

- Favorecer o establecemento de relacións satisfactorias coas persoas que o rodean, e cos distintos elementos da vida escolar: ritmos, espazos, horarios, metodoloxías...

- Impulsar o desenvolvemento harmónico de cada personalidade a través da aceptación das súas discapacidades e da confianza nas súas posibilidades.

- Colaborar na creación de situacións de aprendizaxe que permitan avanzar no coñecemento de si mesmos, nas súas competencias e na xestión da súa propia aprendizaxe.

- Intentar axustar as intervencións específicas con cada un e cada unha ás súas necesidades concretas en cada momento da súa escolarización.

Como contribuír á consecución destes obxectivos?

Como profesora de PT, podo facelo a través da docencia directa co alumnado nos distintos contextos nos que este se vai atopar, e por medio das intervencións docentes indirectas, cando colaboro co profesorado na elaboración, seguimento e avaliación das ACs; na selección de materiais, actividades e probas de avaliación e/ou no deseño de estratexias concretas de actuación contextualizadas e pensadas para seren levadas a cabo polo propio profesorado e titor/a.

Os outros tipos de actuacións da PT relacionadas coa súa participación nas reunións de coordinación co orientador, nas sesións de avaliación, nas reunións coas titoras, nas entrevistas coas familias..., van estar máis condicionadas polo modelo organizativo e educativo que prima no centro en cada momento.

A docencia directa concrétase no apoio no grupo ordinario, na aula de apoio e/ ou na combinación de ambos. O traballo no grupo ordinario, cando se pode facer, é o que normalmente orienta as outras intervencións. *É realizando o apoio ao alumnado con NEEs no seu grupo de referencia, onde eu atopo moitas das respostas que preciso para levar a cabo calquera das outras intervencións con eles.*

O apoio no grupo-aula, o apoio co grupo ordinario

O apoio no grupo-aula é un proceso cunhas posibilidades que van estar condicionadas por factores externos á propia profesora de apoio: que se trate dun proxecto que o centro asuma ou que só permita, que o xefe do departamento de orientación o defenda ou non, que o profes-

rado voluntario –que é o imprescindible– se apunte a manter unha colaboración estábel coa PT, ou só poida ter contactos puntuais...

En calquera caso, sigo comprobando que a miña actitude como profesora de apoio é determinante no desenvolvemento dun proxecto coma este. Unha actitude que pretendo se caracterice pola receptividade ao que na aula está a pasar, pola aceptación do que alí sucede sen xulgarlo, por sentirme cómoda no segundo plano no que a función que realizo normalmente me sitúa, por mostrarme disposta a xestionar condutas e comentarios imprevistos que me sorprenden, pola curiosidade que me inspira cada alumno concreto co que vou traballar e por discernir as posibilidades/dificultades que ofrece o grupo no que está, segundo responda a esta situación de discriminación positiva.

Son actuacións que buscan adaptarse ás dinámicas que se dan en cada sesión, procurando identificar a mellor maneira de colaborar con elas, e de aproveitar as oportunidades que se detecten para intervir en relación aos obxectivos previstos.

Este xeito de funcionar responde a unha concepción da aprendizaxe que ten moi en conta as condicións nas que esta se desenvolve, as interaccións que o alumnado establece con cada elemento do contorno, as emocións que se producen, e todo o relacionado co xeito persoal de aprender do propio alumno: dispoñibilidade, ritmo, recursos, coñecementos previos...

Traballar nesta liña, esixe cooidar especialmente os distintos momentos do proceso: o momento inicial, aqueles momentos nos que se realizan os cambios nos apoios, e aqueles outros nos

que prima a estabilidade O que sucede en cada un deles vai condicionar o que pase no seguinte e repercutirá moito nos resultados das intervencións. Por iso quero pararme a explicar cada un deles.

Tempo da adaptación

O período de adaptación é un momento especialmente delicado para o alumnado en xeral e aínda máis se hai cambios especiais (de centro, etapa, ciclo, de país...). Ao alumnado con NEEs é imprescindible ofrecerlle a oportunidade de sentirse recoñecido e atendido individualmente no novo grupo do que empeza a formar parte. Trátase de que nos perciba dispoñíbeis para facilitarlle a relación coas dinámicas que se establezan. Ao mesmo tempo que o fago, recollo información importante e voume familiarizando co alumnado NEEs e co grupo.

A recollida de información é unha actividade estruturada que fago a través da observación máis ou menos sistemática do que vai pasando na clase e que nestes primeiros momentos do curso resulta especialmente valiosa. Complementa a que me chega a través doutras vías (orientador, profesorado, documentos, familias...) e achégame ao coñecemento do alumnado real no seu grupo de iguais e nunhas determinadas situacións de aprendizaxe organizadas. Céntrome especificamente no xeito de relacionarse dos alumnos e alumnas observadas co que alí está a pasar e con quen alí está (actitude, interese, grao de implicación en cada situación, tipo de respostas aos estímulos, interacción cos iguais, coa P.T., co profesorado de área, cos contidos...).

Na toma de contacto co grupo procuro darme tempo para xes-

tionar o mellor posíbel o que xurda da súa espontaneidade ante a "estrañeza" que lles supón unha segunda profesora na súa aula do instituto, informándolles sobre a miña función e combinando a claridade nas normas con certo grao de complicidade, para irme facendo un lugar alí. O recoñecemento e a actitude colaboradora do profesor de área co meu traballo tamén o vai facilitar. Na relación co alumnado con NEEs, entran en xogo, ademais destes, outros factores que teñen moito que ver coa súa historia persoal e escolar (a máis das veces explícita nos informes psicopedagóxicos). O coñecemento da súa problemática, e mais a súa actitude e reaccións ante as miñas primeiras aproximacións ao seu facer no académico, axúdanme a situarme respecto a qué tipo de intervencións miñas poderían facilitar os procesos de comunicación entre nós. Podo atoparme con varias reaccións:

- O alumnado que agradece a atención individualizada xa dende un principio, e que expresa o xeito e os momentos nos que máis cómodo se sente con ela. Con esta actitude amosa as necesidades concretas indicándonos mesmo como atendelas.
- Hai casos nos que os afectados precisan máis ou menos tempo para ir transformando a desconfianza inicial en colaboración progresiva, ou a dependencia excesiva en autonomía.
- Outros mostran resistencias a este apoio individualizado por parte da PT diante dos iguais. Non queren un tratamento diferenciado se non vén do profesor da área. Estes casos adoitan resolverse inicialmente con intervencións indirectas da PT que se van acordando entre ambos



Manuel Debasa Mouce



Manuel Debasa Mouce

profesores: indicación de materiais específicos que cheguen ao alumno aos contidos que se están a traballar, proposta de actividades que lle faciliten participar nas dinámicas de aula... A presenza da PT nelas é a que lle permite poder buscar as propostas que máis se poidan axustar ás necesidades do alumno, do grupo e do profesor.

- Algúns mostran un rexeitamento a todo tipo de intervención docente. Ofrecémoslles tempo e distintos tipos de propostas por se atopan algunha que os anime a implicarse. Se mostran comportamentos disruptivos, os límites a esas condutas son moi claros e potentes, e son acordados entre os profesores que están na aula. Se non logramos reconducir a situa-

ción, a estratexia a seguir xa vai requirir da coordinación co titor, orientador...

En calquera das situacións, a profesora de PT pode contribuír a optimizar o clima que está a vivir ou a crear o alumno con NEEs, porque pode axudarlle a:

- Percibir nas nosas actuacións en relación con el, que é recoñecido, que non mimado, e que as súas condutas son interpretadas (non xulgadas) como demandas de atención que aínda non aprendeu a facer dunha maneira máis adecuada. Que é escoitado mesmo na linguaxe que se expresa.
- Descubrir outras maneiras máis eficaces de pedir axuda. Aprender a expresar o que necesita, o que lle está molestado, aprender a facer a protesta.
- Comprobar que pode cuestionar e propoñer as normas de funcionamento colectivo, pero que ignoralas (se é o caso) só o vai prexudicar a el.
- Experimentar o "ser capaz de", o "verlle sentido a..." algo que sabe que está relacionado cos contidos e dinámicas do seu grupo-aula e que este lle recoñeza.
- Experimentar a satisfacción de aprender e avanzar aínda que, ás veces, sexa a través de actividades específicas relacionadas, pero distintas das do resto do grupo.

O benestar e a confianza progresiva nos adultos que vai experimentando conduce, en máis ou menos tempo, a unha dispoñibilidade para aprender o que lle gusta menos ou o que máis lle custa, sexa a nivel cognitivo ou condutual. Con esta dispoñibi-

lidade, o alumno abre as portas ás intervencións do profesorado. O reto será manter ese nivel de motivación.

Na segunda etapa que se inicia, cómpre seguir tendo moi presente que as intervencións teñen que ir dirixidas a afianzar todo o positivo que empeza a aparecer, dende a escoita ás súas actuacións, espontáneas ou non, e sempre en relación co tipo de discapacidade que presente.

Tempos das modificacións

Cara a finais de outubro, xa hai datos importantes sobre o alumnado con NEEs e temos a oportunidade de reunir esta información co equipo docente, co orientador e xefa de estudos nas sesións de avaliación inicial que, no noso centro, son por estas datas. Baseándonos na información e nas demandas que aquí se barallan, elabóranse, actualmente no departamento de orientación, as novas propostas para organizar os apoios ao alumnado con NEEs por parte da PT.

Repetirase, así, despois de cada unha das sesións de avaliación, ademais de poder propoñerse no departamento de orientación, en calquera momento do curso, as modificacións que se consideren oportunas.

Valoramos as dificultades máis urxentes, establecemos prioridades e escollemos as modalidades e tempos de apoio máis idóneos para cada caso. Para o apoio fóra da aula, procuramos coidar especialmente a composición dos agrupamentos, de xeito que se dea certa complementariedade entre os alumnos e as alumnas que coincidan alí.

O obxectivo de todo este laborioso e continuo traballo é crear unhas condicións que per-

mitan axustar ás intervencións da PT ás demandas que se detectan a través dunha avaliación que pretende ser formativa. E tradúcese en ofrecerlle a cada alumno novas condicións e posibilidades de axuda.

- Complementar ou substituír o apoio no grupo ordinario con/ou por algún tipo de apoio na aula de apoio.
- Aumentar, diminuír ou cambiar as materias nas que se lle está a ofrecer algunha modalidade de apoio.
- Modificar o número de apoios que recibe.
- Variar a composición dos agrupamentos na aula de apoio.
- Modificar a liña de intervención no grupo ordinario.
- ...

Esta situación vívese, deste modo, coma unha oportunidade educativa importante para o alumnado con NEEs porque dispón da posibilidade de implicarse directamente nela a través do diálogo que mantemos con el sobre as propostas e razóns que aportamos cada un de nós. Non sempre é posíbel chegar a acordos; porén, os alumnos e as alumnas teñen que sopesar o que prefiren ou o que máis lles pode convir. Están, así, a desenvolver competencias relacionadas coa toma de decisións, e sentíndose escoltados.

Son decisións importantes que os responsabiliza da súa propia aprendizaxe. No apoio que veñen recibindo no grupo ordinario dende o inicio de curso, teñen a oportunidade de facelo cando se lles invita a escoller en que actividade do grupo ordinario implicarse, en que contidos dos

que traballan os iguais centrarse, a que aspectos das probas de avaliación comúns arriscarse a enfrontarse (nos exames do resto do grupo pode haber algunha pregunta sobre a que ter algo que dicir)...

O apoio fóra do grupo ordinario, sempre que se pode, introdúcese desta maneira. Cando vemos a súa necesidade, procuramos que o alumnado dispoña de tempo suficiente para madurar esa posibilidade e, tamén, de que a súa opinión sexa escoitada en relación a cando inicialo e en qué materias. Con aqueles alumnos que aínda mostran dificultades para aceptar o proceso a seguir o apoio vai estar máis marcado polo traballo cos límites que teñen que aprender a respectar. Dende a súa aceptación, podemos valorar entrar a negociar as súas preferencias.

Iniciamos a nova etapa, recoñecendoos, escoitandoos e pactando con eles.. e agora que nos coñecemos, imos rendabilizalo.

Tempos da estabilidade

Son tempos para afianzar uns recursos e iniciarse noutros. Todos eles encamiñados a favorecer a súa implicación e a súa autonomía na aprendizaxe, que poden ir levando a que se reduzan progresivamente o número de intervencións directas da PT no grupo-aula, a medida que avanza o curso. A discapacidade coa que esteamos a traballar vai condicionar máis ou menos este proceso.

Neste momento, a estabilidade e o coñecemento que xa temos do alumno e do contexto posibilitan unhas intervencións da PT moito máis centradas nas distintas aprendizaxes. O seguimento do traballo máis escolar do alumno con NEEs faise máis minucioso: necesito saber onde



Manuel Debasa Mouce



Manuel Debasa Mouce





Manuel Debasa Mouce

está a nivel cognitivo, como aprende, e que pode aprender, para ofrecerlle as mellores condicións para que constrúa coñecemento e goce con iso.

Busco que o tipo de traballo a facer e o xeito de abordalo o favorezan. E atopo, na implicación dos alumnos con NEEs na actividade escolar que realiza o resto do grupo, o medio ideal para ilo conseguindo, tanto nesa situación, como noutras que se vexa necesario planificar.

Trato de utilizar o seu acceso a algún dos contidos (ou a algún aspecto relacionado con eles) nos que estean traballando os seus iguais, como recurso que active ou afiance o seu desexo de aprender canda eles. Durante estas sesións céntrome en como deseñar e ofrecerlle propostas concretas sobre o tema coas que poida conectar e que, con axuda, lle poidan permitir avanzar. Ao mesmo tempo, animo ao

alumno a que seleccione e anote aquilo das explicacións do profesor que entende, e a que manexe o libro de texto ordinario (localizar, interpretar imaxes...). Posteriormente, a PT e os alumnos, deberán organizar a información manexada.

Deste xeito, o alumno enfrón-tase coas situacións de aprendizaxe nas que habitualmente se atopa inmerso, pero adestrándose en recursos que lle van resultar útiles para participar delas, na medida das súas posibilidades. A información e as actividades son o medio para que se implique no quefacer do grupo e para que desenvolva estratexias cognitivas e adquira procedementos que lle resolvan. A medida que vai logrando transferilos a outras situacións, aumenta a confianza nas súas posibilidades de aprender, o seu nivel competencial e as posibilidades de seguir e participar nas clases cada vez con máis autonomía respecto á PT.

Que isto ademais sexa público vai contribuír a mellorar o seu estar na aula e, co tempo e outras intervencións, ao seu modo de moverse polo centro.

En todo este proceso, as adaptacións curriculares son fundamentais. Facilitan enormemente o traballo. Xunto cos datos da avaliación psicopedagóxica, apórtannos información moi útil sobre o alumno e sobre as súas necesidades específicas respecto á materia adaptada, e permiten avalialo respecto ao seu punto de partida. Vaise poder contrastar obxectivamente o que realmente avanzou, e ofrecémoslle a oportunidade para facelo cando realiza probas escritas canda os iguais e nun formato semellante ás deles, normalizando así outro aspecto máis da súa vida escolar.

As ACs tamén propician a comunicación entre os dous profesores que as van desenvolver, e son un referente común, tanto no traballo como na avaliación, para pais, profesores, alumnos, e o departamento de orientación.

A continuidade no tempo do apoio na aula nunha determinada materia e cun determinado profesor de área, permite explorar cada vez máis as situacións de aprendizaxe que se dan, e favorecer a organización doutras distintas.

Así, vanse sucedendo situacións que se convierten en auténticas oportunidades para que o alumno con NEEs avance co seu grupo e co seu profesor de área, e viceversa. E, cando nun momento do proceso, se fai necesario complementar este traballo con outro fóra do grupo, no obradoiro do orientación, vívese como unha resposta máis a unhas necesidades que foron xa identificadas polo propio alumno e que este tamén desexa atender.

O apoio mixto: no grupo ordinario e fóra del

Este tipo de apoio permite combinar todo o traballo anterior con outro específico realizado fóra do grupo aula, o que permite dedicarse exclusivamente a atender aquelas necesidades específicas do alumno que resulta imposible traballar no grupo ordinario: as máis estritamente relacionadas coa súa discapacidade, as técnicas instrumentais básicas, os temas condutuais...

Tamén pode utilizarse como ponte entre o apoio na aula e o apoio a realizar só fóra dela.

Eu quero destacar especialmente as grandes posibilidades que ten traballar os temas condutuais, combinando estes dous tipos de apoio.

No programa para o cambio de actitudes que deseñamos no departamento de orientación nun momento dado, o traballo coa PT no obradoiro de orientación só o continuou o alumno que contaba con este apoio tamén na aula. Tratábase dun apoio planificado e coordinado entre a profesora de área e a PT, que permitía conectar o traballo que se facía na aula de apoio coas situacións reais que no grupo ordinario provocaban as condutas disruptivas do alumno.

Ademais, as intervencións destas profesoras desenvólíanse nun marco de coordinación periódica entre a titora, a profesora de PT e nai do alumno, o que lles daba sentido ante o alumno e ante os seus compañeiros. Apreciouse melloría en pouco tempo, pero faltaron as adaptacións curriculares (ACs) que permitiran avaliar o alumno dende o seu punto de partida.

Noutros casos, sen programa específico pero con adaptacións

curriculares en materias impartidas por profesorado que se coordinaba cos titores, coa orientadora e a PT, que compartían este modelo global de intervención, e coas familias colaborando na medida da súas posibilidades, conseguíronse tamén importantes respostas.

A rendibilidade das intervencións da PT aumenta considerablemente cando están enmarcadas nun proxecto máis amplo que se percibe coherente por todo o alumnado, pois o traballo que se desenvolve no obradoiro de orientación, o contido das miñas intervencións no ámbito condutual non varían, abordo os temas habituais da acción titorial (emocións, toma de decisións...), centrándome nas propias vivencias do alumno e utilizando algúns recursos da análise transaccional que axudan a analizar as interaccións cos demais, e que lle permita ao alumno avanzar no coñecemento de si mesmo, dende a tranquilidade e a seguridade que lle supón descubrir o im-

prescindible que é respectar os límites básicos (non podo danar nin danarme), e o benestar que outorga saber o que está a facer en cada momento e o que pode decidir por si mesmo facer (podo pensar e sentir o que queira, pero só actuar naquilo do que poida responsabilizarme calibrando as consecuencias do feito).

E barallamos distintas estratexias posíbeis para as situacións-tipo que lle provocan a un alumno dado comportamentos disruptivos. Entre elas, cada alumno vai identificando as que mellor se adaptan ao seu xeito de funcionar (zona de desenvolvemento próxima) pero que o axuden a avanzar progresivamente nas circunstancias que ten, tanto dende o recoñecemento do positivo que estas lle ofertan, como dende a tolerancia daquilo negativo que aínda non está nas súas mans modificar.

O traballo nesta liña co alumnado con NEEs que pode estar escolarizado nun centro ordina-





rio rende se este conta coa posibilidade de sentirse apoiado nos contextos ordinarios, nos que se atopa coas situacións conflitivas, porque desa maneira o sistema é coherente e integrador para el.

Pero as demandas que nos chegan ás PTs para intervir con alumnado con este tipo de problemas, atópanse, por unha banda, coa falta de documentos regulados legalmente, nos que se reflectan as problemáticas máis comúns e mailas propostas concretas de intervención e avaliación, e, pola outra, coas dificultades para ofrecer ambos tipos de apoio coa forte coordinación que requiren.

O propio apoio no obradoiro de orientación e o traballo co alumnado con NEEs fóra do grupo ordinario, tamén requiren unhas condicións para desenvolve-lo integrando. Imos ver algunhas delas.

O apoio fóra do grupo ordinario

Non cabe dúbida de que precisamos espazos distintos á aula

ordinaria nos que traballar co alumnado con NEEs; lugares nos que, con material axeitado, a profesora de PT cree condicións de aprendizaxe adaptadas ás necesidades concretas de cada alumno, para que cada un avance no seu propio proceso de maduración persoal.

Hai elementos que poden favorecer ou prexudicar ese tipo de traballo, que sen depender da profesora de PT, convén telos en conta. En concreto, a localización e a funcionalidade do espazo no que se vai traballar, e os criterios para constituír (ou non) agrupamentos.

No noso centro, inicialmente, habilitouse un espazo anexo ao departamento de orientación, que acordamos nun claustro chamalo obradoiro de orientación. A intención era contribuír a que o alumnado percibira o traballo que alí se facía como parte do desenvolvido no departamento. A proximidade entre ambas dependencias e ademais un modelo de orientación compartido polos orientadores que chegaban cada ano e a PT, converteu o obradoiro nun espazo con moitas posi-

bilidades: o alumnado con NEEs ía á aula de apoio mesturado con compañeiros que pasaban polo departamento de orientación polas máis variadas razóns; isto facilitáballes a relación co orientador; familiarizábanse cos espazos de orientación e accedían a el cando chegaban, nos tempos de lecer..., porque alí a porta podía estar aberta durante toda a xornada escolar.

Esta localización tamén fomentaba a comunicación espontánea entre a PT e orientador e o asesoramento e o seguimento que este podía facer das intervencións da PT co alumnado *in situ*. Tamén facilitaba a participación da PT en momentos determinados dunha entrevista do orientador con familias, alumnos, dirección... e, ao tratarse dunha zona moi transitada polo profesorado, tamén servía para manter frecuentes e sosegadas conversas entre a PT, o profesorado e os titores.

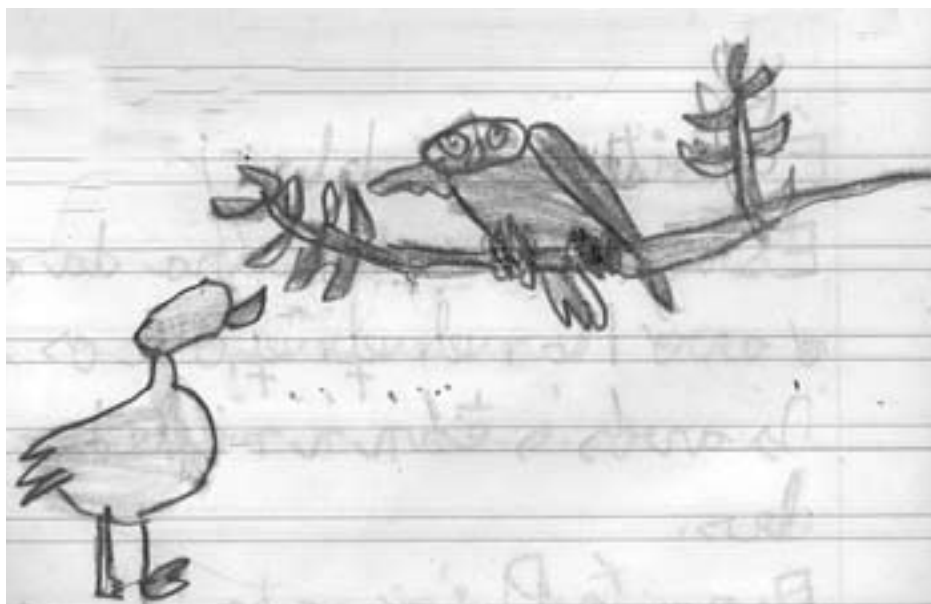
Toda estas dinámicas realzaban este espazo, normalizando o que nel se facía. Por contra, a actual localización, moi afastada do departamento de orientación, contribúe a converter o obradoiro

de orientación, nunha aula máis do centro, e a deslindar o traballo que se fai en ambas as dúas dependencias.

En canto aos agrupamentos..., velaquí outro tema controvertido: o dos agrupamentos na aula de apoio. Combinar a alta demanda deste tipo de intervención da P.T., cunha atención individualizada e axustada ás necesidades de cada escolar necesitado, só é posíbel facelo establecendo prioridades. Non resultou fácil consensuar uns criterios claros e obxectivos. Que o alumno dispoña dunha adaptación curricular que contemple a necesidade dese apoio nunha materia dada, e da correspondente avaliación psicopedagóxica, que informe do nivel de dificultades que lle supón o tipo e grao de discapacidade para normalizar a súa vida escolar, seguen parecendo os criterios máis lóxicos e respectuosos coa legalidade.

E, xa no relativo ás propostas concretas de organización destas intervencións da PT, coidase que se acheguen o máximo posíbel a ofrecerlle a cada alumno o que máis necesita. Contemplamos nelas, dende algunha sesión de traballo individual PT/alumno, de verse necesario, a sesións nas que se prime a interacción entre iguais sen obstaculizar a atención individualizada (con tres alumnos é posíbel atender ambas as cuestións).

Na composición destes agrupamentos, cando as condicións organizativas do centro o permitan (horarios do alumnado nos seus grupos de referencia e os apoios na aula da PT...), búscase que entre os alumnos haxa un grao de complementariedade nos trazos de personalidade e estilos de aprendizaxe que enriqueza as situacións de aprendizaxe que se cren.



Manuel Debasa Mouce

Son cuestións organizativas que van condicionar moito a calidade e a rendibilidade do traballo que se realiza neste espazo, tamén dende unha concepción construtivista da aprendizaxe.

Conclusións

Non é un traballo fácil, pero si apaixonante. Podería contar as dificultades que fomos atopando os que cremos neste proxecto, pero son os logros os que nos levan a seguir apostando claramente por este modelo educativo integrador das diferenzas e por un xeito de intervención no que:

- O traballo na aula de apoio comece sendo unha intervención complementaria ao apoio en aula, e só se ofrezca nunhas condicións (espazos, tempos, agrupamentos, contidos, recursos) que respecten os principios de normalización, integración e atención individualizada.
- Se exploten as enormes posibilidades que ofrece o apoio na aula na ESO, tales como

coñecer o ambiente no que o alumno está inmerso, colaborar no seu proceso de aprendizaxe no contexto habitual no que se desenvolve, acordar actuacións concretas e cotiás co profesorado de área, avalialas conxuntamente, fomentar a implicación do grupo-aula no proceso e fomentar o inicio do traballo coa PT fóra do grupo ordinario de xeito natural.

- Se aproveite a combinación das dúas modalidades de apoio da PT, no grupo ordinario e na aula de apoio, para afianzar a adquisición tamén das aprendizaxes a nivel condutual, incluíndo o apoio da PT no desenvolvemento do Plan de acción tutorial.
- Ocupen un lugar importante determinados recursos como as adaptacións curriculares que orientan o traballo a facer por parte do profesorado e do alumnado, e que permitan avalialo atendendo ás condicións reais de partida e de desenvolvemento do proceso; e tamén os agrupamen-



tos que poden favorecer o enriquecemento entre iguais.

- Se lle dea sentido no centro á presenza e quefacer do profesorado de apoio, tanto no seu traballo no grupo ordinario, como na aula de apoio, para contribuír a normalizar a relación de todo o alumnado con estas situacións.
- A necesidade de potenciar unha coordinación estábel entre os profesionais e órganos implicados directamente no tema da atención ás NEEs, leve a establecer distintos tipos de reunións periódicas nas que se elabore e avalíe un plan de traballo consensuado, que melloraría moito os resultados de proxectos que implican a todo o centro.
- A participación da profesora de PT naquelas reunións nas que esta coordinación se concretara, se entenda como un medio para coñecer, aportar e implicarse nos plans de actua-

cións que se deseñen conxuntamente, tanto en relación ao alumno con NEEs como co grupo do que forma parte.

- Dispoñer de tempos para a coordinación pactados formalmente e contemplados legalmente, debe ser unha condición imprescindible para conseguir unha coordinación estábel e potente que poida demostrar a súa eficacia e os beneficios tanto para profesorado como para alumnado.

E aposto por conseguir nos centros educativos un marco no se poida desenvolver unha coordinación potente e estábel que nos permita rendabilizar moito máis, e con menos esforzo, as intervencións de todos os profesionais que traballamos co alumnado con NEEs. As nosas actuacións poderían responder a un proxecto de traballo asumido de modo tal que todo o alumnado, e nós, percibiramos como coherente.

Bibliografía

Barberá, E. e outros (2000). *El constructivismo en la práctica*. Barcelona: Graó.

Barton, L (Comp.). (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata e fundación Paideia.

Chalvin, M.J. (1998). *Ensino e análise transaccional*. Santiago: Edicións Laiovento.

Delval, J. (1993). *Crece y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Ian Stewart, Vann Joines (2007). *AT hoy. Una nueva introducción al análisis transaccional*. CCS.

Martinez Bonafé, J. e outros (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.

Monereo C. e outros (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó.

Pérez Cabaní, M. e outros (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Barcelona: Graó.

Pérez Galán, R. (2003). *Educación especial, atención a la diversidad y LOCE: un enfoque teórico y comprensivo*. Málaga: Aljibe.

Przesmycki, H. (2000). *La pedagogía del contrato*. Barcelona: Graó.

Para saber máis...



Alfonso Villares Barro

Orientador I.E.S. Lois Peña Novo de Vilalba

No momento actual é moi abundante a produción bibliográfica que xira arredor da orientación, por iso queremos destacar algúns referentes que consideramos de especial relevancia e axuda no quefacer docente relacionado con ela. Faremos unha clasificación dividida en tres grandes bloques. Un primeiro referido a obras de fundamentación teórica e modelos de intervención, un segundo bloque de obras con un claro contido práctico e un terceiro bloque de referencias web con contidos relevantes para o traballo en orientación.

Obras de fundamentación teórica e modelos de intervención

BISQUERRA, R. (Coord). (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ed praxis.



Este libro é un excelente manual que fai un amplo percorrido a través da historia, marco conceptual, teorías e modelos de intervención en orientación. Cómpre destacar dous aspectos de especial interese, por un lado é un manual de moita claridade expositiva e por outra banda ten como punto de referencia o modelo de orientación existente no sistema educativo español o que fai mais interesante a súa lectura.

FERNANDEZ SIERRA, J. (1993). *Orientación profesional y Curriculum de Secundaria*. Málaga: Ed Aljibe.

Un libro de orientación que aborda dun xeito crítico os elementos fundamentais da orientación nos centros. Juan Fernández Sierra é un dos autores no estado español que aporta maior clarividencia sobre a orientación no sistema educativo, aborda necesidades e situacións moi propias do traballo orientador e aporta análises críticas moi ben fundamenta-



das que nos axudan enormemente a comprender e abordar situacións no quefacer diario. Un dos autores máis recomendables para ler temas sobre orientación, sobre todo se o queremos facer desde unha perspectiva que relacione a fundamentación epistemolóxica coa práctica orientadora. Igualmente destacable e nesta mesma liña de traballo sinalamos o libro *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación*, tamén de Fernández Sierra, neste caso como coordinador do ano 1999 e tamén na mesma editorial.

MARTIN, E e TIRADO, V (1997). *La orientación Educativa y profesional en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori Editorial.

Outro dos libros clásicos en orientación que nos achega dun xeito maxistral unha fundamentación teórica cargada de referencias á práctica. De agradable lectura, achéganos moitas das claves que de-



beremos manexar como profesionais da orientación no tramo da educación secundaria. Fai unha achega práctica a través dunha exemplificación dun programa de orientación académica e profesional para a educación secundaria que ten sido un dos materiais mais empregados polos orientadores dos institutos.

OCAMPO, C. e SOBRADO, L. (1998). 2ª Edición: *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Edit. Estel.

Outro manual de consulta xeral feito por estes dous autores galegos que introduce unha interesante achega na súa primeira parte. Aborda dun xeito amplo e documentado a avaliación psicopedagóxica, tanto no referido á súa fundamentación, modelos, instrumentos... o que sen dúbida o converte nun manual de referencia nesta cuestión.

A segunda parte do libro aborda a orientación educativa cunha fundamentación dos distintos modelos de intervención, analiza igualmente a institucionalización da orientación no estado español, así como a titoría coas súas funcións e estratexias de intervención, incluíndo finalmente un capítulo dedicado á orientación para a diversidade persoal e sociocultural.



ÁLVAREZ, M. e BISQUERRA, R (Coordinadores). (1996-2007). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Un manual de case obrigada presenza nos departamentos de orientación, xa que é unha obra de periódica ampliación o que a converte nunha importante fonte de recursos para os departamentos. Na actualidade non existe en formato papel, senón que se actualiza cuadrimestralmente a través dun cd. Na



súa amplísima nómina de colaboradores atopamos algunhas das figuras mais representativas da orientación no estado español e nel abórdanse multitude de temas relativos ás vertentes da orientación, tanto persoal, vocacional como escolar.

JARES, X. R. (2006). (Edición Especial). *Aprender a convivir*. Vigo: Ed Xerais.

Falar deste autor é falar dun dos pedagogos mais importantes do ámbito estatal e sen dúbida dun dos grandes persoeiros do noso país galego. Esquecido dun xeito incompresible durante moito tempo polas administracións educativas, é sen embargo todo un símbolo de compromiso e dedicación para moitos docentes galegos e tamén do Estado e do noso país veciño portugués. A obra aquí referenciada é unha das moitas que este autor ten e que ilustra o compromiso ao que antes faciamos alusión. Recolle a experiencia levada a cabo primeiro en Vigo e mais recentemente en Lugo, conxuntamente entre o Concello e varios centros educativos na mellora da convivencia. A través desta obra ilustrase dun xeito claro e fundamentado a necesidade e tamén a eficacia de emprender accións transversais nas que participen todos os implicados na mellora da convivencia. Unha obra de necesaria consulta para analizar globalmente a convivencia nos centros. De destacar igualmente a súa ampla e fundamentada teoría sobre o conflito e o seu tratamento educativo que podemos atopar en libros tan recentes como Pedagogía de la Convivencia do ano 2006 na editorial Graó.



RODRIGUEZ ESPINAR, S (2006). Nacimiento, desarrollo y perspectiva de la orientación en España no *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Interesante artigo deste autor clásico da orientación no estado español. Con certo ton de ironía maxistral fai un percorrido pola historia mais recente da orientación educativa no estado español desde

comezos do século XX ata a actualidade. Sitúanos en moitas das claves que nos permiten entender o estado e a configuración actual da orientación no sistema educativo. Moi recomendable e ameno de ler.

Outro bloque de *referentes bibliográficos* que queremos abordar son aqueles que teñen un uso máis *práctico* e que tantas veces os departamentos de orientación e titores e titoras empregamos como base para as nosas propostas de traballo nos centros. Destacamos, entre a multitude de obras existentes, as seguintes:

XUNTA DE GALICIA (2004). *Programa de prevención de consumo de drogas. 1º, 2º, 3º, 4º da ESO*. Santiago de Compostela.

Un material da administración galega na que participan tanto a Consellería de Educación como a de Sanidade e que foi actualizado no ano 2004.

É un dos programas mais interesantes para traballar co alumnado adolescente, e aínda que o seu título fai referencia á prevención do consumo de drogas é un programa que abarca unha ampla temática, tanto habilidades sociais, ocio e tempo libre, toma de decisións... o que o converte nun dos programas case imprescindible para traballar nos institutos de educación secundaria.

Ten un carácter transversal xa que ademais de ter propostas de actividades para a titoría, tamén ten *propostas* para poder traballar a través das distintas materias. É de destacar, igualmente, o seu axeitado e atractivo deseño que o converte nun material motivador para o alumnado adolescente.

GARCIA LABIANO, J. M. (2004). *Programa de acción tutorial para la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Ed Escuela Española.

O autor, a través deste libro, fai unha proposta de traballo práctica para a educación secundaria obri-

gatoria onde se inclúen bloques referidos a autoconhecimento, relación co grupo, educación afectiva e da saúde, técnicas de aprendizaxe e toma de decisións vocacionais. Ademais de incluír un amplo abano de actividades cómpre sinalar que están ben detalladas e son perfectamente realizables na práctica diaria.

ALVAREZ HERNANDEZ, J. (2001). *Guía de orientación y tutoría. Nivel 1º, 2º, 3º, 4º ESO*. Málaga: Ed. Aljibe.

Proposta igualmente práctica para desenvolver ao longo da etapa da Secundaria Obrigatoria. Neste caso a través dos catro libros que compoñen o programa faise xa unha secuenciación polos distintos cursos de que consta esta etapa, de tal xeito que ao longo dos cursos vanse alternando distintos bloques de contidos como o de habilidades sociais, técnicas e estratexias de estudo, toma de decisións vocacionais... Actividades detalladas e con materiais anexos para facilitar a súa posta en práctica nas aulas.

Finalmente queremos destacar outro *bloque* de especial interese para a orientación e a titoría, *referido* neste caso ás *tecnoloxías da información* e da comunicación. Neste ámbito queremos subliñar tanto programas informáticos que serven para traballar co alumnado, como páxinas web que nos aportan información para desenvolver o traballo no campo da orientación. Destacamos polo tanto:

ORIPRO. Xunta de Galicia

Programa informático da Consellería de Educación e O.U. que permite establecer un itinerario vocacional a través da realización de varios cuestionarios por parte do alumnado. É un dos moitos programas existentes sobre asesoramento académico e profesional, pero ten entre outras vantaxes que está adaptado ao contexto galego, inclúe tanto titulacións universitarias, como ciclos formativos e ademais está no noso idioma. Este programa pode descargarse gratuitamente no seguinte enderezo: www.edu.xunta.es/fp/orientacion/oripro.htm



É aconsellable descargar igualmente o manual do usuario, posto que aínda que é doado traballar con el, é preciso manexar algunhas claves de acceso que están recollidas neste manual.

<http://www.edu.xunta.es>

Páxina da Consellería de Educación que recolle gran parte da lexislación existente das distintas etapas, informa das novidades en materia educativa, tanto para profesorado, alumnado e pais. Recentemente introduciu un apartado con recursos educativos.

www.edu.xunta.es/fp

Páxina moi completa e con información moi útil no ámbito da formación profesional. Podemos atopar desde as convocatorias para reserva de praza, probas de acceso, notas de corte de ciclos formativos de grao superior, períodos de matrícula, listado de admitidos. Igualmente sinala os ciclos formativos existentes en Galicia situándoos en cada instituto, así como os módulos que os compoñen, enderezos, teléfonos dos centros... Contén, de igual forma, modelos de probas de acceso de anos anteriores tanto para grao medio como superior. É unha das páxinas que subministra mellor información relativa á formación profesional, ademais está permanentemente actualizada.

<http://ciug.cesga.é/actualizacion/index.htm>

Páxina da Comisión Interuniversitaria de Galicia (CIUG) case de obrigada consulta para a orientación vocacional cara á universidade. Contén características das probas de acceso á universidade, modelos de probas de anos anteriores, criterios de corrección. Así mesmo contén as notas de corte de todas as titulacións universitarias existentes en Galicia, centros adscritos, prazo de preinscrición, matrícula, solicitude de becas... Clasifica as titulacións por universidades e por campus.

Páxinas das tres universidades de Galicia.

Universidade da Coruña <http://www.udc.es>

Universidade de Santiago de Compostela
<http://www.usc.es>

Universidade de Vigo <http://www.uvigo.es>

Conteñen información moi útil referida a titulacións (numero de prazas, notas de corte, carga horaria, materias...) becas, residencias universitarias...

<http://www.mec.es>

Esta páxina do Ministerio de Educación contén ampla información sobre o sistema educativo, referencias lexislativas, becas, universidades coas súas prazas e notas de corte... Por outra banda inclúe tamén unha sección dedicada a recursos educativos onde a través de numerosas ligazóns podemos atopar informacións e materiais moi útiles para a orientación.

<http://www.educaweb.com>

É un dos portais especializados en educación e traballo mais consultados no Estado Español. Educaweb ofrece un amplo abanico de servizos e contidos como: Servizo gratuito de información e orientación académica e profesional, boletín informativo sobre educación que inclúe unha selección da actualidade educativa máis relevante...

Dispón igualmente de seccións especiais sobre selectividade, másters e postgraos e sobre formación a distancia.

<http://www.orientaeduc.com> de Jose Luis Barriocanal

Esta páxina ofrece recursos para a orientación en Internet. Os seus apartados principais son: tutoría, atención á diversidade, orientación académica e profesional, avaliación, lexislación, formación, enlaces, artigos e novidades.

<http://www.brujulaeducativa.com> de Francisco Jesús García Ponce

Proporciona información relativa á atención á diversidade, acción tutorial, orientación vocacional e asesoramento.

Páxinas educativas dos Sindicatos

CIG <http://www.cig-ensino.com/>

STEG <http://www.stegsindicato.org/>

CSI-CSIF http://www.csi-csif.es/galicia/mod_ense.html

CCOO <http://www.ccooensino.net/>

UXT <http://www.fete.ugt.org/galicia>

Páxinas que ofrecen información sobre cursos de formación e sobre todo novidades lexislativas do mundo da educación, coa súa correspondente valoración baixo o prisma do sindicato respectivo.

ENSINO E FORMACIÓN PARA A TERCEIRA IDADE UN PUNTO DE VISTA DESDE A XERIATRÍA

Xosé M Cid Fernández
Facultade Ciencias da Educación
(Ourense)



Introdución

A formación de profesionais do traballo con persoas maiores parte de tradicións diferentes en España e Portugal, aínda que ten en común a falta dun título específico nos currículos universitarios que especialice para a intervención en Xeriatría e Xerontoloxía.

O panorama actual presenta un mapa plural e diversificado de títulos pre-universitarios, universitarios ou de postgrao que focalizan, con máis ou menos profundidade, os problemas das persoas maiores, e fan propostas de intervención, de tipo sanitario, psicosocial ou educativo, na mellora da calidade de vida deste colectivo. Non existe un título específico para a formación xeriatrica ou xerontolóxica, polo que se opta pola vía da especialización, mediante orientacións dentro dos títulos de formación profesional superior, dos títulos universitarios, ou ben mediante *masters* e postgraos.

A opción por unha titulación específica de grao na actual reforma dos estudos universitarios para a converxencia europea semella descartada, polo que a atención ás persoas maiores continuará a ser un ámbito de investigación e traballo pluridisciplinar, que en cada ámbito científico terá unha solución parcial, aínda que semella espertar maior interese nos debates universitarios do que tiña ata o de agora.

A realidade actual pode sintetizarse, por ámbitos científicos, do seguinte xeito:

A) No plano sanitario, as universidades implantan orientacións de especialización xeriatrica dentro da Diplomatura de tres anos de Enfermería, e dentro da Licenciatura de Medicina, ampliando esas especializacións en distintos títulos propios de

cada Universidade na oferta de postgraduación. En estudos non universitarios, a Formación profesional específica tampouco conta con titulación específica de Xeriatría, polo que a atención a persoas maiores inclúese dentro dos estudos profesionais de ciclo medio sobre "Coidados auxiliares de Enfermería", de dous anos de duración. Nun nivel profesional inferior si existen estudos específicos de Xeriatría, no nivel de técnico auxiliar. Nesta categoría profesional de auxiliar, contamos cun curso de "Auxiliar de axuda no domicilio e residencias asistidas", que se destina a alumnado dos "programas de garantía social", impartido en distintos centros públicos e privados (Xunta de Galicia, 2001: 188-214); así mesmo un Centro privado de Murcia, oferta un curso de Formación Profesional Ocupacional, de "Auxiliar de Enfermería en Xeriatría" (DICES, 2003: 299). Este tipo de formación profesional ten o carácter mais elemental e básico, con obxectivos específicos de acceso ao mundo laboral, de persoas con dificultades para acceder a niveis superior de ensino, pois o concepto de "programas de garantía social" expresa os seus obxectivos do seguinte xeito: "permiten darlle unha resposta axeitada ao alumnado que non acade os obxectivos da educación secundaria obrigatoria, co fin de proporcionarlle unha formación básica e profesional que lle posibilite a incorporación á vida activa ou proseguir os estudos nas distintas ensinanzas, especialmente na formación profesional específica dos ciclos de grao medio" (Xunta de Galicia, 2001:20).

B) No plano psicosocial e educativo, a terceira idade centra o interese das Licenciaturas de Psicoloxía e Pedagogía, así como das novas Diplomaturas de Traballo Social, Educación Social e

Terapia Ocupacional. Dun xeito indirecto, tamén vai desenvolvendo un perfil de atención á terceira idade, a Licenciatura de Ciencias da Actividade Física e do Deporte. No sector do ensino non universitario, existe unha maior atención á intervención con persoas maiores, ao estar implantados en diversos centros do sistema educativo, uns ciclos formativos de grao superior de "Servizos Socioculturais á comunidade: Animación Sociocultural e Integración Social". Con certa afinidade, tamén existe un "Técnico Superior de Actividades Físicas e Deportivas".

Esta proliferación de títulos no plano psicosocial esixe da Administración que os deseñou un esforzo adicional de establecer as fronteiras e as posibilidades de cooperación entre os diferentes titulados universitarios e non universitarios. No sanitario, existe unha maior distancia entre a cualificación dos traballadores procedentes da formación profesional e a cualificación dos que proceden da formación universitaria. O que nos leva a facer unha reflexión importante: ¿Sería suficiente tanto no plano do traballo xerontológico como no plano xerontológico, a existencia de tres niveis profesionais: auxiliar, diplomado e licenciado? Unha segunda reflexión lévanos a preguntarnos pola interrelación entre os profesionais que exercen o seu traballo desde os servizos sociais para a terceira idade.

Títulos que profesionalizan para a intervención en Xerontoloxía dentro do sistema educativo español

As titulacións das que falamos no apartado anterior corresponden a estudos existentes con anterioridade, no caso das Licenciaturas de Pedagogía e Psi-



coloxía, ou a estudos de nova creación, tanto no catálogo de títulos universitarios (Educación Social, Traballo Social ou Terapia Ocupacional), como nos ciclos superiores da Formación Profesional. Uns e outros enmárcanse no ámbito das Ciencias Humanas e Sociais, e tentan responder a obxectivos científicos e tecnolóxicos diversos, en relación con todos os sectores da poboación, cunha preocupación crecente polos novos dereitos dos cidadáns, en particular os da terceira idade, que aparecen recoñecidos nas sociedades democráticas.

Por iso, son títulos creados na década dos oitenta e principios dos noventa, moi relacionados cos principios constitucionais acordados no Estado español no ano 1978, baseándose fundamentalmente na Declaración Universal dos Dereitos Humanos. Neste contexto privilégiasse a participación dos cidadáns nos asuntos colectivos, como suxeitos activos da creación cultural e do cambio social, e van adquirindo unha importancia crecente os valores relacionados co lecer e coa saúde, como piares da calidade de vida. A Carta Internacional da educación para o lecer, elaborada pola Asociación Internacional World Leisure & Recreation Association (WLRA),



considera o lecer “un dereito humano básico, como a educación, o traballo e a saúde, e ninguén debería ser privado deste dereito por razóns de xénero, orientación sexual, idade, raza, relixión, crenza, nivel de saúde, discapacidade ou condición económica” (Citada por Dapía, 2001:231).

Os dereitos proclamados en declaracións internacionais non sempre son realidade na vida das persoas, e ten que pasar moito tempo desde que se recoñecen publicamente ata que as persoas gozan plenamente deses dereitos. Sen embargo, temos que dicir que se teñen dado pasos moi importantes na oferta de actividades de lecer, particularmente para o colectivo da terceira idade. Por iso, de todas estas titulacións do ámbito xerontolóxico, centrámonos especialmente en desenvolver o papel daquelas que teñen unha relación máis directa coa animación sociocultural e o lecer das persoas maiores, por ser este un dos aspectos que mais poden contribuír a manter unha actividade gratificante para as persoas e para o colectivo no que se desenvolven.

A educación social sintetiza estas dúas preocupacións: por un lado, responder ás necesidades de gozar activamente e satisfac-

toriamente dos tempos libres; e por outra chegar con este principio e estas metodoloxías a todos os sectores da poboación, “desenvolvendo e promovendo a calidade de vida de todos os cidadáns”, (Petrus, 1997) non pensando só naqueles colectivos que poden encontrarse en situacións de exclusión, senón nas comunidades no seu conxunto.

Na definición do título (Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto) inclúese a animación sociocultural, coa intención de que os profesionais da educación social respondan ás esixencias deste concepto, herdeiro do movemento de educación popular xurdido a partires da segunda guerra mundial. E inclúese tamén unha referencia explícita ao traballo co colectivo da terceira idade: “as ensinanzas deberán orientarse á formación dun educador/a nos campos da educación non formal, a educación de adultos (incluíndo a terceira idade), a inserción social das persoas desadaptadas e minusválidas, así como na acción socioeducativa”.

Polo tanto este título de diplomado universitario debe capacitar para traballar con colectivos de todas as idades, cunha énfase importante na animación socio-

cultural e na educación dos tempos libres, tempo que por outra parte se incrementa coa terceira idade, ao coincidir nesta época o fenómeno das prexubilacións co incremento da esperanza de vida. Por iso a educación social debe facer especial fincapé na formación para o traballo xerontolóxico e para iso apuntan as reformas que se están elaborando para o proceso de converxencia europea. A perspectiva da animación sociocultural introduce elementos importantes na acción profesional dos educadores, como é o ter en conta o contorno para “comprenderlo e modificalo constantemente na procura dunha situación mellor, contando sempre coa participación activa das persoas e colectividade implicadas... a procura de modelos organizativos mais xustos e respectuosos con todas as persoas e co medio natural que nos acolle” (Caballo, 2001:201).

Polo tanto semella que é a Educación Social o perfil profesional que mellor pode acercar esta filosofía da animación e os tempos libres á realidade das persoas maiores.

No propio marco universitario, o Traballo Social, aínda facendo menos énfase na perspectiva

educativa e de animación, procura tamén uns obxectivos de mellora da calidade de vida da poboación, facendo que sexan suxeitos activos na consecución duns servizos sociais básicos para todos os cidadáns, particularmente aqueles colectivos que poden ter máis dificultades para gozar dos seus dereitos básicos.

Foi no ano 1981 cando se decretou que os estudos de Traballo Social tivesen rango de Diplomatura universitaria (Real Decreto 1850/1981, de 20 de agosto). Este título é novo na Universidade, aínda que como profesión existe con anterioridade, co nome de Asistencia Social. As directrices actuais sobre a formación troncal que reciben os traballadores sociais están reguladas polo decreto 1431/1990, de 26 de outubro. Entre os obxectivos do título, procúrase dar unha perspectiva de animación e non só de asistencia social, ao facer constantes referencias a cuestións como "mobilizar aos individuos, ás familias, aos grupos, ás organizacións e ás comunidades co fin de mellorar o seu benestar e a súa capacidade para resolver os seus problemas." (Conferencia de Directores de Escuelas de Trabajo Social de España, 2004).

Os estudos de formación profesional (TASOC e T.S. de Integración Social) diferéncianse dos universitarios en que a achega multidisciplinar dos diversos campos científicos é menor, e pola contra teñen un maior contacto coa realidade práctica. Por iso, pode tratarse dunha actuación no ámbito da animación sociocultural e no ámbito da integración social, profesionalmente cualificada, aínda que menos reflexiva e crítica, e con maior dificultade para producir cambios na realidade existente dos grupos sociais cos que traballan. Esta distancia na formación teórica pode incrementarse no futuro, pois os títulos



universitarios poden pasar a catro anos no proceso de converxencia no espazo europeo de educación superior, recollendo unha serie de competencias profesionais que é imposible adquirir nun tempo máis reducido.

O panorama da formación no ámbito dos estudos e cursos profesionais complicase, se temos en conta que a Administración galega promove outras vías da formación de animadores. A Consellería de Familia ten recoñecidos centros e escolas de animación e tempo libre, que entenden títulos de monitores e directores de tempo libre. Así mesmo, dentro da formación ocupacional, diseña cursos que terían a finalidade dunha incorporación laboral de persoas en situación de desemprego. Estes cursos forman en horarios intensivos de 300 horas a profesionais nos mesmos ámbitos da educación social e animación sociocultural.

Esta pluralidade de modalidades formativas ten certos proble-

mas que a Administración, os Colexios profesionais e as propias institucións formadoras deben resolver para deseñar un modelo formativo global que responda aos diferentes perfís profesionais dirixidos ao traballo na animación de persoas maiores. Entre os dilemas que formulamos nun artigo anterior, podemos recoller os seguintes: "Cal é o papel das Escolas de Tempo Libre unha vez introducida a formación nos niveis académicos regrados? Cómo entender que os educadores sociais, segundo a normativa vixente na nosa comunidade, non poden exercer certas actuacións que a lei restrinxen ao monitor e director de tempo libre?" A resposta non é doada, aínda que aventuramos algunha conclusión: "a formación inicial, básica, debe quedar reservada ás institucións que imparten formación regrada –Técnico Superior de Animación Sociocultural e Educador Social.... A formación continua, tanto para o voluntariado como para profesionais, pode implicar igualmente a Universidades – a través



de postgraos, *masters*, cursos de doutoramento e outros cursos-, así como a instancias non académicas máis sensíbles e abertas a necesidades cambiantes" (Cid; Dapía, 2002:6). Seguindo a Ventosa (1997), podíamos deste xeito establecer os seguintes niveis de cualificación profesional: Nivel I (auxiliares e voluntarios); Nivel II (monitores e técnicos); Nivel III (técnicos superiores); Nivel IV (diplomados universitarios); Nivel V (licenciados universitarios).

Referíndonos aos niveis III e IV, que se corresponderían cos de Técnico Superior en Animación Sociocultural e Educación Social, respectivamente, podemos sinalar brevemente cal é o seu labor no ámbito da animación con persoas maiores. Partimos do obxectivo da animación recollido máis arriba, e que podemos sintetizar en palabras de Jaume Trilla: "promover na comunidade unha actitude de participación activa no proceso de desenvolvemento tanto social como cultural" (Trilla, 1997:22).

Desde esta perspectiva, podemos concretar os seguintes obxectivos no traballo con persoas maiores: a) promover o seu benestar e a súa realización persoal, grupal e comunitaria, a fin de

conseguir unha mellor integración na comunidade; b) mellorar a súa saúde física, psíquica e social e a súa calidade de vida; c) Fomentar a educación e formación permanente; d) crear espazos novos para o divertimento e a ocupación en actividades lúdicas e produtivas. (Limón e Crespo, 2002).

O tipo de actividades que poden realizarse para acadar estes obxectivos son moi diversas: obradoiros; visitas e excursións; intercambios culturais e turísticos; seminarios, conferencias e cursos monográficos; ximnasia, relaxación e termalismo; xogos populares, xogos de mesa, campionatos e bailes, entre outras. Son actividades que deben estimular a acción e o saber das persoas maiores, así como favorecer a convivencia e a participación.

Nos planos xerontolóxicos, tanto a nivel estatal como da propia comunidade galega, tense en conta esta importancia da educación para o ocio e a animación sociocultural. No plano estatal afirmase claramente "é preciso seguir realizando unha intensa tarefa de educación social e cívica para facer posible unha cultura da solidariedade e da participación (INSS, 1993:143). No plano galego de 2001, non hai afirmacións tan explícitas, polo que hai un traballo a realizar entre os representantes profesionais e as Consellerías do Goberno galego afectadas, para que o desenvolvemento do Plan galego de persoas maiores 2001-2006, recolla os aspectos socio-educativos e de animación como propios dos educadores sociais.

Requisitos da intervención dos profesionais socio-educativos con persoas maiores

Para concluír estas reflexións sobre a formación de profesio-

nais cualificados para o traballo xerontolóxico, quero facer tres propostas finais que orienten esta intervención.

En primeiro lugar, considero que a investigación e a acción social no colectivo de persoas maiores, require integrar achegas dos distintos paradigmas vixentes na Pedagogía e nas Ciencias Sociais (Caride e Meira, 1997). Do paradigma tecnolóxico, temos que recoller a necesidade dunha alta cualificación técnica dos profesionais que se forman, e a necesidade de consecución de obxectivos e niveis de calidade avaliábeles e progresivos. Mais debemos rexeitar a idea de que se teñan en conta só os aspectos obxectivables e cuantificables, a idea de que as persoas son clientes receptores do proceso de intervención, pasivos diante das diferentes posibilidades de acción. Do paradigma hermenéutico, debemos recoller boa parte do seu legado ideolóxico, pola importancia que este concede ás historias persoais e colectivas, ás relacións interpersoais, ao protagonismo do suxeito en todo o proceso da súa formación. Finalmente, do paradigma dialéctico, interézanos salientar a contextualización sociohistórica do proceso de intervención. En palabras de Paulo Freire, a acción socioeducativa ten sentido cando se integra na experiencia social; esta experiencia amosa unhas realidades conflitivas que a experiencia colectiva debe conducir cara a situacións máis democráticas, xustas e igualitarias. En síntese, os profesionais deben polo tanto adquirir formación técnica, máis contextualizada nuns requirimentos de desenvolvemento persoal e colectivo.

En segundo lugar, consideramos conveniente formar profesionais con competencias específicas para desempeñar funcións socioeducativas e de

animación sociocultural na intervención xerontolóxica. Debemos igualmente delimitar o papel dos auxiliares, dos técnicos e dos licenciados, facendo corresponder o plano da formación co plano da inserción laboral. Neste sentido, á universidade compéttelle deseñar os futuros títulos de grao no Espazo Europeo de Educación Superior, así como os de postgrao. Polo traballo realizado ata o momento, hai dous títulos de grao que recollen orientacións de especialización no traballo socioeducativo con persoas adultas e maiores, que son a Licenciatura de Educación Social e a de Pedagogía. Estes e outros títulos de Licenciatura que se deseñen deberán ter continuidade en postgraos específicos de intervención en xerontoloxía. Entre as competencias altamente valoradas que deben adquirir estes graduados, aparecen as de "favorecer estruturas e procesos de participación e acción comu-

nitaria"; "aplicar técnicas favorecedoras da dinámica de grupos"; "organizar e xestionar proxectos e servizos culturais, de animación e tempos libres". Competencias que deben adquirir en xeral os educadores sociais e os pedagogos, e ademais aplicalas en concreto ao ámbito da xerontoloxía, tanto se cursan unha orientación de "Educación familiar e desenvolvemento comunitario", como se cursan a orientación máis precisa de "educación de persoas adultas e maiores". En calquera destes itinerarios formativos, a acción coa terceira idade debe "favorecer a participación social, as relacións colectivas e a condición de membros útiles da sociedade, desenvolvendo actividades socioculturais, artísticas e de lecer" (Rede Educación: 2004). O propio perfil persoal dos estudantes que demandan estudar o título de Educación Social favorece a formación dos mesmos para un exercicio profe-

sional comprometido con estes obxectivos, tal como mostra un estudo recente na Universidade de Santiago. Según Montserrat Castro (2004), os estudantes que elixen estudos de educación social teñen motivos que "respon-den á satisfacción de intereses persoais e á utilidade social da profesión", por diante de motivos económicos ou de status social. Sinala como as principais preocupacións do alumnado: "ser bos profesionais e ter capacidade para traballar en grupo". Con estas expectativas do alumnado e co deseño axeitado dos títulos de grao e postgrao, a atención aos nosos maiores irá mellorando no futuro.

En terceiro lugar, e relacionado co que indicamos anteriormente, a intervención no ámbito social, especialmente en xerontoloxía, require de esforzos interdisciplinares, interprofesionais e interdepartamentais, como sinala



Jordi Riera en diversas investigacións, sintetizadas nun recente relatorio (Riera, 2003) exposta no Congreso celebrado no Concello de Narón (Norte de Galicia). "A complexidade do mundo e da cultura actual – afirma citando a J. Torres – obriga a enfocar os problemas a partir de múltiples lentes, tantas como áreas de coñecemento existen." e integrar diversas perspectivas para unha solución conxunta e global. O obxectivo non é crear un cidadán dependente dos servizos e recursos sociais, no que o profesional actúa de intermediario, senón precisamente facer esa labor de educación permanente que vaia dotando ao suxeito de autonomía e capacidade de transformación da súa propia realidade. Este requisito da intervención social no ámbito xerontolóxico debe recollerse na formación dos futuros titulados fomentando as competencias que teñen que ver con: "traballo en equipos interdisciplinares"; "capacidade para comunicarse con profesionais doutras áreas"; "executar programas de intervención socioeducativos deseñados en común con outros profesionais de equipos polivalentes". Estas competencias están recollidas no deseño do título de grado de que vimos falando nesta intervención, e constitúen un reto para unhas profesións que tradicionalmente adoitan a traballar por separado, a pesares de estar abordando o mesmo problema e no mesmo contexto.

Referencias bibliográficas

Caballo, B. (2001). Los educadores sociales en la animación sociocultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 8, Segunda época, 199-208.

Caride, J. A.; Meira, P. (1997). O diálogo paradigmático en educación social. *Revista Galega de Educación*, 27, 16-20.

Castro, M. (2004). *Condicións e expectativas dos alumnos da Diplomatura de Educación Social da Universidade de Santiago de Compostela e a avaliación que fan dos seus estudos*. Universidade de Santiago de Compostela. Tese doutoral inédita.

Cid, X. M.; Dapía, M. D. (2002). Animación sociocultural e pedagogía do lecer na nova estrutura formativa do ensino superior. *Galeduso*, 0, 4-8.

Conferencia de Directores de Escuelas de Trabajo Social de España, (2004). *Proyecto de diseño del título de grado de Licenciado en Trabajo Social*. Documento policopiado. ANEA. Madrid.

Dapía, M. D. (2001). Salud y ocio, retos actuales de la calidad de vida. Reflexiones desde la Pedagogía. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 6-7, Segunda época, 221-242

Decreto 1431/1990, de 26 de octubre, por el que se establecen las directrices de elaboración de planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social. B.O.E.

DICES (2003). *Guía de Carreras y Estudios Superiores*. Madrid: Círculo de Progreso.

INSTITUTO NACIONAL DE SERVICIOS SOCIALES (1993). *Plan gerontológico*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Limón, R. e Crespo, J. A. (2002). *Grupos de debate para mayores. Guía práctica para animadores*. Madrid: Narcea

Petrus, A. (coord.) (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.

Real Decreto 1850/1981, de 20 de agosto, por el que se regula la incorporación a la Universidad de los Estudios de Asistentes So-

ciales como Escuelas Universitarias de Trabajo Social. B.O.E.

Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario de Diplomado en Educación Social. B.O.E. 10 de octubre de 1991.

Red de Educación: (2004): Diseño de las titulaciones de grado de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social. Borrador multicopiado, marzo de 2004. Proyecto ANECA para la convergencia europea de educación superior.

Riera, J. (2003). La interdisciplinariedad en la intervención sociocomunitaria: Competencias y roles profesionales. *Actas Congreso Biauual sobre Concellos e Servizos Persoais á Comunidade*. Narón xaneiro de 2003.

Trilla, J. (1997). Concepto, discurso y universo de la animación sociocultural en Trilla, J. (coord.). *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel.

Ventosa, V. J. (1997). *Modelos de formación de Animadores Socioculturales en el marco de la Europa Comunitaria*. Salamanca: Universidad Pontificia/Universidad de Castilla-León.

Xunta de Galicia (2001). Plan galego de persoas maiores 2001-2006. Santiago: Dirección Xeral de Servizos Sociais.

Xunta de Galicia (2001). *O Ensino non Universitario en Galicia 2001-2002*. Santiago: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

A LINGUA

VII Escola de Verán de NEG en Ferrolterra.

A normalización lingüística



A VII Escola de Verán de NEG en Ferrolterra celebrouse na Casa da Cultura de Fene entre os días 5, 6, 7 e 8 de setembro. A finalidade desta actividade formativa era a de someter a reflexión, debate e, no seu caso, achegas alternativas o estado da normalización lingüística nos distintos niveis do ensino e tamén noutros ámbitos, nun momento que pode considerarse de inflexión debido aos cambios previstos, derivados da entrada en vigor do novo decreto sobre a promoción do galego no ensino e das modificacións introducidas no deseño do currículo dos distintos niveis educativos.

Os obxectivos pretendidos e as actividades desenvolvidas foron:

1. Analizar a situación actual do proceso de normalización lingüística en termos de oportunidades e de ameazas para o seu desenvolvemento, á luz das novas regulamentacións.

No seu conxunto todos os relatores contribuíron á análise dos distintos elementos que debuxan a evolución histórica e a actualidade do proceso normalizador na sociedade en xeral e no ámbito educativo en particular. Nomeadamente as achegas dos

Xosé Lastra Muruais
Nova Escola Galega

profesores e profesoras Anxo Lorenzo, Henrique Monteagudo, Alba Nogueira e Goretti Sanmartín, todos eles/as referentes de prestixio no ámbito da sociolingüística, incidiron na análise dos prexuízos que, baixo distintas expresións, supoñen unha eiva cara a unha interpretación máis favorecedora das leis e doutros elementos de acompañamento necesario no proceso normalizador. Ofreceron igualmente liñas de traballo para mudar as ameazas e aproveitar algúns avances como oportunidades.

Nesta liña, as súas achegas e os debates que motivaron incidiron en ideas como:

- A necesidade de deconstruír algúns discursos que agochan prexuízos respecto da lingua, baseados en ideas que teñen certa acollida nalgúns sectores da sociedade, como pode ser a "utilidade das linguas", ou a "imposición lingüística", entre outras.

- A necesidade de frear o proceso de substitución lingüística, poñendo en marcha medidas decididas encamiñadas a conservar e ampliar espazos de uso para o galego en ámbitos fundamentais cos que non se traballa de maneira sistemática (empresa, medios de comunicación, a propia administración...) e no campo educativo, tanto na propia escola como no ámbito do lecer.

- Promover un discurso en positivo que asocie o galego coa modernidade e a innovación, e que igualmente teña en conta a lingua como referente de identidade colectiva, chamando a atención sobre a imposibilidade de valorar o alcance da catástrofe que pode supoñer a perda de diversidade lingüística e cultural.

- A urxente necesidade, dada a conxuntura política actual, de que se visualice un claro lidera-

do político favorable ao traballo normalizador, que sexa quen de impulsar un verdadeiro enfoque transversal en sectores estratéxicos da sociedade.

- Tocante ás administracións sinalouse como eiva moi importante a superar a falta de criterios normalizadores claros no emprego do galego, tanto no uso interno como na súa proxección externa.

- Con referencia ao traballo de dinamización lingüística desenvolvido desde os ENDL dos centros educativos ou desde os SNL dos concellos ou doutras entidades e institucións, sinalouse a necesidade de substituír o traballo de xestión por esforzo desde a planificación lingüística, e de procurar para os axentes que os integran unha maior formación neste ámbito.

2. Coñecer as liñas da acción política do goberno galego para a normalización lingüística nos seus diversos ámbitos, nomeadamente no educativo.

O alcance deste obxectivo viu-se minimizado pola ausencia dos representantes das Consellerías de Educación e de Cultura na mesa redonda sobre *Actualidade e futuro da normalización lingüística dende o punto de vista da administración*, deseñada para dar cobertura a este obxectivo. Contouse coa presenza da Secretaria Xeral de Igualdade, Carme Adán Vilamarín, quen presentou o proxecto de Galescolas dependente da Vicepresidencia, e de Gregorio Ferreiro Fende, asesor técnico da Secretaría Xeral de Política Lingüística, que abordou na súa exposición o traballo de carácter transversal que se impulsa desde ese departamento en relación co PXNLG. Esta actividade estivo coordinada por Agustín Fernández Paz, escritor e persoa de recoñecido

prestixio no ámbito do traballo normalizador.

Os e as asistentes expresaron distintas inquedanzas en relación coa entrada en vigor do decreto da promoción do galego no ensino, sinaladamente coa necesidade de que a administración educativa ofrecese directrices e recursos para a realización do plan lingüístico dos centros, e unha formación axeitada no campo da sociolingüística. Así mesmo puxeron de manifesto a necesidade de que o traballo impulsado desde o goberno galego non pivote exclusivamente no mundo do ensino, senón que se perciba con esixencia e rigor noutros ámbitos da sociedade.

3. Posibilitar un espazo de encontro entre colectivos e axentes educativos onde debater liñas de acción normalizadora no ámbito da educación.

Este obxectivo acadouse amplamente no conxunto da actividade, particularmente nos coloquios que se abriron no transcurso ou ao remate dos diferentes relatorios e actividades complementarias, e a partir da documentación achegada polos propios relatores e a organización. En relación a este obxectivo deuse a coñecer o "Manifesto polo Ensino en Galego" que no mes de xullo foi presentado por diferentes organizacións sociais educativas na defensa do cumprimento do decreto de promoción do galego no ensino.

4. Facilitar a presentación de experiencias e/ou recursos educativos de claro sentido normalizador.

No seu conxunto todos os relatorios e actividades complementarias posibilitaron o coñecemento, por parte dos e das asistentes, de distinto tipo de recursos de grande interese no

marco educativo desde a perspectiva galeguizadora.

De maneira particular os seguintes relatorios cumpriron este obxectivo en ámbitos concretos:

- *As TIC e a Normalización Lingüística*, no que o seu relator Xoán Carlos Albarellos, asesor do CEFORE de Ferrol, presentou distintas ferramentas e recursos para o traballo normalizador no ámbito educativo, desde as tecnoloxías da información e a comunicación.

- *As experiencias normalizadoras do CEIP Manuel Masdías (Ferrol)* no ámbito de infantil e primaria -presentada polos profesores Pilar Seoane Martínez e Óscar González Montañés- e do IES de Melide no ámbito do ensino secundario -presentadas polos profesores Francisco Veiga García e Xulio Pérez- puxeron de manifesto o esforzo continuado e xa asentado no tempo do traballo normalizador en contextos sociolingüísticos ben diferentes.

No caso do CEIP M. Masdías deuse a coñecer a traxectoria dunha experiencia de case vinte e cinco anos de vida, na que se pretende recuperar e fomentar o uso do galego en distintos ámbitos da vida escolar. A diversidade e combinación de distintos recursos e experiencias (revistas, blogs, páxina web, celebración de distintas festas populares, creación do grupo musical Leducia...), ademais dun ensino plenamente galeguizado, así como un traballo proxectado tamén cara á contorna, presentáronse como os eixes da súa tarefa normalizadora. Cómpre destacar a complicitade das familias respecto deste traballo, no contexto dunha cidade na que o uso do castelán como lingua habitual está moi estendido.

A experiencia do IES de Melide, igualmente consolidada gra-

zas ao traballo de dinamización lingüística e cultural impulsado polo seu ENL co apoio dos distintos Departamentos do centro, amosou unha importante batería de experiencias e recursos, tanto de recuperación da cultura tradicional como de impulso á ampliación de espazos de uso para o galego, baixo dous eixes claves: inserir o idioma como parte indisoluble da cultura e amosar a utilidade do galego, desde a perspectiva de mellorar a estima pola propia cultura.

- No ámbito das experiencias normalizadoras, o **concello de Fene**, recoñecido polo seu inequívoco compromiso galeguizador, presentou unha experiencia no tempo de lecer, baixo o lema "Verán máis alá", desenvolvida desde hai xa varios anos pola cooperativa Tagen Ata, e que representa un importante traballo lúdico e creativo, imprescindible para que o esforzo galeguizador que se pode facer desde os centros educativos teña continuidade neses outros tempos para a socialización dos máis cativos.

- O relatorio de *Xogos populares*, relatado por Xavier López García -coordinador do Centro de interpretación de xogos tradicionais "Brinquedos", da Capela- presentou a temática dos xogos populares como unha aposta pola recuperación do patrimonio cultural de carácter máis lúdico e ofreceu, na sesión de carácter práctico, oportunidades para vivir entre os e as asistentes as posibilidades destes xogos.

- *A visita ao Museo Etnográfico da Capela*, onde se desenvolveu o relatorio e o correspondente coloquio dirixido por Secundino García Mera -Director do CEIP Mosteiro de Caaveiro, das Neves (A Capela)- ofreceulle a posibilidade aos asistentes de coñecer e recrearen a experiencia sociopedagóxica desenvolvida



polo CEIP Mosteiro de Caaveiro desde o ano 1981, coa participación dos nenos e nenas, as súas familias, profesorado e veciñanza, e que foi o xermolo da creación no ano 2001 do "Patronato do Museo Etnográfico da Capela", quen fixo posible a apertura deste Museo, proxecto que continúa avanzando coa previsión de incorporar novos equipamentos de grande interese etnográfico.

- As actividades complementarias, como as visitas ao "Museo do Humor" -guiada polo debuxante Xaquín Marín- e a exposición sobre a publicación en banda deseñada "Golfinho" -guiada polo ilustrador Fausto Isorna- motivaron a atención dos participantes cara á creación artística como vehículo de normalización no ámbito da lingua e da cultura.

- Todas estas actividades víronse complementadas por actuacións musicais como as do grupo de jazz *Sumrá* e o de folk *Pradairo*.

Manifesto

ENSINO EN GALEGO

O sistema educativo non garantiu, até o de agora, nin tan sequera que o alumnado puidese finalizar o ensino obrigatorio cunha competencia comunicativa en galego igual á conseguida en castelán, a pesar de que ese é legalmente un dos obxectivos da escolarización. Aínda é máis grave o feito, sinalado unanimemente por todos os estudos oficiais, de que a escola incide no abandono do galego por parte de moitos nenos e nenas.

A pesar dos esforzos de moitos pais e nais, profesoras e profesores, estudantes, persoal administrativo e da sociedade en xeral, non se conseguiu introducir un proxecto global de aprendizaxe na lingua propia do noso país: o galego. En calquera sociedade do mundo resultaría cando menos paradoxal que a institución escolar cumprise un papel pouco favorable ao desenvolvemento da súa propia lingua.

A Declaración Universal de Dereitos Lingüísticos (1997), a Carta Europea de Linguas Rexionais ou Minoritarias (2001) e o Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega (2004), representan tres grandes acordos para avanzar na normalización lingüística que se subscribiron no último decenio por unanimidade nos diversos foros de representación democrática. Acordos que, porén, non conseguiron acadar os obxectivos previstos, ao non se facer efectiva durante todo este tempo a súa aplicación. Lembremos a ese respecto o contundente informe aprobado en 2005 polo Comité de Ministros do Consello de

Europa, no que recordaba que o sistema educativo galego non estaba á altura dos compromisos de normalización lingüística adquiridos a nivel internacional polo Estado español.

As persoas e entidades que apoiamos este manifesto consideramos que a aplicación do decreto 124/2007, polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo, debe significar un punto de inflexión nesta dinámica. Porque sabemos que, avanzando no proceso de normalización, o ensino gañará en calidade, en proximidade e mesmo en logros académicos, ao afortalar as destrezas lingüísticas do alumnado.

Facemos un chamamento ao conxunto da comunidade educativa para que este novo decreto sexa cumprido plenamente no curso 2007/08, e á Administración educativa para que garanta ese cumprimento, pondo para iso todos os medios humanos e económicos que foren precisos. Singularmente, demandámoslle á Administración educativa a dotación do profesorado necesario, plans ambiciosos de formación do profesorado e do persoal administrativo, unha actitude próxima e dilixente da inspección de ensino e campañas de sensibilización dirixidas a desterrar os prexuízos existentes sobre a presenza escolar do galego.

O galego é un patrimonio común e un elemento de unión de todas as galegas e de todos os galegos. A todas e todos beneficia e a ninguén prexudica que poidamos vivir e aprender no noso idioma.

Entidades que promoven o manifesto:

- A Mesa pola Normalización Lingüística
- AS-PG (Asociación Socio-Pedagóxica Galega)
- CAE (Comités Abertos de Estudantes)
- CC.OO.-Ensino (Comisións Obreiras)
- CIG-Ensino (Confederación Intersindical Galega)
- CONFAPA (Confederación Galega de APAs de centros públicos)
- FERE-CECA (Federación Española de Relixiosos de Ensino – Centros Católicos)
- FETE-UXT (Federación de Traballadores do Ensino - Unión Xeral de Traballadores)
- FSIE (Federación de Sindicatos Independentes do Ensino)
- Mocidade pola Normalización Lingüística
- Nais e Pais polo Ensino en Galego
- NEG (Nova Escola Galega)
- S.E. (Sindicato de Estudantes)
- STEG (Sindicato de Traballadoras/es do Ensino de Galiza).



As situacións de emerxencia

- Incendios
- Seguridade Cidadá
- Emerxencias sanitarias
- Accidentes de tráfico
- Outras emerxencias

Precisan moitos especialistas

- Bombeiros
- Corps e Forzas de Seguridade
- Helicoptéros medicalizados
- Intervención, rescate e salvamento
- Protección civil

Pero abonda cunha soa chamada
365 días - 24 horas

112

EMERXENCIAS
GALICIA



REPORTAXE

A festa da narración oral de Galiza, un proxecto a consolidar

Marusela Pena Blanco
Colectivo Tatalo
Nova Escola Galega

Podíamos pensar que a data da celebración, 7 – 7 – 7, fora premonitoriamente elixida para confabular musas e outras forzas ocultas que axudasen ao éxito desta iniciativa. Aínda que non foi así, esta circunstancia foi unha máis das que se uniron para que ese día en Arca, no concello do Pino, asistisemos ao nacemento

dunha experiencia singular que nos confirma que é posible outra idea de país.

A idea inicial era organizar unha sesión de contacontos de longa duración. Converter Arca, durante un día completo, no escenario dunha grande festa da oralidade. Unha festa sen santo

nin santuario, sen ningún pretexto gastronómico e sen ningunha orquestra de sona no mes de xullo e neste país? Era fácil desanimarse, pero as razóns da idea e por que en Arca eran tan emotivas que ninguén escatimou o seu esforzo e o seu entusiasmo.

Non é fácil resumir en que consistiu todo o proceso de creación, planificación e posta en práctica desta iniciativa dende as orixes. Foron moitas as xuntanzas, moito o traballo individual, os contactos, as entrevistas, os interminables correos, o tempo, o tempo..., os momentos de euforia cando as cousas saían ben, as ganas de desistir cando se presentaban os atrancos; os vínculos, as amizades, as simpatías. Foi un pracer ter a oportunidade de traballar cun grupo de xente tan creativo, xeneroso en todos os aspectos e positivo na actitude mesmo cando as cousas non saían como se esperaba. Dende a perspectiva de hoxe é moi emotivo pensar na motivación, no papel e no traballo que cada compoñente do colectivo Tatalo realizou ao longo de moitos meses.

A filosofía da festa estaba clara. Contar e escoitar unha historia constitúe un momento único no que o pracer tanto dos que contan como dos que escoitan está intimamente unido e constitúe, en esencia, un acto de xenerosidade mutua. Como a idea da festa consistía nun acto lúdico destinado á oralidade, dividiuse o día en tres sesións diferentes unidas por este tema común.

A xornada da mañá consistiu nunha actividade de formación para o profesorado que tiña como tema a oralidade. Unha vez máis profesores e profesoras demos mostra do entusiasmo que aínda esperta en nós esta profesión e a ansia por aprender técnicas novas que nos axuden a contaxiar ese entusiasmo nos



nosos alumnos e alumnas. A matrícula foi tan numerosa que se tiveron que desdobrar os obradoiros para atender a demanda.

Como todo acto de comunicación oral foi unha oportunidade única asistir ao obradoiro impartido por Xabier P. Docampo e o ilustrador e deseñador gráfico Xosé Cobas. Resultou unha combinación perfecta de poesía, sentido do humor sen prexuízos e admiración ante a capacidade creadora destes dous mestres na arte de contar e de ilustrar. E co didactismo de Iolanda Aldrei puidemos aprender técnicas e recursos relacionados coa oralidade de aplicación práctica na aula.

O acto de formación completouse con dúas magníficas conferencias. Cándido Pazó marabillounos xa co título, *As mil e unha ventás*, co que xogaba con dúas referencias distintas, a literaria, arremedando *As mil e unha noites*, e as ventás dos pro-

gramas informáticos co que nos explicou unha das súas técnicas para contar contos que logo poría brillantemente en práctica na súa actuación posterior. Xabier P. Docampo estivo outra volta brillante co título *Aqueles contos non eran ningún conto*. É de xustiza recordar que o concepto de sucedido ou *sucedo* que se tomou nesta festa é unha idea deste autor.

Sobre as sete da tarde comeza realmente a 1ª Festa da Narración Oral coa que se inaugura a casa da cultura do concello. Se puidésemos medir o éxito polo público asistente poderíamos falar de éxito absoluto, e esta era unha das principais incógnitas, pois tiñamos a garantía de que o espectáculo programado non ofrecía ningunha dúbida dada a calidade dos artistas participantes.

A Festa da Narración Oral ten lugar aquí porque Arca está situada no centro do mundo, foron parte das palabras pronunciadas



para a presentación do acto. A emoción que estas palabras supoñían dada a implicación emocional que contiñan, presaxiaron o que ía ser un acto cargado de diversión e pracer singular e único como todo acto de oralidade. A actuación musical de Ugia Pedreira acompañada pola zanfona de Óscar Fernández, representou os momentos de máximo lirismo

e admiración, e serviu de elo de unión entre os diferentes artistas participantes. Nunca esqueceremos o cómplice aceno de homenaxe que a artista amosou despois da súa última actuación.

Polo demais, a brillantez da actuación dos artistas invitados, Carlos Blanco, Paula Carballeira, Cándido Pazó, Iolanda Aldrei e Xabier P. Docampo, foi tan alta que os comentarios ao saír eran se me gustou máis Carlos Blanco ca Cándido Pazó, se non sei se terían un "pique" entre eles porque nunca estiveran tan ben, se o estilo de Xabier Docampo é o máis tradicional, se Paula Carballeira segue sendo a mellor ou se prefiro a Iolanda Aldrei... Non se pode resumir un acto deste tipo porque a maxia do momento de contar e escoitar non admite intermediarios.

Paralelamente desenvolvíase unha animadísima festa infantil

cun obradoiro de cantacontos dirixido por Gloria Mosquera cantante do grupo infantil *Macabracabra*, e un obradoiro de pin-tacontos animado polo deseñador e ilustrador Rodrigo Chao.

Como se pode ver, era fácil presaxiar o éxito desta parte da festa unha vez que a asistencia fora tan numerosa. A verdadeira aventura, a verdadeira innovación estaba na última parte do día. O obxectivo era seguir contando contos e convidar á xente a participar neste acto de comunicación lúdico e festeiro.

Arca é unha vila pequena que non conta con moitos espazos públicos para actividades deste tipo. O que pareceu unha solución ao principio, converteuse na realidade no verdadeiro distintivo da nosa festa. Trasladar o escenario de contar aos bares e pubs da vila aportou o verdadeiro carácter lúdico, participativo,



desenfadado e orixinal. Diseñáronse diferentes circuitos polos bares que actuaban de forma simultánea. Para dinamizar cada un dos bares contábase cun profesional encargado de “romper o xeo” abrindo a quenda de contadores para dar paso aos verdadeiros protagonistas da festa. Actuou nesta parte xente do talle de Pepe Penabade, Carlos Santiago, Pepa Yáñez ou Paula Carballeira que nos conquistaron a todos e a todas coas súas historias e o seu sentido do humor. Pero os verdadeiros protagonistas foron a xente moza e non tan moza que de forma totalmente xenerosa nos admirou coas súas historias. Antonio (Toño), Eva, Mari Carme, Abel, Chechu, Clara, Iolanda... e todos os que estabamos escoitando representaron o verdadeiro espírito da festa.

Cando acababas de saír do “Compás” emocionado aínda e





consciente de ter presenciado un momento singular e único, cruzábaste con alguén que viña de estar no bar "Pedrouzo" e escoitando a súa experiencia só podías lamentarte de non posuír o don da ubicuidade para poder asistir a todas as actuacións ao mesmo tempo. Foi, realmente, emocionante.

Houbo un reclamo moi eficaz que fala da hospitalidade da xente de Arca e en especial de todos os bares que participaron no circoíto. Foi a súa contribución e a

maneira indirecta que tiveron de apoiar incondicionalmente a festa. Cada bar ofrecía xenerosamente unha especialidade gastronómica que foi esencial para que a xente se relaxase e se sentise totalmente acollida e mimada pola vila de Arca. Quizais non houbo ninguén que de forma consciente elixise un ou outro bar mirando máis para o menú que para os artistas, pero vista a calidade e a cantidade do que ía ser "un pincho" somos moitos e moitas os que para outros anos nos parece algo digno de terse en conta.

Para rematar, só nos resta por dicir que aínda estamos emocionados pola experiencia que supuxo participar na creación dunha iniciativa diferente. Que foi moita a xente que de forma directa ou indirecta se implicou nesta festa, e que sen eles, e sen elas, nada sería o mesmo. Os nosos agradecementos máis sinceros a todos os patrocinadores e colaboradores, ao Concello do Pino, ao Xacobeo, á Xunta de Galicia e ás consellarías de Educación e Cultura, á Deputación da Coruña, á empresa TESEC, ao CPI Camiño de Santiago e á Fundación Luís Seoane. No outro lado dos agradecementos está toda a xente que de forma desinteresada colaborou coa festa. Moitas grazas aos bares polo espazo, pola xenerosidade e polo entusiasmo que nos ofreceron dende o primeiro día. Moitas grazas a toda a xente de Arca que acudiu e participou na festa. Moitas grazas a toda a xente que "contou con nós", a Eva, a Mari Carme, a Abel, a Toño... contamos con vós para o ano. Moitas grazas a todos e a todas os que vos desprazastes até Arca dende lugares moi afastados. Bicos á Fonsagrada e a Vilagocende, a Chantada, a Lugo, a Boiro, a Oleiros, a Melide, a Vedra, a Cedeira, a Arzúa, a ... Moitas grazas ás familias polo tempo e a paciencia que mostraron, e, sobre todo, moitas grazas o todos os amigos e as amigas de Tatalo que participaron e sentiron a festa como súa porque era súa, con vós sempre contamos.

Unha suave brisa máxica que se deixou sentir durante todo o día fixo que todo, mesmo o tempo tan caprichoso e imprevisible, se fose desenvolvendo de forma doada. Estaba claro que Tatalo estaba con nós.

A UTILIZACIÓN DAS TECNOLOXÍAS DA INFORMACIÓN E DA COMUNICACIÓN POLOS PROFESIONAIS DA ORIENTACIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS DE GALICIA

Miguel Ángel Nogueira Pérez

María del Mar Fernández Sestelo

Facultade de Ciencias da Educación.

Universidade de Santiago de Compostela



Dende comezos do século actual, faise cada vez máis evidente como a nosa sociedade actual, a denominada sociedade da información por uns, ou sociedade do coñecemento por outros, vese influenciada máis que nunca pola constante evolución das Tecnoloxías da Información e da Comunicación (TIC). O impacto das TIC faise sentir en todos os ámbitos das nosas vidas. No traballo, no fogar, no tempo libre,..., cada día é máis frecuente relacionar as nosas actividades co uso dalgunha TIC, como por exemplo a telefonía móbil ou o fenómeno da Internet.

Este impacto faise notar tamén no ámbito educativo, e así o destacan autores especializados na Tecnoloxía Educativa como poden ser Cabero (2003) ou Marquès (2000), que na última década estudaron os cambios acontecidos nos centros educativos, nos modelos de ensino-aprendizaxe, nos roles de profesores e alumnos,..., que levaron e aínda levan consigo a introdución das TIC na realidade dos nosos centros educativos.

É obvio que este impacto das TIC sobre a educación afecta igualmente á Orientación, como parte inseparable do proceso educativo. Non obstante, ata fai ben pouco, non se puxo moita atención nos usos potenciais das TIC neste eido tan importante para o presente e o futuro das persoas nunha sociedade tan cambiante como a de hoxe en día. Ao respecto habemos de destacar recentes traballos realizados por autores como Pantoja (2004) ou Sobrado (2002), que tiveron como obxecto o estudo das TIC: a súa integración nos modelos de intervención en orientación, a definición de novos roles de orientadores e orientados, a adquisición de novas destrezas para o manexo de TIC en procesos orientadores, e as experiencias de

Táboa 1. Uso das TIC para o desenvolvemento de materiais de orientación

Actividades	Frecuencia (%)			
	Nunca	Ocasionalmente	Regularmente	Non contesta
Produción/deseño de contidos para materiais de orientación	13	21,5	48,5	17
Desenvolvemento de recursos de orientación (tests, cuestionarios,..., chats, foros temáticos, etcétera)	18,5	34,5	28,5	18,5
Desenvolvemento de páxinas Web de orientación	66	10	0	24

prácticas de orientación mediante TIC, entre outros.

Pero ademais das diferentes achegas dos autores citados con anterioridade no ámbito da educación en xeral e da orientación en particular, tamén se desenvolveron ao longo destes últimos anos outras investigacións específicas sobre o uso das TIC na Orientación, como a realizada dende o proxecto *ICT Skills for Guidance Counsellors* (2002-2005), cuxa finalidade principal foi identificar e delimitar as competencias e habilidades que os orientadores necesitan para em-

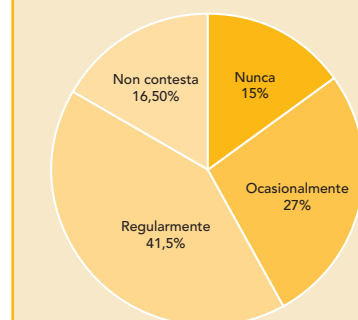
pregar ferramentas baseadas na Web e outras TIC na súa práctica profesional.

Na investigación realizada dende o devandito proxecto recolleuse unha valiosa información a través da aplicación dun cuestionario a orientadores, entre os que se atopaban 70 profesionais galegos de centros educativos públicos e privados da provincia de A Coruña, dos cales o 38,5% eran homes e o 61,5% mulleres.

Das respostas dadas polos orientadores galegos no seu mo-

mento, destacábase que o 89% deles afirmaban usar recursos e ferramentas relacionadas coas TIC, existindo tan só un 10% dos enquisados que declaraban non usar os devanditos instrumentos, expoñendo principalmente os seguintes motivos: carencia de habilidades; falta de apoio técnico; falta de tempo. Á vista destes datos despréndese que, dalgún xeito, as TIC mobilizaron a atención dos orientadores (persoal/profesionalmente) como ferramentas a ter en conta para o seu uso.

A continuación, como exemplo, mostramos uns gráficos comparativos que nos revelan a frecuencia de uso de dúas TIC concretas, unha sincrónica xa asentada como é o teléfono, e outra máis recente como é o chat, en tarefas cotiás desenvolvidas polos orientadores educativos como poden ser: recoller e dar información aos usuarios.

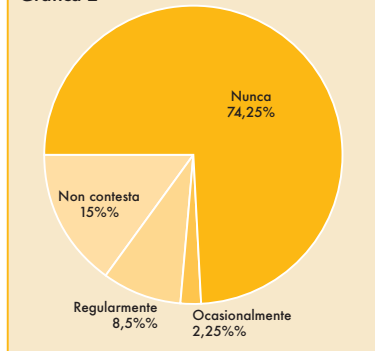
Gráfica 1

Como se pode observar neste primeiro gráfico, un elevado número de orientadores, o 41,5% afirmaba que empregaba regularmente o teléfono para recoller ou dar información aos seus usuarios. Sen embargo, o 15% manifestaba non utilizalo nunca.

Nembargantes, como se indica neste segundo gráfico, o uso do chat para realizar as mesmas tarefas, é dicir, recoller e dar información a usuarios, a porcentaxe invértese, sendo o resultado



Gráfica 2



máis elevado, o dos profesionais da orientación que afirmaban que nunca utilizaban esta ferramenta para o devandito mester. Só un 8,5% indicaban utilizala con regularidade.

Se sumamos os resultados das persoas que dicían que utilizaban o teléfono regular e ocasionalmente, obtemos unha porcentaxe moi alta, do 68,5%, en cambio, no uso do chat, esta suma é só do 10,75%. Polo tanto, pódese intuír como o uso dunha ferramenta coa que estamos máis familiarizados é maior, fronte a outra máis actual aínda por explorar neste ámbito.

Finalmente, na táboa 1, podemos ver con que frecuencia, dicían facer uso, os orientadores, as TIC para o desenvolvemento de materiais de orientación.

Unha das respostas que máis chamou a atención foi que ningún dos orientadores desenvolvía páxinas Web de orientación de forma regular. Tan só o 10% dos enquisados o facían ocasionalmente e a maioría (66%) nunca. A actividade para a que adoitaban empregar con maior frecuencia as TIC era na produción/deseño de contidos para materiais de orientación (regularmente o 48,5%), seguido do desenvolvemento de recursos de orientación específicos (test, cuestionarios, chats, foros temáticos, etcétera), realizado de for-

ma regular polo 28,5% dos orientadores, vinte puntos menos que na actividade anterior.

En definitiva, esta experiencia investigadora fíxonos reflexionar, facéndonos chegar á conclusión de que, neste caso, os orientadores comezan a facer uso das TIC no seu desempeño profesional como unha ferramenta máis á súa disposición, pero esta frecuencia e campo de uso aínda poden verse ampliadas. Como sostén Pantoja (2004), é importante que o orientador coñeza as posibilidades que lle ofrecen as TIC para ir incorporándoas paulatinamente ao seu traballo, e ademais, que sexan eles mesmos os que propoñan e creen novas utilidades.

Bibliografía

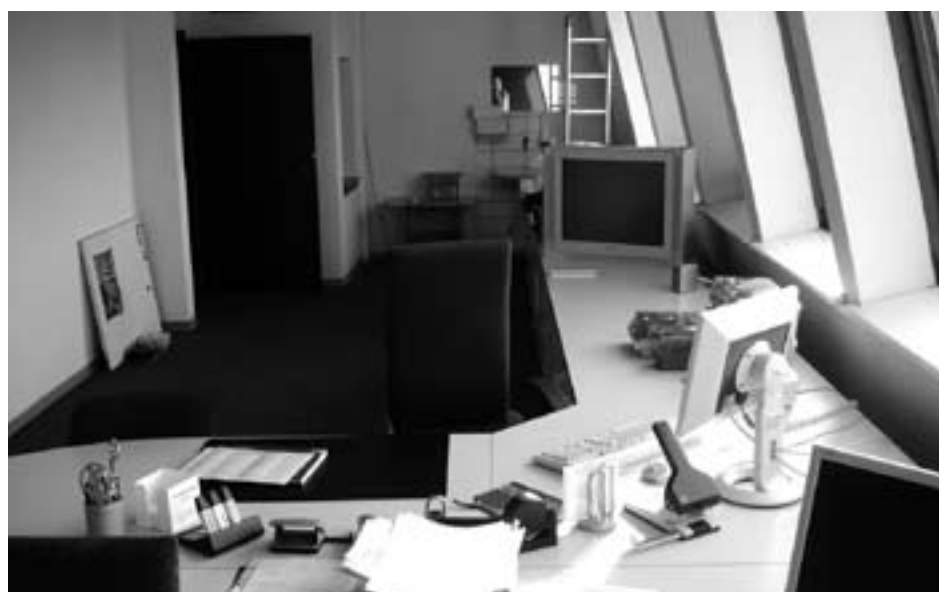
Cabero, J. (2003). Las nuevas tecnologías aplicadas a los procesos de orientación educativa. En Bermejo, B. e Rodríguez, J. (dirs) (2003). *La orientación educativa y la acción tutorial en enseñanza secundaria*. Sevilla: GID.

Marquès, P. (2000). *Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones*. WEB: <http://dewey.uab.es/pmarques/siyedu.htm>

Pantoja, A. (2004). *La Intervención Psicopedagógica en la Sociedad de la Información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.

Sobrado, L. e outros (2002). Desafíos das novas tecnoloxías na orientación educativa e profesional, en *Actas do IV Congreso Internacional Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo*. Porto.

VV.AA. (2005). *ICT Skills for Guidance Counsellors. Using ICT in guidance: Practitioner competences and training*. Bologna: ASTER Scienza Tecnología Impresa.



EDUCACIÓN NO ÁMBITO RURAL: GUÍA DIDÁCTICA MULTIMEDIA. RECURSOS PARA A FORMACIÓN VIRTUAL DO PROFESORADO

M^a Esther del Moral Pérez
Lourdes Villalustre Martínez
Departamento de CC da Educación
Universidade de Oviedo



Introdución

En numerosas ocasións ponse de manifesto que a formación inicial do profesorado adoece dunha falta de conexión coa realidade circundante na que os/as futuros/as mestres/as van desenvolver a súa actividade profesional. Esta fenda na formación vese incrementada naquelas contornas onde predominan contextos que precisan dunha adecuación das metodoloxías de ensinanza, dos recursos didácticos, das prácticas formativas, etc... ás peculiaridades que os definen, como sucede no caso das zonas rurais.

O fenómeno da *educación no ámbito rural* esixe dun coñecemento en profundidade do dito contexto. A miúdo, o rural é esquecido ou, no mellor dos casos, considerado como marxinal. Sen embargo, algúns plans de estudo das titulacións de Pedagogía e Maxisterio de diversas universidades contemplan o estudo da escola rural, e as implicacións que esta leva consigo, coma un valor engadido á formación dos principais axentes que se encargarán da educación nese ámbito. Este é o caso da materia do mesmo nome, pertencente á titulación de Pedagogía da Universidade de Oviedo, que congruente coa idiosincrasia da súa comunidade educativa, a oferta como optativa para os seus estudantes, e como de libre configuración, -cursada *on line*-, para aqueles que proceden das universidades que forman parte do *Campus Virtual Compartido* do G9 (Cantabria, A Rioxa, País Vasco, Pública de Navarra, Illas Baleares, Castela-A Mancha, Estremadura, Oviedo e Zaragoza).

Nesta materia adoptouse un modelo de ensinanza aberto e flexible mediante a concreción dun deseño pedagóxico baseado na realización de diferentes tarefas que pretenden propiciar o desenvolvemento de com-

petencias altamente demandadas pola sociedade actual, e que aspiran a facilitar a integración profesional dos estudantes. Nela, integráronse diversas actividades formativas baseadas na participación dos estudantes en tanto suxeitos activos implicados na súa propia aprendizaxe. Preténdense lograr dous obxectivos claros: favorecer unha ensinanza baseada na actividade do estudante, e ofrecer uns materiais formativos flexibles que faciliten a súa aprendizaxe autónoma. Para iso, fíxose un esforzo considerable para que tanto a presentación dos contidos como a proposta das actividades formativas e as prácticas avaliativas, etc., contribúisen a proporcionar un escenario idóneo para a autoformación.

A demanda que xerou estes últimos anos a matriculación nesta materia, por parte dos estudantes, revela o interese polos seus contidos. De aí que se puxeran á súa disposición en formato dixital, accesibles a través dunha plataforma virtual de formación ou a través da súa presentación en CD-ROM.

1. Un recurso multimedia para a formación

Educación no ámbito rural é unha Guía Didáctica Multimedia na que se abordan, a través de catro módulos de contidos, os seguintes aspectos: a situación da escola rural na Aldea Global; o contexto educativo das escolas rurais no noso país; a situación dos axentes educativos do medio rural; a figura do mestre/mestra rural; o itinerante; así como as iniciativas da educación non formal (Graxas Escola, Aulas da Natureza, Museos Etnográficos, etc.); e por último, acóllense diversos Proxectos de Innovación e Propostas de Intervención Educativa con apoio das Tecnoloxías da Información e Comunicación (TIC) para o desenvolvemento rural.

A través destes contidos preténdese lograr a consecución dos seguintes obxectivos formativos:

1. Coñecer o fenómeno e a traxectoria da escola rural no mundo.
2. Analizar o contexto educativo actual das escolas rurais españolas.
3. Valorar o papel dos distintos axentes educativos do medio rural.
4. Describir distintos Proxectos Innovadores e Propostas de Intervención Educativas en pro do desenvolvemento rural.

A guía didáctica presenta un entorno hipermedia interactivo que contén diversos recursos bibliográficos, documentais e avaliativos. Ademais, inclúe unha guía didáctica que orienta o estudo, xunto cun glosario que permite identificar os termos máis comúns manexados ao longo dos contidos desenvolvidos.

1.1. Presentación e Organización da información

No CD-ROM "*Educación no ámbito rural. Guía didáctica multimedia*" organízanse os contidos do material en catro módulos, a través dos cales se presenta a información contida no mesmo:

Módulo 1: “A escola Rural na Aldea Global”, o cal se divide, á súa vez, en: Educación e Capital Humano; Alfabetización e Educación Primaria; Ruralidade e Globalidade; Escola rural e desenvolvemento no mundo.

Módulo 2: "Contexto Educativo das Escolas Rurais". Este está organizado en catro epígrafes, que son: A Escolas Unitarias; Colexios Rurais Agrupados; Escolas Fogar; Centros Rurais de Innovación Educativa.

Módulo 3: “Axentes Educativos do Medio Rural”.
Este bloque de contidos subdivídese á súa vez, en:
O Mestre Itinerante; As Granxas Escolas; Os Museos
Etnográficos; As Aulas da Natureza.

Módulo 4: “Proxectos Innovadores e Propostas de Intervención Educativa para o Desenvolvemento Rural”, no cal se abordan aspectos relativos a: As TIC e o desenvolvemento da Escola Rural; O Proxecto “Aldea Dixital”; e o Proxecto “Mentor”.

Cada un destes catro módulos contén información relevante sobre os diferentes tópicos que se presentan no material multimedia, a través de submenús que facilitan a organización da información.

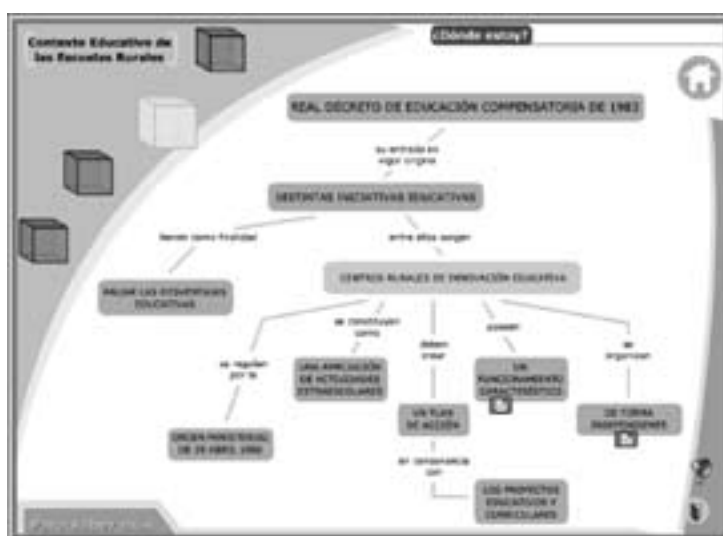


FIGURA 1. Mapa conceptual incorporado no CD-ROM "Educación no Ámbito Rural. Guía didáctica multimedia".



A estrutura e presentación dos contidos levouse a cabo mediante a utilización de diferentes gráficos, esquemas, *mapas conceptuais*, etc., co fin de mostrar a información facilitando a súa visualización e análise. Así, simplifícase a cantidade de información textual incorporada, concedendo maior relevancia á presentación esquemática e sintética dos contidos didácticos, complementados aqueles puntos que así o requiran por diferentes enlaces hipertextuais. Do mesmo modo, introducíronse *mapas conceptuais* con hiperenlaces, que teñen como finalidade completar e simplificar a comprensión dos contidos abordados.

Por outro lado, incorporáronse diversos recursos didácticos a través dunha pestana despregable que aparece na parte inferior da pantalla, que se denomina "Para saber máis", onde se inclúen catro iconas que se corresponden metaforicamente con catro contornas a través das cales se obteñen diferentes tipos de información de forma atractiva e motivadora, estas son:

Oriéntate (O compás); a través desta icona accédese a unha guía que ten como finalidade orientar

o estudo clarificando os aspectos organizativos do material multimedia (organización de contidos, presentación de actividades, etc.).

Explora o Glosario (A lupa); o usuario/estudiante pode buscar no glosario termos considerados claves para poder comprender mellor os contidos do CD-ROM. Para iso, preséntase una cuartilla con letras cunha lupa coa que se explorará cada unha delas.

Domina o tema (Documentos); accédese a un colector de diferentes materiais con carácter multimedia que teñen como finalidade completar a información presentada nos contidos didácticos para facilitar a comprensión dos tópicos abordados no CD-ROM.

Ponte a proba (O puzzle); esta icona dá paso ás diferentes probas de autoavaliación de carácter lúdico, que o usuario poderá realizar ao concluír o estudo de cada módulo de contidos. As devanditas probas son presentadas en forma de xogo, tales como un encrucillado, os xogos denominados "A pirámide do saber", "Descubre a palabra oculta", etc.

1.2. Deseño das pantallas

Deseñouse unha interface gráfica amigable e sinxela que permite a incursión no material multimedia de maneira áxil e comprensible. Para iso, creouse un sistema de navegación visible en todo momento, ancorado na parte superior esquerda da pantalla, de maneira que poida utilizarse desde calquera lugar do material didáctico, favorecendo unha navegación flexible na que sexa o propio usuario/estudiante quen determine o itinerario a seguir.

Así, o acceso aos diferentes contidos desenvólvese a través de catro "cubos" que, a modo de botóns hipervinculados, representan cada un dos bloques temáticos dos que consta o CD-ROM. Igualmente, ao premer sobre cada un deles, móstrase un submenú con enlaces aos contidos específicos.

Hai que destacar que se introduciron outros elementos no deseño do material multimedia non só para facilitar o proceso de estudo, senón tamén para potenciar a motivación do usuario ata os contidos

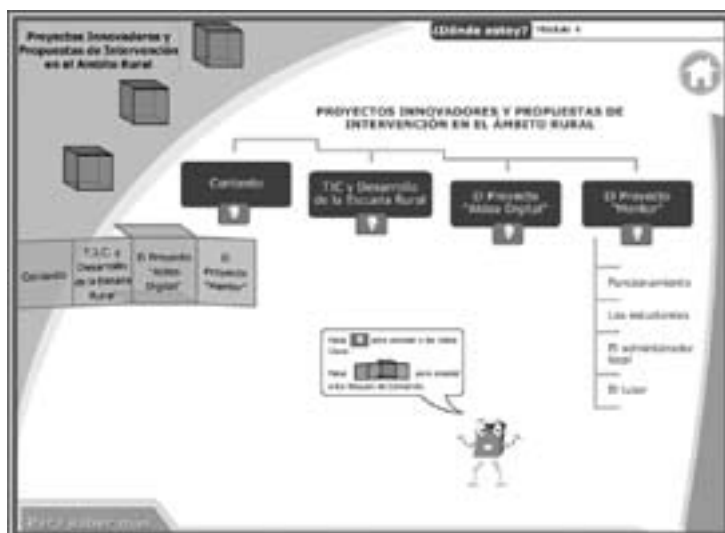


FIGURA 2. Recursos incorporados no CD-ROM "Educación no Ámbito Rural. Guía didáctica multimedia"

abordados no CD-ROM. Estes son:

- A figura de "Ruralito"; cada un dos bloques de contidos son presentados pola figura de "Ruralito", fio condutor do material multimedia que desempeña as funcións dun guía ou orientador pedagóxico para introducir as diferentes seccións das que consta o CD-ROM.

- *Ideas Clave*; na presentación inicial de cada módulo, amósase un esquema gráfico coas "Ideas Clave" que se van a desenvolver nas diferentes unidades didácticas mediante a utilización da metáfora da "lámpada" (ver figura 3). Igualmente, desde esta pantalla pódese acceder ás diferentes unidades de contido, presentadas con diferentes formatos (texto, esquemas, gráficos animados, mapas conceptuais, etc.), e con numerosos enlaces hipertextuais. Cada vez que o usuario se dirixa a unha unidade didáctica concreta se lle mostrará este esquema coas "Ideas Clave", co fin de que dispoña dunha breve presentación do que se pode atopar en cada lección de contidos.



"FIGURA 3. Sistema de navegación do CD-ROM "Educación no Ámbito Rural. Guía didáctica multimedia"

- *Que é o que sei?*; dentro de cada unidade incorpórase un hiperenlace baixo a denominación *Que é*





o que sei?, a través do cal se insiren unha serie de preguntas de seguimento que informan ao usuario sobre o seu nivel de asimilación.

As aplicacións didácticas deste material multimedia non só serven para o profesorado que actualmente se atopa en período de formación, senón tamén para aqueles mestres que se atopan en exercicio, para descubrirlles as potencialidades do contexto onde se insire a escola rural, ao ofrecer unha radiografía precisa do fenómeno educativo desenvolvido nesta contorna.

2. Metodoloxía docente para unha formación virtual

Os criterios pedagóxicos que definen a metodoloxía docente adoptada na materia son os seguintes:

1. Formulación de actividades para favorecer o traballo colaborador a través de *Webquest*; mediante a cal os estudantes han de levar a cabo, de maneira colaboradora, un traballo de investigación consistente no deseño dunha iniciativa

para a intervención socio-educativa para atender ás necesidades dunha determinada poboación rural. Os discentes deben asumir diferentes roles dentro do grupo de traballo, de tal maneira que, cada membro ten asignadas diversas tarefas cuxa execución é necesaria para poder levar a bo porto o proxecto que deben realizar. Igualmente, a partir da formulación da *webquest* se aproveitaron as vantaxes da tecnoloxía *wiki*, -ferramenta incorporada na plataforma virtual de aprendizaxe utilizada a nivel institucional (*Moodle*)-, para organizar e facilitar o traballo colaborador que os estudantes deben desenvolver, a cal posibilitou que todos os membros dun grupo de traballo puidesen crear contidos *on line*, introducindo formas de traballo alternativas que subliñan a dimensión social do coñecemento.

2. Fomento da interacción entre todos os axentes que interveñen no proceso formativo; utilizáronse diferentes recursos comunicativos (correo electrónico, foros temáticos, *wikis*) que facilitan e propician a interacción entre todos os participantes na materia, o que posibilitou que os estudantes desempeñaran un rol máis activo, dinámico e comprometido coa súa propia aprendizaxe mediante a creación de espazos sociais colaboradores capaces de propiciar un proceso de construción activa do coñecemento, así como a adquisición de novas aprendizaxes por parte dos estudantes.

3. Aposta por prácticas de aprendizaxe activa; o deseño pedagóxico da materia pretende consolidar as aprendizaxes centrándose na actividade do discente, mediante:

a. Actividades de autoaprendizaxe; a través da incorporación de diferentes probas autoavaliativas altamente motivadoras a través das cales o estudante pode comprobar o seu progreso na materia.

b. Actividades individuais que requiren dunha aprendizaxe guiada e que forman parte esencial do traballo que deben levar a cabo os discentes na materia. O estudante coa axuda das titoras poderá comprender e dominar os contidos co fin de sacarlles o maior partido para poder desenvolver as actividades individuais propostas.

c. Actividades orientadas a desenvolver tarefas colaboradoras; suscitadas mediante *Webquest*, a través das cales se lle permite adquirir certos coñecementos e habilidades mediante a realización en grupo das tarefas propostas.

Deste modo, mediante a incorporación destas actividades conseguíuse centrar a acción formativa no estudante propiciando unha aprendizaxe máis activa, a través da cal se busca que se involucren na organización e dinamización das tarefas desenvolvidas ao longo da materia, xerando unha maior motivación e permanencia na contorna virtual de aprendizaxe.

Bibliografía complementaria

Del Moral, M. E. (1999). *Implicación del profesorado en proyecto y experiencias a través de Internet*. Revista de Medios y Educación, Pixelt-Bit, 13, 5-15.

Del Moral, M.E. e Villalustre, L. (2005). *Webquest: Una metodología para la investigación y el desarrollo de competencias en el EEES*. En *Revista Comunicación y Pedagogía*, 206, 27-33.

Del Moral, M. E. e Villalustre, L. (2006). Herramientas digitales para facilitar el "blended learning" y el de-

sarrollo de competencias: *Webquest y Weblog*. En Rodríguez, R. y Hernández, J.: *Docencia Universitaria. Proyectos de Innovación Docente*. Documentos ICE. ICE Universidade de Oviedo. pp. 221-249.

Del Moral, M. E. e Villalustre, L. (2007). *Ruralnet: prácticas virtuales de aprendizaje colaborativo a través de Webquest*. En *Revista de Medios y Educación Pixelt-Bit*, 29, 25-35.

Del Moral, M. E. e Villalustre, L. (2007). *Las wikis vertebradoras del trabajo colaborativo universitario a través de webquest*. *Jornadas de Tecnología Educativa*. San Sebastián, 25-26 xuño, 2007.

Del Moral Pérez, Mª E. e Villalustre Martínez L. (2006). *Educación en el ámbito rural: Guía didáctica multimedia*. Editorial KRK-Universidade de Oviedo. (CD-ROM). ISBN: 84-96476-72-3





A convivencia e a educación intercultural no noso centro

María Gómez Paz
M^a Dolores Sanz Lobo
M^a Inés Barreiro Noya
M^a Antonia Callón Cameán
Xosé A. Dobarro Posadas

Colaboracións:
Teresa Otero Suárez
Mónica Veiga Gerbolés

IES Antón Fraguas
(Santiago de Compostela)

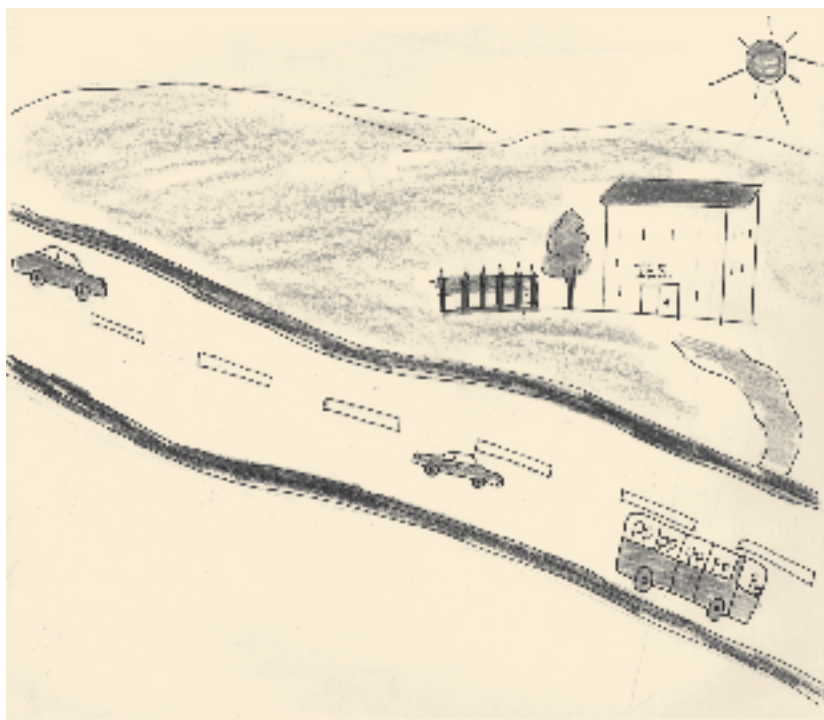
A proposta que se expón a continuación xorde a partir das inqedanzas dun grupo de profesores do I.E.S Antonio Fraguas de Santiago de Compostela, que xa en anos anteriores viñan traballando nesta liña. Esta idea viuse concretada nun conxunto de actividades levadas a cabo no marco da Programación Anual, do Plan de Acción Titorial, do PROA (Programa de Apoio a Centros en Zonas de Atención Educativa Preferente) e do Seminario Permanente "Mestura Cultura".

A situación de partida ten como referente a crecente multiculturalidade do noso centro educativo e do contorno. Detectar as diferentes realidades culturais e facelas visibles, para que os seus membros poidan atopar na institución escolar referentes propios, é un dos propósitos deste proxecto.

A convivencia e a educación intercultural son os eixes que guiaron o noso traballo. A través de propostas didácticas de tipo colaborador (entre alumnado, profesorado e outras entidades participantes da vida sociocomunitaria do barrio) desenvolvéronse unha serie de actividades encamiñadas a acadar os seguintes obxectivos.

- Favorecer no alumnado os valores e principios nos que se sustenta a convivencia democrática, baseada nos valores reflectidos na Declaración dos Dereitos Humanos.
- Preparar ao noso alumnado para vivir nunha sociedade caracterizada por unha grande diversidade cultural, fomentando actitudes que reforcen a comprensión e a solidariedade entre os cidadáns.
- Darlle pulo á mellora da comunicación e das habilidades sociais entre os diferentes membros da comunidade escolar para dinamizar as relacións entre eles.
- Promover aprendizaxes cooperativas e colaboradoras.
- Traballar dun xeito preventivo e aprender a aplicar estratexias pacíficas de resolución de conflitos.
- Espertar o interese por outras culturas e aprofundar no seu coñecemento e respecto.
- Propiciar un clima de centro que, baseado na convivencia, entenda a interculturalidade como un sinal de identidade propia.

De seguido, facemos unha breve descrición das actividades desenvolvidas.



Os recreos "de bo rollo"

Esta proposta levouse a cabo no noso Instituto, mediante a coordinación do Departamento de Orientación e a UMAD (Unidade Municipal de Atención a Drogodependentes) do Concello de Santiago e coa participación de profesorado do centro.

Artellouse en torno a dous bloques:

1- A intervención nas sesións de titoría de todo os grupos de 1º de ESO con dous talleres, un de *Habilidades Sociais*, e outro sobre *Violencia entre Iguais e Coeducación*, a cargo dunha educadora social e dunha psicóloga do Concello.

2- Alternativas lúdicas para os recreos (obradoiros, xogos...), potenciando así a idea de tratar de evitar situacións de agresividade, que, ás veces, xorden neles. En canto ao seu contido, temos que falar de variedade e creatividade: obradoiros de elaboración de lazos e murais para o día mundial da SIDA, tarxetas e adornos de Nadal, recollida de comida, xoguetes e libros cun fin solidario, construción de cometas, papiroflexia, deseño de disfraces con material de refugallo, fundas para móbiles, globoflexia... así como xogos de rastrexo de pistas e xogos e danzas do mundo.

Ademais da educadora social, responsable destas actividades, contamos co ofrecemento de profesorado do centro e coa axuda daquelas persoas creativas (como as profesoras de prácticas da Facultade de CC. da Educación e do CAP) que tamén quixeron colaborar.

Exposición sobre cultura xitana "Xitanos hoxe. Culturas para compartir" (6 de marzo-5 de abril de 2006)

Esta proposta naceu como forma de achegar a cultura xitana, moi presente no noso centro, a toda a comunidade educativa, para coñecela mellor e romper cos estereotipos e prexuízos.

A súa posta en escena supuxo unha clara mostra de colaboración interinstitucional (Concello, Fundación Secretariado Xitano, IES...) que compre enmarcar dentro do que denominamos "reunións de barrio": xuntanzas mensuais que dende hai sete cursos estamos a ter, membros das diferentes entidades de Fontiñas.

A exposición contaba con paneis explicativos acompañados de fotografías agrupados en seccións temáticas que facían un percorrido pola orixe, a lingua, os valores, as festas... Amparo, muller xitana, guiounos pola exposición e soubo transmitir con

moita enerxía e entusiasmo a ampla riqueza cultural da súa comunidade.

Asistiron todos os grupos de 1º e 2º de ESO (onde hai maior número de alumnado xitano) e tamén doutros cursos, así como pais e, mesmo, responsables da Administración (Consellería de Educación e Concello de Santiago) e por suposto rapaces e rapazas doutros centros.

Para rematar esta experiencia educativa formulamos un cuestionario a través do cal o alumnado constatou os coñecementos adquiridos sobre o pobo xitano e a súa cultura, os prexuízos existentes na nosa sociedade e a importancia dalgún dos valores presentes nesta comunidade.

Entre os logros acadados, subliñamos: a mellora do autoconcepto do noso alumnado xitano (ao sentírense por primeira vez protagonistas) e a participación dun grupo importante de nenos e nenas da cultura "paia" no Taller de Percusión e Caixón que a Fundación levou a cabo. A "mestizaxe" lograda nesta actividade pode ser considerada un punto de inflexión, sendo esta a primeira vez que a Fundación abría as súas portas á participación do alumnado non xitano. Finalmente, algúns de nós realizamos un curso de formación de profesorado.

Cinefórum

Esta actividade pretendeu fomentar a reflexión e o debate posterior, poñendo de manifesto situacións de ficción que poderían ser realidade no noso contorno.

As películas coas que traballamos foron *Quero ser como Beckham* e *Flores de outro mundo*. Elaboramos tamén un listado de webs para nun futuro seguir traballando co cine na aula.

Selección de páxinas web

Na procura de materiais para o desenvolvemento do proxecto descubrimos que había unha gran cantidade de recursos on-line facilmente accesibles. Consideramos que se abría un campo novo que, ademais de sernos útil nese momento, podía selo tamén para futuros traballos e mesmo para outras persoas interesadas na interculturalidade. Foi por iso que decidimos facer un índice do material atopado, cun pequeno comentario dos contidos de cada páxina Web.

Concurso de carteis

O Departamento de Normalización Lingüística participou no proxecto convocando un concurso



de carteis que foron elaborados entre varias áreas como Educación Plástica, Lingua, Tutoría... Coa elaboración e exposición destes carteis, o alumnado do centro amosou, a través de distintas técnicas plásticas, a súa concepción da interculturalidade e a convivencia. A finalidade desta actividade foi, por tanto, traballar o coñecemento, respecto e convivencia entre todos os membros da comunidade escolar independentemente das súas características persoais e sociais.

Exposición de libros

A exposición de libros de literatura infantil, xuvenil e dalgunhas publicacións periódicas escritas en diversas linguas do mundo, levouse a cabo co fin de fomentar a reflexión sobre os problemas que supoñen a comunicación e a convivencia entre linguas e culturas diferentes, o respecto e a valoración das mesmas e a repercusión da globalización no empobrecemento cultural e idiomático.

Foi unha actividade que aglutinou unha gran cantidade de departamentos e materias do centro. A visita á exposición enriqueceuse con outras tarefas como a elaboración de mapas para localizar xeograficamente as distintas linguas; coñecer as linguas oficiais e non oficiais, as linguas que conviven nun



mesmo Estado ou as linguas minoritarias nas institucións europeas; confeccionar gráficos comparativos dos falantes de cada lingua; achegarse ás linguas e aos seus alfabetos,...

Ademais, axudou a potenciar a biblioteca coma un espazo de creación e traballo e non só coma un lugar de lectura e oficina de préstamos.

impresión, expresión *en galego*





Pombas e nenos que as acariñan nun Colexio de Educación Especial

María Pita Braña
Colexio de Educación Especial A Barcia

Dende que no ano 1953, o psiquiatra Boris M. Levinson introducira nos seus tratamentos a interacción do seu can Jingles cos pacientes, moitos son os estudos e investigacións sobre a aplicación de terapias con animais, dirixidos ao tratamento de distintas discapacidades e trastornos psíquicos e/ou físicos.

Estas investigacións fóronse desenvolvendo dando lugar a dúas prácticas moi eficientes que hoxe en día coñécense coma Actividade Asistida por Animais (A.A.A) e Terapia Asistida por Animais (T.A.A.).

Mentres que a Terapia Asistida por Animais ten fins curadores ou paliativos e é levada a cabo por un profesional especialista para conseguir unha mellora no suxeito tratado, as Actividades Asistidas por Animais son encontros ou visitas nas que se incorpora, e xoga un papel básico, o animal, tendo un carácter espontáneo e non regulado.

O terapeuta pode ser un voluntario, non profesional, e polo tanto non se rexistran os avances e non existen obxectivos concretos que acadar, ten carácter lúdico.

A experiencia que a continuación se relata estaría vinculada aos programas de A.A.A.

A experiencia xurdiu dunha reunión do claustro de profesores do colexio de Educación Especial de A Barcia, en Santiago de Compostela, durante o curso escolar 2004/05.

Este centro escolariza alumnos con graves discapacidades que fai que as actividades levadas a cabo sexan adaptadas ás súas características. Actividades coma fisioterapia, estimulación sensorio-motriz, hipoterapia, psicomotricidade acuática, autonomía persoal, musicoterapia, logopedia...conforman o currículo educativo da maior parte do alumnado, xa que presentan serias limitacións tanto a nivel de exploración do entorno, de comunicación, de desenvolvemento persoal e comprensión da realidade.

Tamén existe un pequeno grupo de alumnos, cun certo nivel de autonomía persoal, comunicación e comprensión do entorno, que cursan Programas de Garantía Social (cociña e xardinería). Deles, uns iníciense e outros xa teñen adquiridas as aprendizaxes instrumentais básicas.

Nunha das reunións semanais, durante unha hora debatíanse e organizábanse, entre outros asuntos, as actividades que se levarían a cabo para celebrar o Día Escolar pola Paz (30 de Xaneiro). Tendo en conta o noso alumnado, as celebracións, festas e conmemoracións (magosto, Nadal, día da paz, Entroido,



Día da letras galegas,...) feitas ao longo do curso son detalladamente programadas, e non queda nada ao azar. Toda actividade ten unha implicación do profesorado xa que o xogo espontáneo, o xogo cooperativo, ou simplemente o xogo, é algo que no patio dun centro de educación especial non aparece por si mesmo, como algo natural e intrínseco á infancia, senón que o hai que potenciar, estimular, iniciar e variar continuamente para lograr un mínimo de atención e seguimento. As actividades que se deseñan son sinxelas e de curta duración, sensorialmente magnificadas, e están relacionadas coa contorna para que a asimilación da realidade sexa posible, dentro das posibilidades de cada alumno.

Entre as propostas que foron xurdindo na mesa, alguén suxeriu a idea de traer ao centro e ceibar algún paxariño –tipo canario ou xilgaro– coma elemento simbólico da paz.

Pero, pronto saíu á luz o peor inconveniente: o paxariño morrería polas condicións climáticas desta época do ano e, por non ser animal salvaxe, non sobreviviría moito tempo.

Pensamos na posibilidade de traer pombas mensaxeiras -que neste caso non morrerían, senón que volverían ao seu fogar- aproveitando o feito de contar con columbófilos na miña familia: o meu pai e a



miña sobriña María. Avó e neta pertencen ao Club de Columbofilia de Narón.

Tendo en conta as características dos nosos alumnos e alumnas, a súa incapacidade para asimilar conceptos abstractos coma a paz, a cantidade de estímulos sensoriais e/ou motivadores que ofrecía a actividade e, a xa constatada positiva interacción dos alumnos e alumnas con animais noutras actividades terapéuticas como a hipoterapia, decidimos por unanimidade poñer en marcha tal experiencia.

A actividade levaríase a cabo coa totalidade do alumnado dende o patio do centro; todos participarían dela, cada un na súa medida.

Os propósitos da experiencia eran diversos, podendo sintetizalos en:



- Simbolizar, mediante a presenza e a solta das aves o concepto de Paz: ano tras ano os alumnos e alumnas con máis capacidades deseñan, colorean, recortan, modelan e recrean con diversos materiais a Pomba da Paz, que logo son utilizadas para distintas actividades grupais. Esta actividade proporciona aos alumnos o encontro directo co animal e o acceso á realidade concreta, facilitando así a asimilación dos conceptos.
- Acercar ao alumnado ao mundo animal fomentando así unha interacción positiva co medio. Esta interacción, sobradamente demostrada a través de numerosos estudos e investigacións, produce beneficios tanto a nivel de habilidades motóricas, coma a nivel emocional, comunicativo, psicolóxico e social.
- Establecer, na medida do posible, un intercambio comunicativo epistolar entre as dúas partes implicadas: mediante o correo "especial" destas pombas mensaxeiras, os alumnos envían mensaxes de paz á unha nena do concello de Narón.

Acordamos logo que eu sería a encargada de traer as pombas o día 30 de Xaneiro. É importante reflectir que esta actividade se engloba dentro dun conxunto de actividades grupais programadas para este día, como son:

- A confección dunha pomba branca xigante de poliuretano, por todos os nenos e nenas da escola con plumas feitas de cartolina, con frases de paz e mensaxes solidarios.
- O canto de paz: todo o persoal do centro, docente e non docente, xúntase cos alumnos no recibidor do centro e, acompañados da música da guitarra, gaita e pandeireta que tocan algunhas mestras, cantamos cancións, recitamos poemas,...
- Contacontos: O Mago Merlín, personaxe que vive no centro e na fantasía dos rapaces, interpretado e caracterizado por diferentes mestras, contou contos de pombas e de amor entre as persoas.
- A creación do muro da paz: mediante un xogo en equipos de exploración da contorna, os alumnos buscan os ladrillos que, coas mensaxes de paz, constrúen o muro da paz.

Os preparativos:

- Os días previos á actividade o profesorado reunímonos para organizar as accións máis oportunas

para que todo o alumnado tivese contacto directo cos animais.

Para evitar a tensión que lles suporía ás pombas o barullo de moitos nenos ao redor da cesta, decidimos que ao longo da mañá fosen acercándose ata a aula de Estimulación (lugar onde esperaban as pombas a ser soltadas desde o patio), os alumnos e alumnas con autonomía na deambulación e na orientación no centro. Houbo moitas visitas esa mañá: curiosos, preguntaban pola orixe das pombas; quen era a súa propietaria; sentían curiosidade polo que comían, onde vivían, por que volvían á súa casa, a que altura voaban, coma se chamaban,...; e outros, cun sorriso nos beizos, só observaban e escoitaban.

- Aos alumnos con serias limitacións motóricas e/ou sensoriais (parálise cerebral, cegueira, autismo...), o contacto directo cos animais facilitóuselles no momento anterior á solta, nun ambiente silencioso e tranquilo. A aproximación do alumnado ás pombas foi levada a cabo de diversas formas, respectando en cada persoa, o ritmo de asimilación e a forma de interacción co entorno. Por suposto, aqueles alumnos e alumnas con graves deficiencias sensoriais e motóricas foron conducidos, mediante o sentido do tacto, a percorrer o corpo das pombas coas súas mans, a sentir o fráxil latido do corazón e o seu morno plumaxe, ulir o penetrante cheiro, escoitar o tímido canto e as ás bater nerviosas, mentres o profesorado colocaba as mensaxes da Paz nos aneis das súas patas.
- Os alumnos e alumnas con máis capacidade intelectual coas aprendizaxes de lecto-escritura xa realizadas, serían os encargados de confeccionar as mensaxes de paz que as pombas levarían suxeitas con papel adhesivo ao anel das patas. A colaboración das titoras que imparten os Programas de Garantía Social non se fixo esperar e puxéronse mans á obra: mediante unha posta en común do grupo, decidiron o contido das mensaxes e deseñaron as tiriñas de papel de cores que se colocaron posteriormente nos aneis das patas das pombas.

A colocación de ditas mensaxes foi realizada polo profesorado, con axuda dalgúns alumnos.

A solta de pombas

O día 30 de Xaneiro cheguei ao centro cunha cesta de vimbios chea de pombas; eran uns 20 exemplares de machos e femias preciosos.



Elas estaban asustadas e eu entusiasmada. Quería ver as caras dos meus alumnos cando abrise a cesta xa dentro da aula de Estimulación Sensorial. Os alumnos da miña titoría neste curso están afectados de parálise cerebral e outras deficiencias asociadas coma é deficiencia mental profunda, autismo e deficiencias sensoriais auditivas e visuais (cegueira). Á aula de Estimulación Sensorial asistían cinco alumnos, dos cales dous sufrían regularmente ataques de autolesións e agresións a outros.

Esa mañá, os alumnos estiveron ollando, escoitando e tocando continuamente ás pombas, aproveitando as numerosas visitas que se recibiron durante a xornada. O seu estado de ánimo variou totalmente, tendo unha actitude totalmente sosegada. Non houbo episodios autolesivos ou agresivos, pero si risos e sorrisos.

Intentei que traballaran con outros materiais, pero foi imposible, a súa atención era totalmente dirixida cara aquela cesta de vimbios.

A solta das pombas realizouse no patio do colexio; todo o profesorado, persoal non docente e alumnado facíamos unha roda enorme, e no medio a cesta das pombas que, unha vez aberta, foron saíndo... primeiro unha a unha, e de súpeto, o bando enteiro estaba por riba das nosas cabezas. Deron catro voltas sobre o patio e puxeron rumbo ao norte.

Aplausos, gritos, risos e sorrisos, e tamén choros de medo dalgún neno asustado acompañaron o mo-

mento; logo viñeron os recitais, os cantos, a pandeireta, a gaita, e, sobre todo, o xogo do Arco da Vella, unha enorme e redonda tea de cores.

Tendo en conta a expectación suscitada e a curiosidade que xurdiu en torno á peculiaridade destas aves, os días seguintes á experiencia proporcionóuselle ao profesorado a información precisa sobre os mecanismos que se poñen en marcha na natureza do animal para ter a singularidade de percorrer grandes distancias e volver á súa orixe. Para recompilar esta información contamos coa colaboración da Asociación de Columbófilos de Narón e coa procura do tema en Internet, sempre coa participación dos nosos alumnos e alumnas, na medida do posible.

Pero a miña operación non remataba na solta das pombas; estaba todo coordinado polo móbil..." ¡papá, xa saíron! ¿A que hora? Ao redor da unha. Saíu todo moi ben; foi precioso. Grazas de parte de todos."

.....E chegaron. Aproximadamente unha hora despois chegou a primeira pomba; media hora máis tarde xa estaban todas de volta no seu fogar. María, que así se chama a propietaria das aves, recibiu as mensaxes de paz e, alterada pola emoción, gritaba ao outro lado do teléfono:

-¡que todos os nenos e nenas do mundo teñan xoguetes!"

- que todos sexamos amigos!

- que non pase ningún neno fame!

- que non haxa guerras!

- que todos os nenos teñan médico e medicinas!

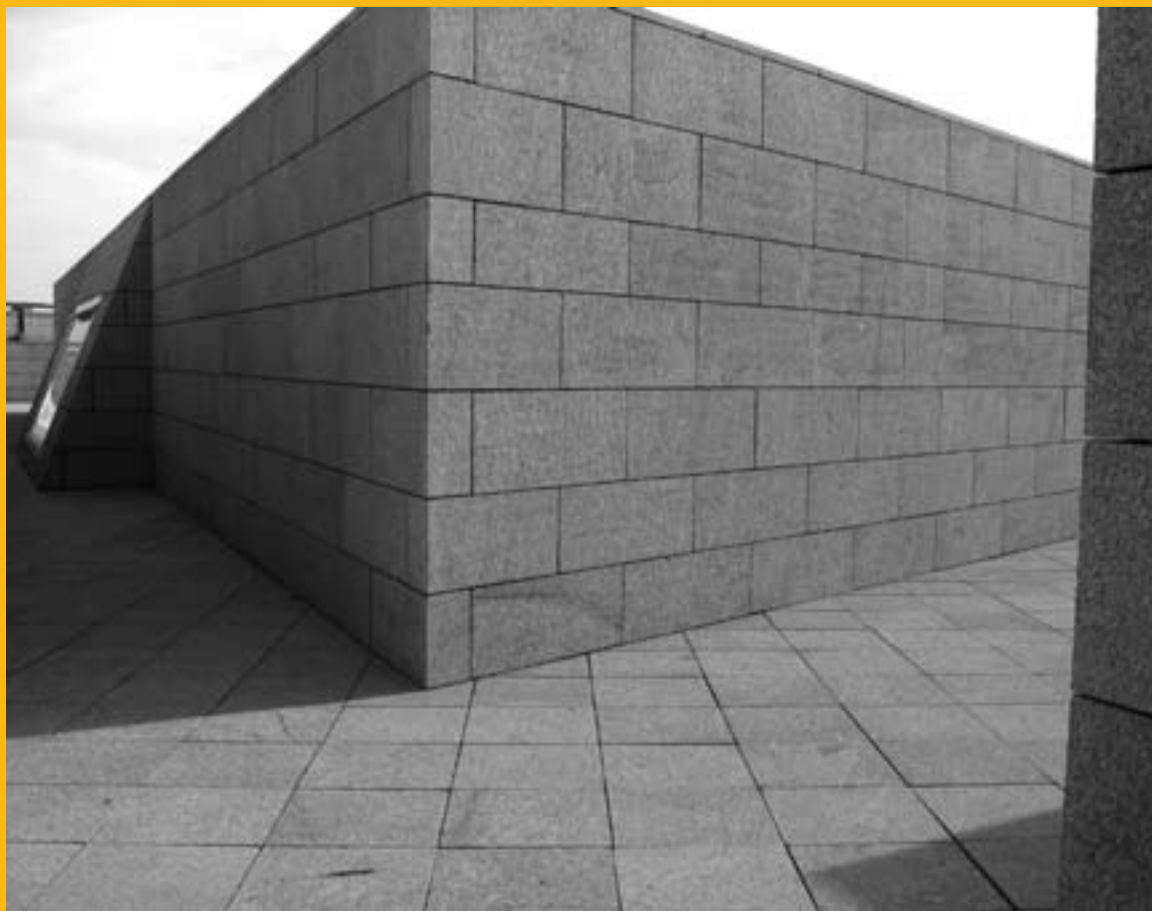
Suxerínlle a idea de contestarlle aos nenos e nenas do colexio de A Barcia, que escribiran estas mensaxes, mediante un debuxo e introducira nel as mensaxes que recibira, e así eles mesmos comprobarían a "maxia" da paz!

Entusiasmada fixo o debuxo, coloreou e pegou as tiriñas das mensaxes. Á semana seguinte chegou a carta ao centro e foi percorrendo todas as aulas e colocada máis tarde no taboleiro do recibidor, xunto coas fotos da festa da Paz. Os nenos e nenas que colaboraron na confección das mensaxes quedaron abraiados vendo a súas verbas nunha composición plástica que combinaba debuxo, texto, plumas, purpurina... Comezou así un intercambio de comunicación, no que eu fun a mensaxeira: o intercambio de cartas fíxose dúas veces máis e mandáronse fotos, frases, bicos e debuxos.

Na revista escolar *Orballo* menciónase esta actividade e este carteo entre as dúas partes implicadas, como algo moi especial. Por suposto, un exemplar da mesma gárdase con moita ilusión na casa dunha familia de Narón.

Para concluír, só quero dicir que este 30 de Xaneiro de 2007 realizouse a terceira solta de pombas mensaxeiras no patio do colexio A Barcia, coa ilusión posta dende o norte e o centro de Galicia e coa esperanza dun intercambio de mensaxes solidarios, de amizade, de PAZ.





Síndrome de ASPERGER:

Da comprensión literal ao pensamento crítico

Manuel Ojea Rúa
Universidade de Vigo

Introdución

A síndrome de Asperger é considerada un trastorno neuro-biolóxico, que presenta unha incidencia estatística de 1/250 individuos nados vivos, sendo a proporción por sexos de 8 homes/1 muller. A síndrome caracterízase pola presenza de déficits no desenvolvemento relacionados coas seguintes áreas: 1) na percepción sensorial específica, 2) na interacción social e nas habilidades sociais, 3) na comunicación, 4) na presenza de comportamentos idiosincráticos, e 5) certo grao de torpeza na área motriz.

En efecto, a observación dos déficits nas anteditas áreas mediante a utilización de protocolos polo profesorado na escola (ver táboa 1) pode facilitar unha detección temperá dos síntomas co fin de poñelos en coñecemento dos servizos específicos correspondentes para iniciar os labores de diagnóstico, así como a elaboración da conseguinte proposta de actuación educativa.

Táboa 1: Indicadores da síndrome de Asperger. Protocolo base de observación feita polo profesorado na escola.		
DIMENSIÓNS	CARACTERÍSTICAS	✓
INTERACCIÓN SOCIAL	Incapacidade para interactuar con iguais.	
	Déficits nas habilidades sociais para a interacción e faltan as claves sociais para a relación.	
	Respostas sociais e emocionais pouco axeitadas.	
COMUNICACIÓN E LINGUAXE	Retraso inicial no desenvolvemento da linguaxe.	
	Características peculiares no ritmo da fala, a entoación e a prosodia.	
	Déficits na comprensión ou interpretación literal do significado das expresións ambiguas.	
	Uso limitado de xestos.	
	Linguaxe corporal inapropiada e uso inadecuado de expresións faciais.	
PATRÓNS DE ACTIVIDADE	Preocupación absorbente por temas de interese.	
	Adhesión repetitiva e inflexible a rutinas.	
	Intereses obsesivos: acumulación de grandes cantidades de información sobre temas de interese.	
MOTRICIDADE	Retraso temperá na área motriz e mostra torpeza motora.	

Bases teóricas explicativas

Baron-Cohen (2001), Frith (2004) e Happé (2001) estudan os procesos de planificación e control dos contidos informativos e das tarefas cognitivas e afirman que o pensamento humano se caracteriza pola análise dos estímulos perceptivos co fin de darlles sentido e coherencia. Os individuos priorizan a comprensión dos significados das accións que eles mesmos realizan, a pertenza destas a un determinado contexto e

a tendencia a situálas dentro de contextos cada vez máis amplos. Esta integración perceptiva prodúcese tanto de arriba abaixo, é dicir, cando os estímulos están guiados polos coñecementos previos, como de abaixo arriba, isto é, cando os estímulos son analizados desde a perspectiva e características dos datos observados. Moi probablemente, as persoas con síndrome de Asperger posúen dificultades na unión de ambos tipos de niveis ou procesamento da información ou ben que a análise dun deles, o de abaixo arriba, veña determinado pola existencia de problemas no outro, o de arriba abaixo.

Segundo Frith (2004) e Ojea (2005), a percepción e codificación cognitiva das persoas con síndrome de Asperger caracterízase por unha tendencia cara á coherencia central cognitiva de carácter débil. Neste contorno, estas persoas obteñen bos resultados en tarefas que requiren illar os estímulos que favorecen a desconexión, mentres que este rendemento baixa considerablemente naquelas outras tarefas que esixen establecer relacións favorecedoras da coherencia. Así mesmo, como se mostra nas probas de *Figuras Enmascaradas*, as persoas con síndrome de Asperger manifestan boas capacidades para descubrir as figuras dentro dun debuxo significativo precisamente pola dificultade para observar o debuxo referido nun contexto integrado. Así mesmo, os bos resultados obtidos nas probas de *Cubos*, nas cales é preciso descompoñer unha figura xeométrica noutras menores, poden explicarse a partir da existencia dunha coherencia central débil, xa que esta permítelles ás persoas observar as partes con maior precisión que cando esta coherencia central é forte, na cal se tende a operar de maneira global (*gestalt*) buscando o significado do observado. O grao da coherencia central forte ou débil ten un significado similar aos estilos cognitivos de dependencia e independencia de campo. Deste xeito, a independencia de campo, da que a análise cognitiva non ten en conta o contexto, relaciónase cunha coherencia central cognitiva débil, mentres que os estilos cognitivos de dependencia de campo, definidos pola súa capacidade de analizar as situacións dentro dun contexto, relaciónanse cunha coherencia central cognitiva forte (ver gráfico 1).

Implicacións educativas

De acordo coa teoría cognitiva fundamentada na psicoloxía da percepción, as súas consecuencias máis inmediatas responden á seguinte cuestión: ¿as aprendizaxes deber partir do coñecemento global dos estímulos presentados como é o usual ou, polo contrario, é conveniente establecer un proceso seriado e secuencial de estímulos parciais que articulen progresi-

vamente esta globalidade? Pois ben, na presentación do seguinte estudo de caso, que corresponde a un estudante con síndrome de Asperger, que cursa estudos universitarios de Historia, pode observarse como a partir da presentación parcial dos estímulos (procesamento sucesivo) se adquire progresivamente un maior grao de coherencia central cognitiva (ver gráfico 2), facilitando o desenvolvemento gradual desde a comprensión literal do texto cara a un pensamento crítico elaborado, no que os alumnos/as con este tipo de diagnóstico son deficitarios.

En efecto, nesta estrutura de ensinanza-aprendizaxe pode observarse a descrición aplicada do proceso educativo referido ao estudo de caso indicado, no que o alumno mostra a progresión correspondente aos seguintes cinco pasos:

Estudo de caso

Proceso de aprendizaxe

(...)

I) G: Indución (con e sen mediación):

Texto 1.- idea principal:

"Na cidade do futuro "Metrópolis" existen dúas clases sociais, os privilexiados (os personaxes ricos), que son a clase feliz e dominante e os obreiros (os pobres), que forman un mundo subterráneo (...)"

Texto 2.- idea secundaria:

"Frederd, un personaxe rico que se namora de María, unha obreira representativa do ben, baixa ao mundo dos obreiros e participa nas súas vidas (...)"

Texto n.-

"Un tolo fai un robot humano baseado nunha falsa María e este provoca unha inundación en Metrópolis (...)"

Texto 1+ texto 2+ texto n= comprensión textual (gestalt):

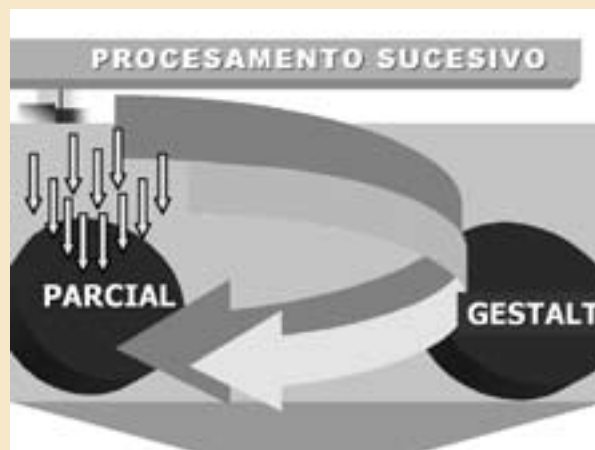
"Trátase do texto dunha película titulada "Metrópolis", estreada en Pequín en 1927 e dous meses máis tarde en Nova York, que destaca unha visión futurista da sociedade do momento".

Adquirida a comprensión do texto, é posible realizar un orde inverso facilitando a incorporación dun pensamento dedutivo para a análise das partes: G: dedu-

Gráfico 1: teoría perceptiva e estilos cognitivos.



Gráfico 2: estrutura da aprendizaxe baseada no procesamento sucesivo



ción (con e sen mediación): 1) idea principal, 2) idea secundaria, 3) ideas n e 4) síntese do texto= gestalt.

II) G: dedución da síntese (con e sen mediación):

Sinopse 1 da síntese:

"Existía un mundo desigual e inxusto formado por ricos e pobres (...)"

Sinopse 2 da síntese:

"O rico namórase dunha obreira (pobre) chamada María, (...)"

Sinopse n da síntese:

"Un tolo constrúe un robot, que representa unha falsa María. O robot provocou unha inundación e



apoderouse dos sonhos da cidade (...)"

III) G: comprensión das diferentes alternativas:

Elección dunha alternativa: decisión (con e sen mediación)= gestalt.

"Había un mundo desigual entre ricos e pobres (...)"

IV) G: toma de decisión:

Opinión (con e sen mediación)= gestalt.

"Non me gusta que o mundo sexa desigual porque é unha inxustiza e menos cando unha persoa cruel se aproveita da debilidade dun pobre".

V) G: opinión persoal:

Análise crítica (con e sen mediación)= gestalt.

"Debería ocorrer precisamente todo o contrario ao anterior, posto que é o que estaría ben, sería o xusto, o bonito".

Conclusións

A frecuencia dos resultados esperados neste proceso da aprendizaxe vai acadar datos significativamente máis positivos na medida en que mostren unha maior relación cos seguintes presupostos básicos: 1) significatividade, 2) funcionalidade e 3) naturalidade das actividades presentadas, de xeito que os procesos de mediación empregados como facilitadores do mesmo proceso de ensino permitan unha acción destacable sobre a base do desenvolvemento potencial dos estudantes.

Referencias

Baron- Cohen, S. (2001). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 6 (6), 248- 254.

Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.

Happé, F. (2001). Social and non social development in autism: where are the links? En Burack, J. A., Charman, T., Yirmiya, N. e Zelazo, P. R. (eds.), *The development of autism: perspectives form theory and research* (237- 253). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Ojea, M. (2005). *Trastornos generalizados del desarrollo: orientación educativa y atención en la diversidad*. Santiago de Compostela: Tórculo.





A aprendizaxe integrada: Contidos e lingua estranxeira

Jose Antonio Barral
CEIP Frei Luis de Granada. Sarria. (Lugo)

Hoxe en día temos moita información científica de como aprendemos as linguas, o que nos permite entender o papel da adquisición de lingua en relación coa aprendizaxe da lingua; así, o éxito na aprendizaxe dunha lingua, ten que ver coa oportunidade de recibir formación e ao mesmo tempo experimentar situacións de vida real nas que adquirir a lingua.

Porén, ¿que sucede para que moitos alumnos e alumnas non se consideren capaces de comunicarse na lingua estranxeira que aprenderon ao longo da súa escolaridade obrigatoria? Está claro que algo hai que variar na maneira en que se aprenden as linguas estranxeiras. Nesta situación foron aparecendo as metodoloxías denominadas como o xeito natural (*natural way*), nas que se prioriza o oral e o comunicativo sobre o escrito e gramatical. Escoito e entendo, logo falo e, por último, leo e escribo.

Aparecen, así, os programas de aprendizaxe bilingües asociados á xénese dos programas de inmersión Lingüística de Canadá (1965), que reciben o nome xenérico de "Aprendizaxe Integrada de Conceptos e Lingua Estranxeira" (AICLE), ou "Concept Language Integrated Learning (CLIL)", na súa versión máis coñecida que é a inglesa, que usaremos dende agora, e que basicamente consisten na aprendizaxe dunha área non lingüística utilizando como lingua vehicular outra distinta da habitual do ensino.

Facendo un pouco de historia encontrámonos no ano 1995 co *Documento Branco* da Comisión Europea no que se recomenda ensinar en lingua estranxeira áreas non lingüísticas para chegar ao dominio de tres linguas ao remate do período escolar. Na súa secuencia en 1998 xorde o proxecto CLIL, pero é no 2005 cando a Comisión Europea recomenda promocionalo, mediante a rede Eurydice que une trinta países dentro do proxecto "Education and Training 2010".

Os programas CLIL teñen como característica que os seus obxectivos son de dous tipos: uns relativos aos contidos non lingüísticos e outros aos da lingua obxecto de aprendizaxe. A metodoloxía interactiva e a consideración dos alumnos nunha posición central en canto aos procesos de ensino-aprendizaxe son dúas das súas principais características. Outros aspectos que mostran son que a lingua non é obxecto de estudo en si mesma, senón como un medio para a adquisición de contidos. Promóvense as aprendizaxe cooperativas. Ofrecense contextos naturais para o desenvolvemento da lingua. Permítese a adquisición dunha lingua máis complexa de maneira máis rápida. O alumnado séntese máis motivado e decidido á hora de empregar a lingua de forma contextualizada e de maneira espontánea. A énfase que fai CLIL na "resolución de problemas" e en "saber facer as cousas" fai que os estudantes se sintan máis motivados ao poder realizar isto mesmo noutra lingua que non é a habitual do ensino. A lingua úsase á vez para comunicarse e para aprender. A materia que se estuda é a que determina o tipo de linguaxe que se necesita aprender. A fluidez é máis importante que a exactitude no uso da lingua.

Existen moitas maneiras de desenvolver programas CLIL; dende leccións illadas durante o curso escolar e días bilingües, ata módulos ou centros bilingües, onde unha porcentaxe do currículo é impartida de modo bilingüe ou nunha lingua estranxeira.

Hai experiencias en marcha en moitos países, especialmente na Unión Europea pero tamén noutras partes do planeta, entre as que destaca o programa de educación bilingüe inicial posto en marcha en Holanda e en Finlandia dende hai anos e cun resultado importante en canto a coñecemento e uso de dúas linguas, a propia e a estranxeira, aínda que se necesitarían estudos precisos de como foi o proceso e cales foron os resultados exactos para unha máis adecuada valoración.

En España son moitas as comunidades autónomas que, de maneiras moi diferentes, están poñendo en marcha experiencias de tipo CLIL. Hai algunhas experiencias que contan con varios anos de existencia,



pero a maioría iniciáronse no ano 2005 co pulo da Comisión Europea e en colaboración co Ministerio de Educación y Ciencia.

En Galicia, partindo do ensino bilingüe que marcaba o desenvolvemento da lei de Normalización Lingüística de 1983, (impartíndose áreas en galego, outras en castelán e na práctica a maioría das veces de xeito bilingüe), o que xa é considerado como ensino CLIL, poderíamos citar: o Proxecto de Anticipación de Linguas Estranxeiras en educación infantil e no primeiro ciclo de educación primaria, que se ven desenvolvendo dende 1997, que chegou á práctica totalidade dos centros educativos galegos e que, no caso do ensino primario, deixa de ser experimental e pasará a ser obrigatorio co desenvolvemento da LOE a partir do vindeiro curso escolar. Nestes proxectos impártese lingua estranxeira, xeralmente inglés, un máximo de trinta minutos, en educación infantil e unha hora e media no primeiro ciclo de primaria para traballar a nivel oral o contacto coa nova lingua e a familiarización cos seus sons. Os resultados parecen interesantes, pero non hai estudos publicados ó aspecto.

Hai que sinalar que as Seccións Europeas en centros de ensino secundario se veñen realizando dende hai varios anos e as áreas obxecto de estudo en lingua estranxeira son do máis diverso.

As aulas bilingües en centros de Ensino primario iniciáronse no actual curso 2006-2007 como proxecto experimental en once centros galegos, un de francés e dez de inglés. Neles hai variedade de materias non lingüísticas que se ensinan de xeito bilingüe. A plástica; coñecemento do medio social e natural, a educación física ou as matemáticas son impartidas na lingua habitual e nunha estranxeira. As previsións de cara ao futuro parecen ser ampliar a oferta a todos os centros que o demanden e unificar as dúas ofertas de primaria e secundaria nun só proxecto de Aulas Bilingües.

O programa de aprendizaxe ao longo da vida que foi aprobado no pasado mes de decembro de 2006 pola Comisión Europea marca as pautas para o período 2007- 2013; comprende catro programas sectoriais Comenius (ensino non universitario), Erasmus (educación superior), Leonardo da Vinci e Grundtvig (adultos), cun orzamento considerable para o período. A aposta europea polas linguas vai, pois, en serio.

Hai algunhas consideracións que deberíamos facer con vistas ao futuro. Parece claro que nun mundo sen distancias o coñecemento das linguas é peza fundamental, mais teríamos que prever cal vai ser o



panorama lingüístico nos vindeiros anos e orientar os esforzos que se fagan no senso máis axeitado. Unha sociedade na que o inglés sexa a lingua na que se entendan persoas de distintos países e culturas e na que poidan convivir as outras linguas sen sufrir discriminación? Cal é o futuro do galego neste panorama? As respostas a estas e outras preguntas poderíannos dar pé para afondar máis neste tema.

Para saber máis...

<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>
<http://www.euroclil.net/>
<http://www.tieclil.org/>
<http://www.clilcompendium.com/>
<http://www.isabelperez.com/clil.htm#what>
http://www.edu.xunta.es/contidos/rede_linguas/



AS OUTRAS ESCOLAS E-LEARNING E INTERCAMBIO DE ESTUDANTES, EIXOS DO PROXECTO REBELS: RACE AND ETHNICITY BASED EDUCATION: LOCAL SOLUTIONS

María del Pilar Vidal Puga
Universidade de Santiago de Compostela
Ángeles Carbajo Martínez
Colexio San Xosé de Cluny

Resumo

Neste artigo presentamos o proxecto Comenius 2.1 *REBELS: Race and Ethnicity Based Education: Local Solutions* (<http://www.respect-network.org/rebels>) financiado pola Comisión Europea dentro do Programa Sócrates no que participamos catro países, a través da colaboración entre institucións educativas (universidades e escolas) de España, Holanda, Polonia e Turquía. Con este proxecto créase un espazo de formación de futuros profesores, tratando o tema dos cambios que teñen lugar na sociedade actual e, polo tanto, na educación, en relación á diversidade (cultural, de raza, étnica, social, etc.). Este espazo desenvólvese a través dun entorno de *e-learning* e dun proceso de interacción e intercambio mixto, virtual e presencial, entre profesores e estudantes e grazas á mobilidade destes últimos entre os países participantes no proxecto. Deste xeito, lévanse a cabo estadias dun mes de duración de estudantes en cada un dos catro países participantes.

Introdución

O proxecto REBELS comezou en outubro de 2004 grazas ao financiamento da Comisión Europea dentro do Programa Sócrates. Nel participamos un grupo de profesoras e investigadoras, así como alumnado, de varias institucións educativas de catro países: Holanda, Polonia, Turquía e España, co inglés como lingua común de comunicación.

Na implementación do proxecto houbo dúas fases, unha primeira fase piloto e unha segunda de mellora a partir da avaliación da fase previa. Tanto na fase piloto como na segunda tiveron lugar os intercambios entre os estudantes dos diferentes países a través de

estadias dun mes nunha facultade e escola do país de destino. O primeiro intercambio tivo lugar no mes de maio de 2006 e o segundo no mes de marzo de 2007. Esta mobilidade foi financiada polas diferentes Axencias Nacionais Sócrates de cada país e cubría os gastos de desprazamento, aloxamento e dietas.

Por cada país participou unha institución de educación superior e unha escola de educación infantil, primaria e/ou secundaria:

1. Holanda: The Faculteit Educatieve Opleidingen: trátase da facultade de educación profesional superior que forma parte da Universidade para Educación Profesional (Hogeschool van Utrecht). E a St.Gerardus Majella Mavo, que é unha escola de Educación Secundaria multicultural situada en Utrecht.

2. Polonia: Zespol Kolegiow Nauczycielskich: O ZKN é un

Instituto de Educación Superior para a Formación de Profesorado de Primaria e Secundaria con departamentos de Inglés, Alemán, Matemáticas, Educación Infantil e Inglés como lingua estranxeira, situado na cidade de Szczytno (Polonia). E o Zespol Szkol Zawodowych trátase dun conxunto de escolas que inclúen varios Institutos de Formación Profesional e Técnica tamén da cidade de Szczytno.

3. Turquía: Selçuk Universitesi (Eğitim Fakültesi): Facultade de Educación da Universidade de Selçuk da cidade de Konya (Turquía). E o Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu: unha escola de Infantil, Primaria e primeiro ciclo de Secundaria situada tamén na cidade de Konya.

4. España: Universidade de Santiago de Compostela (Facultade de Ciencias da Educación). E o Colexio San José de Cluny: Trátase dunha escola concertada





Contorna de e-learning REBELS. Proceso de entrada e acceso ao portafolios dun alumno/a



con niveis de Infantil, Primaria e Secundaria da cidade de Santiago de Compostela.

Por cada facultade e/ou universidade participou un coordinador (profesores/as e/ou investigadores/as) que colaboramos en varias tarefas, principalmente no desenvolvemento e implementación dos cursos (recollendo información, preparando os materiais, convocando, coordinando e moderando as reunións

de debate cos estudantes para traballar os contidos dos cursos, etc.). Pola súa parte, de cada escola tamén había un representante (xeralmente un profesor/a e/ou orientador/a do centro) que se encargaba principalmente da coordinación das prácticas na escola, colaborando tamén no desenvolvemento e implementación dos cursos. Deste xeito, ademais das tarefas propias de cada participante, leváronse a cabo actividades comúns, ademais da

preparación e implementación de materiais, que foron as de investigación sobre diversidade e multiculturalidade, a coordinación a distancia e presencial de cursos e intercambios, e o seu seguimento e avaliación.

En relación ao alumnado de Ciencias da Educación participantes no proxecto, hai que dicir que foron máis de 70 estudantes (aproximadamente 9 por cada país, en cada unha das dúas fases) os que foron seleccionados para participar nos diferentes cursos e nas estancias dun mes no estranxeiro.

Os temas tratados nos cursos tiveron que ver cos cambios que teñen lugar na sociedade actual e, por tanto, na educación, en relación á diversidade, tanto cultural, como étnica, social, etc.

A contorna de *e-learning* utilizado conta con espazos de información (contidos, cursos...) e comunicación (foros de debate) que, dentro do proceso educativo posto en práctica, tamén se describen neste artigo.

Proceso: Contorna de e-learning, intercambio e avaliación

Na contorna de e-learning (<http://www.respect-network.org/rebels>) os estudantes acceden a través dun nome de usuario e contrasinal ao espazo web do proxecto e ao seu portafolios, coas actividades dos diferentes cursos nos que participa e o seu "Diario de Reflexión" (Reflective Journal) onde cada quen vai incorporando as súas ideas, preconcepcións, aprendizaxes e reflexións persoais sobre os diferentes temas tratados.

Nos diferentes cursos e na práctica na escola, os e as estu-



dantes enfróntanse a problemas e situacións reais en relación coa diversidade cultural, social, de raza, etc., que se viven na actualidade nas escolas.

Na contorna de *e-learning*, estes problemas son presentados como materiais de ensino en forma de casos que, en ocasións, se completan con fragmentos de vídeo gravados nas diferentes escolas dos países participantes. Estes vídeos mostran situacións reais da clase ou das escolas e tratan de estimular a reflexión a través da comparación desas situacións coa propia experiencia e os coñecementos previos dos

estudantes. Os fragmentos de vídeo están gravados nun CD-ROM que se facilita a cada estudante.

Combínase a aprendizaxe e a interacción *on line* coa presencial, no que se coñece como procesos de *b-learning* (*blended learning*; formación combinada). Deste modo, a metodoloxía do *e-learning* complementábase con sesións presenciais de práctica nas escolas e de debate na universidade cos demais compañeiros, ademais de facelo cos estudantes dos diferentes países participantes. Así, os estudantes asisten regularmente (unha ou dúas veces por semana) á es-

cola onde teñen a posibilidade de observar e participar en diferentes situacións e contextos dentro e fóra da aula. Por outra banda, as reunións presenciais coa profesora universitaria e cos compañeiros teñen lugar periodicamente (cada semana) e nelas débates sobre os temas e casos tratados durante a semana anterior e as cuestións e dúbidas xurdidas no proceso de aprendizaxe do alumnado.

Na contorna de *e-learning* hai tamén espazo para o debate e o intercambio a través de foros de discusión e da posibilidade de descarga de arquivos.



Os contidos organízanse en catro cursos, dos cales o primeiro lévase a cabo no país de orixe de forma semi-presencial (usando a plataforma de *e-learning*, visitas á escola e reunións de debate), o segundo é virtual (cada alumno completa o do país onde vai facer a súa estadía, previamente a esta), e os dous últimos lévanse a cabo durante a estadía no país estranxeiro, da mesma forma semi-presencial que o primeiro:

1. *Coping with Diversity at Home* (Afrontando a diversidade na casa): Curso semi-presencial no país de orixe, formado por dez casos sobre temas variados e actuais relacionados con situacións reais nas escolas españolas en relación coa diversidade.

2. *Preparation for diversity Abroad* (Preparación para a diversidade no estranxeiro): Curso virtual dende o país de orixe. Consiste en preparar aos estudantes que van irse de intercambio para a súa futura estadía no estranxeiro con información e casos sobre temas relacionados coa cultura e a educación no país de destino, cunha comunicación fluída cos seus futuros profesores e compañeiros e compañeiras.

3. *Coping with Diversity Abroad* (Afrontando a diversidade no estranxeiro): Curso semi-presencial no estranxeiro. Consiste na resolución de casos do país en que se atopan de intercambio, seleccionados entre os casos do primeiro curso *Coping with Diversity at Home*.

4. *Culture and Education* (Cultura e Educación): Curso semi-presencial no estranxeiro, onde se abordan temas sociais e culturais do país en que se atopan de intercambio, os estudantes teñen que planificar, poñer en práctica e auto-avaliar dous proxectos culturais e dous educativos do país estranxeiro. Complementa

o curso tres, abrindo o abano de coñecementos xerais do país de destino.

Estes cursos estrutúranse, á súa volta, en casos relativos a exemplos reais que suceden nas escolas participantes. Cada caso contaba con tres tipos de actividades: descrición do caso, literatura sobre o tema e auto-avaliación.

Durante o 2006 levouse a cabo a primeira fase piloto cos cursos que naquel momento se reducían aos tres primeiros. Durante o segundo período de implementación (curso 2006-2007) fixéronse varios cambios e melloras tendo en conta a avaliación realizada e a nosa experiencia previa. Levouse a cabo unha avaliación continua durante todo o proceso e tamén unha avaliación ao remate da fase piloto, tanto por parte dunha avaliadora externa (a través de enquisas abertas ao profesorado e cuestionarios e entrevistas persoais e de grupo ao alumnado), como polos propios profesores participantes, de forma colaboradora, nunha reunión posterior de todo o grupo, que tivo lugar en xuño de 2006 en Utrecht (Holanda).

Grazas a estes procesos de avaliación puidéronse completar e mellorar os materiais da contorna de *e-learning* e os procesos postos en práctica na segunda e última fase de implementación.

Así, por exemplo, un dos cambios máis significativos foi a inclusión no portafolios do alumno dun "Diario de Reflexión" (*Reflective Journal*), con diferentes períodos previos e posteriores aos cursos, tratando de fomentar a reflexión sobre o aprendido e as competencias alcanzadas nos estudantes, seguindo os principios comúns europeos sobre competencias e cualificacións docentes (*Common European Principles*



for Teachers Competences and Qualifications) da Comisión Europea (Brussels, 2005).

Do mesmo xeito, engadiuse o mencionado curso sobre cultura e educación (*Culture and Education*) xa que, aínda que na fase piloto tamén se levaron a cabo actividades culturais e relacionadas coa educación, esta vez pretendíase que os estudantes planificaran, implementaran e avaliaran os seus propios proxectos culturais e educativos, reflexionando sobre as distintas experiencias e aprendizaxes. Tamén se engadiron tres casos máis prácticos aos cursos 1 e 3. Así, modificouse tamén a carga de Créditos Europeos (*EC: European Credits*) do sistema ECTS (*European Credit Transfer System*) (MECD, 2003) aumentando o número de créditos con estes cambios.

Ao rematar os cursos os estudantes tiveron que realizar un traballo final que variaba segundo o curso, dende un ensaio, unha carta final de presentación, ou un traballo en grupo sobre o aprendido.

Conclusións finais

Como xa se comentou, o proxecto REBELS desenvolveuse durante tres anos (dende o 1-10-2004 ao 30-09-2007). Esta duración ten a súa razón na procura de calidade e mellora, grazas a continua avaliación mencionada. O primeiro ano foi de análise e desenvolvemento, no que se levou a cabo unha exhaustiva revisión bibliográfica, recolleuse e analizouse información para o deseño dos materiais de ensino-aprendizaxe (vídeos, casos, selección de literatura, etc.) e realizouse o desenvolvemento da web e da contorna de *e-learning*. Todo este proceso continuouse durante o segundo e terceiro anos, como se viu, con

continuas melloras na contorna e ampliacións nos contidos.

Na análise deste proceso chegamos a unha serie de conclusións que se expoñen a continuación:

- O marco de mobilidade baseouse no principio de experiencia e "reflectividade multicultural". Normalmente este proceso de reflexión ten lugar no punto de orixe, pero neste caso trátase ademais de trasladalo tamén a un novo país a través do intercambio e da interacción con estudantes do país de acollida e dos demais estudantes estranxeiros, alén da oportunidade de coñecer a cultura e os sistemas educativos dos países visitados. A reflexión convértese en multicultural. Trátase de reflexionar sobre as competencias das futuras xeracións de profesores en Europa. Estes mozos docentes poderán achegar solucións contextualizadas a problemas locais sobre diversidade nas súas futuras escolas.

- O estudo de diversos temas sobre diversidade en dous contextos distintos (local e foráneo), grazas á contorna transnacional, a través do *e-learning* e da mobilidade de estudantes, ten un valor engadido para a comprensión da diversidade nas súas diferentes expresións (cultural, racial, de xénero, de capacidades, etc.).
- Tendo en conta que a educación en competencias débese basear na práctica, as escolas e as institucións de formación docente deberían traballar en conxunto. Contando coas escolas nos proxectos internacionais de intercambio e mobilidade fomentárase a calidade da formación do

alumnado grazas ao contacto directo coa práctica nos seus países de orixe e noutros, a través dos intercambios co estranxeiro.

- Por todo isto, cremos que a aplicación deste proxecto pode recomendarse como unha ferramenta de formación docente para futuros profesores na nova sociedade do coñecemento, diversa, cambiante e multicultural.

Co proxecto REBELS tratouse de estimular este intercambio e colaboración coas escolas que tanto beneficia a aprendizaxe dos nosos estudantes. Este intercambio culminou en xuño do 2007 nunha conferencia que tivo lugar en Konya (Turquía) onde participaron tanto profesores como alumnos e onde se debateron diversos temas como a metodoloxía empregada (*e-learning*, *b-learning*, prácticas educativas e mobilidade de estudantes) e os contidos postos en práctica, entre outros.

Bibliografía

Brussels (2005). *Common European Principles for Teachers Competences and Qualifications*. Bruxelas: European Commission.

MECD (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento marco. Última consulta: 10 de xuño de 2006, en: http://www.uniovi.es/Noticias/Documento-Marco_10_Febrero.pdf

Vidal Puga, M. P. (2007). Un espacio transnacional de educación a través del *e-learning* y de la movilidad de estudiantes. *Encuentro Iberoamericano de Educación Superior a Distancia*. AIESAD y Universidad Abierta para Adultos (UAPA). Puerto Plata (República Dominicana).

A ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA É NECESARIA ANTES, DURANTE E DESPOIS DA UNIVERSIDADE

Carlos Toural

Universidade de Santiago de Compostela



A proba é sinxela de facer. Non hai máis ca preguntarlle que sente a un estudante que remata o bacharelato. Seguramente teña a sensación de que se lle abre unha fenda diante dos pes. A seguridade que a familiaridade vivida no instituto aportaba deixa de existir e os medos ante o que o futuro académico ou profesional depara chegan a atenazar a moitos mozos e mozas. Neste punto é importante que os estudantes reciban a información necesaria, tanto cuantitativa coma cualitativamente, para poder tomar decisións conscientes e acertadas.

Para aqueles estudantes que elixen a universidade como seguinte paso a dar nas súas vidas o chimpó é dobremente novidoso e incerto xa que na maior parte dos casos, ademais da chegada ao mundo académico universitario implica a vivir lonxe da casa por primeira vez. Se unimos a incertidume causada pola chegada ao mundo universitario á primeira experiencia de vivir con certa independencia obtemos unhas persoas ávidas de información e consello. A orientación universitaria debe, polo tanto, abranguer as diferentes etapas polas que pasa un estudante: o período preuniversitario, a fase relativa á vida académica en nun último momento, unha intermediación ou potenciación das relacións estudante-empresa. Así, pódese dicir que un dos obxectivos da orientación debe ser acabar cos medos antes, durante e despois da experiencia universitaria.

A consecución dunha orientación integral é un dos obxectivos primarios para a Universidade de Santiago de Compostela e nesa liña traballa o Centro de Orientación Integral ao Estudante (COIE). Este Centro conta con tres unidades destinadas a informar aos estudantes: a Unidade de Orientación Preuniversitaria, a Unidade de Orientación Académica e a

Unidade de orientación e intermediación para o emprego. Estas tres unidades forman unha estrutura que traballa para conseguir varios obxectivos: unha mellor coordinación entre os proxectos educativos dos centros e a USC que permita aos alumnos realizar unha elección acertada dos seus estudos e integrarse con solvencia nos primeiros cursos académicos, apoiar ao alumnado durante os seus estudos universitarios para que a experiencia universitaria sexa o máis satisfactoria posible e por último, facilitar a inserción no mundo laboral dos estudantes egresados a través de programas destinados á súa inserción no mercado de traballo.

O Programa A Ponte

Unha das iniciativas de maior éxito que a Universidade de Santiago de Compostela desenvolve para a consecución da orientación integral dos estudantes na fase do ensino medio é o programa coñecido como "A Ponte entre o Ensino medio e a USC". Este programa desenvolve actividades nos centros de ensinanza media como xuntanzas cos directores, profesores, pais e nais dos alumnos e tendo en conta que tan só no que vai de ano o programa chegou a 12.000 estudantes (o que supón un aumento dun 75% con respecto ao curso 2002/2003, ano no que botou a andar o programa) nas máis de 223 que se realizaron a centros de 88 concellos do ensino medio, pódese dicir que o esforzo que se está a facer dende a Universidade de Santiago de Compostela por chegar aos futuros alumnos e mantelos informados está a ser constante e consecuente coas políticas de orientación desenvolvidas na universidade compostelá. Ademais, mediante a actividade "Encontros" desenvolvida ao amparo do programa "A Ponte", máis de 2.800 mozos e mozas

foron recibidos en diferentes facultades para que coñeceran de preto a realidade universitaria.

O programa "A Ponte" realiza unha morea de actividades co obxectivo de que o paso do bacharelato á universidade no supoña unha experiencia dramática para os estudantes. Dentro deste obxectivo xeral encádrase unha das actividades que está a contar cun maior éxito, a chamada "Materias Ponte" na que para o comezo deste curso 2006/2007 se matricularon 815 novos estudantes. A través de "Materias Ponte" a USC ofrece clases de apoio antes de comezar o curso en materias nas que puidera resultar máis problemático o salto universitario con respecto ao aprendido ata o último ano de bacharelato como son matemáticas, física, química, debuxo, inglés ou francés.

Como se pode comprobar, son moitas as propostas e actividades destinadas a acadar unha orientación positiva dos estudantes preuniversitarios, universitarios e post-universitarios, e dende a USC trabállase para a construción de novas canles de comunicación entre a universidade e a súa comunidade. Así, botando man das ferramentas propias da Sociedade da Información e Comunicación na que vivimos parece necesario o feito de seguir traballando para potenciar a rede como punto de acceso aos servizos universitarios e estudar outras posibilidades que suporían fitos na comunidade universitaria española, debido ao seu carácter innovador, como sería a posta en marcha dunha canle de Televisión Dixital Interactiva propia da Universidade de Santiago de Compostela, a través da que ofertar tódolos seus servizos (matrícula, peticións de información, acceso a servizos de aloxamento...). Hoxe son ideas e proxectos que mañá serán realidades que contribuirán á mellora da calidade da orientación dos estudantes.





Recursos do contorno

Parque eólico experimental Sotavento

Araceli Serantes Pazos
Universidade da Coruña

Propietarios: Sotavento Galicia SA
 Xestores: Eolo Galicia SL
 Enderezo: Momán. 27826 Xermade (Lugo)
 Contacto: Sotavento
 Tel: 981-44 10 20
 Fax: 981 44 10 28
 Web: www.sotaventogalicia.com
 E-mail: divulgacion@sotaventogalicia.com

Período de apertura: Todo o ano. Días laborais de 10 a 18 horas; festivos e fins de semana de 11:00 a 14:00 e de 16:00 a 18:00 horas

Destinatarios/as: As actividades están programadas en función de catro colectivos: educación infantil e primaria, secundaria-bacharelato e formación profesional non técnica, formación profesional técnica e Universidades, e público en xeral e asociacións.

Grupos: A oferta de visitas divídese en visitas concertadas e non concertadas. Os grupos organizados concertarán previamente a duración da visita, así como os contidos e actividades. Nas visitas de grupos inferiores a 20 persoas non é necesario concertar cita previa. Pódense realizar visitas autoguiadas polo complexo; o centro facilita material para realizar este tipo de visitas.

Requisitos: As actividades organízanse para grupos de 20 persoas mínimo e 80 máximo.

Prezo: Gratuíto

Características das instalacións: O Parque dispón de salas divulgativas, salas de control da produción enerxética, 24 aerogeneradores e varias rutas temáticas no exterior do parque.

O edificio conta cun aula divulgativa, un mirador, unha sala de control, un taller de enerxía, un auditorio e unha sala de eficiencia, como lugares onde se desenvolven as distintas actividades. No exterior ademais dos aerogeneradores están as placas solares fotovoltaicas e térmicas, a zona de cultivos enerxéticos e o museo xeolóxico ao aire libre.

Ten tenda e pode concertarse un servizo de comidas. Non hai cafetería.

Actividades:

1. Visitas guiadas polo Parque e polas instalacións.
2. Ruta do vento e ruta das pedras.
3. Actividades teórico-prácticas sobre as distintas enerxías.
4. Proxección de vídeos técnicos divulgativos sobre eficiencia enerxética e enerxías renovables.
5. Obradoiros e xogos.



Valoración: O parque experimental conta con numerosos e interesantes recursos e instalacións para comprender distintos modelos de produción enerxética limpa; un lugar de referencia para tratar dende o punto de vista educativo a problemática enerxética e a necesaria eficiencia no consumo. Todas as propostas de actividades son de carácter teórico-práctico, nun ambiente lúdico de aprendizaxe. O equipo educativo acompaña e dirixe en todo momento as actividades propostas. Facilitan previamente material de apoio e a páxina web contén bastante información sobre o centro. O acceso está perfectamente indicado e pódese acceder en autobús; non hai transporte público ata o centro. Moi recomendable.



O VALOR DE ELIXIR

Yésica Teijeiro

Esther Vila

Luiz Claudio da Silva

Pablo M. Souto

Universidade de Santiago de Compostela



Nestas liñas, algúns estudantes, bolseiros e membros do Persoal Investigador en Formación, quixemos retratar a gran diversidade de itinerarios e andainas que o paso polos estudos de terceiro ciclo, así como pola etapa de formación predoutoral, atravesas a cantas persoas optan por esta escolla profesional, que representa a continuidade dos procesos de formación ao longo da vida, e ao tempo unha certa quebra coas etapas de diplomarse e licenciarse.

Nos seguintes fragmentos, elaborados, en cada caso, en clave persoal, presentámosvos diferentes achegas polas que cadaquén, en tanto lector ou lectora, poderá pousar o seu ollar e familiarizarse con distintos modos de concibir este ámbito de desenvolvemento socioprofesional, de naturezas académicas, universitarias e investigadoras, pero tamén persoais, sociais e intelectuais. Sen dúbida, opcións e escollas motivadas por ese “valor de elixir” que Fernando Savater presenta como un acto de valentía e de coraxe, que implica ter que decidir e decidirse nun proxecto de vida e nun proxecto de profesión.

Propostas e apostas polo ir alén

En realidade, se reflexionamos durante un momento, a tarefa encomendada non resulta de todo doada, xa que verdadeiramente non é sinxelo poder recoller nunhas liñas as nosas sensacións, emocións, impresións ou experiencias do camiño percorrido e por percorrer ao longo da etapa formativa do terceiro ciclo.

Desde o meu punto de vista, o terceiro ciclo é un camiño que abre a posibilidade de coñecer o mundo da investigación, no noso caso da investigación educativa. Por iso, non deixa de ser unha opción formativa na que continuar aprendendo e coñecendo máis de preto o mundo da formación e da investigación universitarias. É un camiño que, para min, tivo o seu inicio ao longo do ano pasado, cunha etapa formativa que ten por obxectivo proporcionar a formación inicial para comezar a camiñar polo labor investigador. No segundo ano, coa realización do Traballo de Investigación Tutelado, vas aprendendo a cada paso que dás o importante que é que o teu tema de estudo te motive e che esperte curiosidade, xa que diso depende que o teu traballo resulte todo o interesante que pode ser. En canto aos vindeiros anos no transcorrer do terceiro ciclo, centrados, fundamentalmente, na realización da tese de doutoramento, polo momento non podo falar das miñas experiencias, xa que aínda están por chegar, sen embargo, o feito de ter ao carón xente que as viviu ou está a vivilas permíteche reparar en que non todos os camiños ao longo do terceiro ciclo

teñen os mesmos percorridos, nin a mesma maneira de camiñar. Aínda así, podes observar a intensidade que pode chegar a ter o traxecto, así como o longo que pode facerse o camiño. Aspectos que, segundo quen o mire, teñen un ou outro significado, pero que, baixo a miña opinión, non deixan de quitarlle atractivo á opción de formarse para chegar a ser un investigador profesional.

Por outra banda, a posibilidade de contar cunha bolsa durante este período, non é unicamente unha maneira de financiar a túa formación e investigación ao longo do terceiro ciclo, senón que vén ser a posibilidade de colaborar cun grupo de investigación dentro da universidade, algo que fai que sintas o terceiro ciclo máis alá dunha opción formativa como unha opción de traballo, o que implica compartir tarefas, asumir responsabilidades, coñecer compañeiros, etc. Neste sentido, teño a seguridade de que o meu paso por esta etapa non sería o mesmo sen poder compartir diferentes iniciativas cun equipo de investigación, traballo que permite experimentar vivencias que acaban sendo de gran interese tanto a nivel profesional, como investigadora en formación, como a nivel persoal, como persoa integrante dun colectivo no que os seus membros, na maioría das ocasións profesores da túa formación, os descubres a outros niveis dos que inicialmente os identificabas.

Para rematar, podo dicir que penso que a elección de comezar a camiñar no mundo da investigación non pasa por ser unha opción calquera, terá que ser unha elección decidida, ilusionada... e esperanzada en que coas nosas contribucións atopemos camiños de cara á mellora no eido da educación. A investigación de cada un pode ser un pequeno grao de area, que xunto cos outros grans poderán facer unha montaña. Unha montaña de ilusións, unha montaña de esforzos, unha montaña de iniciativas, unha montaña que tamén se caracterizará por acumular erros, problemas e obstáculos, pero non debe esquecer o seu sentido inicial, que non é outro que contribuír coas nosas investigacións a poder mellorar determinados aspectos no campo educativo. Aínda que chegar a esta mellora supoña superar diversos inconvenientes que se irán configurando ao longo dese camiño, duro e pedregoso, en determinadas ocasións, e reconfortante e satisfactorio, noutras, que os alumnos do terceiro ciclo debemos percorrer conxuntamente para chegar a conquistar e "levantar montañas".

Por último e para non perder os ánimos no camiñar, debemos de ter presente que a desaparición das dificultades non fan a un profesional nin a un investigador mellor nin máis bo, senón que o verdadeiramente interesante é sentirse capaz de derrubar os obstáculos que o camiño nos vai presentando e



sempre tendo presente as bases, que algún día os que agora nos acompañan, guían ou tutelan e que noutro momento pasaron por ese traxecto, nos dan para un bo camiñar.

Entre travesías e traxectos polo eido do universitario

Cando te matriculas no Terceiro Ciclo embárcaste nunha viaxe emocionante, incerta, esixente... Escolles o barco no que subir –o programa de doutoramento- pero, se cadra, descoñeces canto vai durar a travesía e en que porto vai arribar. No entanto, sabes que a característica distintiva desta embarcación é a súa orientación cara á investigación. No primeiro ano recibes unha formación básica sobre aspectos teóricos e metodolóxicos no eido en cuestión –a través da realización de seminarios- e no ano que lle segue xa realizas a primeira incursión nos mares temáticos do teu interese preferente –a realización do Traballo de Investigación Tutelado. Convérteste así nun mariñeiro con coñecementos e habilidades sobre os trebellos máis rudimentarios e necesarios para sucar eses mares –a obtención do Diploma de



Estudos Avanzados. Todo isto con vistas a potenciar unha navegación eficiente –a realización da tese– que permita, nun tempo razoable, arriar a áncora e pisar terra firme –a consecución do título de doutor.

Eu subín a bordo hai dous anos e medio. Navego pola etapa de Tese. Son unha desas persoas que pertence a un colectivo que moitos ven como aqueles/as estudantes que permanecen enquistados/as na universidade, demorando ao máximo a súa inserción laboral, prestando servizo ós profesores/as de modo submisos... Con todo, polo menos no meu caso, a realidade é ben distinta.

O meu papel coma estudante de Terceiro Ciclo mudou ao longo dos anos do doutoramento. Nun principio pode que non diferira en absoluto do asumido ao longo dos moitos cursos a través do sistema educativo, pero, co paso do tempo, a mera estudante foi adoptando o rol de investigadora e mesmo de profesora universitaria –sen deixar de ser alumna. A realización da tese non só me está a proporcionar unha formación teórica e metodolóxica avanzada, senón tamén unha verdadeira experiencia profesional –para moitos a primeira. Cabe dicir que os contratos predoutorais de formación de doutores –contemplados, entre outros, polo Programa María Barbeito que promove a Consellería de Innovación e Industria da Xunta de Galicia– constitúen unha pedra angular neste senso.

Agora ben, os doutorandos somos, ás veces, vítimas do frío sistema institucional no que nos atopa-

mos inmersos. Desgraciadamente uns están baixo a supeditación caprichosa e desmedida de profesores/as, outros carecen de dirección axeitada e motivada, algúns padecen de escasa integración na vida social e científica das entidades investigadoras, bastantes andan faltos de relacións co mundo extra-académico... Todas estas circunstancias redundan nun paupérrimo illamento académico, nun hostile individualismo, nun mísero traballo servil... e impiden asumir plenamente aos doutorandos o seu verdadeiro papel no desenvolvemento do ensino superior.

Ao meu parecer, nesta viaxe un pode afastarse facilmente da derrota prevista. Os problemas, frustracións, contratempos... son compoñentes inherentes e continuos desta travesía. O noso barco debe manterse a flote, non debe deixarse abater, nin ficar encallado, nin moito menos fundirse. Hai que buscar canles polas que atravesar, aproveitar as correntes mariñas e os ventos que sopran, ter presente aquela estrela que tanto titila no ceo... A traxectoria do noso navío debe estar marcada en todo momento polo entusiasmo, o esforzo, a responsabilidade, o tesón, a dignidade... A nosa gamela gozará así de maior estabilidade, facendo maior fronte ás tempestades e mantendo firme o rumbo no plano do horizonte.

Neste traxecto, a meta non é chegar canto antes a terra, subir de rango sen máis, senón aprender sucando os mares, atopar satisfacción no labor que se realiza e poder chegar a ofrecer unha contribución científica orixinal e de calidade que permita ampliar dalgunha maneira as fronteiras do coñecemento dentro do campo estudado, neste caso, das Ciencias da Educación. É dicir, que a investigación desenvolvida sirva, dalgún modo, como medio para o progreso da nosa comunidade. En fin, así é para min o Terceiro Ciclo, aínda que dificultosa, unha travesía gratificante e de autorrealización.

Miradas e achegas dende o Atlántico

Facer un curso de doutoramento significa sempre procurar novas perspectivas de crecemento profesional e persoal. Na miña experiencia particular, decidir saír da América Latina para facer un curso de terceiro ciclo en Europa supón lidar cunha diversidade de aspectos, non sempre medibles ao inicio. Da organización documenta le académica ata a reflexión arredor do tema a investigar e a busca de recursos, pasando pola chegada ao lugar onde se desenvolve nos seminarios, hai unha longa distancia a percorrer.

Partir dende o Brasil-Bahia e escoller España-Galicia-USC para cursar un doutoramento implica tomar

unha serie de decisións e actitudes que moitas veces ocorren sen a debida dispoñibilidade das informacións necesarias para evitar prexuízos de ordes académicas e económicas. Esta situación crea una sensación de incerteza sobre o camiño a ser percorrido.

Apostando nunha formación académica consistente, pautada pola participación e realización democrática dentro e fora dos seminarios, profundidade e rigor científico, organización e dispoñibilidade de recursos institucións, así como a cualificación e o interese do profesorado, axuntemos todos os folgos na procura dunha titulación sustentada no coñecemento. Durante este proceso, xorden situacións de aprendizaxe de valores que precisan ser resignificadas, frustracións superadas, expectativas re-dimensionadas e proxectos redefinidos.

Diante deste cadro, é de importancia que os departamentos que coordinan os cursos de doutoramento procuren sempre facer diagnósticos, implementar e avaliar accións no sentido de verificar en qué medida están atendendo ás súas demandas. É fundamental, tamén, observar se ao formar estes novos científicos están, tamén, colaborando a que reflectan sobre a súa responsabilidade profesional e, sobre todo, social.

Pensar no que somos, ser o que pensamos: unha tarefa ineludible

O colectivo integrado por estudantes, bolseiros e persoal investigador en formación participa dunhas identidades comúns que dota a cada un dos seus integrantes dunhas singularidades propias. Aos sinais que nos falan da vixencia desas identidades compartidas, referirei eu o meu decorrer polas pasaxes da formación e profesionalización no eido da investigación educativa.

O primeiro destes sinais sitúanos como integrantes dunha comunidade investigadora, materializada nun Espazo Europeo da Investigación e nun Espazo Europeo da Educación Superior, que nos acolle como membros de pleno dereito do chamado “espazo europeo da aprendizaxe permanente”. É aquí onde están formalmente definidas as nosas identidades como “aquele conxunto de profesionais que traballa na concepción ou creación de coñecementos, produtos, procesos, métodos e sistemas de natureza innovadora e na xestión dos correspondentes proxectos derivados” (Carta Europea do Investigador).

O segundo dos sinais fainos debedores e acredores das condicións que han de favorecer o aumento

dos investimentos públicos e privados en I+D+i máis alá do 3% do PIB –para unha Europa que hoxe produce xa un terzo do coñecemento científico mundial–, atesourando importantes haberes en distintos ámbitos do saber, entre eles, o educativo e o social.

Un terceiro sinal incardina as nosas identidades colectivas como parte do capital humano desafiado a facer da economía europea a máis competitiva e dinámica do mundo, en cumprimento da coñecida Estratexia de Lisboa definida na cimeira de Lisboa do ano 2001. Nestes sentidos e discursos, encarnamos a convicción dun modelo de desenvolvemento socioeconómico baseado no progreso científico-tecnolóxico que devén das distintas formas de produción de coñecementos básicos e aplicados para a mellora individual e colectiva dos nosos proxectos e traxectos sociais e culturais.

En cuarto lugar, estamos chamados a facer nosos os deberes e dereitos recoñecidos no Estatuto de Persoal Investigador en Formación –aprobado como Real Decreto 63/2006, de 27 de xaneiro–; reafirmando as nosas identidades nos principios e códigos éticos da Carta Europea do Investigador, como principios e valores cívicos da democracia que vivimos e animamos.





Quinto, herdamos elementos identitarios dos avances realizados no desenvolvemento dos sistemas estatais e autonómicos de Ciencia e Tecnoloxía, incorporándonos a eles coa expresa vontade de continuar progresando nos seus logros; acuñando a valía dos distintos instrumentos e recursos cos que hoxe contamos para multiplicar os seus valores e baluartes; así como legando ese patrimonio a outros novos investigadores “novos” que veñan a incorporarse á profesión investigadora.

Un sexto sinal que nos caracteriza é o estarmos particularmente virados cara á internacionalización dos espazos e dos tempos de investigación que vivimos, traducindo as nosas prácticas nos beneficios das políticas de mobilidade e de retorno, dos intercambios científicos internacionais e das transferencias locais e globais. Todo a fin de introducírmonos nunha dimensión europea da carreira científica e investigadora, así como aproximármonos ás distintas comunidades e tradicións científico-educativas xa consolidadas. Nestes terreos sentímonos chamados e desafiados a promover e fomentar ao obxecto de harmonizar métodos, procedementos e sistemas de investigación que favorezan as relacións de co-operación baseadas nunha linguaxe terminolóxica

e semántica de común acordo para o diálogo e a comprensión mutua e allea.

O sétimo trazo que acentúa o noso compartimento de identidades comúns é o feito de aportarmos ao local e ao comunitario que habitamos os elementos para unha auténtica e irrenunciable territorialización das políticas investigadoras. Nestes eidos, somos contribuídores do fortalecemento das rexións no seo dos Estados e países; prestando particular atención ás peculiaridades lingüísticas, culturais e xeográficas que acubillan o noso labor de estudo e análise.

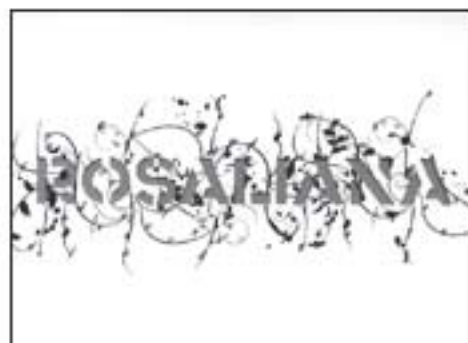
Un oitavo elemento substantivo é sermos canais catalizadores das necesarias e ineludibles pontes a tender entre a universidade e o sector industrial-empresarial, situando nestes intersticios as posibilidades de desenvolvemento socioprofesional que han de cobrar aínda maior significado no amplo e diversificado abano de carreiras investigadoras que a educación estimula e congrega.

O nono dos nosos acentos é o de actuarmos guiados por principios éticos, profesionais, cívicos e responsables, adecuados ás obrigas estatutarias e contractuais que subscribimos, tendo como referentes os criterios de calidade, transparencia e excelencia polos que haberán de decorrer os procesos de valorización e recoñecemento social, profesional e salarial da tarefa investigadora que realizamos.

E en décimo lugar, como suma de todos os anteriores sinais que nos identifican –e onde particularmente quereda tamén verme identificado como estudante-investigador en formación–, somos quen de ampliar e estender as mellores condicións materiais e inmateriais para o desenvolvemento da carreira científica e a consolidación dunhas traxectorias investigadoras que sexan ecuanímes coas expectativas que atesouramos.

É por iso que, presentándonos a todos nosoutros e todas nosoutras en colectivo, cadaquén de nós percíbese como o aval dun presente consolidado e próspero, capaz de imaxinar novos e mellores futuros para o quefacer pedagóxico-social das comunidades educativas; acreditando nas nosas valías para alcanzar logros científicos de relevancia social que contribúan á mellorar a calidade de vida da cidadanía e o noso benestar social, colectivo e comunitario.

En definitiva, dez sinais, dez trazos, dez acentos que motivan o noso título porque son un convite a *pensar no que somos e a ser o que pensamos*. Sen dúbida, unha desas tarefas ineludibles dos nosos seres-estares como integrantes das apaixonantes vidas colectivas que identifican ás nosas comunidades científicas.



::1

::1

Rosalía

Edición de facsimiles ligados a la figura de Rosalía de Castro

::Año 2007 ::ISBN: 978-84-8740-244-7

::2

A Socioloxía e os novos retos**IV Congreso astur-galego de socioloxía**

Vela Vela, José Luis (ed.)

Antes dun recente encontro científico que reuniu a investigadores de Galicia, Asturias e o Norte de Portugal para debateron unha grande diversidade de cuestións, prescibidas por tres grandes temas: os novos retos que levanta a globalización, a adaptación da disciplina de Socioloxía ao Espazo Europeo de Educación Superior e as dinámicas socioculturais e culturais asociadas á definición de Educación Galega-Norte de Portugal.

::Año 2007 ::Formato CD ::ISBN: 978-84-8740-248-4



::2



::2

::2

En transición. Papeles dos anos de transición**Vicepresidencia da Educación Universitaria e Ordenación**

Cadelleiro da exposición da rúa colección de papeles dos anos de transición reunida por Bernardo Vaidía. Trátase dun sorprendente e valioso documento gráfico sobre a historia dos partidos políticos, das organizacións sindicais e dos movementos sociais dos anos de transición.

::Año 2007 ::17x26 cm ::ISBN: 978-84-8740-242-5

::4

En artefatos, linguas y tradiciones**El discurso de Esteban Hernández**

Romero Perillo, Paz e García Hurtado, Manuel Reyes

Volumen colectivo que integra un recorrido de estudios de Historia de Galicia, arqueoloxía, historia da arte, etnoloxía, literatura e literatura leónese medieval.

::Año 2007 ::257 páx. ::17x24 cm ::ISBN: 978-84-8740-243-0



::4



::5

::5

Vida artificial. Modificacións anarquistas

Berto, José

Presentación anarquista e rigorosa á vez dos avances en Vida Artificial, a disciplina que se ocupa dos aspectos científicos, aplicados, filosóficos e sociais da habilidade para simular comportamentos coñecendo a vida en organismos, máquinas, moléculas e outros medios alternativos. Contén apartados especialmente dedicados aos mitos da bioinspiración, os organismos celulares, a autorregulación, a evolución artificial, a morfoloxía e a robótica autónoma.

::Año 2007 ::238 páx. ::17x24 cm ::ISBN: 978-84-8740-184-0

:: CONTACTO

:: SERVIZO DE PUBLICACIÓNS

Edificio Xosé Capdevielle, 3º andar
Campus de Elviña. 15071 A Coruña

www.udc.es/publicaciones
publico@udc.es

pais e nais



Diferentes

CONFAPA-GALICIA

*Só sabíamos que unha recta, se que-
re, pode ser curva ou crebada e que as
estrelas errantes son nenos que igno-
ran a aritmética.*

Rafael Alberti ("Sobre los ángeles")

Cando un neno ou nena chega a este mundo, atópase cunha organización social feita por e para adultos, onde as normas están deseñadas en estruturas inamovibles e nas que, de antemán, se supón que han de encaixar todos os recentemente chegados coma se fosen pezas dun xogo didáctico: no furado triangular, a peciña de tres lados, no redondecho, a pelotiña... Mais, ¿que ven a ocorrer cando o neno non se corresponde co modelo predeseñado?: que é DIFERENTE.

DIFERENTE ¿a, ante, baixo, con, contra, de, se-
gundo, sobre QUÉN?

Diferente é o meu fillo do teu e ou o teu daquel
outro, pero diferentes entre si e non porque non co-
incidan coas regras de pesos e medidas instauradas.
Neste punto xa temos as etiquetas dispostas: Bea-
triz e Antón perderán a súa identidade, aquela que
os fai únicos, para converterse nunha xorda e nun
paralítico cerebral (cando non nun PC como se fose
un ordenador). E dicir, a PARTE anula o TODO.

Goya, Dostoievski, Kalho e tantos outros foron
diferentes na súa pintura ou literatura. Ninguén
veu as súas disparidades na xordeira ou na paráli-
se, porque nin D. Francisco pintaba cos oídos, nin
Frida coas súas malformadas pernas e ¿non puidera
ser que a xenialidade de Fiodor Dostoievski pro-
viñera do seu alterado cerebro?. Eles son xenios
universais, os nosos nenos son....¡daquela maneira!
Ante esta situación, dolorosa para quen a sofre di-
rectamente e terriblemente inxusta nunha socieda-
de plural e democrática, a función da escola é cada
día máis importante, especialmente desde que se
impuxo o concepto de ESCOLA UNIVERSAL, é dicir
ESCOLA PARA TODOS. Esta universalidade baséase
en que todos somos educables e nesta mesma idea
fundaméntase o principio constitucional de: "TO-
DOS TEÑEN DEREITO Á EDUCACIÓN" (Art. 27.1)

Esta escola, que nós coma pais reivindicamos, de-
fende o feito de que todos temos capacidades e po-
sibilidades de desenvolvemento persoal. A cegueira
e a xordeira ou o déficit intelectual non son obstá-
culos infranqueables en si mesmos. O obstáculo es-
tará, non seu caso, nun sistema educativo que soa-
mente pensa nun tipo de nenos, os que responden
ao concepto de "normalidade". Un neno ou nena
con discapacidade física non ten para a súa forma-
ción académica máis barreiras cás urbanísticas, ar-

quitectónicas ou de transporte e estas son sinxelas de eliminar, querendo, pero na actualidade a maioría dos centros escolares non dispoñen de ramplas; as cadeiras de rodas non entran polas portas; os aseos son inadecuados; non hai ascensores; etc. etc.

Dentro dos grupos menos dotados haberá que coñecer as particularidades de cada quen e unha vez avaliadas polos equipos de apoio específicos, coa achega doutros profesionais (médicos, fisioterapeutas, psicólogos clínicos...) alleos ao centro e os pais (aos que sistematicamente se ignora) indicarán a quen corresponda cales son as axudas e servizos precisos para a óptima escolarización dos nenos.

Esta escolarización farase sempre, e por riba de todo, respectando o dereito que, como pais, temos a escolarizar os nosos fillos no centro que, unha vez escoitados os especialistas, nos pareza o máis adecuado, cos mesmos dereitos e obrigas que teñen todos os pais: cumprir cos requisitos de escolarización de acordo coa normativa vixente.



Necesitan os profesores revisar a súa concepción de comprensión lectora?

Andrés Suárez Yáñez

DIPITE 2007(1),

Dpto. MIDE.

Universidade de Santiago de Compostela



(1) Esta sigla corresponde á materia optativa Dificultades na Produción e Interpretación de Textos Escritos do último curso da titulación de Psicopedagogía da Universidade de Santiago de Compostela. O texto foi producido por toda a clase coa guía do profesor que imparte a materia.

1. O problema

Normalmente os profesores – sobre todo, os das chamadas “áreas de contido” – non realizan durante a súa preparación inicial nin na permanente unha reflexión sistemática e guiada sobre a natureza da linguaxe verbal e da súa función epistémica, isto é, sobre o seu papel na construción dos coñecementos. Probablemente se tenda a pensar ou que tal reflexión é unha tarefa que non lles corresponde a eles senón ao profesorado de Lingua, ou que os contedores ou linguaxes (fronte aos contidos das súas especialidades respectivas) son algo fixo e xa posuído polos escolares dunha vez para sempre, ou mesmo que a súa concepción da linguaxe verbal é xa satisfactoria e non necesita desenvolverse. Esta última posibilidade está quizais máis presente do que poida parecer porque, máis ou menos conscientemente, sabemos que a linguaxe verbal – e, máis en xeral, o “instinto” de significar – é algo medular da condición humana e, polo tanto, dificilmente podemos deixar de ter opinións sobre ela. E unha vez que formamos estas opinións son difíciles de cambiar, tal vez porque o cambio se percibe, dalgún modo, como unha ameaza ao propio eu.

A nosa tese é que o feito de que o profesorado das áreas de contido (medio natural, medio social, matemáticas, etc.) non reflexione sobre a natureza da linguaxe verbal *constitúe un enorme problema pedagóxico* (non un máis, dos múltiples que se poden identificar), xa que a linguaxe verbal é o principal vehículo a través do que se constrúen os significados das diversas áreas curriculares. Os contidos curriculares (significados) necesitan **inexorablemente** un contedor (significante, continente) para poder construírse e comunicarse: é incorrecto disociar contidos de contedores, porque, sinxelamente son inconcibibles uns sen os outros, o mesmo que sucede con outras dicotomías (cara-cruz, proceso-producto, herdanza-ambiente, día-noite, todo-parte, etc.). Esta desafortunada disociación xa comeza na arquitectura actual do currículo de Educación Infantil onde a área de “Comunicación e representación” xustapónse ás áreas de “Identidade e Autonomía Persoal” e “Medio Natural e Social”. A área de “Comunicación e representación” non é unha área máis: é, diríamos, a área de todas as áreas. Os coñecementos non só se expresan a través da linguaxe senón que – o que é máis importante – chegan a existir a través dela (Vygotsky, 1962).

A necesidade de reflexionar sobre a natureza da linguaxe verbal transcende o ámbito da aprendizaxe escolar. É unha necesidade que temos como cidadáns, traballadores e persoas. O simple feito de que actualmente se utilice o verbo desinformar con tanta

naturalidade coma o verbo informar sería motivo suficiente para reflexionar sobre as funcións da linguaxe verbal nas nosas vidas (Bermejo Barrero, 2007).

2. A nosa postura e a súa argumentación

A nosa opinión ante este problema é que unha das medidas para resolvelo pasa pola revisión por parte dos profesores das súas concepcións de falar, ler, escribir ou resumir, porque se produciron moitos avances nelas como resultado do traballo de moitos investigadores (filósofos da linguaxe, lingüistas, psicólogos cognitivos e pedagogos). Os profesores e as profesoras teñen que asegurarse de que as súas concepcións están á altura das circunstancias – son “aceptadas”, utilizando a expresión de Anders e Guzzetti (2005) – , máxime porque todos tendemos a rutinizas as nosas prácticas profesionais e con isto a cristalizar as concepcións que as sustentan. Consideramos que a optimización do uso da linguaxe verbal (oral e escrita) en todas as materias redundaría nunha mellora substantiva dos procesos de ensino-aprendizaxe.

Por razóns de espazo e conxunturais, imos restringir a nosa tese e a argumentación correspondente á comprensión lectora de cuxa importancia no proceso de ensino-aprendizaxe ninguén dubidará, pero poderíamos engadir outra evidencia, por exemplo, a presentada en *Una técnica alternativa para evaluar resúmenes* (Suárez, 2005). Nas nosas clases, dentro do bloque de procedementos e instrumentos para avaliar a comprensión lectora, analizamos unha proba utilizada polo MEC hai vinte e cinco anos. Pareceunos que a concepción de comprensión lectora subxacente sería insostible hoxe en día, xulgándoa á luz das concepcións actuais de comprensión lectora (Kintsch, 1998; León, 2003, etc.) e doutras probas particularmente das utilizadas nos informes PISA para a apreciación da competencia lectora (OECD, 2001). A análise deste caso serve para ilustrar o enorme cambio que se deu na concepción da comprensión lectora a nivel colectivo en poucos anos, o que testemuña que o cambio efectivamente se produce, aínda que non soe ser un proceso fácil, sobre todo o referido á linguaxe verbal, porque forma parte da médula da nosa identidade persoal, como apuntamos.

3. Análise da evidencia

A proba de comprensión lectora que imos analizar atópase no libro titulado *Elaboración de instrumentos para la evaluación de aspectos básicos del rendimiento escolar en 8º curso de E.G.B.* (MEC, 1981) e

incluímosla no ANEXO. Foi aplicada a 3096 escolares de oito provincias españolas, que non chegaban a constituír unha mostra representativa dos escolares de 8º do Estado español. Consta de 16 preguntas abertas de comprensión da lectura dun texto literario. Foi elaborada e utilizada ao máis alto nivel da Administración educativa polo que non se trata dunha proba calquera: presumíraselle certo carácter modélico.

O texto. Elíxese para a proba un fragmento dun texto literario, *“Los trabajos de Urbano y Simona”*, de Pérez de Ayala, sen dúbida escrito pensando en lectores adultos. Era unha pauta típica dese momento: apenas se utilizaban textos de información para aprender a ler nin literatura xuvenil. Hoxe temos moita máis sensibilidade cara á variedade de textos existentes, propósitos lectores e contextos de lectura (académico, laboral, cidadán, persoal...). Por exemplo, nas probas PISA utilízanse once tipos de texto distintos, cinco continuos (narrativo, expositivo, descritivo, argumentativo/persuasivo, prescriptivo/mandatorio) e seis descontinuos (cadros/gráficos, táboas, diagramas, mapas, formularios, anuncios). Por certo, nos informes PISA fálase de *competencia lectora*, un construto máis inclusivo que o de *comprensión lectora* (non só se le co propósito de comprender o texto o mellor posible).

Se lemos detidamente o texto do ANEXO, veremos que resulta imposible construír unha representación coherente do evento narrado. Despois de consultar o texto orixinal de Pérez de Ayala descubrimos por qué. O texto orixinal foi modificado, probablemente coa intención de facelo máis fácil. Omitíronse algúns anacos descritivos e – o que resulta crítico – cambiouse a palabra “amortecida” do orixinal por “muerta” (“**Muerta** la vieja, desmayada la joven...”). ¡Non significan o mesmo estas dúas palabras! Con “amortecida” (desmaiada, quedou como morta) o texto si é coherente; con “muerta”, non, porque literalmente dona Rosita morre dúas veces, ao mediodía e á noite. Veremos que tal como está o texto é imposible contestar a algunhas preguntas.

As preguntas. Polo cambio que subliñamos é imposible contestar ás preguntas 1ª e 10ª. A 6ª e a 13ª, de elección múltiple, poden contestarse ao azar, con altas probabilidades de acertasas. A 5ª e a 15ª admiten respostas aceptables sen necesidade de ler o texto. Outras requiren a recuperación de información superficial (por ex., “¿cómo se llamaba el mastín?”). A 9ª e a 16ª, no entanto, si son boas preguntas. En xeral, as preguntas revelan unha concepción da comprensión lectora moi afastada da que se entende como acertada hoxe en día, que se pon de manifesto nesta cita:

A comprensión implica a formación de todos coherentes con calidades de tipo gestáltico a partir de trazos perceptivos e conceptuais elementais. É un logro maravilloso e extraordinario, porque hai miríades de tales trazos dispoñibles para producir moitas configuracións diferentes (Kintsch, 1998:93).

Recollemos esta idea fundamental da comprensión de textos verbais na figura adxunta na que aparece un fio e unha rede formada con el, unha especie de logotipo da comprensión lectora. Detrás da linearidade superficial (fio), hai que ver o enramado, o texto (tecido, rede), ao que tanto axuda o ter sensibilidade respecto aos mecanismos de cohesión textual (Mederos Martín, 1988). Con esa rede temos que atrapar, "pescar", o referente ao que se refire o texto, porque nin sequera é suficiente con captar o significado. Como din Díaz e De Vega: "(...) existe un consenso bastante xeral no que os modelos de situación son imprescindibles para que haxa unha comprensión xenuína do discurso" (2003:144). Estes modelos de situación ou modelos referenciais son representacións dos mundos reais ou ficticios aos que se refiren os textos. Neles recupérase o isorformismo co referente, escondido pola linearidade.

A administración e a corrección. A proba de comprensión aplicouse ao final da sesión da tarde, despois dunha de vocabulario; pola mañá aplicáranse unha proba complexa de "técnicas de traballo intelectual" e unha de "matemáticas" (ibi., p. 102). Este plan de aplicación fainos pensar -a través dun mecanismo de asociación por contraste do tipo "branco-negro"- nos estudosos que están en contra de avaliar a comprensión lectora mediante este tipo de probas e avogan por unha "avaliación auténtica de lectura auténtica" (p.ex. Harrison & Salinger, 1998). Sinxelamente, ler co propósito de ser avaliado, -máxime un texto coas características do analizado- é moi distinto de ler con propósitos xenuínos (informarse sobre algo que un quere realizar, etc.). Non é difícil imaxinar a un escolar con personalidade que rexeita todo o exercicio e é considerado, en consecuencia, con mala comprensión lectora, cando o problema está noutro lado... Curiosamente, non se inclúe clave de corrección da proba, cando si se presentan as doutras probas aplicadas (¡Seguro que os propios elaboradores das probas tiñan dificultades para contestar ás súas propias preguntas e, por tanto, para establecer a clave!).

Dise na p. 17: "*Se ha intentado que la prueba sea de comprensión y no de memoria...*"; pero máis abaixo, na mesma páxina, afírmase: "*Transcurridos los 10 minutos, el aplicador procederá a recoger*

las dos hojas en que han leído los alumnos". Estas afirmacións parecen contraditorias. Concédense só 10 minutos para ler o texto e estímase outros 10 para contestar (sen o texto diante, polo que é tanto unha proba de comprensión como de memoria). Estes tempos son insuficientes: non temos máis que intentalo nós, adultos e cun nivel relativamente alto de estudos. O feito de que se conceda un punto a todas as preguntas ben contestadas pon de manifesto que non hai un sentido de xerarquización da importancia do contido do texto (pondérase igual a resposta completa á pregunta 16 -ou puntuárase igual a resposta a unha pregunta que pedira unha frase coa idea principal do texto expresada en palabras propias- que o evocar o nome do mastín, pregunta 14).

Características técnicas. Os autores non disimulan as deficiencias das probas. A fiabilidade, obtida a través de Kuder Richardson 21, é de 0,62, non satisfactoria. Da validez só se di que se obtivo a través do sistema de xuíces. Dado o elevado número de escolares aos que se aplicou a proba, ¿non tería sido mellor un formato de elección múltiple que facilitara a corrección?

4. Conclusión

A evidencia e as razóns expostas cremos que son suficientes para subliñar a conveniencia de que o profesorado revise a súa concepción de comprensión lectora (e, en xeral, as súas concepcións dos distintos aspectos da linguaxe verbal). A concepción que posúan os profesores vai ter moita repercusión na calidade dos procesos de ensino-aprendizaxe que teñan lugar nas aulas. Aínda que a tese que defendemos non é nova (Lunzer & Gradner, 1978; Robinson, 1975), si é novidosa a énfase que se lle está a conceder a nivel mundial, segundo se pode advertir nas fontes bibliográficas que incluimos. De aprender a falar, ler e escribir pasouse a salientar o "falar, ler e escribir para aprender".

Dalgún xeito, este movemento significa unha reconceptualización das tradicionais **técnicas (habilidades, enfoques, estratexias...) de estudo**. O aprender a aprender tense que perseguir dentro das aulas de cada unha das áreas de contido, sendo o principal mediador o profesorado da materia. Cada profesor ten que socializar aos seus alumnos nos xéneros típicos da súa materia.

A linguaxe verbal é unha ferramenta maravillosa, moi versátil, pero ten algunhas características que a fan perigosa, como o coitelo afiado ou a tarxeta de crédito. Referímonos a trazos como a súa xene-

ralidade ou carácter abstractivo, arbitrariedade, linearidade e proceder analítico. Se o usuario non é consciente no momento de usar a linguaxe verbal destas características da ferramenta e non toma medidas para evitar os perigos que levan consigo, non chegará a construír significados que representen con xustiza os referentes. En xeral, estas características da linguaxe verbal contrapóñense ás propias da linguaxe icónica, con tanto predicamento no mundo de hoxe.

Bibliografía

AA.VV. (2007). *Aula de Innovación Educativa*, nº 159 (Dedicado ao tema "Hablar, leer y escribir para aprender desde las áreas curriculares").

Anders, P. L. & Guzzetti, B. J. (2005). *Literacy Instruction in the Content Areas*. Mahwah, N.J.: LEA.

Bermejo Barrera, J.C. (2007). *Moscas en una botella. Cómo dominar a la gente con palabras*. Madrid: Akal.

Björk, L., Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.

Carlino, P. (2003). ¿Quién enseña a leer y escribir en la Universidad? *Lectura y Vida*, 24, 1, 30-35.

Díaz, M. y De Vega, M. (2003). Modelos de situación e inferencias en la comprensión de textos. En J.A. León. *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.

Halliday, M.A.K., Martin, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London: Falmer Press.

Harrison, C. & Salinger, T. (1998) (eds.). *Assesing reading 1: theory and practice*. London: Routledge.

Indrisano y Paratone (2005). *Learning to Write. Writing to Learn. Theory and Research in Practice*. Newark, DE: I.R.A.

Jorba, J., Gómez, I., Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for comprehension*. Cambridge: C.U.P.

León, J.A. (2003) (coord.). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.

Lunzer, E. Gardner, K. (1979). *The Effective Use of Reading*. London: Heinemann.

MEC (1981). *Elaboración de instrumentos para la evaluación de aspectos básicos del rendimiento escolar en 8º curso de E.G.B.* Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

Mederos Martín, H. (1988). *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Santa Cruz de Tenerife: Excmo. Cabildo Insular de Tenerife.

OECD (2001). *Knowledge and skills for Life. First reults from PISA 2000*. París: OECD.

Robinson, H.A. (1975). *Teaching Reading and Study Strategies. The Content Areas*. Boston: Allyn and Bacon.

Sturtevant, E.G. (2004). *The literacy coach: A key to improving teaching and learning in secondary schools*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Suárez Yáñez, A. (2006). Una técnica alternativa para evaluar resúmenes. *Innovación Educativa*, 16, 235-244.

Suárez Yáñez, A. (2006). Un programa de composición de textos argumentativos para psicopedagogas. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 51-70.

Vacca, R., Vacca, J. (2002). *Content area reading*. Boston: Allyn & Bacon.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Wray, D. and Lewis, M. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.

ANEXO

Acababa de morir Doña Rosita, recatadamente, en su butaca familiar, apoyada de bruces sobre una mesilla, no lejos de la abierta ventana, por donde se metió el escalofrío del bosque centenario y el aroma de los dondiego de noche. Allí estaba Simona, como insensata, cubierta con las añejas y pesadas joyas parafernales –la diadema, el collar, las arracadas, los brazaletes, las cadenas, los recios anillos– que la abuela le había puesto poco antes de morir. Con el temblor de la joven las joyas tintineaban. Allí estaba Conchota, la servidora fuerte y leal, firme como un castillo, según ella misma se había pintado; la única columna en pie, dentro de aquella casa antigua, derrumbada de repente; el único corazón entero, en aquellos momentos de duelo y desolación. Allí estaba Cerezo, el mastín corpulento, con la cabezota tendida sobre el regazo de la muerta, los ojos húmedos y parpadeantes. Allí estaba el traje de seda blanca y el blanco velo con que doña Rosita fue al altar y había querido que la llevaran a la fosa.

Aquella misma mañana todo era dicha. Simona, recién casada, su marido, Don Cástulo, el preceptor de Urbano, un señor de calidad, majo y bien portado como un indiano. Este caballero se había enamorado de Conchona y quería hacerla suya, en matrimonio, cuanto antes. De esto creía Conchota que nadie estaba enterado, sino ella y su admirable prometido. ¿Qué hubiera dicho, de saberlo, la muerta? La casa, abastecida de todo lo necesario, y lo superfluo, lo útil y lo bello. En torno al palacio-palacio podía llamarse la casa- un parque como un bosque. Sobre tanta abundancia y hermosura, presidía, como una imagen en un altar, la vieja doña Rosita; siempre con una cara de santidad y sonrisa de bendición. Sólo faltaba la viudita, hija de doña Rosita y madre de Simona, pero a ésa no se la echaba de menos, pues siempre andaba por allá lejos, acompañada de un clérigo amigo, capellán de la casa. Si había un paraíso terrenal, era en aquella finca cerrada. De súbito, aquel mediodía malhadado, caen sobre el paraíso los pajarracos agoreros del Juzgado. La viudita, ¿quién lo presumiera?, ha malgastado su hacienda. La finca pertenece ya a un prestamista usurero. Todos los que en ella habitan deben salir escapados como en un incendio. La triste noticia y el apremio hieren de muerte a doña Rosita. Don Cástulo convence a los del Juzgado que aplacen la ejecución. Hasta los sirvientes llegan noticias de lo que pasa. Cunde el miedo y se despierta la codicia y el egoísmo. Sin decir nada, don Cástulo y Urbano salen presurosos a socorrer otra desgracia, ocurrida en la familia del novio. Muerta la vieja, desmayada la joven, los criados se hacen dueños del campo, se meten por los rincones, revuelven las cenizas, a

robar lo que pueden. Pero allí está ella, Conchona, con su coraje viril que aprisiona a los criados en el cuarto del heno y vuelve a encerrarse en la casa, como en una fortaleza, con la anciana moribunda, la joven triste y el mastín –perro- guardián. Es noche ya. Grandes alaridos de angustia agitan el silencio de la morada. Acude Conchona con un velón. Junto a la abuela está Simona, rígida como una estatua, adornada de joyas resplandecientes. Acaba de morir la abuela.

Preguntas

- 1ª ¿Cuándo murió doña Rosita? Por la mañana; por la tarde; por la noche. (Tacha lo incorrecto)
- 2ª ¿Qué parentesco unía a Simona con doña Rosita?
- 3ª ¿Por qué afirma el autor que las joyas tintineaban?
- 4ª ¿Quién decía de Conchona que era firme como un castillo?
- 5ª ¿Por qué se dice que Conchona era “la única columna en pie dentro de aquella noble casa antigua, derrumbada de repente”?
- 6ª ¿Dónde murió doña Rosita? En la cama; en la butaca (Tacha lo incorrecto)
- 7ª ¿Por qué afirma el autor que “la casa podía llamarse palacio”?
- 8ª ¿Quién estaba enamorado de Conchona?
- 9ª ¿Por qué se despierta la codicia y el egoísmo de los criados?
- 10ª ¿Por qué motivo se presentan los del Juzgado en casa cuando murió doña Rosita?
- 11ª Nombra a todas las personas que estaban en casa cuando murió doña Rosita.
- 12ª ¿Quién era la hija de doña Rosita?
- 13ª ¿Sabía doña Rosita de los amores de Conchona y don Cástulo?
- 14ª ¿Cómo se llamaba el mastín?
- 15ª Dice el autor que “aquella mañana todo era dicha”: ¿Qué quiere decir esto?
- 16ª ¿Cómo se probó la lealtad de Conchona?



Galiza é música, é literatura, teatro,
é cine, é pintura. **Galiza é Cultura.**

Gózaa.



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE CULTURA
E DEPORTE



Xoguetaínas e brinquetaínas

A roma

Manuel Rodríguez Vázquez, *Charrancas*
Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional

Difícil establecer cando se empezou a xogar á *roma*, pero non é nada aventureiro dicir que se pode remontar ata tempos dos castrexos, pola sinxela razón da súa doada mecánica. Basicamente consiste nun xogo entre dous, trátase de cravar un pau afiado nun extremo no chan que sexa mol. Cando tira un xogador e

crava, o seguinte debe intentar derrubar a roma do primeiro, pero logrando que a súa quede cravada.

Conseguido isto, lánzase ao aire a roma do derrubado e coa propia bátese o máis forte posíbel para afastala do círculo –de máis ou menos un metro de diá-

metro- o máis lonxe que se poida. Efectuado este lanzamento, páctanse as cravadas que vai realizar o xogador que lanzou desde o círculo antes de que o dono da roma que fora lanzada chegue con ela ao círculo e faga unha cravada. É dicir, se se pacta a cinco chantadas ou cravadas, o xogador ten que efectuar as cinco cravadas antes de que o seu contrincante faga unha. Pero se, mentres, o que está cravando falla por exemplo na cravada número 3, deberá empezar a contar dende cero.

O xogo é de forza e precisión, procurando sempre cravar o

máis fondo posíbel e coa maior verticalidade, pois así dificultase a acción do contrario.

Chámase de moitos xeitos, *chanto*, *cravo*, *roma*... É curioso que en lugares tan distantes como Melide e Murgardos se chame da mesma maneira, como tamén é coincidente que nestes dous concellos se xogue á *billar-da* coas mesmas regras.

Sempre xogabamos polo pracer do xogo, quizabes algún cromo de xogadores de fútbol, cando o Granada estaba en primeira. Máis tarde o vil metal meteuse no medio e xa xogabamos a patacón a partida. Un patacón era a décima parte dunha peseta, en euros botade vós a conta...

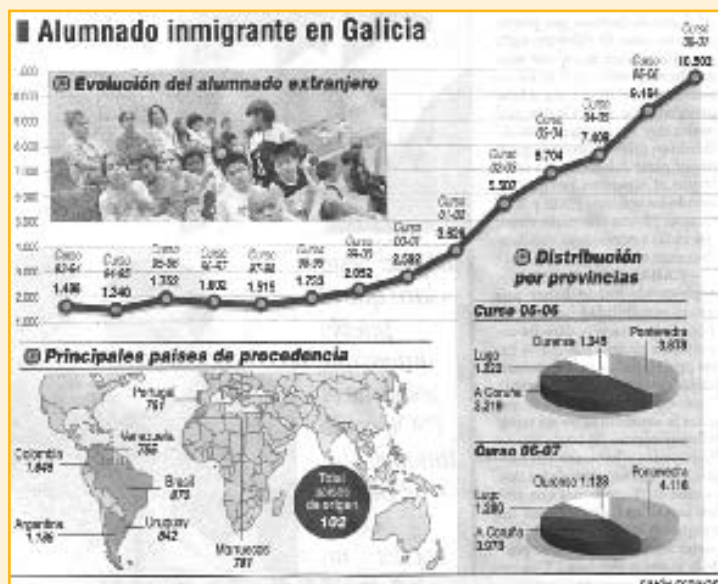


PANORAMA

Xosé Ramos Rodríguez
Antón Costa Rico
Nova Escola Galega

REALIDADES DA ESCOLARIZACIÓN

Os colexios galegos escolarizan xa a máis de 10.500 alumnos inmigrantes procedentes de máis de 100 países distintos. Colombianos (1646), arxentinos, brasileiros, uruguaiois, marroquís (800) e portugueses (761) son os colectivos máis importantes. Tamén hai caboverdianos (40) e 4 xordanos. Aínda así, Galicia segue a ser unha comunidade con baixa poboación inmigrante.



Namentres, duplicáronse en seis anos os colexios rurais con menos de 50 alumnos, chegándose aos 80 centros, maioritariamente en Lugo e Ourense. Falamos xeralmente de centros con capacidade para varios centos de alumnos, dándose o caso de chegar a haber nun colexio tantos profesores como alumnos.



O día 8 de xuño a Consellería de Educación asinou cos sindicatos o máis relevante acordo dos últimos anos en relación coas condicións laborais do profesorado e con consecuencias sobre a calidade da educación. Mil prazas de mestres de nova creación en dous anos, para así poder dispoñer de máis mestres de apoio, de especialistas itinerantes de inglés para as unitarias, de especialistas de orientación e PT, e para a redución do horario docente.

XORNADAS E ENCONTROS

Cérrase o presente curso con encontros pedagóxicos en diversos lugares do País:

- Nos primeiros días de xuño o Museo de Lugo (museo@diputacionlugo.org) convocou os XV Xornadas Pedagóxicas, unha iniciativa máis —á que acudiron máis de 140 profesores— entre as varias e valiosas que alí se realizan con atención aos aspectos educativos.
- Nova Escola Galega e o Departamento de Didáctica e Organización Escolar da USC convocan o IV Congreso sobre “materiais e recursos didácticos innovadores”. Un variadísimo e interesantísimo programa, que mostra unha parte significativa do actual panorama de experiencias educativas en Galicia.
- Nova Escola Galega e o Colectivo Tatalo convocaron en xullo a I Festa da Narración Oral. Cándido Pazo, Xabier Docampo, Carlos Blanco, Paula Carballreira, Iolanda Aldrei, Uxía Pedreira, Miguel de Lira... Miña naiña! Que programa! Para oíres galego ben falado!
- A USC e o Concello de Lalín convocaron en xullo as xornadas “Educar para convivir”, abordando

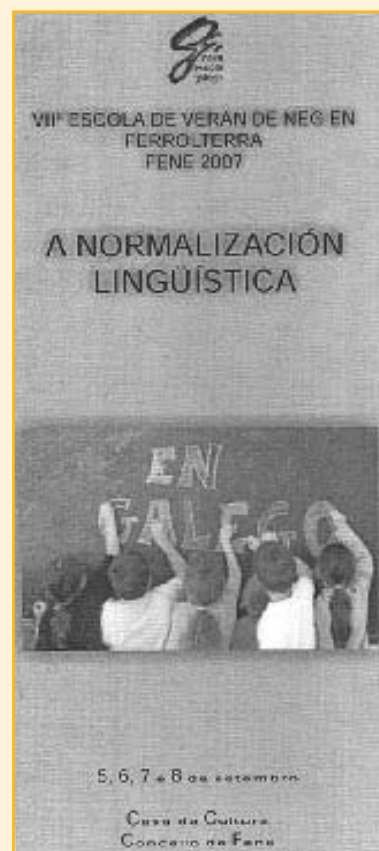


asuntos como: a construción da convivencia en equidade, a mellora das relacións interpersoais e a xestión de conflitos, a prevención educativa da violencia, a convivencia escolar e as estratexias de mediación, a mediación familiar e a inmigración, ou a educación afectivo-emocional, con poñentes procedentes de Córdoba, Barcelona, Alcalá, La Laguna, Madrid, Viana do Bolo, Santiago, León e Salamanca.



E tiveron lugar as distintas xornadas convocadas por ASPG-CIG, Escola Viva-UGT, ... Nova Escola Galega convoca en Ferrol a VIIª Escola de Verán en Ferrolterra arredor da problemática e das experiencias relacionadas coa normalización lingüística.

Tamén tiveron lugar en Melide as Vªs Xornadas Didácticas sobre Ciencia e Territorio, arredor dos usos e abusos da auga, un ben escaso



PREMIOS A EXPERIENCIAS E INICIATIVAS ESCOLARES

Dúas curtametraxes cinematográficas preparadas por estudantes do Instituto Rosalía de Castro de Santiago sobre a cuestión dos emigrantes retornados, coa colaboración dos profesores Xavier Mouriño e Xosé Arca, foron premiadas no concurso recentemente convocado por Érguete.

O IES Ramón M^a Aller de Lalín e o Leliadoura de Ribeira recibiron en maio, respectivamente, o segundo e o terceiro premio do concurso español de boas prácticas para a dinamización e innovación das bibliotecas escolares, correspondente ao ano 2006.

Recibiron notables recoñecementos na convocatoria de Voz Natura nesta pasada primavera o CEIP de Palmeira (Ribeira), o de Domaio (Moaña), o Luis Acuña de Pontevedra, o IES de Quiroga en Lugo, e o Colexio Guillelme Brown de Ourense, neste caso por un traballo sobre enerxías renovables.



Recordamos a existencia doutras convocatorias de premios: os López Suárez-Castillejo e os do Museo do Pobo Galego no campo da etnografía e da cultura popular, cunha ampla traxectoria; os impulsados pola Casa das Ciencias de A Coruña e os Educa Compostela de Innovación e Renovación Pedagóxica, que convocou a súa V^a Edición e de modo conxunto o Concello de Compostela, a través do seu Departamento de Educación, e o movemento de renovación pedagóxica Nova Escola Galega.

TOCANDO A CIENCIA

Dende o pasado xuño o IES Politécnico de Lugo dispón dun laboratorio de enerxías renovábeis, co apoio do INEGA (Consellería de Industria), con sistemas fototérmicos, fotovoltaicos, eólicos e un circuíto pechado con dous xeradores hidráulicos, que lle permitirán aos estudantes comprobar que a física permite construír un sistema de abastecemento de auga usando só a súa forza.

En Ferrol segue desenvolvendo unha importante actividade didáctica –con recursos de apoio publicados– o parque temático Aquaciencia, situado no Parque Reina Sofía e que dispón de vinte atraccións acuáticas. Paga a pena visitalo.

CENTRO DE ATENCIÓN INTEGRAL A PERSOAS CON SÍNDROME DOWN

Logo de 10 anos de intenso traballo, a Fundación Down Compostela (fundacion@down-compostela.org), que dispón tamén de diversas delegacións noutras cidades galegas e que preside Xoán Xesús Martínez, ven de inaugurar no pasado mes de maio o Centro de atención integral a persoas con síndrome Down.



A Fundación, que actualmente presta atención a 77 familias residentes en 28 concellos (dende Ordes a Lalín e dende a Pobra a Compostela) abriu este que vai ser un centro modelo polas súas instalacións, organización e servizos, e espello para outros en Galicia, para poder desenvolver actividades en relación coa atención temperá, o desenvolvemento de competencias básicas e a formación e o emprego de persoas con síndrome Down, con previsión de atender en breve a moitas outras familias precisadas desta intervención.

O edificio, situado xunto ao Colexio Público Quiroga Palacios de Conxo, en Santiago, dispón dunha edificabilidade de 1000 m² en dúas plantas e dun equipamento case todo el pensado coa especificidade desexable para un proxecto deste tipo.

DEZ ANOS DE A.Ga.D.I.R.

A Asociación Galega para a Docencia e investigación do Retraso Mental, con sede na Facultade de Psicoloxía da USC, cumpre 10 anos. Neste tempo moitos estudantes puideron formarse no campo da intervención temperá con menores de 7 anos que presentan trastornos do espectro autista, con disfuncións cerebrais ou mesmo con algún tipo de carencia afectiva, ao tempo que a Asociación ven levando a cabo múltiples intervencións educativas e terapéuticas personalizadas no campo da atención temperá.

INTERCAMBIOS CULTURAIS EUROPEOS

Os intercambios escolares con centros de diversos países europeos son hoxe numerosos e van dende Ribadeo ou dende Burela (con Praga), ata Tui. Hoxe facémonos eco dalgúns que se realizan dende o Concello de Mós. Así, o colexio de Petelos realiza un *Comenius* que lle permite compartir cántigas, receitas e sementes; os carballos de Mós darán landras nos próximos anos en patios de colexios de Islandia, de Bélxica e de Turquía, e a cambio montan aquí “a horta europea”, compartindo pois terra con plantas e fotos co seu crecemento, na páxina web de que dispoñen. Mentres, estudantes do 2º ciclo de ESO tamén de Mós participan nun proxecto idiomático con estudantes de Dinamarca, Malta, Romanía e Portugal, traballando neste caso sobre a economía galega.

ARREDOR DO GALEGO NO ENSINO

Cando estas notas se escriben a fins de xuño a Xunta aínda non aprobou o novo Decreto para o uso do galego no ensino, pero xa sabemos que o Consello Consultivo de Galicia, formado polos mesmos xuristas que foran nomeados polo último Goberno Fraga, sinalou diversas pexas a un proxecto de Decreto que goza dun amplo consenso político e mesmo institucional. Entre tanto, un novo colectivo vigués, impulsado polos profesores José M. Pousada e Gloria Lago, pero do que tamén forman parte pais de alumnado do ensino privado, reuniu sinaturas contra “a imposición do galego”. O que hai que ver!

LIBROS GALEGOS PREMIADOS

Un prestixioso xurado, baixo o impulso do Ministerio de Cultura, vén de recoñecer no pasado mes de abril ás editoriais galegas Kalandraga, e OQO co Primeiro e o Terceiro Premio Nacional de edición na categoría infantil-xuvenil polas súas edicións en galego: *Gran libro dos retratos dos animais* e *Pucho*, o habitador dos tellados. Coa nosa felicitación. (10)



CELEBROUSE CULTURAL

Como unha nova forma de comunicación social, a Asociación de Editores Galegos promoveu no pasado mes de maio en Pontevedra as Xornadas Cultural: o escenario cívico, cultural e lúdico dos novos libros en galego, con exposicións, obradoiros, audicións, debates e outras iniciativas, todas elas en conexión co que significa a industria cultural dos libros.

OS MUNDOS DE HERGÉ E TINTIN



Dende a *Revista Galega de Educación* tamén nos queremos sumar ás homenaxes que recordan neste 2007 o centenario do nacemento do debuxante belga George Remi, Hergé, o creador en 1929 da figura de Tintín. Con Tintín moitos lectores fixeron viaxes á lúa ou andaron por Oriente, gustando sempre dunha estética de trazos precisos e de gran coidado polos detalles de decoración, e dunha morea de percorridos por tan diversos lugares, alén, sen dúbida, dalgúns contidos que hoxe non compartimos.

SOBRE LITERATURA INFANTIL E XUVENIL

Edicións Xerais de Galicia convocou no pasado xuño a 22 edición dos Premios Merlín, e coa Fundación Caixa Galicia o 2º Premio para obras xuvenís. Gañaron Carlos López Gómez con *Minimaladas*, un conxunto de 84 pequenas historias de animais, e An Alfaya con *Illa Soidade*, sobre as vidas inmigrantes.

A mesma Fundación Caixa Galicia e a Universidade de Santiago, a través de Pedro Lucas Domínguez e de Blanca-Ana Roig Rechou, en colaboración con Gálix e outras entidades, convocaron no pasado xullo o IV Curso de Formación Continua, dedicado nesta ocasión á análise da influencia na formación lectora das literaturas infantís e xuvenís, con particular atención ao teatro infantil, tanto na vertente textual como na da representación. A recreación plástica de escenarios, varias homenaxes, a dramaturxia do teatro de monicreques, a presentación de libros, o teatro nos centros de ensino, ... conforman un interesantísimo programa e unha liña de traballo que é de louvar.

BIBLIOLEIROS, O conto viaxeiro, Concello de Oleiros, 2006.

A partir dunha iniciativa do Sistema de Bibliotecas Públicas de Oleiros, que conta co profesorado de educación infantil e do primeiro ciclo de Primaria, organízase dende hai varios anos a actividade do "Conto Viaxeiro": varios relatos construídos polos nenos (9 nesta ocasión). Cada relato comeza a ser contado e ilustrado nunha clase e vai pasando logo ás outras ata ser terminado a xuízo dos nenos. Finalmente editase todos e cada un deles por separado e aparecen todos nun estoxo único.

**BIBLIOTECA C. RIALEDA (OLEIROS), Tod@s X (Todos e todas por igual), Concello de Oleiros, 2007.**

Neste Ano Europeo da Igualdade de Oportunidades de todas as persoas, a Biblioteca Rialeda compuxo unha ben interesante guía de lectura infantil e xuvenil e tamén para adultos con máis de 115 libros referenciados, cunha información oportuna en cada caso. Acompañanse ligazóns de interese.

**NOVAS PUBLICACIÓNS E RECURSOS****MENDOZA RODRÍGUEZ, X. M., FERNÁNDEZ RODRIGUEZ, M. A.**

Educación, enerxía e desenvolvemento sostible, ICE da Universidade de Santiago, Santiago, 2007.

Unha obra para axudar a introducir unha nova cultura da educación enerxética entre o profesorado, en pro do desenvolvemento sostible. Con recursos para o traballo didáctico co alumnado a fin de tomar decisións responsables.

SILVA VALDIVIA, B.

Castelanismos morfosintácticos no galego, ICE da USC, Santiago, 2007.

Os resultados dunha investigación sobre as interferencias morfosintácticas do castelán no galego no uso social do idioma por parte do alumnado de 4º da ESO. A análise comparada dos datos ofrece unha radiografía da situación actual, con pautas e consideracións para a corrección destas circunstancias.

SOBRINO, E.

A programación didáctica no actual sistema de oposición, ICE da USC, Santiago, 2007.

Unha proposta orientadora para a realización de programacións didácticas en relación coas pertinentes probas de oposición para candidatos a docentes.

VEZ JEREMÍAS, J.M., RODRÍGUEZ, X.

Contribución á dimensión europea na formación do profesorado mediante redes de colaboración, ICE da USC, Santiago, 2007.

Un conxunto de reflexións e de exemplos en relación coas redes de colaboración entre profesores no contexto europeo. Un instrumento de traballo para profesores e para estudantes de ciencias da educación.

FERNÁNDEZ, A., DOMINGUEZ, M.

O Louro ao seu paso polo Porriño-Afluentes e humedais, Concello de O Porriño, 2006.

Unha guía didáctica sobre a flora e a fauna á beira do Louro. Textos e imaxes para unha adecuada educación ambiental.

SUÁREZ PAZOS, M., CID FERNÁNDEZ, X. M., BENSO CALVO, C. (Coords.)

Memoria da escola. Cultura material e testemuños da nosa historia educativa contemporánea, Xerais, Vigo, 2007.

Un conxunto de oito achegas parcialmente complementarias arredor de aspectos histórico-escolares, analizados desde os criterios da nova historia cultural e da hermenéutica, isto é, seguindo as perspectivas dunha historia post-estruturalista. Unha reflexión historiográfica sobre a memoria en relación coa construción da historia da educación, elaborada por Antonio Viñao, abre paso ao excelente traballo de Fernández Soria e de Agulló sobre a "memoria" republicana do profesorado dos anos 40; segue a memoria aportando imaxes sobre as escolas unitarias en Galicia nos anos 60 e 70 da man de Mercedes Suárez, e tamén datos, en forma de biografía, de educadores ourensáns defensores do laicismo, segundo a construción de Xosé M. Cid. Un traballo sobre as fontes orais de Anxo Porto ilústranos sobre a súa riqueza e pertinencia. Outros traballos debrúzanse, pola súa parte, sobre a cultura material escolar.



EQUIPO DE PROFESORES

Cholo e Nela en igualdade. XI Convivencia de Educación Infantil. Oimbra e Sobradelo, 2007, Secretaría Xeral de Política Lingüística, Xunta de Galicia, Santiago, 2007.

A partir dunha iniciativa de convivencia infantil inter-escolar que se ven realizando en Badajoz dende 1994, un grupo de profesores de diversas escolas de Ourense encetaron en 1997 nunha experiencia similar, chegando neste pasado a XI convivencia, que se singulariza nun día de convivencia no que participan varios centos de nenos e



un cento de profesores, ademais de numerosos pais e nais. Unha unidade didáctica cos personaxes de Cholo e Nela e un conxunto de xogos e obradoiros concentran as actividades de convivencia planificadas. Neste ano traballaron as cuestións de xénero, sobre o que a Unidade editada presenta numerosas actividades.

FUNDACIÓN SOTAVENTO GALICIA

A ruta das pedras. Material para o mestre, e material para o alumno, Area de Divulgación da Fundación, Lugo, 2007, 70 páxinas en dúas unidades documentais.

A ruta das pedras é un fermoso material didáctico destinado a servir de apoio ao coñecemento da xeoloxía, preparado en conexión co Parque Eólico Experimental Sotavento de Momán-Xermade (www.sotaventogalicia.com). Unha presentación próxima e atractiva de conceptos e contidos nesta área; con actividades de investigación ao longo da ruta das pedras (as rochas de Galicia, cadernos de campo), con páxinas web, material impreso e audiovisual, e outras singulares indicacións.



PÉREZ LUSTRES, J. M., PÉREZ BESADA, X.

A escola na memoria. Riveira, 1906-1956), Concello de Riveira, 2007.

Unha fermosa iniciativa mediante a que se recolleron e editaron 140 fotografías de grupos de alumnos cos seus profesores todos eles de Riveira e comprendidos entre 1910 e 1969, coa particularidade da identificación cos seus nomes

da inmensa maior parte dos fotografados, nenos e nenas, rapazas e rapaces. Un catálogo en B/N precedido nas súas 100 primeiras páxinas por un percorrido pola historia local da educación primaria, sempre co transfondo da política educativa española.



LOSADA DIÉGUEZ, A.

Os que soñan, "A Pinguela. Teatro escolar para ler e representar", Edicións Fervenza, A Estrada, 2006.

Facémonos eco aquí da Colección A Pinguela, que reúne no presente 46 textos de teatro escolar, seguindo unha ruta singular e eficaz, da que nos ocuparemos con máis vagar proximamente. Dalgún modo, a iniciativa actualiza aquela outra singular que foi a dos textos da Escola Dramática Galega dos pasados anos oitenta.



IGLESIAS, C.

Educación pacificando. Unha pedagogía dos conflitos, Seminario Galego de Educación para a Paz / Cultura de Paz, Santiago, 2007, 350 pp.

Unha coidada análise dos conflitos humanos coa atención posta no coñecemento persoal e na saúde psicolóxica nun primeiro plano, para ir de seguido á exploración dos conflitos sociais e dos conflitos coa natureza. Nun tempo de exame da convivencia e de procura de superación de conflitos na educación e na convivencia a través de estratexias educativas, o libro aborda na súa cuarta parte esta última dimensión, a prol da instauración de programas de resolución de conflitos nas escolas. Seminario Galego de Educación para a paz: www.sgep.org



LOZANO PAZ, M. (Coord.)

Sobre a educación para a cidadanía e os dereitos humanos, Unidade didáctica 24/Seminario Galego de Educación para a Paz, Santiago, 2007.

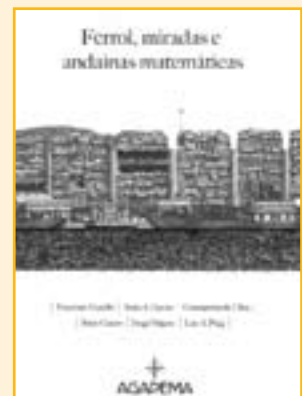
A piques de poñerse en marcha a nova materia de Educación para a Cidadanía na ESO sae esta unidade didáctica, como froito dun traballo reflexionado xa en varios centros galegos. A unidade, cun amplo e didáctico tratamento, percorre as seguintes cuestións: a necesidade dunha educación cidadá, as clases de cidadanía, os dereitos humanos, a persoa e a comunidade, a educación afectiva e emocional, a igualdade entre os homes e as mulleres, o referente ético dos dereitos humanos, as sociedades democráticas do século XX, a ética e a política, a cidadanía nun mundo global, e a cultura de paz e ecopacifista, e incorpora bibliografía e noticia sobre interesantes páxinas web. Vai ser moi útil para o traballo educativo contar con estas dúas referencias.



CASTILLO, F. et Alíi.

Ferrol, miradas e andainas matemáticas. AGAPEMA/Concello de Ferrol, 2006.

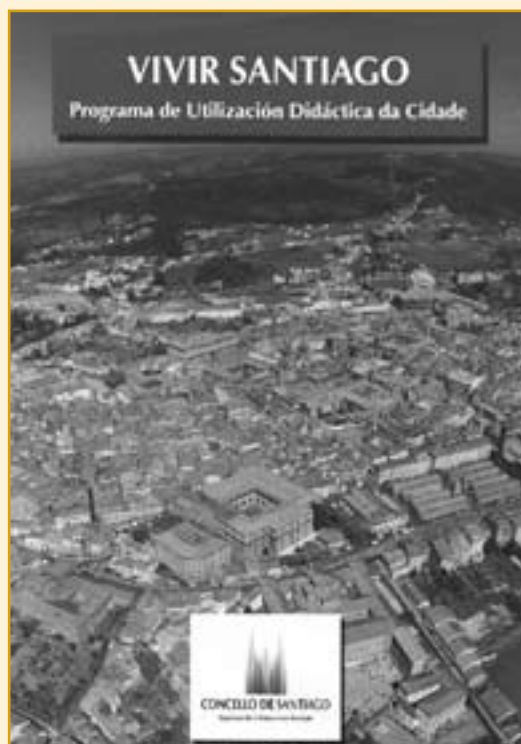
Un extraordinario de traballo de didácticas das matemáticas a que realiza este conxunto de seis profesores da Asociación Galega de Profesores de Ensinanza das Matemáticas. A cidade vista cos ollos "matemáticos": fotos, exercicios e exemplos, co convencemento de que o espazo próximo é un gran laboratorio a escala 1:1 e un abondoso mostrario de temas matemáticos, coa pretensión de que o alumnado poida entender o medio, utilizando as matemáticas como una fonte máis de coñecementos. Unha proposta que pretende, así mesmo, fomentar a participación dos estudantes, ao vincular o coñecementos con situacións das súas vidas cotiás.



Os poliedros, os arcos, as esferas, as curvas, os planos, os ángulos, os bosquejos e outras representacións, as diversas medidas, o azar, encontran aquí o seu traslado ao entorno inmediato, nun texto ademais hermosamente ilustrado.

CONCELLO DE SANTIAGO: CIDADE EDUCADORA

É moi amplo, interesante e variado o conxunto de programas que desenvolve o Departamento de Educación e Mocidade do Concello de Santiago. Facémonos eco, por exemplo, do programa "Vivir Santiago" de utilización didáctica da cidade. Ou da "VII campaña de animación á lectura", cos seus obradoiros de ilustración, e de banda deseñada (con Kiko da Silva), as sesións de contacontos e as visitas guiadas á exposición. Ou citamos o XII "Concurso Literario Anxel Casal", coas súas modalidades de conto e poesía con tres mencións en cada caso (e xa van alá máis de 70 textos premiados). Ou o XII "Certame de teatro Intercentros de Compostela e comarca", no que dez grupos de outros tantos centros (públicos) fixeron as súas es-treas, co apoio da coordinadora de Equipos de Normalización Lingüística de Santiago. Ou as actividades para o verán con estadias na granxa Escola de Toxa en Silleda, en Barcelona e no Centro de Educación Ambiental As Corcerizas da serra ourensá de San Mamede. Ou o "VIII Foro de ONGs" sobre a convivencia e a solidariedade coa participación de 25 grupos galegos ou con notable presenza entre nós. Santiago é, sen dúbida, unha cidade educadora.



COLECTIVO ORIMAX

Contado en Catoira. Tinta de Amoras, barcos de noz..., Concello de Santiago, 2007.

Esta é a segunda entrega do Colectivo Orimax formado por distintos profesores (algúns da USC), un grupo de investigación-acción que aborda o patrimonio cultural de Catoira. No ano 2006 centráronse nos contos e lendas como vía de educación e socialización, o que rematou sendo o libro *Díxolle o grn a terra....* Este ano tocoulle aos xogos e xoguetes tradicionais, contado con voz e ilustracións de nenos.



PRENSA ESCOLAR E XOGUETES DE NENOS

Remataron no pasado mes de setembro as dúas fermosas e ilustrativas exposicións temporais o MUPEGA. A de prensa escolar, da que foi comisario o profesor Vicente Peña Saavedra. E a do mundo da infancia, coordinada pola profesora María Carme Arca Camba.



INTERED GALICIA:

SE A MULLER AVANZA O MUNDO TAMÉN

A ONG, que conta en Galicia, en Santiago de Compostela cunha activa Delegación (www.intered.org) achéganos unha interesantísima documentación baixo o acerto tema de "se a muller avanza o mundo tamén".



Xunto á Memoria anual, que informa sobre a súa múltiple actividade en moi distintos lugares do mundo, preséntase a proposta: da invisibilidade e da inequidade á equidade de xénero, facéndose un documento repaso á



situación das mulleres no mundo, tendo á vista os obxectivos de desenvolvemento do milenio aprobados en Beijing, e a proposta de INTERED que fala da educación con perspectiva de xénero. Como apoio didáctico preséntase en DVD (14') co título: "Coas mulleres avanza o mundo", acompañado dunha guía didáctica; outro (30') co título formación de mulleres como mestras e animadoras en Honavar (India), tamén coa guía didáctica complementaria; outro (25'), co título "Titicachi. Bolivia", con guía complementaria, e un libro coa adaptación teatral "o soño de Paula"; tamén con guía didáctica complementaria. Todo o material escrito aparece en dobre versión galego-castelán, co apoio da Dirección Xeral de Cooperación Exterior da Xunta de Galicia.

A exposición da prensa escolar que permitiu ollar o seu desenvolvemento, sobre todo desde o nacemento do século XX, permitiunos contemplar moi numerosas capas de tantas revista e xornais feitos. Con predominancias diversas: os xornais escolares dos anos 30; as revistas dos colexios privados de educación secundaria nos anos 60 e primeiros 70, e a explosión de xornais escolares nos centros públicos, ao longo dos últimos 25 anos. Foi tamén posible manipular e analizar unha ampla selección dos xornais de hoxe. Sen dúbida, unha parte do que é o actual facer escolar está presente nestes documentos, escritos a miúdo coa viveza das olladas infantís.

Pola súa parte, a exposición “Ronsel de ilusións” presentounos unha visión retrospectiva, moi coidada, arredor do nacemento, dos cuidados dos meniños, das primeiras letras, dos xoguetes que os reis podían traer ou dos galanos que acompañaban á Primeira Comunión na Galicia dos anos 50 e 60. Roupiña, xoguetes, estampas e libríños, pequeno mobiliario... un sinfín de obxectos para axudar á memoria e poder contar cos nenos de hoxe.



XOÁN V. VIQUEIRA

E O CENTENARIO DA J.A.E. (1907-2007)



Neste ano 2007 celébrase o centenario da creación da “Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas”, a institución historicamente coñecida como a “JAE”, a través da que, e co seu auxilio económico, bastantes centos de profesores e profesoras e de investigadores de toda España, puideron visitar, ata 1936, centros de investigación e escolares de diversos lugares de Europa, coa intención de internacionalizar e modernizar as estruturas culturais e educativas entre nós. Foi así como tamén participaron nestas xeirais un considerable número de profesores e profesoras galegos ou con residencia en Galicia. Cousa que neste ano se celebra mediante libros e diversas páxinas electrónicas.

Dende a **Revista Galega de Educación** aproveitamos a ocasión para homenaxear ao filósofo, psicólogo e educador Xoán V. Viqueira, en nome deles, mesmo traendo a estas páxinas aos seus tres fillos, Luisa, Carmen e Jacinto; eles, coa súa nai Jacinta Landa, partiron forzosamente para o exilio en 1937, facendo de México a casa onde aínda viven os fillos, pero con Galicia sempre no corazón.

Varios oportunos enlaces (Elixio Villaverde García, Ana Miranda e, por fin, Manuel Rodríguez Viqueira, fillo de Luisa) permitíronnos ter aquí con nós as súas facianas e unha notiña sobre as súas vidas; e facémolo como recoñecemento aos fillos de Viqueira e de Jacinta Landa.

Xoán Vicente VIQUEIRA LÓPEZ-CORTÓN
(1886-1924)

Xoán V. Viqueira, que naceu en Madrid o 22 de outubro de 1886, foi un dos grandes humanistas galegos do pasado século XX. Este neto do rexionalista Xosé Pascual López-Cortón, quen tivo dúas fillas –unha delas María Luisa, a nai de Xoán Vicente– e un fillo todos enlazados coa Institución Libre de Enseñanza, veu cos seus pais a vivir a Vixoi (Bergondo) aos seus poucos meses de vida. Foi aquí onde comezou os estudos primarios e tamén os secundarios, en Betanzos, antes de trasladarse en 1898, con 12 anos, a Madrid para continuar estes estudos no colexio da ILE, ata acadar o grao de bacharel en 1905.

Encetou de seguida os estudos universitarios de Filosofía en Madrid, obtendo esta licenciatura en 1911. Neste momento xa Viqueira realizara dúas estancias en París (en 1902 e durante o curso de 1908-09), por mor do tratamento da súa osteomielite, de tal modo que foi en París no curso de 1908 cando compatibilizou o cuidado médico coa asistencia ás aulas da Sorbona e do Collège de France escoitando as leccións, entre outras, dos sociólogos Durkheim e Bouglé, do antropólogo Levy-Bruhl, e do filósofo Bergson. Na Universidade de Madrid e na ILE puido continuar a súa formación, entre outros, co profesor de filosofía e de psicoloxía Don Francisco Giner de los Rios, con Caso e co neurofisiólogo e director do Laboratorio de Psicoloxía Experimental do Museo Pedagógico Nacional (dirixido por Don Manuel Bartolomé Cossío, tio de Xoán Vicente) Dr. Simarro Lacambra, un home de recias convicións positivistas no plano científico e progresistas e laicas no plano cívico.

En Outubro de 1911 comezaría para Xoán Vicente o seu periplo de formación alemana. Quizais por instigación de Giner comezou Viqueira a súa inicial formación filosófica alemana na Universidade de Berlín, escoitando as leccións do prestixioso filósofo neo-kantiano E. Cassirer e do sociólogo Simmel, pero pronto abandonou esta formación universitaria, non o campo filosófico, para iniciarse na formación psicolóxica experimental baixo a dirección do psicólogo antimarburguiano Stumpf, quen concitou os antecedentes da Escola psicolóxica da *Gestalttheorie* e da corrente filosófica fenomenolóxica, seguindo asemade as leccións de psicoloxía de Max Dessoir. Fixoo, ao tempo que desde a primavera de 1912 gozaba dunha das bolsas da JAE. Un ano máis tarde irá para unha estancia curta á Universidade de Leipzig onde realizará algunha formación cun dos axudantes do profesor Wundt, o iniciador da psicoloxía experimental (sendo impulsor dunha corrente asociacionista, analítica, elementarista e psico-fisiolóxica). Endalí volve a Berlín onde seguirá leccións

do filósofo fenomenólogo E. Husserl e remata a súa tese de doutoramento en filosofía que defenderá na Universidade de Madrid.

No outono de 1913 e mediante unha renovación da bolsa da JAE retornaba Viqueira a Alemaña, dirixíndose agora á Universidade de Göttingen, para continuar a súa formación como psicólogo experimental baixo a dirección de Rupp e de Müller, o director do Laboratorio universitario de psicoloxía experimental, ao tempo que seguía outras actividades académicas con D. Katz e con Riehl. O comezo da Guerra Mundial fixo que Viqueira se trasladara a Londres durante varios meses denantes de virse a Madrid como profesor no Museo Pedagóxico Nacional, onde imparte leccións de psicoloxía experimental de carácter teórico-prácticas para profesores, mentres preparara varias comunicacións científicas, e diversos traballos para a *Revista General*, o *Boletín* da ILE, os *Anales* da JAE e *Estudio*, ademais de formar parte dos *Archivos de Neurobiología* e de traducir un dos textos filosóficos do neo-kantiano marburguiano Paul Natorp, o prestixioso teorizador da Pedagogía Social, tamén traducido ao español pola profesora María de Maeztu.

Sorteando as dificultades persistentes da súa enfermidade de osteomelite, e despois de aprobar oposicións como catedrático de instituto de psicoloxía, ética, e lóxica, accede á praza de profesor do Instituto de Santiago en 1917, no mesmo ano no que casa coa profesora extremeña e tamén institucionista, de antecedentes portugueses, Jacinta Landa Vaz-Coronado, obtendo un traslado ao da Coruña no principio de 1918 e aquí será profesor ata a súa morte en 1924 con só 38 anos. Comezaba a nova etapa galega de Viqueira. Como docente foi autor de varios libros de texto sobre as materias de ética e de filosofía. Como membro e mesmo presidente das Irmandades da Fala da Coruña, desenvolve unha continuada, intensa, firme e lúcida acción na construción do nacionalismo político e cultural. Foi membro da laica e masónica La Antorcha Galaica del Librepensamiento. Foi tradutor ao castelán de textos filosóficos dos empiristas ingleses Hume (*Tratado de la naturaleza humana*) e Berkeley, e do marburguiano K. Vörländer (*Historia de la filosofía*, en dous tomos, 1921). No plano dos estudos de psicoloxía escribiría valiosos traballos sobre a aprendizaxe e as tendencias, que viron a luz na *Revista de Pedagogía* e no *Boletín* da ILE. Aínda en 1923 foi conferenciante por varios días no prestixioso Ateneo madrileño, onde presentou os grandes paradigmas da psicoloxía científica euro-americana de aqueles días, desde o seu ángulo de visión sostido por G. Stern e a psicoloxía do pensamento, W. James, o filósofo americano funcionalista e pragmatista, e polo filósofo vitalista e defensor do dinamismo da

conciencia Bergson, o que daría lugar a un notable libro: *La psicología contemporánea*, publicado postumamente en 1930. Sobre algunhas das anteriores cuestións xa publicara en 1919 *Introducción a la psicología pedagógica* (obra reeditada en 1926).

Como membro das Irmandades da Fala foi conferenciante e ensaísta, con diversos e notables textos xornalísticos publicados en *A Nosa Terra*, preocupándose polos problemas educativos de Galicia, pola defensa da lingua galega e do seu ensino, e polo ser identitario do país, baixo a influencia, neste caso, da “psicoloxía dos pobos” definida por W. Wundt. Ocupouse asimesmo dos problemas da escrita do galego e preconizou a via reintegracionista. Hai que sinalar entre os seus textos, a este respecto:

“O meu programa político”, “Da renascencia lingüística”, e “Nosos problemas educativos” (1918), recollidos posteriormente con outros traballos e mesmo coa súa obra poética en galego na colectánea *Ensaio e Poesías*, editada de modo póstumo en 1930 con introdución de Ramón Tenreiro; obra esta reeditada en 1974, con ocasión de adicárselle nese ano o Dia das Letras Galegas.

Defendeu, pois, a galeguización do ensino e unha nova educación galega; tamén a modernización dos estudos de bacharelato, o ensino da muller, a posta en marcha dunha completa e politécnica universidade en Galicia; defendeu o activismo didáctico e unha psico-pedagogía renovada para o desenvolvemento harmónico do alumnado.

Noutra orde de cousas deixou un ensaio póstumo sobre a análise do pensamento unamuniano e manuscritos cunha nova versión de textos gregos de Teócrito. Achegouse ao pensamento dos portugueses Leonardo Coimbra, Teixeira de Pascoães e Lópes Vieira.

A fins de agosto de 1924, por mor da súa enfermidade, morría Viqueira, sendo soterrado por vontade propia de modo civil na campa de A Lagoa, Ouces (Bergondo), momento este no que a súa dona Jacinta Landa, cos seus tres fillos Carmen, Luisa e Jacinto regresaría a Madrid, para exercer a docencia de novo no Colexio Plurilingüe. O golpe de estado franquista de 1936 interrompiu esta estancia madrileña e logo de dolorosas peripecias, finalmente, Jacinta Landa e os tres fillos exiliaríanse a México D.F., onde morreu Jacinta Landa con 100 anos, e onde aínda viven actualmente xa na fronteira dos 90 anos os fillos na compañía doutros familiares. “Alma penetrada da beleza da Terra” foi, pois, Xoán Vicente Viqueira, figura notable e sobranceira: filósofo, psicólogo e pedagogo; internacionalista, socialista ético, institucionista e nacionalista galego.

Bibliografía:

Introducción a la psicología pedagógica, Beltrán: Madrid, 1919 e 1926.

La psicología contemporánea, Labor: Barcelona, 1930.

Ensaíos e Poesías, Galaxia: Vigo, 1974.

Da Galicia de mañá, Galaxia: Vigo, 1974.

Estudos:

Torres Regueiro, X. (1987), *Xoán Vicente Viqueira e o nacionalismo galego*. Sada: Edic. do Castro.

Porto Ucha, A. S. (1986). *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*. Sada: Edic. Do Castro. 319-333 e 348-358.

Costa Rico, A. (1996). *A reforma da educación. X. V. Viqueira e a historia da psicopedagogía en Galicia*. Sada: Edic.do Castro.

A. C. R.



Luisa Viqueira Landa



Nada na Coruña en 1918, foi a única dos tres fillos a quen seu pai lle ensinou a falar e escribir en galego, coa axuda dun caderno con debuxos e textos para iso e mediante paseos pola horta da casa de San Vitorio, co seu pai, aprendendo a nomear plantas e animais, segundo acorda.

Á morte do pai marchou a familia a Madrid, indo ás aulas ao Instituto-Escola e á ILE, deantes de comezar os estudos universitarios de bioloxía. No 37 a familia foi levada a Francia, regresando á zona republicana en Barcelona, e Luisa traballou como educadora de colonias infantís en varios lugares, denantes de partir con outras cinco mestras a Rusia, para o cuidado dos "nenos da guerra". Despois de diversas peripecias e xa avanzado o ano 1939 toda a familia se trasladou a México, onde se incorporará co seu home á militancia no Partido Comunista de España (PCE), ao tempo que dende o Centro Republicano se pon en marcha unha sección galega, coa participación de Luisa, entre outras personalidades galegas, con actividades culturais, sociais e políticas, o que en grande medida lideraba Luis Soto. Con él e outros iniciará Luisa no comezo dos 60 unha activa militancia galeguista, tamén en relación co Patronato da Cultura Galega, o que a levou a involucrase moi intensamente na edición da revista *Vieiros*, entre 1959 e 1968. Representou tamén a Galicia e á España republicana no congreso Nais pola Paz, celebrado en Viena en 1955.

Volveu a Galicia nunha única vez, en 1979 ou 1980, pois non recorda ben, sentindo unha profunda emoción.

Di o seu fillo Manuel que o máis seguro libro de cabeceira de Luisa foron sempre as obras de Rosalía.

Carmen Viqueira Landa



Carmen Viqueira naceu en 1923 en Badajoz, de onde era a súa nai, sendo levada ao pouco tempo a San Fiz de Vixoi (Bergondo), onde estaba a casa de Xoán Vicente Viqueira, cando este era profesor no Instituto d'A Coruña. Morto o pai, toda a familia partía para Madrid, indo Carmen ás aulas da Institución Libre de Enseñanza, regresando nas vacacións de verán sempre a Galicia ata o ano 1936. Neste verán, canda a familia, viña unha rolada de nenos e mociños que ían vivir un mes en San Vitorio a modo de colonia escolar, para aprender a realizar as actividades diarias ligadas á vida campesiña..., pero o inicio da sublevación militar fixo que alí permaneceran todos nove meses medio agachados ata que foron rescatados por ingleses cuaqueros que os embarcaron para Bayonne en Francia, de onde a familia Viqueira voltaría para Barcelona. No medio de múltiples penalidades, Carmen sería enviada a Londres con 15 anos e durante catro meses, mentres a súa irmá estaba en Rusia e o seu irmán estaba xa enrolado na milicia republicana, denantes de partir toda a familia para México, onde Carmen chegará a ser profesora de psicoloxía na Universidad Iberoamericana, logo ter pasado mesmo 15 anos en Washington co seu home e fillos. Ten agora, pois, 84 anos.

Jacinto Viqueira Landa



Nado en Badajoz en 1921, pasou a súa primeira infancia en Madrid, pero morto o pai en 1924 a familia instalaríase en Madrid, onde Jacinto seguiu os pasos de formación das súas irmás e logo as vicisitudes familiares no tempo da guerra. Con só 16 anos incorporouse dende Barcelona na milicia republicana. A través dos contactos de Jacinta Landa con cuáqueros, aos poucos, os fillos da familia puideron ir reuníndose en Londres, de onde partirían para New York, e logo México. Alí realizou Jacinto os estudos universitarios de enxeñaría de electricidade, desempeñándose como docente universitario destas materias dende 1958, en varios centros universitarios e preferentemente na UNAM de México. En 1986 gañou o premio Universidad Nacional en ciencias matemáticas e en 2003 a Asociación Nacional de Facultades e Escolas de Enxeñaría outorgarlle o recoñecemento ao mérito académico. Jacinto Viqueira Landa é autor dunha considerable obra académica no seu campo profesional, entre a que destacaría o libro *Introducción a la ingeniería: ingeniería, sociedad y medio ambiente*.

Jacinto é hoxe un avó de 86 anos.



reseña

Clásicos da literatura infantil en lingua galega

Miguel Vázquez Freire

Brancañeves e a bruxa malvada ou de como os contos para nenos tamén gardan moitas ensinanzas para os pais e as nais

Se o conto esencial da colección de Perrault era o da Carapuchiña Vermella, atreveríame a dicir que no caso dos contos de Grim é o de Brancañeves. Pero primeiro de todo cómpre lembrar que tamén os Grimm teñen a súa Carapuchiña e que na súa versión aparece unha significativa novidade respecto da versión precedente. Nesta, tanto a avoa como a pobre da Carapuchiña acaban comidas polo lobo, mentres que a dos Grim introduce a figura reparadora do cazador que bate no lobo ata deixalo sen sentido para despois sacar do seu bandullo, ben vivas, á velliña e a súa neta. Como di Martín Garzo, na introdución dos *Contos de Grimm* ilustrados de Edicións Xerais, neles trunfa sempre o final feliz, cousa que non ocorría nin dos de Perrault nin ocorrerá nos de Andersen.

Aínda que isto non é de todo certo. En realidade a gran maioría das edicións dos contos de Grimm son unha selección. A edición completa inclúe uns douscentos contos, moitos dos cales en realidade son, como sinala Alison Lurie, "historias realistas algo cómicas e algo terribles, de violencia, engano e estulticia; e, por suposto, sen un final feliz."¹ Fóra de Alemaña, é moi difícil atopar unha edición completa. Non a hai, que eu saiba (e levo procurado ben por ela) en galego, nin en portugués, nin en castelán.

¹ Alison Lurie (1998) *No se lo cuenten a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Gutiérrez. Páx. 42.

Si é certo que os contos máis coñecidos teñen final feliz e, entre estes, o conto "rei" (ou, por mellor dicir, "raíña") é, como adiantei, *Brancañeves*. Todo o mundo coñece este conto... Coñéceo todo o mundo? Proponho aos mestres e mestras que me están a ler que fagan un experimento, que eu repito con certa frecuencia e sempre co mesmo resultado. Pidan a un grupo de nenos e nenas (ou a un grupo de pais e nais, ou a un grupo de outros mestres e mestras) que lembren como acaba o conto. É seguro que a gran maioría dirán que o conto remata cun bico do príncipe que fai acordar a Brancañeves do seu sono mortal. Pero non hai tal como quedará demostrado coa lectura en voz alta do episodio final (ou máis ben penúltimo porque o propiamente final é o do castigo da malvada madrastra):

"O príncipe mandou que o levasen [o cadaleito de cristal onde xacía morta Brancañeves] os seus serventes ás costas. Entón ocorreu que tropezaron cun arbusto e, coa abaladura, saíu da gorxa o anaco de mazá enveleñada que mordera Brancañeves. Pouco despois abriu os ollos, ergueu a tapa do cadaleito e endereitouse. Recobrou a vida novamente."

Non hai, logo, bico de príncipe senón simple casualidade na recuperación á vida. O bico milagreiro é cousa doutro conto, tamén na colección dos Grim, o d'A *Bela Dormente*. Por que esta confusión? Se queredes que o descubran os nenos pola súa conta, facede un sinxelo exercicio na aula. Primeiro (ou despois, a orde é indiferente) que os pícaros lean o conto. Despois (ou antes) pasar a última secuencia da versión de Walt Disney (*Brancañeves e os sete ananiños*, 1937). Eis o misterio descifrado: a poderosa influencia da industria Disney ten secuestrado (neste coma noutros contos) a memoria da versión orixinal do conto.

Atención!: non se vexa nesta constatación a *fortiori* unha crítica antidisneiana. Como acontece tamén nas recreacións literarias dos contos (que as hai boas, mesmo moi boas, e malas, mesmo malísimas), e neste caso con maior razón porque se trata dun medio expresivo ben diferente, non ten sentido esixir fidelidade exacta. A cuestión a avaliar é se os cambios introducidos supoñen un enriquecemento ou un empobrecemento do relato orixinal, e en que dirección se moven, se os hai, eses hipotéticos enriquecementos. Pois ben, aquí é doado constatar que o cambio disneiano, ademais de implicar unha uniformización nas solucións de contos infantís diferentes (e toda uniformización é, en principio, empobrecedora), móvese na dirección do reforzamento do papel activo masculino e a pasividade feminina.

Isto evidénciase máis se tomamos en conta a interpretación contemporánea máis estendida do significado destes contos (tanto *Branca-neves* como *A Bela Dormente*). Trataríase de contos iniciáticos mediante os cales se reconstrúe simbolicamente o acceso á sexualidade das rapazas. Pero, dentro deste paralelismo, os dous contos ofrecen matices ben diferentes que son destruídos, ou cando menos escurecidos, cando se funden os elementos dun e do outro. En *Branca-neves* o acento recae no enfrontamento entre a figura da nena e a da madrasta, un tema que reaparece en moitos outros contos (singularmente na *Cincenta*) pero non n' *A Bela Dormente*.

Segundo esta interpretación, *Branca-neves* ofrece unha dobre mensaxe que o exceso de protagonismo do príncipe bicador altera. Unha mensaxe para as nenas que, por certo, é antagónico do peterpanismo dominante en tantos contos contemporáneos: é inútil tratar de agocharse nun universo infantilizado (iso representan os sete ananiños) porque o auténtico dilema non é medrar ou non medrar senón medrar... ou morrer. E unha mensaxe paralela para as nais (aínda que aquí aparezan representadas na figura vicaria e deformada da madrasta): cómpre aceptar o relevo que traen os fillos porque todo intento de competir coa xuventude das fillas está condenado ao fracaso. Unha mensaxe, por certo, ben actual nestes tempos de absurda xuvenilización.

Non teño tempo de entrar en máis matices, como a cuestión ben complexa da terrible figura das madrastas. Nun libríño tan suxestivo como controvertido, *La verdad sobre Cenicienta*², os autores aseguran que a presenza desta figura nos contos infantís reflicte unha terrible realidade sociolóxica: o maltrato infantil é máis frecuente por parte dos padrastos

ou madrastas que no caso dos pais biolóxicos. Algo que merecería unhas puntualizacións que eu aquí xa non dispoño de espazo para as facer.

Porque cómpre ir rematando, coma sempre, lembrando as versións dos contos dos Grimm que se poden atopar en galego. A máis completa, xa vai dito, é a de Xerais que, ademais de *Branca-neves*, recolle outros tan coñecidos como *O lobo e os sete cabritos*, *Hänsel e Gretel*, *O xastriño valente* ou *Os músicos de Bremen*. E tamén outros menos sabidos pero tan fascinantes *Os seis cisnes* ou *A nena dos gansos*. E, por certo, péchase con *Os mensaxeiros da morte*, conto que pouco ten que ver cos restantes, máis próximo ao apólogo medieval que ao conto de fadas. As demais son sempre versións dalgúns contos, como *As sete cabuxas e o lobo* e *A bela adormecida*, libros casete de Edicións do Cumio, aos que cabe facer o mesmo reparo que xa fixemos ás versións dos contos de Perrault. Versións dalgúns contos, ás veces moi libres e sempre excelentemente ilustradas segundo é marca da casa, poden atoparse tamén en Kalandraka: *Rapunzel*, *Pulguíña*, *Os sete cabritos*, *O anano saltareiro*.

E non quero rematar sen falar de dúas versións cinematográficas que, desde enfoques moi diferentes pero non desprezables (sempre que non andemos a procurar rigor histórico), reconstrúen a figura dos dous irmáns colleitadores de contos: *O maravilloso mundo dos irmáns Grimm* de H. Levin (USA, 1962) e *O segredo dos irmáns Grimm* de Terry Gilliam (USA, 2005).

Nota e Fé de erros: Por unha confusión que con certeza cómpre atribuírme só a min, o artigo anterior desta sección, dedicado a María Gripe, era só a primeira versión, na que se falaba de tan só dúas novelas desta autora publicadas en galego. En realidade, por fortuna son máis, como se recollía na versión definitiva que finalmente non foi a que apareceu publicada. Vaian aquí os títulos que alí foran esquecidos:

Obras en galego de María Gripe:
Os escaravellos voan á tardiña (SM – Gran Angular, 1989)
O abrigo verde (SM – Gran Angular)
Hugo (SM – Barco de Vapor, 1992)
A Filla do espantallo (SM – Barco de Vapor, 1995)
Os fillos do vidreiro (SM – Barco de Vapor, 1995)
O Rei e o cabeza de turco (SM – Gran Angular, 1995)
A sombra sobre o banco de pedra (SM – Gran Angular, 1996)

² Martin Daly e Margo Wilson (2000). Barcelona, Crítica.

Mirar a pintura a través dos séculos.

Caroline Desnoëttes.

Tradución de Emma Lázare.

Faktoría K de libros / Kalandraka Editora, Pontevedra – xullo, 2006.

Hai libros de arte que son, en si mesmos, obxectos artísticos. Son libros que apetece ter nas mans e mirar e remirar, unha e outra vez. Libros para ver e apreciar a información que gardan nas súas páxinas con outros ollos, cos ollos que entenden de cores, texturas e calidades. En *Mirar a pintura a través dos séculos* resulta doado activar ese xeito de ollar co que todos, maiores e pequenos, contamos.

A selección de obras recollida nesta cuidada edición permite ao lector facer unha viaxe pola historia da pintura desde o século XIV ata o século XX. Cada obra está presentada nunha dobre páxina: á esquerda, a pintura completa e, á dereita, detalles ampliados da mesma obra sobre dúas lapelas. Ao despre-

gar unha das lapelas aparece aínda outro fragmento ampliado do cadro e unha sección fixa na que se fai referencia á paleta do autor da pintura. Aparecen aquí os primeiros textos de cada dobre páxina, unha deliciosa nomenclatura de cores acompañados polos apelidos das tonalidades. Baixo a outra lapela están, ademais do título e autor da obra, os textos dirixidos aos rapaces. Na parte superior, unha lista de propostas de carácter aberto, con variedade de recursos e realizables por un amplo abano de idades (mesmo desde educación infantil) e, na parte inferior, un apartado de curiosidades sobre a obra e o autor.

O papel do mediador, sexa na familia ou na escola, será decisivo á hora de axudar aos rapaces a ir máis aló da mera contemplación da selección de obras presentadas neste libro. A ese mediador adulto está destinada unha sección final que, baixo o título *A galería*, ofrece máis información sobre cada unha das obras e autores da selección.

Magdalena de Rojas.



Pequeno Azul e Pequeno Amarelo.

Leo Lionni.

Tradución de Chema Heras e

Pilar Martínez.

Colección Tras os montes.

Editorial Kalandraka,

Pontevedra – setembro 2005.

Little blue and little yellow (1959), título orixinal do primeiro libro de Leo Lionni para nenos, é xa un clásico da ilustración. A obra, publicada no ano 1962 por Brockhampton Press, segue tendo vixencia, frescura e carácter de novidade para os ollos de hoxe en día.

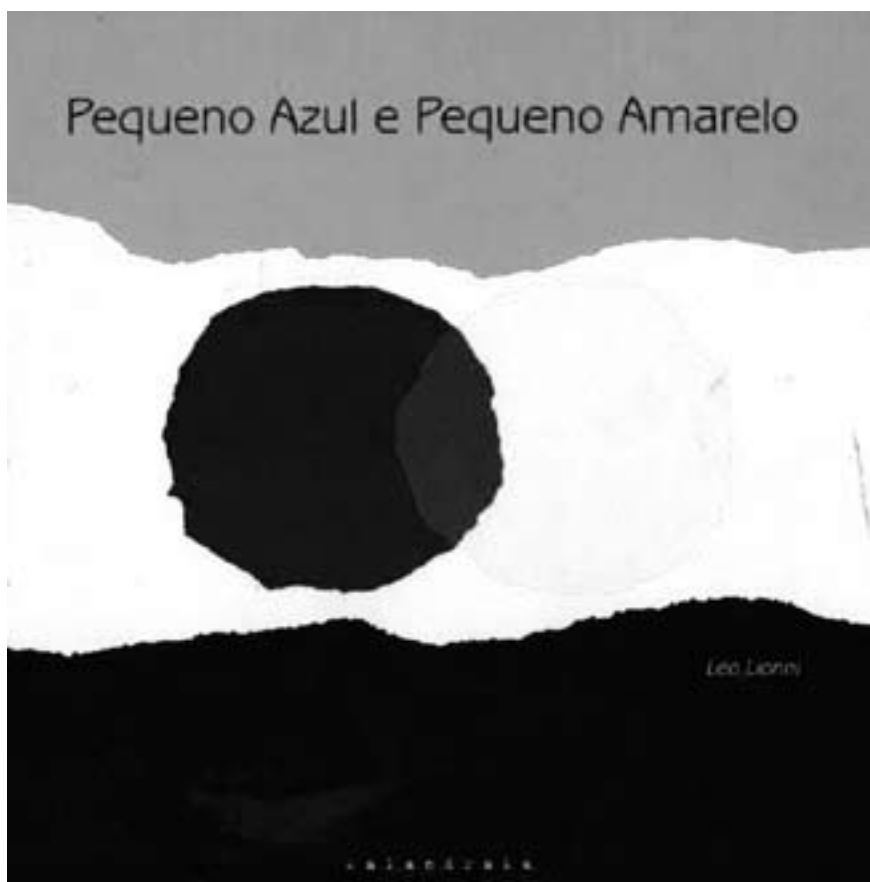
Cores, formas e composición, exentos de calquera elemento figurativo, son as bazas coas que o autor presenta neste álbum unha sinxela historia de medos e afectos: o medo a non ser recoñecido polos teus e o afecto intenso e emocionante da amizade. Os protagonistas son dous pequenos anacos de papel de cor azul e amarelo que habitan un mundo de *collage* onde van á escola, xogan cos amigos e fan vida familiar, cada un na súa casa con seu pai e súa

nai. Un día Mamá Azul vai ao mercado e advirte a seu fillo de que agarde na casa. A transgresión de Azul que sae en busca do seu amigo Amarelo marca o inicio dunha aventura que, logo dunha secuencia cos momentos de tensión moi ben dosificados, camióna cara o final feliz e tranquilizador.

A combinación entre o estilo abstracto e unha historia con estrutura sinxela, cáseque de conto tradicional, resulta moi interesante. É unha mestura sorprendente que facilita aos pequenos lectores a posibilidade de contemplar en esencia algúns sentimentos e sensacións cos que lles é doado identificarse. A mestría que demostra o autor manexando o cambio de cores nos fondos para transmitir a tensión da busca ou reservando catro páxinas para a emoción dunha aperta entre dous amigos que se funden en verde, fará que nenos e nenas poidan recoñecer sen problema os xogos, as casas e, mesmo, a clase nese rectángulo de bordes rectos no que os anaquiños de papel están en ringleiras, ben ordenados e caladiños.

Os ollos dos nenos tamén están preparados para a abstracción e con *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo* teñen a oportunidade de demostralo.

Magdalena de Rojas.



En primeira persoa...

Hai momentos históricos que rozan a nosa capacidade de comprensión. Un deles é a Alemaña anterior á II Guerra Mundial, a república de Weimar. Un país próspero, cunha intelectualidade sobresaínte a nivel de artes e letras, de pensamento... e fronte a este avance, que mostra a onde pode chegar o facho da humanidade, a barbarie máis absoluta vai medrando, como ovo de serpe que aniña no corazón do vello continente, aí vai o nazismo, camiñando a pasos axigantados, facéndose máis grande, defendendo unhas ideas absurdas que non poden sosterse dende a intelixencia ... entre elas o odio aos xudeus, un pobo que vivía na diáspora.

En principio, o máis molesto desta comunidade, podería ser a consideración de pobo elixido de deus. Saber se o preferido entre todos os irmáns debe dar moita seguridade, ao tempo que provocará a envidia dos demais, que se preguntarán aquilo de por que a el? E aínda así, se ese deus que os quere é quen os castiga sen territorio, xa nin sequera habería razón para os celos.

Pero, deixando atrás elucubracións que veñen á mente case dun xeito lúdico, o que pasou daquela non ten unha explicación lóxica, como tampouco a tivo o que os nazis fixeron con outros grupos étnicos ou de pensamento coma os xitanos ou o esquerdistas. Lembremos aquela cita "Primeiro viñeron a polos comunistas, como non era comunista calei. Despois viñeron a polos socialistas e os sindicalistas, pero como non era nin unha cousa nin outra tampouco falei. Despois viñeron a polos xudeus, pero eu non o era así que non protestei. E cando viñeron a por min xa non quedaba ninguén que puidera defenderme"

E ante tal bestialidade histórica, seguimos a darlle voltas ao que daquela sucedeu, tamén dende a literatura infantil e xuvenil. O tratamento do tema xudeu conta con abundante produción literaria, tal vez porque hai algo mítico que percorre ese feito ou moitas outras razóns que non imos detallar.

Agora, dúas novas edicións, veñen a mostrarnos aquel tempo: *¡Sálvate, Elías!* dirixido aos pequenos e a novela xuvenil *Reencontro*.

O primeiro é un álbum, publicado por Kalandraka, cunhas ilustracións a modo de esculturas realizadas en papel e ambientadas con papeis pintados e papeis artesanais -creados artisticamente- para dar a sensación de proximidade, de añoranza do mundo familiar, de perda do pasado. A introdución de documentos antigos ou chaves enferruxadas, imperdi-

bles, pinzas da roupa, un carrete con agulla e fío, recortes de xornal, notas escritas a man... fálanos do doméstico, daquilo que constrúe o cotián e que nos toca a pel da alma. É desde aí desde onde fala Elías, en primeira persoa, coa inocencia de quen non sabe nin entende qué está a pasar para que seus pais o leven a unha granxa e o deixen ao coidado duns descoñecidos, mentres van pasando as estacións e vai sentindo o acoso na casa e a escola. Xa non se chamará Elías, senón Emilio, dirase sobriño dos labregos, sobrevivirá sen o coidado e o afecto dos pais, agachando a estrela do mandilón e outros signos que o delatan coma xudeu; aí está el só, con Robinson Crusoe, porque os libros acompañan. A historia está contada cunha voz infantil que reflicte con absoluta verosimilitude os seus temores: que os pais o esquezan, que non lembren o lugar onde o deixaron para volver a buscalo ou non o recoñezan se segue a medrar. Unha voz íntima e próxima no relato desas pequenas cousas que son a vida dos rapaces "xogamos aos papás e as mamás. Eu era o rei, ela era a miña raíña. Fixeramos unhas coroas". Pero o perigo está a volta da esquina, "Sálvate ti, Elías!", dille Liane, e el cos seus nove anos ás costas resistirá agochado, pois sabe que a verdade é un segredo que pode levalo ao ventre do horror.

Reencontro é unha novela de iniciación, de paso da infancia á madurez. Escrita por un xudeu, Fred Uhlman, que despois de pasar a nenez e mocidade en Alemaña tivo que exiliarse, e igual que o protagonista da novela, tamén exerceu a avogacía. A coincidencia de datos fainos pensar nun texto autobiográfico.

Dous temas atravesan a novela, a forza da amizade adolescente e o nazismo, ambos medrando ao mesmo tempo.

En primeira persoa, tamén nesta segunda obra, un rapaz xudeu fillo de médico e neto de rabino fai a crónica da amizade que o une ao descendente dunha familia aristocrática, fillo dunha seguidora de Hitler, e comeza "Entrou na miña vida e para sempre, en febreiro de 1932", para continuar falándonos das súas lembranzas, un cuarto de século máis tarde.

O ideal romántico do amigo polo que se estaría disposto a dalo todo, alguén que merece a confianza, lealdade e entrega total, un sentimento intenso e singular que constitúe unha das experiencias máis valiosas da vida. O amigo ao que se lle mostran os tesouros, co que se comparte cada descubrimento e se discute cada opinión, tamén as dúbidas relixiosas. Asistimos ao descubrimento do mundo e do valor da vida, os grandes debates, preguntas e incertezas, o ímpeto para revolvelo todo querendo saber qué hai

detrás do día a día, a rebelión contra a inxustiza humana e divina, contra o porvir, o descubrimento de si mesmo e do outro.

Despois do tempo luminoso de compartir, comezan a aparecer os problemas derivados da orixe da cada un deles, para rematar cando o protagonista é enviado a Estados Unidos mentres os pais se quedan e o amigo entra no exército nazi.

No relato hai momentos singulares coma aquel no que o pai discute co sionista, que anda a recadar cartos para Israel, acerca do absurdo de reclamar Palestina despois de dous mil anos e o compara coa posibilidade de que Italia reivindicara Alemaña por ter formado parte do imperio romano, ou a imaxe deste xudeu orgulloso de ser alemán, que viste o uniforme de oficial da I Guerra Mundial, con todas as condecoracións incluída a Cruz de Ferro de Primeira Clase, e se coloca ao lado do nazi que o acusa, como Última mostra de resistencia antes de suicidarse xunto coa súa muller.

A Historia separa definitivamente a Hans e Konradin, a amizade destrúese, as atrocidades van creando un pouso de desesperanza... pero a novela sorprenderanos cun remate inesperado, unha xoia que non debemos adiantar, senón unicamente agradecer.

Cando Hans se enteira da morte dos veciños afirma que nunca antes experimentara unha conmoción tan forte e explica, que a pesar de saber que había catástrofes e desgrazas un non podía sufrir por un millón de persoas. Tal vez por iso, sexan necesarias estas historias contadas en primeira persoa, nas voces de nenos e mozos xudeus, para facernos sentir -de maneira íntima- a dor de saber que estas cousas sucederon, e que os que as sufriron eran persoas coma nós.

Ante isto, só queda preguntarnos unha cousa: ¿para cando historias contadas polos nenos palestinos? ¿quen escribirá as vidas deses pequenos que morren ou quedan eivados, dos condenados a pelexar a pedradas contra un dos exércitos mellor armados do mundo? ¿é que cando a dor é tan grande e actual faltan as palabras? ¿queremos ocultar esa realidade detrás das cifras ou mirar para outro lado? Tamén teremos que ler eses relatos e identificarnos con eles, a literatura infantil e xuvenil acolleraos, para non ser inxusta.

Pilar Sampedro Martínez

Sálvate, Elías!

Reencontro

Élisabeth Bami (texto)

Fred Uhlman

Bernard Jeunet (ilustración)

Miguel Pérez Romero (trad.)

Emma Lázare (tradución)

Col. Costa Oeste Ed. Galaxia.

Kalandraka, 2006

Reedición, 2007



Pucho o habitador de tellados

Manuel Janeiro (Texto)

Juan Ramón Alonso (Ilustracións)

Editorial Kalandraka



Esta é a primeira obra publicada por Manuel Janeiro, un home de libros, deseñador gráfico que foi deixando a súa marca na industria editorial, especialmente en Galaxia e en coleccións coma Árbore, que a levaron ata fai ben pouco tempo.

É esta, polo tanto, unha ópera prima, que acadou o terceiro premio ao libro mellor editado no ano 2006 do Ministerio de Cultura, e que está dando moito que falar.

A palabra faise poesía, e adquire un ton de relato, para contarnos unha historia que se sitúa en Madrid e transcorre na posguerra española. Un tempo duro e escuro coma as tapas ou as ilustracións de Juan Ramón Alonso feitas a lapis e lembrando a estética daqueles tempos. Tristes, grises coa única excepción dese vaso decorado con animalións de cores que regalaban co leite condensado, a única alegría, un doce no medio da fame. Marabillosas, coma esa última na que Pucho voa axudado polas cegoñas, atravesando os ceos da capital, nunha imaxe na que o realismo se mestura coa fantasía nunhas cores que van do azul ao ocre.

“Todos os nenos son eternos, porque non cren na morte e porque nunca teñen présa. O tempo non os atrapa; máis ben son eles os seus señores e xogan con el, entreténdoo, gastándoo sen medida, ata que o tempo se rende fatigado e detense.” Ese tempo é protagonista da narración, un devir de estacións que por veces pasan, unha indeterminación nos anos de Pucho, unha atemporalidade de relato infantil a pesar de estar contado dende fóra, dende unha memoria íntima con ar de nostalgia.

Protagonista é Pucho, o habitador que non habitante dos tellados, o neno que comparte todo co pai ata que este é detido; cando esa noite queda só, á espera do tribunal de menores e o hospicio, fuxe ao tellado, seguindo os camiños da gata negra que tanto tiña observado. Porque se pode vivir baixo as tellas ou habitar os tellados, pero cando decides facer isto último tal vez esteas entrando no realismo máxico, nese espazo narrativo no que podes tomar como natural o extraordinario, entenderte cos animais, e acabar voando cara ao país das cores... que pode ser aquel no que os pais foron felices un día.

O pai, ese anarquista crente que é traizoado por un compañeiro nos tempos da dictadura do innumerable, ensínallo todo e regálalle o poder da imaxinación “Se pechas os ollos, podes estar onde ti queiras, Pucho”

Unha novela corta que achega unha voz propia, cos nomes de lugares cargados de reminiscencias (ir aos viveiros de China), de tempos nos que as tendas non precisaban nome (mercería da rúa Humilladero) e Pucho cría nas parellas indisolubles (café con leite, queixo e marmelo, chuva e pozas), da aprendizaxe intuitiva dese neno que considera que os colchoeiros mandan no tempo, e da soidade dese pai e ese fillo que comparten os días e a pobreza dos que non mercan (por ver non che poden cobrar) pero se senten queridos e atendidos máis alá das cousas. Unha novela con referencias que nos levan á biblioteca interior da memoria na que algúns de nós podemos lembrar o desenfeluxador de Mary Poppins, a Grándola revolucionaria ou ao Casares da galiña azul, o sabor doce e amargo dalgún relato de Farias, a tenrura triste de Dickens e un man chea da fantasía de Cunqueiro.

Pilar Sampedro Martínez

A BANDA DE VILACENDOI

Título: A Banda de Vilacendoi

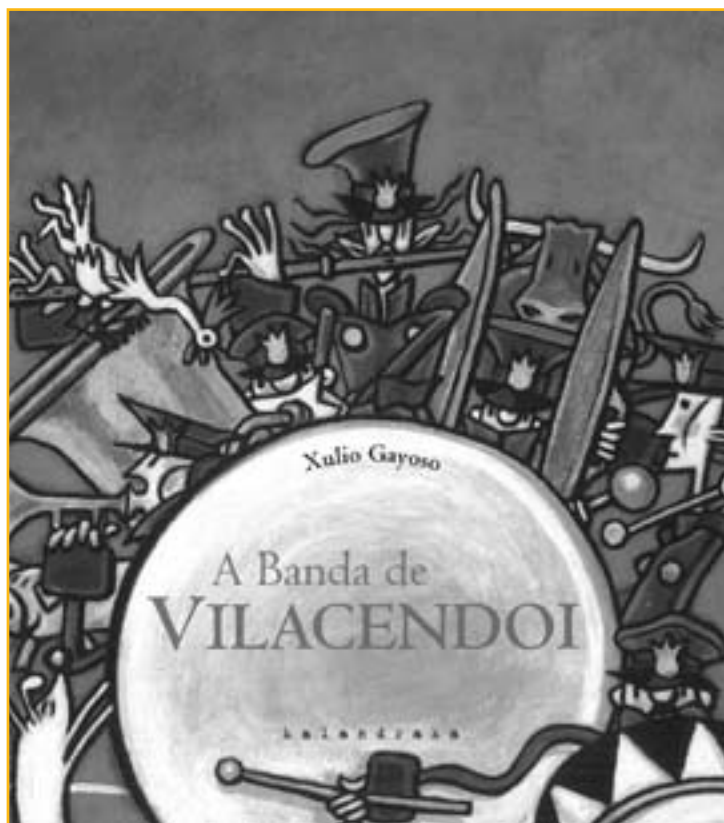
Autor texto e ilustracións: Xulio Gayoso

Editorial: Kalandraka. 2006

A Banda de Vilacendoi é un marabilloso conto de Xulio Gayoso, doce memoria dun tempo no que cada lugar era un conservatorio, cada parroquia unha aberta escola musical. O conto todo, palabra e imaxes, unha sentida homenaxe á nosa música popular. Fiscornos, trompetas, bombardinos, bombos e frautas enchen de ledicia o corazón do vello narrador de tempos idos e, daquela, tamén o corazón do lector relouca de emoción coas súas saudosas lembranzas. Está a rememorar un tempo no que as nosas aldeas estaban cheas de mocidade, nos ameñeiros aniñaban os paxaros e polos ríos baixaban as troitas rebrincantes. Un tempo vagoroso como o andar dos bois, no que o pai ou o avó –amorosos luthiers- sempre procuraban un intre de lecer para lles facer aos cativos un bombo co pelexo da facenda ou unha requinta pastoril dun gallo de sabugueiro. Era con estes enredos como os rapaciños comezaban a amar a música, e uns por necesidade e outros por paixón, se ían acercando ás linguaxes musicais. No recanto da cociña, vendo ensaiar os maiores; termendo da facenda na soidade da serra; despois dos cansos traballos cotiáns... ían cultivando a súa sensibilidade musical e incorporándose logo ás formacións en canto valían e medraran un algo. Era un xeito de distinción e superación persoal, de ensanchar o horizonte dos soños, nun clima de aprendizaxe comunal dos oficios e da arte musical. En moitos casos, a única escola. E a maneira de xurdiren novelescas sagas musicais, lonxevas estirpes de músicos que singularizan tantas casas e lugares, como Vilacendoi.

O narrador lévanos como nun soño por este tempo. A concertina da súa memoria espreguizase saudosa cara a un pasado musicalmente pleno e harmonioso. A súa evocación faise música que cobre todo o ámbito da memoria e se eleva por riba de souts e lousados: nunha fermosa ilustración, o frautista da banda a tocar, suspenso no ar, como nun cadro de Chagall. É a ensoñación pura, a memoria fértil do narrador que se pousa sobre a alma do lector como o luar sobre a aldea na noite estrelada. O momento climático do conto.

Mais este soño ten o seu despertar. Como por mor dun andazo, Vilacendoi foi ficando soa, as xentes foron marchando en manseliño, o vello narrador para sempre a suspirar polo son do requinto e dos bom-



bardinos. Nunca máis os nobres músicos de graves traxes e grosas mans a facer festa, a andar por vales e serras en camiñadas sen fin. Os seus instrumentos de prata e ouro nun recanto do faio. A leda aldea sen baile, o país dos mil sons coma ríos, mudo. Só o silencio nas poboadas casas doutroa e no corazón do vello. E así, nesa soidade, foron esmorecendo a música e a vida en Vilacendoi. A concertina xeme, recóllese sobre si mesma e cala.

Remoendo nestas lembranzas, un bo día oíu o vello narrador o son dun tambor e axiña reparou nun rapaciño que non era da aldea. Tiña unha cor distinta de pel e instálase coa familia no lugar. Aos poucos foron chegando novos veciños doutros mundos, todos traballadores e con moita rapazada, e ao son do bombo fóselle sumando o da caixa e o das maracas e tamén foron voltando os ouriolos aos castañeiros e as troitas ao río. Mais, o que de verdade aledou o seu corazón foi escoitar, rubidos no vello palco de música da aldea, a nova Banda de Música de Vilacendoi, a tocar merengues e pasodobres, cumbias e rumbas, chachachás e muiñeiras. Xa non contaba con que aos seus anos a vida lle dese ese agasallo. Estaba moi ledo, aí seguía a súa aldea, chantada no tempo, no medio do souto, como un xilgaro no seu niño, a se chufar outravolta de contar coa mellor banda de música da contorna: a Banda de Vilacendoi. De novo a concertina a espreguizarse cara a un novo tempo de esplendor.



A leda evocación do pasado, o presente de silencio e pranto e a esperanza a renacer. En base a eses tres tempos narrativos estrutúrase harmonicamente a narración. Como nos movementos dunha sonata o lector vai arrandeándose entre a plenitude e a perda, para rematar ás beiras dun novo tempo de entusias-

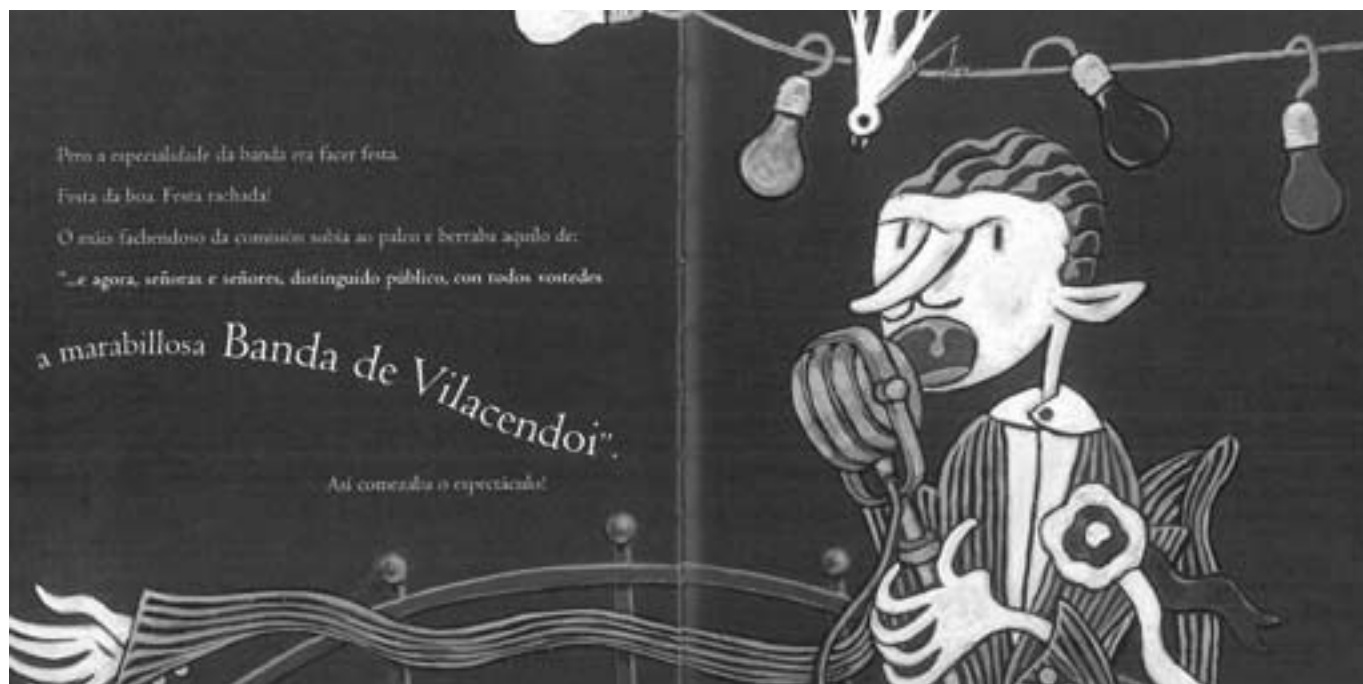
mo. Un adagio que se torna andante e alegre. Eis o ritmo interior da historia, a súa harmonía formal.

Un fermoso libro. Un galano para grandes e pequenos esta lembranza de tantas formacións musicais que ao longo do tempo, polo país adiante, encheron de emoción as vidas cansas dos homes e deron cumprida conta dos seus anxeios de lecer. Un canto á cultura dun pobo que sempre gustou da festa, da xuntanza arredor dunha gaita ou do acordeón. Un pobo vivo e cantor malia tanta mágoa. Unha Galicia fondamente leda e musical. En cada lugar, o campo da festa como recinto sagrado, o palco da música como un redondo altar.

Xulio Gayoso é tamén un magnífico ilustrador: palabra e imaxes en perfecta harmonía plástica e rítmica. Unhas imaxes dinámicas e envolventes como un só de saxo a percorrer todo o espazo da páxina. Outras veces, lenas e poéticas, pura música de oboe. E sempre vivas e coloristas, con constantes guiños humorísticos e cómplices co lector noviño: paxaros, peixes, cans, vacas, parrulos, ourizos, porquiños... as cousas todas da aldea a confundírense e enredaren con personaxes e instrumentos nunha alborada de cor.

Ao xeito en que o máis fachendoso dos ramais da comisión presentaba os nosos músicos, convidámonos a esta festa rachada da palabra: "E agora, señoras e señores, nenos e nenas, distinguidos lectores, con todos vostedes: *A Banda de Vilacendoi*"

X. Pérez Mondelo



Pablo Montero Souto

Universidade de Santiago

A RUTA DAS PEDRAS:

MATERIAL PARA O/A MESTRE/A.

Lugo: Área de Divulgación da Fundación Sotavento Galicia.

Caneda Barreiro, Miguel; Feijoó Varela, Cristina; Rodríguez Rodríguez, Jesús; Teijeiro Boó, Yésica (2007).

A RUTA DAS PEDRAS:

MATERIAL PARA O/A ALUMNO/A.

Lugo: Área de Divulgación da Fundación Sotavento Galicia.

Caneda Barreiro, Miguel; Feijoó Varela, Cristina; Rodríguez Rodríguez, Jesús; Teijeiro Boó, Yésica (2007):

Non en van, algunhas informacións que agora podemos poñer en evidencia axudan a comprender a profundidade do asunto. Dunha banda, sobra dicir que as factorías e industrias galegas lideran a transformación do granito a nivel estatal, e xunto coas fábricas italianas son as máximas exportadoras europeas desta prezada combinación plutónica de "cuarzo, feldespato e mica". Doutra, qué dicir do valor metafórico e estético que lle atribuímos a toda clase de litografías, non apenas figuradas na nosa literatura, senón tamén a aqueloutras notablemente presentes na fala popular e nos seus modos de exercer a representación social da realidade, baixo enunciados como os de: "es de pedra" ou "déixasme de pedra". En fin, son numerosos os motivos que aluden a todo canto de pedregoso nos conforma, dun ou doutro modo, quer nos sentidos que espertan visións tan clarividentes como os altos de Montebranco, quer nas emocións que inspiraran ao poeta algúns dos versos máis solemnes da nación de Breogán.



En verdade, o pedregal galego, como ben patrimonial que constitúe un dos elementos máis característicos da nosa paisaxe e paisanaxe, merece sobradamente que dediquemos os nosos folgos a promover a súa posta en valor. En efecto, as formacións pétreas do país, así como os seus xacementos e as súas prósperas explotacións, constitúen parte da identidade social e cultural que nos é propia, non sendo esta unha afirmación nada descomprometida cos feitos; senón, ao envés, un dicir reivindicativo que pretende facerlle xustiza aos significados e valores que asumen estes singulares elementos do contorno.

Porén, e por canto pode imaxinarse arredor das implicacións que aquí son eludidas, todo indica que a educación –e máis concretamente aquela que damos en chamar Educación Ambiental– ha de facer "o posible" e "o desexable" por incluír elementos desta "natureza" entre as súas principais preocupacións respecto do contorno. E iso, porque corresponde ao quefacer pedagógico-social activar a estima individual e colectiva polo que se sitúa en derredor da nosa humanidade; mais tamén porque, para unha

educación que se diga social, resulta ineludible problematizar as relacións entre Persoas e Ambiente. Non en van, por moito que a terra nos ofrece cada día as súas máis belas manifestacións, a actuación das poboacións e dos asentamentos humanos sobre o medio configura unha das claves educativo-sociais máis apreciadas para educar e educarse, tanto no mundo que habitamos ao noso modo, como nos nosos modos de habitar o mundo. Tamén, porque nada do educativo e do social poderá subtraerse das implicacións territoriais –así como económicas, políticas, sociais, culturais, etc.– que se seguen do concurso da pedra no trazado de todo tipo de redes de comunicación e transporte, na explotación de recursos asociados aos xacementos mineiros, na sedimentación provocada polos excursos que conducen as canalizacións acuíferas, etc.

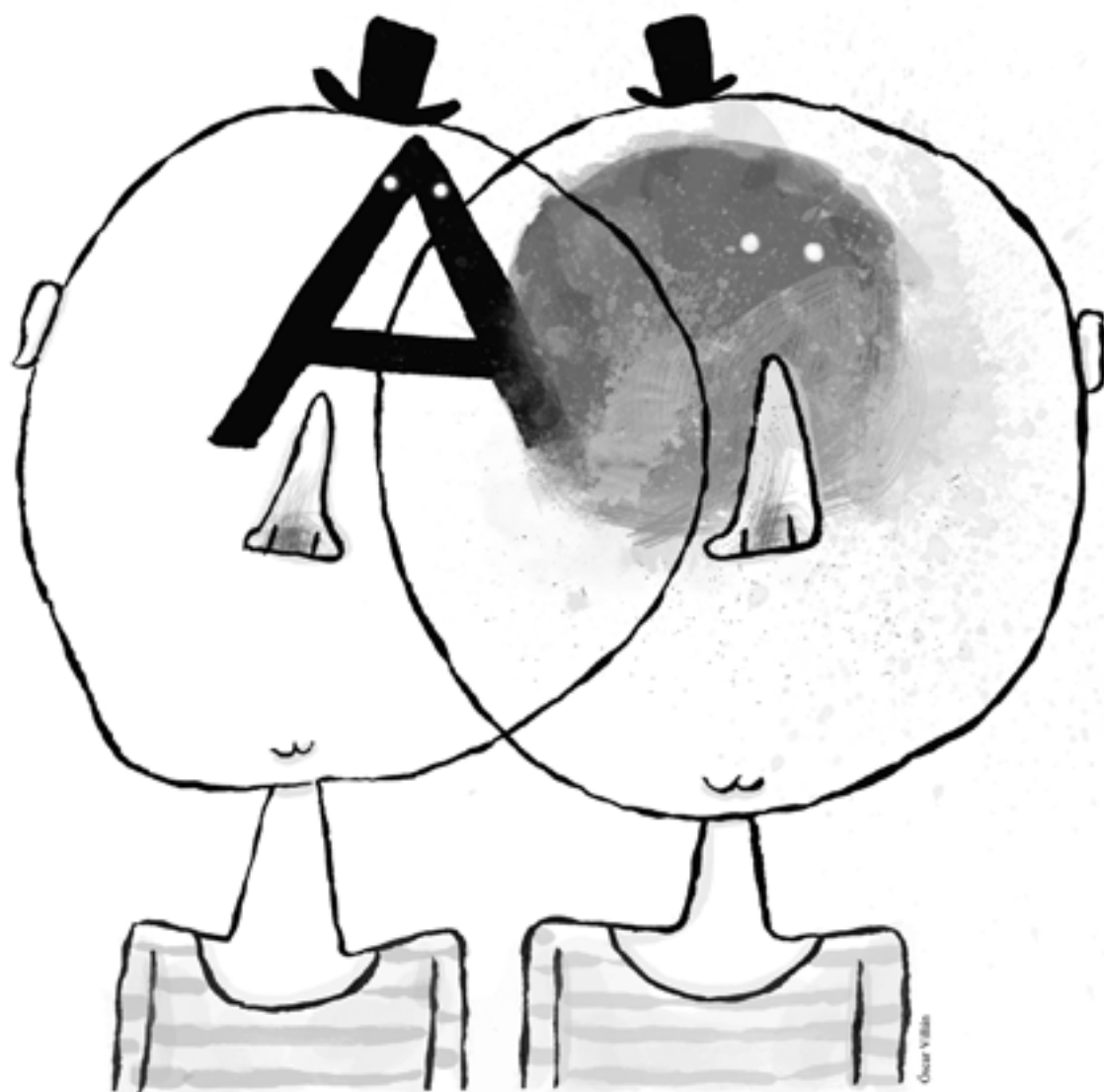
Son, pois, numerosas e de peso as razóns que xustifican unha especial atención da educación, e máis concretamente dos seus profesionais, ás nosas formacións rochosas. Por suposto, en tanto que posúen un valor ornamental de incalculable valía para os nosos sentidos, pero tamén adquiren unha valiosa fonte de capital humano, social e cultural. E é aí onde a Educación Ambiental –como campo, ciencia, disciplina, profesión, movemento, etc.– toma a palabra para activar a transformación dos modelos de desenvolvemento implícitos aos nosos modos de relación co ambiente, a través das prácticas educativas que neles derivan. En tal caso, sendo esta unha educación cívico-social que afronta o desafío de educar para activar unha cidadanía ecolóxico-ambiental, capaz de facer efectivos os seus *dereitos* tanto como de exercer os seus *deberes* respecto do ambiente. En verdade, porque a cuestión da cidadanía, como “práctica social” e “estatuto político”, nunca poderá ser desligada da concepción dun contrato social fundamentado tanto nos valores de humanidade canto na observación moral da bioética.

Neste amplo marco contextual, han de situarse os materiais que se nos presentan como unha invitación a percorrer “A ruta das pedras”, e os seus múltiples sendeiros, itinerarios, traxectos, etc., arredor dos que crear condicións pedagóxicas e sociais para posibilitar as aprendizaxes de todo tipo de actores socio-ambientais, e máis particularmente daqueles que se prenden á “escola da vida” dende a infancia e a mocidade. De novo, sabedores das oportunidades que a Educación Ambiental habilita, os autores amosan aquí –dende un escrupuloso e impecable labor didáctico– que a nosa “comunidade profesional de aprendizaxe” é, de feito, moito máis solidaria e comprometida do que habitualmente se recoñece, e se lle recoñece.

Así o evidencia o dobre material didáctico que aquí presentamos, tanto na súa versión orientada ao profesorado como naqueloutra destinada ao alumnado, onde se suxiren multitude de propostas para propiciar unha actuación educativa a partir da pedra, como elemento que articula un traballo capaz de sobordar o tradicional achegamento ao uso, para explorar outras posibilidades alternativas de carácter cultural, artístico, histórico, político, etc. Neste sentido, e na medida en que as propostas presentadas falan por si propias, só resta anunciar aos interesados que talvez se sorprendan polo moito que a pedra pode dar de si para a educación; grazas a recursos coma este, que teñen entre os seus principais valores os de: a) facer do “alumno-escolar” o protagonista da aprendizaxe, b) dirixirse a promover a chamada “aprendizaxe profunda” de quen re-crea este xénero de prácticas socio-educativas, c) formular actividades radicadas nunha pedagogía da pregunta e do cuestionamento dialéctico da realidade, e d) promover actuacións locais e contextualizadas no territorio –e máis concretamente, no *Parque Eólico Experimental de Sotavento* (situado nos lindes dos municipios de Monfero e Xermade, entre as provincias da Coruña e de Lugo).

Por iso, convidamos aos profesionais da educación a achegarse a unha práctica educativa que, máis alá das temáticas e das problemáticas que aborda, vén a contribuír no posible á necesidade de producir e difundir para o seu uso todo tipo de materiais didácticos e de outros recursos pedagóxicos que ofrezan unha visión integral do medio. Un labor que a *Estratexia Galega de Educación Ambiental* (2002) recoñecía como necesario, ao sinalar que “son escasos os materiais didácticos que se confeccionan para a educación ambiental e son poucos os que poden considerarse de calidade”. Polo tanto, benvidas e agradecidas sexan estas máis que dignas contribucións que alimentan a elaboración de materiais didácticos axustados ás finalidades formativas, *performativas* e *transformativas* do noso quefacer pedagóxico cívico, social e ambiental.

Prazo de presentación ata o 31 de xaneiro de 2008



I Premio Internacional
COMPOSTELA
para álbums ilustrados

puntos de venda da revista galega de educación

POBOACIÓN	LIBRERÍA	ENDEREZO	TELÉFONO	CORREO-e
A Coruña	Librería LUME	Fernando Macías, 3 -15004,	981.263.408	info@lumelibros.com
A Coruña	Librería DIDACTA	Avda Rubine, 13-15 -15004,	981.278.991	librariadidacta@mundo-r.com
A Coruña	Librería XIADA	Avda Finisterre, 76-78 - 15004,	981.276.950	xiada@ctv.es
A Guarda	Librería ATLÁNTICA	Rúa Concepción Arenal,10	986.613.431	
Burela	Comercial AUMA	Rúa da Igrexa, nº 13 - 27880	982.580.879	
Burela	Librería CADERNOS	Rúa Álvaro Cunqueiro, nº 6 - 27880	982.586.081	
Ferrol	Librería CAMPUS	Avda de Esteiro, 30-32 -15403	981.364.027	libreriacampus@verial.es
Lugo	Librería BIBLOS	Doutor Fleming, 1,	982.224.201	
Lugo	Librería TRAMA	Avda. de A Coruña, 21 - 27003	982.254.063	libreriagrama@mundo-r.com
Melide	Librería PARRADO	Moa, 3	981.505.039	
Ourense	Livraria TORGA	Rúa da Paz, 12 - 32002		
Ourense	Librería TANCO	Rúa Cardenal Quevedo, 22,		
Pontevedra	Librería MICHELENA	Rúa Michelena, 22 - 36002	986.858.746	info@libreriamichelena.com
Santiago	Librería COUCEIRO	R/ Hórreo, 50 -15701	981.586.237	libreriacouceiro@autonomos-ata.com
Santiago	Librería FOLLAS NOVAS	Rúa Montero Ríos, 37 -15706	981.594.406	follasnovas@follasnovas.es
Santiago	Librería ABRAXAS	Rúa Montero Ríos, 50 -15706	981.580.377	grialibros2@infonegocio.com
Vigo	Librería CARTABÓN	R/ Urzáiz, 125 - 36205	986.37.28.83	lcartabon@verial.es
Vigo	Librería ANDEL	Rúa Pintor Lugrís, 10 - 36211	986.239.000	andel@andelvital.com
Vigo	Librería MAÑÁN	R/Cadaval nº21	986.226.167	libreriamaan@munro-r.com
Vigo	Librería LIBROURO	R/ Eduardo Iglesias, 12-36202	986 226 317 986 221 439	librouro@arrakis.es
Vilagarcía	Librería AROUSA	Rúa Edelmiro Trillo, nº19 -36600	986.501.475	
Vilalba	Librería SEGREL	Av. Pravia, 13	982 510 040	



A RGE, UNHA PORTA SEMPRE ABERTA A TI

A Revista Galega de Educación (RGE) ten as súas páxinas abertas a todas aquelas persoas que desexen publicar as súas colaboracións.

O Consello de Redacción dará preferencia aos artigos dirixidos á sección "Prácticas e experiencias", que acolle traballos de todos os niveis do ensino non universitario.

AS COLABORACIÓNS deberán axustarse, OBRIGADAMENTE, ás normas seguintes:

1. Colaboracións:

- Que sexan inéditas.
- Poderán estar dirixidas ás seguintes seccións da RGE e deberán axustarse, obrigatoriamente, á extensión sinalada:
 - **Prácticas e experiencias:** 5.428 caracteres con espaciado incluído.
 - **Proposta de unidade didáctica:** 32.300 caracteres con espaciado incluído.
 - **Reflexións, resultados investigacións, etc.:** 5.428 caracteres con espaciado incluído.
 - **Escribenos:** 2.127 caracteres con espaciado incluído.

Para calquera suxestión, comentario, proposta, etc., sobre estas ou outras seccións da RGE, por favor, poñédevos en contacto co Consello de Redacción (correo electrónico: rge.redaccion@mun-do-r.com). Todas as aportacións deberán ser redactadas na fonte de letra Times New Roman, tamaño 12 e con interlineado simple, e remitidas por medio de calquera dos seguintes medios:

- a) En soporte informático (disquete ou cd), acompañadas sempre dunha impresión en papel tamaño DIN A4.
- b) Por correo electrónico a: rge.redaccion@mun-do-r.com

2. Na cabeceira do artigo figurarán: o título, o nome do autor/a ou autores/as, a profesión e o lugar ou centro de traballo. E ó final do mesmo, o enderezo postal, o/s teléfono/s de contacto e o enderezo de correo electrónico.

3. Nas referencias e citas bibliográficas de libros procederase de acordo co seguinte modelo: apelidos; nome ou inicial, con punto, do autor; paréntese para o ano de publicación; punto; título do libro en cursiva, punto, lugar de edición; dous puntos, editorial; punto.

Fernández Paz, A. (1992). Os cómics nas aulas. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Se houbese varios traballos publicados por un mesmo autor ou autora no mesmo ano, despois do ano porase coma e, logo: a, b, c...

Vázquez Freire, M. (1992,a). Que é a Reforma? Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Vázquez Freire, M. (1992,b). O currículo. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

4. Nas referencias e citas bibliográficas de artigos de revistas procederase de acordo co seguinte modelo: tralo autor e ano, título do artigo; punto; nome da revista en cursiva, número da revista, coma, páxinas con guión intermedio, punto.

Rozas Caeiro, A. (1992). A Educación Ambiental e outros programas educativos. Revista Galega de Educación, 13, 6-9.

5. As explicacións correspondentes ás notas, numeradas no texto correlativamente sempre entre parénteses ou con grafía saltada (ex: ⁽¹⁾ ⁽²⁾ ⁽³⁾...), deben incluírse ao remate do traballo. A continuación das notas pode facerse unha lista bibliográfica ordenada alfabeticamente, seguindo os criterios anteriores.

6. Se no texto se quere facer unha referencia xenérica a os ditos libros, sen concretar páxina, pódese citar do seguinte xeito: paréntese, apelidos, coma, ano de edición, paréntese.

(Fernández Paz, 1992)

No caso de que se queira facer unha referencia ao número da páxina, pódese citar do seguinte xeito: paréntese, apelidos, coma, ano de edición, dous puntos, páxina, paréntese.

(Fernández Paz, 1992: 32)

7. No caso das citas tomadas de Internet, poderase seguir, en liñas xerais, a seguinte proposta:

Serra, A. Las redes ciudadanas, ¿una vía para los países en desarrollo?, WEB: <http://bcnet.upc.es> e <http://bcnet.upc.es>

8. Evitarase no posible o uso de abreviaturas e do etcétera marxinal. Cando dentro do corpo do artigo se citen frases textuais, estas irán en cursiva do seguinte xeito:

- Se a frase textual, ocupa menos de dúas liñas redactarase de corrido no texto, entre comiñas.
- De ocupar maior extensión, escribirase á parte, precedida de dous puntos e sangrada na marxe esquerda, podendo empregar outro tamaño de letra e reducir o espazo interlineal.

9. As colaboracións poderanse acompañar das ilustracións (fotografías, imaxes, gráficos, figuras, cadros...) que se consideren necesarias, sinalándose claramente no texto, mediante acotación entre parénteses, o lugar onde deben reproducirse:

(INSERTAR IMAXE: "aula_natureza.jpg").

Sería altamente recomendable que as colaboracións referidas ao aparta-

do "prácticas e experiencias" fosen achegadas con material gráfico ilustrativo da experiencia.

Poderán enviarse as fotografías ou imaxes en formato impreso ou ben en formato dixital (disquete, CD, correo-e) cunha resolución mínima de 300 ppp (puntos por pulgada), en formato JPG ou TIFF.

10. No caso de dar conta dunha proposta ou experiencia pedagóxica práctica pódese empregar o seguinte esquema referencial (coas adaptacións precisas):

- Contexto do centro e da experiencia.
- Nivel educativo.
- Obxectivos da experiencia.
- Desenvolvemento concreto: actividades realizadas ou que se propoñen.
- Comentarios sobre o seu desenvolvemento.
- Avaliación por parte do alumnado e do profesorado; reflexión sobre o realizado.
- Perspectivas abertas a partir de aquí, crítica, cambios necesarios, etc.
- Referencias bibliográficas.

11. Agradecemos o envío de información e documentos para a Sección de Panoraula

12. Os traballos deberán estar escritos en lingua galega, segundo a normativa vixente aprobada pola Real Academia Galega. A Redacción resérvase o dereito de elixir os títulos e subtítulos que considere máis oportunos para a publicación da colaboración, como tamén o de facer pequenas correccións para manter o estilo da RGE.

13. Por cada colaboración o autor/a recibirá de balde un exemplar do número da RGE onde apareza o seu traballo.

14. A RGE comunicará a cada un dos autores ou autoras a recepción do seu traballo e, no seu momento, a súa aceptación, ou non, para a publicación.

Enviar a:

Xesús Rodríguez Rodríguez
Director da Revista Galega de Educación
Facultade CC. da Educación
Campus Sur
15.782 - Santiago de Compostela (A Coruña)

boletín de subscrición

Si, desexo subscribirme á REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN, tres números ao ano, polo prezo de 21 euros. Subscríbome desde o número 39.

DATOS DO/A SUBSCRITOR/A

Apelidos e nome:	NIF:
Enderezo:	
Localidade:	Provincia:
Teléfono:	

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

☐ Domiciliación bancaria en conta	<table><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> (Faga constar os 20 díxitos que compoñen o C.C.C.)																				
☐ Titular da conta																					
☐ Cheque a favor de Nova Escola Galega																					
☐ Transferencia bancaria contra prestación de factura																					
☐ Reembolso (21 euros máis gastos)																					

-----, de ----- de 2006

Sinatura

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Subscricións

Se desexa subscribirse á Revista Galega de Educación cubra o boletín e envíeo ao seguinte enderezo:

NOVA ESCOLA GALEGA (Revista Galega de Educación)
Apdo. 586 - 15700 Santiago de Compostela (A Coruña)

Envíos por fax: 981 562 577
Subscricións por correo-e: rge.subscripciones@mun-do-r.com

Se desexa algún número atrasado da Revista Galega de Educación, solicíteo enviando un correo electrónico a: rge.redaccion@mun-do-r.com

A dixitalización destes documentos foi posible grazas á axuda concedida a Nova escola Galega da Secretaría Xeral de Modernización e Innovación Tecnolóxica (Consellería de Industria - Xunta de Galicia), do Ministerio de Industria, Turismo e Comercio, así como do Plan Avanza e do Fondo Europeo de Desenvolvemento Rexional (FEDER), ao abeiro da *Orde do 31 de decembro de 2008 pola que se establecen as bases reguladoras para a concesión, en réxime de concorrència competitiva, das subvencións destinadas a entidades de dereito público e privado, sen ánimo de lucro, para impulsar a realización de actuacións de difusión e formación relacionadas especificamente co desenvolvemento e implantación da sociedade da información na Comunidade Autónoma de Galicia, no marco do Plan Estratégico Galego da Sociedade da Información e o Plan Avanza, e se procede á súa convocatoria para 2009 (código procedemento IN521C)*

As publicacións están dispoñibles baixo unha licenza Recoñecemento-Non comercial-Compartir baixo a mesma licenza 3.0 España de Creative Commons que reza:

Vostede é libre de:

- Copiar, distribuír, exhibir e executar a obra.
- Facer obras derivadas.

Baixo as seguintes condicións:

- Vostede debe atribuír a obra na forma especificada polo autor ou o licenciante. Isto quere dicir que tanto os textos como as imaxes da Web poden ser utilizados por calquera, sempre que se cite a súa orixe, sempre que non se obteña un beneficio económico directo ou indirecto dese uso, e sempre que se inclúa no produto resultante a mesma licenza CC-NEG.

