


# REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



# DIVERSIDADE E INCLUSIÓN



Galiza é música, é literatura, teatro,  
é cine, é pintura. **Galiza é Cultura.**

Gózaa.



XUNTA DE GALICIA  
CONSELLERÍA DE CULTURA  
E DEPORTE

## ENTRE EXPECTATIVAS NON CUMPRIDAS, MALOS AGOIROS E INCERTEZAS

Rematou unha lexislatura que comezou de modo expectante na educación, nun contexto no que se agardaban serias modificacións na política educativa, nun senso progresivo e efectivamente democrático, e unha mobilización da Administración, e non podemos dicir que nos deixou satisfeitos. Neste tempo que rematou no pasado día 1 de marzo houbo algo de todo na Consellería de Educación que dirixiu Laura Sánchez Piñón.

Houbo iniciativas claramente positivas:

- a extensión do número dos comedores escolares,
- a universalización da figura do acompañante no transporte escolar,
- melloras no proceso de matriculación do alumnado para reducir a fenda pública/privada na procedencia do alumnado,
- a implantación de diversos plans para a mellora dos centros e da atención ao alumnado: PROA, Bibliotecas, Plan Valora, e Observatorios de convivencia,
- a revitalización do Consello Escolar de Galicia.

Houbo iniciativas máis de galería e de imaxe, como:

- a aceleración da gratuidade xeral dos libros de texto, comezada na lexislatura anterior, que máis que aportar calidade ao sistema, reforzou e normalizou a estandarización do uso dos libros de texto e, por se fose pouco, engadiu burocracia aos centros, ademais de xerar problemas non menores ao tecido empresarial editorial galego, o que non nos debe impedir reivindicar a gratuidade no uso de libros e recursos didácticos en atención ás economías familiares máis modestas,
- a carreira propagandística pola introdución de instrumentos para o uso das TIC, como a dotación dos ordenadores nos centros, a liña de axudas para mercar portátiles, e a dotación de encerados dixitais; unha medida máis efectista e de "galería" que un paso nunha secuencia intencional, pública, explícita e de progreso da educación, que non estivo enmarcada nunha política de conxunto e a medio prazo de avance e normalización do uso didáctico dos medios tecnolóxicos.

Existiu durante estes anos un continuo agromar de iniciativas derivadas da posta en marcha da LOE, que se resolveron de modo inmediateista; así, a introdución do traballo por competencias básicas, o decreto de galego, a avaliación diagnóstica en 4º de primaria e 2º da ESO e a implantación dos novos currículos, que trouxo aparelada a instauración do Proxecto Interdisciplinar en 1º da ESO, necesitan en cada caso, e con visión de conxunto, plans estratéxicos de posta en marcha, a difusión de exemplificacións solventes, e unha cadencia razoable para que acaden os efectos desexados e non se queden en cambios formais, por non poderen ser postos en práctica co necesario proceso reflexivo de carácter colectivo en cada centro e circunstancia. Se a isto se lle suma unha chea de iniciativas de moito interese, pero tamén en aluvión, como a introdución do proxecto lector, os plans TIC, e de convivencia do centro, así como os citados plans Mellora, PROA, Valora, e Biblioteca, poden darnos un panorama de hiperactividade, pero confuso e efectista. Logo, hai que falar tamén de omisións, como a clamorosa ausencia a día de hoxe do currículo de Educación Infantil ou o do novo Regulamento Orgánico dos Centros, que fan, sobre todo por isto último, que o panorama non deixe de presentar unha certa desorde.

A política de normalización lingüística non tivo un impulso decisivo, ordenado, planificado e compartido, e ben é certo que a política de "terra queimada" do PP ao non ter responsabilidades de goberno puxo balos avultados para establecer unha transición razoable entre a *laissez faire* e unha certa seriedade neste eido.

Neste tempo houbo máis xestión que política educativa; tamén a xestión traduce a política sen dúbida, pero as expectativas incluían abordar aspectos da nosa realidade educativa con ollada longa e inclusiva, e non burocrático-tecnocrática, a través da concertación, da investigación, do debate técnico e social, da implicación de vontades moi directamente vinculadas ao mundo educativo (alén das posicións organizativas e partidarias formalizadas, neste caso PSOE), falemos de organizacións sociais, de instancias profesionais, ou de instancias académicas, e isto faltou, o que sería agora para o novo tempo que se anuncia máis ríspido, un facho de valor enorme, do que finalmente carecemos. Fixéronse cousas, claro, pero non se cumpriron as expectativas.

E agora, o que vén. Co beneficio da dúbida e o oportuno tempo de espera, porén, temos que falar, cando menos, de incerteza e aínda que esta Revista Galega de Educación non se debe adiantar, si temos que dicir que non temos coincidido coa política educativa do Partido Popular. Estamos aquí para construír e reclamar un sistema educativo público, centralmente público, laico e racional, democrático e participativo, inclusivo, galeguizado, no que a calidade sexa tamén equidade, e onde a liberdade case tamén coa xustiza social (en complexa tensión dialéctica, sabémolo).

O novo Presidente, Feijoo, ponnos por diante malos agoiros cando fala contra a decreto de galego actualmente en curso e contra as Galescolas, valiosísima proposta, e a favor da "liberdade lingüística", sen os contrapesos democráticos e necesarios da obrigatoriedade xeral, como garantía do exercicio de dereitos constitucionais básicos, como é o da educación, co que implica *hic et nunc* para a convivencia e para ben ou para mal, e sen o contrapeso da filosofía democrática onde asenta a primeira lei do Parlamento de Galicia, xusto a de normalización, a que se fixo para interromper o deterioro continuado do patrimonio cultural e lingüístico común do pobo galego, de todos e todas. Saberá o Presidente da gravísima ameaza existente, e por iso mesmo o Parlamento aprobou, unanimemente, o Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega en 2004; non será o mesmo o patrimonio cultural sen o lingüístico no noso caso; non é o mesmo para a nosa colectiva saúde democrática, e mesmo Galicia podería deixar de ser célula de universalidade no seu tempo, Presidente. Faga o favor. (15.III.09).

**6** O tema  
Diversidade e inclusión

**122** Educación Social e Escola

Entroido e identidade. Un punto de encontro entre culturas  
*Alexandre Sotelino Losada*

**126** A Lingua  
Recursos en Internet para a dinamización lingüística  
*Isabel Vaquero Quintela*

**130** Entrevista  
Agustín Fernández Paz  
*Miguel Vázquez Freire*

**138** A escola rural  
Experiencia didáctica nas aulas de Maxisterio de Lugo  
A escola en Galiza, aldea a aldea  
*Francisco Xosé Candia Durán*

**144** Experiencias  
• Xogas á literatura?  
*Pilar Buela*  
• Experiencia coas novas tecnoloxías en educación infantil...  
Xogando a aprender con tic e tac  
*Beatriz Permuy Martínez*

**154** As outras escolas  
Haritas, cultura e arte desde Letonia

**156** Recursos do contorno  
Centro de Educación Ambiental EQUAL  
*Araceli Serantes Pazos*

**159** Pais e Nais  
CONFAPA-GALICIA

**160** Páxina do Alumno  
Camiños tras o remate da escolaridade nun centro de educación especial.  
A colaboración en rede

**164** Xoguetainas e brinquetainas  
O Pino  
*Manuel Rodríguez Vázquez, Charrancas*

**166** Estudos e informes  
• As ferramentas tecnolóxicas en orientación profesional:  
Avaliación do uso das tecnoloxías da información e da comunicación polos axentes de orientación  
*Cristina Ceinos Sanz*

**172** Reportaxe  
Santalla ou o sentido da recuperación do patrimonio lúdico galego  
*Zeltia Labraña*

**176** Panoraula

**184** Nova Escola Galega:  
25 Anos Anovando, aprendendo, galeguizando

**186** Recensións  
Clásicos da literatura infantil en lingua galega

# Sumarios

REVISTA  
GALEGA  
DE EDUCACIÓN

Num. 43  
Abril 2009

**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 Alexandre

Xosé Lastra Muruais  
Ramón López Facal  
Laura Lodeiro Enjo  
Fina Mosquera Roel  
Chis Oliveira Malvar  
Manuel Pazos Crespo  
Belén Rodríguez Silva  
Xosé Manuel Rodríguez-Abella  
Xesús Rodríguez Jares  
Antón Rozas Caeiro  
Victor Santidrián Arias  
Mercedes Suárez Pazos  
Manuel Vieites García



# DIVERSIDADE E INCLUSIÓN

**9** A educación inclusiva:  
Unha dirección a seguir  
localmente

*Ángeles Parrilla Latas*

**14** O uso e o abuso do  
concepto de necesidades  
educativas especiais

*Carmen Gallego Veiga*

**18** As N.E.E., da  
integración á inclusión

*María A. Muñoz Cadavid*

**24** A educación especial  
en España

*José Ramón Alberte Castiñeiras*

**29** Aproximación á  
formación do profesorado  
na diversidade cultural

*Gerardo Nistal Martino*

**34** Resposta dos centros  
educativos á diversidade

*Pilar María Barreiro González*

**40** Orientación  
profesional e necesidades  
educativas especiais

*Domingo Álvarez Agudo*

**46** A inclusión educativa  
do alumnado con  
discapacidade motora

*Miguel Campuzano Álvarez*

**49** Deficiencias sensoriais  
na educación e produtos de  
apoio

*Serafín Gala Merino*

**54** Facer visible o  
invisible nos problemas de  
conduta

*Manuel Armas Castro; Carmen Armas  
Barbazán e Laura Armas Barbazán*

**64** Os trastornos do  
espectro autista e a  
intervención temperá

*Pedro Blanco Grille.*

**70** Alumnos con alta  
capacidade cognitiva

*Luís Rodríguez Cao*

**79** A atención das  
necesidades educativas  
especiais en audición e  
linguaxe desde o ámbito  
do equipo de orientación  
específico

*Manuela Álvarez Varela*

**83** A detección do  
maltrato infantil dende o  
sistema educativo

*María Dolores Mera Lorenzo*

**86** Materiais curriculares  
e necesidades educativas  
especiais: Uma ajuda  
preciosa

*Margarida Delgado Paiva*

**90** Contribucións das TIC  
ao traballo con alumnado  
con necesidades específicas  
de apoio educativo

*Elisa T. Zamora Rodríguez*

**96** Entrevista

*Ánxela López Leiceaga*

**102** Entrevista

*A catro bandas*

**112** Normativa

*Venancio Graña Martínez*

**117** Para saber máis...  
Sobre a Diversidade e inclusión

*Ana Isabel Castro Rodríguez  
Montserrat Castro Rodríguez*

**Redacción:** rge.redaccion@mundo-r.com

**Publicidade:** rge.publicidade@mundo-r.com

**Subscripcións:** rge.subscripciones@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

A Revista Galega de Educación agradece moi sinceramente ao alumnado do CEIP "Rosalía de Castro" de Bóveda e a súa mestra Camino Pereiro González polos debuxos elaborados para a Revista



# D I V E R S



# E I N C L

Manuel Armas Castro  
M<sup>a</sup> Montserrat Castro Rodríguez  
Coordinadores do monográfico

# S I D D A D D E

A educación ten como finalidade o pleno desenvolvemento das capacidades racionais, emocionais e condutuais das persoas para que poidan aprender a pensar, sentir e actuar de xeito integrado e recreador. A educación é unha viaxe cara á sabedoría que dura toda a vida, unha travesía nun océano de diversidade e incertezas para a que necesitamos construír coñecemento complexo compartido e contextualizado para aprender a recrearnos recreando o mundo solidariamente.

A complexidade do ser humano maniféstase na súa enorme diversidade. Todas as persoas temos os mesmos dereitos, podemos desenvolver as mesmas capacidades, adquirir as mesmas competencias e realizar as mesmas funcións, de acordo coa diversidade que presentamos, sendo esta unha oportunidade para o enriquecemento colectivo, superando a visión simplificadora e desintegradora que levanta barreiras mentais destrutivas. A escola xoga un papel fundamental no proceso educativo e de socialización en xeral. De aí a importancia que a escola faga da inclusión o seu referente principal.

A escola inclusiva é unha organización que aprende dos conflitos e retos que lle presenta a diversidade para enriquecer con esa complexidade o conxunto das persoas que aprenden a convivir na comunidade educativa.

Neste número da Revista Galega de Educación, baixo o título de "Necesidades Educativas" queremos dar esta visión inclusiva da diversidade. A este obxectivo contribúen as colaboracións de alumnado, de profesionais do ámbito internacional e nacional, de familias, de asociacións... que reflexionan sobre os fundamentos da escola inclusiva, as súas vantaxes e problemas, e dan a coñecer interesantes experiencias educativas que se están desenvolvendo en escolas e institucións educativas do noso entorno.

O monográfico comeza por deseñar o marco teórico desta mirada inclusiva, clarificando a evolución dende visións máis segregacionistas ata a actual escola inclusiva, dende termos centrados no déficit e discapacidade ata o concepto de "diversidade funcional". Evolucionando dende unha reflexión conceptual chegamos a unha serie de artigos que se centran na descrición das distintas necesidades educativas, detallando o tratamento personalizado e os recursos necesarios para atender estas necesidades dentro da escola inclusiva. Da necesidade dunha escola que promova valores de inclusión, tanto no propio alumnado coma na sociedade en xeral, fanse eco as reflexións e palabras dunha profesional que experimentou e experimenta en persoa o que implica vivir na escola e na sociedade cunha diversidade funcional; tamén coñecemos as opinións dunha nai, de profesorado, de orientadores, de directores de centros, de profesionais (psicóloga, educador social) que dende institucións e asociacións diversas traballan a prol dunha sociedade inclusiva.

Que a escola inclusiva pode ser máis ca un conxunto de boas intencións e unha mera formulación teórica, déixano claro unha serie de experiencias e boas prácticas de atención á diversidade no ámbito escolar e na transición á vida adulta, que se veñen desenvolvendo en escolas e institucións galegas.

Remata este monográfico cun anexo de lexislación sobre atención á diversidade e unha relación exhaustiva de recursos que podemos consultar para "saber máis" sobre a diversidade e inclusión.

Que a mirada inclusiva da diversidade sexa o motor para recrear a escola e o mundo.

# U S I Ó N

## NARRATIVA



Daniel Pennac  
*Mal de escola*

*Mal de escola*  
Daniel Pennac



Manuel Lorenzo González  
*O xardín das pedras flotantes*

*O xardín das pedras flotantes*  
Manuel Lorenzo González  
PRÊMIO XERAIS DE NOVELA 2007



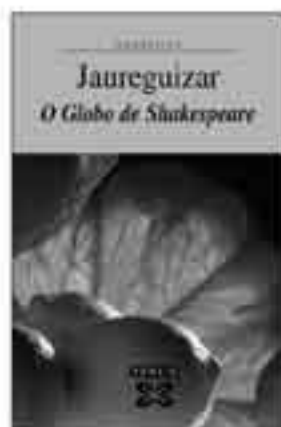
Alberto Canal  
*Conexión Tubinga*

*Conexión Tubinga*  
Alberto Canal  
FINALISTA DO PRÊMIO XERAIS DE NOVELA 2007



Xosé Ramón Pena  
*A batalla do paraíso triste*

*A batalla do paraíso triste*  
Xosé Ramón Pena



Jaureguizar  
*O Globo de Shakespeare*

*O Globo de Shakespeare*  
Jaureguizar  
PRÊMIO TERA DE MELHOR 2008



J. M. G. Le Clézio  
*Monda e outras historias*

*Monda e outras historias*  
J. M. G. Le Clézio  
PRÊMIO NOVELA DE LINGUA 2008

## ENSAIO



O natural  
é político

*O natural é político*  
Teresa Moure



Fendas abertas  
Sobre emoción, cultura  
e cambio nacional

*Fendas abertas*  
Carlos Taibo



Anti natura

*Anti natura*  
M<sup>a</sup> Xosé Queizán

## CRÓNICA



*Unha ollada "indie"*  
Manuel Rivas



Un país a medio facer  
Fran Alonso

*Un país a medio facer*  
Fran Alonso



*Laxeiro por si mesmo*  
Carlos G. Reigosa



*Sonata de amigos*  
Benedicto García Villar





# A educación inclusiva: Unha dirección a seguir localmente



Neste artigo preséntase a idea de que a Educación Inclusiva é posible. Aínda recoñecendo as dificultades e complexidades que supón o seu desenvolvemento, a literatura internacional e as prácticas concretas en aulas e centros dinnos que é posible camiñar na dirección da Escola Inclusiva. Sobre algunha desas ideas e prácticas falaremos neste artigo.

Podemos dicir para empezar que a Educación Inclusiva se recoñece desde hai anos como un movemento educativo mundial, minoritario aínda, pero de amplo impacto alí onde se desenvolve.

É así porque a Educación Inclusiva supón cambios importantes no modo de pensar e de actuar en moi distintos ámbitos: o das políticas educativas, o das conceptualizacións e percepcións sobre a diversidade e as diferenzas humanas, e o das prácticas, culturas e modelos escolares desde os que se lles dá resposta. Tratando de perfilar o alcance do devandito reto, e de non minimizalo nin simplificalo, compareino nalgún traballo previo<sup>1</sup> con outros dous grandes retos sociais da nosa época e coas medidas propostas para facerlles fronte. Por exemplo, ante o problema mundial da deterioración am-

Ángeles Parrilla Latas  
Universidade de Sevilla



biental non só se expuxeron medidas e políticas supranacionais e nacionais; ao amparo dos movementos ecoloxistas intentouse un cambio radical na nosa percepción e concienciación como cidadáns sobre o tema, invitándose nos a tomar parte activa nel. A máxima "Pensar globalmente, actuar localmente" é un bo exemplo de como un problema global pode ser abordado non só desde políticas gobernamentais, ou decisións e comportamentos de macro-organizacións e sistemas, senón tamén desde o compromiso, as actuacións e a responsabilidade local, individual, e ata persoal. Pero quizais a aprendizaxe máis importante foi a que nos indica que coas devanditas actuacións se pode subverter a orde tradicionalmente asumida das cousas. Ninguén cuestiona-

ría hoxe en día o que cun xesto, como o de pechar a billa mentres nos lavamos os dentes, contribuímos a frear o cambio climático. Estes exemplos invítanos a pensar nos procesos de inclusión e exclusión educativa desde unha óptica similar, animándonos a buscar e indagar novas solucións e formas de participación na resposta escolar á diversidade

No noso caso, o reto que nos ocupa, o de promover unha educación inclusiva, foi cualificado por Ainscow como o máis importante que enfrenta hoxe a Educación (Ainscow, en prensa). É así porque promover unha Educación Inclusiva significa á súa vez tomar conciencia e frear, denunciar, e impedir as exclusións, segregacións e marxinações de alumnos nas escolas. Esas ex-

clusións non son só de orde superior (non son só as reguladas polas propias leis en forma de desigualdades para o acceso á escolarización universal, itinerarios educativos paralelos, servizos específicos segregados, etc.), senón que están inmersas no noso día a día, no noso pensamento e prácticas máis cotiás e normalizadas. Aínda que non sexamos conscientes diso. A definición máis popularizada de educación inclusiva incide neste punto, ao dicirnos que "a Inclusión implica aqueles procesos que levan a incrementar a participación dos alumnos e a reducir a súa exclusión do curriculum común, a cultura e comunidade" (Ainscow e Booth, 2002).

A educación inclusiva supón polo tanto dous procesos que están interconectados. Por unha banda, o proceso de reducir a exclusión dos alumnos das comunidades e culturas escolares e con iso a necesidade de identificar e tomar conciencia dos mesmos. E, por outro, o proceso que supón incrementar a participación (non só a presenza) deses alumnos na cultura e o curriculum das comunidades e escolas ordinarias. Todo iso expono a escola inclusiva defendendo o dereito igual, de todo alumno, a unha educación que nin o segregue nin o marxine nin o exclúa, senón que o recoñeza e capacite, proponendo un nivel de tolerancia cero coas exclusións.

Pero a posta en marcha deste compromiso da escola coa educación sen exclusións de todos os seus alumnos é un proceso complexo, ao que non se pode responder desde modelos pechados e estereotipados. Os estudos que se viñeron realizando desde mediados dos noventa, sinalaron unha serie de condicións, ideas e principios sobre como facer educación inclusiva, que exceden con moito as pretensións deste artigo,

pero poden ser consultados e revisados en distintas fontes (véxase por exemplo Moriña, 2004 ou Echeíta, 2006). En lugar desa revisión exhaustiva, vou sinalar o que creo que son tres grandes alicerces que aparecen en ocasións como recorrentes nos devanditos estudos, e noutras como ideas emerxentes desde as que seguir a dirección inclusiva. Estas son desde o meu punto de vista.

### **Primeira idea: non hai unha escola inclusiva (E.I.); hai escolas que camiñan nesa dirección.**

Foi Slee (2000) quen cunha declaración similar á anterior axudou a desmitificar este tema. Non hai unha escola inclusiva, non hai un centro do que podamos dicir que “é inclusivo”, senón escolas e centros que camiñan nesa dirección, que desenvolven prácticas non excluíntes, porque a El non é un estado senón un proceso que nunca chega a termo. A escola que hoxe inclúe mañá pode excluír e segregar. A Inclusión é unha dirección a seguir, unha tensión permanente, un camiño sen fin. Por iso se fala de distintos camiños (non un) que conducen na dirección inclusiva, e de prácticas que adoitamos cualificar como “boas prácticas” (non modelos) que mostran modos, experiencias, actuacións e procesos que poden suxerir ideas, espertar posibilidades, invitar á procura e a reflexión nos centros e aos profesores<sup>2</sup>.

### **Segunda idea: romper as fronteiras da aula e a institución. O desenvolvemento local de proxectos educativos inclusivos.**

A inclusión escolar, aínda que supoña un reto e un cuestionamento individual (non só global),

non pode abordarse desde meras medidas individuais, e ata desde formulacións institucionais pechadas, descontextualizadas do ámbito local, social, cidadán, onde a inclusión pretende proxectarse e desenvolverse. Ao redor desta idea quizá a máis coñecida das referencias sexa a que autores como Barton (1998, 2008), Oliver (1992) e outros coñecidos membros de UPIAS3 defenderon ao presentar a exclusión como un feito social, público, ao que hai que responder socialmente. O seu enfoque invítanos a asumir, dun lado, a responsabilidade propia no proceso de inclusión, e doutro, a buscar e indagar solucións singulares, axustadas ás necesidades e condicións (profesionais, persoais, de alumnado e profesorado) de cada centro, e localidade. O desenvolvemento local de proxectos educativos inclusivos, creo, sen lugar a dúbida, que debe exporse como unha nova forma de facer fronte á exclusión socio-educativa e de deseñar e desenvolver alternativas inclusivas (Grella, en prensa).

Así pois, a resposta á diversidade desde as formulacións inclusivas implica unha toma de postura local sobre a concepción de cada centro educativo como organización, así como sobre a súa propia estrutura para dar cabida a todos os alumnos. Polo tanto, en lugar de impor modelos de mellora ou cambio validados externamente, teremos que axudar ás escolas e as súas localidades a crear os seus propios modelos. Se esa creación pasa pola consideración das biografías e circunstancias de cada organización, de cada escola, como Ainscow, Hopkins, Southworth e West (1994) expoñen, e de cada contexto socio-educativo, é moito máis probable que os cambios que se acometan sexan significativos.

### **Terceira idea: Identificar un Eixo que vertebre o proxecto.**

Expuxen ata agora a inclusión educativa como un reto que supón un amplo proceso, como unha tendencia ou dirección que poderá afrontarse con maiores garantías de éxito desde proxectos locais de cambio. Quixera avanzar un pouco máis agora nesa idea intentando concretar un pouco máis a forma en que podemos afrontar os devanditos proxectos.

Sabemos que o mellor xeito de afrontar as modificacións que a inclusión esixe, non é necesariamente desde grandes proxectos de cambio, que adoitan paralizar as persoas pola magnitude das súas dimensións, senón a través de procesos que aos poucos e desde abaixo van modificando e impregnando gradualmente a cultura institucional. Unha cousa é que saibamos que a Educación Inclusiva é un gran proxecto que supón importantes e significativas modificacións educativas, e outra que queiramos e poidamos facer fronte ao cambio de xeito global e simultáneo. Pensemos nos traballos e ferramentas que para favorecer ese proceso se desenvolveron nestes anos e que inciden nesta mesma idea. Por exemplo, o Índice de Inclusión (Booth e Ainscow, 2002), que axuda aos centros a analizar a súa situación e a deseñar e trazar o seu propio camiño cara á inclusión, expón un proceso de progresión crecente sobre o que se avanza aos poucos. Ou o máis recente traballo de Moriña (2008), que ofrece a través do que poderíamos denominar como un Eixo formativo materiais de formación que autosexestionados nos centros polos propios profesores, axudan a deseñar prácticas educativas máis inclusivas. Outros proxectos que poderían ilustrar esta idea de articular a inclusión a



Omar López López (11 anos)

través dun Eixo, son os desenvolvidos, por exemplo, por Pujolás (2004) a través da incorporación do ensino cooperativo nas aulas, un proxecto que desde esa idea nuclear introduce cambios colaterais que impregnan a toda a cultura e prácticas escolares. Tamén poderían mencionarse aquí os cambios acometidos desde o CEP de Alcalá de Guadaíra (Sevilla) a través dun proxecto denominado "Alcalá Inclusiva" ou "IncluViso" (Olías, Pérez Branco, Vázquez e Jiménez, 2008) que aglutina a un número importante de centros dunha mesma localidade (nun caso centros de Alcalá de Guadaíra e noutro de El Viso

del Alcor), implicados todos eles en promover un proceso de educación inclusiva, desde Eixos institucionais propios, segundo as prioridades establecidas en cada centro. Máis aló do marco local que impregna a todos centros participantes no proxecto, e que sinala o que lles é común, deseñanse e desenvólvense plans de cambio ao redor de Eixos individuais en cada institución. Un centro pode, por exemplo, definir o seu proxecto inclusivo a través do Apoio á Inclusión, outro a través dun Cambio metodolóxico e de estratexias na aula, outro máis a través da Xestión da Convivencia, de tal modo que as

distintas actividades que se desenvolven nos centros non cobran o seu valor por acumulación, senón pola súa contribución e capacidade para desenvolver un proxecto Educativo inclusivo coherente e axustado ás propias necesidades.

A exclusión educativa é, en definitiva, un problema mundial, que depende, por suposto, de políticas e condicións macro-estruturais, pero sobre o que podemos intervir desde o ámbito local. As tendencias inclusivas ou excluíntes poden ser influenciadas polo que facemos nas aulas, nos centros educativos, na comunidade educativa local. As nosas prácticas educativas afectan e condicionan directamente ao desenvolvemento dos alumnos, o dos contextos e culturas locais nos que nos desenvolvemos e poden chegar a influenciar os procesos ou tendencias globais máis amplas. Ese é o noso reto.

### Bibliografía:

Ainscow, M. (en prensa). "The big challenge: Leadership for Inclusion". *International Encyclopedia of Education*, 3ª Edición. London. Elsevier Ed.

Ainscow, M.; Hopkins, D.; Southworth, G. y West, M. (1994). *Crating the conditions for school improvement*. Londres: David Fulton.

Arnáiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Madrid : Ediciones Aljibe.

Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.

Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.

Booth, T. and Ainscow, M. (2002). *Index For Inclusion: Developing*



*Learning and Participation in School*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive education.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.

Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad. Materiales para la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis

Olías, F.; Pérez Blanco, F.; Vázquez Uceda, M. y Jiménez, J. (2008). "Proyectos Alcalá Inclusiva e Incluviso. En el camino hacia la escuela inclusiva". Comunicación presentada al X CIOIE. Barcelona.

Parrilla, A. (2007a). El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos en *Perspectiva CEP*, nº 14, 17-31.

Parrilla, A. (2007b). Inclusive education in Spain: A view from Inside en L. Barton y F. Fletcher (Eds). *Policy, Experience and change: cross-cultural reflections on Inclusive Education*. London: Springer Books, 19-36.

Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.

Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research productions?, *Disability, Handicap and Society*, 7 (2), 101-114.

Slee, R. (2000). Talking back to power. *The politics of educational exclusion*. Manchester: ISEC.

Tomlinson, A. (2001). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro

## Notas

1 Por exemplo en Parrilla, (2007) ou Parrilla, (2007a)

2 A Axencia Europea para a educación especial fai un labor de difusión destas prácticas referidas a alumnos con discapacidade <http://www.european-agency.org/site>, pero tamén outros organismos nacionais e internacionais se ocupan da identificación de boas prácticas na resposta a outros alumnos pertencentes a colectivos en situación de exclusión.

3 UPIAS (The Union of the Physically Impaired Against Segregation).

**www.anayamascerca.com**

**ANAYA**  
más 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**





# O uso e o abuso do concepto de necesidades educativas especiais

Carmen Gallego Veiga  
Universidade de Sevilla

Falar neste momento do concepto de necesidades educativas especiais (n.e.e.) remítenos a formulacións conceptuais, didácticas e metodolóxicas que marcaron o desenvolvemento da Educación Especial nas tres últimas décadas no noso país e na maioría dos países europeos e latinoamericanos inmersos no desenvolvemento dunha educación para todos. Desde a aparición do concepto no informe Warnok (1978), son numerosas e diversas as referencias e conceptualizacións que del se deron: dependendo do contexto de coñecemento e país en que nos situemos temos distintas defini-

cións e sobre todo distinta forma de abordar as n.e.e.

O concepto de n.e.e. supuxo un fito no campo da Educación Especial, unha nova forma de "ver" o alumno desde unha perspectiva distinta e oposta ao modelo deficitario imperante ata o momento. Este cambio conceptual, recollía de forma coherente e sistemática todo o conxunto de ideas e concepcións que se estaban desenvolvendo como resultado de cambios sociais e ideolóxicos, sobre todo na súa orixe nos países que abandeiraron o movemento integrador e posteriormente tamén noutros

países que se sumaron ao movemento como España.

Esta nova concepción do alumno/a con n.e.e. supuxo e supón asumir numerosos retos educativos que demandan o compromiso do sistema educativo en canto a: asumir unha forma diferente de entender e responder aos alumnos; un cambio substancial nos modelos de avaliación e diagnóstico (avaliando de forma distinta ao alumno e avaliando así mesmo o contexto escolar); dispor de recursos educativos especiais e complementarios na escola ordinaria; adecuar o currículo ordinario ás necesidades dos alumnos e responder aos alumnos/as desde unha formulación educativa, non médica, desde o propio sistema educativo ordinario, entre outros retos.

Con todo, na práctica vinculouse o termo de n.e.e. co de déficit, dando lugar a expresións híbridas como a de alumno con n.e.e. (ACNEE) tan estigmatizante como calquera categoría deficitaria, o que non produciu o tan desexado cambio conceptual, senón que máis ben perpetuou a visión falseada e deficitaria do alumno. A esta formulación contribuíron as políticas educativas desenvolvidas que aínda que asumen o concepto, na súa operativización volven establecer clasificacións e categorías de alumnos, non de necesidades<sup>1</sup>. Asistimos actualmente a un bombardeo terminolóxico, que na maioría das ocasións non supón máis que cambios “cosméticos” ou de imaxe que responden máis a intereses políticos que aos educativos<sup>2</sup>.

Si é verdade que, a pesar deste conflito conceptual e terminolóxico, as políticas educativas dos países desenvolvidos, en xeral<sup>3</sup>, camiñan cara á adopción dunha escola que dea resposta a todos os seus alumnos, unha es-

cola aberta á diversidade, na que os procesos inclusivos sexan os que guíen a práctica educativa. Así se recolle na nosa lexislación vixente en canto aos principios nos que se asenta o sistema educativo: educación de calidade e equidade para todos os alumnos, corresponsabilidade de todos os axentes educativos no desenvolvemento dun sistema educativo de excelencia, atención á diversidade sen exclusións, etc. Pero difícil o teremos se a propia Administración, como é o noso caso, perpetúa modelos organizativos, didácticos e metodolóxicos que poñen o acento na diferenza, agrupando e utilizando categorías de alumnos en prol dun mellor servizo e apoio ao alumnado. Como sinala Ho (2004), nun interesante artigo, podemos cuestionar seriamente ata as lexislacións máis compro-

metidas no desenvolvemento de políticas inclusivas, se a súa garantía descansa en categorías e etiquetas que han de atribuírse aos alumnos.

Nesta lectura que facemos do termo de n.e.e. achegarei algunhas claves que nos axuden a comprender mellor o alcance e sentido que ten o concepto desde o meu punto de vista.

Aínda que podemos identificar o gran avance que supuxo a concepción do alumno con n.e.e. con respecto á concepción deficitaria do alumno, son numerosas as críticas que recibiu o concepto (Marchesi e Martín, 1990; Solity, 1991). Por unha banda, entendeuse que con este concepto se evitaba a connotación negativa que posuían as categorías deficitarias, presentando unha imaxe





optimista do alumno e da Educación Especial en xeral (obxectivo que non se cumpriu se temos en conta que con este concepto segue a estigmatizarse ao alumno). Por outra banda, ao ser un concepto que inclúe a calquera alumno que presente dificultades de aprendizaxe, considerouse que é un termo excesivamente amplo e pouco útil na práctica (teríamos que preguntarnos que valor posúe este concepto se a maioría dos alumnos poden estar incluídos nel). Igualmente foi considerado como un concepto vago, argumentándose que para a súa comprensión teríamos que remitirnos a outros conceptos (ou clasificacións) máis concretos<sup>4</sup>, o que xerou que se siga mantendo o uso de categorías máis amplas, pero igualmente excluíntes.

Non existe continuidade conceptual entre a percepción do alumno con déficit e a percepción do alumno con n.e.e. Para aclarar esta idea, sinalaremos as dúas dimensións que definen o concepto de n.e.e. e o diferencian do concepto de déficit: o

carácter relativo e interactivo das n.e.e. A relatividade fai referencia a que as n.e.e. non poden establecerse con carácter definitorio nin de forma permanente, como ocorría co déficit. O carácter interactivo sinala a relación entre as características do alumno/a e as do contexto onde estea escolarizado o alumno nun momento determinado. É a interacción entre ambos o que determina as n.e.e. e a énfase ponse, polo tanto, na resposta educativa que reciba o alumno da institución educativa. Así, no informe Warnock: (1978) definíase unha necesidade educativa en termos daquilo que é esencial para o alcance destes obxectivos: necesidades de modificación do currículo, necesidade de dispor de medios específicos para o acceso ao currículo, etc. Desde esta formulación, poderíamos sinalar dúas ideas claves: que un alumno/a presenta ou non n.e.e. segundo o contexto educativo onde se atope nese momento e que as n.e.e. non teñen por que ir relacionadas ou determinadas necesariamente pola discapacidade. A perversión que sufriu este concepto nas prácticas educativas, dinos que adoptamos unha terminoloxía nova, pero as tradicionais formulacións conceptuais e a visión do alumno con déficit non foron abolidos. Seguimos identificando a alumnos discapacitados con alumnos con n.e.e. e diferenciamos a estes dos alumnos con dificultades de aprendizaxe.

Existe a idea de supor que as n.e.e. caracterizan ao alumno e non a súa situación de aprendizaxe, o que indica que o concepto de n.e.e. foi converténdose en sinónimo de "capacidades do alumno ou das súas carencias" (cunha evidente connotación intrínseca da dificultade), perdendo o carácter interactivo e relativo do concepto (Gross, 2004).

Actualmente, co movemento social e educativo da Inclusión, tratouse de vincular o concepto de n.e.e. coa Educación Inclusiva ou equiparalo ao concepto de diversidade. As formulacións da Educación Inclusiva demandan unha nova forma de entender e desenvolver a educación desde a igualdade e a equidade; en cambio, utilizar o concepto de n.e.e. para identificar a alumnos que necesitan recursos extraordinarios ou especiais, "incluídos" nun sistema organizativo, curricular e metodolóxico distinto ao do resto de alumnos e "excluídos" dos itinerarios educativos ordinarios, perpetúa a visión falseada e parcial destes alumnos, así como a idea de que estes alumnos necesitan unha "educación distinta e recursos distintos" ao resto do alumnado. Perpetúase a división e se homoxeneizan dous grupos de alumnos (os que non necesitan recursos especiais -alumnos ordinarios- e os que si -alumnos con n.e.e.-) que xustifican a existencia de respostas educativas diferenciadas, creándose na maioría dos casos procesos de exclusión educativa. Vincular o concepto de n.e.e. á Educación Inclusiva contribúe a ensombrecer o que de novo e innovador achega ao Sistema Educativo a Educación Inclusiva como proceso de mellora e atención á diversidade. Os sistemas educativos actuais están preocupados por establecer unha educación que dea resposta a todos os alumnos, e neste sentido falar de necesidades educativas especiais sería falar de necesidades de ensino. Segundo Solity (1991), os alumnos con n.e.e. serían aqueles con quen os seus mestres experimentan dificultades de ensino, e nesta mesma liña Ainscow (2001) sinala que no canto de prestar axuda e apoio extras ás persoas identificadas con n.e.e. debería centrarse a atención en traballar cos mestres para axudarlles a incrementar o uso de estratexias

educativas que poidan utilizar en clase para todos os seus alumnos. Este e outros argumentos relacionados coa eficacia das escolas<sup>5</sup> móstranos ata que punto sería conveniente neste momento ser cautos co uso e o abuso do concepto de n.e.e.

### Bibliografía:

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Gross, J. (2004). *Necesidades Educativas Especiales en Educación Primaria. Una guía práctica*. Madrid: Morata

Ho, A. (2004). To be labelled or not to be labelled: that is the question. *British Journal of Learning Disabilities*, 32, 86-92

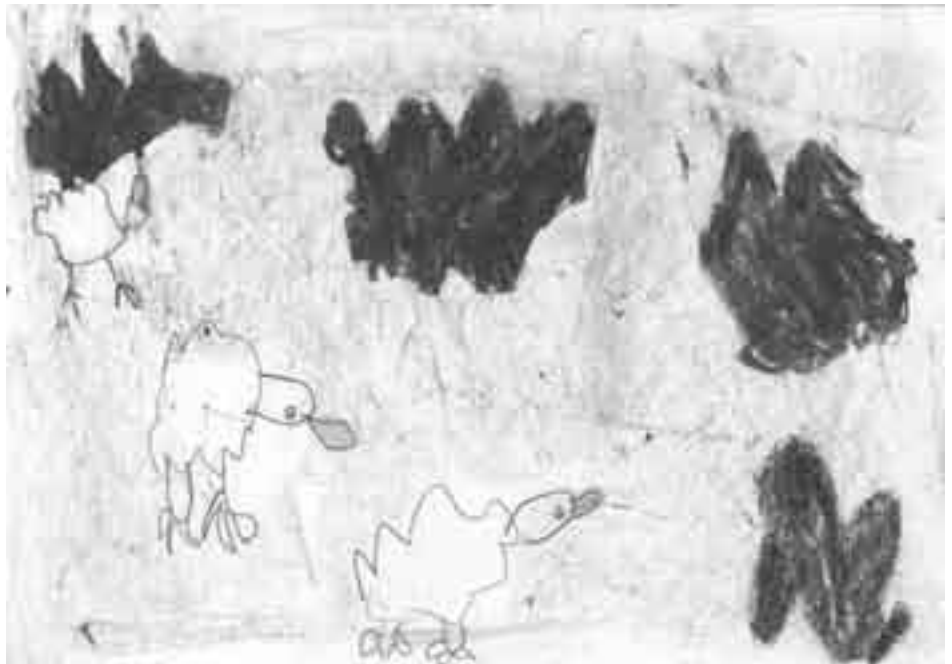
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, nº106- Jueves 4 de Mayo 2006)

Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las n.e.e. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. *Desarrollo Psicológico y Educación: n.e.e.* Vol.III. Madrid: Alianza, 15-35

Slavin, R.E., Madden, N.A., Dolan, L.J. y Wasik, B.A. (1996). *Every child, every school: Success for All*. Nerbury Park, CA: Corwin.

Solity, J y otros (2000). *The Early Reading Research and the Myth of Special Education*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de ISECS 2000. Manchester

Solity, J. (1991). *Special Education*. Madrid: Morata



David Fernández Pazos (7 anos)

Warnok, (1978). *Special Educational Needs*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of handicapped children and young people. London: HMSO

### Notas

1 Véxase a actual Lei de Educación (LOE, 2006), que aínda que asume entre os seus principios unha educación inclusiva (Título Preliminar, Capítulo 1: Artigo 1.b), na súa concreción (Título II, Capítulo 1: Artigo 71), sinálanos distintos grupos de alumnos: alumnos con n.e.e., con dificultades específicas de aprendizaxe, con altas capacidades intelectuais, con incorporación tardía ao sistema educativo, ou por condicións persoais ou de historia escolar.

2 Véxase como comentario complementario á argumentación exposta na análise crítica que realiza Javier Merchán das po-

líticas educativas españolas. <http://www.rebelión.org/noticia.php> (01/10/2008).

3 A Axencia Europea para o desenvolvemento da Educación Especial, <http://www.european-agency.org>, sinala entre os seus principios fundamentais para promover una educación inclusiva, o feito de que exista nos países un marco lexislativo e político que a apoie.

4 Limitación que deu como resultado que se establezan novamente sistemas de categorías de alumnos para unha atención diferenciada e operativa. Neste sentido podemos entender que a actual Lei de Educación 2006 (LEA) propoña unha clasificación de "alumnos con necesidades específicas de apoio educativo" (Título II, Capítulo 1, artigo 71)

5 Diversos estudos e investigacións (Slavin, 1996; Solity e outros, 2000) mostran que a introdución de programas de mellora escolar para todos os alumnos reduce o número de alumnos con n.e.e.



# As N.E.E., da integración á inclusión

**María A. Muñoz Cadavid**

Facultade de Ciencias da Educación  
Universidade de Santiago  
e-mail: mariamc@usc.es

As n.e.e. reflicten un xeito de entender e dar resposta á diversidade do alumnado e requírese dun encadre contextualizado e histórico no que se poidan analizar os grandes fitos que marcaron a evolución deste concepto.

Co fin de manter certa orde na miña exposición vou organizala baseándose en dous grandes referentes que, na miña opinión, deben de servir de encadre neste estudo: No primeiro analizaré a aparición do novo termo de n.e.e. e o impacto que a introdución deste novo concepto supuxo na atención ao alumnado diferente, e no segundo farei

un breve resumo da formulación das n.e.e. no marco das tres últimas leis de Educación.

En ambos os dous niveis de análise intentaremos reflectir tres dimensións: a dimensión actitudinal (como se percibe e se sente a persoa diferente), a dimensión lingüística (como se nomea á persoa diferente) e a dimensión lexislativa (como se regula a atención educativa).

## **1. As necesidades educativas especiais (n.e.e), unha nova forma de entender**



## a atención ao alumnado diferente.

A incorporación do termo “necesidades educativas especiais” (n.e.e.) no contexto educativo español abrirá unha nova dimensión na atención ao alumnado diferente, e terá unha grande importancia nas novas formulacións educativas. Aparece este termo por primeira vez en 1978 no Informe Warnock, que define como necesidade educativa especial aquela que:

- Require a dotación de medios especiais de acceso ao currículo ou dunhas técnicas de ensino especializadas.
- A dotación dun currículo especial ou modificado.
- Unha particular atención á estrutura social e ao clima emocional nos que ten lugar a educación.

No noso país, no Libro Branco para a Reforma do Sistema Educativo (1989), no capítulo X, ao abordar o novo modelo de Educación Especial sinálase como o cambio fundamental estriba na introdución do concepto de necesidades educativas especiais:

*“Partindo da premisa de que todos os alumnos precisan ao longo da súa escolaridade diversas axudas pedagóxicas de tipo persoal, técnico ou material, co obxecto de asegurar o logro dos fins xerais da educación, as necesidades educativas especiais predicáanse daqueles alumnos que, ademais e de forma complementaria, poidan precisar outro tipo de axudas menos usuais.*

*Dicir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiais é unha forma de dicir que para o logro dos fins da educación precisa dispoñer de determinadas axudas peda-*

*gógicas ou servizos. Deste xeito, unha necesidade educativa descríbese en termos daquilo que é esencial para a consecución dos obxectivos da educación.*

*Así pois, as necesidades educativas contémpanse formando un “continuo” e a resposta educativa, en consecuencia, pode considerarse tamén como un continuo de actuacións que van dende a máis ordinaria ás máis específicas e inclúe tanto a axuda temporal como as medidas e servizos máis permanentes.”(163-164).*

Nesta nova realidade educativa a preocupación non é establecer categorías entre as persoas, de acordo cos recursos que poidan precisar, senón as condicións que afectan ao desenvol-

vemento persoal dos alumnos e que xustifican a provisión de determinadas axudas ou servizos educativos pouco comúns.

O modelo educativo que se deriva desta concepción da Educación Especial centrada nas axudas que é necesario proporcionar ao alumno para optimizar o seu proceso de desenvolvemento, sitúa a maior responsabilidade na escola.

A Educación Especial, dende esta perspectiva, contémpase dende unha dobre coordenada: a busca do ámbito menos restrictivo posible e a diversificación da resposta educativa segundo as necesidades particulares dos alumnos. Neste sentido, tanto os servizos ordinarios como os servizos educativos derivados das



necesidades especiais atopan a súa razón de ser na súa vinculación á proposta curricular.

Enténdese así a Educación Especial como o conxunto de recursos educativos postos a disposición dos alumnos que nalgúns casos poderán necesitalos de forma permanente e noutros de forma temporal.

Para finalizar, queremos sinalar que a introdución deste termo

non estivo libre de polémica. Neste sentido, García Pastor (1993) e Ortiz (1995) advirten da conveniencia de que o concepto de necesidades educativas especiais se redefina incluíndo dúas dimensións esenciais: a dimensión interactiva e a dimensión de relatividade.

Para estas autoras o termo n.e.e. serviu para destruír as categorías de deficiencias e definir a situación do suxeito de modo

interactivo co seu medio, quedando claro que as n.e.e. dependen da interacción entre as condicións persoais do suxeito e o medio ao mesmo tempo que se pon de manifesto a relatividade do concepto, de tal forma que non poden establecerse nin con carácter definitivo nin de forma permanente.

Nesta mesma liña, Marchesi e Martín (1990) sinalan que as críticas a este termo poderían



<p><b>LOXSE: Lei 1/1990 do 3 de Outubro de Ordenación Xeral do Sistema Educativo de España (Capítulo V)</b> Alumnos con n.e.e., temporais ou permanentes.</p>	<p><b>LOCE: Lei 10/2002 do 23 de Decembro de calidade da Educación (Cap. 7. Título I)</b> Alumnos con necesidades específicas: Alumnos estranxeiros, alumnos superdotados intelectualmente e alumnos con necesidades educativas especiais.</p>	<p><b>LOE: Lei orgánica 2/2006 de 3 de maio, de Educación. (Título II, cap 1.)</b> Alumnado con necesidade específica de apoio educativo: alumnado que presenta n.e.e.: alumnado con altas capacidades intelectuais e alumnado con ingreso tardío no sistema educativo español.</p>
<p>Un alumno presenta necesidades educativas especiais cando para o logro dos fins da educación non son suficientes as actuacións habituais que o seu profesor desenvolve coa maioría dos alumnos do grupo, e que por iso ten que revisar a súa actuación educativa e adecuala ás necesidades particulares do alumno en cuestión.</p>	<p>Os alumnos con n.e.e. son aqueles alumnos que requiran, nun período da súa escolarización ou ao longo de toda ela, determinados apoios e atencións educativas específicas por padecer minusvalías físicas, psíquicas, sensoriais ou por manifestar graves trastornos da personalidade ou da conduta.</p>	<p>Enténdese por alumnado que presenta necesidades educativas especiais aquel que requira, por un período do seu escolarización ou ao longo de toda ela, determinados apoios e atencións educativas específicas derivadas de minusvalía ou trastornos graves de conduta.</p>
<p>A atención regularase polos principios de normalización e integración escolar. Requírense centros escolares capaces de realizar adaptacións e diversificación curricular.</p>	<p>A atención regularase baseándose nos principios de non discriminación e normalización educativa e coa finalidade de conseguir a súa integración. Contarase con apoios e atencións educativas específicas.</p>	<p>A axeitada resposta educativa a todos os alumnos concíbese a partir do principio de inclusión.</p>
<p>Escolarización en centros ordinarios, só en unidades ou centros de Ed. Especial cando as necesidades do alumno non poidan ser atendidas por un centro ordinario.</p>	<p>Escolarización en función das súas características integrándoos en grupos ordinarios, en aulas especializadas en centros ordinarios, en centros de educación especial ou en escolarización combinada. Na oferta de postos escolares gratuítos determinaranse aqueles centros que, pola súa situación e os seus recursos, se consideren os máis adecuados para atender as diversas necesidades destes alumnos.</p>	<p>A escolarización do alumnado que presenta necesidades educativas especiais rexerese polos principios de normalización e inclusión. A escolarización deste alumnado en unidades ou centros de educación especial, só se levará a cabo cando as súas necesidades non poidan ser atendidas no marco das medidas de atención á diversidade dos centros ordinarios.</p>

ordenarse en 4 grupos, que se fundamentan en:

1. Que é un termo excesivamente vago e que remite constantemente a novos conceptos para a súa axeitada comprensión.
2. A excesiva amplitude do termo, xa que a educación especial pasou do 2% de alumnos con deficiencias permanentes ao 20% de alumnos con necesidades educativas especiais.

3. O feito de non diferenciar aqueles problemas que son directa responsabilidade do sistema educativo daqueles outros que se producen en ámbitos de experiencia diferentes (familia, clase social...), podendo suceder que moitos nenos tivesen necesidades especiais sen que iso supuxese que necesariamente tivesen necesidades educativas.
4. Tratar de presentar unha imaxe excesivamente optimista da educación espe-

cial, sinalando que o sistema educativo por si solo non vai poder resolver estes problemas.

## 2. Como se contemplan as n.e.e. na LOXSE, na LOCE e na LOE?

Para finalizar, e a xeito de esquema, no seguinte cadro pódese apreciar a evolución habida en:

1. A formulación de necesidades.



Juan Pantón Rodríguez (6 anos)

2. A forma de entender o termo n.e.e.
3. Os principios que regulan a atención ao alumnado con n.e.e.
4. A escolarización do alumnado con n.e.e.

Para finalizar, tres reflexións:

1. O cambio á hora de entender o concepto de n.e.e., fainos pensar na polémica, xa sinalada, que a utilización deste termo suscitara na década dos 90.
2. Como se pode apreciar, hai un cambio substancial na forma de entender as n.e.e. dende a Loxse á actualida-

de. Nestes momentos, as n.e.e. fan referencia a situacións persoais dos alumnos que as presentan, e soamente se están asociadas a unha situación de minusvalía.

3. Practicamente non se fai alusión á necesidade de cambios por parte do centro escolar e da comunidade educativa para dar resposta á diversidade do alumnado, focalizándose a atención en profesionais e programas específicos que, sen poñermos en dúbida a súa necesidade, o que nos parece insuficiente para camiñar cara á unha escola inclusiva onde alumnos diferentes poden aprender facendo cousas xuntas.

## Bibliografía

García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona: E.U.B.

Ley 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley 10/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989).

Marchesi, A. e Martín, E. (1990). "Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales". En Marchesi, A. e Martín, E. e Palacios, J. (comp.) *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar III: Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza, p.15-33.

Muñoz Cadavid, M<sup>a</sup> A. (2001). *Proyecto Docente de bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Universidad de Santiago: material policopiado.

Ortiz González, M.C. (1995). "Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto" en Verdugo Alonso, M. (dir.) *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI, p.37-77.

Real Decreto de 334/1985 de 6 de Marzo de Ordenación de la Educación Especial.

Warnock Report (1979). *Special Education Needs. Report of the Comitttr of Inquiri into Education of hhandicapped children and young people*. Londres: HSMO.





REDE DE DINAMIZACIÓN  
sociedadedainformacion.eu



OBSERVATORIO GALEGO  
DA SOCIEDADE DA INFORMACIÓN

mancomun.org  
Conselaría de Promoción e Innovación do Software Galgo

# A Sociedade da información ao alcance da túa man

[www.sociedadedainformacion.eu](http://www.sociedadedainformacion.eu)



XUNTA DE GALICIA  
CONSELLERÍA DE INNOVACIÓN  
E INDUSTRIA  
Dirección Xeral de Promoción Industrial  
e da Sociedade da Información

[www.conselloriaiei.es/ga/dxpsi](http://www.conselloriaiei.es/ga/dxpsi)





# A educación especial en España

José Ramón Alberte Castiñeiras  
Facultade de Ciencias da Educación da USC

A educación especial significou, no seu momento, un feito relevante por canto propiciou o recoñecemento da necesidade dunha educación especializada de cara aos alumnos afectos dalgunha necesidade especial. Todo iso trouxo consigo a necesidade dun profesorado especialmente preparado xunto á aplicación de programas diferenciados para ser levados á práctica, fundamentalmente nos centros específicos.

Deste xeito, a educación especial deveu, en gran medida, nun proceso integral, flexible e dinámico que mediante unha aplicación individualizada pretendía

apoiar a superación de determinadas limitacións de cara a que o alumno lograra unha incorporación, tan plena como fose posible, á vida social e ao sistema de traballo.

Nos seus comezos, configurouse, pois, como unha modalidade educativa destinada a aqueles alumnos que non podían seguir transitoriamente ou permanentemente a escolarización ordinaria en condicións satisfactorias. Porén, este modelo entraría en crise cando os centros específicos, ou ata as mesmas aulas de educación especial, se converteron nunha especie de

“caixón de xastre” que recibía, en gran medida, a aqueles alumnos que o sistema rexeitaba.

Con todo, a experiencia da integración escolar no sistema educativo español, podemos considerala, a día de hoxe, como suficientemente afianzada. Non obstante, a realidade da integración escolar antóllasenos mello-rable.

Moitos poden ser os obstáculos para que non se dea unha auténtica integración. Desde o que significa un compromiso permanente, a pesar de que o obxectivo final nunca vai chegar a alcanzarse, ata o ritualismo no que pode caer a práctica docente, e iso a pesar de certas esixencias metodolóxicas. A realidade demóstranos, unha e outra vez, que o feito da integración necesita ser asumido e levado á práctica día a día. É dicir, as barreiras a unha integración de calidade poden ser variadas e, ás veces, imperceptibles. Por iso non se debe caer nunha obnubilación e perder de vista o obxectivo da normalización.

Cando os cambios na sociedade son acelerados, como está sucedendo na actualidade, a proposta educativa pode tornarse lenta e torpe. En tal caso faise necesario rescatar o espírito innovador dos seus membros de cara á procura de alternativas fiables. Nun mundo globalizado e altamente competitivo como o actual, moitos alumnos con necesidades especiais (n.e.e.) poden verse, e ata sentirse, fóra do sistema. Ante esta situación fai falta que sexamos capaces de alumar novas ideas formativas e de inserción sociolaboral.

Entendemos que o estancarse en prácticas educativas obsoletas termina por marxinar, aínda máis se cabe, a aqueles alumnos que presentan n.e.e.. Por iso, os



centros que non configuren a súa dinámica arredor da innovación e as necesidades do seu alumnado terminarán por segregar por moito que se fale de inclusión.

Ademais, a supresión das barreiras que se opón á integración, da cal a mental non é a menor, esixe o ter en conta as características da sociedade na que vivimos e, as do alumno ao que se trata de educar.

Esta visión colectiva e eticamente comprometida permitiría recoñecer ao alumno desde o seu lugar de partida, de tal modo que a meta persoal, apenas borrosa, estaríalla marcando cada un ao seu propio ritmo. Deste xeito, a consideración das necesidades especiais pasaría a ser vista como un continuo de pres-

tacións, como un proceso global e dinámico no que se terían en conta tanto os factores relativos ao alumno en particular como aqueles relativos ao contexto educativo no que leva a cabo o proceso de ensino - aprendizaxe.

Antigos conceptos como obxectivos, contidos, recursos, metodoloxía, temporalización ou avaliación, que en boa medida todos vivimos dunha forma ou outra, foron deixando paso a novas concepcións que nos obrigaron a unha reconceptualización do que se entende por centro, ou do mesmo papel do profesor, e todo iso de cara a ser máis sensibles á diversidade do alumnado escolarizado. Deste xeito, o respecto e a adecuada atención á diversidade do alum-



Beatriz López Díaz (12 anos)

nado non dependerían nin dun momentáneo entusiasmo nin dunha permanente improvisación.

Cada vez máis, conséntase nas aulas unha maior diversidade de estudantes. Ante este feito pensamos que se deben promover os valores que propicien a inclu-

sión e, que rexeiten a exclusión. Deste xeito, contornos educativos integradores, ademais de favorecer o respecto ao outro, serviría igualmente para coñecer e respectar outras culturas. Por iso, unha educación apropiada debe ter en conta a situación particular de cada alumno, as súas especiais necesidades educati-

vas, así como os estilos persoais de aprendizaxe, sen esquecernos de que todos eles son seres portadores dun desexo social e afectivo de integración.

No campo da educación especial tampouco podemos esquecernos de a utilización dunha etiqueta "suave" pode servir para desvalorizar a todo un grupo e, deste xeito, enmascarar a diversidade da que todos somos partícipes. Moitos alumnos poden non sentirse acollidos, respectados nin valorados adecuadamente polo que son. Noutras ocasións existen barreiras á aprendizaxe ao considerarse a opinión do especialista como "incuestionable".

Consegiuse moito pero non podemos caer na tentación de pensar que xa chegamos á meta. Se do que se trata é de cambiar o sistema educativo o que debemos cambiar é a nosa propia percepción. O camiño a seguir debe abarcar ao ámbito do ensino non obrigatorio e ata chegar á propia Universidade. Algo realmente moi significativo neste sentido foi a Declaración de Salamanca, froito da conferencia que organizaron conxuntamente o goberno de España e a UNESCO en xuño de 1994, na que se avoga por unha educación para todos. Baixo esta concepción, os alumnos aprenderían xuntos facendo caso omiso das dificultades.

Toda a serie de cambios que se produciron en España, fundamentalmente desde mediados do século pasado, afectaron sen dúbida ao xeito de encarar a atención aos alumnos con necesidades especiais. De feito, e logo da instauración da democracia, foise publicando, tanto a nivel estatal como no ámbito autonómico, un amplo elenco lexislativo que procurou unha adecuada atención á diversidade.

Desexo citar neste sentido, aínda que de forma breve, unha serie de leis que provocaron un envorco na forma de entender a educación especial no noso país. En primeiro lugar, a Lei Xeral de Educación (LXE) de 1970 que veu considerar a educación especial como un sistema paralelo ao ordinario centrado basicamente nos centros específicos e definido en función do tipo de alumno que acudía ao centro.

Posteriormente, o denominado Ministerio de Educación e Ciencia, en 1975, crearía Instituto Nacional de Educación Especial, organismo autónomo, que supuxo, entre outras cousas, a ordenación dun panorama educativo marcado pola heteroxeneidade de centros específicos e a falta de planificación.

Á súa vez, a Constitución Española do 27 de decembro de 1978 (BOE do 29 de decembro), no seu artigo 49, fai mención á previsión, rehabilitación e integración dos alumnos diminuídos físicos, sensoriais e psíquicos.

Tras a promulgación da Constitución, e a instancias do Instituto Nacional de Educación Especial, elabórase o Plan Nacional de Educación Especial de 1978, que dalgún modo vén adiantarse, cos seus criterios, ao establecido ata aquel momento ao propiciar a normalización dos servizos, a integración escolar, a sectorización da atención educativa e a individualización do ensino.

Á súa vez a Lei 13/1982, de 7 de abril de Integración Social dos Minusválidos (LISMI) vén a desenvolver o precepto constitucional ao establecer os principios de normalización, sectorización dos servizos, integración e atención individualizada. Estableceu igualmente tres medidas diferentes a fin de que as persoas

con discapacidades accedesen ao emprego:

- emprego ordinario, ao que dedicou o artigo 38.1
- o emprego protexido nos centros especiais de emprego, ao que dedicou o artigo 42.1



Ania Loureiro Ramudo (7 anos)



- a inserción nos centros ocupacionais, ao que dedica o artigo 53

O Real Decreto 334/1985 do 6 de marzo (BOE do 16 de marzo), partindo do dereito de todas as persoas á educación, céntrase nas axudas pedagóxicas que os alumnos con necesidades especiais precisan de cara a alcanzar os obxectivos e sempre que sexa posible nos centros ordinarios.

A Orde do 9 de agosto de 1985 (DOG do 3 de setembro) vén centrarse tanto no referente á integración escolar como á integración social.

Pola súa banda, o Decreto 146/1989 do 22 de xuño (DOG, do 1 de agosto), fixou a creación do Centro de Recursos para a educación especial.

A Lei Orgánica 1/1990 do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE), entre outras novidades, vén a substituír o termo educación especial, cargado de múltiples connotacións pexorativas, polo de necesidades educativas especiais, termo máis xeral e aberto.

A Orde do 6 de outubro de 1985 (DOG do 7 de novembro) viría regular as adaptacións curriculares.

En canto ao Real Decreto 696/1995 do 28 de abril (BOE do 2 de xuño), vén a regular os aspectos relativos á ordenación, planificación de recursos e organización da atención educativa aos alumnos con necesidades educativas especiais temporais ou permanentes, cuxa orixe pode atribuírse fundamentalmente á historia educativa e escolar dos alumnos, a condicións persoais de sobredotación ou a condicións igualmente persoais de discapacidade sensorial, motora ou psíquica.

Referente a Orde do 14 de febreiro de 1996 (BOE do 23 de febreiro), véñense a concretar nela algúns aspectos referidos á escolarización e ao proceso de avaliación de alumnos con n.e.e. que dispoñen de adaptacións curriculares. En referencia ás adaptacións curriculares, indícase que poden afectar aos obxectivos educativos, á eliminación ou inclusión de determinados contidos ou á modificación dos criterios de avaliación.

Á súa vez, a Resolución do 29 de abril de 1996 (BOE do 16 de maio) indicaba os procedementos a seguir para orientar a resposta educativa aos alumnos con condicións especiais de sobredotación intelectual que terían o seu traslado á Comunidade Autónoma de Galicia mediante a Orde do 28 de outubro de 1996 (DOG, do 28 de novembro).

Entendemos, pois, que se deu unha progresión histórica na atención aos alumnos con necesidades especiais no noso país. Xunto a iso tamén temos que destacar os cambios terminolóxicos que se produciron. En boa medida esta procura de novos conceptos tivo como base o intento de situar as necesidades do alumno no seu contorno. En calquera caso, ningún termo que empreguemos vai ser positivo, ou se a caso neutro, pero polo menos débese empregar aquel termo que nos faga recordar a importancia do medio onde o alumno se desenvolve e educa.

Non podemos deixar de mencionar nestes momentos que a procura dun espazo europeo de educación superior común, non debe facernos esquecer a necesidade do sistema educativo de formar a profesionais que atendan á diversidade do alumnado nas nosas aulas. Pero para iso é necesario contar cuns adecuados plans de estudos que asu-

man o reto de dotar aos nosos próximos profesionais das competencias esixibles e, que non quede todo en simples cambios epidérmicos que impidan ver as diferentes realidades dos alumnos e as súas necesidades.

A educación especial foi, pois, evolucionando de forma paralela ao devir histórico e ao desenvolvemento social da época. Por iso, no noso país, foi pasando de ser considerada como un recurso asistencial a outra concepción na que tendo en conta as características e necesidades dos alumnos a leva a atender a dimensión individual de cada un no marco da educación xeral. Pódese afirmar que desde principios do século pasado ata o momento actual se deu un gran paso, que se evidencia coa simple comparación entre a situación de partida e a actual. Durante todo este período podemos no entanto destacar o punto álxido que culmina co binomio Constitución-LISMI de tal modo que se tiveron en conta tanto reivindicacións pasadas como a promulgación de novas normativas que fomentaron a creación de numerosos servizos.

# Aproximación á formación do profesorado na diversidade cultural



## Introdución

Se nos propuxésemos dicir unha característica da escola pública destes últimos anos, e sendo consciente do impacto crecente das tecnoloxías da comunicación e información, estou seguro de que case todos coincidiríamos en que a diversidade do alumnado sería a nota que mellor reflectiría a situación da escola de hoxe.

A chegada de inmigrantes de todas as partes do mundo ao noso país supuxo a irrupción nas aulas dun alumnado con alto grao de heteroxeneidade que

formula novos retos educativos para os que a escola non se atopaba debidamente preparada.

Aínda que é certo que o fenómeno do alumnado estranxeiro aparece no noso contexto, cando menos polo momento, cunha menor intensidade e algúns anos despois que noutras comunidades do Estado, este feito obrigou tanto á Administración como ás diferentes institucións educativas a arbitrar medidas legislativas e organizativas urxentes para poder acoller a esta nova tipoloxía de alumnado.

**Gerardo Nistal Martino.**

Asesor do ámbito de Integración-Orientación no Centro de Formación e Recursos da Coruña.

*“Fórmate ti sen esperar a que outros te formen e te modelen”*

*Herbert SPENCER*



### Os inmigrantes, as minorías autóctonas e a educación compensatoria

A falta de formación inicial do profesorado, o desinterese xeneralizado por recoñecer a unha incipiente sociedade multicultural, o descoñecemento recíproco das respectivas linguas, os deficientes graos de escolarización do alumnado estranxeiro, son algunhas das causas de que nos centros aparezan situacións de certa alarma e dunha percepción deste alumnado como problemático para o desenvolvemento da vida normal nos centros.

Non ten nada de estraño que, con esta formulación, a resposta inmediata fose a de crear nos centros diferentes modalidades de aulas-transitorias, nas que se porían en práctica programas reeducativos de corte compensatorio, fixando para o alumnado, iso si, un período máximo de permanencia nelas e tamén

algúns momentos de convivencia cos autóctonos ao longo da xornada escolar.

Convén destacar que, nalgúns centros da periferia das grandes cidades e tamén dalgúns vilas, existe desde hai polo menos unha década unha estrutura organizativa denominada "Aulas de apoio de integración de minorías étnicas", atendidas unhas veces por profesorado itinerante e outras con dedicación total a un só centro en función do número de alumnos atendidos. Nelas dábase acollida fundamentalmente ao alumnado xitano ao que se atendía do mesmo xeito con formulacións educativas compensatorias motivadas pola súa suposta deficiente integración na escola e na sociedade en xeral. Este profesorado, ademais de desempeñar funcións de apoio e reforzo educativo, ocúpase tamén de facer un seguimento escolar do alumno mantendo contactos coa o familia. Pois

ben, en torno ao traballo educativo co alumnado xitano xurdiron grupos e iniciativas de mestres e mestras que entenderon que a chegada de ondas de inmigrantes e a paulatina configuración dunha nova sociedade multicultural, constituía unha nova oportunidade para formularse unha importante transformación na escola que fose capaz de oporse á segregación e ao racismo dos alumnos pertencentes a culturas diferentes (incluídas as autóctonas): o modelo de *educación intercultural*.<sup>1</sup>

### A educación intercultural e a escola inclusiva

Nos últimos anos o concepto de integración foi desprazado polo de inclusión e o cambio supón moito máis que unha simple mudanza de nome para designar a mesma cousa. Leva unha procura continua de formas de responder á diversidade coa participación de toda a comunidade educativa. Na escola inclusiva as diferenzas non se consideran deficiencias e pártese das potencialidades de cada alumno, teña ou non necesidades educativas especiais, coa finalidade de lograr que todos participen. As diferenzas individuais (persoais, culturais, étnicas...) son algo valioso, porque na diversidade danse as mellores oportunidades para aprender.

A resposta educativa desde o modelo inclusivo ten que evitar os grupos segregados no currículo, nos tempos e nos espazos, mantendo o compromiso de que calquera cambio metodolóxico e organizativo ha de beneficiar á totalidade do alumnado.

O modelo de educación intercultural, partindo do recoñecemento e respecto á diversidade, propicia o enriquecemento cultural dos cidadáns a través do intercambio e

o diálogo, a participación activa e crítica para o desenvolvemento dunha sociedade democrática baseada na igualdade, a tolerancia e a solidariedade.

A materialización da educación intercultural a nivel de centro educativo necesita asentarse sobre procesos educativos que expoñan a interacción cultural en condicións de igualdade, o recoñecemento explícito da diversidade cultural en todos os proxectos de centro, a incorporación da perspectiva de xénero en cada unha das variables que compón a xestión, organización e funcionamento do centro, a adopción de estratexias metodolóxicas de aprendizaxe baseadas na colaboración ou o traballo cooperativo, e o desenvolvemento de propostas e materiais curriculares novos que poñan en valor as achegas das outras culturas presentes no centro, como a oralidade e as diversas linguas, a historia doutros pobos, a arte, ou outros modos de orientar o coñecemento do medio ou da ciencia en xeral.

Frecuentemente cáese no erro de crer que practicamos a educación intercultural cando organizamos no centro festas ou xornadas para dar a coñecer a gastronomía, os bailes, a música ou os símbolos ou paisaxes de tal ou cal país exótico. Compartimos con Francésc Carbonell que este tipo de iniciativas, aínda que xeralmente son ben intencionadas, contribúen decididamente a esconder e a enmascarar o conxunto de relacións conflitivas, reais, de poder e marxinação, de dominación e de submisión existentes entre os membros do grupo maioritario e os das minorías. Como pode facilmente deducirse do anteriormente exposto, a escola intercultural é inclusiva e todas as accións mencionadas ata agora non constitúen un simple catálogo de medidas pun-

tuais, illadas unhas doutras e tratadas dun xeito paliativo contra o fenómeno da diversidade do alumnado, senón que articulan en toda unha estrutura que require unha profunda transforma-

ción na escola se queremos que esta evolucione en sintonía coa sociedade do século XXI.

Como conclusión deste apartado compartimos a idea de



Marina Freán Darriba (12 anos)



Auxiliadora Sales de que a aposta por unha educación intercultural significa *adoptar un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partindo do respecto e a valoración da diversidade cultural, busca a reforma da escola como totalidade para incrementar a equidade educativa, superar o racismo/discriminación/exclusión, favorecer a comunicación e competencia interculturais, e apoiar o cambio social segundo principios de xustiza social.*

### Presente e futuro da formación do profesorado

Existe nos últimos anos unha ampla variedade de cursos, *masters* e congresos de formación permanente do profesorado que, coa temática da educación intercultural, se ofertan desde múltiples institucións.

Se nos circunscrimos ás propostas de actividades que se programan desde os Centros

de Formación do Profesorado nos sucesivos Plans Anuais, podemos atopar que xa en 2001 aparecen convocadas na Coruña, como novidade, unhas xornadas tituladas *Educación Intercultural e integración de minorías*, en cuxo deseño se menciona expresamente o obxectivo de sensibilizar ao profesorado para recibir e comprender as persoas procedentes doutras culturas.

Esta mesma actividade, con idéntico título e deseño, ofértese de novo no Plan Anual para o 2002/2003 desde os Centros de Profesores de Lugo, Ourense e Vigo.

Desde entón, e aumentando en número e variedade de enfoques ata a actualidade, podemos observar que nos sucesivos Plans Anuais, simultaneamente en todos os Centros de Profesores de Galicia, Servizos Centrais e estruturas de Formación a Distancia (Platega), aparece un amplísimo

e variado catálogo de cursos e xornadas e encontros con títulos como "A diversidade cultural na educación", "A arte na educación intercultural", "Pautas para a elaboración de plans de acollida do alumnado inmigrante", "Alfabetización para inmigrantes: programación de aula", "Integración de minorías e atención á diversidade", "Xornadas para promover a educación intercultural desde as distintas áreas do currículo", "Inmersión lingüística do alumnado inmigrante", etc.

En canto á formación en centros, por iniciativa de colectivos de profesores e considerando exclusivamente o ámbito xeográfico que abarca o Centro de Profesores da Coruña, atopamos nos últimos anos as seguintes actividades en cuxos títulos aparece a expresión educación intercultural e/ou alumnado inmigrante/estranxeiro.

### Conclusións

Se efectuamos un cómputo de toda a oferta formativa promovida directamente, tanto desde os Servizos Centrais da Consellería de Educación como desde os sete Centros de Formación do Profesorado existentes en Galicia, podemos constatar que, nestes seis últimos anos, ofertáronse ao redor de cincuenta cursos, encontros e xornadas centrados especificamente na temática da Educación Intercultural e atención ao alumnado inmigrante.

Ademais hai que dicir que toda esta abundante oferta formativa contou cunha importante resposta do profesorado de todos os niveis, o que pon de manifesto tanto o interese que suscita o tema como a inquietude do profesorado na procura de alternativas ante esta nova realidade.

Cadro 1. Actividades de formación promovidas desde os centros educativos .  
Ámbito xeográfico do CFR da Coruña

Curso académico	Modalidade	Título	Nº de profesores/as
03/04	SP	A estimulación da linguaxe co alumnado procedente do estranxeiro	4
04/05	SP	Iniciación á lingua galega para o alumnado inmigrante: materiais e recursos	3
04/05	GT	O traballo cooperativo: recurso básico para integrar ao alumnado inmigrante	6
05/06	PFAC	Atención educativa ao alumnado inmigrante	30
05/06	PFAC	Atención educativa ao alumnado inmigrante	15
05/06	SP	Acollida de inmigrantes. Interculturalidade	4
05/06	GT	A lingua galega para o alumnado inmigrante	3
05/06	GT	Plan de acollida para o alumnado inmigrante	6
06/07	SP	Iniciación á lingua galega para o alumnado estranxeiro: materiais e recursos	4
06/07	SP	Inmersión no galego para o alumnado inmigrante	6

SP: Seminario Permanente; PFAC: Proxecto de Formación en Centros; GT: Grupo de Traballo

Con todo, da observación do cadro 1, no que se relaciona a listaxe de actividades de formación promovidas desde os propios centros educativos, podemos constatar que atopamos unha resposta máis ben pobre en canto a número de grupos de profesores ou centros que toman iniciativas neste sentido. Os datos que neste momento posuímos refírense aos catro últimos anos académicos e circunscribíense ao ámbito do CFR da Coruña, pero cremos que poden ser extrapolados ao resto da toda a nosa Comunidade Autónoma.

O feito parece que vén ratificar unha vez máis a soada frase de Imbernón na que se afirma que *houbo moita formación e moi poucos cambios nos centros*. Nós engadiríamos que quizais isto sexa porque probablemente esa formación se pensou contando bastante pouco co profesorado.

Parécenos que hoxe xa carece de sentido a imaxe dun profesor buscando nun catálogo de cursos a ver cal si ou cal non de todos estes é o que máis me apetece facer agora. Pensamos que a formación pola formación é, cada vez máis, un malgasto de tempo e de recursos. Desde esta formulación cobra sentido a cita de Spencer coa que iniciamos este artigo.

E, ¿en que dirección hai enfocar a formación para que o profesorado se implique máis en iniciativas destinadas a abrir procesos de innovación para adoptar metodoloxías cooperativas nas aprendizaxes, ou para promover transformacións nos centros cara a un enfoque inclusivo e non discriminatorio da diversidade do alumnado, ou para elaborar materiais curriculares que poñan en valor as outras culturas existentes nos centros e representadas polo alumnado estranxeiro?

Conscientes da inexistencia dunha resposta única en función da diversidade do profesorado e dos diferentes contextos, atrevémonos a suxerir algunhas opcións que, ao noso parecer, poderían marcar unha evolución na formulación da formación do profesorado.

Como medida de tipo xeral, cremos que desde a Administración deberían articularse medidas para favorecer un maior protagonismo do profesorado no deseño da súa propia formación. Suporía camiñar cara a unha maior autonomía dos centros que contarían con espazos, tempos e recursos, tanto humanos como materiais, para pór en marcha actividades formativas destinadas a mellorar a resposta á diversidade do alumnado.

Cremos que a formación perde utilidade se é descontextualizada. Iso quere dicir que ten pouco sentido pola en marcha se non forma parte dun proxecto de innovación a nivel de aula, de ciclo, de departamento ou de centro. A formación non debe de ser un obxectivo en si mesma, senón unha peza máis na engrenaxe dun proxecto de innovación e mellora que é o realmente interesante. Adoita ocorrer que nos actuais Proxectos de Formación en Centros cobra demasiado protagonismo a formación ata o extremo de que moitos profesores participantes cren estar facendo un cursiño que se desenvolve no seu propio centro. O proxecto de mellora, que debería ser a peza clave e non a formación, apenas se coñece se é que realmente existe.

Posto que a transformación da escola é un proceso longo e complexo que se constrúe paso a paso, cremos que a motivación do profesorado para a formación en educación intercultural pasaría necesariamente polo

apoio institucional a proxectos concretos xurdidos da iniciativa do profesorado e relacionados co intercambio de experiencias interculturais, pola análise crítica dos currícula e dos libros de texto, pola revisión ou creación de materiais para a inmersión lingüística, pola participación en proxectos europeos de contido intercultural, por melloras na atención ao alumnado que se acolle nas aulas do programa PROA, pola colaboración e organización de obradoiros de coñecemento da diversidade cultural con as ONG, etc.

## Bibliografía

Ansó, R. (2007). *Tejiendo la interculturalidad. Actividades creativas para el aula*. Madrid: MEC-Catarata.

Aguado, T; Gil, I.; Mata P, (2005). *Educación intercultural: una propuesta para transformación de la escuela*. Madrid: MEC-Catarata.

Imbernón, F. (2007). *10 Ideas clave. La formación permanente del profesorado*. Barcelona: GRAÓ.

Morais, L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante*. Madrid: MEC-Catarata.

Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: MEC-Catarata.

## Nota

1. Asociación de Enseñantes con Gitanos (ámbito estatal) <http://www.pangea.org/aecgit/> e asociación Chavós en Galicia <http://www.terra.es/personal2/chavos/home.htm>



# Resposta dos centros educativos á diversidade

**Pilar María Barreiro González**

Orientadora do I.E.S. "Eduardo Blanco Amor" de Culleredo (A Coruña)

É un feito constatado a preocupación nas últimas décadas das diferentes Administracións educativas á hora de ofrecer respostas acertadas que garantan a atención específica á diversidade de alumnado como sinal de calidade do propio sistema.

Partimos dunha escola heteroxénea, cun alumnado moi diverso, con diferentes necesidades tanto de atención como de formación. Partimos tamén dun currículo flexible e aberto que debería encaixar perfectamente entre as necesidades deste alumnado e as demandas dunha sociedade cada vez máis com-

petitiva e esixente pero na que cada vez cobran maior relevancia valores como a convivencia, a tolerancia e o respecto ás diferenzas. O concepto de diversidade evolucionou dende un modelo de escola basicamente segregacionista nas súas orixes a outra inclusiva onde un dos seus principios fundamentais é o recoñecemento e respecto activo ás diferenzas existentes (en función de capacidades, motivación, intereses, estilos de aprendizaxe, valores...). Deste xeito, evitarase que estas se convertan en desigualdades, desvantaxes e inferioridade de condicións para

o alumnado durante a súa escolarización e a súa vida en xeral.

Para que esta formulación non quede en meras intencións, as diferentes leis orgánicas educativas desenvolvidas ata o momento (en concreto a actual LOE) expón diferentes medidas de atención á diversidade para garantir a integración total de todos e cada un dos alumnos/as, a igualdade de oportunidades, a inclusión educativa e a non discriminación. Isto leva á adopción dunha serie de formulacións non só teóricas senón prácticas, ademais dun cambio de actitudes que debe implicar a todos os membros da comunidade educativa. Esta concienciación da necesidade de ofrecer alternativas non debe quedar en meras intencións; por iso é polo que será obrigado dispoñer de recursos (humanos, materiais e organizativos) e estratexias que faciliten a súa aplicación. Deste xeito queda patente a necesidade da total e completa implicación e respaldo das diferentes Administracións educativas que viviarán o cumprimento do seu desenvolvemento e dotarán de medios necesarios.

Somos conscientes de que non todo o alumnado dará unha resposta acertada ás demandas formativas esixidas nun currículo base establecido e desenvolvidos posteriormente nas distintas programacións de aula. Atopámonos con necesidades permanentes asociadas a unha determinada deficiencia (intelectual, psíquica, social...) ou aquelas temporais (que poden aparecer en calquera momento do desenvolvemento) e tanto nun caso como noutro podemos estar falando de diferentes niveis de gravidade. Para iso é fundamental contar coa flexibilidade na adecuación da estrutura e organización que será a que dea unha resposta necesaria para esas necesidades (coas di-



ferentes aptitudes, intereses ou personalidades do alumnado) tal e como sinala a LOE.

### Diversidade do alumnado

Intentar sintetizar a combinación de posibles factores que estean determinando unha ou outra necesidade no alumnado, resulta complicado. Afirmar que a diversidade está vinculada só a uns poucos é unha falacia. Por unha banda, poderíamos falar dunha serie de características propias de cada un dos niveis de idade (infantil, primaria e secundaria) que levan aparelladas necesidades que na maioría dos casos xa son atendidas pola propia xeneralización do currículo (en canto a coñecementos, metodoloxía, recursos). E doutra banda, poderíamos sinalar as diferentes tipoloxías de alumnado que precisan dunha atención máis espe-

cializada e individualizada dadas as súas características, tal e como sinala a propia LOE: aqueles que teñen problemas de aprendizaxe, os que dan unha resposta negativa ante a escola, os que proceden de diferentes ambientes familiares e sociais desfavorecedores, os escolarizados procedentes doutros países e sistemas educativos, os que presentan capacidades cognitivas excepcionais, así como aqueles que teñen falta de recursos para activar os procedementos necesarios para a súa aprendizaxe, o seu procesamento e a súa planificación.

### Atención á diversidade dentro do marco da LOE

A LOE, no seu artigo 4, afirma que "ao longo da ensinanza básica garantirase a atención á diversidade do alumnado como principio fundamental. Cando





tal diversidade o requira, adóptaranse as medidas organizativas e curriculares pertinentes". Por este motivo propóñense respostas adaptadas a estas necesidades.

Sinteticamente algunhas das cuestións máis salientables con respecto a atención á diversidade na LOE son as seguintes:

1. A atención a diversidade do alumnado ten que basearse no principio de normalización e inclusión favorecendo a equidade. Deberase favorecer a interdisciplinariedade, para que a integración sexa unha realidade, e a implicación de toda a comunidade ten que ser un feito.

2. A atención á diversidade leva implícita unha serie de medidas que son ofertadas dentro dunha estratexia común de normalización e inclusión que permita desenvolver ao máximo as competencias básicas con di-

ferentes alternativas ou opcións. A medida prioritaria en calquera dos niveis educativos sería a da prevención, aínda que cobra gran importancia a avaliación (non só a que permite a promoción, nin a psicopedagóxica nos casos nos que se precisa, senón tamén a chamada avaliación de diagnóstico con carácter formativo e orientador). Establécense diversos criterios para clasificar estas medidas: ordinarias ou extraordinarias, organizativas e curriculares, e hai diferenzas dependendo dunha ou outra etapa educativa en canto ás medidas que se aplican.

3. As respostas a esta atención á diversidade serán de diferente carácter dependendo dos niveis de concreción dos que estamos a falar: a escala de Centro, a nivel de aula e as máis concretas a nivel individual co alumnado. Será fundamental que a adopción dun tipo ou outro de medidas veña acompañado dun cambio en

canto ás prácticas pedagóxicas empregadas, e non só supoña un "agrupar aos máis atrasados e de conduta máis problemática".

4. Dotar de medidas necesarias para abordar a necesidade de formación a todos os profesionais que manteñan unha atención directa con este alumnado (art. 72.4 de LOE). Tamén se sinala a importancia de contar con profesionais cualificados que apoién esta aplicación de medidas. Os equipos de orientación específicos son un referente básico para a consulta e o apoio dos diversos profesionais que prestan atención directa ao alumnado. En moitas ocasións precísase de información ante a adopción de diversas decisións ou de coñecemento das posibilidades máis axeitadas para os diferentes problemas xurdidos con esta atención específica.

5. Implicación de todo o profesorado no deseño e desenvolvemento en proxectos de directa ou indirecta relación con este tema: desde a participación no plan lector, ou plan de convivencia, ata a elaboración de medidas de reforzo, entre outras. Se esta implicación non é real, as medidas expostas non terán a repercusión desexada a nivel de centro como parte do seu proxecto educativo, e funcionarán só como programas específicos sen gran transcendencia institucional.

6. Avaliación dos proxectos deseñados e aplicados como principio da elaboración dos plans de mellora nas actuacións do centro en canto á atención á diversidade, asegurando deste xeito o cumprimento das medidas acordadas. Partir da análise dos resultados acadados no desenvolvemento dos diferentes proxectos é básico para poder melloralos e elaborar medidas máis axeitadas.

### Diferentes niveis de concreción: diferentes respostas á diversidade

Para dar resposta a estas necesidades, contaremos cunha combinación de medidas curriculares e organizativas. Cómo determinaremos as medidas máis adecuadas para o noso contexto? Partir dos criterios de atención á diversidade presentados a nivel xeral pola lexislación establecida ten que servir de punto de referencia, pero a eficiencia da súa aplicación vén dada pola adaptación levada a cabo para o noso centro e máis concretamente a nosa aula. Un dos documentos fundamentais que forma parte do PEC é o Plan de Atención á Diversidade (tal e como sinala a LOE no seu artigo 121). A súa redacción e posta en práctica non é competencia exclusiva do Departamento de Orientación (aínda que si o impulsará e coordinará), senón que este deberá reflectir os acordos aos que chegou a Comisión de Coordinación Pedagóxica e que posteriormente serán aprobados polo Claustro de Profesores. Mención especial deberá facerse á necesidade de coherencia dos devanditos documentos, dependendo do contexto no que esteamos a traballar. Debemos ser conscientes da nosa implicación no desenvolvemento destas medidas e non restrinxir a nosa achega a unhas liñas ben redactadas nun mero documento burocrático que forme parte da decoración dun andel nalgún dos despachos do centro e que non sexa consultado por ninguén.

Partimos de propostas dirixidas sobre todo á prevención primaria, para diminuír a frecuencia e a intensidade das dificultades na diversidade do alumnado ao que atendemos. No entanto, a realidade dos centros educativos esixe medidas de intervención máis aló desta prevención primaria.

Tanto o desenvolvemento de documentos como o Plan de Atención á Diversidade como o Plan de Convivencia, o de Acción Titorial, o Plan Lector ..., como a adecuación que se leve a cabo dos obxectivos xerais, como a programación de cada área, conforman medidas xerais que supoñen tomar decisións a

nivel do centro e responden a estas necesidades desde unha perspectiva global.

Partindo desde un nivel de concreción máis xeral e seguindo ata o máis individualizado da aula, hai unha serie de respostas que ofrecer respectando o principio básico de intentar aplicar



Arón Díaz Lagoa (6 anos)

medidas que sexan o menos restritivas posibles ao alumnado con necesidades:

A) Organizativas: podemos incluír aquí as que se levan a cabo a nivel xeral dentro do centro e dentro da aula. Dentro delas situaríamos as metodolóxicas (diferentes formas de traballo: individualizado, agrupamentos, cooperativo, en equipo..., con diferentes horarios, espazos e linguaxes) e as de avaliación (criterios de promoción, tomas de decisións en Xuntas de Avaliación, sistemas avaliativos,...).

B) Curriculares: adaptacións curriculares, titoría, reforzos, apoios, optatividade...

Tamén hai que ter en conta que as medidas que podamos adoptar veñen condicionadas pola etapa educativa á que esteamos facendo referencia:

1. Etapa de Educación Infantil. É un período que vén moi marcado por dúas cuestións fundamentais: a importancia básica da prevención e da avaliación, e a identificación das características do alumnado, das aprendizaxes dos que parte, etc. Adoptaranse as medidas adecuadas con aquel alumnado que teña necesidades específicas de apoio educativo ou precisen de ampliación da súa escolarización nesta etapa dadas as súas dificultades.

2. Etapa de Educación Primaria. Aínda que tamén ten gran importancia a prevención (con medidas como a posta en marcha dun plan lector), na LOE faise referencia a outro tipo de medidas como a avaliación e diagnóstico ao final do segundo ciclo de Primaria, o establecemento de criterios de promoción, así como todas aquelas que se desenvolven en función das necesidades específicas do alumnado (reforzos individuais e en modalidade

de acompañamento escolar dentro do plan PROA para o último ciclo de primaria, adaptacións curriculares, flexibilizacións por sobredotación ou incorporación tardía ao sistema educativo, etc.).

3. Etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Aquí tamén ten sentido falar de prevención, de avaliación (inclúese unha avaliación de diagnóstico ao finalizar 2º da ESO) e promoción. Falamos de programas de cualificación profesional inicial, de programas de diversificación curricular, de agrupamentos flexibles, de reforzos, de adaptacións curriculares, de optatividade, de desdobres, así como de todas aquelas flexibilizacións (xa sexa por sobredotación ou por incorporación tardía ao sistema educativo) que se puidesen necesitar.

### **A orientación como punto de partida para actuacións dirixidas á atención á diversidade**

Do mesmo xeito que a diversidade entre o alumnado que se escolariza en calquera centro escolar precisa de medidas específicas en moitos casos, non é menos certo que tamén existe unha clara diversidade (sobre todo en canto á formación) entre os profesionais que deseñan e desenvolven programas dirixidos á mellora na atención deste alumnado.

Por este motivo, os Servizos de Orientación, xa sexa os internos de cada centro ou os externos (equipos de orientación específicos), dada a formación dos seus membros, son un referente básico no desenvolvemento destas medidas para acordar criterios e ser de punto de información.

Dentro dos tres grandes ámbitos de intervención dos Departamentos de Orientación están:

- O proceso de ensino-aprendizaxe, coidando a atención á diversidade e as necesidades educativas especiais.
- A dinamización do plan de acción tutorial.
- O plan para a orientación académica e profesional.

Calquera deles ten como punto de partida a atención á diversidade. No primeiro caso, os Departamentos de Orientación son un referente para levar a cabo calquera intervención de mellora do proceso de ensino-aprendizaxe e teñen unha función informativa e de coordinación para a aplicación destas medidas. No caso do plan de acción tutorial, os titores en particular e o profesorado en xeral procuran identificar e previr dificultades, potenciar solucións alternativas e o mais autónomas posibles (crecemento persoal do alumnado).

Mais alá do establecido non plan de acción tutorial, o plan para a orientación académica e profesional analiza as alternativas e mellores opcións para todo o alumnado que atendemos, ofrecendo saídas ante as dificultades presentadas pola propia realidade de cada individuo.

### **Dificultades**

Cando facemos referencia á atención á diversidade atopámonos ante moitas dúbidas acerca da efectividade das que aplicamos. Por que xorden as dificultades? Falta de coñecemento sobre o tema por parte dos profesionais? As medidas e recursos dos que dispomos son suficientes para atender as necesidades específicas do alumnado? Non

sempre é posible contar con todo tipo de medidas no noso centro (por exemplo, a existencia de pouco alumnado para levar a cabo algunha medida organizativa como un programa de diversificación curricular), e isto condiciona as nosas respostas. Precisariamos axustar medidas e recursos ás necesidades e non reducilos aos únicos dos que dispoñamos. Cando nos atopamos, por exemplo, con alumnado con serios problemas de conduta, entre outras problemáticas, en moitas ocasións contamos con poucas alternativas que ofrecer non só no noso centro, senón nos máis próximos. A aplicación, pois, das medidas de atención á diversidade vén condicionada por factores como a idade, a formación no tratamento de diferentes problemáticas, ou a dispoñibilidade de recursos (humanos e materiais) que dean resposta ás necesidades.

Os avances en canto á consideración da diversidade son palpables, pero aínda queda unha longa andaina para que todas as medidas ordinarias previstas, así como a implicación de toda a comunidade educativa na súa aplicación, sexan unha realidade. É preciso avanzar moito máis nas alternativas ofertadas para responder realmente ás necesidades concretas do alumnado.

### Bibliografía

Armas Castro, M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

Bisquerra Alzina, R. (1996) (coord.). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (1999).

*Atención á diversidade. Medidas organizativas*. Santiago: Xunta de Galicia.

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (2007). *VII Encuentro estatal de atención a*

*la diversidad. "Aprendiendo de y en la diversidad"*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Normativa referenciada: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.



Arón Díaz Lagoa (6 anos)





# Orientación profesional e necesidades educativas especiais

## Domingo Álvarez Agudo

Especialista en Orientación Vocacional e Profesional do Equipo de Orientación Específico de A Coruña

### Introdución.

O desenvolvemento conceptual e práctico da orientación nos seus distintos ámbitos de actuación deu lugar a un novo enfoque da orientación profesional, pasando de ser considerada como unha intervención en momentos puntuais a un proceso de desenvolvemento da carreira profesional ao longo de toda a vida. Dende esta perspectiva os servizos de orientación deben cumprir basicamente unha función de axuda, co obxectivo de que as persoas adquiren as habilidades necesarias para situarse significativamente no mundo que

as rodea e axustarse aos cambios sociais e profesionais ao longo da súa traxectoria vital. Está claro que este obxectivo non exclúe a ninguén, tendo en conta que o mellor indicador de calidade do sistema educativo debe ser o de dar resposta a todo o alumnado, independentemente da súa situación ou características persoais.

A Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación (LOE), ao referirse á equidade na educación, establece os principios nos que debe basearse a atención educativa do alumnado con necesidades específicas, e remarca

a función de compensación das desigualdades en educación en relación coas persoas, grupos e ámbitos territoriais que se encontren en situacións desfavorecidas. A equidade na educación está estreitamente relacionada coa atención á diversidade de capacidades e intereses do alumnado e coa igualdade de oportunidades para o acceso a unha educación de calidade. Isto non significa dar acceso aos mesmos programas e estratexias, senón que supón garantir unha oferta educativa axeitada ás necesidades dos alumnos/as, como persoas particulares e diferentes entre si, de tal modo que cada un poida desenvolver as súas capacidades en todos os ámbitos.

### Marco conceptual.

No ámbito educativo estase a empregar cada vez con máis frecuencia unha terminoloxía que convén precisar para evitar confusións conceptuais. O marco xeral ven configurado pola "atención

á diversidade", que pode ser considerada nun sentido amplo como o conxunto de medidas e accións deseñadas coa finalidade de adecuar a resposta educativa ás diferentes características, capacidades, ritmos e estilos de aprendizaxe, motivacións e intereses, situacións sociais e culturais de todo o alumnado.

Dentro deste contexto, a LOE fai referencia explícita a aqueles alumnos e alumnas que requiran unha consideración educativa diferenciada por algunha das seguintes razóns: 1) por presentar necesidades educativas especiais, 2) polas súas altas capacidades intelectuais, 3) por incorporación tardía ao noso sistema educativo, 4) por dificultades específicas de aprendizaxe, ou 5) polas súas condicións persoais ou de historia escolar.

No seguinte cadro esquematízase de forma gráfica o antedito:

Ademais da resposta que debe ofrecerse á diversidade en xeral, a LOE presta unha especial

atención e tratamento normativo no referente ao *alumnado con necesidade específica de apoio educativo*, ben sexa por presentar necesidades educativas especiais, por altas capacidades intelectuais ou pola súa integración tardía no sistema educativo español.

De forma máis concreta, enténdese por alumnado con *necesidades educativas especiais* aquel que requira, por un período da súa escolarización ou ao longo de toda ela, determinados apoios e atencións educativas específicas derivadas dalgún tipo de discapacidade ou de trastornos graves de conduta.

En calquera caso, a atención integral do alumnado con necesidade específica de apoio educativo iniciárase desde o mesmo momento en que a dita necesidade sexa identificada e rexeráse polos principios de normalización e inclusión. *Normalización* non é tratar de converter unha persoa noutra diferente, senón contribuír a que chegue ás ha-



Fonte: Álvarez Agudo (2007)



bituais condicións de vida como única vía de lograr a integración social e o máximo desenvolvemento das súas capacidades. Por outra parte, o concepto de "escola inclusiva" implica asumir o reto de ofrecer unha resposta educativa de calidade para todos, sen exclusión, co obxectivo (complexo pero posible) de educar desde a diversidade e non para a diversidade, chegando a concibilala como unha oportunidade de aprendizaxe mutuo dentro dun proceso enriquecedor.

Convén resaltar que a diversidade fai referencia a todo o alumnado, non só ao que presenta necesidades específicas de apoio educativo. Esta perspectiva fai que o foco de atención non estea referido nin se centre só no alumnado con dificultades, problemas ou discapacidade, senón que debe considerar a totalidade do alumnado, mesmo a toda a comunidade educativa. Comporta, ademais, que na súa resposta

non se deban implicar soamente os profesionais da orientación ou da atención ás necesidades educativas especiais, senón todo o centro docente no seu conxunto. A atención á diversidade compromete así a todos os niveis de concreción e toma de decisións do currículo, posto que a través dela o centro deberá buscar o maior grao de axuste pedagóxico posible entre as características de cada unha das alumnas e dos alumnos e as características da práctica educativa ofrecida.

### O papel da orientación profesional.

A orientación profesional do alumnado ten entre as súas principais finalidades a da súa inserción satisfactoria no mundo adulto. De forma particular, no caso das necesidades educativas especiais, supón dotar á intervención orientadora dun carácter esencialmente preventivo, posto

que unha inserción socio-laboral deficitaria é a demostración máis constatable do que significa ser considerado "diferente". A necesidade dunha orientación, non só para a elección vocacional senón para o desenvolvemento da carreira vital das persoas con discapacidades, vese reforzada pola considerable proporción deste alumnado sen ningunha acreditación académica ou profesional, así como polas frecuentes dificultades ás que se enfrontan á hora de buscar emprego e en moitas ocasións tamén polas experiencias laborais insatisfactorias ás que se ven sometidos. A orientación vocacional durante a etapa de formación, os programas de transición á vida laboral e a axuda ao mantemento do emprego poderían, sen dúbida, mellorar esta situación.

Ao longo de todo o proceso de orientación profesional, a persoa con necesidades educativas especiais, como calquera outra, debe ser axente activo para proxectar a súa vida, conxugando a resposta realista a cuestións sobre o que *quere* facer, o que *pode* facer e o que o seu contexto lle posibilitaría facer. Ten así sentido a función de apoio e axuda para que a persoa avance no proceso de adaptación positiva e obxectiva, evitando transmitirle ilusións falsas nin facer predicións demoledoras sobre o seu proxecto de futuro. O papel da educación e dos profesionais da orientación adquire neste cometido unha gran importancia.

Ata non hai moito tempo, a meirande parte das accións orientadoras no ámbito profesional estaban asentadas nas teorías de trazos e factores, que compartían o obxectivo común de buscar o axuste ou congruencia entre as características da persoa (aptitudes e destrezas) e as ocupacións laborais. No relativo ás necesidades educativas

especiais, esta perspectiva supoñía partir da deficiencia, do déficit, da incapacidade, en lugar de partir da capacidade, as necesidades e a potencialidade de desenvolvemento inherente a calquera ser humano. Coa contribución das teorías da análise sistémica foise implantando un enfoque máis amplo que deixa de centrarse exclusivamente na individualidade para considerar tamén o contorno no que se sitúa a persoa. Xorden así os modelos baseados na comunidade ou ecolóxicos que continúan a desenvolverse na actualidade en diversos ámbitos, entre eles o da orientación profesional.

### A achega do enfoque ecolóxico.

O modelo ecolóxico do desenvolvemento vocacional posibilita a análise de situacións e necesidades das persoas partindo de tres postulados ou principios básicos:

- Resulta imposible explicar o desenvolvemento para a carreira sen ter en conta a interacción dinámica que se establece entre a persoa e o contorno, o que implica consecuentemente aceptar a posibilidade de influencia e transformación mutua.
- O ambiente ofrece á persoa oportunidades e recursos para o seu desenvolvemento; sen embargo, para poder ser aproveitados, primeiro han de ser percibidos como tales polas persoas. De aí que a capacidade que o individuo ten de conceptualizar e actuar sobre o ambiente en que interactúa está estreitamente relacionada co seu nivel de maduración xeral e coas estratexias que se lle poidan achegar para facilitar esa percepción.

- A acción orientadora debe ter un carácter holístico e integrador, como parte dun proceso de educación integral que se desenvolve en contextos normalizados e non en situacións de “programas” segregadores.

A idea básica é que o desenvolvemento vital (e, polo tanto, tamén profesional) das persoas ten lugar nun armazón ou conxunto de sistemas interconectados, o que fai necesaria a adopción dunha perspectiva multirrelacional para a súa análise. Nesta tarefa haberá que considerar a combinación de *factores* (roles e expectativas, relacións interpersonais, actividades e motivacións, oportunidades e recursos,...) e *estruturas* nos que teñen lugar (familia, escola, grupos sociais, traballo, influencias externas,...). Isto significa, como afirma Sobrado (1999), que a análise de necesidades debe realizarse

contextualmente, referíndose tanto á persoa como ao medio no que se sitúa. Neste sentido, non hai que esquecer que as actitudes e estereotipos sociais, os prexuízos e ideas preconcebidas son elementos decisivos que inflúen (moitas veces de forma subliminar) á hora de relacionarse co mundo das necesidades especiais; de igual modo que, á inversa, a posta en marcha dunhas estratexias eficaces de intervención orientadora e unha actuación efectiva sobre o contexto poden ter efectos moi positivos sobre a visión que se ten dunha persoa.

Este modelo achega ao campo da orientación en xeral e ao das necesidades educativas especiais en particular a idea de que para que se produza una axeitada adaptación da persoa ao seu contorno han de terse en conta non só as súas características individuais (habilidades e des-





trezas funcionais) senón tamén as características do contexto e as oportunidades que este ofrece para participar na vida social, económica e de ocio da comunidade. Polo tanto, desde esta perspectiva, tal como sinalan Álvarez Rojo e García Pastor (1997), a orientación profesional deberá organizarse con referencia a dous elementos básicos: o ambiente (ou ambientes) no que a persoa se desenvolve e as percepcións (ou expectativas) individuais respecto á decisión académica ou laboral que poida adoptar. Con frecuencia sucede que a percepción que as persoas con necesidades educativas especiais teñen sobre as súas posibilidades vitais e sobre os obstáculos existentes para o seu logro difiren en maior ou menor medida da que teñen as súas familias e os profesionais da orientación. A análise e clarificación conxunta dos obxectivos profesionais, das características do ambiente, das barreiras potenciais e das posibilidades previsibles de éxito, serán todos eles aspectos de consideración prioritaria e previa a calquera toma de decisión. O obxectivo non é tanto emitir un "consello" desde o rol de experto senón o de presentar propostas e analízalas para levar a cabo unha toma de decisións compartida e acordada polas persoas implicadas.

O enfoque ecolóxico tivo gran influencia para posteriores achegas, como as do movemento denominado "vida independente". Este paradigma pon a énfase no apoio ao emprego que os servizos da comunidade deben prestar como estratexia para posibilitar a transición á vida adulta e a integración sociolaboral das persoas con algún tipo de discapacidade. En casos concretos, o obxectivo que se debe procurar é que calquera persoa poida elixir entre opcións aceptables que minimicen a dependencia non produtiva dos demais, de forma

que chegue a conseguir a mellor calidade de vida nun contorno o menos restritivo posible. Unha axeitada orientación contemplará, polo tanto, accións dirixidas á adquisición de competencias persoais, sociais e profesionais, tendo como obxectivos non só o da inserción e integración profesional da persoa, senón tamén outros referidos ao logro dun funcionamento autónomo nas tarefas da vida cotiá, un uso axeitado do lecer e a vivencia das relacións sociais. De acordo con esta proposta, a responsabilidade non se reduce só á persoa e á súa familia, senón que compromete á resposta que se lle dea dende diferentes estruturas e servizos de apoio.

### A modo de conclusión.

A acción orientadora dirixida a persoas con necesidades educativas especiais require asumir un modelo da intervención que teña como característica fundamental a de afastarse da perspectiva deficitaria e individualista para centrarse na interacción entre a persoa e o contexto no que se producen as súas dificultades. No marco da atención á diversidade de todo o alumnado, a inclusión educativa preséntase como o medio idóneo para facilitar esa relación bidireccional.

Resulta necesaria unha planificación individualizada que estableza como prioridades o desenvolvemento autónomo da persoa e a súa participación efectiva na sociedade. Isto comporta contemplar unha oferta formativa adaptada ás súas características, buscando a coherencia e continuidade das posibles opcións con relación ás situacións educativas ou laborais que puidesen derivarse no futuro. Os programas que se leven a cabo neste ámbito deberán partir dun enfoque integrado e integrador

dos distintos servizos como única forma de dar unha resposta axeitada ás necesidades de cada persoa.

### Referencias bibliográficas.

Álvarez Agudo, D. (2007). *Formación para o desenvolvemento da función orientadora*. A Coruña: Equipo de Orientación Específico. Material non publicado

Álvarez Rojo, V.B. e García Pastor, C. (1997). *Orientación vocacional de jóvenes con necesidades especiales: Un programa de transición a la vida adulta*. Madrid: Edit. EOS.

Sobrado Fernández, L. (1999). ¿Como orientar para a transición escola-traballo dos xóvenes discapacitados? En J.R. Alberte (Ed.), *Educación e inserción socio-laboral de persoas discapacitadas*. Santiago: ICE-Universidade de Santiago.



## II Premio Internacional **COMPOSTELA** para álbums ilustrados

O Departamento de Educación do Concello de Santiago de Compostela, en colaboración coa editorial Kalandraka, e no marco da súa IX Campaña de Animación á Lectura convoca o  
**II Premio Internacional COMPOSTELA para Álbums Ilustrados, coas seguintes bases:**

1. Podrán optar ao II Premio Internacional COMPOSTELA para Álbums Ilustrados todas as obras que se poidan incluír na categoría de álbums ilustrados no idioma que o relato se conta a través de imaxes e textos, de tal maneira que ambos resulten complementarios.

2. As obras poderán ser presentadas en calquera das linguas oficiais da península ibérica e deberán ser orixinais e inéditas. Non se admitirán aquelas que sexan adaptacións de obras anteriores ou aquelas que fosen premiadas ou mencionadas noutros concursos.

3. Podrán participar unha ou varias persoas, autónomas de todo o territorio da comunidade autónoma. Queda excluído o personal da editorial Kalandraka.

4. Os premios poderán presentarse en calquera idioma: galego e castelán, pero a orixinal non deberá superar os 40 páxinas (incluíndo as contapáxinas nin as aberturas).

5. Coas autónomas que opten ao premio deberán presentar:  
• Cinco copias do texto.  
• Tres ilustracións: orixinais e cinco fotocopias en cor de cada unha delas.  
• Unha maqueta de todo o proxecto. O proxecto ten que presentarse lixeiro e incluír o texto, as tres ilustracións orixinais e o resto das ilustracións fotocopias.

6. As obras recibirán en ningún momento o nome doutras autónomas, aínda un tema ou personaxe. Os datos persoais dos participantes adquirense nun sobre pechado que no seu exterior indique o título da obra e o tema ou personaxe, e no seu interior contem os nomes completos, enderezo, teléfono de contacto, enderezo electrónico. Dentro do sobre tamén se incluírán unha fotocopia do DNI ou pasaporte así como unha breve resumo biográfico.

7. Os traballos serán remitidos ou entregados ao Rexistro Xeral do Concello de Santiago de Compostela (Rúa do Presidente Salvador Allende nº4, 15701 Santiago de Compostela, A Coruña, España). No sobre especificarase «II Premio Internacional COMPOSTELA de Álbums Ilustrados». Nas obras que se entreguen a través de axencias de transportes non deben aparecer os nomes dos autores.

8. O prazo de presentación de orixinais débese coa publicación destas bases e remata o 11 de xaneiro de 2009. O selo postal non debe ser posterior á data do último día de entrega. A decisión do xurado farase pública o 2 de abril do 2009, coincidindo co Día Internacional do Libro Infantil e Xuvenil, no transcurso da IX Campaña de Animación á Lectura que organiza o Concello de Santiago de Compostela.

9. O xurado valora composto por persoas de recoñecido prestixio na área da literatura e ilustración infantil. Actuará de secretaria unha persoa que designen as entidades organizadoras. O premio poderá declararse desolto e a decisión do xurado será irrevocable.

10. Establecese un único premio, dotado de 12.000€, en concepto de adianto polas librerías de autor. O importe do premio non se fará efectivo até que o/a autora ou autor autónomo/a entregue a obra rematada para a súa publicación. A obra premiada publicaráse en todas as linguas oficiais peninsulares (galego, castelán, catalán, galego, castelán e portugués) pola editorial Kalandraka no mes de decembro do ano 2009 que, para tal efecto, asinará os respectivos contratos de edición. Así mesmo, a editorial terá prioridade de publicación daqueles traballos que reciban tratamento especial do xurado. Este dereito terá validez durante un ano, despois do cal o autor/a poderá dispoñer libremente das súas obras.

11. O/A autor/a (ou autores/as) comprométese a entregar a obra rematada antes do 1 de xaneiro do 2009. O/A ilustrador/a, ademais, comprométese a realizar o resto das ilustracións da obra coa mesma técnica e coa mesma calidade que as presentadas ao concurso.

12. Os premios non seleccionados serán de devolverse aos/as autores/as que así o soliciten, despois de se producir a decisión. Os traballos serán devolvidos ao enderezo que figure no sobre pechado. Transcorrido un mes despois do fallo do xurado, os traballos non reclamados serán destruídos.

13. Se nestas bases quedase algunha cuestión non prevista, correspóndelle ao xurado establecer a demanda oportuna e se non o fosen, a organización do certame. A participación neste certame implica o coñecemento e a aceptación íntegra destas bases.

Entidades organizadoras: Concello de Santiago de Compostela – Departamento de Educación e Kalandraka Editora

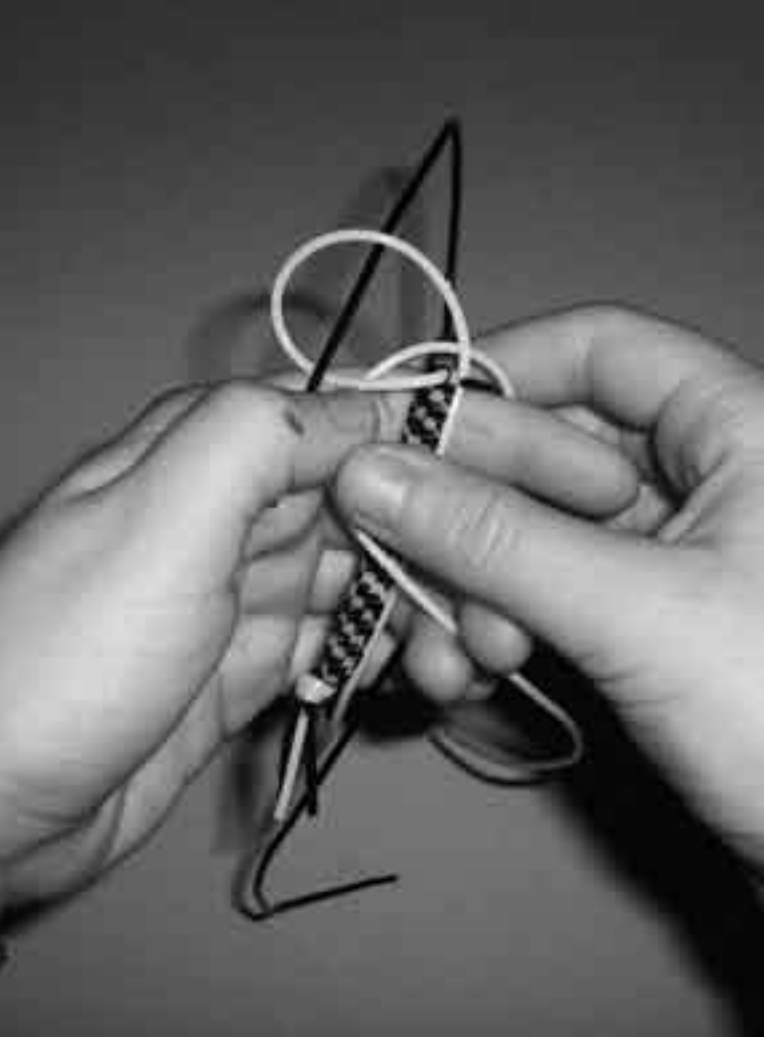


Concello de Santiago de Compostela  
Departamento de Educación  
Praza do Obradoiro nº1  
15701 Santiago de Compostela  
A Coruña, España  
apost@concello.santiago.compostela.org  
www.concello.santiago.compostela.org  
Tlfo: +34 981 254 800  
Fax: +34 981 271 311



Ir' Daba 37 - edificio 10  
20102 Pontevedra - España  
editora@kalandraka.com  
www.kalandraka.com  
Tlfo: +34 986 00 02 70  
Fax: +34 986 10 02 00

kalandraka



# A inclusión educativa do alumnado con discapacidade motora

**Miguel Campuzano Álvarez**

Especialista en Discapacidades Motóricas do Equipo de Orientación Específico de A Coruña

*“A inclusión enriquecéenos a todos”*

Na relación educativa, o docente pon da súa parte sobre todo o desexo de transmitir algo ao outro. O establecemento dun vínculo educativo entre profesor e alumno resulta imprescindible.

O docente é un instrumento, un mediador, que fai posible, xunto con outros axentes, principalmente a familia, que unha crianza poida acceder e instalarse na civilización e na cultura. O principal protagonismo corresponde ao alumno ou alumna; el é o suxeito en formación para o que se traballa. O obxectivo da educación é axudar a que o alumno desenvolva as súas capa-

cidade e poida participar como suxeito activo na sociedade.

Cando se trata da escolarización dun neno ou nena con discapacidade o primeiro paso acostuma a ser a solicitude de praza por parte dos pais no colexio, tendo unha reserva de tres prazas por unidade previa certificación das necesidades educativas especiais; o xefe do departamento de orientación realiza a avaliación psicopedagóxica e o correspondente informe, que no caso de prever necesidades educativas especiais de tipo permanente con medidas complementarias ou os pais soliciten a escolari-

zación nun centro específico de educación especial, require un dictame de escolarización. Neste proceso, desde o centro pódese solicitar a intervención do especialista do equipo de orientación específico provincial para asesoramento e axuda.

A actitude e as decisións da dirección do centro e do departamento de orientación son fundamentais e fundacionais neste momento, pois son os que definen a aceptación do alumno ou alumna e as adaptacións que haxa que facer para a súa inclusión en igualdade de dereitos. Cómpre unha boa acollida con ledicia, interese e bo facer, acompañada da preocupación lóxica por proporcionar ao alumno a mellor atención educativa posible. A adscripción a un grupo, as flexibilizacións, a designación de titor/a, os apoios, os horarios, os recursos,... teñen importantes consecuencias. Nos centros nos que xa se fixo un traballo de debate e toma de acordos respecto da atención á diversidade resulta moito máis doado.

Os obxectivos a desenvolver son os derivados das necesidades educativas do alumnado, que no caso dos discapacitados físicos afecta ás mesmas áreas que nos demais aínda que de distinto xeito: psicomotricidade e autonomía, comunicación e linguaxe, relación social e evolución persoal, e aprendizaxes escolares.

A inclusión afecta a todo o centro, desde os espazos físicos, ás excursións, a organización de aula, os horarios,...coa participación de distintos profesionais (docentes e non docentes) que precisan traballar en equipo. Adquire gran importancia o papel asesor do departamento de orientación.

Ante a presenza das persoas con discapacidade é frecuente que aparezan sentimentos e prexuízos, non sempre conscientes, de mágoa, infravaloración, caridade, sobreprotección, desprezo, ... que constitúen barreiras na relación, auténticos atrancos psicolóxicos. Un discapacitado non é nin máis nin menos que unha persoa, con todos os seus dereitos.

Un principio básico, parello ao de normalización é a individualización, que implica a percepción e o tratamento de cada alumno ou alumna como ser distinto e único.

Cando un alumno con discapacidade motora entra no centro, en función das necesidades educativas e do contexto, poden ser necesarias adaptacións de acceso: transporte adaptado, ascensor, rampas, mobiliario, recursos técnicos, sistemas alternativos ou aumentativos de comunicación, auxiliar técnica educativa, profesorado especializado,..., dependendo de cada caso. Normalmente, para a dotación de recursos extraordinarios, a Administración educativa

require o informe do especialista do Equipo de orientación educativa provincial.

A escolarización faise normalmente nos centros ordinarios, algúns de escolarización preferente, se ben, en circunstancias extraordinarias nas que o alumno precisase atencións e recursos que desde o sistema ordinario non se poidesen ofrecer, pode ser escolarizado nun centro específico de educación especial. Outras posibilidades son a escolarización combinada entre o centro ordinario e o centro específico de educación especial ou a creación dunha aula específica de educación especial nun centro ordinario.

A presenza dos discapacitados nos centros educativos supón unha fonte de innovación e un enriquecemento da calidade das relacións humanas. É un motivo de celebración e non de pesar ou evitación. Os discapacitados que ren e deben vivir nunha sociedade que os respecte e os valore.

Actualmente faise imprescindible interpretar a educación como





un servizo que precisa para a súa funcionalidade da coordinación interdisciplinar entre distintos campos: saúde física e mental, servizos sociais, organizacións de afectados e familiares, fundacións, universidade, sistema xudicial,...; porque desde as distintas institucións se está a traballar cos mesmos suxeitos, desde perspectivas complementarias.

Unha consideración especial merecen as familias do alumnado con discapacidade; os profesionais do ensino debemos ter en conta as súas achegas e escoitar con atención as necesidades formuladas e a información que traen, promovendo unha estreita e directa colaboración con elas. Os pais e as nais son persoas cargadas de sentimentos e afectos cara aos seus fillos, son coñecedores da realidade cotiá e sensíbeis á calidade das atencións. As familias deben sentirse apoiadas polo sistema escolar, e ver como se lle facilitan as cousas e non se constitúen novas barreiras.

As eivas dentro das escolas e institutos varían duns centros a outros dependendo das adaptacións físicas e dos profesionais. Aínda resta algún centro que se resiste a aceptar a escolarización de alumnado con importantes necesidades educativas especiais, pero son contados. Quizá un dos aspectos máis a incidir actualmente sexa o da formación do profesorado, mesmo desde antes de acceder á ensinanza. É relativamente recente a incorporación ao sistema normalizado do alumnado con severas discapacidades e percíbese falta de experiencia e saber en moitos profesionais. A dotación dos recursos humanos suficientes facilita en gran medida a integración e vence as resistencias dos docentes que teñan elevado número de alumnos por aula. O traballo en equipo de distintos traballadores do ensino na mesma

aula está sendo a este respecto moi efectivo.

Nos servizos externos nótase a falla de centros de recursos para alumnado con discapacidade motora, os centros específicos de educación especial non están cubrindo esta función para o alumnado con estas necesidades. Ademais dun especialista en cada un dos catro equipos de orientación específicos provinciais, que pouco máis pode facer ca atender a casuística das demandas, sobre todo nas provincias de maior peso demográfico, contamos cunha Unidade Técnica de Axudas á Comunicación cunha especialista, nun centro de escolarización preferente da cidade da Coruña, pero que carece dun estatuto legal a pesar de atender alumnado do propio centro e asesorar ao profesorado e ás familias do resto de Galicia. Esta unidade realiza importantes funcións técnicas nos sistemas alternativos e aumentativos de comunicación e precisa ser redefinida e ampliar a súa capacidade de actuación e a experiencia a outras provincias. Cada día faise máis necesaria a presenza de novos perfís profesionais na educación, e neste eido, os terapeutas ocupacionais son clave para poder atender as necesidades do alumnado con discapacidade en temas como adaptacións do posto escolar, psicomotricidade, posicionamentos, rehabilitación e asesoramento ao profesorado. Sería importante contar coa colaboración de terapeutas ocupacionais nos centros de ensino.

Desde a escola queda aínda moito que facer para lograr unha boa integración de todos e cada un dos alumnos con discapacidade; hai un longo camiño feito e as sensibilidades e a lexislación afortunadamente foron cambiando, pero estamos lonxe da consecución dos obxectivos.

## Bibliografía

Gallardo Jáuregui, M<sup>a</sup>. V. e Salvador López, M<sup>a</sup>. L. (1994). *Discapacidad Motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe S.L.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea S.A.

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra. (CREENA: Equipo de Motóricos) (2000). *Necesidades Educativas Especiales: Alumnado con Discapacidad Motórica*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Disponible en Internet.

Gobierno Vasco (1992). *Deficiencia motriz y necesidades educativas especiales. Cuadernos para la integración social*. Victoria-Gasteiz: Gobierno Vasco

Junta de Andalucía. *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con discapacidad motórica*. Junta de Andalucía. Disponible en internet.

Núñez Mayán, M.T. (2008). *Da segregación á inclusión educativa*. Santiago de Compostela: Laiovento, S.L.

Puyuelo, M. e Arriba, J.M. (2000). *Parálisis cerebral infantil. Aspectos comunicativos y psicopedagógicos. Orientaciones al profesorado y a la familia*. Málaga: Aljibe

Torres Monreal, S. (Coor.). (2001). *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Málaga: Aljibe

Xunta de Galicia. () *Alumnado con discapacidade motora. Orientacións e respostas educativas*. Disponible en Internet. [www.edu.xunta.es](http://www.edu.xunta.es).

# Deficiencias sensoriais na educación e produtos de apoio



O estudo dos sentidos forma parte da teoría do coñecemento e, dende hai moito tempo, numerosas ciencias contribúen á mellora, en xeral, e a detección e prevención de enfermidades relacionadas con eles, en particular; procesan a información do ambiente externo e interno. É oportuno recordar o aforismo que di: "Nada hai na mente que antes non pasara polos sentidos". Nas últimas décadas as persoas con discapacidades están a recibir un significativo aumento da atención educativa, profesional e social. As aproximacións multidisciplinares no estudo e na investigación inten-

tan unificar criterios referidos a deficiencia-discapacidade-minusvalía, e atopar modelos teóricos integradores.

A oftalmoloxía, a foniatría, a kinestesioloxía, a audiometría, a dermatoloxía -entre outras-, implícanse nas investigacións relacionadas cos sentidos. A pedagogía e a psicoloxía inciden dunha maneira importante na atención e apoio educativos do alumnado con deficiencia sensorial, especialmente nos casos relacionados coa visión e coa audición.

Serafín Gala Merino.  
EOE A Coruña



O alumnado con deficiencia sensorial ten unhas necesidades educativas que condicionan os apoios de tipo psicopedagóxico. Neste sentido, convén ter sempre presente algúns aspectos básicos, como os seguintes:

- Que todo o alumnado do grupo-clase (incluíndo polo tanto os deficientes, en xeral, e os sensoriais en particular) participe na totalidade das actividades do grupo de tipo xeral.
- Ter en conta non o que o alumno non pode facer e as súas limitacións e si o que o alumno, a persoa, é capaz de facer, é dicir, as súas potencialidades e capacidades.
- Considerar a cada alumno como individualidade no grupo.

É frecuente, por outra parte, considerar soamente as deficien-

cias visuais e auditivas esquecendo as derivadas –posiblemente por consideralas menos importantes no ámbito educativo– dos outros sentidos. Porén, non poderemos facer unha atención educativa de calidade se prescindimos deses outros sentidos que contribúen á totalidade do ser humano; ignorar eses sentidos é aínda máis grave se consideramos que poden ser (son na realidade), camiños que podemos utilizar para completar a atención educativa do alumnado que ten perda, total ou parcial, dalgún dos que habitualmente consideramos máis transcendentais: a vista e o oído. Consideramos conveniente, polo anteriormente exposto, facer un repaso xeral de aspectos básicos, incluíndo eses sentidos “esquecidos” habitualmente.

O sentido da vista envía ao cerebro tantas sensacións como o resto dos sentidos xuntos. Por isto as diminucións visuais supoñen un illamento e unha afectación xeral no comportamento destas persoas de enorme transcendencia, que debe ser resolta coa substitución de canles e experiencias recibidas polos outros sentidos. En xeral, o desenvolvemento destas sensacións depende en boa parte dos estímulos recibidos.

A audición é o camiño para recibir a información verbal doutros posibilitando a comunicación; esta constitúe uns dos elementos básicos e característicos do ser humano. A función principal do oído é absorber a linguaxe sendo unha vía fundamental de acceso ao mundo, ao coñecemento, ao currículo, e á interacción cos semellantes; da súa deficiencia pódense derivar dificultades emocionais, relacionais, de aprendizaxe, etc.

O tacto é o sentido de contacto co mundo. É un sentido de relación: por contacto físico, co pra-

cer bucal, coa alimentación... Para o bebé é o medio de recibir sensacións de seguridade e pracer. É importante coñecer que, con frecuencia, as dificultades táctiles derivan en problemas de adaptación ao medio. Unha consideración especial debe ter o chamado sentido táctil profundo, localizado no sistema locomotor, e que transmite sensacións de movemento e posición das extremidades.

O olfacto é un sentido químico, pouco educado, con escasa valoración da súa importancia no ámbito escolar. É o máis acomodicio dos sentidos, establecéndose dúas categorías básicas: agradables ou desagradables. Está sometido a unha importante inducción cultural: perfumes, colonias...

En ocasións é o sentido do disimulo voluntario (aparentamos non discriminar), inducido polo uso de ambientadores ou desodorizantes. É importante destacar a transcendencia deste sentido para persoas que poidan sufrir a perda doutros sentidos como pode ser no caso dos deficientes auditivos e visuais. A perda deste sentido recibe o nome de anosmia.

O sentido do gusto tamén é químico e relaciónase co olfacto a través dos alimentos. Estes “chegan” a nós pola vista, o olfacto, o tacto e o gusto. A inducción cultural reforza as sensacións de frescor, calor, seco, mollado, etc., potenciados por produtos como os aromatizantes. A perda do sentido do gusto denomínase axeusia.

A evolución dos recursos educativos a aplicar co alumnado con deficiencia sensorial é importante nos últimos anos. No caso da provincia da Coruña puxéronse recursos que fan posible a boa situación, en liñas xerais, da atención educativa destes alumnos.

No caso dos deficientes visuais podemos afirmar que todo alumnado con perda visual –total ou parcial e sen outras deficiencias asociadas– se escolariza en réxime de normalidade. Contan coa colaboración do Equipo Educativo da ONCE, como consecuencia dos acordos de colaboración asinados pola Consellería de Educación e O.U. e a dirección da ONCE, e do profesorado especializado en Pedagogía Terapéutica. Os logros que acadan permiten afirmar que estamos no bo camiño: estes alumnos superan, en xeral, as distintas etapas educativas –obrigatorias e post-obrigatorias– chegando nalgúns casos á Universidade.

Ademais dos recursos persoais, nos últimos anos, e dunha maneira progresiva e controlada, estase a dotar a este alumnado de distintos recursos técnicos aportados pola ONCE ou pola Administración educativa: ordenadores (PC ou portátil), impresoras, telelupas, etc.

No referente ao alumnado con deficiencia auditiva os avances dos últimos anos son espectaculares e isto trasládase aos resultados escolares que acadan. Ata hai dez anos estes alumnos estaban escolarizados en centros específicos de educación especial e nalgúns casos en centros ordinarios en réxime de integración. O máximo que acadaban, en xeral, no ámbito educativo era Formación Profesional de 1º Grao.

Na actualidade, en cambio, temos as seguintes modalidades de escolarización:

- Centro de Educación Especial Específico. No Colexio de Xordos de Santiago está un grupo reducido que ten deficiencias asociadas.
- Outro Centro de Educación Especial Específico. No Co-

lexio de Xordos da Coruña, escolarízanse alumnos nas seguintes modalidades educativas:

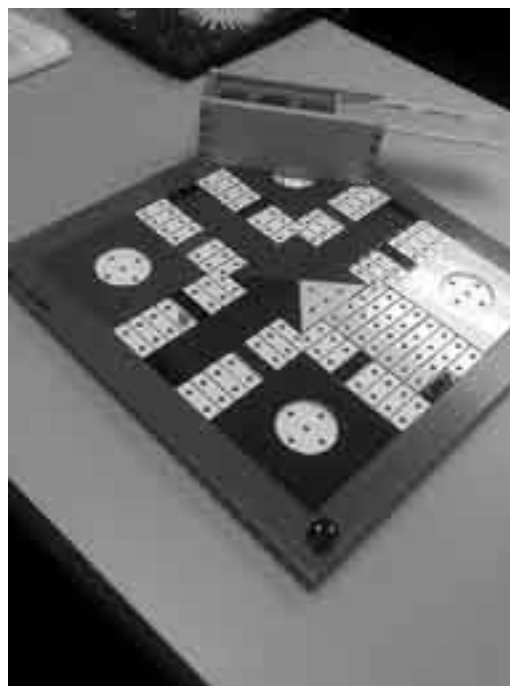
- \* A tempo total no Centro; aqueles alumnos con outras deficiencias asociadas.
- \* En escolarización combinada con Centros ordinarios da zona, de E. Infantil, E. Primaria ou IES.
- A tempo total en centros ordinarios, con apoio de profesorado especializado do Colexio de Xordos, en todas as etapas educativas.
- A tempo total en centros ordinarios, con apoio de profesorado especializado en AL. Esta situación dáse especialmente nos centros de fóra da cidade da Coruña.

Dende hai seis anos o Colexio de Xordos da Coruña está autorizado para impartir a etapa educativa da ESO completa, con ámbito autonómico, e dotouse de profesorado especializado. O alumnado procedente de fóra da cidade e das outras provincias alóxase na Residencia do Centro Cruceiro Baleares, de Culleredo. Os resultados acadados son alentadores: adolescentes que eran candidatos ao fracaso escolar están a acadar a titulación da ESO; isto supón que poden continuar cursando Ciclos Formativos de Grao Medio e contribuíndo á súa formación profesional.

Os Centros de Recursos dos dous Colexios de Xordos citados funcionan en xornada de tarde, en réxime ambulatorio, atendendo alumnos doutros centros con problemas na linguaxe; teñen prioridade os deficientes auditivos.

Os recursos que se están a utilizar, ademais dos persoais son:

- Os audífonos dixitais que permiten acadar uns niveis de audición, nos casos nos que é posible a súa utilización, moi superior aos analóxicos.
- Os implantes cocleares proporcionan a posibilidade –segundo os casos– de chegar a unha autonomía considerable na comunicación. Os resultados, en moitos casos, son espectaculares.
- A dotación de FM (frecuencia modulada) para adaptar aos audífonos ou aos implantes, en fase de expansión e con bos resultados polo de agora.
- A informática, que nos permite aplicar unha importante cantidade de programas adaptados ás diversas necesidades dun xeito individualizado.







- Xunto a estes novos recursos séguense a utilizar os tradicionais dos centros de xordos.

Para rematar, non podemos esquecer os diversos sistemas de comunicación aumentativa ou alternativa que posibilitan vías de integración social, escolar e laboral. A Linguaxe de Signos, regulada por Lei, debe ser un medio básico que permita unha melloría no futuro para este colectivo de xordos.

O seguimento dos avances que se están a producir nos distintos campos relacionados cos

sentidos (da investigación en xeral, da tecnoloxía, da medicina, da educación...) debe ser unha obriga para todo profesional médico, dirixente, docente, social... con responsabilidades no eido da educación.

### Bibliografía

Arnaiz, P. e Martínez, R. (1998). *Educación infantil y deficiencia visual*. Madrid: CCS.

Checa Benito, J. (2000). *Psicopedagogía de la ceguera y deficiencia visual*. Valencia: Promolibro.

Díaz Aguado, M<sup>a</sup>. J., Royo, P. e Baraja, A.(1995). *Niños con dificultades para ver*. Madrid: Juma.

Gil Ciria, M<sup>a</sup> C. (1993). *La construcción del espacio en el niño a través de la información táctil*. Valladolid: Trotta. ONCE.

González García, L. (1990). *Psicomotricidad para deficientes visuales (4-7 años)*. Salamanca: Amarú

Leonhardt, M. (1999). *El bebé ciego. Primera atención. Un enfoque psicopedagógico*. Barcelona: Masson. ONCE

Pérez Pereira, M. e Castro, J. (1994). *El desarrollo psicológico de los niños ciegos en la primera infancia*. Barcelona: Paidós

Rios H. M. (2003). *Manual de educación física adaptada al. Alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo

Rom, M. (1996). *La evaluación lingüística del alumnado sordo en parvulario*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Silvestre, N. e outros. (1998). *Sordera. Comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Masson.

Silvestre, N. e Valero, J. (1995). "Investigación e intervención educativa en el alumnado sordo: Cuestiones sobre la integración escolar" en *Infancia y Aprendizaje*. 68-70.

Torres M. S. e outros.(1995). *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoeducativos y evolutivos*. Málaga: Aljibe

VV.AA. (1994). *Deficiencia visual. Aspectos psicoeducativos y evolutivos*. Málaga: Aljibe.

2008  
2010

# Xan de Forcados

**Programa xeral de mobilidade cara fóra  
do Espazo Europeo de Educación Superior**

*Mais información*

**Santiago**

Oficina de Relacións Exteriores: páxina web: <http://www.usc.es/ore/xan>

Casa Jimena e Elisa Fernández de la Vega r/ Casas Reais, 8

15872 Santiago de Compostela

Tlf. +34981584948 Fax +34981578017

Correo-e: [ore@usc.es](mailto:ore@usc.es)

**Lugo**

Negociado de Admisión e Terceiro Ciclo

Edificio Intercentros s/n - 27002 Lugo

Tlf. 982 28 59 00 Ext. 23569 - Correo-e: [relext@lugo.usc.es](mailto:relext@lugo.usc.es)



VICERRECTORÍA DE RELACIONES INSTITUCIONAIS

Entidades patrocinadoras





# Facer visible o invisible nos problemas de conduta

## Manuel Armas Castro

Especialista en Trastornos de Conduta do Equipo de Orientación Específico de A Coruña

## Carmen Armas Barbazán

Médica Interna Residente de Psiquiatría no Complexo Hospitalario Universitario de Santiago.

## Laura Armas Barbazán

Estudante de Pedagogía

*“En lugar de estender o dedo da censura para sinalar unha ou outra das partes do noso sistema total, os perversos médicos, os perversos industriais, os perversos profesores, deberíamos botar unha mirada aos fundamentos e á natureza do propio sistema” (Bateson, G., 1999:372)*

### **1. Qué entendemos por problemas de conduta: ver o invisible.**

Entendemos que existe un problema de conduta cando o comportamento dunha persoa ten repercusións negativas para ela

(afectivas) e o medio no que desenvolve a súa vida (familia, escola, traballo, veciños), por romper as normas de convivencia. Na súa diagnose hai que avaliar a intensidade, duración, frecuencia, idade á que se presenta e medio socio-cultural.

Dende o punto de vista educativo os alumnos con problemas de conduta presentan necesidades educativas especiais que requiren apoio específico. Acostuma a dicirse que os problemas de conduta son unha discapacidade invisible. A nós gustaríanos introducir aquí o concepto de “diversidade funcional” e non discapacidade. Queremos salienta a necesidade de poñer ao alcance destes alumnos os recursos e alternativas diversificadas para que poidan realizar as mesmas funcións e alcanzar as competencias que nos fixamos como obxectivos. Todos podemos facer as mesmas funcións, pero de forma distinta, diversificada.

Con frecuencia a nosa ollada só se fixa nos síntomas (condutas disruptivas), avaliando a un só elemento do sistema, o alumno-problema, sen chegar a ver a invisible mensaxe que todo conflito encerra sobre a necesidade de facer unha avaliación global do sistema e de reestruturar as relacións desadaptadas entre os distintos elementos. Pero “O esencial é invisible aos ollos” (Antoine de Saint-Exupéry. *O Principiño*)

## 2. A visión dos problemas de conduta como diversidade funcional

Os problemas de conduta que detectamos con máis frecuencia dende o ámbito escolar son, entre outros: condutas disruptivas, comportamentos oposicionistas desafiantes, problemas de ansiedade, trastorno disocial, síndrome do emperador, trastorno por déficit de atención con hiperactividade, acoso escolar, fobias escolares.

2.1. Os fillos tiranos, o síndrome do emperador: buscan facer o que queren e ser as persoas que controlan e manipulan a



convivencia dentro da casa a través da ameaza e o medo. Acaban sendo crueis, egocéntricos, parasitos e pasan de todo, incluídos os pais. Consideran que teñen dereito a todos os privilexios e ningún deber ou obriga. A cifra de denuncias dos pais contra os seus fillos por ameazas e violencia física multiplicáronse nos últimos anos. Entre as causas desta epidemia, podemos citar: as características da personalidade do rapaz, pais sen tempo e ferramentas para poñer límites, profesores sen autoridade e unha sociedade permisiva que valida a perspectiva exclusivamente egocéntrica destes nenos sen pautas e normas de convivencia.

2.2. Déficit de atención con hiperactividade (TDAH): síndrome caracterizado por deficiencias atencionais, impulsividade e un excesivo grao de actividade.

Existen tres subtipos diferenciados: subtipo predominantemente inatento, predominantemente hiperactivo-impulsivo e subtipo combinado que manifesta síntomas de inatención e de hiperactividade-impulsividade. É un trastorno neurobiolóxico ocasionado por unha ampla variedade de factores biolóxicos e hereditarios. Dende a perspectiva neuroquímica apoiase a hipótese dunha deficiencia na produción reguladora de importantes neurotransmisores cerebrais como a dopamina e noradrenalina. As variables ambientais, como o estilo educativo familiar e escolar, non teñen un rol causal, pero aumentan ou reducen a vulnerabilidade dun suxeito con hiperactividade, e modulan a severidade do trastorno.

2.3. Trastorno negativista desafiante: caracterízase pola exis-



tencia dun patrón recorrente de comportamento negativista, desafiante, desobediente e hostil, dirixido contra as figuras de autoridade. Para a súa diagnose temos que avaliar a frecuencia, a intensidade e o grao de deterioro que provoca no funcionamento familiar e escolar.

2.4. Trastorno disocial: forma persistente e reiterada de comportamento disocial, agresivo e retador. As formas de comportamento nas que se basea a súa diagnose poden ser do tipo: grao excesivo de pelexas e intimidacións; crueldade cara ás persoas e/ou animais; destrución grave de pertenzas alleas, incendio, roubo; mentiras reiteradas; absentismo escolar; fugas do fogar; perrenchas graves, frecuentes e persistentes.

2.5. A intimidación ou violencia entre iguais: é a violencia mantida, mental ou física, guiada por un individuo ou grupo e dirixida contra outro individuo que non é capaz de defenderse a si mesmo nesa situación, diante do silencio do grupo de iguais que asisten como espectadores pasivos á

agresión, que se desenvolve no ámbito escolar.

2.6. Trastornos de ansiedade: a ansiedade é unha resposta que xorde cando a persoa se sente ameazada ou en perigo, sexa este real ou imaxinario. Convértese nun problema cando aparece en momentos nos que non hai perigo real ou cando continúa despois de desaparecer a situación de estrés. Os trastornos de ansiedade máis frecuentes que detectamos na escola son: fobias específicas, especialmente a social e escolar; a ansiedade de separación; o retraemento social con aversión a falar en público; o mutismo selectivo e a ansiedade diante dos exames. Estes problemas que teñen un carácter "implosivo", que rompen cara a dentro, e non "explosivo" como os anteriores, non son tan molestos para a institución escolar, pero comportan unha carga de sufrimento moi importante e requiren sensibilidade e atención interdisciplinaria dende a escola.

2.7. Violencia sistémica: a violencia é aquilo que nos impide chegar a ser o que poderíamos ser. Violencia sistémica é a que forma parte dos obxectivos e funcionamento do sistema. A invisible violencia sistémica está presente no estilo educativo e as prácticas e procedementos institucionais que producen un efecto adverso nos individuos ou nos grupos ao impoñerlles unha carga psicolóxica, mental, cultural, económica ou física. Aplicado á familia e á escola serían as prácticas, procedementos ou estruturas educativas que imposibilitan ou dificultan o desenvolvemento persoal e social dos alumnos, causándolles un dano.

Unha exemplificación da violencia sistémica no sistema educativo actual atopámola cando as leis, estruturas e prácticas educativas non dan resposta ás necesi-

dades educativas dunha porcentaxe importante de alumnos da ESO aos que lles gustaría deixar de estudar e poñerse a traballar. Esta actitude de rexeitamento escolar provoca frecuentes condutas disruptivas nas aulas. A solución non é a sanción, a expulsión, o absentismo escolar, nin etiquetar aos alumnos como disociais e someter aos profesores a unha tensión continua por controlar a grupos de alumnos imposibles, que a miúdo rematan coa baixa do profesor por síndrome ansio-depresivo. Temos a profesores e alumnos tomando pastillas, cun mal pronóstico, por non saber ver que non é un problema individual, senón estrutural do sistema educativo. Nunha reunión de coordinación con Saúde Mental Infanto-Xuvenil, díciame un psiquiatra que na súa consulta ten a relación dos centros educativos onde se imparten os Programas de Cualificación Profesional Inicial. Coincidimos en constatar reiteradamente que cando un rapaz de 14-15 anos con condutas altamente disruptivas pode empezar un PCPI relacionado cos seus intereses profesionais, mellora a súa socialización e o rendemento académico, deixando de presentar problemas de conduta. Moitos acadan o título de Graduado Escolar e seguen Ciclos de Grao Medio. Pola contra, se non lles damos esta opción, cumprir 16 anos supón para eles a liberación e a fuxida de calquera oferta educativa. Un PCPI pode substituír á medicación, que resulta imprescindible si seguimos retendo na escola a estes rapaces, sen alternativa, condenándoos ao fracaso e absentismo escolar. Neste caso, os rapaces responden dun xeito violento á violencia que o sistema exerce sobre eles. Deberíamos pensar seriamente si en lugar de formar cidadáns responsables non estamos "fabricando delinquentes" mediante a violencia sistémica, creando unha bolsa de exclusión



social que acabará poñendo en risco ao propio sistema educativo e social (Armas, M., 2007).

Estamos totalmente a favor da escolarización obrigatoria ata os 16 anos, pero é urxente unha maior diversificación curricular, especialmente no tramo de 14-16 anos, con alternativas prácticas que lles permitan a todos os alumnos acadar a mesma titulación escolar por distintos camiños.

Moitas veces temos unha visión simplificadora, desintegradora e destrutiva dos problemas de conduta, pois só nos fixamos nos síntomas, quedando mergullada a maior parte do iceberg que nos resulta invisible. A miúdo os rapaces con déficit de atención con hiperactividade son percibidos polos profesores como fillos “maleducados”, que non teñen outro problema máis que na casa lles deixan facer todo o que queren. A mesma visión simplificadora leva a que a familia culpe ao centro educativo de falta de sensibilidade, formación e recursos para atender a estes alumnos. O desafío consiste en pasar de ver só unha parte a ver as partes integradas nun todo.

### 3. Facer complexo o aparentemente simple: a mirada global e interdisciplinaria.

A incerteza que destrúe o pensamento simplista é o desintoxicante do coñecemento complexo. O pensamento simplificador é unha manifestación do pensamento único, do dogmatismo. O pensamento complexo non é un pensamento completo; intenta integrar dominios disciplinares fracturados polo pensamento disgregador, vendo antagonismos aparentes como partes complementarias dun todo. As unidades complexas, como o ser

humano, son multidimensionais. O ser humano é á vez biolóxico, psíquico, social, afectivo e racional. É plenamente biolóxico e plenamente cultural, pero o *homo sapiens* é tamén o *homo demens*, que leva en si esta unidualidade (Morin, Ciurana e Motta, 2003).

Na complexidade dos problemas de conduta inflúen múltiples variables, tanto de tipo biolóxico e constitucional como psicolóxico e ambiental. A multicausalidade lévanos a contemplar a interacción de factores xenéticos, neuroquímicos, familiares, escolares, sociais e da propia personalidade.

Na avaliación dos problemas de conduta no ámbito escolar adoptamos un enfoque ecosistémico e interdisciplinario que nos permite enriquecer a nosa visión, integrando as intervencións psicopedagóxicas e socio-

sanitarias para favorecer o desenvolvemento das persoas e dos sistemas onde interaccionan. Os eixes que vertebran a nosa intervención son fundamentalmente a análise funcional da conduta e a perspectiva condutual de sistemas. As técnicas de recollida de datos que utilizamos son prioritariamente cualitativas, como a entrevista co alumno/a, familia e profesores; a observación dentro da aula; a análise de traballos escolares e de partes de incidencias; e a colaboración cos profesionais de saúde mental para clarificar a diagnose e coñecer o tratamento farmacolóxico e/ou terapéutico establecido. Cando a problemática sociofamiliar o aconsella, tamén nos coordinamos cos servizos sociais para unificar criterios de actuación con respecto ao apoio familiar.

En moitos casos, na práctica profesional existe unha invisible rede interdisciplinaria entre





orientadores, saúde mental e servizos sociais, que funciona a base de voluntarismo, a través de entrevistas, conversacións telefónicas e correos electrónicos, aínda sen institucionalizar, e que permiten unha abordaxe interdisciplinaria dos problemas de conduta. Traballar en equipos interdisciplinarios é o mellor xeito de axudar aos rapaces e facilitar ao mesmo tempo a formación permanente dos profesionais. Sen embargo, hai moitos atrancos e poucos recursos para facer realidade este paradigma da complexidade que se manifesta no traballo interinstitucional, sen esquecer a propia mentalidade

individualista e/ou competitiva dalgúns profesionais.

*“O mundo dos intelectuais, escritores ou universitarios, que debería ser o máis comprensivo, é, sen embargo, o máis gangrenado polo efecto dunha hipertrofia do eu alimentado por unha necesidade de consagración e gloria” (Morín, E., 2001:118).*

#### 4. Estratexias para aprender dos problemas de conduta

Os problemas de conduta sitúannos aos profesionais, ás familias, ás escolas e á sociedade diante dun estado de desequilibrio que nos obriga a facer novas aprendizaxes significativas para atopar solucións aos conflitos. Frecuentemente non abonda con tomar medidas correctivas e temos que pensar en cambios estruturais, sistémicos ou incluso reformularnos o paradigma dende o que pensamos e actuamos. Decía Albert Einstein que os problemas que temos hoxe non os podemos solucionar se seguimos pensando da mesma forma que cando os creamos.

Podemos chegar a ver os problemas como unha oportunidade para realizar novas aprendizaxes nos ámbitos persoal, familiar, escolar e social.

*“Todas as crises teñen dous elementos: perigo e oportunidade. Con independencia da perigosidade da situación, no corazón de cada crise escóndese unha grande oportunidade. Abundantes beneficios agardan a quen descubre o segredo de encontrar a oportunidade na crise” (Antigo Proverbio Chino)*

4.1. A aprendizaxe persoal: un novo estilo educativo re-creador

Para navegar nun océano de incertezas con pequenos arquipélagos de certezas (Morin, E., 2001), necesitamos desenvolver unha mirada recreadora que integre a intelixencia racional, a emocional e a condutual. *“Na creatividade a mente maniféstase no seu conxunto e esa integración é un exacto sinónimo de beleza” (Bateson, G., 1999:334).* Esa mirada global que nos permita ver o invisible e transparente na nosa forma de actuar aplicando con serenidade as estratexias contextualizadas e compartidas que nos permitan transformar o sufrimento da violencia no benestar da plenitude persoal e social.

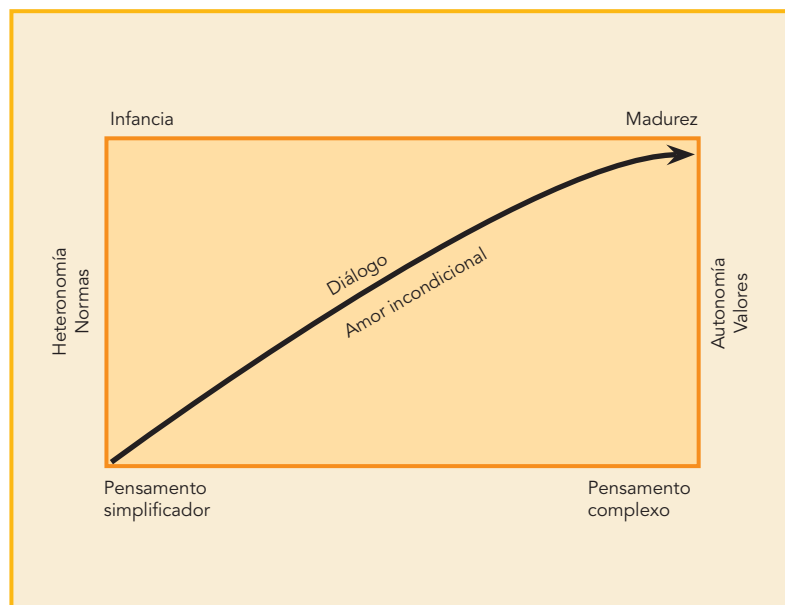
Pero leva tempo chegar a ser un mesmo. É unha longa experiencia de aprendizaxe, primeiro de fóra a dentro asimilando normas que representan unha escala de valores, para logo recrearnos de dentro a fóra, deixando fluír o esencial dun mesmo para mellorar o mundo. O importante é a forma en que vivimos, a mensaxe que deixamos, os valores que transmitimos. Iso é o que nos sobrevive, o que nos fará visibles cando pasemos a ser invisibles, a inmortalidade, a herdanza que lle deixamos á humanidade. Cada historia de vida é unha aventura humana única e irrepitible. Todos podemos superar e aprender dos traumas da vida se exercitamos a *resiliencia* (Cyrlunik, B., 2002), ou capacidade para desenvolverse en condicións adversas. O físico Stephen Hawking, na súa visita a Santiago de Compostela en setembro de 2008, decía: *“Os buratos negros non son tan negros nin prisións eternas. Se pensa que está dentro dun, non se dea por vencido. Hai saídas”.*

**Elixir o liderado da mirada recreadora:  
saber ver e transmitir o invisible**

- Creo en min/en ti como ser único e irrepetible no universo.
- Quérome/te e respéctome/te, admírome/te e maniféstome/te, porque silenciarse é un delito.
- Elixo regalarme/che a beleza da sabedoría que me/te integra e abre ao mundo para recrearme/te recreando o presente solidariamente, deixando fluir o esencial dun mesmo, que se transparenta nos valores de:
  - a confianza do amor incondicional que cura o medo e a dependencia,
  - a liberdade do pensamento global que fai complexo o simple,
  - a serenidade das estratexias contextualizadas compartidas, que transforman
  - o sufrimento da violencia no benestar da plenitude recreadora na incerteza.

Non temos poder para cambiar a ninguén, só podemos cambiar-nos a nós mesmos, sen esquecer que moldeamos ao outro coa nosa forma de ser. Pensar, sentir e actuar de xeito integrado permítenos desenvolver un estilo educativo recreador, que supera o autoritarismo e o permisivismo, integrando normas, diálogo e autonomía. Trátase de acoller, acompañar e facer de guía da exploración e a expansión per-

soal dende a dependencia da heteronomía ata a liberdade responsable da plena autonomía. O desexable é empezar por fixar normas e límites, establecendo as correspondentes consecuencias de forma coherente. O amor incondicional, manifestado a través do diálogo, será o soporte educativo axeitado para realizar esa viaxe de aprendizaxe sen límites cara a sabedoría que dura toda a vida.



Neste proceso educativo recreador, os pais e profesores debemos ser modelos de conduta reflexiva e recreadora, aplicando con serenidade as estratexias para que os problemas sexan realmente unha oportunidade para *construír coñecemento complexo compartido e contextualizado*.

#### 4.2 As organizacións que aprenden

Diante dun conflito as persoas e as institucións podemos adoptar dúas actitudes básicas: actitude de evitación ou de compromiso. Cando un centro educativo se atopa cun alumno con problemas de conduta pode evitalo, ignoralo, sancionalo ou expulsalo para que non desestabilice o sistema e todo poida seguir con "normalidade". A actitude de compromiso, pola contra, lévanos a poñer en marcha un proceso de aprendizaxe da propia institución e de dotación de recursos para atender a diversidade funcional que nos presenta ese alumno.

As organizacións que aprenden, utilizan os conflitos como unha oportunidade para medrar e poder atender ás necesidades educativas dos alumnos dun xeito máis inclusivo, aproveitando o capital máis valioso que teñen: o coñecemento compartido dos profesionais. As organizacións que se negan a aprender, tenden a excluír todo aquilo que non encaixa na súa estrutura ríxida, e cada vez son máis pobres, exclusivas e tradicionais. Estas institucións tóxicas séntense ameazadas pola diversidade dos alumnos e dos profesionais. Son escenarios nos que, entre outras características, proliferan "psicópatas organizacionais" que mediante o acoso psicolóxico no traballo (*mobbing*) tratan de practicar o "asasinato psicolóxico", eliminar do traballo a



compañeiros, profesionalmente exemplares, mediante métodos de destrución psíquica. Os profesores poden chegar a sentirse "queimados" (síndrome *burn out*), entre outras motivos, polas condutas disruptivas dos alumnos, pola sobrecarga de traballo, polo acoso psicolóxico dos compañeiros ou pola mala organización da propia institución.

Sendo coherentes coa visión inclusiva da escola, os alumnos con problemas de conduta deben escolarizarse, sempre que sexa posible, nos centros educativos ordinarios e nas aulas ordinarias, recibindo os apoios necesarios. Os problemas de conduta teñen que xestionarse dentro da aula, onde se producen, e non fóra dela, onde frecuentemente diminúen ou desaparecen. Para cambiar as condutas teremos que introducir cambios nas relacións entre os distintos elementos da aula: adaptación da tarefa ás características do alumno,

normas acordadas, reaccións construtivas dos profesores e dos compañeiros diante das condutas disruptivas, coordinación entre familia e centro educativo. Só cando se esgotaron as medidas de atención á diversidade no contexto ordinario tanto escolar como familiar e sanitario, e a evolución do alumno segue a ser moi negativa, pode ser aconsellable a súa escolarización con carácter provisional, nun centro sanitario-pedagógico, sempre co consentimento familiar.

Diante dos problemas de conduta, os centros educativos que aprenden, distínguense por elaborar e poñer en práctica un **Plan de Convivencia do Centro**, onde se destaca o valor proactivo e formativo da convivencia así como as estratexias contextualizadas e acordadas de prevención e intervención diante dos problemas de conduta, entre as que podemos suxerir:

- **Currículo máis complexo:** que desenvolva a intelixencia racional, emocional e condutual. A avaliación dos programas de educación emocional e social que se están levando a cabo en Europa e nos Estados Unidos, constatan que mellora a convivencia e os resultados académicos dos alumnos. O informe desta avaliación, coordinado polo profesor Christopher Clouder (2007), chega á conclusión que os programas de educación emocional reducen significativamente, e mesmo evitan, os problemas de conduta, consumo de drogas, tabaco, alcohol, a ansiedade e os síntomas de depresión. Os rapaces que participan nestas experiencias son menos conflictivos, relaciónanse mellor cos que os rodean, participan máis na vida escolar e teñen unha boa convivencia. Pero, ademais, acadan mellores cualificacións que os que reciben unha educación estritamente académica, o que evidencia algo lóxico, a interrelación entre o bo equilibrio emocional e social cos bos resultados académicos, que semellan preocupar máis aos pais e profesores. A educación para a cidadanía responsable e a adquisición de habilidades sociais e estratexias de solución de conflitos deben ser unha prioridade para superar o analfabetismo emocional e o pensamento único, simplificador e desintegrador.

- **Adaptar o currículo ás necesidades dos alumnos:** é a primeira medida preventiva dos problemas de conduta. Cando un rapaz está facendo algo que lle interesa, dificilmente presenta condutas disruptivas. Hai que utilizar as medidas de atención á diversidade: adaptación curricular individualizada, agrupamentos flexibles, traballo cooperativo, tutoría entre iguais, adaptar os contidos e os criterios da avaliación.

- **Acordar normas de convivencia entre alumnos e profe-**

**sores:** establecer normas básicas por consenso coas correspondentes consecuencias e revisalas periodicamente na titoría.

- **Unificación de criterios entre profesores e do centro educativo coa familia:** os alumnos teñen que recibir a mesma mensaxe dun xeito coherente por parte de todo o equipo docente e non atopar contradicións entre o centro educativo e a familia que lles permitan a manipulación de ambos os dous.

- **Participación do alumnado:** asumir responsabilidades na dinámica do centro por parte do alumnado a través da titoría entre iguais, as responsabilidades de aula, a mediación en conflitos, e a participación na avaliación do proceso de ensino a través de asembleas de clase.

- **Formación do profesorado sobre problemas de conduta:** formar aos profesores en actitudes positivas de aceptación dos alumnos con problemas de conduta dentro dunha escola inclusiva e informalos sobre as características dos distintos problemas e as estratexias para abordalos, como: contratos de conduta, control de crises, contención, extinción, reforzo, "tempo fóra". Isto supón un cambio radical na formación inicial e continuada do profesorado.

#### 4.3. A sociedade en rede interdisciplinar

Os problemas de convivencia son moi complexos e superan o mero ámbito familiar e escolar afectando a toda a sociedade. Queremos borrar a imaxe de tres ou catro administracións (educación, sanidade, servizos sociais, xustiza) actuando cun mesmo mozo, a veces de forma descoordinada e contradictoria. Necesitamos funcionar en rede, conec-

tando os distintos recursos que temos para optimizar as nosas actuacións e poder axudar dun xeito eficaz aos que nos necesitan.

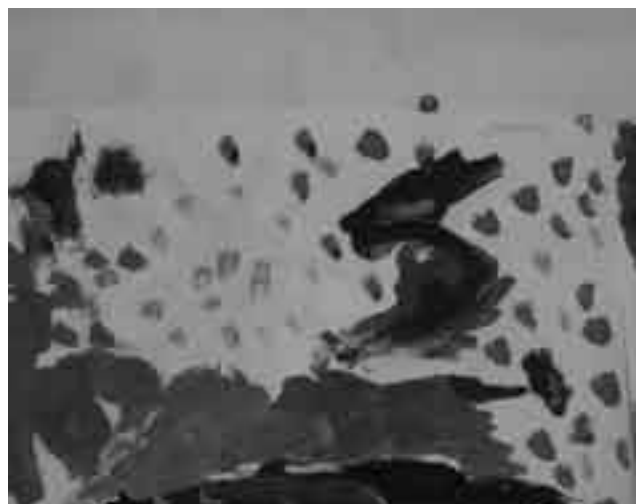
Dende o ámbito escolar frecuentemente coordinamos a nosa intervención cos servizos de Saúde Mental para confirmar a diagnose e unificar os criterios de actuación co centro educativo. Cando a problemática socio-familiar o aconsella, colaboramos cos servizos sociais para a formación ou apoio no ámbito familiar. O intercambio de información e a coordinación de intervencións e recursos permítenos axudar dun xeito máis global aos rapaces, ás familias e aos propios centros educativos.

Esta invisible rede interdisciplinaria e interinstitucional pasa a facerse visible e a estar protexida polo paraugas do Observatorio de Convivencia Escolar. O que ata agora era excepcional e só funcionaba diante de problemas graves, pasa a ser o xeito desexable de traballar para facer propostas globais de prevención e intervención.

#### 5. Prevención: o Observatorio de Convivencia Escolar de Galicia en marcha.

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (2006), puxo en marcha durante o curso 2007-08 o Plan integral de mellora da convivencia escolar en Galicia, no que se contemplan os seguintes eixes vertebrais como propostas de actuación:

- A creación do Observatorio Galego de Convivencia Escolar.
- A análise periódica da incidencia da problemática de convivencia escolar.



- A coordinación interinstitucional.
- As accións dirixidas aos centros escolares no seu conxunto: Plan de Convivencia.
- A dinamización e ampliación dos Servizos de Orientación.



- O papel da inspección educativa.
- A formación do profesorado.
- Os proxectos de innovación educativas.
- A colaboración coas familias.
- A elaboración de materiais, programas e recursos.

Deste enfoque global do Plan Integral destacamos a especial relevancia da creación do Observatorio de Convivencia Escolar (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2007), porque supón un cambio radical de paradigma á hora de abordar a problemática da convivencia escolar. É a cristalización do paradigma da complexidade integradora-creadora aplicado á educación. Fai visible a invisible complexidade da convivencia escolar e dos problemas de conduta, ao crear unha estrutura, espazos e tempos para que todos os profesionais, administracións e asociacións que teñan algo que achegar na mellora da convivencia se xunten para traballar de forma corresponsable. Xa non se trata de discutir se este problema é competencia de Educación, de Sanidade, dos Servizos Sociais ou de Xustiza, senón de abordalo conxuntamente, sabendo que as distintas visións enriquecen a nosa ollada complexa para solucionar os conflitos e planificar actuacións globais de prevención.

A novidade diferenciadora do Observatorio de Convivencia Escolar de Galicia con respecto ás demais comunidades autónomas é a súa estrutura en fervenza, contemplando tres niveis: autonómico, provincial e de centro educativo. A información debe fluír entre os tres niveis sobre todo a través dos informes que o

centro educativo debe remitir ao provincial para que este a envíe ao autonómico.

O Observatorio de Convivencia Escolar vai favorecer a transformación da visión simplificada, desintegradora e destrutiva, que etiqueta, clasifica e margina ao alumno-problema, nunha emerxente mirada complexa, integradora e creadora que atopa no conflito unha oportunidade para que fagamos aprendizaxes significativas tanto as persoas como as institucións familiares, escolares e a propia sociedade. A pesar de todos os atrancos, non podemos deixar pasar esta oportunidade de facer visible o soño de traballar en redes interdisciplinarias para transformar o sufrimento das distintas manifestacións da violencia en coñecemento complexo, compartido e contextualizado para recrearnos recreando o mundo.

*“Os soños son proxectos polos que se loita... En realidade, a transformación do mundo á que aspira o soño é un acto político, e sería unha inxenuidade non recoñecer que os soños teñen os seus contrasoños” (Freire, 2001:65)*

## Bibliografía

Armas, M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.

Armas, M. (2007). “Una mirada compleja a los problemas de conducta”. En Universidad de Murcia: Curso: *TD/DAH: una discapacidad invisible*. Murcia, 23 y 24 de noviembre.

Armas, M. (2008). “La mirada interdisciplinar desde el Observatorio de Convivencia Escolar de

Galicia”. En Junta de Castilla y León: *I Encuentro Estatal de Observatorios de Convivencia Escolar*. Burgos, 5 y 6 de junio.

Armas Castro, M. e Armas Barbazán, C. (2005). *Violencia Escolar*. Secundaria. Vigo: Nova Galicia Edicións. Versión en galego e castelán.

Armas Castro, M. e Armas Barbazán, L. (2006). *Violencia Escolar*. Primaria. Vigo: Nova Galicia Edicións. Versión en galego, castelán e inglés.

Bateson, G. (1999). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.

Cyrułnik, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

Consellería de Educación (2006). *Plan Integral de Mellora da Convivencia Escolar en Galicia*. Santiago: Xunta de Galicia.

Consellería de Educación (2006). *Plan de Convivencia do Centro*. Santiago: Xunta de Galicia.

Consellería de Educación (2007). *Decreto 85/2007, do 12 de abril, polo que se crea e se regula o Observatorio Galego de Convivencia Escolar* (DOG 08/05/07).

Christopher Clouder, M.R. (2007). “Mucho tiempo para ser adulto, poco para ser niño”. En *La Vanguardia*, 27/02/2007.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Morín, E., Ciurana, E.R. e Motta, R.D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.



TURISMO

CULTURA

# FERROL

[www.ferrol.es](http://www.ferrol.es)



**Concello de Ferrol**

TURISMO  
CULTURA



# Os trastornos do espectro autista e a intervención temperá

## Pedro Blanco Grille.

Especialista en Trastornos Xeralizados do Desenvolvemento do Equipo de Orientación Específico de A Coruña

## Aclarando conceptos

Hoxe en día é bastante común oír entre os docentes que determinado alumno ou alumna ten autismo, que presenta rasgos autistas, un trastorno xeralizado do desenvolvemento ou que está afectado por un trastorno do espectro autista. Para clarificar estes conceptos, que non son sinónimos, pero que poden presentar uns trazos comúns, o Grupo de Estudo dos Trastornos do Espectro Autista, do Instituto de Saúde Carlos III, achega unha serie de puntualizacións que permiten delimitar na medida do posible o significado de cada un:

En moitas ocasións o termo **autismo** estase a usar de maneira sintética para referírmonos ao conxunto de todos os trastornos xeralizados do desenvolvemento. Noutras, e con maior precisión, sinalamos ao trastorno autista como un subtipo de trastorno xeneralizado do desenvolvemento, tal e como figura nos sistemas internacionais de clasificación.

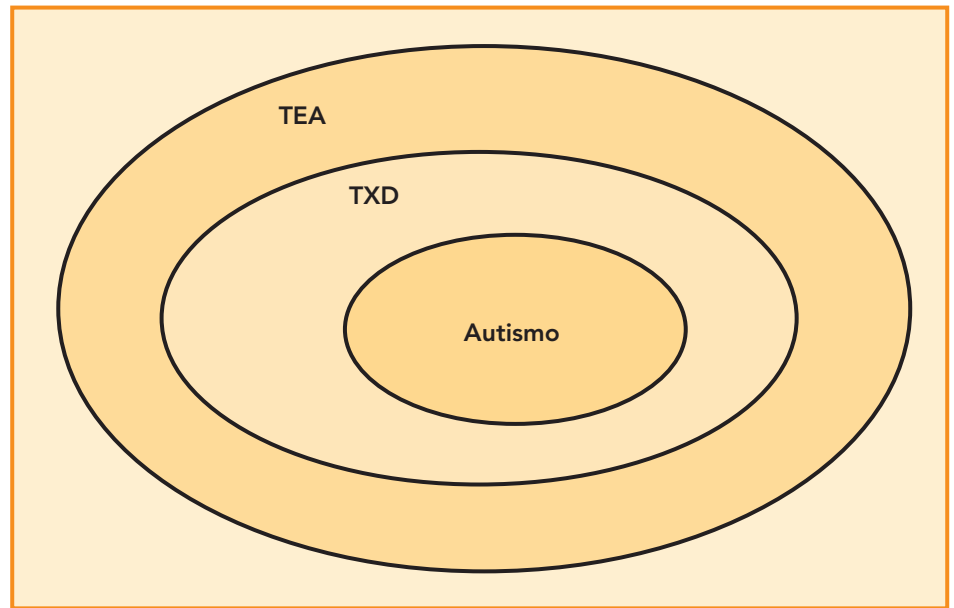
**Os trastornos xeralizados do desenvolvemento (TXD)** aparecen no sistema de clasificación da DSM e inclúen o trastorno autista, o trastorno ou síndrome de Asperger, o trastorno desintegra-

tivo infantil, o trastorno ou síndrome de Rett e o trastorno xeneralizado do desenvolvemento non especificado. O outro sistema de clasificación, a CIE, recolle esta mesma denominación (TXD) aínda que a súa listaxe non coincide exactamente co da DSM. En calquera caso, ningún dos dous sistemas constitúen clasificacións pechadas xa que están abertos a posibles novos criterios segundo avance a investigación.

O concepto de **trastornos do espectro autista (TEA)** resalta a noción dimensional dun contínuo no que se altera cualitativamente un conxunto de capacidades referidas á interacción social, á comunicación-linguaxe e á flexibilidade mental ou imaxinación pero que se mostra de maneira diferente nos distintos colectivos: diferentes trastornos e diversas afectacións dos síntomas; dende os casos máis afectados a aqueles preto da normalidade; dende os casos rozando a discapacidade intelectual marcada a outros con alto nivel de intelixencia; dende uns vinculados a trastornos xenéticos ou neurolóxicos a outros nos que, polo de agora, non somos capaces de determinar exactamente as súas causas. Este termo facilita a comprensión da realidade social desta problemática e impulsa o establecemento de apoios para as persoas afectadas e as súas familias, pese a ser un concepto que non é compartido universalmente.

A denominación TEA supón un concepto máis amplo cós anteriores. Para unha mellor comprensión destes tres conceptos, como se pode ver no gráfico "relación entre autismo, TXD e TEA".

Lendo de dentro a fóra, o autismo está incluído nos trastornos xeneralizados do desenvolvemento e estes forman parte do espectro autista; as persoas afectadas por un TEA non teñen



Relación entre autismo, TXD e TEA (Tomado de Martos 2001)

por que presentar un TXD, nin tampouco autismo.

### Detección temperá

A experiencia acumulada durante os últimos anos indícanos que os efectos positivos da detección e atención temperá xeran maiores posibilidades de acadar un mellor prognóstico nas persoas en situación de risco. Isto tamén é válido para os nenos e as nenas afectados por calquera dos trastornos do espectro autista. Polo tanto, cómpre estar alerta para cando poidan aparecer os sinais que fagan supoñer que tales manifestacións non están de acordo coa evolución esperada para o grupo de idade.

Tratándose do autismo é posible detectar os primeiros sinais de alarma entre os 18 e 36 meses. Nalgúns casos os síntomas son máis precoces e noutros non son tan evidentes ata os 4-5

anos. Os índices precoces propostos por Ángel Rivière (2000) poden achegar máis claridade á situación. Deberíamos preocuparnos cando aparezan síntomas coma os que de seguido se anuncian:

- Xordeira aparente paradóxica. Falta de resposta ás chamadas e indicacións.
- Non comparte focos de atención coa mirada.
- Tende a non mirar aos ollos.
- Non mira aos adultos vinculados para comprender situacións que lle interesan ou estrañan.
- Non mira o que fan as persoas.
- Non acostuma a mirar ás persoas.



- Presenta xogo repetitivo ou rituais de ordenar.
- Resístese aos cambios de roupa, alimentación, itinerarios ou situacións.
- Altérase moito nas situacións inesperadas ou que non anticipa.
- Desgústalle as novidades.
- Atende obsesivamente unha e outra vez ás mesmas películas de vídeo.
- Presenta perrenchas nas situacións de cambio.
- Carece de linguaxe ou, de telo, emprégao de forma ecolálica ou pouco funcional.
- Resulta difícil compartir accións con el ou ela.
- Non sinala co dedo índice para pedir.
- É capaz de pasar polas persoas como se non existisen.
- Parece que non comprende ou que comprende selectivamente só o que lle interesa.
- Pide as cousas, situacións ou accións, levando da man ao outro.
- Non acostuma a iniciar as interaccións cos adultos.
- Para se comunicar con el ou ela, cómpre “saltar un muro”, é dicir, é necesario poñerse fronte a fronte e producir xestos claros e directivos.
- Tende a ignorar completamente aos nenos/as da súa idade.



- Non xoga con outros nenos.
- Non realiza xogo de ficción: non representa con obxectos ou sen eles situacións, accións, episodios, etc.
- Non dá a impresión de “complicidade interna” coas persoas que o rodean aínda que sinta afecto por elas.

### Instrumentos para a detección dos TEA.

Unha das probas con máis respaldo internacional para determinar a posibilidade de afectación autista é o CHAT (*Checklist for Autism in Toddlers*), de Simon Baron-Cohen, instrumento de cribado, de pasación sinxela e aplicable entre os 15 e 24 meses.

Este cuestionario consta de 13 ítems, 9 deles en forma de pregunta ás que deben responder os pais e as 4 restantes son de observación directa do profesional sanitario que o aplique.

As competencias que pretende constatar o CHAT son:

- Xestos protodeclarativos ou condutas de sinalar que desenvolven a capacidade de apuntar cara a algo para compartir o interese con outra persoa.
- Seguimento ou codireccionalidade da mirada cuxo obxecto é a converxencia da atención sobre un mesmo obxecto ou situación.
- Xogo de ficción ou xogo simbólico no que se substitúen uns obxectos por outros atribuíndolles propiedades ausentes.

No caso de constatar a ausencia das competencias antes mencionadas non se pode concluír que o neno ou nena estea afectado por un TEA, posto que o cuestionario sómente está ideado coma unha proba de cribado ou *screening*; neste suposto procede a derivación a unha unidade de avaliación especializada.

### Servizos de diagnóstico na Comunidade Galega

Unha vez analizados os resultados da aplicación do cuestionario procede informar ás familias sobre a necesidade dunha maior concreción no diagnóstico. Dependendo do diagnóstico e da avaliación correspondente, así serán as medidas de apoio a aplicar.

Quen pode facer o diagnóstico?

Antes dos tres anos	Despois dos tres anos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades de saúde mental infanto-xuvenil</li> </ul>	<p><i>Ademais dos servizos citados para os nenos e nenas menores de tres anos, hai que engadir:</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades de rehabilitación e atención temperá</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundación Menela (Vigo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Departamento de Orientación do centro educativo onde se realice a inscrición ou matrícula da persoa afectada</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asociación BATA (Vilanova de Arousa)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ASPANAES (A Coruña, Ferrol, Santiago, As Pontes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipos de Orientación Específicos provinciais; neste caso, canalizando a demanda a través da Inspección Educativa</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade asistencial de trastornos de espectro autista e trastornos xerais do desenvolvemento (Universidade da Coruña)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AGADIR (Universidade de Santiago)</li> </ul>	

Tomado de *Os Trastornos Xeralizados do Desenvolvemento*. Consellería de Educación. Xunta de Galicia



*Obxectivos do tratamento*

Os enfoques educativos axeitados, o apoio ás familias e a provisión de servizos, conforman o mellor tratamento das persoas afectadas por un TEA. Segundo Autismo Europa deberíanse priorizar os seguintes obxectivos:

- Favorecer un desenvolvemento social e comunicativo adaptado aos diferentes contextos onde a persoa afectada de TEA se ubica ao longo da súa vida.
- Ensinarlles competencias adaptadoras e adestradas en funcións cognitivas e emocionais que fomenten a súa flexibilidade.
- Tratar aqueles problemas de conduta e trastornos emocionais asociados que interfiren co desenvolvemento.
- Prestar apoio e dar información ás familias e profesionais implicados; axudarlles a afrontar as dificultades a medida que aparezan, e axudarlles para que as súas propias decisións se adapten ás necesidades da persoa afectada por un TEA.
- Ampliar os intereses e as competencias especiais que posúen moitas das persoas afectadas por un TEA.

**Bibliografía**

Baron-Cohen, S et al. (2006). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás*. Barcelona: CEAC educación.

Baron-Cohen, S, Bolton, P.(1998). *Autismo. Una guía práctica para padres*. Madrid: Alianza.

Barrat, P et al. (2002). *El autismo. Como ayudar a tu hijo o hija*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Blanco, P.; De Gabriel, E.; Figueira, P. (2007). *Os trastornos xeralizados do desenvolvemento*. Santiago: Consellería de Educación. Xunta de Galicia.

Equipo Deletrea (2004). *Un acercamiento al Síndrome de Asperger*. Valencia: Asperger España.

Hernández Rodríguez, J.M. et al. (1997). *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela*. Madrid: Teleno Ediciones.

Hernández Rodríguez, J. M<sup>o</sup>. (1995). *Propuesta curricular en el área de lenguaje*. Madrid: CEPE.

Martín Borreguero, P. (2004). *El Síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?*. Madrid: Alianza.

Martos, J.(1994). *Los padres también educan*. Madrid: APNA.

Martos, J et al.(2002). *Autismo. Un enfoque orientado a la formación en logopedia*. Valencia: Nau llibres.

Martos, J-Rivière, A.(2001). *Autismo: Comprensión y explicación actual*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-APNA.

Martos, J. et al (2005). *Nuevos desarrollos en autismo: el futuro es hoy*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-APNA.

Monfort, M. (2001). *En la mente. Tomos I*. Madrid: Enthad.

Monfort, M.(2.005). *En la mente. Tomo II*. Madrid: Enthad.

Monfort, M. et al. (2004). *Niños con trastornos pragmáticos del*

*lenguaje y la comunicación*. Madrid: Enthad.

Monfort, M. Et al. (2004). *Leer para hablar*. Madrid: Enthad.

Ojea, M. (2004). *El espectro autista. Intervención psicoeducativa*. Málaga: Aljibe.

Rivière, A; Martos, J. (Comp.) (1997). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid: APNA.

Rivière, A.; Martos, J. (Comp.) (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-APNA.

Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.

Szatmari, P. (2006). *Comprender a los niños con autismo y síndrome de Asperger*. Barcelona: Paidós.

Thomas, G. El al. (2002). *El síndrome de Asperger. Estrategias para el aula*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Yuste Navarro, A. (2003). *Una propuesta curricular interdisciplinaria para el alumnado autista/TGD*. Málaga: Aljibe.

## As situacións de emerxencia

- Incendios
- Seguridade Cidadá
- Emerxencias sanitarias
- Accidentes de tráfico
- Outras emerxencias

## Precisan moitos especialistas

- Bombeiros
- Corpos e Forzas de Seguridade
- Helicoptéros medicalizados
- Intervención, rescate e salvamento
- Protección civil

Pero abonda cunha soa chamada  
**365 días - 24 horas**

# 112

EMERXENCIAS  
GALICIA



# Alumnos con alta capacidad cognitiva

Luís Rodríguez Cao

Equipo de Orientación Específico A Coruña

## Introdución

Un dos ámbitos de maior preocupación en educación é o referido á atención á diversidade dos alumnos. Non obstante, a educación dos alumnos superdotados ou con talento non foi suficientemente considerada malia que existe un renovado interese, tanto na sociedade en xeral como por algúns profesionais do ensino, cara á atención educativa que precisa este colectivo.

Obviamente, a conceptualización de alta capacidade cognitiva nace ligada ao concepto de intelixencia que tradicionalmente

se avalía a partir de medidas do cociente intelectual (CI). É coñecido que este índice consiste no cociente, multiplicado por cen, entre a idade mental (EM) e a idade cronolóxica (EC) dun suxeito. A idade mental é a idade cronolóxica dos suxeitos que teñen, de media, a mesma puntuación que ese suxeito dado. Isto é, se un neno de 8 anos (idade cronolóxica) alcanza 25 puntos nun test de intelixencia, e 25 puntos é a media que obteñen os nenos de 10 anos, entón a idade mental dese neno é de 10 anos, e o seu C.I. é de  $(10/8) \times 100 = 125$ . Normalmente, considérase que C.I. comprendidos entre 85 e



115 poden ser cualificados como *normais*. Entre 115 e 130 fálase de intelixencia *alta*. Con cocientes superiores a 130 fálase de *alta capacidade intelectual*.

Aínda que esta medida é un elemento importante na identificación dos alumnos con talento, é conveniente sinalar tres tipos de precaucións relevantes: A primeira é de carácter metodolóxico, pois os chamados tests de CI non avalían suficientemente os diferentes tipos de intelixencia que se propugnan dende os novos modelos conceptuais. A segunda é de carácter operativo, pois o CI non se considera unha medida suficiente para a toma de decisións sobre as formas de intervención educativa. A terceira, de carácter máis xeral, consiste en rexeitar a idea de que a alta capacidade cognitiva é unha categoría pechada, unha cuestión de todo ou nada.

Por estas razóns, o enfoque actual da superdotación cambiou dende unha énfase no cuantitativo a un achegamento máis cualitativo, no que o relevante non é a categorización dun suxeito, senón o desenvolvemento do seu talento mediante a planificación de servizos e programas que permitan intervencións axeitadas para o seu estímulo. Importa non só a categorización dun suxeito como talento, senón saber en qué forma e en qué grao o é, co fin de que se poidan adoptar medidas de actuación que permitan o seu desenvolvemento.

### Definición de alta capacidade intelectual

Citaremos dúas das máis relevantes. A primeira é a denominada *Teoría dos tres aneis* proposta por Joseph Renzulli (1978), profesor da Universidade de Connecticut nos Estados Unidos. Este autor establece tres grandes



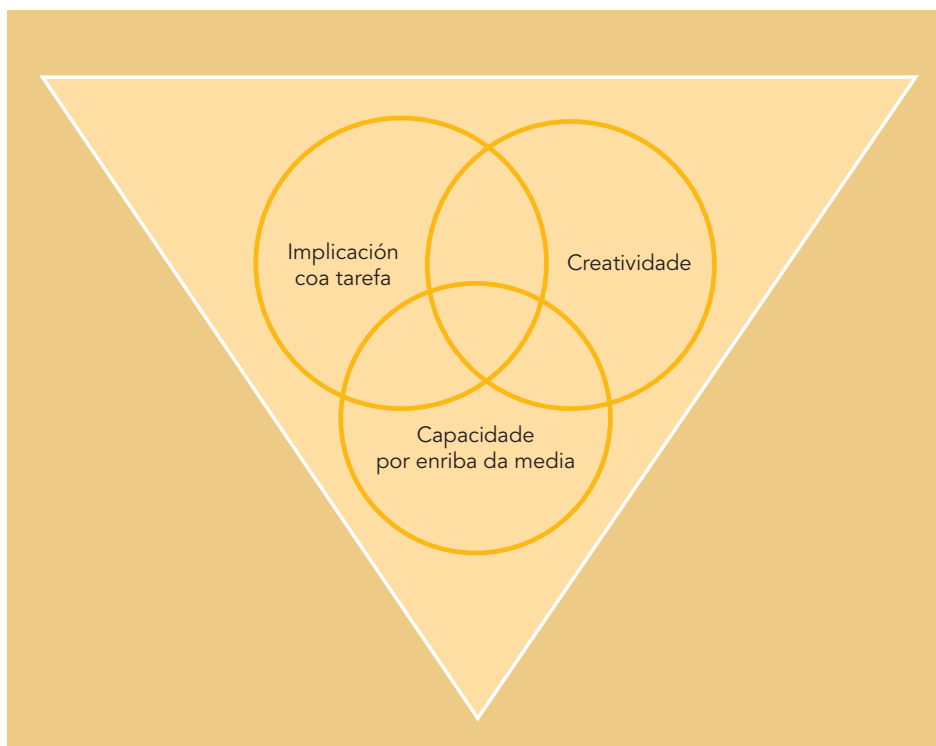
áreas (representadas mediante aneis) inherentes ao talento:

a) Unha capacidade intelectual significativamente superior á media.

b) Altos niveis de creatividade.

c) Alta motivación e persistencia na tarefa.

Estas áreas aparecen representadas na seguinte gráfica:







Da intersección destas áreas xorde a superdotación. Así, os superdotados posúen unha capacidade intelectual superior á media, mostran un grande *afán de logro* nas tarefas que os motivan e son orixinais e flexibles no seu pensamento. Esta concepción permite considerar, polo menos, dúas formas de intelixencia superior: a académica e a creativa. A *académica* é a máis coñecida. Trátase daquel alumno que domina o currículo con facilidade e obtén excelentes resultados nos tests psicolóxicos habituais. Estamos a falar do alumno brillante pero que non ten necesariamente que ser altamente orixinal e creativo. Estes últimos constitúen o segundo tipo de intelixencia superior, a *creativa*, máis orientada a áreas menos convencionais e á solución de problemas. Serían suxeitos máis produtores que consumidores de coñecementos, que na nosa sociedade non só adoitan pasar desapercibidos na etapa escolar,

xa que esta, en moitas ocasións, tende a anular a orixinalidade e a creatividade.

Unha segunda aproximación conceptual é a *teoría das intelixencias múltiples* de Gardner (1993), quen considera que existen, polo menos, oito tipos diferentes de intelixencia: lingüística, lóxico-matemática, espacial, musical, cinestésica, naturalista, intrapersonal e interpersonal. Este modelo propugna un marco de avaliación orientado á identificación das destrezas co fin de configurar o perfil intelectual de cada alumno. Esta avaliación adoita facerse mediante unha combinación dunha avaliación formal (mediante tests) e a observación estruturada no propio contexto educativo, o que permite avaliar tanto os coñecementos como as estratexias e os estilos de traballo.

Castelló (1997) sintetiza esplendidamente as principais ca-

racterísticas destes alumnos en só catro grandes trazos:

1°. *Curiosidade orientada á comprensión.*

Tratan de atopar o sentido das cousas, o por que máis que o que. Isto fai que maximicen a significación das aprendizaxes rexeitando explicacións pouco coherentes. Isto define bastante ben o seu *estilo de aprendizaxe*: non se trata de que busquen máis información sobre un tema, senón maior comprensión. Por estas razóns adoitan mostrar actitudes con altibaixos ante o currículo escolar, en función dos temas de que se trate e do estilo docente do profesorado. Isto fai que as cualificacións escolares non adoiten ser excepcionais, se ben o fracaso escolar é raro.

2°. *Interconexión de informacións.*

Dada a súa alta eficacia cognitiva, tenden a facer relacións con informacións que pertencen a contextos diferentes, o que posibilita novos conceptos e visións innovadoras.

3°. Tamén o seu *estilo de recordo* é máis reconstrutivo que recuperativo.

4°. *Eficacia en múltiples tarefas.*

O superdotado é eficaz ante tarefas moi diversas. Non é que sexan os máis destacados en todo (sempre haberá alguén que posiblemente destaque máis nesa área concreta -por exemplo un talento musical ou matemático), senón que manifestan, sobre todo, un bo facer xeral, que pode incluír actuacións brillantes nalgúns ocasións.

A seguinte lista (Renzulli, 1977) amplía estas características:

*Capacidade intelectual en xeral e aptitude académica específica:*

- É voluntarioso na busca de novos coñecementos.
- Non se distrae doadamente.
- Comprende con facilidade a información que adquire e recorda.
- Mostra logros excepcionais nalgunha materia.

*Pensamento creativo e produtivo:*

- Aplica os coñecementos adquiridos nunha materia a outra distinta.
- Xera grande cantidade de ideas e solucións ante problemas.
- É arriscado e especulativo.

*Liderado:*

- Leva a outros a traballar nos temas que propón.
- Responde ben á responsabilidade.

*Motivación e vontade:*

- Concéntrase nun tema e persiste nel ata que o remata.
- Abúrrrese doadamente con tarefas rutineiras.
- Prefire traballar independentemente e necesita pouca axuda.

Tamén resulta interesante a diferenciación de Whitmore (1985) entre indicadores de superdotación *primarios* e outros de carácter *secundario*. Entre os primeiros destaca:

- Aprenden con rapidez cando están interesados.
- Excepcional capacidade cognitiva para aprender e utilizar o coñecemento.
- Destreza superior para resolver problemas.
- Vocabulario avanzado, con estrutura lingüística complexa.
- Grande comprensión de ideas abstractas.
- Nivel elevado de persistencia na busca de información.
- Calidade excepcional de pensamento.
- Notable capacidade de manexo de símbolos e ideas abstractas.
- Excepcional capacidade de transferencia de aprendizaxes.

- Xerador de solucións e intuicións novas.

Os indicadores *secundarios* refírense a áreas motivacionais e creativas, así como de preocupación por aspectos sociais. Whitmore destaca entre outros:

- Comportamento enormemente creativo.
- Extensa gama de intereses.
- Gran curiosidade.
- Interese profundo nalgunha área.
- Intenso desexo de coñecer e entender.
- Elevada autonomía.
- Goza coa expresión, a través da discusión ou mediante actividades plásticas.
- Esixente nos por que.
- Sensible e consistente respecto de si e dos demais,



aínda que pode chegar a ser intolerante coa debilidade humana. Pode chegar a ser perfeccionista.

- Moi autocrítico.
- Fortes desexos de sobresaír.

### Algúns prexuízos acerca da alta capacidade intelectual.

É necesario comentar algunhas ideas preconcebidas, bastante estendidas e que chegan a ocasionar serias dificultades no tratamento educativo destes alumnos. Unicamente citaremos aquí dous tipos de prexuízos de especial interese aos efectos deste artigo. (Véxase Castelló e Martínez Torres 1998).

### 1.- Relacións sociais e personalidade.

Aquí os prexuízos inclúen tanto ao liderado (e polo tanto, excelente adaptación social) como unha enorme incapacidade para relacionarse cos seus compañeiros que daría lugar á concepción de que os alumnos con alta capacidade cognitiva son solitarios e introvertidos, hipersensibles e con problemas emocionais. Non obstante, a realidade é que podemos atopar tanta variabilidade na configuración da personalidade destes alumnos como no resto da poboación, debido a que na personalidade fanse presentes tamén influencias do medio social en que se desenvolve. Unha análise máis detallada debería incluír algunhas matizacións en función dos dife-

rentes tipos de excepcionalidade intelectual. Así, os superdotados, os talentos verbais, os talentos artísticos e creativos e os talentos sociais non adoitan presentar problemas importantes nas súas relacións sociais. Precisamente, son os talentos sociais os que poden chegar a converterse en líderes (primeiro prexuízo que sinalamos) e, en menor medida, tamén poden chegar a selo os superdotados. Son os talentos académicos, os talentos lóxicos, os talentos matemáticos e os suxeitos precoces os que poden chegar a presentar problemas de relación social; ben debido a un razoamento escasamente flexible (pouco adaptativo), ben polo uso dun vocabulario excesivamente afastado do dos seus compañeiros, ou por ter uns intereses moi diferentes dos dos seus iguais. Tamén adoita acontecer que unha valoración excesiva dos éxitos académicos por parte dos familiares -ou profesores-, chegue a producir situacións de prepotencia e intransixencia cos seus compañeiros, ante os que poden chegar a mostrar actitudes que conduzan a unha deterioración das relacións sociais.

### 2. - Intervención educativa.

Un dos prexuízos máis frecuentes en canto á intervención educativa con alumnos de alta capacidade é, precisamente, o de que esta non é necesaria. O razoamento é moi simple: se son máis intelixentes que os demais, non é preciso que necesiten apoios ou recursos especiais. O prexuízo contrario tamén é moi común: se son tan pouco "normais", é que teñen que ter algunha patoloxía psicolóxica. Estas dúas concepcións están radicalmente equivocadas. A primeira delas impide o desenvolvemento dun dereito recoñecido de forma específica na lexislación educativa: o de que todo alumno poida



desenvolverse en función das súas necesidades educativas, e non só en referencia a un grupo medio. A segunda porque xera ansiedade e inseguridade ao entenderse que as diferenzas escolares cos seus compañeiros requiren formulacións terapéuticas e non, tan só, intervencións de carácter educativo. Existe, naturalmente, un maior abano de prexuízos en relación coa intervención educativa. Por exemplo, se se lles debe esixir máis rendemento escolar en todas as áreas curriculares ou se, pola contra, é conveniente frealos para que permanezan no ritmo de aprendizaxe dos seus compañeiros ou, tamén, se é preferible non os forzar en absoluto. En realidade, a elección do tipo de intervención educativa (aceleración, enriquecemento, agrupamentos, etc.) depende das características do propio alumno: tipo de excepcionalidade, relacións cos seus compañeiros, adaptación social en xeral, madurez emocional, intereses, riqueza do ámbito, posibilidades do centro, etc. Así pois, non se trata de frealo ou de estimulalo de calquera forma, nin tampouco de enfocarse a intervención unicamente cara ao desenvolvemento intelectual, senón que debe contemplarse o alumno de forma global e atender tanto os aspectos cognitivos como os emocionais, físicos e sociais. Este é o tipo de intervención educativa que debe afrontarse: coñecer o neno concreto, avaliar as súas necesidades e determinar as posibilidades do seu medio educativo e social. Só despois de ter efectuado este proceso estaremos en condicións de decidir o tipo de intervención que hai que realizar.

### **A atención educativa do alumnado con alta capacidade intelectual**

Limitarémonos neste artigo a examinar de forma sintética algúns factores psicolóxicos, so-



ciais e intelectuais, que facilitan o desenvolvemento destes alumnos. En relación aos primeiros, os psicolóxicos, interéranos destacar a necesidade de obter un sentimento xeral de éxito dentro dun clima de clase no que se permita a iniciativa persoal. Este sentimento, non obstante, debería producirse sen que os pais e profesores exerzan unha presión excesiva sobre o alumno en relación ás cualificacións (a pretensión de que sobresaian en todas as materias). Dende unha perspectiva máis especificamente intelectual, non é improbable a necesidade de abordar a realización de ampliacións específicas nos programas ou, polo menos, facilitar o acceso a información adicional a través de medios informáticos ou outros. Un aspecto subxacente é o de fomentar a creatividade á hora de abordar os diferentes temas, valorando

as preguntas e ideas inusuais. En terceiro lugar, dende unha formulación máis psicosocial, cabe mencionar a importancia extraordinaria de favorecer un sentimento de integración no grupo, de aceptación polo resto dos seus compañeiros, nuns alumnos que, en ocasións, poden evitar compartir as súas ideas ou, pola contra, facelas públicas constantemente. A existencia dun clima de clase axeitado, no que se acepten normalmente as diferenzas e se valoren os distintos aspectos dos suxeitos -non só os intelectuais- é crucial á hora de lograr un axeitado enfoque educativo. Posibilitar a existencia de agrupamentos flexibles ou crear unha comisión de actividades de enriquecemento curricular son dúas excelentes formas de que o centro educativo se formule o tratamento educativo dos alumnos con alta capacidade intelectual.

tual. O seguinte cadro sintetiza as diversas modificacións curriculares que poden realizarse.

**MODIFICACIÓN DO CONTIDO**

Máis complexo  
Máis abstracto  
Máis rápido  
Máis centrado en ideas ca en feitos  
Con materiais máis avanzados  
Menos repetitivo

**MODIFICACIÓN DO PROCESO**

**Metodoloxía**

Traballo autónomo  
Habilidades de pensamento aplicado  
Técnicas de consulta  
Experimentación  
Resolución creativa de problemas  
Extrapolación  
Métodos de investigación

**Programas individualizados**

Proxectos  
Contratos de aprendizaxe  
Estudo independente  
Simulación de procesos  
Titoría entre iguais

**MODIFICACIÓN DO PRODUTO**

Presentación dos traballos baixo formatos diferentes  
Demostracións  
Artigos  
Conferencias  
Solucións alternativas a problemas reais  
Calidade por enriba de cantidade

**MODIFICACIÓN DO AMBIENTE DE APRENDIZAXE**

Centrado no estudante  
Alentar a independencia  
Alentar a iniciativa  
Aberto a persoas, libros, equipos, materiais...  
Facilidade de mobilidade  
Facilidade para formar equipos.

intelectuais poden presentar necesidades educativas específicas en relación coa oferta deseñada polo seu centro escolar e requirir a posta en marcha de recursos técnicos e humanos para darlles resposta.

Neste artigo expuxéronse algúns aspectos en relación aos alumnos de alto nivel cognitivo. Tres son os aspectos que consideramos fundamentais:

- Unha concepción multidimensional da intelixencia.
- A superación do reduccionismo do CI (necesario pero non suficiente) na definición da superdotación, ao incluír ámbitos cognitivos diferentes (como o pensamento diverxente).
- Considerar aos alumnos con alta capacidade intelectual dende unha perspectiva que inclúe aspectos cognitivos, de personalidade, contextuais e, tamén, de oportunidade.

Entre as diversas medidas de resposta educativa posibles, cabe distinguir entre medidas ordinarias, medidas extraordinarias e medidas excepcionais. As primeiras supoñen algunhas modificacións metodolóxicas e organizativas como son a gradación de actividades segundo nivel de complexidade, as propostas de traballos interdisciplinares, os agrupamentos flexibles no marco do grupo-clase e con outras clases, para determinados contidos ou actividades, ou a introdución de técnicas de busca e tratamento da información, por citar só algunhas. As medidas extraordinarias deben propoñerse cando as anteriores resultan insuficientes. Nese caso debe propoñerse a elaboración de adaptacións curriculares individuais de ampliación, que estarán baseadas nos

datos obtidos a través da oportuna avaliación psicopedagóxica. Existe tamén a posibilidade de optar pola flexibilización do período de escolaridade obrigatoria, de maneira que se reducen os anos de permanencia nas distintas etapas educativas. Esta medida é un procedemento administrativo excepcional. Para finalizar este artigo, incluímos o seguinte cadro no que se resumen as principais orientacións a ter en conta nos planos cognitivo, afectivo e social.

**Conclusiones**

Tradicionalmente, os programas de intervención escolar estiveron centrados na preocupación polo rendemento dos alumnos con dificultades, especialmente en canto aos aspectos de información dos diferentes currícula, esquecendo a aqueles alumnos que se sitúan no "outro extremo da curva", isto é, aos alumnos con alta capacidade cognitiva. Non obstante, os alumnos con altas capacidades



ORIENTACIÓNS EN SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL PLANO COGNITIVO	
FOMENTAR	EVITAR
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A iniciativa persoal do alumno.</li> <li>• A flexibilidade na distribución dos tempos.</li> <li>• Facer máis fincapé no uso da información que na súa adquisición.</li> <li>• Adaptar os materiais didácticos con actividades que permitan diferentes graos de dificultade.</li> <li>• Establecer conexións entre distintas materias.</li> <li>• Planificar actividades de libre elección.</li> <li>• Prever actividades individuais para este alumno.</li> <li>• Utilizar como estratexia habitual o uso de "Proxectos" a desenvolver polo alumno.</li> <li>• Respetar o traballo individual.</li> <li>• Fomentar as ideas diverxentes.</li> <li>• Aceptar e estimular o pensamento crítico.</li> <li>• Ensinar estratexias de busca de información.</li> <li>• Aceptar que o alumno pode cometer erros. Estimular os éxitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que o alumno pense que só nos interesan as cualificacións.</li> <li>• Pedir que o neno se axuste ao ritmo do grupo.</li> <li>• As opinións negativas diante do grupo.</li> <li>• Que o alumno tema equivocarse. Os erros tamén son unha fonte de aprendizaxe.</li> <li>• A censura inmediata.</li> <li>• A presión excesiva.</li> <li>• Perder a paciencia polas interrupcións, etc.</li> <li>• A reiteración de exercicios superfluos que sabemos que o alumno xa domina.</li> <li>• Limitarse a darlle "máis" traballo.</li> </ul>
PLANO AFECTIVO	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter un bo coñecemento do alumno: intereses, sensibilidade...</li> <li>• Mostrarlle aprobación e recoñecemento.</li> <li>• Posibilitar oportunidades de éxito.</li> <li>• Incluír actividades que contribúan ao benestar do grupo como grupo. O sentimento de pertenza ao grupo é de enorme importancia para o alumno con alta capacidade cognitiva.</li> <li>• Ter en conta a súa posíbel especial sensibilidade. Non ofrecer respostas cortantes ou de desprestixio fronte ao grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar unha excesiva importancia ao alumno.</li> <li>• Asociar superdotación con desadaptación.</li> <li>• Mostrar actitudes de desinterese ou de rexeitamento.</li> <li>• Forzalo para que sexa brillante en todo.</li> <li>• Dubidar da súa capacidade se non obtén resultados brillantes. .Capacidade e éxito escolar non son sinónimos.</li> <li>• Facer burla dos seus temores ou preocupacións.</li> <li>• Non prestarlle atención pensando que xa saberá desenvolverse só.</li> <li>• Transmitirlle unhas expectativas excesivas e decepción se non logra os resultados esperados.</li> <li>• Centrarse só no seu aspecto intelectual.</li> </ul>
PLANO SOCIAL	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coidar especialmente a súa integración escolar: O alumno debe ter un claro sentimento de pertenza ao grupo.</li> <li>• Facilitar tarefas que lle permitan axudar a outros compañeiros e tarefas nas que deba ser axudado.</li> <li>• Incluír traballos cooperativos: o conxunto é o que ten importancia, feito coa colaboración do grupo.</li> <li>• Ensinar a facer críticas construtivas e eloxios aos outros. Pensar no efecto que producen as críticas despectivas.</li> <li>• Valorar as calidades diferentes do grupo.</li> <li>• Ensinar a respectar o diferente ritmo de traballo dos alumnos. Prever actividades de ampliación para cando remata a tarefa antes que os demais.</li> <li>• Promover na clase un clima de respecto e comprensión.</li> <li>• Facer partícipes aos pais dos éxitos do neno, falar con eles non só cando se producen problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situacións na clase de burla ou menosprezo para calquera alumno.</li> <li>• Que se ille do grupo.</li> <li>• Que sexa demasiado crítico cos outros, e tamén con el mesmo.</li> <li>• Que non afronte as responsabilidades dos seus actos.</li> </ul>

## Bibliografía

Castelló, A., Genovard, C. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.

Castelló, A., Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel.lectualment*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Renzulli, J. S. (1977). *The Enrichment Triad Model: A Guide to Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented*. Mansfield Center, Connecticut 06250: Creative Learning Press (Box 320).

Renzulli, J.S. (1986) "The Three-Ring conception of Giftedness: a Developmental Model for Creative Productivity". En STERNBERG, R.J. Y DAVIDSON, J.E. (Eds.) *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 417-435.



**25 ANOS**  
ANOVANDO  
APRENDENDO  
GALEGUIZANDO



**XXV ANIVERSARIO DE NOVA ESCOLA GALEGA**

13 de decembro 2008. Museo do Pobo Galego. Santiago de Compostela

# A ATENCIÓN DAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS EN AUDICIÓN E LINGUAXE DESDE O ÁMBITO DO EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESPECÍFICO



A Linguaxe é o noso principal medio de comunicación. Como especialistas de Audición e Linguaxe o obxectivo prioritario de actuación que temos cos alumnos/as con necesidades educativas especiais é *que sintan a necesidade de falar, de comunicarse*. En consecuencia, debemos establecer con eles un sistema de comunicación, ben *sexa oral, de signos ou alternativo*.

## Que problemas nos atopamos en Audición e Linguaxe?

Os trastornos da *linguaxe, da fala, da voz ou da comunicación non específicos* apare-

cen nas escolas, sobre todo na Educación Infantil. Son detectados precozmente debido a que se conta con orientadores/as e *profesores especialistas de Audición e Linguaxe* que en colaboración co profesorado de Educación Infantil desenvolven actividades de *estimulación da linguaxe oral* que lles permiten observar e analizar a súa evolución. Os casos máis específicos de Xordeira, Hipoacusia ou Parálise Cerebral xa son detectados con anterioridade e moitos casos asisten aos diferentes Servizos de Atención Temperá das cidades.

**Manuela Álvarez Varela**

Especialista en Audición e Linguaxe do Equipo de Orientación Específico da Coruña



Hai tres accións moi determinantes na Educación Infantil que facilitan en gran medida o desenvolvemento da Linguaxe nos seus diferentes aspectos (fonético-fonolóxico, semántico, morfosintáctico e pragmático), que son: *PREVIR*, *DETECTAR* e *ESTIMULAR*. Teñen que darse no ámbito escolar pero tamén na familia, que debe colaborar nestes obxectivos con actividades moi sinxelas e moi importantes para o desenvolvemento global dos seus fillos/as, que son: *CANTAR*, *CONTAR* e *FALAR*, que comportan cantidade de actividades por facer, e ás que se engadimos o establecemento de *hábitos* e *normas*, colaborárase na adquisición de hábitos de autonomía persoal e sobre todo no desenvolvemento da linguaxe e da fala.

En educación primaria e educación secundaria os trastornos que aparecen, ademais dos descritos con anterioridade, son: *dislexia*, *disgrafía*, *dificultades*

*da lectoescritura*, *dificultades de comprensión e expresión oral e escrita*, etc., que en ocasións van engadidos a *problemas emocionais*.

#### **Cando se demanda a intervención da especialista do EOE?**

Unha vez detectado na aula *un trastorno de linguaxe, de fala, de comunicación, de voz ou de lectoescritura*, despois das observacións feitas pola titora, ou polo profesor/a da materia (Secundaria), xunto coa especialista de Audición e Linguaxe ou de PT, debe solicitarse da familia toda a información pertinente que puidese axudarnos na análise do problema.

O departamento de Orientación realiza a avaliación correspondente e establece as medidas de intervención axeitadas para o ese trastorno. Se a evolución é lenta ou se estanca, é

cando se solicita a demanda de intervención da Especialista de Audición e Linguaxe por dous motivos fundamentais:

1. Realizar unha segunda avaliación para definir a dificultade específica de linguaxe que o alumno ou alumna presenta, así como dar as orientacións pertinentes respecto da intervención e recursos e materiais a empregar.
2. Realízase a avaliación para solicitar un profesor/a de Audición e Linguaxe para poder atender as dificultades de Linguaxe que de non ser atendidas repercutirían negativamente no desenvolvemento da aprendizaxe das diferentes áreas.

#### **Outras formas de asesoramento da Especialista de AL**

Independentemente de realizar a avaliación de Linguaxe, as/os profesoras/es de Audición e Linguaxe, orientadores/as, e profesorado-titor poden comunicarse por teléfono ou por correo electrónico para expoñer as dúbidas que se lles presenten e dar os primeiros pasos na resolución, que en moitas ocasións, evitan o ter que preparar a solicitude de demanda ou ir adiantando na súa intervención ata que se realice a visita.

Como complemento a este pequeno artigo, remito un programa de Estimulación de Linguaxe Oral.

#### **Programa de estimulación de linguaxe oral**

O Programa será progresivo, secuenciado e sistemático. Constará de varios aspectos a

integrar: fonolóxico-fonético, semántico, morfosintáctico e pragmático.

Os obxectivos fundamentais deste programa son:

- Acadar unha intención comunicativa. Desenvolver as tres fases da linguaxe oral: denominación, descrición e narración.
- Desenvolver a relación social, ben acenando ou verbalizando para establecer un código de comunicación.

## 1. Integración fonolóxica-fonética

Adquisición paulatina e progresiva de todos os fonemas. Partirase dos requisitos previos de preparación, como son: os exercicios respiratorios, de sopro e praxias bucofaciais para pasar aos exercicios de vocalización, articulación e integración na fala espontánea.

Utilizaranse variados recursos orais: lotos, láminas, pictogramas, contos, etc.

Repetición de palabras progresivamente de unha a varias sílabas, coas diferentes situacións de cada fonema: inicial, medial e final.

## 2. Integración semántica

Aumento progresivo do vocabulario a través de lotos, láminas, *puzzles*, contos, cancións, etc., para acadar as categorías semánticas. Partirase dunha observación con preguntas como: Que é? Que ves aquí? Que hai aquí? Irá dicindo os nomes dos debuxos cun artigo diante. Despois iranse traballando calidades e por último accións. Utilizaranse

as seguintes preguntas: Como é? Que fai? Pódese facer por familias semánticas: partes do corpo, alimentos, pezas de vestir, animais, etc. Progresivamente irase chegando á definición dos obxectos e da súa utilidade.

## 3. Integración morfosintáctica

Adquisición progresiva das estruturas morfosintácticas utilizando sobre todo os contos, as viñetas, as cancións, as poesías curtas, as láminas, etc. Faranse preguntas como Quen é? Que fai? Onde está? Con quen está? Con que? Como? Cando? Por que? Extensión progresiva da frase.

*A organización sintáctica é un elemento fundamental na valoración da linguaxe.*

## 4. Integración do nivel pragmático

A progresión que van adquirindo do uso da linguaxe a nivel de comunicación, pasa polas diferentes fases de: denominación, descrición, narración e conversa. Fan preguntas que van da palabra-frase á unha frase estruturada. Piden axuda. Verbalizan "problemas". Responden a cuestións prácticas da vida do seu contorno.

## 5. Pautas de estimulación

Estas pautas están pensadas para levar a cabo na aula, integradas no curriculum ordinario. Dado que todos os aspectos están interrelacionados, pódense tratar de forma global.

### 5.1. Xogos de imitación.

- Repetición de expresións: susto, sorriso, ledicia, etc...

- Repetición de sons de animais a través de cancións e expresión corporal...
- Imitación de sons do entorno...

5.2. Xogos de motricidade bucofacial: de lingua, de labios, de cara.

5.3. Xogos de Expresión Corporal.

- Movemento de todas as partes do corpo.
- Tensión-relaxación dos distintos membros.
- Coordinacións das distintas partes do corpo.
- Exercicios de ritmo corporal: dramatizacións...

5.4. Xogos de discriminación e memoria auditiva.

- Discriminación auditiva dos sons do propio corpo.
- Discriminación auditiva dos sons do medio ambiente.
- Discriminación auditiva dos sons dos distintos instrumentos musicais.
- Diferenciación polo timbre, ton, duración, intensidade...
- Discriminar sílabas e palabras.

5.5. Xogos de ritmo.

- Discriminación ruído-silencio.
- Discriminación son-son.
- Repetición de ritmos.
- Combinación de ritmos





#### 5.6. Xogos de vocalización.

Previamente á realización de exercicios de vocalización, faranse exercicios de inspiración nasal con expiración bucal, humedecendo os labios.

- Repetición de vogais.
- Combinación de vogais.
- Repetición e combinación de sílabas.
- Repetición e combinación de palabras.
- Estructuras rítmicas con vogais, sílabas e palabras.
- Exercicios de linguaxe rimada.

#### 5.7. Xogos semánticos partindo do contorno do neno

Os temas a desenvolver entre outros do propio curriculum da aula son: A familia, a casa, o cor-

po, a escola, os animais, os alimentos, as penzas de roupa, os oficios...

Utilizaranse as seguintes preguntas: Que é? Que ves aquí? Que hai? As preguntas serán abertas, facilitando as respostas variadas. Faise a través da observación de láminas, historietas progresivas de 2,3,4 viñetas...

#### 5.8. Xogos para o desenvolvemento das estruturas morfosintácticas.

*Aumentando as preguntas anteriores a: Quen é? Cómo é? Onde está? Que fai? Con quen está?... a través de contos, láminas, cancións, viñetas...*

- Exercicios de asociación de palabras e conceptos.
- Comprensión progresiva de ordes verbais.
- Exercicios de extensión da frase.
- Exercicios de expresión de calidades.
- Exercicios de construción de frases en activa e posteriormente en pasiva.

#### 5.9. Xogos de expresión oral

Teñen como obxectivo prioritario comprender o vocabulario adquirido e responder de maneira axeitada as preguntas e executar ordes verbais.

- De linguaxe espontánea. Conversas.
- Retahílas
- Adiviñas
- Trabalinguas
- Contos variados, clásicos e actuais

- Cancións
- Xogos de "igual coma...", "un barco cargado de..."
- Poesías curtas rítmicas, recitados.
- Contos incompletos.
- Dramatizacións.

#### 5.10. Xogos populares verbalizados: a roda, as tabas, a corda, a mariola, os agochos...

### Bibliografía

Rosell Clari, V. (1993). "P.E.L.O." *Programa de Estimulación del Lenguaje Oral en Educación Infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Kent, L.R.; Basil, C. e Del Río, Mª J, (2008). "P.A.P.E.L." *Programa para a adquisición das primeiras etapas*. Madrid: Editorial Siglo XXI de España Editores. S.A.

Gallardo, J.R., Gallego, J.L. (2000). *Manual de Logopedia escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Ríus Estrada, Mª D. (1987). *Lenguaje oral*. Editorial Seco Olea.

VV.AA. (1990). "PLON" *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra*. Navarra: Universidad de Navarra.

Seivane Cobo, M. P. (2005) *Cicerón. Programa para el Desarrollo y Mejora de la Capacidad Articulatoria*. Madrid: Edit. CEPE.

(1990). *Dedín, dedín de pequenequín*. Folklore infantil. Sada: Edicións Do Castro.

VV.AA. *Diccionario en imaxes*. Madrid: Editorial SM.

Gloria López Garzón, G. (2000). *Enséñame a hablar*. Grupo Editorial Universitario.

# A detección do maltrato infantil dende o sistema educativo



A detección de potenciais situacións de malos tratos representa o requisito indispensable para facer posible a intervención dos servizos competentes en materia de protección de menores. Por tanto, a detección do caso é o primeiro paso para proporcionar o apoio requerido polo neno ou nena e a súa familia.

Neste contexto, detectar supón recoñecer ou identificar a existencia dunha situación susceptible de ser un caso de desprotección infantil. Neste sentido, especial énfase poderíamos poñer na capacidade do sistema educativo para detectar este tipo

de situacións. Actualmente, ao amparo de lexislación vixente, todos os nenos e nenas entre os seis e os dezaseis anos atópanse en período de escolarización obrigatoria polo que son moitas as horas, os días e os anos nos que a escola ten unha situación privilexiada para coñecer o estado e o nivel de desenvolvemento dos alumnos, porque os centros escolares constitúen o segundo gran nivel de protección da infancia.

A detección supón sempre unha certa avaliación inicial do caso, unha valoración do estado do neno e da nena, a súas carac-

**María Dolores Mera Lorenzo**

Traballadora social do Equipo de Orientación Específico da Coruña



terísticas e os posibles riscos da situación sociofamiliar. O risco de sufrir malos tratos non depende dun só factor, senón da interacción ou confluencia de diferentes factores de risco, sendo importante recordar que a responsabilidade de determinar se se está producindo ou non unha situación de maltrato corresponde aos servizos de protección da infancia e non a outros profesionais ou servizos, excepto naqueles casos nos que se cometese un delito ou falta tipificada no Código Penal (onde corresponde facelo á instancia xudicial).

Por outra parte, é importante coñecer que non é necesario estar completamente seguros de que se trata dunha forma de malos tratos tipificada como tal

para iniciar o proceso de intervención, pois, basta que existan indicios razoables de que o neno e a nena está nunha situación de risco importante.

Tendo como marco normativo referencial, tanto a L.O 1/96 de Protección Xurídica do Menor, como a Lei 3/97, do 9 de xuño, galega de familia, infancia e adolescencia, "toda persoa ou autoridade, e especialmente aqueles que pola súa profesión ou funcións, detecten unha situación de risco ou posible desamparo do menor, comunicaranos á autoridade ou aos axentes máis próximos, sen prexuízo de prestarlle o auxilio inmediato que precise", o que implica "deber de comunicación". Por outra banda, o R.D 732/95 de Dereitos

e Deberes dos alumnos establece que "os centros docentes estarán obrigados a gardar reserva sobre toda aquela información que se dispoña acerca das circunstancias persoais e familiares do alumno. Sen embargo, os centros comunicarán á autoridade competente as circunstancias que poidan implicar malos tratos para o alumno ou calquera outro incumprimento dos deberes establecidos polas leis de protección de menores".

Seguido da detección, a notificación ao servizo competente é tamén unha condición necesaria para posibilitar unha correcta intervención. A recepción da notificación inicia a resposta por parte dos servizos de protección ao menor.

A Lei 4/93 de 14 de abril, galega de servizos sociais, organiza a estrutura dos servizos sociais na nosa comunidade autónoma, distinguindo entre servizos sociais de atención primaria e servizos sociais de atención especializada. Os primeiros (baixo a administración dos concellos) constitúen o nivel máis próximo ao usuario e son a canle normal de acceso ao sistema de servizos sociais, dende os que se derivarán os casos, logo de prescrición técnica, aos servizos sociais de atención especializada cando así o requira a complexidade ou especificidade da situación. Polo que cando dende a escola se teña coñecemento dunha posible situación de risco dun alumno e dunha alumna realizarase a comunicación desta situación aos servizos sociais de atención primaria do concello de referencia para que deste xeito eles poidan realizar a correspondente valoración.

Por outra banda, a citada lei, no seu artigo 26, atribúe á administración autonómica a protección e tutela dos menores que

se atopan en situación de desamparo nos termos establecidos na lexislación específica. Nestes intreos, baixo a estrutura orgánica actual da Xunta de Galicia, estas competencias recaen na Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar, da que dependen os Equipos Técnicos do Menor sitos en cada delegación provincial.

Para facilitar o recoñecemento e a detección de posibles situacións de maltrato infantil podemos recorrer a distintos instrumentos preparados ao efecto, e que podemos atopar na páxina web da Xunta de Galicia seguindo os seguintes pasos:

- [www.xunta.es](http://www.xunta.es)
- Vicepresidencia.
- Infancia.
- Programas.

Nesta sección de “programas” contamos con:

- \* A “Guía para a detección do maltrato infantil” como instrumento útil tanto para identificar posibles situacións de malos tratos, como para coñecer os protocolos a seguir de cara a notificación aos servizos competentes. Nela temos un recorrido pola definición de malos tratos e as diferentes manifestacións, os indicadores de maltrato e abandono infantil, a detección e notificación.
- \* Así mesmo, podemos atopar as “Follas de notificación de risco e maltrato infantil” entre as cales contamos coa “Folla de notificación de risco e maltrato infantil dende o ámbito educativo” onde observaredes a exposición de diferentes indicadores segundo o tipo de maltra-

to, que servirán de apoio de cara a obter unha visión máis clara e motivada da situación concreta a notificar.

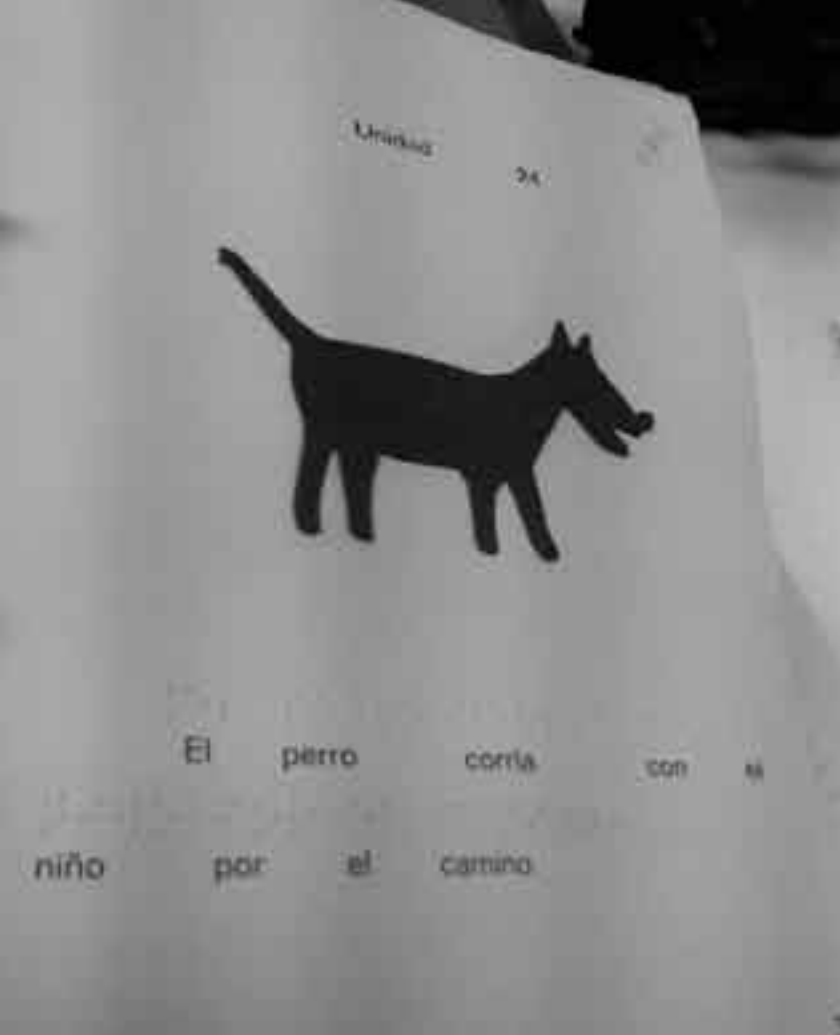
Constan tamén as direccións e teléfonos das delegacións provinciais da Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar.

- \* Para finalizar atoparedes información sobre o “Teléfono do Neno” (112) e o “Teléfono da Infancia” (900 333 666) como servizos permanentes para que, tanto os nenos/as como os adultos

que vivencien, coñezan ou teñan sospeita de posibles situacións de desprotección poidan chamar de maneira gratuíta e informar sobre o seu coñecemento.

Quero rematar expoñendo que a protección da infancia é un labor de todos e que o seu éxito radica na colaboración de todos os axentes implicados; poderemos, desta forma conseguir promocionar un bo trato á vez que previr a cronificación de situacións de desprotección.





## MATERIAIS CURRICULARES E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: Uma ajuda preciosa

### Margarida Delgado Paiva

Profesora de Dificultades de Aprendizaxe  
Oporto

*«...quando um aluno não está a progredir de acordo com os objectivos curriculares do ano que frequenta, o professor não pode “cruzar os braços” ou ficar alheio ao seu problema. E, muito menos, quando um aluno já se afastou significativamente dos objectivos curriculares propostos...»*

Luís de Miranda Correia

A escola inclusiva tende gradualmente a apoiar a criança com necessidades educativas especiais, compreendendo que esta, como ser biopsicosociocultural que é, possui inúmeras características que a distingue de qualquer outro ser humano. O conceito de necessidades educativas especiais abarca um vasto conjunto de problemáticas, temporárias ou permanentes, que se prendem com o carácter intelectual, processológico, emocional, sensorial ou motor.

Cada indivíduo é um todo constituído por diversos sistemas que se encontram interligados



entre si, rodeado por outros sistemas, exteriores a ele, mas com quem interage continuamente influenciando-os e sendo por eles influenciado<sup>1</sup>. É desta troca constante que se vão construindo as aprendizagens, inerentes a qualquer ser humano, no decurso da sua vida.

Sabendo que a aprendizagem constitui uma "mudança de comportamento resultante da experiência"(1), partimos do princípio que esta é uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada, no próprio cérebro do indivíduo.

Visto a aprendizagem ser uma função do cérebro, esta só poderá acontecer a partir do momento que "as condições de risco"<sup>2</sup> se encontrem reduzidas ao mínimo.

A aprendizagem satisfatória dá-se quando determinadas condições de integridade estão presentes. Quando, por qualquer razão, existe uma "incapacidade" de funcionamento deste sistema, a aprendizagem fica automaticamente comprometida. Neste caso, a aprendizagem não só fica impossibilitada como também é vedado ao indivíduo em questão, o acesso a oportunidades ao mesmo nível dos ditos "normais".

Incluem-se nesta categoria as crianças "diferentes", as que têm deficiência, as que possuem dificuldades de aprendizagem e os sobredotados. São crianças que apresentam «diferenças» numa ou em várias áreas da aprendizagem. A aprendizagem para estas crianças far-se-á de uma forma diferente, mas também exigirá adaptações às suas características. Tendo em conta a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar a todos os indivíduos, o professor deverá estar suficientemente sensibilizado para lidar com estas crianças ignoran-

do de certa forma a ideia da diferença como algo negativo e da criança diferente como a criança problemática e desadaptada.

Face a esta nova realidade que nos últimos anos se tem verificado no que respeita à diversidade dos alunos, o professor vê-se perante alunos com novas capacidades, interesses, motivações ou ritmos de aprendizagem diferentes. Uma vez aceites as diferenças individuais dos alunos, torna-se necessário adoptar estratégias para as atender e para promover uma aprendizagem mais rica para todos.

Tendo em conta que ao longo do seu período de escolaridade todos os alunos precisam de diversas ajudas pedagógicas de tipo pessoal, técnico ou material<sup>3</sup> para obterem sucesso na sua aprendizagem, não podemos esquecer que neste campo não existe homogeneidade. Se por um lado existem alunos que facilmente aprendem, por outro deparamo-nos com alunos, que pelas suas características físicas e mentais, necessitam de ajudas específicas para ultrapassar as suas dificuldades. Tendo os primeiros a sua vida facilitada pelos materiais existentes no mercado e sendo estes suficientes para que adquiram os conhecimentos que mais necessitam, os segundos constituem aquele grupo de alunos que preocupam os agentes responsáveis pela educação.

Os materiais curriculares aparecem no meio desta nova realidade como "instrumentos" que pretendem facilitar o trabalho dos professores, o que seria um suporte fundamental para o ensino/aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais<sup>4</sup>.

Os recursos materiais são um dos elementos de acesso ao



currículo e de apoio necessário para o processo ensino/aprendizagem<sup>5</sup>, logo caberá às escolas a responsabilidade pela existência e variedade dos mesmos e para, simultaneamente, dar resposta a esta diversidade existente.

Entendemos por recursos ou materiais curriculares para a diversidade, todo o material destinado a ser utilizado pelos alunos e pelos professores e que auxilie a potenciar o processo ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, ou seja, ajudam o professor a dar resposta aos problemas concretos que se lhe apresentam nas diferentes fases dos processos de planificação, execução e avaliação.

Quanto à diversidade propriamente dita, referimo-nos a uma população de sujeitos com algum tipo de défice (físico, intelectual, motor, afectivo ou socio-cultural) que representam, por si só, espaços de conhecimento e prática dentro do sistema escolar altamente relevantes.



Os meios e materiais para os alunos com défices ou necessidades de tipo sensorial, psíquico ou cultural devem ser apresentados e utilizados como uma experiência vital nova, divertida e excitante, não apenas como um mero suporte informativo<sup>6</sup>.

Para além de estimular os sentidos, os materiais curriculares afectam igualmente os conteúdos e conhecimentos que transmitem, os valores e atitudes que promovem, as habilidades cognitivas que desenvolvem, ou seja, afectam aspectos muito variados do processo educativo dos alunos com problemas de aprendizagem. Perante esta realidade, podemos dizer que os materiais assumem para si o papel de operar o projecto curricular, de transmitir conhecimento e cultura, desenvolver habilidades intelectuais de codificação e representação da informação e, por último, ser um veículo expressivo para estes alunos.

Apresentando, cada um deles, traços idiossincráticos próprios, poderemos considerar a existência de diferentes tipos de meios e materiais. Assim, encontramos materiais destinados ao profes-

sor (que têm como finalidade facilitar o desempenho profissional do mesmo) e materiais destinados ao aluno (que objectivam a finalidade de que o aluno desenvolva as aprendizagens próprias do seu nível educativo).

Sendo a população com necessidades educativas especiais tão diversificada, somos levados a pensar que não será de forma alguma possível criar grupos de materiais que possam dar resposta às suas múltiplas necessidades, uma vez que a experiência de trabalho com estes alunos nos mostra que cada caso é um caso e que as necessidades de uns não são generalizadas. Perante isto, a solução poderá passar pela máxima rentabilização dos recursos gerais existentes nos centros escolares e a adaptação particular de alguns recursos específicos.

Reflectindo nesta imensidão de diferenças, encontramos diferentes tipos de materiais curriculares elaborados para as necessidades educativas especiais. Podem estes ser de tipo manipulativo (são os que desenvolvem as capacidades dos alunos através da sua manipulação) e pretendem trabalhar de maneira específica os conceitos básicos, o desenvolvimento motor, as capacidades simbólicas, etc.; de tipo impresso (e que pretendem atender o desenvolvimento cognitivo dos alunos) e que passam pelos livros de texto, livros de consulta, fichas e cadernos de exercícios, livros ilustrados, folhetos, revistas, jornais, etc.; de tipo auditivo (pretendem desenvolver a percepção auditiva através da audição de sons diferentes); de tipo audiovisual (pretendem tornar o ensino significativo e abrir horizontes aos novos tempos que se vivem); e finalmente materiais de suporte informático (que pelas suas características de utilização têm sido um enorme

sucesso junto desta população) e que permitem desenvolver a comunicação, a linguagem, os processos cognitivos e facilitar a avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais<sup>7</sup>.

Lutando contra as dificuldades de tempo e de organização, os professores continuam a procurar respostas eficazes para estes alunos especiais. Procura-se no presente uma inserção destes alunos na sociedade e a gradual perda do rótulo atribuído dos "não capazes".

Já lá vão os tempos de D. Quixote lutando contra os moinhos... hoje vivem-se tempos de aposta que urge concretizar.

## ¡Notas

- 1 Bronfenbrenner, U. (1994). *A Ecología do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Brasil: Artes Médicas.
- 2 Fonseca, V. (1999). *O Insucesso Escolar – abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: editora Âncora.
- 3 Área Moreira, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- 4 Rodriguez Rodriguez, J. (2001). *Os materiais curriculares impresos e a Reforma Educativa en Galicia*. Santiago de Compostela: Tesis Doctoral.
- 5 Área Moreira, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- 6 Castro de Paz, J. e Área Moreira, M. (1999). "Materiales curriculares y su adaptación a las necesidades educativas especiales". In Sánchez Palomino, A. e Torres González, J. (1999). *Educación Especial I*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- 7 Ibidem

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



***mergúllate***  
uvigo.es



**Universidade de Vigo**



## CONTRIBUCIÓN DAS TIC AO TRABALLO CON ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOIO EDUCATIVO

Elisa T. Zamora Rodríguez

Universidade de Santiago de Compostela  
Facultade de CC.da Educación  
Departamento MIDE

### Introdución

Na Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación (LOE) fai-se mención ao alumnado con necesidades específicas de apoio educativo, como aquel que require unha atención educativa diferente á ordinaria.

Os principios que rexen a actuación con este tipo de alumnado fan referencia, entre outros, a que estes disporán dos medios necesarios para que poidan alcanzar o máximo desenvolvemento posible das súas capacidades persoais e, en todo caso, os obxectivos establecidos con

carácter xeral para todo o alumnado. Ademais, estableceranse os procedementos e recursos precisos para a identificación temperá das necesidades educativas específicas, dotando aos centros dos recursos necesarios para atender axeitadamente a este alumnado.

No momento actual, enténdese por alumnado con necesidades educativas especiais aquel que require, por un período da súa escolarización ou ao longo de toda ela, de determinados apoios e atencións educativas específicas derivadas de discapacidade ou de trastornos graves

de conduta. Neste novo contexto e nova realidade educativa as Tecnoloxías da Información e a Comunicación (TIC) poden axudar a dar ese apoio e atención educativas específicas ao alumnado con necesidades específicas de apoio educativo. O artigo que presentamos a continuación pretende dar unha visión xeral da contribución das TIC ao traballo que os docentes e os profesionais socioeducativos poden desenvolver con elas na atención a este tipo de alumnado.

### Acceso ás Tecnoloxías da Información e a Comunicación

A Comisión Europea vén establecendo desde o ano 2000 un marco de políticas de e-Inclusión, e-Accesibilidade e participación de todos e todas na Sociedade do Coñecemento, no deseño para todos e todas e nas oportunidades de integración dixitais (Fundación Vodafone España, 2007: 6). Neste sentido, a utilización das novas tecnoloxías ofrece importantes posibilidades para contribuír á calidade de vida e a unha maior autonomía do alumnado con necesidades específicas de apoio educativo. As aplicacións tecnolóxicas avanzadas contribúen á mellora da vida diaria deste alumnado. Os retos das TIC, no que se refire as necesidades específicas de apoio educativo, pasan pola supresión de barreiras, o deseño universal e a independencia na vida diaria deste alumnado, tanto no ámbito escolar como social. As TIC inciden de forma crecente en todos os aspectos da nosa vida diaria (traballo, saúde, información, formación, educación, comunicación, ocio, etc.). Isto supón, e fai necesario, que ninguén, independentemente das súas capacidades, deba quedar excluído dos seu uso e beneficios.

O acceso ás TIC como medio ou recurso didáctico ou educativo pode axudar a alcanzar os contidos das diferentes áreas de coñecemento (Linguas, Matemáticas, Coñecemento do Medio...) nas diferentes etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria...), dando resposta educativa en función das características e necesidades que presente este alumnado. Incidindo, entre outros, en aspectos como a atención ás dificultades de aprendizaxe, o desenvolvemento da autonomía persoal e a integración social. Para poder alcanzar isto dispoñemos, neste momento, de recursos sobre TIC e discapacidade como son, entre outros: o ensino virtual, os recursos multimedia, multiplicidade de periféricos (PDA, teléfonos móbiles, comunicadores, Webcam, etc.), servizos web como Weblog, Wikis e xestores de contidos, os sistemas de selección directa e os sistemas de selección por varrido, etc.

### Posibilidades socioeducativas das Tecnoloxías da Información e a Comunicación

Como estamos observando, as TIC son consideradas na actualidade como ferramentas, servizos, recursos e medios que nos permiten e facilitan o traballo da vida diaria e tamén o noso tempo de lecer e ocio. Son múltiples as posibilidades que nos ofrecen neste sentido, entre as que podemos destacar as aplicacións telemáticas, o teletraballo, o acceso á información, a edición asistida por ordenador, a formación permanente, os foros de debate, o correo electrónico, a multimedia de ocio, a televisión interactiva, os xogos *on-line*, o chat, a música, etc.

A nivel educativo, nestes últimos anos, a Administración está



dotando aos centros escolares, en todos os niveis educativos, de medios informáticos, a través de aulas específicas de informática, a través de ordenadores nas aulas, das conexións a internet, etc., o que fai que o proceso de ensino-aprendizaxe, o papel do profesorado na aula, do alumnado precise novas maneiras de actuar e interactuar, en definitiva, de ensinar e aprender a través da tecnoloxía ou coa tecnoloxía. No caso do alumnado con necesidades específicas de apoio educativo as TIC representan e actúan como unha prolongación deles mesmos.

Como podemos ver, as TIC poden servir, e de feito así o fan, como ferramentas para a busca, tratamento e organización da información, achegándonos novos recursos didácticos con base tecnolóxica, novas estratexias de traballo e, ademais, para o alumnado con necesidades específicas de apoio educativo son unha vía ou elemento que axuda a superar as barreiras e os problemas de aprendizaxe en xeral e as distintas necesidades específicas tanto mentais como motrices, de conduta, etc.

Neste sentido, as Novas Tecnoloxías da Información e Co-



municación deberían ter como principal obxectivo, dentro dos contidos educativos, o afianzamento e desenvolvemento das capacidades físicas, afectivas, cognitivas e comunicativas do alumnado con necesidades educativas para poder deste xeito promover o maior grao posible de autonomía persoal e da súa integración social, facendo posible a aparición dun novo modelo de ensino con metodoloxías máis colaborativas, flexibles e participativas. Tendo en conta que un uso efectivo e real das TIC pasa por algunhas das recomendacións que indica Sánchez Montoya (2007):

- Que as TIC se incorporen á aula e se integren no currículo, evitando que o seu uso se converta nunha actividade descontextualizada do desenvolvemento curricular.
- Integrar os recursos tecnolóxicos nos espazos físicos, nos tempos e nos ritmos de aprendizaxe do alumnado.
- Procurar que tanto o deseño de *software* como as edicións de contidos en formato Web sexan o máis accesibles posible.
- Asesoramento especializado en TIC e NEE a disposición do profesorado e das familias de alumnado con necesidades educativas.

### Campo de actuación das TIC como resposta ao alumnado con necesidades específicas de apoio educativo

Tentaremos exemplificar que tipo de actividades se poden desenvolver co alumnado con necesidades educativas atendendo ás necesidades e axudas que precisan estes alumnos.

Na táboa nº1 recóllense algúns destes exemplos de actuacións coas TIC, tendo en conta ou identificando unha serie de características ou necesidades presentes neste alumnado que é tan heteroxéneo, xa que como queda recollido na Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación (LOE) o alumnado que require unha atención educativa diferente á ordinaria pode presentar: necesidades educativas especiais, dificultades específicas de aprendizaxe, altas capacidades intelectuais, terse incorporado tarde ao sistema educativo, ou presentar condicións persoais ou de historia escolar particulares.

Pero, ademais destes usos específicos e adaptados ás necesidades deste alumnado, tamén a nivel xeral podemos identificar outros usos como: a toma e almacenamento de datos (apuntes, axenda), para escribir, gardar arquivos, organizar o traballo, entretemento mediante xogos educativos, correo electrónico, foros e *chats*, navegar a través de internet para buscar información e recursos. Usos, todos eles, que deberían estar a disposición, tamén, deste colectivo de alumnos para poder falar, entón, de verdadeira integración socioeducativa, de igualdade de oportunidades, de accesibilidade, de

Táboa nº1: Actuacións das TIC como resposta ao alumnado con necesidades específicas de apoio educativo

Alumnado con necesidades específicas de apoio educativo	Algúns exemplos de actuación coas TIC
Alumnado con dificultades de aprendizaxe	Programas multimedia para aprender procedementos e habilidades para traballar entre outros aspectos a lectura, a escritura, o cálculo, as formas, os tamaños o esquema corporal, exercicios de discriminación auditiva, inversións e substitucións de letras, exercicios de razoamento lóxico- matemático (clasificar, seriar,... etc).
Alumnado inmigrante ou de incorporación tardía ao Sistema Educativo	A través de Internet e dos recursos multimedia podemos traballar co alumnado contidos curriculares da área de lingua co obxectivo de acadar a súa inmersión lingüística. As TIC tamén poden ser un bo recurso a través do que se deseñan estratexias de cohesión e inclusión social e cultural.
Alumnado con necesidades asociadas a condicións de desvantaxe sociocultural	As TIC poden axudar a compensar as desigualdades derivadas de factores sociais, económicos, culturais, xeográficos, étnicos, etc., a través dun traballo colaborativo entre a escola e a comunidade.
Alumnado con superdotación intelectual	A través das TIC podemos atopar recursos e materiais que nos poden servir para dar resposta ás necesidades e intereses deste colectivo.
Alumnado con déficit psíquico, físico, sensorial	Aquí estarían os sistemas alternativos e aumentativos de comunicación, todas as axudas técnicas que axudan e facilitan o acceso ao ordenador, o uso dun tipo determinado de <i>software</i> de apoio. Conversión de documentos ao medio máis apropiado para a súa lectura, ampliación de caracteres e contraste, o Braille, etc.

aplicabilidade e de posibilidade real das TIC para o alumnado con necesidades específicas de apoio educativo.

### Accesibilidade dos contidos educativos a través das TIC

Un aspecto, cremos que de suma importancia, no momento actual, para o uso das TIC como recurso e medio didáctico de apoio ao alumnado con necesidades educativas está na accesibilidade dos contidos que se ofrecen a través deste recurso, xa que, como indica García Ponce (2006), idear recursos accesibles onde desenvolver contidos para todo o alumnado con necesidades educativas presenta un gran reto. Sabemos que as necesidades educativas son moi diversas, de diferentes graos e tipos e iso supón diversificar os contidos educativos a traballar a través das TIC. De aí, a necesidade de elaborar recursos educativos multimedia destinados a este alumnado con necesidades educativas segundo sexa a súa discapacidade. Consideramos que este é o cabalo de batalla, neste momento, para as TIC e os profesionais que traballan e investigan neste ámbito, é dicir, deseñar, elaborar e adaptar recursos educativos a través das TIC o máis accesibles posible para dar reposta ás dificultades de aprendizaxe que presente este alumnado. Neste sentido, podemos identificar algúns exemplos como: o software especificamente desenvolvido para persoas con trastornos de espectro autista e persoas relacionadas con estas, como por exemplo o programa PEAPO, as adaptacións tiflotécnicas e axudas ópticas para alumnado con problemas sensoriais, os programas específicos para usuarios con cegueira ou baixa visión como o sistema Jaws ou o Zoom Text, os escritorios virtuais, o software libre como unha alternativa

eficaz e válida que permite unha maior adaptabilidade ás diferentes necesidades dos alumnos/as; estes recursos poñen ao alcance de todos a edición e publicación de contidos sen necesidade de grandes coñecementos técnicos.

Por último, cabe resaltar a intelixencia ambiental que é complementaria ao deseño para todos e que supón ofrecer ao alumnado un contorno de converxencia tecnolóxica ubicua e con interfaces fáciles, o que implica deseñar TIC que teñan en conta o deseño para todos e todas, a presenza da persoa e a situación na que se atopa, adaptándose e respondendo ás súas necesidades, costumes e emocións. (Sánchez Montoya, 2007).

### Conclusiones

Neste artigo analizabamos as contribucións das TIC ao traballo con alumnado con necesidades específicas de apoio educativo desde unha visión xeral de acceso a estes recursos, as posibilidades que se observan con este uso, exemplos de actuacións e dificultades de accesibilidade ás TIC. Quizais neste último punto estea o futuro reto dos profesionais que traballan e investigan neste ámbito. Xa que, hoxe por hoxe, todos somos conscientes e ninguén pon en dúbida que é necesario dar resposta ás necesidades deste colectivo, e un camiño para dar esta resposta é o uso das Novas Tecnoloxías. Pero para iso é preciso prestar atención e resolver a accesibilidade e manexabilidade dos medios. E iso pasa por coñecer o grao de acceso e uso das TIC no alumnado con necesidades educativas, as barreiras e limitacións en canto ao acceso e uso dos medios nos diferentes colectivos, incrementar a accesibilidade e a manexabilidade dos medios, identificar temáticas interesantes



e, sobre todo, ter a conta as diferenzas individuais e de grupo segundo o tipo e as características do déficit, as etapas educativas, a idade, etc. Só así estaremos garantindo un acceso, uso e posibilidade das TIC realista e axustado ás necesidades do alumnado con necesidades específicas de apoio educativo.

As posibilidades tecnolóxicas que existen na actualidade son enormes; temos unha lexislación que nos dá cobertura, pero a súa aplicación na realidade socioeducativa pasa, entre outras cuestións, pola accesibilidade dos medios para que o uso das

TIC se faga efectivo, co obxectivo último de evitar que a súa introdución non supoña unha nova forma de exclusión social e dixital para este alumnado.

## Bibliografía

- Bernardo, I., Bernardo, A. e Herrero, J. (2005) Nuevas Tecnologías y Educación Especial. *Psicothema*, nº 001, vol 17, 64-70. En <http://www.redalyc.uaemex.mx>.
- Doval, M. I. (2002) Introducción das Tecnoloxías de Apoio á Diversidade nos centros. Algunhas cuestións clave. En E. Pernas e M.I. Doval, *Novas Tecnoloxías e Innovación Educativa en Galicia*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.
- Fundación Vodafone España (2007) *TIC y Dependencia*. Madrid: Fundación Vodafone España.
- García Ponce, F.J. (2006). Nuevas Tecnologías y Contenidos Educativos para la Educación Especial. *Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, nº6. En <http://www.reddigital.cnice.mec.es>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, de 4 de mayo).
- Pérez Bueno, L. C. (2005). *Ayudas técnicas y discapacidad*. Madrid: CERMI.
- Ramírez, E.; Domínguez, A.B. e Clemente, M. (2007). Cómo valoran y usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) los profesores de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). *Revista de Educación*, nº 342, 349-372. En <http://www.revistaeducación.mec.es>.
- Rodríguez Fuentes, A. (2007). Posibilidades y dificultades de acceso y uso del conocimiento público para personas con déficits sensoriales. *Educar*, nº 39, 97-113. En <http://www.ddd.uab.cat>.
- Sánchez Montoya, R. (2002). *Ordenador y discapacidad. Guía práctica de apoyo a las personas con necesidades educativas especiales*. Madrid: CEPE. 2º Edición, reescrita y actualizada.
- Sánchez Montoya, R. (2007). Las tecnologías en la Escuela Inclusiva: nuevos escenarios, nuevas oportunidades. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, nº 9. En <http://www.raco.cat>.
- Sánchez, A. (2004). *Tecnologías de la información y comunicación para la discapacidad*. Málaga: Aljibe.
- Soto, F.J. e Rodríguez, J. (Coord.) (2002). *Las Nuevas Tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad*. *Actas del II Congreso Nacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades Educativas Especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Tortosa Nicolás, F. (2004). *Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de espectro autista: guía para docentes*. Murcia: CPR Murcia 1.
- VV.AA. (2001). *Apoyos digitales para repensar la educación especial*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- VV.AA. (2005). *¡Pregúntame sobre accesibilidad y ayudas técnicas!*. Madrid: IMSERSO.

**MODER  
NIDADE  
CALI  
DADE  
INNOVA  
CIÓN**



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

[www.udc.es](http://www.udc.es)



ENTREVISTA

# Ánxela López Leiceaga

CANDO OS SOÑOS SE FAN REALIDADE

Entrevistaron:

Manuel Armas Castro  
M<sup>a</sup> Luisa García Sánchez



Coñecín a Ánxela cando era unha nena que empezaba a súa escolarización nunha gardería. Volvimos a atoparnos uns anos despois en 6º de E.X.B., sendo eu o seu profesor titor nun Colexio Público. Foi entón cando empecei a admirar a unha rapaza intelixente, vital, alegre, loitadora, motivada co seu traballo, cunha grande sensibilidade cara á xustiza, á igualdade e á liberdade das persoas, sen un xesto de desánimo, con un fino sentido do humor e moi querida e apreciada polos compañeiros e profesores. Ánxela, pola súa diversidade funcional motórica, motivada por unha parálise cerebral, presentaba necesidades específicas de apoio educativo, especialmente na área da motricidade fina e grosa, que a obrigaba a desprazarse nunha cadeira de rodas. Lembro discusións interminables con algún profesor que dicía que non podía aprobala porque non remataba o exame no mesmo tempo que os demais. Pero tamén lembro a actitude positiva tanto da maior parte do profesorado para atender as necesidades educativas de Ánxela como a dos compañeiros de clase na aula e nos recreos.

Despois perdílle a pista, e cada vez que nos atopabamos fugazmente pola rúa, íame informando das aventuras nas que estaba metida. Fixo o Bacharelato, pelexou por poder facer a Selectividade cos compañeiros, licenciouse en Dereito. Actualmente, está traballando como asesora legal de COGAMI, imparte frecuentes conferencias, está comprometida na loita diaria pola liberdade, igualdade e independencia das persoas con diversidade funcional, e implicada en asociacións como Vlgalicia e o Foro de Vida Independente. Ten unha axenda repleta e non resulta fácil atopar un hoco para facerlle unha entrevista.



A vida de Ánxela é unha mensaxe de compromiso, o que di é o que vive, loita pola utopía dos dereitos humanos para todos, tamén para as persoas con diversidade funcional, este concepto que eu teño claro dende que ela mo explicou.

As palabras e os termos levan asociadas ideas e conceptos que representan valores culturalmente aceptados. Se queremos cambiar ideas ou valores non teremos máis remedio que cambiar as palabras que os soportan e lles dan vida. A linguaxe produce, modifica e orienta o pensamento. Temos que cambiar os termos de discapacidade, déficit, minusvalía, dependencia,

que reflicten a tradicional visión do modelo médico que se centra no problema individual, polo de "diversidade funcional" que recoñece que as persoas podemos realizar as mesmas funcións de forma distinta e sempre que teñamos ao noso alcance os recursos axeitados para logralo, sen barreiras arquitectónicas ou mentais que nolo dificulten. Para realizar a función de desprazarse, unha persoa con lesión medular pode necesitar unha cadeira de rodas mentras outra o fai coas pernas; a mesma función de maneira diversa. A persoa con diversidade funcional vén a recordarnos que hai mulleres e homes que funcionan de maneira diversa, ou mellor, que todos, absolu-



tamente todos, funcionamos de forma distinta.

Ánxela é das escasísimas persoas coas que te atopas, cruzas unhas palabras ou un sorriso, e segues o teu camiño con ganas de sacar cada día o mellor de ti mesmo para comprometerte alí onde estas na loita por facer realidade as utopías.

*1. Que recordas con máis agrado da túa etapa de estudante no colexio de Primaria, o instituto e a universidade?*

A educación é un dereito e un deber que toda persoa, calquera que sexa a súa situación, debe ter garantido desde que nace, posto que é esencial para o pleno desenvolvemento persoal e unha boa convivencia nesta sociedade. Cunha educación igual para todos, sen exclusións, adquirens uns coñecementos que

che van servir de base para poder vivir en igualdade de oportunidades, sendo capaces de dirixir as nosas vidas e coidar de nós mesmos, e asumir os riscos e solucionar os problemas cos que seguro te atoparás ao longo da vida, se realmente dispós do recursos para autoxestionar a asistencia, tanto tecnolóxica como persoal que precisas para poder levala a cabo. Aínda que non poidas realizar unha actividade, deben ensinarte como se fai.

*A educación en igualdade de oportunidades como ferramenta fundamental para que poidamos desenvolvernos e vivir nun contorno deseñado por e para as persoas con diversidade funcional.* (Manifesto do Foro de Vida Independente)

Como muller con diversidade funcional, que comezou a súa etapa educativa nos anos 80, mo-

mento na que entraba en vigor a LISMI, tendo que superar moitas barreiras tanto físicas como mentais para lograr o acceso aos centros educativos ordinarios, o que me satisface e ter vivido esa etapa de estudante que xa deixei atrás hai 7 anos (xa que desgraciadamente sei que o nivel formativo das persoas con diversidade funcional é moi inferior ao resto das persoas, especialmente das mulleres), en concreto agrádame lembrar a todas aquelas persoas (familiares, profesionais, docentes, compañeiros) que co paso do tempo pasaron a ser amigos, que me apoiaron e me trataron por igual, sen prexuízos, facendo posible esa integración e que me sentise como unha máis.

*2. Que foi o que menos che gustou da túa etapa na escola, no bacharelato e na universidade?*

O que máis me molesta e me cabrea aínda hoxe, en pleno século XXI, 26 anos despois da miña escolarización, é que teñamos que seguir contando sempre as mesmas cousas e que se siga discriminando a diferenza con todas esas barreiras, físicas e mentais, que negan o dereito á educación, que anulan as persoas, deixándoos sen posibilidade de ter vida propia, pasando a ser meros obxectos, converténdose en seres inútiles, vulnerables e dependentes. A forma de educar é o primeiro que debemos mudar porque é clave para erradicar a discriminación que aínda existe na sociedade. A educación debe estar baseada nos dereitos humanos para que se respecte e se acepte a diferenza, porque precisamente a inmensa maioría de esas barreiras que impiden o acceso a educación son debidas a ignorancia e o descoñecemento.

Se se educa no pleno respecto á diversidade humana segu-

ramente moitas das trabas coas que me atopei non existirían, como negar o acceso ao colexio, ao instituto, prohibición ou exención por parte do profesorado de realizar determinadas actividades (ser delegada de clase, ou incluso realizar a Educación Física adaptada ás características específicas da persoa) as actitudes de rexeitamento por parte dos compañeiros (no recreo, nas excursións...) as barreiras físicas que me impedían acceder a determinados lugares (polideportivo onde se realizaban os actos de fin de curso), o paso previo á universidade – o momento de facer as probas de selectivo – atopándome cun medida discriminatoria por parte da CIUGA, como era a de trasladar a todas as persoas con diversidade funcional que precisaran unha adaptación de medios e de tempo das probas, a realización dos exames nun local que cedía en Pontevedra, en réxime carcerario durante os 3 días que duraban as probas, ou sexa, exclusión; e xa na universidade, o sometemento a unha proba contra reloxoproba inadecuada polas miñas dificultades psicomotrices, impedíndome realizar o exame en igualdade de condicións.

3. *Cantos bos mestres ou mestras tiveches na túa longa vida de estudante?-deses que che dan ganas de dicir: cando sexa maior quero ser coma el-. Como era ou eran eses bos mestres?*

Non sabería dicir o número, mais foron poucos. Todos aqueles ou aquelas mestras que se esforzaban e preparaban ben as clases para que o alumno/a aprendera fomentando a participación de xeito que lle resultase atraente e que transmitían os valores democráticos da igualdade, da liberdade e xustiza, e non simplemente ir a dar a explicación que se len nuns apuntes, ditalos e marchar

4. *Que cousas terían que mellorar os profesores para axudar máis a que os rapaces tiveran máis éxito como persoas, na súa faceta de estudantes?*

Facer un seguimento máis individualizado do alumnado, para orientalo ante as posibles dificultades que poida ter. Non dedicarse a ditar apuntes; facer máis amenas as clases facilitando a comprensión, a través de xogos, a través de casos prácticos reais ou simulados; ou sexa, que se lle vexa unha aplicación práctica. Ensinar aos alumnos a pensar por si mesmos.

5. *Se foses a conselleira de Educación, ¿que cambiarías do que viches na escola, no Instituto e na Universidade?*

Se fose a conselleira de educación reduciría o número de alumnado por aula, cambiaría os plans de estudos para poder facelos

máis participativos, mellorando a calidade da educación, primando a calidade e non a cantidade no temario. Para que o pouco que asimiles sirva para poder desenvolverte na vida e desempeñar un posto de traballo

6. *Que cousas cambiarías para que os rapaces e rapazas que teñen dificultades, puidesen ir mellor nos estudos e non tivesen tantos atrancos como atopaches tí?*

Que todos e todas os rapaces e rapazas independentemente da súa condicións tivesen as mesmas oportunidades de acceder a esa escola, a ese instituto ou esa facultade que lles corresponda ou libremente elixan. Proporcionando todos os medios e recursos para que ninguén se sinta discriminado. Proporcionaría formación para que todas as persoas fosen coñecedoras da diversidade humana, eliminando



toda percepción negativa. Faría accesible e adaptaría todos os lugares, produtos e servizos para todos sen crear sitios específicos. Por ultimo, implantaría de forma definitiva o sistema de Asistencia Persoal auto xestionado para que todo estudante puidese realizar ou vivir a súa vida da forma que elixa sen ter que ver frustrados os seus desexos por falta de apoios.

Faría os exames de tal maneira que puidera acceder calquera, para evitar ter que facer unha proba adaptada ás características.

Evitaría ditar apuntes, dando os apuntes por escrito, fotocopiados. Esa sería a verdadeira inclusión.

*7. Atopaches moitos compañeiros que che axudaron e algún que che molestou?.*

A cuestión non é axudar, do que se trata é que se dirixan a ti de xeito natural, sen prexuízos, como un persoa máis sen que condicione a túa diversidade funcional. Si entendo o concepto axuda, como facilitar nun momento dado algo, prestar apoios puntuais. Si, tiven bastantes, mais baixo ese sentimento de caridade e despois afastándose de ti a hora de iniciar unha relación de amizade, sobre todo no colexio. As menos eran as que querían compartir vivencias comigo dándome un trato igualitario. A medida que vas subindo no nivel educativo, bacharelato e universidade, vaste atopando con máis compañeiros como menos prexuízos, e que incluso te apoian na defensa

dos teus dereitos (como a sentada no Instituto cando o tema da selectividade).

*8. A cidade de Santiago ten moitas barreiras arquitectónicas para a xente con dificultades para desprazarse?. A xente de Santiago ten moitas barreiras mentais para aceptar e integrar os rapaces e persoas con dificultades?*

A cidade de Santiago acaba de recibir un premio de accesibilidade, hai que recoñecer que algo se mellorou, mais séguese incumprindo sistematicamente a Lei de barreiras. Existen moitas barreiras que impiden a plena participación na sociedade vulnerando o dereito á igualdade que no ano 1978 nos recoñeceu a Constitución e a normativa posterior, tal como a LISMI, LIONDAU e a recente entrada en Vigor da Convención, tanto para acceder os transporte públicos, como os autobuses, trens, os establecementos comerciais, bancos restaurantes, hoteis, pubs, algún que outro edificio público como Correos, transitar por algunha que outra rúa...

Seguen existindo moitas barreiras mentais, moito descoñecemento e medo. Non só en Santiago, a sociedade en xeral rexeitan as persoas que son diferentes, ben sexa por unha diversidade funcional, por diferente orientación sexual, raza... Condénaas e discrimínaas. En particular, as persoas con diversidade funcional non se ven como cidadáns de pleno dereito que aspiran a ter unha vida propia; moitos vennos como seres incapaces, sen dereito a intimidade, indefensos enfermos, suxeitos de caridade, de protección e de tutela

*9. Que lles pides aos políticos para as próximas eleccións autonómicas?*







Pediríalle ao goberno que abandone definitivamente a publicidade enganosa, as falsas promesas, garantindo dunha vez por todas a igualdade de oportunidades e non discriminación das persoas con diversidade funcional, en especial das persoas que precisan de Asistencia Persoal para desenvolver a súa vida en igualdade de condicións cumprindo co disposto na Proposición Non de Lei aprobada polo Parlamento Galego, por unanimidade, o día 14 de febreiro de 2007 e co art 19 da Convención Internacional sobre os dereitos das persoas con diversidade funcional, que trata do dereito a unha Vida Independente e a ser incluídos na comunidade, adoptada pola ONU no ano 2006, que é de obrigado cumprimento no Estado dende o pasado 3 de maio.

10. Cando foi a última vez que te manifestaches ou te pechaches reivindicando melloras e protes-

tando contra a inxustiza? Contra que hai que seguir loitando?

Pois a última vez foi o 15 de setembro do ano pasado en Madrid, na marcha pola visibilidade das persoas con diversidade funcional, pola dignidade, a liberdade e a xustiza das persoas discriminadas pola súa diferenza, para que se cumpran eses dereitos outorgados pola Constitución e que son ignorados e vulnerados sistematicamente tanto polos cidadáns como polos poderes públicos. Previamente participei nun encerro en Madrid, nos Servizos Centrais do IMSERSO, en Setembro de 2006, un berro existencial pola liberdade, reivindicando melloras na LEPA (Apoio ás emendas dos grupos parlamentarios do Congreso dos Deputados que se votaban ese mesmo día), para que fose liberadora da persoa e non a condenara a seguir vivindo nun réxime penitenciario institucional ou

familiar. Todas elas convocadas polo Foro de Vida Independente, unha comunidade virtual de homes e mulleres que está en contra de toda política segregadora específica. Con sede en internet, que dun xeito libre, voluntario e espontáneo, opinan, reflexionan, actúan e ofrecen apoio entre iguais baixo o ideario da Filosofía do Movemento de Vida Independente que ten o seu fundamento na defensa dereitos civís e humanos de todos os colectivos discriminados (mulleres, homosexuais, bisexuais e transexuais, persoas de color...), na dignidade, igualdade e a liberdade, cuxo portavoz no encerro foi un galego, José Antonio Nóvoa, un dos principais activistas deste foro.

Hai que seguir loitando para que se garanta a igualdade de oportunidades e se erradique a discriminación, xa que a realidade é que continuamos vivindo nunha situación de desigualdade.





# ENTREVISTA a catro bandas

Entrevistou:

M<sup>a</sup> Montserrat Castro Rodríguez

Francisco López Pico.

Orientador do I.E.S. María Casares de Oleiros (A Coruña)

Alfonso Tembrás.

Educador Social. Colexio de Educadores/as Sociais de Galicia

David Valín Arias.

Orientador e Director do CEIP Serra de Outes

Marta Rodríguez

Psicóloga da Asociación Down Compostela

Como indica o dito popular indio “Para educar un neno, fai falta un pobo”, aínda que na actualidade, polo menos en moitos casos, parece que se está relegando este labor á escola e ás institucións que levan a cabo actividades no eido formativo “non formal”. A cada vez maior carga de responsabilidade, as características dunha sociedade complexa, as achegas da investigación, e moitos outros aspectos fan que a escola, precise da axuda doutras institucións.

Nas seguintes páxinas, pretendemos recoller a opinión de profesionais de distintos ámbitos que desenvolven un traballo dentro e/ou fóra da escola. As súas reflexións achégannos á actualidade das *neae* no eido escolar dende a perspectiva de dous orientadores –un que exerce o seu traballo no ensino secundario e outro no primario-, un deles, ademais, é director do centro; por outra banda, un educador social aporta a súa reflexión como bo coñecedor do traballo con menores en situación de exclusión social, pero tamén coñecemos as opinións dunha psicóloga que desenvolve a súa actividade nunha asociación de familias que teñen algún membro afectado pola síndrome de Down.

#### Montse Castro

1. *O alumnado con neae son aceptados polos seus/súas compañeiros/as, polo profesorado e polo resto da comunidade educativa?*

**Paco.** En xeral si. No caso dos seus compañeiros non soe haber ningún problema, sobre todo cando se lles explican as situacións e se lles solicita a súa colaboración. A resposta adoita ser moi boa. No caso dos pro-



fesores, a maioría acéptao ben. Soe haber algún caso excepcional que aínda mantén que non debería estar no centro, se ben entendo que isto é máis froito da súa propia inseguridade á hora de ter que abordar un tipo de alumnado diferente. Polo resto da comunidade educativa non soe haber ningún problema, en xeral.

Inflúe moito o xeito de abordalo por parte do centro como tal. É importante que dende o equipo directivo se trasmitan as mensaxes adecuadas, e dende o departamento de orientación se expliquen as características deste alumnado, a súa forma de actuar, de interactuar, as súas necesidades, as implicacións educativas que comporta, ...e se preste aos profesores o apoio e asesoramento que poidan precisar, o mesmo que ás familias destes alumnos/as.

Polo demáis hai que dicir que, cando se xestiona ben, pode

ser unha realidade moi enriquecedora para todos, xeradora de situacións moi educativas.

**Alfonso.** Polos compañeiros, nas etapas de educación infantil e primaria, en xeral si. No caso dos alumnos de Educación Secundaria, e dependendo moito das tipoloxías das *neae* de que se trate, así como do proceso de incorporación de cada caso nos centros, pódense presentar máis dificultades.

Polo profesorado: igualmente, vai variar moito nas diversas etapas, do coidado no proceso de integración e tamén dos apoios que se perciben para facilitar este proceso de integración.

E polo resto da comunidade educativa: en moitas ocasións, e se non se coidan moito os procesos de integración e non se lles fai participar deles, presentan moitas dificultades para entender e valorar os esforzos e adaptacións que son precisos.



**David.** Aceptación polos compañeiros: un neno ou nena con *neae*, no momento de incorporarse a un centro non se vai atopar, inicialmente e polo xeral, con actitudes de non aceptación dos compañeiros/as cara a el, polo contrario móstranse preparados para aceptar as diferenzas e esta actitude positiva retroalimentase á súa vez polo propio feito da convivencia dentro de grupos heteroxéneos. Pero ao longo da escolaridade, e como tal proceso, o grao de integración e participación na actividade do grupo así como as relacións cos compañeiros por parte do alumnado con *neae* vai depender en gran medida da existencia dun clima relacional que prime o intercambio, a colaboración e as aprendizaxes cooperativas.

Polo profesorado? Os cambios que introduciu a integración dos nenos con *neae* supuxo no seu momento un reto ante algo novidoso e que cuestionaba inercias e prácticas profesionais asentadas nalgúns casos e ba-

seadas na competitividade e na homoxeneización. En teoría, hai unha aceptación xeral dos principios da integración, se ben aínda persisten actitudes que se quedan no mero "emprazamento" e ancoradas na perspectiva de considerar a atención destes nenos como algo que compete a especialistas. Inicialmente poden darse tamén reaccións no profesorado que, despois do contacto e traballo de integración na aula, evoluciona cara a un posicionamento máis favorable e de máis seguridade profesional ante as esixencias da inclusión. Polo xeral, estas reaccións, derivadas en moitos casos da "precaución ante os cambios", véncense coa implicación maioritaria do profesorado en atopar métodos de actuación válidos para a diversidade do alumnado, e co establecemento de medidas organizativas que permitan respostas máis axeitadas ás características e necesidades individuais.

E polo resto da comunidade educativa? Nos sectores máis

implicados está firmemente arraigado un posicionamento favorable á inclusión e esta como principio básico non é abertamente cuestionada. Agora ben, persisten aínda reticencias e prexuízos que poden aflorar en determinadas circunstancias vinculados a certas interpretacións acerca de conceptos como disciplina, baixo rendimento, fracaso escolar, etc., e que enmarcados en determinadas posicións ideolóxicas poden en certos momentos actuar en contra do necesario avance cara unha escola para todos.

**Marta.** Polos compañeiros, pérome necesario diferenciar entre "aceptación" e auténtica "inclusión". Nas etapas de infantil e primeiros ciclos de primaria, o máis habitual é que o compañeiro que ten *neae* sexa un máis, non se produce discriminación nin rexeitamento algún. Poderíamos dicir que nestas primeiras etapas, a situación é de verdadeira inclusión social no eido escolar. Segundo van pasando os cursos, cando chegamos aos derradeiros cursos de primaria, empézase a percibir unha diferenciación de intereses entre os alumnos. Empezan a distanciarse e é frecuente que o alumno con *neae* non teña con quen xogar no recreo, empeza a estar fóra de todos os grupos de amigos que se forman no colexio. Esta situación aparece moito máis agravada na ESO, onde penso que son aceptados, son respectados. Pero só no recinto escolar: cando acaban as clases ninguén conta con eles para facelos participantes do tempo de lecer.

Polo profesorado? Se falamos de aceptación, penso que sí, que o profesor acepta aos alumnos con *neae*, pero está claro que non podería ser doutro xeito xa que é un alumno máis e así o debe considerar o profesorado.

E polo resto da comunidade educativa? Igual có profesorado, os alumnos dun centro escolar non poden ser "rexeitados" por ningún membro da comunidade educativa

*2. Que vantaxes e dificultades supoñen a inclusión do alumnado con neae?*

**Paco.** As vantaxes son sobre todo de índole educativa, con situacións moi fermosas de posta en práctica de valores como a colaboración, a comprensión, a empatía, a solidariedade, a aceptación do diferente, o apoio, o compañeirismo,... Os atrancos están sobre todo no terreo dos medios e recursos, tanto humanos coma materiais, que a miúdo non son os que se precisarían para unha mellor atención, dependendo do tipo de necesidades educativas a atender.

**Alfonso.** Se se dá un mínimo de condicións para que sexan posibles os procesos de inclusión (a nivel arquitectónico, material, de persoal, curricular) e se procura a implicación da comunidade educativa neles, penso que toda a comunidade pode beneficiarse destas experiencias e da mellora da calidade que poden supoñer. Pola contra, se non se prevén estes aspectos a experiencia pode ser moi negativa para todos.

**David.** Vantaxes moitas, entre outras: fomentar o respecto e a tolerancia entre os nenos. Educar para o pluralismo e a convivencia democrática require do respecto polo que é diferente. A inclusión dos nenos e as nenas con neae humaniza e enriquece ao grupo, xa que non vai en detrimento do rendemento intelectual e facilita o crecemento nos ámbitos social e emocional. Ademais, a experiencia indica que o que é bo para estes nenos tamén o é para os demais, en canto que moitas actividades,

materiais e recursos que se introducen nas aulas para responder a esixencias particulares de nenos e nenas con neae acaban sendo tamén útiles para o resto da clase e os nenos sen neae acaban tamén beneficiándose de novos recursos e métodos.

Un currículo inclusivo esixe máis dos mestres, polo que deberían contar con apoios para estruturar distintos niveis curriculares de modo que se permita a todos os alumnos/as experimentar éxitos e acadar logros.

**Marta.** Podemos contestar a esta pregunta pensando no alumnado con neae, pensando na comunidade educativa ou pensando tamén na sociedade en xeral. A sociedade está composta por persoas de toda raza e condición. As sociedades anquilosadas no pasado poden ver como algo positivo a segregación das persoas diferentes, pero a sociedade actual debe estar pensada e planificada para acoller as diferenzas. Non tería por tanto sentido pensar na escola como un ente illado, senón que como un dos eixes fundamentais

da sociedade. Podemos ter unha sociedade plural tendo unha escola que discrimina as persoas diferentes? Educar no respecto a diversidade debe empezar na escola, por tanto unha das primeiras vantaxes que vemos é a educación en valores, que pode e debe achegar a escola inclusiva. Vantaxe, polo tanto, para todos os alumnos. Beneficio, polo tanto, para a sociedade en xeral.

Poderíamos apostar por unha escola que traballase só cos "mellores" pero a maioría do alumnado non está en este grupo dos "mellores" e quedaría fóra do sistema educativo. Será, por tanto, máis axeitado utilizar na escola metodoloxías que permitan que todos os alumnos aprendan. Probablemente é máis doado coller un libro de texto e lelo na clase, probablemente é máis laborioso aplicar metodoloxías dinámicas para que todos os alumnos traballen nos mesmos temas, pero todos teñen dereito á mesma calidade de ensinanza.

*3. Teñen os centros escolares os recursos necesarios para atender as necesidades deste alumnado?*





**Paco.** Claramente non. Aínda que se deron algúns pasos neste terreo, queda moito por mellorar. Todo necesita medios e recursos, e a integración máis, se queremos que sexa unha integración "de calidade".

**Alfonso.** Penso que se teñen feito esforzos para dotar de máis persoal e de máis medios aos centros, mais estas melloras non alcanzan a todos e aínda están a ser insuficientes. Outro aspecto que quizais non se teña tan en conta é o aspecto cualitativo dos procesos de incorporación de alumnos con *neae* e da necesaria implicación deles de todos os membros da comunidade educativa.

**David.** En moitos casos, especialmente cando conflúen necesidades específicas moi particulares, pode haber carencia de recursos. Sería necesario máis persoal de apoio. Sería bo incre-

mentar a dotación de especialistas nos equipos de orientación específica e tal vez sería conveniente a existencia de equipos de carácter comarcal que coordinaran a cooperación entre os profesionais do centro escolar e os profesionais dos outros servizos externos e que planificaran a distribución de materiais e presupostos entre os distintos centros por sectores ou zonas. É necesaria a extensión dos departamentos de orientación e unha distribución máis racional deles en función de necesidades e non só baixo un criterio de *ratios* prefixadas en base ao número de unidades.

En calquera caso tamén é certo que antes de incrementar recursos convén optimizar a utilización dos xa dispoñibles, e penso que, no fondo, máis que dunha cuestión de recursos materiais, que tamén, o fundamental de cara a unha inclusión real

radica nun cambio de enfoque na praxis que permita abandonar esquemas ríxidos no currículo e nos métodos de ensino e abrir a escola á comunidade.

A forma tradicional de organización "un mestre para unha aula" terá de ser substituída por outra máis flexible na que profesorado especialista e xeneralista compartan enfoques inclusivos na perspectiva dun traballo conxunto.

**Marta.** Nos derradeiros anos vexo unha evolución moi positiva na dotación de especialistas para os centros escolares pero así a todo temos constancia de que moitos centros teñen serias dificultades para que todos os alumnos reciban os apoios que precisan

*4. Que podería facer o profesorado para mellorar a atención ás necesidades deste alumnado?*

**Paco.** Primeiro, eliminar barreiras mentais, nos casos en que aínda poida haberlas. Segundo, informarse e formarse para traballar de xeito adecuado cos tipos de alumnos que teñan. De xeito máis próximo: dentro do seu propio centro demandar do departamento de orientación o asesoramento, o apoio, as directrices tanto para o seu propio labor na aula coma para a elaboración de materiais específicos, segundo as necesidades. Os departamentos didácticos e o departamento de orientación deben traballar conxuntamente para dispor dun banco de materiais segundo as necesidades, momentos,... Se con isto non é suficiente, demandar apoios e asesoramento externo: Equipo Específico de Orientación, formación de grupos de traballo, cursos de formación que a propia Administración realiza,... ou todo isto á vez, pois non é incompatible.





Tamén é útil conectar con outros centros e colegas que teñan experiencias con alumnos e alumnas de características semellantes.

**Alfonso.** A pregunta parécese unha pregunta-trampa. Como veño sinalando, é importante a implicación de todos os membros da comunidade educativa nestes procesos de incorporación de alumnos con *neae* e non só dos profesores. Tamén a administración educativa ten unha enorme responsabilidade e polo tanto debe ter un papel protagonista.

**David.** Un prerequisite básico e fundamental para ao éxito da inclusión é a actitude positiva dos profesores/as cara a aquela, xa que a actitude do profesor/a á hora de establecer niveis de esixencia, así como a súa forma de percibir ao neno/a, vai ter unha incidencia importante no seu rendemento e no seu auto-concepto.

Por outra parte, o profesorado necesita aumentar o seu repertorio teórico e práctico en canto a recursos didácticos e metodoloxía, pero necesita tamén dispoñibilidade horaria, apoio dende dentro e fóra da escola por parte das direccións, da inspección e da administración educativa. Reflexionar sobre a propia práctica docente de xeito crítico a partir dun coñecemento maior sobre as *neae* e ir máis alá de métodos fundamentalmente instrutivos implantando metodoloxías de mediación para as aprendizaxes de capacidades cognitivas e dominio de competencias. Teñen que reorganizar a disposición dos recursos dispoñíbeis na aula procurando o traballo autónomo dos alumnos/as máis avanzados e establecer con eles novas dinámicas como por exemplo as denominadas "titorías en parella" (alumnos/as que se axudan

uns a outros) e o mestre terá así máis tempo para o traballo con *acnees* na propia aula ordinaria.

O profesorado necesita cooperación e apoio dos compañeiros/as para poder levar á práctica formas de ensino cooperativo mediante axudas adicionais e de apoio flexible coordinadas e programadas dende os propios órganos do centro: claustro, comisión de coordinación pedagóxica, departamento de orientación, etc. Neste sentido os apoios mestre a mestre son unha forma de colaboración de gran utilidade para atender as diferenzas na aula xestionando así diferentes tipos ou niveis de actividade. E ao falar de apoio mestre a mestre non é só en relación aos xa establecidos apoios polo especialista dentro da aula senón en referencia a unha rede de traballo que implique a todo o profesorado do centro e que supere a forma tradicional de organización de "un mestre para unha aula".

**Marta.** Apostar por un cambio de metodoloxía na aula. Parécese moi triste que unha gran parte do profesorado utilice como estratexia metodolóxica básica o libro de texto.

O libro de texto non debe ter moita máis función que ser un referente dos contidos a traballar, pero as unidades didácticas ou temas deben ser traballados na aula con metodoloxías dinámicas, con materiais visuais e manipulables, con traballos en grupo,... Todos os alumnos, non só os *aneae*, van a mellorar a súa aprendizaxe, van a afianzar mellor o aprendido se nos esquecemos un pouco do libro de texto.

Tamén é importante destacar que o profesorado serve de modelo de relación e respecto no trato aos alumnos con *neae*. Polo tanto, debe ter sempre presente



que todo o que faga ou diga vai marcar a relación entre o *aneae* e os seus compañeiros.

5. *Que podería facer a familia para mellorar a atención ás necesidades deste alumnado?*

**Paco.** O que xa veñen facendo en xeral, e salvo algunha excepción. Velos coma un compañeiro máis que ten as súas características, igual que cada quen ten as súas. Nalgúns casos (dependendo do tipo de *neae* que presentan) supónlles limitacións. Pero todos temos limitacións, aínda que sexan doutra índole, e as veces bastante máis negativas. En



todo caso, é bo que o profesorado e o orientador estean atentos a responder interrogantes e a explicar situacións de cara a facilitar a integración e a optimizar educativamente as situacións tan enriquecedoras que estas realidades ofrecen.

**Alfonso.** Como no caso de calquera familia, os pais de alumnos con *neae* teñen, ou deberían ter, un papel relevante na educación dos seus fillos e neste caso debe darse unha especial implicación e coordinación entre as familias e o centro educativo. É moi importante estar atentos a como leva a familia o impacto e a carga que supón que un dos seus membros teña *neae* e as dificultades que poda supoñer a incorporación do neno/a ao centro educativo, prestando apoios de diversa índole segundo se vaian presentando ao longo de todo o proceso.

**David.** Implicarse todo o posible na vida do centro e converterse en axentes de cambio involucrándose e traballando conxuntamente cos mestres/as en proxectos e programas abertos. Implicándose e participan-

do en asociacións que impulsen campañas de sensibilización e debate, e de organización de actividades de formación e para os propios nenos. O máis importante sería que os pais/nais aumentaran as súas expectativas respecto ás potencialidades dos seus fillos e fillas. É unha evidencia que a existencia de organizacións de e para as familias é unha forma efectiva de desenvolver capacidades nelas e de ofertarlles recursos.

Trátase de compartir e intercambiar coñecemento sobre o neno/a posto que a aprendizaxe se favorece cando existe harmonía nas esixencias e nas expectativas entre a familia e a escola.

**Marta.** Case todos os contidos traballados na escola teñen a súa aplicación na vida diaria. Por exemplo: se aprendemos a clasificar na escola, na casa temos moitas cousas coas que podemos practicar; calcetíns, cubertos.... É necesario que as aprendizaxes sexan trasladadas a contextos naturais para darlle un sentido real e para afianzar o aprendido, e está claro que o mellor lugar para facelo é na

propia casa ou no contorno onde vivimos.

Por outra parte, non podemos esquecer que a familia ten que crer nas súas posibilidades, facer unha aposta polo futuro do seu fillo e investir na súa educación ao igual que inviste nos outros fillos.

*6. Que poderían facer os compañeiros para axudar á integración e aproveitar mellor o que nos poidan enriquecer?*

**Paco.** Na miña práctica profesional diaria é frecuente que alumnos/as en cuxa aula se encadra por primeira vez algún rapaz ou rapaza con algún tipo de *neee*, veñan a preguntarme qué lle ocorre, que é o que ten, como poden axudarlle, o cal da pé para empezar a dispoñer de rapaces e rapazas que lle faciliten o proceso de integración no grupo, o sentirse a gusto, o relacionarse, o facer amigos,...

**Alfonso.** Son unha parte esencial no proceso de incorporación de alumnos/as con *neae* e, ademais este proceso vai repercutir tamén neles. A convivencia, o

benestar, o ambiente propicio para desenvolver aprendizaxes son tamén unha responsabilidade dos alumnos/as e polo tanto deben ser e sentirse protagonistas en todo o que pasa na aula, no patio, no comedor,...

**David.** A cuestión clave son os apoios integrais: nenos que apoian a outros nenos, xunto a mestres/as que apoian a outros mestres/as mestres, pais e nais que se comunican e colaboran co profesorado, e comunidades que apoian á escola.

**Marta.** Tratar en nivel de igualdade a todos os compañeiros e facelos partícipes das súas actividades extraescolares (Cousas tan sinxelas como invitalos aos aniversarios).

Con referencia concreta ao traballo na aula, destacamos tamén que a modalidade de apoio de titorización entre iguais, favorece a inclusión do alumno con necesidades especiais sendo ao tempo beneficiosa para o resto do alumnado, xa que non hai mellor forma de aprender e afianzar o aprendido que cando tes que explicarllo a outra persoa.

7. *Que podería facer a Administración para mellorar a atención ás necesidades deste alumnado?*

**Paco.** Establecer unha relación máis próxima cos centros nos que haxa alumnos/as con *neae*. Coñecer de primeira man as necesidades que presentan. Tratar de satisfacer as demandas, sobre todo en canto a recursos materiais e humanos, segundo o tipo de alumnado e as necesidades que presenten.

**Alfonso.** Ademais de ir adaptando os centros para facilitar o acceso a todos, de dotalos de medios humanos e materiais, cabe revisar o marco legislativo



para posibilitar os procesos flexibles que posibiliten a incorporación de todos e todas á escola, a implicación de todos os membros da comunidade educativa, os apoios precisos para cada neno/ en cada momento deste proceso...

**David.** Á Administración correspóndelle impulsar as iniciativas necesarias para avanzar cara a un maior grao de inclusión, tendo en conta que a atención á diversidade nas aulas é cuestión central e crucial para a propia escola como institución e para a sociedade no seu conxunto. A Administración debería impulsar e concretar as disposicións legais que permitan adecuar os modelos de avaliación tanto interna como externa ás necesidades que se derivan do dereito a aprender en función das propias capacidades e a compartir o que se aprende.

Ten que dotar os centros do persoal necesario para que os titores dispoñan de tempo necesario para preparar o seu traballo e para a súa formación. Establecer os planteis dos centros tendo en conta que o profesorado que atende a nenos con *neae* necesita do apoio e colaboración doutros profesionais internos e externos ao centro educativo, o que permitirían a implementación de actividades diversas no seno da propia aula e a división en grupos en momentos puntuais atendidos por profesorado. Hai que ir, como xa se fai en outros países do entorno europeo, cara á superación do modelo un grupo/un profesor para establecer a relación un grupo/un equipo de traballo: que haxa máis dun docente traballando simultaneamente na mesma aula facilita tempos de traballo individualizado con cada neno con *neae* e a atención de problemas ou disrupcións que poidan xurdir (especialmente no caso de ne-



nos con problemas emocionais e de comportamento). Procedería a tamén a reestruturación dos horarios das escolas no sentido de permitir máis tempo ao mestres dentro da súa xornada laboral para intercambiar, debater e analizar o seu traballo dentro do horario lectivo.

Posibilitar na escola o traballo de equipos multidisciplinares que veñen traballando por separado e incorporar outros profesionais (educadores sociais) ao sistema educativo. Dada a importancia da intervención temperá, articular estruturas de identificación e apoio a nivel institucional xa dende a etapa 0-3 anos. A estas idades a identificación das *neae* soe

estar en mans de profesionais da saúde, e sería conveniente implantar e estender máis equipos multidisciplinares de intervención temperá integral a nivel local ou comarcal (profesionais de servizos sociais, de saúde e educación) que actúen como servizos de apoio integral permitindo unha maior contextualización na valoración de necesidades educativas e evitando demoras que se producen cando os servizos están separados por especialidades ou distantes uns doutros na súa situación.

**Marta.** Seguir coa política actual de dotar dos recursos humanos necesarios a todos os centros escolares onde están escolariza-

dos *aneae*, e non soamente en cantidade senón tamén en calidade xa que, por exemplo, no caso dos orientadores, con certa frecuencia existen algunhas carencias formativas que dificultan o seu labor. Tamén nos parece necesario que os Equipos de Orientación Específicos contén con especialistas en discapacidade cognitivo-intelectual

8. Cita brevemente a experiencia máis positiva ou negativa que tiveches en relación con este tema.

**Paco.** Negativa practicamente ningunha. E se algunha houbo quedou compensada sobradamente polas positivas que son practicamente todas, en especial cando o grupo adopta unha actitude de axuda e de defensa duns compañeiros diferentes, ante situacións que perciben coma inxustas para estes. Destas xa vivín varias e son unha fermosa lección de amizade, compañeirismo e solidariedade. Sentínme tremendamente orgulloso dos rapaces/as. Foi unha enorme satisfacción. Unha verdadeira aprendizaxe significativa.

Outra situación especialmente fermosa foi cando unha compañeira, profesora nun aula de 4º da ESO na que está un rapaz con síndrome de Asperger, me contou, impresionada e moi satisfeita, que nunha exposición oral que os rapaces/as tiñan que facer diante da clase, este rapaz optou por facela sobre el mesmo e a súa síndrome, explicándolles aos demais compañeiros/as en que consistía, como lle afectaba, o que sentía, os seus desexos, as súas dificultades para relacionarse,... Impresionante e fermoso.

**Alfonso.** A verdade é que, ao longo dos anos, tiven coñecemento de diversos procesos de integración ce persoas con *neae* a centros e programas educati-



vos, das dificultades que se teñen presentado, do impacto na comunidade educativa dos procesos de integración, etc

**David.** As experiencias máis positivas van sempre ligadas ás expresións dos nenos e a ledicia reflectida no seu rostro á hora de "conseguir facer", ante o éxito nas tarefas e a satisfacción que á súa vez senten os/as profesores/

as ante tales logros. E, remon-tándome aos tempos nos que se iniciaba a implantación dos plans experimentais de integración na nosa comunidade, ten un valor simbólico a imaxe dunha nena con *neae* chegando por primeira vez ao centro ao lado dos seus dous irmáns cando o ano anterior se separaban cada mañá para acudir a centros distintos.

**Marta.** A experiencia positiva fundamental é ver o cambio lento pero seguro que se vai producindo na mentalidade e na disposición do profesorado para favorecer a inclusión dos alumnos con *neae*, e agradecerllo a todos no nome de DOWN COM-POSTELA, de todas as persoas con discapacidade e no meu propio nome.







# NORMATIVA

## Venancio Graña Martínez

Director do CEIP Víctor López Seoane  
(A Coruña)

NORMATIVA de aplicación na Comunidade Autónoma de Galicia que regula a atención ao alumnado con necesidade específica de apoio educativo e as persoas discapacitadas en xeral.

A seguinte relación reúne as disposicións legais que, no ámbito da atención educativa ao alumnado con necesidade específica de apoio educativo, requira por un período da súa escolarización ou ao longo de toda ela, determinados apoios e atencións educativas específicas derivadas de discapacidade, trastornos graves de conduta, por presentar altas capacidades intelectuais

ou ben pola súa integración tardía no sistema educativo español así como aqueles que se atopen en situacións persoais, sociais ou culturais desfavorables.

A lexislación dispónse por orde cronolóxica, clasificada por ámbitos, e cada norma preséntase cun extracto do contido relacionado co alumnado con necesidade específica de apoio educativo ou, de ser o caso, coas persoas discapacitadas. A consulta do texto completo de cada documento pode realizarse nos Boletíns Oficiais do Estado ou nos Diarios Oficiais de Galicia, segundo as referencias que se citan.

## 1. NORMATIVA REGULADORA DE CARÁCTER XERAL

DENOMINACIÓN	ASPECTOS QUE ABORDA
Constitución Española do 27 de decembro de 1978. (BOE, 29/12/78). Artigo 49.	Os poderes públicos realizarán unha política de previsión, tratamento, rehabilitación e integración dos diminuídos físicos, sensoriais e psíquicos, aos que prestarán a atención especializada que requiran e protexeranos especialmente para o goce dos dereitos que este Título outorga a todos os cidadáns.
(LISMI). Lei 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social dos Minusválidos. (BOE, 30/04/82). Título VI, Sección III, artigos do 23 ao 31°.	Establece as directrices xerais da atención educativa aos minusválidos que, en xeral, os integra nos sistema ordinario da educación xeral, recibindo, no seu caso, os programas de apoio e recursos que a Lei lles recoñece. Soamente cando a profundidade da minusvalía o faga imprescindible, a educación para minusválidos se levará a cabo en centros específicos. A estes efectos funcionarán en conexión cos Centros ordinarios, dotados de unidades de transición para facilitar a integración dos seus alumnos en centros ordinarios.
(LODE). Lei Orgánica 8/1985, de 3 de xullo (LODE), que regula o dereito á educación de todos os españois. (BOE, 04/07/85). Artigo 6°.	Establece o dereito do alumado a recibir as axudas e os apoios precisos para compensar as carencias e desvantaxes de tipo persoal, familiar, económico, social e cultural, especialmente no caso de presentar necesidades educativas especiais, que impidan ou dificulten o acceso e a permanencia no sistema educativo.
Lei 8/1997, do 20 de agosto, de accesibilidade e supresión de barreiras na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 29/08/97)	O seu obxecto, entre outros, é garantir ás persoas con mobilidade reducida ou calquera outra limitación a accesibilidade e utilización do contorno urbano, de edificios, medios de transporte e sistemas de comunicación sensorial.
Decreto 69/1998, do 26 de febreiro, polo que se regula a atención temperá a discapacitados na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 10/03/98). Artigo 3°.2.	Establece que os servizos sociais, educativos e sanitarios colaborarán nas actividades destinadas á prevención e detección precoz de deficiencias do desenvolvemento infantil ou de situacións de risco de padecelas.
Decreto 35/2000, do 28 de xaneiro, polo que se aproba o Regulamento de desenvolvemento e execución da Lei de accesibilidade e supresión de barreiras na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 29/02/00).	Este Decreto contén a normativa de desenvolvemento necesaria para a adecuada execución dos preceptos legislativos da Lei 8/1987, do 20 de agosto, estruturándose en dous artigos polos que se aproban o Regulamento e os correspondentes anexos, unha disposición derogatoria e dúas finais.
Lei 41/2003, de 18 de novembro, de protección patrimonial das persoas con discapacidade e de modificación do Código Civil, da Lei de Enxuzamento Civil e da Normativa Tributaria con esta finalidade. (BOE, 19/11/03).	O obxecto desta lei é favorecer a achega a título gratuito de bens e dereitos ao patrimonio das persoas con discapacidade e establecer mecanismos adecuados para garantir a afección de tales bens e dereitos, así como dos froitos, produtos e rendementos destes, á satisfacción das necesidades vitais dos seus titulares. Tales bens e dereitos constituirán o patrimonio especialmente protexido das persoas con discapacidade
Lei 51/2003, do 2 de decembro, de igualdade de oportunidades, non discriminación e accesibilidade universal das persoas con discapacidade. (BOE, 03/12/03).	É unha lei que ven a complementar á LISMI e que pretende renovar o impulso ás políticas de equiparación das persoas con discapacidade. Introduce dúas estratexias de intervención relativamente novas e que desde orixes distintas van, con todo, converxendo progresivamente; trátase da estratexia de «loita contra a discriminación» e a de «accesibilidade universal».
Real Decreto 177/2004, do 30 de xaneiro, polo que se determina a composición, funcionamento e funcións da Comisión de protección patrimonial das persoas con discapacidade (BOE, 06/02/04).	Este real decreto desenvolve a Lei 41/2003 e ten por obxecto regular a composición, funcionamento e funcións da Comisión de protección patrimonial das persoas con discapacidade, como órgano colexiado interministerial, con participación dos representantes da asociación de utilidade pública máis representativa no ámbito estatal dos diferentes tipos de discapacidade.
(LOE). Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación. (BOE, 04/05/06). Artigos 71° ao 90°.	Establece que corresponde ás administracións educativas asegurar os recursos necesarios para que os alumnos e alumnas que requiran unha atención educativa diferente á ordinaria, por presentaren necesidades educativas especiais, por dificultades específicas de aprendizaxe, polas súas altas capacidades intelectuais, por ténense incorporado tarde ao sistema educativo, ou por condicións persoais ou de historia escolar, poidan alcanzar o máximo desenvolvemento posible das súas capacidades persoais e, en todo caso, os obxectivos establecidos con carácter xeral para todo o alumnado.
Lei 27/2007, do 23 de outubro, pola que se recoñecen as linguas de signos españolas e se regulan os medios de apoio á comunicación oral das persoas xordas, con discapacidade auditiva e xordo cegas. (BOE, 24/10/07).	Por esta lei recoñécese o dereito de libre opción das persoas xordas, con discapacidade auditiva e xordo cegas á aprendizaxe, coñecemento e uso das linguas de signos españolas, e aos distintos medios de apoio á comunicación oral, nos termos establecidos na propia lei. No campo educativo teñen especial interese os artigos 7 e 16 que tratan da aprendizaxe e coñecemento na formación regrada das linguas de signos españolas e dos medios de apoio á comunicación oral delas.
Real Decreto 1494/2007, do 12 de novembro, polo que se aproba o Regulamento sobre as condicións básicas para o acceso das persoas con discapacidade ás tecnoloxías, produtos e servizos da sociedade da información e de calquera medio de comunicación social. (BOE, 21/11/07).	Este Real Decreto, de desenvolvemento da Lei 51/2003, do 2 de decembro, aproba o Regulamento polo que se establecen os criterios e as condicións que se consideran básicos para garantir o acceso das persoas con discapacidade ás tecnoloxías, produtos e servizos da sociedade da información e de calquera medio de comunicación social, de acordo cos principios de igualdade de oportunidades, non discriminación e accesibilidade universal.
Lei 49/2007, do 26 de decembro, pola que se establece o réxime de infraccións e sancións en materia de igualdade de oportunidades, non discriminación e accesibilidade universal das persoas con discapacidade. (BOE, 27/12/07).	Esta lei establece o réxime de infraccións e sancións que garantan as condicións básicas en materia de igualdade de oportunidades, non discriminación e accesibilidade universal das persoas con discapacidade, que será común en todo o territorio do Estado e será obxecto de tipificación polo lexislador autonómico, sen prexuízo daquelas outras infraccións e sancións que poida establecer no exercicio das súas competencias.

## 2. NORMATIVA REGULADORA DA ATENCIÓN EDUCATIVA AO –ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS– (ACNEE)

DENOMINACIÓN	ASPECTOS QUE ABORDA
Orde do 6 de outubro de 1995 pola que se regulan as adaptacións do currículum. (DOG, 07/11/95). Derrogado o artigo 10.1º pola Orde do 23 de novembro de 2007, (DOG, 30/11/07).	Regula as adaptacións do currículum (reforzado educativo e adaptación curricular) na educación infantil e no ensino básico. Tamén as adaptacións do currículo no bacharelato.
Decreto 320/1996, do 26 de xullo, de ordenación da educación de alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais. (DOG, 06/08/96).	Regula as condicións para a atención educativa do alumnado con necesidades educativas especiais, tanto de carácter temporal como permanente.
Orde do 28 de outubro de 1996 pola que se regulan as condicións e o procedemento para flexibilizar a duración do período de escolarización obrigatoria dos alumnos con n. educativas especiais asociadas a condicións persoais de sobredotación intelectual. (DOG, 28/11/96). Modificada pola Orde do 27 de decembro de 2002. (DOG, 30/01/03).	Regula as condicións e o procedemento para flexibilizar, con carácter excepcional, a duración do período de escolarización obrigatoria dos alumnos con necesidades educativas especiais asociadas a condicións persoais de sobredotación intelectual.
Orde do 31 de outubro de 1996 pola que se regula a avaliación psicopedagóxica dos alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais que cursan as ensinanzas de réxime xeral, e se establece o procedemento e os criterios para a realización do dictame de escolarización. (DOG, 19/12/96).	Regula as condicións, o proceso e os criterios da avaliación psicopedagóxica do a.c.n.e.e. temporais ou permanentes para, unha vez identificadas e valoradas, propoñer o réxime de escolarización e a resposta educativa máis axeitada para o mellor desenvolvemento posible das potencialidades destes alumnos e alumnas.
Decreto 120/1998, do 23 de abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 27/04/98).	Suprime os equipos psicopedagóxicos de apoio e crea nos centros os departamentos de orientación e, como órgano externo a eles, os equipos de orientación específicos.
Orde do 24 de xullo de 1998 pola que se establece a organización e funcionamento da orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia regulada polo Decreto 120/1998. (DOG, 31/07/98).	Desenvolve o Decreto 120/1998 e regula a organización e funcionamento dos departamentos de orientación e dos equipos de orientación específicos.
Orde do 27 de decembro de 2002 pola que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado de ensino non universitario con necesidades educativas especiais. (DOG, 30/01/03)	Regula as condicións e criterios para a escolarización do alumnado de ensino non universitario con necesidades educativas especiais que cursa ensinanzas de réxime xeral. (Deberase ter en conta tamén a Orde do 17 de marzo de 2007, (DOG, 19/03/07)
Real Decreto 943/2003, do 18 de xullo, polo que se regulan as condicións para flexibilizar a duración dos diversos niveis e etapas do sistema educativo para os alumnos superdotados intelctualmente. (BOE, 31/07/03). Artigo 7º. (Norma de desenvolvemento LOCE e non desenvolvida na Comunidade Autónoma de Galicia).	Establece a flexibilización da duración dos diversos niveis, etapas e graos para os alumnos superdotados intelctualmente que consiste na súa incorporación a un curso superior ao que lles corresponda pola súa idade. Esta medida poder á adoptarse ata un máximo de tres veces no ensino básico e unha soa vez na ensinanza posobrigatoria.
Orde do 20 de febreiro de 2004 pola que se establecen as medidas de atención específica ó alumnado procedente do estranxeiro. (DOG, 26/02/04).	Vén a completar a Orde do 27 de decembro de 2002 e establece as medidas de escolarización e de atención educativa para o alumnado procedente do estranxeiro.

## 3. NORMATIVA REGULADORA DAS ETAPAS EDUCATIVAS

### 3.1. Normativa reguladora de Educación Infantil (desenvolvemento LOE)

DENOMINACIÓN	ASPECTOS QUE ABORDA SOBRE ACNEE
Real Decreto 1630/2006, do 29 de decembro, polo que se establecen os ensinamentos mínimos do segundo ciclo de Educación infantil. (BOE, 04/01/07). Artigo 8º.	Dentro da atención á diversidade establece este real decreto que os centros atenderán aos nenos e nenas que presenten necesidades educativas especiais buscando a resposta educativa que mellor se adapte ás súas características e necesidades persoais.

### 3.2. Normativa reguladora de Educación Primaria (desenvolvemento LOE)

DENOMINACIÓN	ASPECTOS QUE ABORDA SOBRE ACNEE
Decreto 130/2007, do 28 de xuño, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 09/07/07). Artigos 15º e 16º.	Estes artigos regulan, respectivamente, a atención á diversidade e ao alumnado con necesidades educativas especiais, establecendo medidas de escolarización, curriculares e organizativas que aseguren o seu adecuado progreso, dentro dos principios de inclusión e normalidade.
Orde do 23 de novembro de 2007 pola que se regula a avaliación na educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 30/11/07). Artigo 5º.	Establece que o alumnado con adaptacións curriculares significativas, os criterios de avaliación establecidos nelas serán o referente fundamental para a súa avaliación e promoción.

## 3.3. Normativa reguladora de Educación Secundaria Obligatoria (LOXSE e LOE)

DENOMINACIÓN	ASPECTOS QUE ABORDA SOBRE ACNEE
Orde do 5 de maio de 1997 pola que se regulan os programas de garantía social na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 29/05/97).	Programas destinados ao alumnado que non alcance os obxectivos da ESO co fin de proporcionarlle unha formación básica e profesional que lle permita incorporarse á vida activa ou proseguir os seus estudos nas distintas ensinanzas reguladas na LOXSE, especialmente na formación profesional específica de grao medio.
Circular nº 9/1999, do 1 de setembro, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional pola que se dictan instrucións para a atención á diversidade na educación secundaria obrigatoria. Instrución 3ª e 4ª.	Dentro das medidas organizativas os centros poderán establecer agrupamentos específicos transitorios para apoiar ao alumnado con dificultades xeneralizadas de aprendizaxe. Así mesmo regúlanse os programas de ciclo adaptado, como unha medida extraordinaria de atención á diversidade que vai dirixida exclusivamente á atención do alumnado no que conflúen, ademais dun atraso académico xeneralizado, problemas graves de conduta e de convivencia no centro.
Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 13/07/07). Artigos 13º, 14º, 15º e 16º.	Dentro dos principios de educación común e de atención á diversidade, establécese a atención ao alumnado con necesidades educativas especiais, así como a implantación de programas de diversificación curricular e programas de cualificación profesional inicial.
Orde do 30 de xullo de 2007 pola que se regulan os programas de diversificación curricular na educación secundaria obrigatoria. (DOG, 21/08/07).	Esta orde regula os programas de diversificación curricular establecidos no artigo 15 do Decreto 133/2007, do 5 de xullo.
Orde do 6 de setembro de 2007 pola que se desenvolve a implantación da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 12/09/07). Puntos 7 e 8.	Establécese que o currículo poderá ser flexibilizado para poder atender a diversidade do alumnado e as medidas da súa atención estarán orientadas a responder ás necesidades educativas concretas do alumnado e á consecución das competencias básicas e dos obxectivos da etapa.
Orde do 21 de decembro de 2007 pola que se regula a avaliación na educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 07/01/08). Artigo 5º.	Establece que o alumnado con adaptacións curriculares significativas a avaliación e promoción tomará como referencia os obxectivos e os criterios de avaliación fixados nas adaptacións curriculares.



### 3.4. Normativa reguladora de Bacharelato (Desenvolvemento LOXSE)

DENOMINACIÓN	ASPECTOS QUE ABORDA SOBRE ACNEE
Decreto 275/1994, do 29 de xullo, polo que se establece o currículo do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 31/08/94). Disposición adicional primeira.1	A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria establecerá, para aqueles alumnos e alumnas con problemas graves de audición, visión e motricidade, o marco que regule as posibles adaptacións curriculares.

### 3.5. Normativa reguladora de Formación Profesional

DENOMINACIÓN	ASPECTOS QUE ABORDA SOBRE ACNEE
Orde do 30 de xullo de 2007 pola que se regula a avaliación e a acreditación académica do alumnado que cursa as ensinanzas de formación profesional inicial. (DOG, 09/08/07). Artigo 2º.c).	Na toma de decisións propias do proceso de avaliación prestarase especial atención aos criterios e ás pautas que se deben ter en conta na avaliación do alumnado con necesidades educativas especiais ou con algún tipo de discapacidade.

## 4. NORMATIVA ESTABLECIDA NOS REGULAMENTOS ORGÁNICOS E O SEU DESENVOLVEMENTO

DENOMINACIÓN	ASPECTOS QUE ABORDA SOBRE ACNEE
Decreto 374/1996, do 17 de outubro, polo que se aproba o Regulamento orgánico das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria, (DOG, 21/10/96). Artigos 82, 83 e 84.	Entre outros aspectos determina que, excepcionalmente, en función das necesidades do alumnado e das adaptacións curriculares establecidas, poderanse facer intervencións diferenciadas, debidamente temporalizadas, fóra da aula.
Orde do 22 de xullo de 1997, pola que se regulan determinados aspectos de organización e funcionamento das escolas de educación infantil, dos colexios de educación primaria e dos colexios de educación infantil e primaria dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 02/09/97). Capítulo II. Punto 3.	Determina que a atención á diversidade non é unha variable independente máis, senón que é tan importante que debe estar presente en todas e en cada unha das variables que figuren no proxecto curricular e na programación de aula, afectando ao conxunto do alumnado e non só ao a.c.n.e.e.
Decreto 324/1996, do 26 de xullo, polo que se aproba o Regulamento orgánico dos institutos de educación secundaria. (DOG, 09/08/96). Art. 94º.	Establece que os proxectos curriculares de etapa deberán incluír os criterios e procedementos previstos para organizar a atención a diversidade do alumnado e cando exista a.c.n.e.e. incluíranse os criterios para realizar as adaptacións curriculares apropiadas para eles.
Decreto 7/1999, do 7 de xaneiro, polo que se implantan e regulan os centros públicos integrados de ensinanzas non universitarias. (DOG, 26/01/99). Artigos 49º, 50º e 51º.	Entre outros aspectos determina que o a.c.n.e.e. recibirá atención docente directa por parte dos profesores do grupo no que se integran, coa axuda, se é o caso, do profesorado de apoio na propia aula. Excepcionalmente, en función das súas necesidades e das adaptacións curriculares establecidas, poderanse facer intervencións diferenciadas, debidamente temporalizadas, fóra da aula.

## 5. NORMATIVA REGULADORA DA ADMISIÓN DO ALUMNADO

DENOMINACIÓN	ASPECTOS QUE ABORDA SOBRE ACNEE
Decreto 30/2007, do 15 de marzo, polo que se regula a admisión do alumnado en centros docentes sostidos con fondos públicos que imparten as ensinanzas reguladas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. (DOG, 16/03/07). Artigo 26º.	Garante unha adecuada e equilibrada escolarización do alumnado con necesidade específica de apoio educativo nos centros públicos e nos centros privados concertados; rexerase polos principios de normalización e inclusión e asegurará a súa non discriminación e igualdade efectiva no acceso e a permanencia no sistema educativo.
Orde do 17 de marzo de 2007 pola que se regula o procedemento para a admisión do alumnado no segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obrigatoria e bacharelato en centros docentes sostidos con fondos públicos. (DOG, 19/03/07). Corrección de erros, (DOG, 04/04/07). Artigos 11º, 15º, 2º, 39º, 40º e 49º.	Establece o procedemento de solicitude de admisión do a.c.n.e.e., dos postos escolares vacantes en cada centro, do proceso de escolarización destes alumnos polos consellos escolares, da admisión en unidades ou centros de educación especial, así como do alumnado de incorporación tardía ao sistema educativo.



# Para saber máis...



Este *Para saber máis* vén a ser un complemento da ampla bibliografía que aparece recollida nos distintos artigos que aparecer no monográfico. Os artigos e libros que se presentan a continuación céntranse especialmente en aspectos xerais da educación (fundamentos, metodoloxía, organización, etc) que poden ser do interese do profesorado en xeral, por partir da dimensión dunha escola para todos e todas. Son distintas propostas, diferentes enfoques que abordan a diversidade dentro da aula, do centro escolar e incluso na comunidade en xeral, como un elemento enriquecedor e positivo para o desenvolvemento integral de cada ser humano. Existe unha ampla e variada bi-

bliografía que por razóns espaciais nós non podemos incluír, pero optamos por esta proposta porque pensamos que inclúe diversidade de perspectivas. Non pretendemos dar un enfoque unívoco, senón apostar por unha pluralidade de teorías, prácticas... para que os lectores e lectoras poidan elixir entre o que se adecúe máis os seus intereses e obxectivos persoais e profesionais.

## **Aspectos xerais da educación**

Para unha parte importante do profesorado, a diversidade é un cualificativo inherente e inseparable do termo educación, en

Ana Isabel Castro Rodríguez

Montserrat Castro Rodríguez

clara alusión á concepción de que todo ser humano é único e irrepetible; por tanto, toda interacción cun grupo de persoas vai estar baixo a premisa da diversidade. Por este motivo, a escola e o que nela se desenvolve debe dar respostas variadas en función das necesidades de cada persoa. A bibliografía que aparece a continuación presenta distintas concepcións sobre o que se entenden por escola e as accións que nela teñen lugar.

AA.VV. (2003). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico*. Barcelona: Graó.

AA.VV. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

AA.VV. (2007). *La comunidad en la escuela. La escuela en la comunidad*. Barcelona: Graó.

Álvarez Méndez, J.M. J.M. (2007). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Alvarez, L., Soler, E e Hernández, J. (1998). *Un proyecto de centro para tender la Diversidad*. Madrid: SM.

Darling-Hammond, L. (2006). *El derecho a aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

Giménez, J., Díez-Palomar, J. (Coord.). *Educación matemática y exclusión*. Barcelona: Graó.

Gutiez, P. (coord.) (2004). *Prevención, detección e intervención en el desarrollo 0-6 y sus alteraciones*. Madrid: Editorial Complutense.

Jackson, B. (1981). *Cada niño una excepción*. Madrid: Morata.

Kincheloe, J.; Steinberg, Sh. e Villaverde, L. (Comps.), (2004).

*Repensar la inteligencia*. Madrid: Morata.

López Sobaler, M. (2000). *DIAC: Documento Individual de adaptación curricular: una propuesta sencilla para la elaboración de las Adaptaciones Curriculares*. Madrid: Praxis.

Marco Stiefel, B. (2008). *Competencias Básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.

Suárez Yáñez, A., A. (1991) El profesor del aula ordinaria ante las dificultades en el aprendizaje escolar (D.A.E.)" en Zabalza Beraza, M.A. e Alberte Castiñeira, J.R. (coord.). *Educación especial y formación de profesores : actas de las Jornadas Internacionales sobre Educación Especial y Formación de Profesores*. Santiago de Compostela : Departamento de Didáctica y Organización Escolar, pp. 201-211.

### Aspectos xerais da educación especial

Neste bloque recóllense algúns libros que se centran fundamentalmente en dar unha información básica para todo o profesorado sobre a educación especial: fundamentos epistemolóxicos do que se entende por necesidades educativas especiais e educación especial, introdución ás principais causas que afectan ás dificultades da aprendizaxe, etc.

Aguilera, A. (2004). *Introducción a las dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Mc.Graw-Hill.

Barton, L. (Comp). (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.

Bautista , R. (coord.) (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.

Bengoechea, P. (1999). *Dificultades de aprendizaje escolar en niños con necesidades educativas especiales: un enfoque cognitivo*. Oviedo: S.P.U.

Gross, J. (2004). *Necesidades educativas especiales en educación primaria*. Madrid: MEC-Morata.

Marchesi, A., Coll, C. e Palacios, J. (comp.). (1999). *Desarrollo psicológico y educación. T.III: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. (2ª ed.). Madrid: Ed.Alianza.

Parrilla Latas, A. (2003). *La Respuesta Educativa a la Diversidad. Bases Pedagógicas de la Educación Especial : Manual para la Formación Inicial del Profesorado*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Paula Pérez, I. (2003). *Educación Especial*. Madrid: Mc. Graw.

Salvador Mata, F. (2001). *Enciclopedia psicopedagógica de NEE*. Vol. I-II. Málaga: Ed. Aljibe.:Málaga.

Núñez Mayán, T. (2008.). *Educación Especial: ¿normalizar ou volver patolóxicas as diferenzas?* en *Revista galega do ensino*, pp.. 20-23.

### As respostas da escola ante as necesidades educativas especiais

Os centros educativos en xeral e o seu profesorado en particular propoñen ou entenden a incorporación do alumnado con necesidades educativas especiais dende distintas perspectivas. Percibimos no noso contorno como os diferentes enfoques epistemolóxicos, metodolóxicos, organizativos, interactivos, concepcións sociais,... subxacentes nos centros, dan lugar a concepcións e prácticas educativas moi

distintas e con efectos tanto dentro como fóra deles moi diferentes. Dende a nosa perspectiva, a escola ten que ser inclusiva e contribuír á “normalización” da vida de todo o alumnado e da comunidade educativa en xeral.

AA. VV. (2007). *Atención a la diversidad, una responsabilidad compartida*. Huelva: Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.

AA.VV. (2004). *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: IRIF-Graó.

Ainscow, M.; Beresford, J.; Harris, A.; Hopkins, D. y West, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Castro Rodríguez, M.M., (2007) e Valín Arias, D.. “La integración del educador social en una escuela comprensiva. Una respuesta integral a las necesidades educativas especiales” *Aula de Innovación*, 160.

Hill Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

Huguet Comelles, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.

Lovato Quesada ,X. (2001). *Diversidad y educación de la escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. Barcelona: Paidós.

Moya Maya, A. (2002). *El profesorado de apoyo ¿dónde?,*

*¿cuándo?, ¿cómo?...realiza su trabajo..* Málaga: Aljibe.

Parrilla Latas, A., Gallego Vega, M.C. (2001). “El Modelo Colaborativo en Educación Especial”. *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*. Vol. 1. Málaga, España. Aljibe, S.L. 2001. Pag. 129-150.

Pujolás Maset, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Granada: Ediciones Aljibe.

Zabalza Beraza, M. e Cid Sabucedo, A. (2004). “Integración escolar: aspectos organizativos para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en la Comunidad Autónoma de Galicia vistos por los directores de centros escolares”. **En Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica**. Vol. 22; pp. 237-26.

### Aspectos metodolóxicos da atención ás necesidades educativas especiais

A praxe educativa como vimos sinalando está condicionada polos fundamentos teóricos do docente, da política e lexislación educativas, das características contextuais nas que se desenvolve.... Abordar o traballo dentro da aula dende unha perspectiva aberta á diversidade, implica apostar por enfoques metodolóxicos globais, ricos en estratexias de intervención, no que se implican profesionais doutros ámbitos, etc. Por este motivo, introducimos so algunhas propostas de traballo e intervención nas aulas.

Alberte Castiñeira, J.R. (2000) (Coord). *O reto da innovación da Educación Especial*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.



Alberte Castiñeira, J.R. (Coord.) (1997). *Estrategias de aprendizaje y servicios de apoyo*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.

Betes, M. (Comp), (2000). *Fundamentos de la musicoterapia*. Madrid: Morata .

Gardner, H., Feldman, D.H. y Krechevsky, M. (Comps). (2001). *Proyecto Spectrum (I), EL Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Morata.

González Jiménez, M. A. (1988). *El curriculum por talleres en un centro de integración*. Madrid: Popular.

Paula Pérez, I. (2003). *Educación Especial*. Madrid: Mc. Graw.

Pujolás Maset, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Granada: Ediciones Aljibe.

Rueda Domínguez, E. M., Monjas, I e Ardanaz Arranz, F. (2005).

"Las personas con discapacidad en el cine". *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*.

Torres González, J.A. (1999): Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas. Archidona: Aljibe.

### Escola, familia e comunidade educativa

Todos os profesionais que traballamos nas aulas, independentemente de ter alumnado con necesidades educativas especiais ou non, temos claro que non se pode estar de costas á sociedade, da que cada vez máis precisamos que tome parte activa e reflexiva sobre o que implica a educación das xeracións máis novas. A familia e a comunidade teñen cada vez máis presenza na vida dos centros, directa ou indirectamente, consciente ou inconscientemente. Os libros e artigos que aparecen a continuación recollen reflexións e experiencias sobre a implicación da familia e da comunidade na atención a escola en xeral e de forma específica co alumnado con necesidades educativas especiais.

AA.VV. (2007). *La comunidad en la escuela. La escuela en la comunidad*. Barcelona: Graó.

Alberte Castiñeira, J. R. (2001). "Aprendendo xuntos, o papel da familia e os diversos profesionais na atención á persoa cunha discapacidade" en *Revista galega do ensino*. N. 32 pp. 347-374.

Fortunati, A. (2007). *La educación de los niños como proyecto de la comunidad. Niños, educadores y padres en las escuelas infantiles y en los nuevos servicios para la infancia y la familia*. Barcelona: Octoedro.

Freixa Niella, M. (2000). "Familia y deficiencia mental". *Amar* 9.

Rodríguez Rodríguez, J., Malheiro González, X.M. e Castro Rodríguez, M<sup>a</sup> M. (Comp). (2006). *A Escola, ¿punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?*. Santiago: NEG e CESH.

### Material

Unha das principais axudas do docente son os materiais empregados. Por este motivo se introducen unha serie de libros e artigos que fan propostas de materiais para traballar en aulas ordinarias onde existe diversidade de alumnos e alumnas que teñen necesidades moi diferentes.

AA.VV (2007) "Un material hecho a medida" en en *Cuadernos de Pedagogía*, 353.

Castro de Paz, J. e Area Moreira, M. (1999). "Materiales curriculares y su adaptación a las necesidades educativas especiales." En Sánchez Palomino, A. e Torres González, J.A. *Educación Especial I: una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Castro de Paz, J. e Area Moreira, M. (2008). Los materiales curriculares y las necesidades educativas especiales. En <http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/documento12.htm>.

Cid Fernández, X. M, e Rodríguez Rodríguez, J. (2007). *A Fenda Dixital e as súas implicacións educativas*. Santiago: Nova Escola Galega.

Martínez Bonafé, J. (1992). "¿Cómo analizar los materiales?" en *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 14-18.

Míguez, J.G. e Beas, M. (1995). *El libro de texto y construcción*

*de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur.

Rodríguez Rodríguez, J. (Coord) (2006). *A elaboración e adaptación dos materiais curriculares*. Santiago de Compostela: NEG e Concello, Departamento de Educación e Mocidade.

Rodríguez Rodríguez, J. (Coord) (2006). *Materiais Curriculares e Diversidade Sociocultural en Galicia*. Santiago: Concello de Santiago.

### Avaliación

A relevancia da avaliación na atención ás necesidades educativas especiais segue a ser un tema controvertido na nosa realidade. O enfoque tradicional de que a escola avalía para aprobar ou suspender está moi presente e competindo especialmente coa idea dunha avaliación formativa, que terá como obxectivo fundamental o progreso do neno ou da nena. O descoñecemento desta última perspectiva por parte de moito profesorado afecta de forma especial ao alumnado con necesidades específicas de apoio educativo. Posteriormente aparecen algúns libros que poden axudar ao profesorado a coñecer as potencialidades de enfoques avaliativos cualitativos.

Álvarez Méndez, J.M. J.M. (2007). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Parrilla Latas, A. e Moriña Diez, A. (2002). *Evaluación Educación Primaria y Especial. Evaluación de Programas, Estudiantes, Centros y Profesores*. Barcelona: Ciss-Praxis.

## A educación especial na rede

Son moitas as web que aportan información, formación, recursos, reflexións tanto para profesionais como para familias neste ámbito. A maioría delas están vinculadas a institucións públicas e privadas que traballan a prol da atención ás persoas con necesidades educativas especiais. Aquí só presentamos algunhas, que quizás sexan as máis coñecidas.

[http://www.disabilityworld.org/09-10\\_01/spanish/indice.shtml](http://www.disabilityworld.org/09-10_01/spanish/indice.shtml)

<http://especial.fcep.urv.es/>

<http://www.webespecial.com/webespecial.htm>

<http://www.pntic.mec.es/>

[http://w3.cnice.mec.es/recursos2/atencion\\_diversidad/01\\_03\\_01.htm](http://w3.cnice.mec.es/recursos2/atencion_diversidad/01_03_01.htm)

<http://cidat.once.es/>

<http://needirectorio.cprcieza.net/>

<http://www.xtec.es/~jlagares/indexcastella.htm>

[http://informaticaparaeducacionespecial.blogspot.com/2008\\_05\\_01\\_archive.html](http://informaticaparaeducacionespecial.blogspot.com/2008_05_01_archive.html)

<http://villaves56.blogspot.com/2008/07/vocaroo-para-trabajar-la-expresin-oral.html>

<http://cprcaspe.educa.aragon.es/RECURSOS/compensat.htm>

<http://www.polibea.com/libros/index.htm>

<http://www.revistaeducacion.mec.es/enlaces3.htm>

[http://www.ulpgc.es/index.php?asignatura=1354130013572&ver=pd\\_bibliografia&id\\_](http://www.ulpgc.es/index.php?asignatura=1354130013572&ver=pd_bibliografia&id_)

<http://www.webespecial.com/> é unha interesante páxina para docentes e familias, porque oferta numerosos links con webs especializadas en distintos aspectos relativos á Educación Especial, moitas delas procedentes de asociacións. A súa organización facilita aos usuarios ir directamente a aqueles ámbitos específicos que desexan consultar

<http://www.uclm.es/profesorado/Ricardo/EE.html>,

<http://www.xtec.es/~jlagares/f2kesp.htm>

[http://www.profesorado.net/portal/educacion\\_especial.htm](http://www.profesorado.net/portal/educacion_especial.htm)

<http://www.discapnet.es>

[http://www.consumcat.net/qui\\_som/escola\\_de\\_consum/tallers/educacio\\_especial/index\\_es.html](http://www.consumcat.net/qui_som/escola_de_consum/tallers/educacio_especial/index_es.html), nesta páxina publicítanse actividades que organiza e desenvolve a Axencia Catalá de Consumo con alumnado con necesidades educativas especiais.

## Revistas especializadas:

As revistas impresas especializadas en Educación Especial, no máis amplo sentido da expresión, non son moi numerosas no entorno español e galego, pero si o son no ámbito internacional. Cómpre dicir que cada vez aparecen máis que se centran en abordar aspectos específicos (distintas disfuncionalidades). Nós ímonos centrar naquelas que dende o noso punto de vista teñen máis presenza na escola, ben sexa pola súa continuidade no tempo, ben pola súa transcendencia das achegas que fan tanto dende o punto de vista da formulación dos fundamentos teóricos e investigación, como da práctica educativa

Revista Educación Especial

*Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat.* Vic: Departament

Revista Quinesia

Disability & Society

Educational Psychology

Emotional and Behavioural Difficulties

European Journal of Special Needs Education

High Ability Studies

International Journal of Disability, Development and Education

International Journal of Inclusive Education

Journal of Intellectual & Developmental Disability

Special Educational Needs Abstracts



## ENTROIDO E IDENTIDADE. UN PUNTO DE ENCONTRO ENTRE CULTURAS

Alexandre Sotelino Losada

G.I. Esculca

Universidade de Santiago de Compostela



Todas as celebracións son momentos para a socialización, para relacionarse cos nosos iguais desde unha posición desinhibida e diferente á que asumimos nas demais datas do ano. Preséntanse como unha boa oportunidade para comezar a mergullar os nenos e as nenas na vida da comunidade, xa que os elementos culturais propios do corpo social de referencia se fan máis evidentes. Os nenos a partir destas vivencias conformarán a súa identidade, que terá máis ou menos arraigo cultural en función da maior implicación nas mesmas; así é que alguén que nunca viviu o Entroido non o pode sentir como seu. A participación no medio inmediato dependerá en gran medida do sentimento de pertenza á mesma comunidade, xa que se mentres non nos identifiquemos con algo e o asumamos como parte da nosa vida, xamais faremos nada por cambialo. Este tamén é o motivo de que cando unha celebración se desvirtúa e os veciños xa non a recoñecen como era, comezan a sentilo como algo externo, e a súa implicación na mesma será moito menor. Así que por moitos cartos que se invistan para a organización de grandes Entroidos se o pobo non os sente, a participación e implicación tenderá a ser máis escasa. Os Entroidos que realmente seguen a ser unha celebración con un carácter comunitario, identitario e relacional son aqueles que son organizados polo pobo e para o pobo.

A vivencia e a identificación persoal que supón o Entroido, séntese na transmisión interxeracional de todas e cada unha das tradicións que arredor desta festa se moven, pois ata os nosos días chegan elementos ancestrais que se perden na memoria de libros e escritos, sen saber sequer a razón exacta de moitos deses "rituais"; son varios os exemplos que podemos pór, desde as más-

caras e traxes ata o propio ciclo de Entroido, "O Carnaval, o Entroido, é a gran festa das festas, todo un compendio de creatividade espontaneidade, por unha banda, e de repetición de seculares rituais, por outra. O arquetipo de transgresión da orde habitual, da inversión de valores. Urbano e rural, algo terá o Entroido para que resistise o paso dos anos e séculos na vella Europa do Sur" (Cocho, 1998, p. 7). Esta transmisión non se fai tanto dun xeito oral senón como vivencia propia de avós, pais e fillos. É moi común ver nos "Folións" da Comarca do Bolo a diferentes xeracións tocando xuntos, ou a Peliqueiros de todas as idades na Praza da Picota de Laza, ou sinxelamente familias enteiras disfrazadas seguindo a mesma temática componendo unha comparsa. Son poucas as celebracións onde novos e vellos teñen un mesmo papel e onde se rompen barreiras xeracionais e culturais gozando, compartindo, sentindo e vivindo a festa por igual.

Pero, como dicimos, non só se vive como propio da persoa, senón que esta festa reforza tamén a identidade comunitaria e de pertenza cun territorio. A identidade cultural constitúese a partir de todos aqueles referentes e/ou representacións que identifican aos individuos dunha sociedade, país ou territorio, por riba das particularidades que, como seres humanos, sexan únicas e exclusivas dun mesmo. Así pois, a conformación da identidade cultural é un proceso individual e social, continuo e cambiante (Korenblum, 2003), e polo tanto, no marco da mesma estarían as tradicións e crenzas ata o mesmo idioma dun pobo.

No Entroido o pobo é unha unidade e todos coñecen as normas, valores e tradicións que a participación do mesmo esixe; aínda que a maioría das veces

non se fagan explícitas todas as comparten, e fan cumprilas a aqueles que desexen participar da festa. A estes efectos Gondar (1995, p. 161) apunta "As festas son un complexo simbólico en que se expresan actitudes, calidades, valores, fenómenos sociais, etc, nun todo estruturado e coherente. Toda festa constitúe polo tanto unha linguaxe só accesíbel a aqueles que dominan o seu código comunicativo (...) O carnaval, como calquera festa é, polo tanto, unha forma de falar que nos está transmitindo mensaxes". E así o entenden as vilas e pobos onde se celebra con maior énfase, que o ven como algo de todos, que forma parte deles e da súa historia; Dasairas, Gómez e Puga (2002, p.22) din en relación ao Entroido de Laza que "nestes tres días é obriga gardar a festa, e todo o pobo actúa de vixilante no cumprimento da tradición. Os transgresores son publicamente castigados para coñecemento de todos". Son días nos que a comunidade está unida no desenvolvemento dos diferentes actos e eventos que marcan o ciclo festivo, deixando as diferenzas a unha beira por uns días e desenvolvendo diferentes roles na organización de festa. Todos cooperan para a consecución de obxectivos comúns. "En cualquier acontecimiento grandioso de la vida social hay cooperación, puesto que si no, no podría haberse producido ese relevante pasaje" (Gómez 1997, p. 111). O Entroido soe ser un deses grandes momentos do almanaque na vida na parroquia, vila ou cidade.

### O Entroido. Un proxecto global intercultural

Tal e como o coñecemos o Entroido, poderíase afirmar que este é soamente galego: "Galicia entera es tierra rica en manifestaciones carnavales. Ourense



*puede ser la locomotora de un tren potente que lleva originalidad en sus vagones y tradiciones que no deben morir por ser parte fundamental de nuestra idiosincrasia" (Ocio.lavozdegalecia.es). Pero o que é a esencia do mesmo e os seus obxectivos son comúns ao resto do mundo, porque en todos os lugares onde se celebra é un motivo de unión e diversión da comunidade, de liberación, de ruptura, etc. Desde Río de Janeiro ata Venecia, pasando por Quebec en Canadá ou o de Oruru en Bolivia, en todos estes lugares, aínda con formas e tradicións diferentes, o Entroido ten connotacións similares.*

Ás veces, mesmo podemos atopar coincidencias entre os nosos entroidos e diferentes Carnavales da Península Ibérica e do Mundo. Así sucede coas Fareladas e Fariñadas que se celebran nos diferentes puntos entroideiros (Verín, Laza, Xinzo, As Eiroás-Ourense, Viana do Bolo, etc), que teñen o seu reflexo en Solsona en Lleida e en Ibi en Ala-

cante onde as batallas de *enfarinats* teñen unha importante repercusión ou en Santa Cruz de la Palma onde o enfrontamento é con po de talco. O xogo das olas que tamén se xoga noutros lugares da nosa xeografía ten exemplos parecidos no país veciño onde recibe o nome de *jogo da pucarinha* ou *cantarinha*, ou en Francia onde lle chaman *jeu de la toupiole*. Ademais do propio ciclo do entroido, as máscaras e as personaxes que cobran especial protagonismo durante estas datas, tamén aparecen noutros recunchos como en Cantabria cos *Campaneros*, en Zamora cos *Zangarrones*, en Almiruete-Guadalajara cos *Botargas*, no País Vasco cos *Zarratrkos* e *Mamoxarros*, en Trás-Os-Montes (Portugal) cos *Caretos*, no Val d'Aosta (Italia) Os *patoilles*, en Esciros (Grecia) cos *Geroi* en Binche (Bélxica), en Oruru (Bolivia) as *Morenadas* e *Diabladas*, en Barranquilla (Colombia) a *Marimonda...* e así podemos seguir enumerando unha longa lista. E aínda podemos seguir atopando coincidencias como é no caso das danzas. En Galicia existen algunhas danzas propias do Entroido como é a de San Adrián de Cobres en Pontevedra ou as danzas dos Volantes do Entroido Ribeirao de Chantada, cousa que tamén se ve coa Samba do Río de Janeiro, as Cumbias, Mapalés e o Congo de Barranquilla en Colombia, ou os *carnavalitos* bailados por diferentes zonas da xeografía andina. Mesmo en manifestacións musicais, podemos atopar na nosa terra as comparas do Grove ou Pontevedra que teñen elementos moi semellantes as *chirigotas* de Cádiz ou ás *Murgas* Arxentinas, Chilenas e Uruguais.

Estes son só algúns exemplos de que aínda que teñamos as nosas particularidades, o noso Entroido ten moito de común con outros *carnavales*. O que

vén apoiar o suposto de que aínda que teñamos diferentes estilos e niveis de vida, as persoas non deixamos de ser iso, persoas non deixamos de ser iso, persoas cunha traxectoria vital; por riba de razas e de cores están as vivencias e os sentimentos. Todos procuramos acadar o benestar con nós mesmos e coa comunidade de referencia, para o que necesitamos satisfacer, entre outras, unha serie de necesidades de carácter afectivo-relacional mediante a unión, intercambio e socialización co noso grupo de iguais neses momentos da vida en comunidade.

### Para rematar

Aínda que todos temos unha identidade e podemos recoñecernos como membros dunha comunidade, participando na mesma e compartindo as tradicións, no seo dunha sociedade positivamente multicultural, é necesario superar as tendencias centrípetas e achegarse cara o sentimento de pertenzas múltiples, cara novos espazos de identificación. Neste senso, desexamos facer fincapé no Entroido polas súas múltiples posibilidades como lugar de encontro non só interxeracional senón tamén intercultural. Podemos e debemos identificarnos coa nosa comunidade de referencia, pero tamén debemos pensar máis aló e buscar aspectos que nos vinculen a outras comunidades máis ou menos afastadas. Así é que cada Entroido por máis que teña elementos propios de cada lugar que o fan único, ao mesmo tempo pode unirnos con outras comunidades veciñas, incluso moi afastadas en distancia pero non tanto en obxectivos e formas de sentir e vivir; e polo tanto, é o Entroido algo que nos fai singulares pero que ao mesmo tempo nos une en proxectos globais.

En definitiva, o noso Entroido é algo que debemos manter, porque nos enriquece como pobo e como persoas ao ser parte da nosa cultura e da nosa historia. Debemos vivilo e participar nel activamente, porque é unha celebración que axuda a relacionarse e abrirse desde unha posición de igual a igual; e que nos fai facer unha paréntese, unha parada na nosa vida durante cinco días, algo que nas sociedades actuais cada vez se está a facer máis necesario, sabendo ademais que nos pode unir a xentes de moitas outras terras e culturas, desde unha perspectiva intercultural.

### Bibliografía

- Cocho, F. (1998). *O Entroido Galego*. Vigo: Edicións A Nosa Terra.
- Dasairas, X; Gómez N. e Puga, C. (2002). *O Entroido Ancestral*. Vigo: Edicións Do Cumio.
- Gómez Pellón, E. (1997). Cultura y Sociedad, Aguirre Baztán, A. (ed.), *Cultura e Identidad Cultural. Introducción a la Antropología*. Barcelona: Ediciones Bardeñas, pp. 109-136.
- Gondar, M. (1995). *Crítica da Razón Galega. Entre o Nos-Mesmos e o Nos-outros*. Vigo: Edicións A Nosa Terra.
- Korenblum, S. (2003). *Familias en tránsito. Las mudanzas internacionales y su impacto familiar*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- [http://ocio.lavozdeg Galicia.es/se\\_escapate/](http://ocio.lavozdeg Galicia.es/se_escapate/). Del Oso de Lugo a los apropósitos de A Coruña pasando por el loro «Ravachol». (Consulta: 19/01/2009).

# impresión. expresión *en galego*





# A LINGUA

## Recursos en Internet para a dinamización lingüística

Isabel Vaquero Quintela

Servizo de Normalización Lingüística

Universidade de Santiago de Compostela

### A dinamización lingüística e Internet

A sensibilización ou concienciación lingüística –unha das modalidades da dinamización lingüística, xunto coa promoción de novos ámbitos de uso- conta cunha poderosa ferramenta nas novas tecnoloxías, e nomeadamente en Internet. A sensibilización implica, no caso da dinamización lingüística, que un grupo social reflexione verbo da realidade sociolingüística. Unha das claves da sensibilización, logo, é dispoñer de información que permita descubrir realidades agochadas para

os nosos ollos, vencer prexuízos, mudar actitudes.

Internet non só constitúe unha valiosa fonte de información de situacións sociolingüísticas, de iniciativas, de contrastes... que poden provocar ese procura-*do cortocircuíto* mental, senón que posúe aínda ese interese e prestixio de que gozan as novas tecnoloxías e o seu manexo -non só entre a rapazada-. Ademais, o feito de moitas delas presentarse noutros idiomas, facilita o exercicio efectivo das competencias en varias linguas e a súa interrelación.



Velaquí algúns recursos de que podemos botar man, mais de seguro que a partir deles poderemos pescudar e coñecer aínda máis.

## 1. A situación das linguas

Saber cantas linguas existen no mundo, onde se falan, cantos falantes teñen... Decatarse de que rara vez coinciden linguas e estados, de que hai centos de linguas en perigo, estudar e relacionar as situacións dos falantes e das súas linguas... En resumo, percibir a diversidade lingüística como algo consubstancial ao xénero humano e as linguas como factor de identidade, reflexionar sobre como as situacións socioeconómicas inflúen sobre os idiomas e os falantes, e relacionalo coa situación do galego... todo isto podemos exercitalo nas aulas utilizando Internet como ferramenta de información.

*Ethnologue*<sup>1</sup> cataloga case 7000 linguas de todo o mundo, consultables por familias lingüísticas, países... coa inestimable axuda de mapas. *The Linguist List*<sup>2</sup> é a web con máis información e recursos sobre as linguas e a lingüística.

A misión de *Living Tongues Institute for Endangered Languages*<sup>3</sup> é promover a documentación, mantemento, preservación e revitalización das linguas en perigo de todo o mundo con axuda lingüística. National Geographic mantén o proxecto *Enduring Voices*<sup>4</sup>, que tamén se esforza por preservar as linguas en perigo de todo o mundo.

Estas non só existen en arredadísimas tribos ou en exóticas culturas doutros continentes. Centrado na realidade europea, *European minority languages*<sup>5</sup> ofrece un catálogo de linguas nesta situación xunto con recursos na

Rede de cada unha delas, aínda que cómpre advertir de que está un tanto desactualizado. Pola súa banda, *Euromosaic*<sup>6</sup> é o resultado dun proxecto financiado pola Unión Europea para coñecer a situación das linguas minoritarias europeas, a cal pode consultarse por linguas e por estados. A información que se ofrece abrangue datos xerais, historia, estatus xurídico-político, situación por ámbitos, e ligazóns de interese. Sabiades que máis de 40 millóns de europeos e europeas falan algunha destas linguas?

## 2. Política e planificación lingüística

Coñecer as políticas que diversos organismos, institución e gobernos están levando adiante a prol da diversidade lingüística reforza os nosos argumentos de defensa dun multilingüismo baseado na protección e incentivación lingua galega, o coñecemento doutras linguas, a valoración do ecoloxismo lingüístico...

A UNESCO promove o multilingüismo na educación<sup>7</sup>, xa que se trata dun factor importante para a integración, para o cal fornece instrumentos legais e asesoramento político, e tamén no ámbito da cultura<sup>8</sup>: as linguas e as súas complexas incidencias sobre a identidade, a comunicación, a integración... deveñen estratéxicas dende a perspectiva da UNESCO; se se extinguen as linguas, empobrécese o tecido da diversidade cultural, tan necesario para a supervivencia da humanidade.

Por parte, a Unión Europea tamén está a desenvolver unha política de apoio ao multilingüismo. Da súa importancia dá fe a relevancia que se lle dá ao tema no Portal da Unión Europea<sup>9</sup>; en efecto, o apartado «As linguas: a riqueza de Europa»<sup>10</sup> aparece resaltado entre a inxente –e caóti-



ca- información do portal da UE. No portal de acceso ás linguas na UE pódese atopar dende a situación actual dos idiomas na UE ou as normas de uso das linguas oficiais ata a política de fomento da aprendizaxe de idiomas e a diversidade lingüística, que se aplica non só ás 23 linguas oficiais senón tamén á multitude de linguas rexionais e minoritarias faladas en Europa.

Na web da Unión Europea podemos acceder a un recurso sinxelo e ben interesante: un texto sobre «Os europeos: unidade na diversidade»<sup>11</sup>, para ler e oír nas 23 linguas oficiais, algunhas delas bastante exóticas para a maioría dos galegos, como o húngaro, o neerlandés, o estonio, o finés...

Tamén a Comisión Europea fai explícita en Internet as súas políticas<sup>12</sup>, incluída a de promoción do multilingüismo<sup>13</sup>, para o cal mesmo conta coa figura do Comisario Europeo para o Multilingüismo<sup>14</sup>.

Pola súa banda, o Consello de Europa, a través do seu Comité



de Ministros, promulgou a Carta Europea das linguas rexionais ou minoritarias<sup>15</sup>, un tratado europeo (CETS 148) adoptado en 1992 para promover e protexer as linguas rexionais e minoritarias históricas de Europa, sempre que non sexan linguas oficiais de Estado.

Para saber máis polo miúdo da acción da UE cara ás linguas minorizadas, podemos consultar a web do *European Bureau for Lesser-Used Languages* (EBLUL)<sup>16</sup> ou Axencia Europea para as Linguas Minoritarias, unha rede de comités representantes destas linguas dos estados membros da UE. A axencia fornece información sobre programas europeos, e asesoramento a autoridades locais e rexionais que promocionan linguas minorizadas. Impulsada polo EBLUL, *EuroLang*<sup>17</sup> é unha axencia de noticias especializada en cubrir temas relacionados coas linguas minorizadas e a diversidade lingüística dentro da Unión Europea. Fornece un servizo dia-

rio en Europa a ONGs, medios de comunicación, administracións europeas, estatais e locais, institucións académicas, investigadores e público en xeral.

Pola súa banda, *Mercator Network*<sup>18</sup> é unha rede composta de tres centros de investigación e documentación que se ocupan das linguas minorizadas da UE. Cada centro ten un programa de traballo de seu e unha especialidade: *Mercator-Education*<sup>19</sup>, en Frísia, Países Baixos, encárgase do uso das linguas minorizadas no ensino, e a través do seu web pódese acceder á Rede de Escolas Multilingües<sup>20</sup>; *Mercator-Legislación*<sup>21</sup>, en Barcelona, estuda o dereito e a lexislación lingüística destas linguas na administración pública, e mantén unha potente base de datos; *Mercator-Media*<sup>22</sup>, na Universidade do País de Gales, ocúpase da relación das linguas minorizadas cos medios de comunicación e as novas tecnoloxías.

As políticas lingüísticas orientadas á promoción e desenvolvemento dunha lingua en concreto, poden ser desenvolvidas por organismos de carácter internacional, como a *Organisation internationale de la Francophonie*<sup>23</sup>, que agrupa 56 estados arredor da cuestión do estatus do francés e o *Conseil international de la langue française* para as relacionadas co corpus desta lingua. Igualmente o portugués conta coa *Comunidade de Países de Língua Portuguesa*<sup>24</sup> ou co *Observatório da Língua Portuguesa*<sup>25</sup>, cuxo subtítulo é «A Língua Portuguesa é uma Língua Pluricêntrica».

Todos os países ou estados concretos desenvolven, por activa ou por pasiva, as súas propias políticas lingüísticas, con diversas orientacións. A través do web da *Office québécois de la langue française*<sup>26</sup> podemos coñecer a acción do goberno quebequés –un clásico nas po-

líticas de promoción de linguas minorizadas, como é o francés no Quebec– tanto no que se refire á planificación do estatus como do corpus. Precisamente a través dun web tamén quebequés, *L'aménagement linguistique dans le monde*<sup>27</sup> podemos coñecer as políticas lingüísticas de todo o mundo, clasificadas non só por idiomas ou países, senón tamén por tipos de políticas<sup>28</sup>, o que nos permite ter acceso directo ás súas claves.

### 3. A política lingüística no Estado español

A información oficial sobre a política lingüística española é máis parcial e fraccionada. O estatus do español en todo o Estado fica definido na propia Constitución<sup>29</sup>: é a lingua oficial de todo o territorio. Ademais, existe unha política de promoción exterior, centrada fundamentalmente no ensino da lingua e da difusión da cultura española e hispanoamericana, para o cal o Instituto Cervantes<sup>30</sup> se converte en esteo principal.

No que se refire ao estatus das linguas oficiais que non son o español, convén ter en conta, en primeiro lugar, a configuración do marco xurídico a partir da Constitución e das interpretacións xurisprudenciais<sup>31</sup> do Tribunal Constitucional, que semellan amosar unha evolución na consideración do estatus de catalán, eusquera e galego, e no referido á delimitación de dereitos e deberes lingüísticos; froito desta evolución é, por exemplo, o Estatuto básico do empregado público<sup>32</sup> ou a creación do *Consejo* e da *Oficina de las lenguas oficiales de la Administración General del Estado*<sup>33</sup>. En segundo lugar, sobrancea o asinamento por parte de España en 1992 da Carta Europea das Linguas Rexionais e Minoritarias, e do seu instrumento de ratificación<sup>34</sup>. E

finalmente, os diferentes estatutos e leis de normalización/política lingüística promulgadas para elas nos diversos territorios onde se falan (véxase, por exemplo, o caso do catalán en Cataluña<sup>35</sup>).

O marco legal da política lingüística galega, alén do marco constitucional, está definido polo Estatuto de Autonomía<sup>36</sup> de 1981, e pola Lei de normalización lingüística<sup>37</sup> de 1983. En 30 anos, poucos desenvolvementos deste marco existen a maiores, e menos aínda que sexan de relevo, ata os últimos anos.

O 21 de setembro de 2004 aprobouse por unanimidade no Parlamento de Galicia e a instancia do goberno da Xunta daquela o Plan xeral de normalización da lingua galega<sup>38</sup>, con máis de catrocentas medidas concretas, elaboradas a partir da realidade lingüística de Galicia, para favorecer o uso do idioma nos distintos ámbitos da sociedade e garantir que calquera cidadán poida vivir plenamente en galego.

Resultado da aplicación do dito Plan xeral son a aprobación en 2007 no Parlamento galego da Lei da función pública de Galicia<sup>39</sup>, que establece –consonte o Estatuto básico do empregado público– a obriga de demostrar o coñecemento da lingua galega nas probas selectivas que se realicen para o acceso a prazas da Administración da Xunta, das entidades locais e das universidades galegas, así como a determinación de que o cumprimento do PNL será un dos factores que se deben ter en conta na avaliación do desempeño dos empregados públicos. Tamén nese ano se aprobou o Decreto polo que se regula o uso e promoción do galego no ensino<sup>40</sup>, que recolle parte dos obxectivos trazados no Plan xeral de normalización da lingua galega para o ámbito do ensino.

## Referencias

- 1 <http://www.ethnologue.com/>
- 2 <http://linguistlist.org/>
- 3 <http://www.livingtongues.org/>
- 4 <http://www.nationalgeographic.com/mission/enduringvoices/>
- 5 <http://www.smo.uhi.ac.uk/saoghal/mion-chanain/en/>
- 6 <http://www.uoc.es/euromosaic/index.html>
- 7 [http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL\\_ID=55887&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=55887&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- 8 [http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL\\_ID=35097&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=35097&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- 9 [http://europa.eu/index\\_es.htm](http://europa.eu/index_es.htm)
- 10 <http://europa.eu/languages/es/home>
- 11 [http://europa.eu/abc/european\\_countries/languages/index\\_es.htm](http://europa.eu/abc/european_countries/languages/index_es.htm)
- 12 [http://ec.europa.eu/policies/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/policies/index_es.htm)
- 13 [http://ec.europa.eu/education/languages/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/index_es.htm)
- 14 [http://ec.europa.eu/commission\\_barroso/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/commission_barroso/index_es.htm)
- 15 [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM\(2006\)182&Language=lanFrench&Ver=original&Site=COE&BackColorInternet=DBCDF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM(2006)182&Language=lanFrench&Ver=original&Site=COE&BackColorInternet=DBCDF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864)
- 16 <http://www.eblul.org/>
- 17 <http://www.eurolang.net/>
- 18 <http://www.mercator-central.org/>
- 19 <http://www.mercator-education.org/>
- 20 <http://www.networkofschools.org/Espanol>
- 21 <http://www.ciemem.org/mercator/>
- 22 <http://www.mercatormedia.com/>
- 23 <http://www.francophonie.org/>
- 24 [http://www.cplp.org/L%C3%ADngua\\_Portuguesa.aspx?ID=86](http://www.cplp.org/L%C3%ADngua_Portuguesa.aspx?ID=86)
- 25 <http://www.observatoriop.com/>
- 26 <http://www.olf.gouv.qc.ca/>
- 27 <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/index.shtml>
- 28 [http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/index\\_politique-Ing.htm](http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/index_politique-Ing.htm)
- 29 <http://www.map.es/documentacion/legislacion/constitucion.html>
- 30 [http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/informacion.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm)
- 31 [http://www.map.es/documentacion/politica\\_autonomica/Oficina\\_Lenguas\\_Oficiales/Jurisprudencia.html](http://www.map.es/documentacion/politica_autonomica/Oficina_Lenguas_Oficiales/Jurisprudencia.html)
- 32 [http://www.boe.es/boe\\_gallego/dias/2007/04/20/pdfs/A01622-01650.pdf](http://www.boe.es/boe_gallego/dias/2007/04/20/pdfs/A01622-01650.pdf)
- 33 [http://www.map.es/documentacion/politica\\_autonomica/Oficina\\_Lenguas\\_Oficiales](http://www.map.es/documentacion/politica_autonomica/Oficina_Lenguas_Oficiales)
- 34 [http://www.xunta.es/linguagalega/lexislacion\\_0](http://www.xunta.es/linguagalega/lexislacion_0)
- 35 <http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengatcat/menuitem.1ab5a94fef60a1e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextoid=8647f9465ff61110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=8647f9465ff61110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>
- 36 <http://www.xunta.es/linguagalega/arquivos/Ref.xral-1.pdf>
- 37 <http://www.xunta.es/linguagalega/arquivos/Ref.xral-2.pdf>
- 38 [http://www.xunta.es/linguagalega/plan\\_xeral\\_de\\_normalizacion](http://www.xunta.es/linguagalega/plan_xeral_de_normalizacion)
- 39 [http://www.xunta.es/linguagalega/arquivos/Ref.aa5\\_.pdf](http://www.xunta.es/linguagalega/arquivos/Ref.aa5_.pdf)
- 40 [http://www.xunta.es/linguagalega/arquivos/Ref.ED\\_5.pdf](http://www.xunta.es/linguagalega/arquivos/Ref.ED_5.pdf)



# Agustín Fernández Paz

## UN ESCRITOR, UN MESTRE

Entrevistou:

Miguel Vázquez Freire

Agustín Fernández Paz é unha das voces maiores da literatura infantil e xuvenil en lingua galega. É, por certo, tamén membro fundador de Nova Escola Galega. Escritor multipremiado, con obras traducidas a todos os idiomas peninsulares, era cuestión de tempo que algún día fose tamén recoñecido co Premio Nacional de Literatura, que se entrega anualmente ao autor dunha obra publicada en calquera das linguas do Estado. Ese tempo chegou: en novembro do ano pasado soubemos que a súa última obra, *O único que queda é o amor*, merecera esa galardón. Sabiamos tamén que algún día teríamos con el unha conversa nestas páxinas e ese día xa non podía ser demorado.

*P. En varias ocasións tes contado a directa conexión entre os teus inicios de escritor e a túa condición de docente, como os teus primeiros textos naceron co obxecto de desenvolver actividades escolares concibidas no ámbito de proxectos de renovación pedagóxica...*

R. Así foron as cousas, si. Aínda que xa escribía desde había ben anos (sobre todo, o que hoxe chamaríamos "diarios de lecturas" ou "de películas") e mesmo traballara o ensaio e a narrativa (como tal, aínda conservo un borrador de novela negra arredor do proxecto da central nuclear de Xove), a primeira tentativa de facer ficción dun xeito continuado foi cunha serie de textos, con protagonistas fixos, que escribín para o meu alumnado de Mugar dos, aló polo ano 1978. E despois xa veu a experiencia dos materiais didácticos co Colectivo Avantar: precisábanse lecturas que abordasen temas que desexabamos tratar, e non as atopabamos nos textos literarios que había daquela, así que eu era o encargado de elaboralas. Algunhas delas, convenientemente recicladas, apareceron anos máis tarde en libros meus.

*P. Pero a túa obra, ao mesmo tempo, é un excelente exemplo de como poden conciliarse as dúas vocacións (a literaria e a docente) sen caer no perigo, tantas veces citado en relación coa literatura infantil, do didactismo. Como se consegue isto?*

R. Supoño que se consegue sendo consciente dese perigo, asumindo que ese non é o camiño polo que se quere andar. Ten en conta que, antes que escritor, eu era e son lector. Polo traballo docente, e porque me interesaba moito a título persoal, lin moitísima LIX entre os anos 1974 e 1990, por fixar unha etapa previa aos meus libros, mergulleime nela con paixón. Aí descubrín que os grandes mestres (Roald Dahl, Ende, Astrid Lindgren, Rodari, Úrsula Wölfel...) non precisaban do didactismo para expresar as súas ideas e a súa visión do mundo. Só había que seguir o seu exemplo.

*P. Vés de citar ao autor italiano Gianni Rodari. Na súa Gramática da fantasía algúns pareceron ver o triunfo definitivo do "ludismo" na literatura para nenos, fronte aos que defendían a inclusión de contidos moralizantes ou ideolóxicos. Entendo que ti fas unha interpretación ben diferente...*

R. Gianni Rodari foi unha influencia moi importante na miña formación, tanto na didáctica da lingua como na escrita. Aínda que hai anos que non volvo a el, percibo o seu pouso latexando por baixo do que fago. Paréceme magnífico que sinais a lectura terxiversadora que se fixo de Rodari, reducido en moitos casos a xogos de palabras efémeros e baleiros coma pompas de xabón. A Gramática da fantasía, lida superficialmente, sería un libro que tamén eu rexeitaría. Por sorte, é moito máis; hai nel unha forza creativa, revolucionaria e humanista coa que me identifico. Deberíamos reivindicar o Rodari completo: o autor de marabillas como Contos ao teléfono ou Pequenos vagabundos, o home preocupado polo ensino e ligado ao MCE italiano, o que fala da necesidade de desenvolver a creatividade de todos para transformar o mundo. Aínda que tamén escribise, e iso é inevitable, algúns libros menores que resisten mal o paso do tempo.

*P. Coido que as túas obras son a mellor proba de como o "compromiso" (usando unha acepción agora mal valorada) e o fantástico, o serio e o puro gozo lector, poden ser perfectamente compatibles na obra literaria.*

R. O que un escribe sempre acaba sendo unha especie de retrato das ideas e da visión do mundo do autor. É inevitable que sexa así, gústame afirmar que os meus libros están feitos cos fíos da vida, son os únicos que teño á man para tecelos. E a proba de que o compromiso co real e o emprego de tramas fantásticas (e que fascinen aos lectores) non son incompatibles, témola cos verdadeiros clásicos, os escritores que un elixe como mestres. Sen ter a ousadía de me comparar con eles, o que si me ensinaron é que cómpre tomar en serio o que tes entre mans e buscar o teu propio camiño. Que sempre o hai, xaora. Despois, descubrir que ese camiño ten lectores é unha experiencia impagable.

*P. Xa entrando na análise específica das túas obras, hai un mecanismo que se repite con algunha frecuencia desde a primeira e premiada, As flores radiactivas. Refírome á aparición dun elemento fantástico que intervéñ como resolución positiva do conflito. Son esas "flores" que, nadas do lixo nuclear, producen pacifistas; ou ese fantasma que en Avenida do Parque, 17, axuda a corrixir os excesos*



*dos profesores autoritarios; ou esas Fadas verdes que contribúen a evitar a agresión ecolóxica...*

R. É que eu creo que este é un procedemento de alta rendibilidade literaria. O emprego do fantástico serve, precisamente, para falar da realidade cunha profundidade maior, desvelando aspectos que co realismo estrito sería máis difícil. O paradigma pode ser *A metamorfose* de Kafka ou, en clave galega, esa marabilla que é "A visita" de Xohán Casal. Poucas veces a incomunicación e a soidade esencial acadaron tanta profundidade, por fixármonos só nun aspecto de obras que son ben máis ricas.

No meu caso, o fantástico, polo que ten de atractivo e pola liberdade que che dá, permíteme un achegamento doado a temas máis difíciles de abordar, sobre todo para un lectorado en formación, como é o da LIX. As dúas novelas que citas son un bo exemplo diso, e poderíamoslles engadir outras que tamén estimo especialmente, como *Cos pés no aire*.

*P. Podería dicirse, seguindo este fío, que a túa obra traza pontes entre ámbitos temáticos e mesmo estilísticos que moitas veces, erroneamente, se interpretan como antagónicos ou incompatibles. Na túa obra, o fantástico semella intervir como un modo de desvelamento do real.*

R. Eu non o diría mellor: o fantástico como un modo de desvelamento do real. Neste punto, non fago máis que seguir o camiño tratado por mestres que admiro especialmente, desde Kafka a Murakami, pasando por Cortázar, Méndez Ferrín ou Calvino. Ou, no ámbito da LIX, por Michael Ende ou Jostein Gaarder. E sen esquecer nunca a riqueza da tradición oral, a galega e a universal, auténtico xermolo desta vía.

*P. Con todo, nas dúas obras en que homenaxeas aos teus admirados mestres do xénero de terror, E. A. Poe e Lovecraft (Cartas de inverno e Aire negro), eu teño a impresión de que o autor se está a asomar a un abismo de misterio para o cal nin o recurso á razón, nin o recurso á fantasía, constitúen xa instrumentos de salvación. É, se cadra, por iso que o final aberto se impón neles...*

R. Eses dous libros, así como outros relatos de terror espallados por aí, representan outra faceta diferente. Tamén está a miña visión do mundo, mais exprésase a través dos códigos temáticos e formais propios do xénero.

*Cartas de inverno* é unha homenaxe explícita ao mundo de H. P. Lovecraft, cun final aberto que non podería ser doutro xeito sen subverter (ou peor, sen

adozar) os códigos dos que falei. Aire negro, para min, é un libro distinto, máis ambicioso. Formalmente, é debedor de Outra volta á torniqueta, de Henry James, cunha utilización semellante da ambigüidade do punto de vista. Tematicamente, é un trenzado de moitos dos fíos que me interesaban daquela (sobre todo, da necesidade de non perder o rico mundo mítico propio das culturas rurais).

*P. En Aire negro, por outra banda, elevas á máxima expresión outra das constantes da túa obra, o que eu chamaría a apoloxía do lector. En moitas das túas obras a lectura parece ter, de algún xeito, esa mesma función terapéutica que o doutor mozo de Aire negro lle atribúe. Coido que, nesa mesma liña, defendes a importancia de conceder un maior protagonismo á lectura na práctica docente, unha experiencia que ti mesmo aplicaches nas túas clases.*

R. Dicioo Cunqueiro, xa no ano 1963: "O home precisa, coma quen bebe auga, beber soños". E Paul Auster en Oviedo, no discurso que leu na entrega dos Premios Príncipe de Asturias do 2006, reiterábo: "Necesitamos historias case tanto coma o comer, e sexa cal sexa a forma en que se presenten -na páxina impresa ou na pantalla da televisión- resultaría imposible imaxinar a vida sen elas." Para min, esta idea de que as persoas temos necesidade das historias é decisiva, eu son un bo exemplo deste precisar as historias como o pan de cada día.

Centrándome xa na docencia, opino que a lectura é unha poderosísima ferramenta formativa. Que se pode aprender máis, e máis fondo, mergullándote nalgún libro determinado. De aí que a lectura fose sempre un dos eixes centrais da miña práctica na aula. E de aí nace tamén a miña teima en introducir algún personaxe lector nos meus libros. A través del, podo falar de títulos e de autores que me interesa salientar, inseríndoos con naturalidade na trama. Algo que chega a ser rechamante n'O único que queda é o amor.

*P. Na miña opinión, a túa obra evidencia a importancia de que o docente, se quere estimular no seu alumnado o interese pola lectura, sexa el mesmo un lector apaixonado. Certamente, o lector pode gozar dos teus relatos e novelas sen necesidade de coñecer os referentes literarios que aparecen nelas; pero indubidablemente o gozo lector incrementase na medida en que esas referencias son coñecidas e aí debería intervir, penso eu, a cooperación do profesor.*

R. O gusto pola literatura transmítese por contaxio, esa é a situación ideal. Un lector apaixonado crea lectores ao seu redor, case sen pretendelo. Con



todo, tamén é certo que calquera docente (ou persoa do ámbito familiar) pode axudar moito na formación lectora aínda sen ser lector, chega con que crea na importancia de adquirir esa capacidade.

E si, os libros que cito non son azarosos. Coma tal, en *Corredores de sombra*, cando Clara e Miguel se coñecen, o libro que a rapaza está a ler é *Grandes esperanzas*, unha novela que, dalgún xeito, narra unha historia de amor como a que eles se dispoñen a vivir. Un profesor atento pode facer marabillas, xaora. Mais non é imprescindible: se hai sorte, o lector terá curiosidade por explorar algúns dos libros que introduzo.

*P. Por outro lado, a referencialidade non se limita á literatura senón que se amplía ao cine e mesmo á banda deseñada. Penso en, por exemplo, Contos por palabras, Amor dos quince anos, Marilyn ou mesmo O meu nome é Skywalker e O laboratorio do doutor Nogueira, obras nas que o xogo paródico a partir de figuras literarias ou da pantalla (ou ambas as dúas simultaneamente) constitúe o cerne xerador do relato. Poderíamos, logo, dicir que a túa obra contribúe a negar esa dicotomía entre a cultura do libro e a cultura da imaxe da que tantos falan?*

R. Dixen antes que sempre tiven fame de historias, que non só están nos libros. O cine e a banda de-

señada foron, e son, outras das miñas paixóns persistentes. Como non van negar os meus libros esa aparente dicotomía da que falas? En min non existe: son modalidades narrativas distintas, mais profundamente interconectadas. Volvo a algo que xa dixen: unha historia sempre transmite unha visión do mundo e da vida, sexa *Trazo de tiza* de Miguelanxo Prado, *Herba moura* de Teresa Moure ou *Paris, Texas* de Win Wenders. "Sinto que detrás de cada libro hai unha persoa que me fala", afirmaba Montag, o bombeiro pirómano de Fahrenheit 451. Así que o cine, os libros, os cómics... o que fan é retroalimentarse, un leva a outros, todo acaba sendo un monllo de historias e de vidas. Como vai haber dicotomía?

*P. Voltendo á cuestión dos libros, a lectura e a escola, hai en certo número das túas obras unha especie de axuste de contas coa cuestión escolar. Isto é notorio en Avenida del Parque, 17, onde se denuncia o uso do castigo físico nas aulas, mentres que en Trece anos de Branca a protagonista describe as figuras opostas de mestres comprometidos co ensino fronte a outros que simplemente son, como ti mesmo tes dito, "malas persoas". Por outra banda, na triloxía da memoria, da que falaremos de seguido, hai unha explícita homenaxe aos mestres republicanos represaliados. Alguén podería dicir que a túa obra fala dunha escola que xa non existe mentres que eu, ao contrario, coído que encerran*



*contribucións necesarias ao debate sobre o modelo de escola ao que deberíamos aspirar, un debate que segue máis vivo que nunca...*

R. Creo que nesta pregunta van xuntas moitas cuestións, gustaríame diferenciar polo menos dúas.

Sempre que nos meus libros aparece o mundo educativo, sexa nas referencias a unha escola afastada no tempo, como é a da República, sexa desde a crítica a vivencias escolares propias que me limito a ficcionar levemente, o que latexa é a visión que teño da educación e da vida nos centros, que foi o motor principal da miña vida.

Falo dun modelo de escola que tratamos de facer realidade tanta xente da miña xeración, na práctica cotiá e a través dos MRP's como Nova Escola Galega. Ese deveso por cambiar a vida e por cambiar o mundo a través das aulas. Aínda é moi grande a distancia entre a realidade e o desexo, aínda queda lonxe a educación que soñamos, mais tamén hai algúns avances que se deben ao noso esforzo.

Ademais, non podemos esquecer que como ensinantes sempre conseguimos moitos obxectivos que non teñen relevancia pública, pero que posúen unha dimensión humana moi fonda. Contribuír ao desenvolvemento persoal dos alumnos e alumnas é o obxectivo que lle dá sentido ao noso traballo.

*P. Aludín antes á triloxía da memoria, nome que se ten dado ás tres novelas, publicadas a comezos desta década, que gardan relación coa guerra civil: Noite de voraces sombras (2002), Tres pasos polo misterio (2004) e Corredores de sombras (2006). Son obras, penso eu, que reivindican o dereito, senón a obriga, do escritor a involucrarse, desde a ficción, no debate político...*

R. Para os lectores pode ser así, mais para min teñen unha dimensión máis fonda, pois nacen da miña biografía, deses fíos da vida aos que antes me referín.

Eu medrei nos anos cincuenta e sesenta, uns anos nos que a ignorancia sobre o noso pasado era pavo-

rosa. Co paso dos anos, sempre a anacos, fun descubriendo a historia deste país noso, souben como nos foi terxiversada e negada. Todo demasiado amargo, non podía deixar de facer un axuste de contas con ese pasado. E máis cando penso que ese pasado deu como froito un presente complexo, onde aniñan (e mesmo se impoñen a través dos medios) esas visións desinformadas e incompletas da nosa historia.

Por iso, os protagonistas dos tres libros, case sempre xente moza, son persoas que viven na actualidade. Non son novelas históricas, senón actuais, pois falan de hoxe, de como se está a vivir o que os especialistas chaman a posmemoria (a memoria dun pasado que non se viviu directamente). Ante os políticos que nos din “¡Basta ya de abrir fosas!” ou “No debemos remover el pasado”, eu opoño unha frase magnífica da checa Mónica Zgustova: “Non se pode vivir plenamente a propia liberdade sen coñecer o pasado, que conformou o que somos. Nunca a ignorancia e a evasión poden ser guías axeitadas do presente.”

*P. Sei que tamén tes sido cualificado de escritor “ideolóxico”, no sentido de que non eludes afrontar desde a túa obra conflitos con gran carga ideolóxica, ás veces mesmo con directa inclusión da actualidade na construción do relato ficcional, como en As flores radiactivas co barco de Greenpeace e o “Xurelo” (para tratar o tema do pacifismo e a ecoloxía); outras, mediante a elaboración de figuras máis metafóricas, como o indixente de O meu nome é Skywalker, ou o científico d’O laboratorio do doutor Nogueira (para a exclusión social, a inmigración e o racismo). Sénteste reflectido nese cualificativo?*

R. Claro que me sinto reflectido, e a moita honra! Con todo, creo imprescindible facer unha aclaración: non hai escritor que non sexa ideolóxico; calquera obra, mesmo a aparentemente máis banal, está enchoupada de ideoloxía. A confusión xorde cando só se nos chama ideolóxicos aos escritores que temos unha visión do mundo que non coincide coa dominante, coa hexemónica no discurso social que definen os poderes fácticos e os medios de masas.

Nalgúns dos meus libros esa inevitable ideoloxía faise máis explícita, aínda que apareza temperada pola tenrura da trama (como n’O meu nome é Skywaker) ou polo recurso do humor (como n’O laboratorio do doutor Nogueira), por cinguirme aos dous libros que citas.

*P. Hai unha novela, ata certo punto insólita a respecto do conxunto da túa obra, que é O centro do labirinto. Nela recorres á fórmula da antiutopía futurista para denunciar unha situación perfectamente*

*contemporánea, como é o avance da globalización e a acción depredadora que exerce sobre as linguas e culturas minorizadas.*

R. Se cadra para o lector ten ese punto de insólita, aínda que eu a vexo ben asentada no conxunto do que levo escrito. Esta si que é, cando menos conscientemente, a miña obra máis ideolóxica. Como era consciente do perigo diso, fixen os maiores esforzos para encarnar esas ideas nunha trama e nuns personaxes que resultasen atractivos e tivesen entidade de seu. Quere inscribirse, salvando todas as distancias, na mesma liña que *Fahrenheit 451* ou *1984*: a denuncia do actual mediante o recurso de situar a acción nunha sociedade futura.

Os dous grandes temas que articulan o libro son a crítica á globalización neoliberal (neste sentido, o libro está agora de total actualidade, máis que cando o escribín) e a defensa da diversidade lingüística, nunha liña que hoxe está máis estendida e se coñece como “ecoloxía das linguas”. Pero é certo que tamén se pode ler como unha novela de aventuras, sen máis, e quizais isto sexa parte do seu atractivo.

*P. Entre as constantes frecuentes na maioría das túas obras está a de dar a voz á muller, moitas veces en primeira persoa e a miúdo na persoa de mozas ou rapazas. Ata que punto é correcto interpretar isto como un recoñecemento da importancia das reivindicacións feministas?*

R. Nos meus primeiros textos esa razón que ti aduces era a máis poderosa. Mesmo dous dos meus libros, *Rapazas* e *Trece anos de Branca*, nacen a partir dun máster en coeducación dirixido por Mary Nash, que cursei en Barcelona a principios dos noventa. Desde moito antes, fun un compañeiro de viaxe das reivindicacións feministas, que me parecen imprescindibles e inseparables doutras loitas por unha sociedade mellor. Houbo persoas concretas, como Inma Reino, que me influíron moito neste sentido.

Despois, co transcórren dos anos, atopei con que me sentía máis cómodo dándolle a voz narradora a unha personaxe feminina, algo que me segue a pasar. Nunca racionalicei moito isto, unha das vantaxes de escribir é esta posibilidade de crear personaxes diferentes.

*P. Aínda que tes cultivado con preferencia a novela dirixida á mocidade, nunca abandonaches o relato curto e o conto para os máis pequenos. Mesmo a min me parece que en certas entregas recentes, algunhas publicadas na prensa, estás a manifestar un especial interese pola experimentación co microrelato.*



R. Onde me sinto máis cómodo é nas novelas orientadas en primeiro termo a un lectorado mozo, esas novelas que a min me gusta chamar “de fronteira” porque tamén buscan os lectores adultos. Escribir libros infantís resúltame ben máis difícil, se cadra porque considero complicado facelo ben; nos libros que leo, máis alá da beleza das ilustracións, atopo poucos textos de auténtica calidade. Escribir para a idade infantil esixe unhas habilidades específicas, hai que engaiolar cunha linguaxe que estea ao seu alcance, paréceme un reto moi serio.

En canto aos microrrelatos, direi que me atraen moito, como lector e tamén como escritor. Desde hai anos, hai aberto no meu disco duro un cartafol titulado “Mínimos”. De aí tería que saír algún día un libro que se chamará 99 + 1.

*P. En relación co conto para os lectores máis pequenos, ata que punto neles a dialéctica coa ilustración condiciona o traballo literario? Que importancia concedes ao labor creativo dos ilustradores?*

R. O labor dos ilustradores, no eido do álbum e do libro especificamente infantil, é moi relevante. Ou, mellor dito, pode ser moi relevante. Para iso ten que ter unha especial maridaxe co texto e coa idea que sustenta o conxunto, algo que ás veces está marabíllosamente conseguido.

O ilustrador nunca se debería limitar a poñer en imaxes o libro, debería re-crear a historia que conta o texto, nunha especie de narración paralela que

acabe confluindo con el. E creo que isto tamén é aplicable ao libro de adultos (e ao xuvenil, xaora). Por desgraza, agás en edicións de luxo, perdeuse a tradición de ilustrar estes libros.

*P. Sei que es un lector afervoadado de poesía e, con todo, non sei de que a teñas cultivado como escritor ou, cando menos, que a teñas publicado. Tampouco coñezo ningunha obra túa do xénero teatral. Non pensas en cultivar estes xéneros no futuro? Que avaliación che merece a súa situación no contexto literario galego?*

R. Ler poesía é unha práctica que aprecio especialmente, porque o necesito e porque un bo poema paréceme a máis alta realización literaria. Os meus intentos, que algún hai polas carpetas, son de escasa calidade, así que non merecen ver a luz. En canto ao teatro, escribín varias pezas breves, e algunhas mesmo foron representadas. Gustaríame revisalas e editalas algún día.

En canto á avaliación, creo que é moi alta no que se refire á poesía: non só se consolidan as voces que viñeron dándose a coñecer en décadas pasadas, senón que é imparable a eclosión de voces novas, nomeadamente femininas. Sobre o teatro, non me atrevo a pronunciarme, pois tampouco é tanto o que leo. Iso si, do último que lin parecéronme magníficas *Limpeza de sangue* (Rubén Ruibal) e *A piragua* (Cándido Pazó).

*P. Xa para rematar, ti tes contribuído de forma notoria, non só desde a túa obra literaria, senón en intervencións teóricas, a prol da dignificación da literatura infantil, durante moito tempo considerado un “xénero” menor. Ata que punto pensas que ese labor de dignificación se ten definitivamente consolidado ou precisa aínda de novos esforzos?*

R. Asumo que nesa reivindicación tiven un certo protagonismo, aínda que na miña teima sempre me sentín arroupado por outras voces. Creo que era un labor importante que había que facer, superar a invisibilidade e o menosprezo que experimentabamos por mor de prexuízos moi asentados.

Penso que o avance foi grande, maior en Galicia que nas outras literaturas ibéricas. Agora xa se acepta que a LIX ten uns códigos específicos e que tamén nela pode haber obras de calidade. Con todo, non me parece que estea consolidado: os prexuízos seguen aí, aínda que temperados, e só desaparecerán se continuamos coa reivindicación. Para iso, ademais das achegas teóricas imprescindibles, cómpre publicar libros de calidade. Cando iso sucede, cada vez se fai máis difícil ignoralos.



## AGUSTÍN FERNÁNDEZ PAZ

### Bibliografía recomendada

*As flores radiactivas* (Xerais, 1990), novela, Premio Xerais.

*Contos por palabras* (Xerais, 1991), contos.

*As tundas do corredor* (Edelvives, 1993), conto.

*Rapazas* (Xerais 1993, 2003), contos.

*Trece anos de Branca* (Edebé, 1994), novela, Premio EDEBÉ de literatura Xuvenil.

*Cartas de inverno* (Xerais 1995, 2007), novela, Premio Rañolas ao mellor libro xuvenil de 1995.

*Amor dos quince anos, Marilyn* (Xerais 1995, 2001), contos.

*Avenida do Parque, 17* (SM, 1996), novela.

*O centro do labirinto* (Xerais, 1997), novela.

*O laboratorio do doutor Nogueira* (Xerais, 1998), novela.

*As fadas verdes* (SM, 1999), conto.

*Cos pés no aire* (Xerais, 1999), novela, Premio Raíña Lupa.

*Aire negro* (Xerais 2000, 2009), novela, Lista de Honra do IBBY 2002 e Premio Protagonista Jove 2001.

*No corazón do bosque* (Anaya, 2001), conto.

*Noite de voraces sombras* (Xerais 2002), novela.

*O meu nome é Skywalker* (SM, 2003), novela.

*Tres pasos polo misterio* (Xerais 2004), relatos.

*A escola dos piratas* (Edebé, 2005), relato, Premio EDEBÉ de literatura Infantil.

*Corredores de sombra* (Xerais, 2006), novela.

*O único que queda é o amor* (Xerais, 2007), relatos, Premio Nacional de Literatura.

*A pastelería de dona Remedios* (Rodeira, 2008), conto.

# EXPERIENCIA DIDÁCTICA NAS AULAS DE MAXISTERIO DE LUGO A ESCOLA EN GALIZA, ALDEA A ALDEA

Francisco Xosé Candía Durán

Dpto. de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social - USC

francisco.candia@usc.es



*Coa denominación "A escola en Galiza, aldea a aldea" deu inicio no pasado ano académico 2007-08 unha pequena experiencia didáctica a prol da educación en contextos rurais, dentro da materia **Teorías e Institucións Contemporáneas da Educación**, impartida polo autor deste artigo nas aulas da Escola Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo (1º curso, 2º cuadrimestre da diplomatura de **Mestre en Educación Infantil**) da Universidade de Santiago de Compostela.*

## 1. Contextualización

Non é que en cursos precedentes (ou no resto de titulacións de *Mestra/e* nas que se imparte esta materia neste centro) non tivéssemos en conta a educación rural, porque de feito sempre formou parte do noso discurso e asemade representa un contorno clave para exemplificar a materialización das diversas teorías pedagóxicas que estudamos. Porén, no curso anterior tomou carta protagonista co grupo aludido, constituíndo temática de análise específica e sección particularizada dentro dos contidos e tempos, tanto de aula como fóra de aula, desta materia de introdución á Pedagogía.

Desafortunadamente, e despois dunha dilatada historia que supera os 150 anos na formación das mestras e mestres do noso sistema educativo, non hai no noso centro universitario lucense aínda ningunha materia que analice especificamente a cuestión da educación en contextos rurais (situación común, por outra parte, á maioría dos restantes centros galegos especializados en Ciencias da Educación). Esta situación representa un sen sentido ou incoherencia en relación coa responsabilidade que temos na formación das futuras profe-

sionais do ensino para Galiza, pois parte delas necesariamente traballarán no medio rural nalgún momento da súa carreira profesional (non esquezamos que máis da metade das 60.000 entidades de poboación do Estado son galegas).

Mais, paradoxos desta sociedade, na provincia galega máis extensa, Lugo, que aínda posúe unha significativa porcentaxe de poboación rural, o número de escolas rurais tradicionais (escolas unitarias, non graduadas, hoxe oficialmente coñecidas como Escolas de Educación Infantil, expresión non adecuada ao noso entender), non chegaba a 10 no pasado curso, unhas 3 no actual; e iso malia representar o modelo de organización escolar máis abundante nos anos 70, momento a partir do cal se foron progresivamente pechando, basicamente por dous motivos: por unha banda, debido ao éxodo rural que vén despoboando as nosas aldeas de familias con nenos/os, e por outra, pola aplicación de criterios exclusivamente economicistas no mantemento destes centros por parte da administración educativa autonómica, que evidencia cando menos displicencia na súa potencial contribución á fixación de poboación nas aldeas e, polo tanto, ao desenvolvemento endóxico do medio rural galego.

Neste contexto, considerando as circunstancias anteriores, e debido tamén á conxunción doutros factores de carácter persoal, ao que se engade o peche dunha escola unitaria próxima, máis a manifesta predisposición do grupo de alumnas aludido (estaban moi motivadas xa que moitas delas foran inicialmente escolarizadas na súa infancia en centros rurais), decidimos colectivamente e de xeito experimental poñer en marcha esta iniciativa que, de seguro, e en virtude da



satisfacción acadada na primeira edición en todas as protagonistas (e por suposto tamén no docente), terá continuidade, formalización curricular e ampliación en cursos vindeiros.

## 2. Obxectivos

Insítese en que o papel protagonista desta iniciativa correspondeu ás alumnas da *diplomatura de Mestra en Educación Infantil* que voluntariamente quixeron participar, pois o único mérito que tivo o docente foi dispor os tempos, estrutura e medios para materializar as intervencións das estudantes, e fixar de inicio a orientación e desenvolvemento da iniciativa, que pretendía satisfacer certos obxectivos de aprendizaxe (complementarios ás competencias que pretende construír esta materia), que se citan a seguir:

- Reflexionar sobre as teorías da educación, referencia-

das ao medio rural, e sobre os modelos de organizacións educativas en contextos rurais.

- Poñer de relevo con exemplos tanxíbeis e próximos á natureza da educación en territorios rurais, a súa riqueza e potencialidades pedagóxicas e sociais, os seus problemas e a súa situación en Galiza.
- Resaltar o importantísimo papel socioeducativo que cumpre a escola rural -e consecuentemente os e as súas profesionais- no uso normalizado e transmisión do patrimonio cultural e lingüístico popular galego.
- Xerar actitudes positivas nas futuras profesionais das escolas rurais de cara ao mantemento activo destas nas aldeas como servizo público ás familias rurais, en situación de equidade e calidade.



- Valorar como algo destacábel, útil e afortunado a experiencia persoal de cada unha das alumnas participantes, a súa historia escolar no rural (e, asemade, reivindicar na universidade dun modo público o frecuentemente menosprezado medio rural e os seus habitantes), construíndo con esta técnica socio-biográfica coñecemento pedagóxico con rigor académico universitario, alén dos manuais ao uso.
- Coñecer mellor o seu país, o que lles será útil por suposto como cidadás pero sobre todo como futuras profesionais, xa que Galiza -na súa diversidade- será seguramente o contexto social e territorial ao que pertencerá o seu alumnado e no que terán que desempeñarse como docentes.
- Expoñer axilmente un tema académico previamente

preparado polas alumnas, e mellorar a súa capacidade de expresión oral diante dun público non cativo (a asistencia era voluntaria).

### 3. Desenvolvemento

A materialización da experiencia foi moi sinxela: a maiores dos contidos que de ordinario se traballaban para a materia, no día e aula que con antelación se fixaba (normalmente coincidentes con horas de clase da nosa disciplina), unha das alumnas (nunha quenda de calendario organizada por elas mesmas) expoñía diante das compañeiras a través da palabra e co apoio dun canón de proxección e doutros materiais físicos, a súa propia experiencia escolar rural, identificando os aspectos máis positivos e tamén os menos amábeis da súa historia escolar como *ex-escolina*, traballo previamente preparado conforme a unhas orientacións didácticas que o docente lle ofrecera ao alumnado.

Analizábanse ademais as institucións escolares que acolleran as alumnas no pasado, as teorías pedagóxicas que nelas se practicaban, o rol profesional e a figura humana da súa mestra ou mestre, as emocións e sentimentos que experimentaron naqueles momentos como escolinas e/ou habitantes dunha aldea (interesante exercicio para se ir introducindo nos miolos da profesión docente), as características máis salientábeis da súa aldea e a súa ubicación xeográfica, a súa imbricación no medio natural, a transmisión da cultura popular galega a través da escola e doutras iniciativas educativas non formais e informais nas aldeas, e finalmente, o porqué non deberíamos ninguén deixar de visitar cada unha desas escolas analizadas (as que aínda quedan abertas) e esas aldeas (entre tanto haxa xente nelas aínda resistindo o desleixo de certas administracións públicas) tan estimadas para as alumnas protagonistas -e despois tamén para o grupo no seu conxunto-.

Por suposto, cada intervención era continuada cun aplauso de agradecemento público ao traballo da aludida, e un debate co gran grupo-clase que o docente se encargaba de dirixir (desde un posicionamento dialóxico-concientizador freireano, de construción de coñecemento), para mellor aproveitar a potencialidade formativa dos contidos que viñan de ser presentados, para a materia *Teorías e Institucións Contemporáneas da Educación*.

Máis aló do correspondente recoñecemento público, o profesor realizaba ademais a posteriori un comentario valorativo privado e informal a cada alumna, a fin de mellorar as súas habilidades expresivas, docentes e académicas, sempre con ánimo construtivo (algunhas estudantes -é incríbel- nunca tiveran ocasión

con anterioridade de facer unha exposición pública). Naturalmente, este traballo tivo un significativo reflexo na cualificación final da materia para cada alumna participante.

Cómpre dicir tamén que aquelas estudantes que non estudaran en escolas rurais podían elixir como aldea sobre a que traballar (e así preparar a súa intervención) a que lles resultase máis familiar, pois como é ben sabido, en Galiza, e na provincia de Lugo especialmente, case todo o mundo ten referentes moi próximos no rural.

#### 4. Outras actividades

Para alén de anécdotas de interese que aconteceron (como cando algunha alumna nos agasallaba cantando romances propios da súa aldea, declamando cantigas populares, proxectando imaxes da escola e paisaxe rural da súa parroquia e concello, ou emitindo gravacións sobre as celebracións populares onte e hoxe), a experiencia complementouse co desenvolvemento dun *foto-forum* sobre a *Escola Unitaria de Láncara* (das unitarias máis próximas á urbe lucense: case 30 km), sobre a que penduraba no pasado curso -como en moitas outras- a sombra do peche, peche que lamentábel e definitivamente se confirmou no pasado verán.

No devandito *foto-forum* (actividade aberta que foi previamente anunciada pola cidade de Lugo) proxectouse un excepcional documental narrativo (de fotografías e voz) elaborado había 5 anos por unha profesional lucense da fotografía, verbo da escola unitaria da parroquia de Láncara (do concello lucense homónimo), no que se resaltan as posibilidades pedagóxicas, emocionais e sociais das escolas rurais. A isto seguiulle un longo

e moi interesante debate co público asistente (no que predominaban profesionais da educación e mais alumnado da *Escola de Maxisterio*), que moderado polo docente da materia contou coa participación especial de Cristina Prieto Ledo (autora do audiovisual), M<sup>a</sup> Pilar Vázquez Fraga (a mestra da escola de Láncara) e Alicia López Pardo (integrante de NEG, mestra historicamente destacada na defensa da escola rural e activista na coordinadora social *Mesa Galega de Educación no Rural*).

Coa intención de mellor coñecer do que estiveramos a falar e ver directamente o que levabamos traballando na materia ao longo do cuadrimestre, e mesmo a xeito de mini-viaxe de fin de curso, a finais de maio decidimos realizar tamén unha visita á escola lancaresa aludida, momento que aproveitamos para manter un emocionante contacto co seu

alumnado, e establecer ademais conversas coas súas familias a fin de evitar coa nosa presenza, e na medida das nosas posibilidades, que a administración educativa galega pechase aquel centro. Estes encontros provocaron finalmente a publicación de varias *cartas ao director* na prensa local lucense, de autoría das propias alumnas, animadas polo docente.

#### 5. Resultados e reflexións finais

Como xa sinalamos, as alumnas manifestáronnos visibelmente a súa satisfacción por térselles concedido a oportunidade de presentar a súa experiencia persoal, sentida, emocional, como algo valioso nun contexto universitario, encol do que construír colectivamente coñecemento pedagóxico de xeito indutivo (lembramos que son alumnas de 1º curso, e arrastran obviam-





mente certos prexuízos respecto do formalismo universitario, que cómprenos definir na súa xusta medida).

A actividade ademais xeraba espontáneos pero enriquecedores debates en aula (moi construtivos para os obxectivos da materia), que permitían ao tempo coñecer mellor o seu propio país, resaltar as aínda apreciábeis virtudes que posúe o medio rural e o traballo nese medio, descubrir as circunstancias políticas e sociais nas que se move a cuestión educativa en Galiza, mellorar na expresión oral en asuntos pedagóxicos, utilizar formalmente

recursos informáticos para a comunicación a un público adulto, superar o nerviosismo que produce a cotío esa comunicación pública, e desde o punto de vista estritamente disciplinar, traballar e exemplificar os contidos propios da materia (tanto no tocante a teorías da educación contemporáneas como a institucións educativas contemporáneas), cunha perspectiva metodolóxica máis motivadora, dinámica, activa e totalmente voluntaria para as alumnas, pero igualmente eficaz para o docente á hora de satisfacer os obxectivos previstos a inicios de curso.

En virtude dos resultados obtidos (sobra dicir que avaliativamente cumpríronse os obxectivos antes explicitados), e aínda que como toda actividade humana esta iniciativa é moi mellorable, o profesor entende que con ela superáronse sobradamente as previsións iniciais (tratábase, como xa se dixo, dun *experimento* xurdido nun momento propicio e cunhas alumnas especiais, que aspiraba a que participasen unhas poucas estudantes, uns poucos minutos cada unha).

Polo tanto, malia iniciarse como actividade puntual e esporádica, o seu éxito (visíbel por



exemplo no significativo número de alumnas que finalmente se implicaron, ou na gran afluencia que concitaban estas sesións, ou no incremento de tempo que progresivamente nos ían demandando para expresar o que tiñan preparado) esixe atendela adecuadamente en adiante como unha opción seria de traballo académico, alén da innovación didáctica que evidentemente supón.

Mesmo pode resultar un aliciente para que outros profesores/as ou centros universitarios galegos, emulando a proposta ou propoñendo novas alternativas, venzan certa resistencia a introducir na súa docencia cotiá contidos relacionados coa educación en contextos rurais.

Obviamente somos conscientes de que esta experiencia presenta unha dimensión modesta diante da tarefa profesional enorme que as alumnas teñen por diante como futuras educadoras, responsabilidade para a que se están a formar no noso centro. Pero cando menos, marca un pequeno punto de inflexión na formación que dispensa a nosa Escola, e traza un camiño a seguir para a revalorización profesional e social da educación no medio rural desde a nosa Universidade, que levabamos tempo buscando; camiño que desexamos e procuraremos que teña continuidade e extensión a outras materias no futuro, polo ben das nosas alumnas, das nosas escolas rurais, dos seus escolinos e escolinas, pero sobre todo en beneficio da sociedade que nos sustenta, que nos dá razón de ser e á que nos debemos como servizo público universitario.

### Referencias documentais

AA.VV. (2002): *Escola rural i territori. Actes de las VII jornadas*



*d'escola rural en la formació dels mestres de Catalunya*. Barcelona, Grup Interuniversitari d'Escola Rural de l'Institut Joan Lluís Vives, documento policopiado.

BOIX TOMÁS, Roser (coord., 2004): *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: CissPraxis.

CARIDE GÓMEZ, José Antonio (1986): ¿Escola rural galega? Cinco reflexións ó redor dun interrogante. *Revista Galega de Educación*, 3, 6-7.

COSTA RICO, Antón (1996): Entre a vella e a posible escola rural galega. *Revista Galega de Educación*, 26, 8-13.

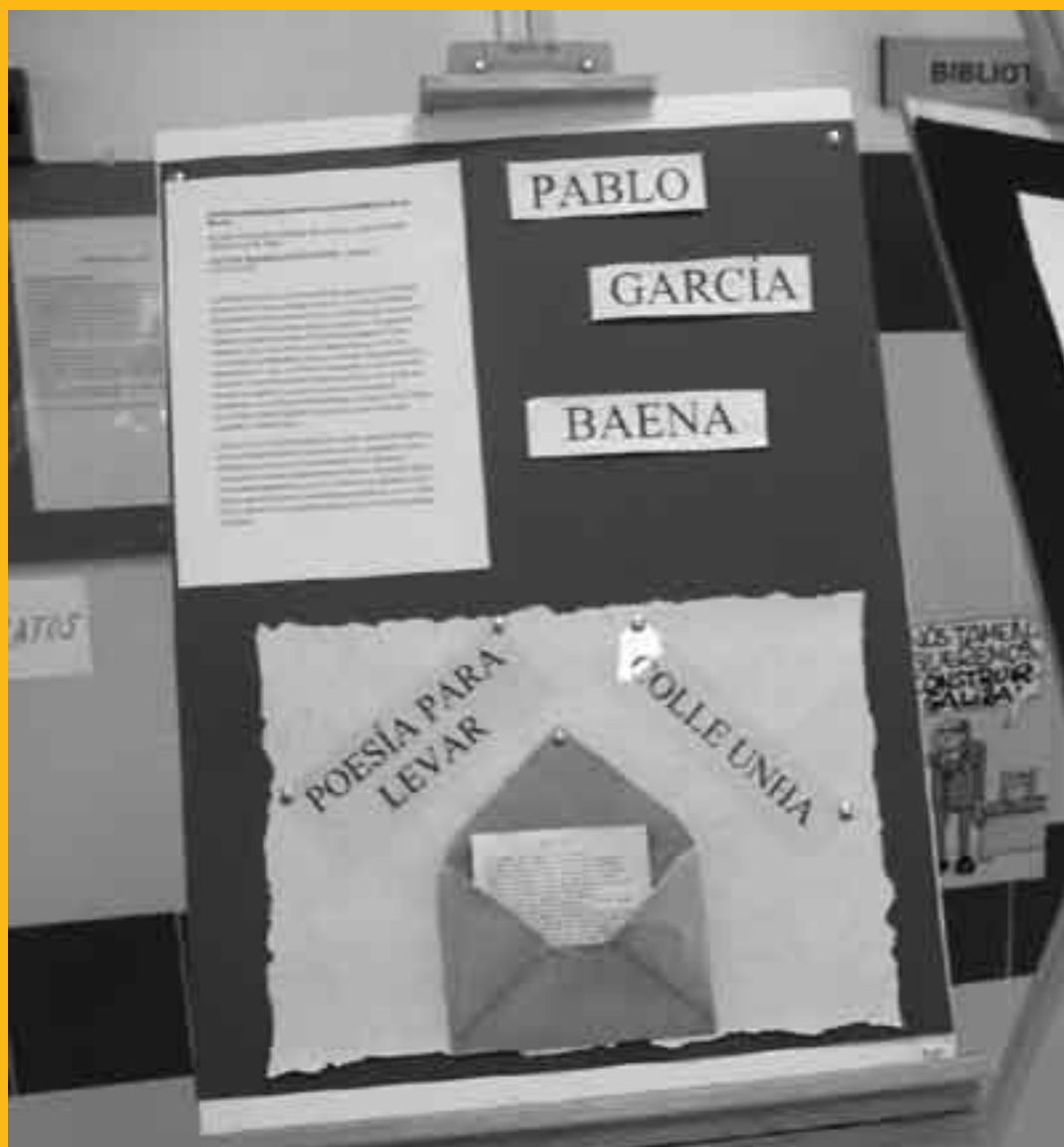
FERRADÁS BLANCO, Lois (2004): *Medrando na comunidade. A contribución de Preescolar na Casa á educación infantil en Galicia*. Lugo: Fundación Preescolar na Casa.

LÓPEZ PARDO, Alicia e VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, Isabel (2005): As mestras de montaña (1975-1984). *Revista Galega de Educación*, 34, 35-42.

MESA GALEGA DE EDUCACIÓN NO RURAL (2006): *A educación no rural en Galiza*. Sada: Eds. do Castro.

MORÁN DE CASTRO, Carmen e ROUCO FERREIRO, Javier Francisco (1998): La educación infantil en el medio rural: ni completa ni rural. *Aula de Innovación Educativa*, 77, 37-42.

SUÁREZ PAZOS, Mercedes (2004): O camiño de ida e volta á escola: crónicas autobiográficas da escola rural galega. *Innovación educativa*, 14, 357-367.



## Xogas á literatura?

Pilar Buela  
Profesora de Lingua e Literatura Galegas  
IES VALGA

## Introdución

Nunha educación de calidade é fundamental que os alumnos e as alumnas desenvolvan e consoliden o hábito lector. A lectura comprensiva ten un papel clave para converter a información en coñecemento, por iso a importancia da comprensión lectora no desenvolvemento académico do alumno queda fóra de toda dúbida. Elaborar calquera proxecto que garde relación coa animación á lectura na medida en que intervén sobre este proceso está plenamente xustificado dende o punto de vista pedagóxico.

No IES de Valga vimos de participar nun Plan de Mellora da Calidade da Educación que se desenvolveu ao longo destes dous últimos cursos 2006-2007 e 2007-2008. No primeiro deles, e tras presentar o correspondente proxecto, formamos un grupo de traballo interdisciplinar constituído por un total de 20 profesores e profesoras do centro pertencentes a 10 departamentos didácticos. O noso obxectivo principal era traballar ao redor da animación á lectura dende un punto de vista interdisciplinar, considerando que un dos mitos que había que desterrar das mentes dos nosos alumnos e alumnas era que a lectura é algo que garda relación exclusiva co profesorado ou cos departamentos de linguas. Dalgunha maneira tiñamos que facerlles entender que a lectura, e as bondades e beneficios que reporta para a súa formación, é algo que nos incumbía a todos e todas e que formaba parte da súa mesma maduración como persoas, da súa capacidade crítica e da súa visión da realidade e do saber como algo integrado e non compartimentado en materias-estanco.

Dende todo os foros especializados nesta temática de animación se nos insiste en que para o seu funcionamento e para a súa máxima rendibilidade, a animación non se pode percibir como algo ligado a feitos puntuais, a intentos ligados á voluntariedade dun sector de profesorado (nomeadamente o de literatura), senón que a efectividade destas accións será maior na medida en que se poida trazar un proxecto conxunto de centro que teña aplicación ao longo de todo o curso.

No curso 2007-2008, puxemos en práctica o resultado do noso traballo, tal e como comentaremos ao longo deste artigo. A través desta experiencia piloto fomos quen de comprobar a eficacia daquilo que nun primeiro momento nos propuxemos, amais de servírnos como experiencia para mellorar algúns aspectos.



## Obxectivos da experiencia

Os obxectivos que perseguíamos eran amplos e ambiciosos. A continuación, facemos unha relación dos fundamentais, na cal se pode observar que unha experiencia deste tipo permite, por exemplo, integrar cuestións que fan referencia tanto ao Proxecto Lector do centro coma ao Proxecto TIC:

- Conseguir que a lectura e o hábito lector pasen a formar parte dos obxectivos do centro como tal e polo tanto figuren entre os obxectivos da programación xeral anual do mesmo.
- Coordinar todas as iniciativas que haxa no centro sobre o fomento da lectura, conseguindo así a creación dun ambiente propicio á coordinación interdepartamental.
- Conseguir que a animación e o fomento da lectura pasen a formar parte das programacións de todos os departamentos como un obxectivo importante.
- Conseguir incluír nos currículos de aula de distintas materias a animación á lectura e a competencia lectora como un obxectivo importante.
- Elaborar materiais que sirvan para o traballo do profesorado de distintas materias ao redor dunha temática.

- Proporcionar hábitos de lectura aos alumnos e integralos no seu proceso de aprendizaxe.
- Integrar as TIC en actividades de animación á lectura, asentándoas coma un recurso que gañe terreo progresivamente no conxunto das actividades do alumno.

### Desenvolvemento

O funcionamento que adoptamos foi o dun grupo de traballo, cunha persoa coordinadora do mesmo. Nas primeiras reunións debateuse sobre cara a onde queríamos encamiñar o noso traballo, dado que o tema de partida era moi amplo: animación á lectura. Determináronse unhas cantas directrices xerais:

a) queríamos facer algo práctico, que fuxise dunha simple recollida de documentación ou propostas escritas,

b) o resultado debería ser interdisciplinar e permitir un achegamento á lectura dende varias perspectivas,

c) o rendemento do que íamos producir tamén nos preocupou dende o primeiro momento: queríamos algo duradeiro (que se puidese utilizar máis dun curso académico) e aproveitable (que se puidese utilizar na maioría dos cursos posibles con mínimas adaptacións),

d) algo lúdico que non ligase a lectura con aburrimiento ou traballo simplemente académico.

Baseándonos nestes principios básicos tomouse o acordo de elaborar un "Xogo literario" de carácter temático; en concreto, e tras varias discusións, determinouse tomar como material de traballo a literatura fantástica, por considerala atractiva para o alumnado. Dentro desta temática xeral, buscábanse obras que reunisen algunhas condicións determinadas para permitirnos logo o máximo aproveitamento: que estivesen dispoñibles nas tres linguas básicas do currículo (castelán, galego e inglés) e que existisen as súas adaptacións a outras linguaxes (cine, cómic...), de xeito que nos permitisen traballar co máximo número de soportes posibles. Tendo moi presentes estes condicionantes, acordáronse un par de textos que ían servir de base para a elaboración do xogo: *A máquina do tempo* e *O home invisible*, dúas obras clásicas da literatura fantástica pertencentes ambas a H.G. Wells.

O seguinte paso consistiu en formar subgrupos de traballo especializados:

a) grupo da biblioteca, encargado de pensar en actividades específicas que se desenvolvesen neste espazo e servisen de ambientación xeral ao desenvolvemento do propio xogo,

b) grupo de deseño do taboleiro de xogo, encargado de idear a forma e as cores deste elemento imprescindible, as regras básicas, así coma o deseño das fichas de probas, dados e fichas de xogo,

c) grupo de elaboración de probas 1, centrado na confección de preguntas referentes ás dúas obras que nos ían servir de base,

d) grupo de elaboración de probas 2, centrado en idear preguntas sobre obras e autores da literatura fantástica en xeral,

e) grupo de elaboración de probas 3, encargado de idear probas que gardasen relación coa definición de palabras e co debuxo,

f) grupo de elaboración de probas 4, encargado de elaborar sopas de letras, encrucillados e xeroglíficos,

g) grupo de probas 5, que elaboraría probas de varios tipos (crebacabezas, asociacións, encrucillados, sopas de letras...) en soporte informático

Tras varios meses, os resultados pódense apreciar a través das fotografías que ilustran este artigo.





Construíuse un taboleiro de dimensións considerables (2 metros x 2 metros) e ideáronse máis de 300 probas e preguntas de distintos tipos e en varios soportes. Pola súa parte, o equipo da biblioteca centrouse na elaboración de todos aqueles elementos que ían ambientar a Semana da Literatura Fantástica: exposicións, power-point sobre a biografía de H.G. Wells e sobre o argumento de ambas as dúas obras que foron proxectados ao longo da semana na pantalla da biblioteca.

O resultado de todo este traballo puxémolo en práctica neste último curso 2007-2008 coa celebración da Semana da Literatura Fantástica, que á súa vez se insería nunha programación máis ampla que tiña como núcleo central a biblioteca do IES de Valga ao longo do mes de abril, mes do libro.

O taboleiro de xogo estivo exposto na biblioteca unha semana antes, coa conseguente expectación entre o alumnado, ao tempo que se publicitaban as regras de xogo e se anunciaba o concurso destinado a grupos de alumnos. Conseguiuse a participación de cinco grupos de distintos niveis (ESO e bacharelato) formados cada un aproximadamente por seis alumnos/as. A afluencia de público durante esa semana á biblioteca foi se cabe maior que a que temos habitualmente, e moita a expectación que se ergueu ao redor do concurso.

O alumnado participante puxo a proba o seu enxeño resolvendo cuestións que, ademais da lectura comprensiva de ambas as dúas obras, requirían outras habelencias non menos importantes como a súa capacidade de produción lingüística, o seu coñecemento doutras literaturas, a súa agudeza visual, etc.

Para rematar, podemos dicir que estamos en conxunto satisfeitos co resultado do que conseguimos, se ben é certo que esperamos seguir profundando na elaboración de máis probas, de máis tipos distintos, así como na posta en práctica de máis actividades complementarias ao propio xogo que, a bo seguro, van conseguir que este novo curso que comeza aumente a participación considerablemente.

Como coordinadora do proxecto, creo falar en nome de todos os meus compañeiros e compañeiras se digo que a principal satisfacción se deriva de ver como o noso traballo repercute en favor dos que sempre consideramos os máximos beneficiarios do noso esforzo: o alumnado do IES VALGA.





## Experiencia coas novas tecnoloxías en educación infantil... Xogando a aprender con TIC e TAC

Beatriz Permuy Martínez  
Mestra de Educación Infantil.  
CEIP Ponte dos Brozos (Arteixo-A Coruña)

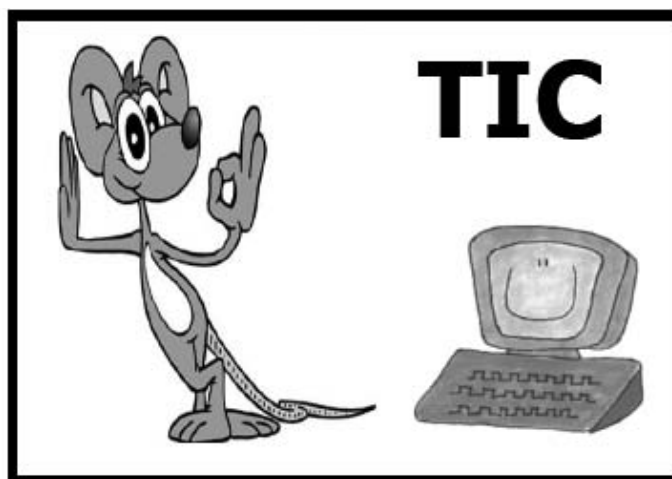
TIC → Tecnoloxías da Información e da Comunicación

TAC → Tecnoloxías de Aprendizaxe Colaborativa

Nesta experiencia pretendo dar a coñecer a situación de achegamento progresivo ás novas tecnoloxías que se levou a cabo na miña aula de Educación Infantil, con nenos e nenas de 5 anos, durante o curso 2007/2008.

Comecei cun sinxelo achegamento ao ordenador (as súas partes, acender e apagar, manexo do rato, actividade autónoma en programas determinados de debuxo, xogos, crebacabezas...) no recanto do ordenador, cuxa mascota é TIC, un rato ao que lle encantan as novas tecnoloxías, e que nos foi introducindo, a xeito de fío condutor, no manexo de distintos recursos tecnolóxicos: ordenador, cámara dixital, impresora, EDI, micrófonos... A esta mascota uniuse posteriormente outra, un trasno chamado TAC ao que ademais de gustarlle as novas tecnoloxías lle gusta facer moitísimos amigos, entrando así a formar parte dun grande proxecto colaborativo.

Imaxe: "As nosas mascotas"



As nosas mascotas

## O recuncho do ordenador

Hai que ter en conta que neste recuncho dispoñiamos de dous ordenadores con conexión a internet, e que a eles acudían os nenos e nenas individualmente ou por parellas, ao principio moi guiados por min, e máis adiante de forma cada vez máis autónoma.

Imaxe: "No ordenador"

Algúns dos programas utilizados foron: o *Tux Paint*, utilizado para debuxar; os da colección *Aprendilândia*, segundo os centros de interese a tratar en cada momento; e *Pipo* ou *O Coello Lector*, para iniciarse na lectoescritura, entre outros.

## A nosa bitácora

Este achegamento ás novas tecnoloxías foi avanzando coa creación da nosa bitácora de aula, co fin de dar a coñecer o noso traballo de aula ao exterior, tanto ás familias coma a outros mestres e mestras, para poder compartir experiencias a través des-

ta nova ferramenta da web 2.0, e que nos permite coñecer como traballan outros compañeiros e compañeiras noutros colexios, da nosa comunidade ou doutros países. O enderezo desta bitácora, que se chama *Xogamos a aprender* é: <http://laclasedelos-pulpis.blogspot.com>

Imaxe: "A nosa bitácora"

Pese a este obxectivo inicial de dar a coñecer as actividades máis significativas que facíamos na aula, finalmente se converteu nun diario virtual no que eu, como mestra e portavoz do meu alumnado, falo en nome de todos os nenos e nenas da aula, contando as actividades que fixemos cada día, como as fomos resolvendo, e amoso os seus traballos... Pero ademais a bitácora ten outra finalidade. E é que tanto as familias coma outros docentes poidan atopar facilmente recursos: adiviñas, contos, poesías, xogos



No ordenador

interactivos, xogos para o EDI, fichas para imprimir ou debuxos para colorear, entre outros.

Do mesmo xeito, tanto aos docentes coma ás familias, o *blog* sérvenos para ver os cambios xurdidos dende principio de curso ata o final (que traballamos primeiro, como eramos ao principio de curso, que actividades nos gustaron máis...) E así podemos avaliar, tanto os docentes coma os propios nenos e nenas e as familias, dun xeito máis real a evolución do noso curso, pois temos recollida moita información que nos será de grande importancia para valorar como foi, e que sen ter recollida en formato dixital, posiblemente moitos datos se nos escaparían.

**Actividades multimedia e outros recursos**

No *blog*, ademais de textos, fotos e vídeos das actividades de aula, incorpóranse actividades de audio realizadas polos propios nenos e nenas autonomamente con gravadoras de sons, e tamén se poden ver algunhas actividades multimedia realizadas durante o curso para o alumnado en función dos nosos pequenos proxectos de investigación (os piratas, a prehistoria, os dinosauros, a arte...) e que aparecen enlazadas para que ademais de utilizalas na aula as puidesen ver nas súas casas, e tamén ser utilizadas por calquera que vexa o noso pequeno recuncho na rede (Webquest, actividades en LIM.).

*Imaxe: "Buscando información en internet para un proxecto"*

Así, moitos dos enlaces de programas e actividades multimedia que se amosan no *blog*, foron substituíndo aos primeiros programas que utilizabamos ao principio, tendo así un grande abano de posibilidades á hora de escoller xogos, e de probar novas actividades cada vez máis novidosas, que se ían axustando, normalmente, ao que íamos traballando en cada momento na aula. Así, por exemplo, unha actividade de pintado co rato utilizando a técnica de Jackson Pollock foi engadida no momento en que estabamos a levar a cabo un proxecto sobre a arte, e a *webquest* sobre os piratas foi o fío condutor seguido durante o último proxecto realizado no curso e que levaba o mesmo nome.

*Imaxe: "webquest os piratas"*

*Imaxe: "webquest contamos con contos"*

*Imaxe: "webquest volvendo á prehistoria"*



A nosa bitácora



## Blog intercentros e proxecto colaborativo

Ademais, a todo isto uniuse a nosa participación nun proxecto colaborativo con tres centros de Andalucía, dentro dun grupo de traballo denominado "Bencalu" co que se pretendía facer unha unión entre o uso das novas tecnoloxías e a animación á lectoescrita de xeito significativo. E como parte del, creamos un *blog* intercentros, no que fomos colocando os materiais feitos polos nenos e nenas durante o transcurso do proxecto, e que son contos inventados por eles mesmos, e montados en *power point*, ás veces escaneando os debuxos e textos manuscritos propios, ou fotografándoos, e outras escribindo os textos no propio programa e inserindo as imaxes previamente buscadas na rede para ilustrar a historia, e que nalgunhas ocasións ían tamén acompañadas dos audios correspondentes das historias.

Imaxe: : "blog intercentros"

É de destacar que, dado que os outros colexios descoñecían a nosa lingua, os traballos do proxecto colaborativo foron realizados en castelán, aínda que pretendemos seguir co proxecto e facelo multilingüe.

Imaxe: "portada el gato y el ratón"

Imaxe: "Érase una vez una princesa"

O modo de comunicación entre as docentes que formabamos o grupo de traballo era por medio de correos electrónicos, e con algunhas reunións programadas entre todas utilizando como vía o Messenger.

O proxecto tiña unha liña moi importante que era o "apadrinamento lector", no que os nenos e nenas formaban parellas, nas que un dos dous membros sabía ler ou escribir en maior medida que o outro, para que así se fosen axudando e avanzando no proceso da lectoescrita de modo motivador e significativo, e non tanto guiados por nós senón polo seu "padriño ou madriña" lector. No meu caso, as parellas estaban formadas sempre por nenos e nenas da miña aula, por estar o colexio dividido en tres edificios, e ser dificultoso mover ós nenos e nenas, pero nos outros colexios as parellas estaban formadas por un neno ou nena de educación infantil cun neno ou nena de 3º ou 4º de primaria.

Cada parella da miña clase tiña outra parella virtual, doutro cole, coa que debería escribirse por correo electrónico, e mandarlle os nosos contos escritos, e que eles lles enviaran os seus.



webquest os piratas



webquest contamos con contos



webquest volvendo á prehistoria





Blog intercentros

## EL GATO Y EL RATON



Portada el gato y el ratón

## ERASE UNA VEZ UNA PRINCESA QUE SE LLAMABA ANELIS.



Érase una vez una princesa

Para iso, cada un tiña o seu propio carné, co co-reo da nosa aula, o da aula virtual, e o nome dos membros da parella virtual, e así poder saudalos coñecendo de antemán o seu nome.

*Imaxe: "carnés bendalu"*

E ao final do proxecto, o que se facía era enviar un principio de conto para que a parella virtual o rematase, e viceversa. E todos estes materiais colgá-las na rede no noso *blog* intercentros, que é <http://bendalu.blogspot.com>

### Cámara dixital

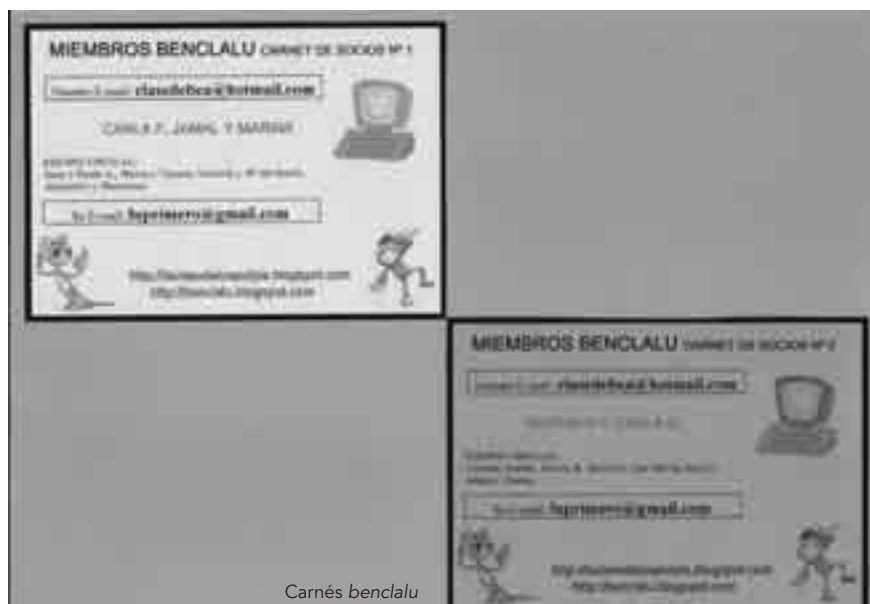
Tamén se realizaron algunhas actividades consistentes na busca de materiais por parte dos nenos e nenas, a través do manexo autónomo da cámara dixital. Así, por exemplo, realizouse un safari xeométrico, no que tiñan que sacar fotos a cousas do colexio que tivesen algunha forma xeométrica. E con todas elas traballamos logo na aula, coma se fosen *bits*.

### Gravacións de audio

*Imaxe: "Gravando sons"*

Comezamos a facer gravacións de audio coa gravadora de sons de Windows para poñerlle voz aos contos que inventábase. Posteriormente, fomos incorporando gravacións de poesías que iam aprendendo ao longo do curso... pero non rematou aquí a historia, xa que como durante o curso utilizábase varias cancións nas rutinas (para o saúdo e dar os bos días, para facer silencio...) e aprendemos algunhas outras en diferentes momentos do curso, decidimos facer unha recompilación, e gravamos un disco coas cancións aprendidas ao longo do curso, chamado "Todo éxitos Pulpis 2007-2008", dado que a mascota da aula se chamaba Pulpi.

E tras todo isto, na fin do curso, os nenos e nenas, que xa ían para o colexio de primaria, pois esta clase era de 5 anos, levaron para a súa casa varios materiais recollidos en CD's e nun DVD, tales como as fotos feitas durante o curso e os vídeos cos que se ía ilustrando a nosa bitácora, o cd de música que gravamos, os contos que inventaron e montaron en *power point* para o proxecto colaborativo... e así terán moitos recordos en distintos formatos, imaxes, sons e traballos propios.



Gravando sons



# AS OUTRAS ESCOLAS HARITAS, CULTURA E ARTE DESDE LETONIA

Vidzemes Kultūras un Mākslas Biedrība

A Asociación *Cultura e Arte* da rexión de Vidzeme *Haritas*<sup>1</sup> localízase en Letonia, na rexión de Vidzeme, e concretamente na cidade de Valmiera. Foi fundada o 21 de abril de 2005 coa finalidade de pular polo desenvolvemento cultural da rexión, promovendo o intercambio de ideas, de coñecementos e de experiencias, e motivando a participación na vida social a través da arte e da cultura. O obxectivo último do colectivo é crear a conciencia de identidade cultural, desenvolver iniciativas no campo da herdanza cultural, e planificar, organizar e levar a cabo convocatorias, actividades e proxectos culturais. Estratexicamente, a Asociación promove para a consecución das súas finalidades a cooperación entre administracións locais, institucións gobernamentais, organizacións non gobernamental e empresarios.

Máis especificamente, os obxectivos principais da Asociación son:

- Planificar, organizar e poñer en práctica acontecementos culturais, posibilitando o intercambio de ideas, coñecementos e experiencias entre organizacións diferentes na rexión de Vidzeme e no estranxeiro.
- Contribuír á creación de conciencia de identidade cultural.
- Posibilitar a participación na vida social a través da arte e da cultura.
- Ademais, desde a perspectiva da dinamización cultural, *Haritas* desenvolve iniciativas no campo da promoción de organizacións non gobernamentais; con esta finalidade creou en xaneiro de 2006 a unidade "NGO Information", encar-

gada de difundir a información relevante para o sector das organizacións non gobernamentais, e promove a cooperación entre municipios, institucións e o tecido asociativo e empresarial.

A Asociación *Cultura e Arte* da rexión de Vidzeme *Haritas* ten 48 membros, tanto persoas xurídicas como físicas: representantes da arte profesional, colectivos de bailes folclóricos, outras organizacións non gobernamentais do sector de cultura, etc. Ademais da realización dos seus propios proxectos culturais, *Haritas* financia proxectos dos seus membros e posibilita a interrelación do sector das organizacións non gobernamentais na rexión de Valmiera. O colectivo obxectivo da Asociación confórmano non só representantes e os outros axentes de cooperación do campo cultural, senón tamén outras organizacións non gobernamentais, institucións de goberno, empresarios...

*Haritas* forma parte dunha rede de organizacións non gobernamentais en Letonia; é un membro de asociación "Alianza Cívica – Letonia", que é a organización *paraugas* para o apoio público ao sector das organizacións non gobernamentais; e igualmente, é membro de Rede de Organizacións non Gobernamentais da Muller de Letonia. Paralelamente, *Haritas* participa en diferentes proxectos internacionais.

Durante o último ano, algúns dos logros da Asociación foron as seguintes:

- O Festival de Teatro Internacional para Nenos/as e Mozos/as de Valmiera, onde compañías profesionais de Letonia, Lituania, Estonia, Rusia e Finlandia estiveron presentes.

- Participación nun proxecto realizado pola Administración do distrito de Valmiera "Puntos de Contacto Culturais en Vidzeme". O obxectivo do proxecto era promover a interacción de diferentes culturas nacionais no distrito de Valmiera e profundar no coñecemento sobre os valores culturais das minorías que viven no distrito.
- Competición de novos talentos locais en Valmiera.
- Participación no programa GRUNDTVIG da Unión Europea, no proxecto "Do local ao global".

## Nota

<sup>1</sup> *Haritas* participa na actualidade no Proxecto ATTIC (*Artes, Tradicións, Formación, Patrimonio, Culturas*) Do local ao global, inserido no programa Grundtvig 2, xunto con organizacións de Bulgaria, Dinamarca e Grecia. Galiza está representada neste proxecto polo IES de Melide. As imaxes que ilustran o artigo correspóndense a unha fase do desenvolvemento do proxecto levada a cabo na illa grega de Kea no verán de 2008. A Axencia Sócrates concede as accións Grundtvig, destinadas ao ensino das persoas adultas, coa idea de propiciar un foro en común entre o alumnado de distintos países europeos asociados.







# Recursos do contorno

## Centro de Educación Ambiental EQUAL

Araceli Serantes Pazos  
Universidade da Coruña



**Nome: Centro de Educación Ambiental Equal**

*Propietarias:* Cooperativa Equal

*Xestoras:* Cooperativa Equal

*Enderezo:* A Barra. 32152 Coles (Ourense)

*Tel:* 988 206 353 e 669 257 283

*Fax:* 988 26 43 10

*Período de apertura:* Todo o ano

### Destinatarios/as

Grupos organizados, familias e visitantes en xeral.

*Grupos:* Existe unha ampla oferta de actividades adaptada ás características do grupo de visitantes (escolares de infantil e primaria, alumnado da ESO/ secundaria ou ciclos formativos, familias, asociacións...) e á duración da estada.

*Prezo:* En función das actividades contratadas e da duración da estada

*Correo-e:* info@centroequal.com

*Páx. Web:* www.centroequal.com

*Características das instalacións:* Localizado a 10 km de Ourense, está localizado na parroquia da Barra, nun ambiente rural que permite coñecer tipoloxías de vivendas, o uso tradicional da terra, os camiños tradicionais e pequenas manchas de bosque autóctono en bo estado.

O edificio conta con dous andares, sen barreiras arquitectónicas, adaptado a persoas con mobilidade reducida. No andar inferior están as aulas, o comedor, a cociña e os espazos de uso común, ben iluminado e con boa calefacción. No andar superior están os dormitorios, con capacidade para 52 persoas.

### Actividades

#### 1. Programa de actividades de 1 día

A: Taller sensorial (Infantil ata 2º de primaria)

B: Taller de reciclaxe (2º-4º primaria)

C: Taller de herbas (5º-6º primaria)

D: Foro de debate sobre Axenda 21 escolar (1º-4º ESO)

*Outros talleres:* compost, consumo responsable, comercio xusto, arte e medio ambiente, etc.

2. Programa de actividades de varios días: concertado con antelación cos responsables do grupo
3. Programa para familias (as fins de semana): algunhas das actividades propostas son cociña para nenos e nenas, natureza haiku, xogos de creatividade, taller de herbas medicinais, rutas e paseos.
4. Campamentos de verán: a oferta baséase no contacto co contorno natural e no desenvolvemento de actividades lúdico creativas.
5. Estancias para nenos e mozos en idade escolar en períodos de vacacións: para facilitar a conciliación familiar. O programa de actividades inclúe actividades no medio natural, animación á lectura, arte, etc.
6. Aluguer das instalacións para desenvolver programas ambientais, culturais ou lúdicos.

### Valoración

Esta iniciativa está promovida por unha cooperativa de mulleres que deixan o ensino formal para pro-





mover outras formas de aprendizaxe en contacto co medio natural e cultural.

Existen sinalizacións suficientes nas estradas. Pódese chegar en autobús ou coches particulares; non hai servizo de transporte público. Conta cunha zona cómoda de aparcamento.

Conta con servizo de comedor, e tamén espazos e instalacións previstos para comer ao aire libre. Os grupos poden levar a súa comida ou contratala no centro, o que resulta moi recomendable xa que sorprenden cun creativo e variado menú vexetariano.

A proposta educativa é flexible, adaptable ás necesidades e características do grupo, tanto en contidos como en duración. O equipo educativo é profesional e coñecedor do contorno, e as actividades están planificadas de forma atractiva e moi participativa.

O aula está localizada preto do Centro de Recursos Zootécnicos de Galicia, que ocupa as instalacións do Pazo de Fontefiz, onde se pode coñecer o traballo de mellora e conservación de especies vacúas autóctonas.





# pais e nais



CONFAPA-GALICIA

**A Escola para todos e todas: A declaración de Salamanca. Confapa-Galicia considera de interese dar a coñecer o que a declaración de Salamanca sinala a respecto da integración educativa:**

Un dos obxectivos fundamentais da educación debe ser a integración social. O esforzo que para todos supón a integración vén xustificado polo dereito a unha educación de calidade e polos beneficios que aporta a todos os compoñentes da comunidade educativa. Non pode haber “comunidade educativa” se non hai respecto e aceptación das diferenzas.

A integración cuestiona a escola tradicional de tipo académica, non participativa, insolidaria, e potencia a escola democrática. Un centro ha de ser integrador, non en función da súa clasificación, senón do seu proxecto educativo, e da plena aceptación deste por toda a comunidade educativa.

Todos temos que asumir a nosa responsabilidade. A familia debe ser o primeiro núcleo integrador, pero, dadas as limitacións que ten, convén que a escola aporte comprensión e apoio. Tamén as APAs deben desempeñar un papel importante na formación de aptitudes positivas cara á integración, tanto na Comunidade educativa como na sociedade en xeral.

Non menos importante resulta a coordinación entre pais e profesionais. Pais e profesionais deben formar un equipo, intercambiar información e resolver problemas do xeito máis apropiado para a familia e o neno/a.

A interinidade ou “curta estancia” dalgúns dos profesionais que forman o equipo de apoio nos centros, constitúe un trazo negativo na continuidade e estabilidade da atención dos nenos, e na coordinación entre pais e profesionais; circunstancias especialmente graves no caso de nenos e nenas con n.e.e.

No campo educativo é necesario, ademais, potenciar as actividades extraescolares nos centros para facilitar a integración dos alumnos con n.e.e. Estas actividades deben ser asumidas no Proxecto Educativo dos centros, desenvolvidas polo equipo docente e apoiadas polos pais e nais afectados e polo APA. A utilización do chamado “tempo libre” pode supoñer para os nenos e nenas discapacitados un importante reforzo no desenvolvemento da súa autonomía persoal, no marco de socialización que lle ofrece o grupo. Requírese un amplo esforzo para ofrecer unha extensa oferta de actividades (visitas, saídas, excursións, talleres, etc.) que profunden no sentido sinalado, achegando as relacións cos seus iguais.

# CAMIÑOS TRAS O REMATE DA ESCOLARIDADE NUN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

## A COLABORACIÓN EN REDE

M<sup>a</sup> Teresa García López

Orientadora do C.E.E. A Barcia

Sabrina Molinos Castro

Orientadora Laboral da Federación Down Galicia.



Cando se achega o remate do período de escolaridade dun alumno, familias e Centro de Educación Especial (CEE) teñen que colaborar na busca do camiño máis axeitado cara á incorporación a outros centros ou ao mundo laboral.

Dependendo das características, capacidades e intereses do alumnado son tres saídas fundamentais despois dos 21 anos.

- Centro asistencial.
- Centro ocupacional.
- Mundo do traballo (entorno protexido ou inclusión sociolaboral baixo a metodoloxía de emprego con apoio).

Independentemente da opción máis axustada para o alumno concreto, dende o Departamento de Orientación do Centro aconséllase ás familias que, a partires dos 16 anos, acompañen ao seu fillo na solicitude da tarxeta de paro. As razóns fundamentais para facelo son dúas:

1. Que a administración coñeza as cifras reais das persoas con discapacidade que están sen traballo.
2. Que, no caso de posuír as competencias para exercer un traballo, se adquira unha antigüidade que permita acceder a cursos de formación ocupacional así como a ofertas de emprego, cando se estime oportuno.

No caso de que a vía máis axeitada sexa o acceso a un centro asistencial ou ocupacional, a coordinación entre: familia - C.E.E.- profesionais de vicepresidencia - traballador social do concello ao que pertence o alumno - e centro receptor, resulta fundamental. Non está de máis deixar aquí reflectido que son poucas as prazas e centros (asistenciais e ocupacionais) existentes na nosa



comunidade, polo que consideramos que é preciso que a administración faga un esforzo neste sentido.

Cando as características do alumnado permiten a súa incorporación ao mundo laboral, os axentes implicados varían. Nas próximas liñas descríbese a experiencia de colaboración entre dúas entidades que traballan a diario con, para, e polas persoas con discapacidade intelectual, e que defenden a coordinación entre institucións e profesionais en beneficio dos propios usuarios: Orientación laboral de Down Galicia e Orientación escolar do C.E.E. A Barcia.

Nunha primeira xuntanza evidenciouse que, cando os alumnos abandonan o centro, comeza tanto para eles como para as súas familias unha nova etapa na que a Federación Down Galicia preséntase coma unha posible opción, xa que ademais de ter a condición de centro colaborador do Servicio Galego de Colocación, coordina un servizo de emprego con apoio en empresas ordinarias para persoas con síndrome de Down e discapacidade intelectual en xeral. Evidenciouse tamén a necesidade de prestar atención específica ao grupo de alumnos incluídos entre os 16 e os 21 anos cara a ir formándoos para afrontar a nova situación.

Tendo isto en conta, decidimos reunir ás familias dos alumnos deste tramo de idade co obxecto de informalas sobre os servizos que se facilitan dende Down Galicia e a posibilidade (futura ou inmediata) da utilización dos mesmos. Como resultado, obtivemos resposta positiva por parte de varias familias polo que as dúas institucións asinaron un convenio de colaboración para facer posible a participación daqueles alumnos de A Barcia, inscritos no SGC-Down Galicia como demandantes de emprego, nas actividades de formación que desde el se desenvolveran, así como doutras accións que se acordaran en beneficio dos propios alumnos do Centro.

Tras intercambiar a información necesaria sobre todos e cada un dos alumnos que participarían nas sesións acordadas, tiveron lugar dous días ao mes sesións de formación en temas relacionados coas habilidades socio-laborais e orientación laboral (FOL) no propio C.E.E. A Barcia, en horario que non afectou á marcha ordinaria das actividades desenvolvidas polo Centro. Para iso, elaborouse material accesible e adaptado aos niveis de comprensión dos alumnos, englobando os seguintes bloques de contidos:

- Autoconecemento persoal.
- Autoconecemento profesional.



Yasmín (acompañada pola preparadora laboral) ten contrato indefinido en Pizzamovil

- Técnicas de busca de emprego.
- Actitudes e comportamentos no entorno laboral.

Estas sesións forman parte dun programa de formación continua, que está pensado como formación previa para aqueles alumnos que decidan formar parte do servizo de emprego con apoio que coordina a Federación Down Galicia.

A través do "Servizo de emprego con apoio" as persoas con discapacidade intelectual entran a formar parte do mercado laboral en empresas ordinarias. Así, a partir das capacidades, habilidades e intereses dos usuarios búscanse postos de traballo adaptados. Ademais, o proceso de incorporación a unha empresa realízase co acompañamento do preparador laboral que se encarga de formar ao usuario no seu novo posto de traballo e mediar na relación cos xefes e compañeiros.

A continuación, relatamos unha das realidades xurdidas a raíz desta colaboración entre entidades.



*Yasmin, é unha rapaza de 23 anos que actualmente traballa en Pizza Móvil cun contrato indefinido a tempo parcial.*

Tras finalizar o período educativo no C.E.E. A Barcia onde cursou parte da etapa básica e formación profesional complementaria (a través de dous programas de garantía social: axudante de cociña e xardinería) entrou a formar parte do servizo de emprego con apoio de Down Compostela.

A pesar do seu comportamento sempre correcto, presentaba dificultades para establecer relacións sociais. Así mesmo, as súas competencias nas áreas instrumentais eran dun nivel baixo: lecto-escritura incipiente (fase silábica e sen coñecemento de todas as letras) e a noción de cantidade non estaba adquirida, utilizando material concreto para a realización de sumas sinxelas. O nivel de autonomía en habilidades da vida diaria en relación a desprazamentos na rúa, manexo dos cartos, etc... precisaba axuda continua por parte dun adulto.

Todo isto, podería indicarnos que a mellor ruta para Yasmin era un centro ocupacional pero, tras o intercambio entre orientación escolar e laboral e a aposta pola integración total na sociedade que realizou ela mesma, a súa familia e os profesionais implicados no seu contorno, fixeron que, coas axudas e adaptacións precisas, Yasmin teña dende o 2005 un contrato de traballo indefinido a tempo parcial nun contorno laboral ordinario como axudante de pizzeira. Alí, realiza tarefas varias que van dende a preparación de ingredientes para os pratos, ao recheo de bandexas, a apertura de latas, o lavado e recollida de utensilios, o fregado do chan,....

Tras este gran logro escóndese un intenso traballo que abarca dende a autonomía nos seus desprazamentos ata varias adaptacións no posto de traballo tales coma o recoñecemento de ingredientes e a secuenciación de tarefas a través da utilización de imaxes.

O resultado final de todo este proceso é unha nova Yasmin máis independente, que viaxa en autobús pola cidade, recorre traxectos coñecidos a pé, vai de compras, asume a realización de tarefas na casa –lava e recolle a roupa, baixa o lixo, pasa o aspirador... En definitiva, pasamos a falar dunha rapaza con máis autonomía, máis responsabilidades, máis motivacións, máis relacións sociais e cun alto grao de satisfacción personal que se estende ao núcleo familiar en xeral.

A día de hoxe, compatibiliza o seu traballo con outros programas de intervención nos que se traballan as habilidades sociolaborais, a autonomía doméstica, o reforzo cognitivo, o ocio,... e que veñen completar a súa actividade diaria ao tempo que son un apoio para o seu progreso e adquisición de novas competencias.

Para finalizar, queremos sinalar que a importancia desta colaboración entre institucións radica en que os rapaces e as rapazas teñan a oportunidade de afrontar unhas aprendizaxes e de recibir orientación conxunta por parte dos profesionais do mundo que se pecha (escolar) e do mundo que se abre (laboral) no período de transición.



# “7ª EDICIÓN DOS PREMIOS EDUCACOMPOSTELA DE RECURSOS EDUCATIVOS EN PROL DA INNOVACIÓN, A CALIDADE EDUCATIVA E A RENOVACIÓN PEDAGÓXICA”

## BASES

O Concello de Santiago de Compostela e Nova Escola Galega convocan os “Premios Educacompostela”, co fin de recoñecer, promover, premiar e difundir publicamente aqueles materiais educativos que polo seu valor e interese poidan contribuir ao desenvolvemento educativo de Galicia, favorecendo a innovación, a calidade na educación e a renovación pedagóxica.

**Temática:** Os materiais didácticos<sup>1</sup> poderán estar dirixidos aos diferentes niveis do ensino e poderá tratar sobre aqueles temas que o profesorado considere oportuno abordar no desenvolvemento do currículo nos seus centros educativos, ben sexa en Educación Infantil, Primaria ou Secundaria. Así mesmo tamén se poderán presentar materiais elaborados e destinados para o contexto non formal e informal.

Dotación do concello de Santiago de Compostela:

Primeiro Premio:	1.200 €
Segundo Premio:	900 €
Terceiro Premio:	600 €

1. Os materiais presentados deberán ser orixinais e inéditos. Deberán estar redactados ou elaborados en lingua galega. Non poderán participar aqueles traballos que tiveran sido premiados con anterioridade.

Cada material ou conxunto de materiais deberá ir acompañado dun texto explicativo dun máximo de 15 páxinas que dea conta das súas características, da estrutura do mesmo, obxectivos, destinatarios/as, integración no currículo, proceso de elaboración, experimentación e avaliación seguido.

2. Poderán participar individualmente ou en grupo, quen teña producido materiais didácticos sobre os temas relacionados.

3. Os orixinais para optar aos premios deberán rexistrarse ou entregarse no Rexistro Xeral do concello de Santiago de Compostela entre o **27 de marzo** e o **30 de xuño de 2009**. No sobre exterior farase constar:

<sup>1</sup> “Aqueles recursos didácticos elaborados intencionalmente para o ámbito formal, non formal e informal, co propósito fundamental de contribuir a facilitar os procesos de construción do coñecemento e de adquisición de valores, dos alumnos/as e profesores/as. Acostuman a presentarse baixo variadas formas e sistemas simbólicos e están ao servizo dun programa ou proxecto educativo”.

Concello de Santiago de Compostela  
Departamento de Educación  
“7ª Edición dos Premios Educacompostela”  
Rúa do Presidente Salvador Allende nº 4  
15705 Santiago de Compostela

Aceptaranse os orixinais que cheguen por correo se levan data do mataselos anterior á finalización do prazo de presentación.

Tanto os concursantes individuais como os equipos deberán acollerse a un pseudónimo. En sobre aparte e pechado (rotulado por fóra co pseudónimo), incluírase no seu interior:

- Nome da entidade, institución, autor/a ou autores/as concursantes.
- Domicilio profesional e teléfono.
- Título do traballo presentado.
- Pseudónimo

4. O xurado esta composto por: Concelleira de Educación de Santiago, dous representantes de Nova Escola Galega, dous representantes do Departamento de Educación do concello de Santiago, o Director/a do Departamento de Didáctica e Organización Escolar, un representante dos Cefores de Galicia e un representante das Editoriais de Galicia.

5. As entidades convocantes comprométese a dar publicidade ás obras premiadas.

6. Así mesmo a presentación dos traballos supón a aceptación das bases da presente convocatoria:

- Os premios poderán ser declarado desertos.
- As decisións do Xurado serán inapelables.
- Os premios están suxeitos a retención fiscal.
- As cuestións non previstas nestas bases será resoltas polo xurado de acordo co seu libre criterio.

### Máis información:

Departamento de Educación  
Tfno: 981- 55 44 00  
[dptoeducacion@santiagodecompostela.org](mailto:dptoeducacion@santiagodecompostela.org)  
[www.santiagodecompostela.org](http://www.santiagodecompostela.org)



# Xoguetainas e brinquetainas

## O pino

Manuel Rodríguez Vázquez, *Charrancas*  
Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional

Non, non imos escribir sobre do concello da comarca compostelá, que tan agarimosamente acolle como veciño ao noso ben querido Paco Veiga. Para falar do “pino”, irremediamente temos que falar, unha vez máis, de Melide, e non por un esaxerado chauvinismo localista, senón porque para falar de xogos e tradicións un ten que se retrotraer a tempos nos que as cousas se facían de vagar, onde a imaxinación era abundante, e onde os recursos, por escasos, eran substituídos pola habelencia.

Para falar do pino, como de calquera outro xogo, non queda outra que facelo enmarcándoo nun tempo (anos 60), nun espazo (a Alóndiga, no casco histórico da vila), e nun lugar (Melide, xa o dixemos). A Alóndiga correspondería hoxe á rúa na que mal se localiza o velorio municipal. Formaba parte do conxunto da obra pía de D. Mateo Segade e, grosso modo, era coma un *fuerte* do Oeste. Tiña un muro con dúas portas de entrada e un cuberto con columnas de pedra e con argolas nas paredes para prender as bestas e cabalos, que daquela tan abundantes eran como medio de transporte. Tiña cárcere de curta estada (*cagarrón*), e tamén tiña unha escola e un cortello para ranchos ao fondo, o que lle confería, no máis estrito sentido da palabra, un aspecto semellante ao que hoxe chamamos *multiúsos*. Pois ben, alí podíamos estar xogando ao mesmo tempo ao fútbol, ás bólas, á roma, á carriola, ou andar a xogar con botes de carburo para facelos subir o máis alto que se podía... e, por suposto, ao pino.

Trátase dun xogo-deporte, que consiste en colocar dúas laxes de pedra duns 40 cm de alto por 25 de ancho, sempre a ollo, unha fronte por fronte da outra e separadas a 18 pasos. Para lograr que estean ergueitas pónenselle

forras por diante e por tras. Logo hai que facerse cun pelouro de máis ou menos o tamaño dunha laranxa grande; para facelo redondo iamos batendo con el contra das columnas, para irlle matando as esquinas, procurando redondealo pouco a pouco.

Xógase un contra un. Colócase o que vai tirar na primeira laxe e lanza contra a segunda, coa intención de tirala; despois, tira o seguinte, cun estilo de tiro semellante ao da chave. A continuación van os dous para a segunda pedra, para recoller os pelouros, e desde alí tiran cara a primeira, e así sucesivamente. Gaña quen derrube ou impacte seis veces en calquera das laxes tirando alternativamente sobre cada unha delas. A puntuación é como segue: Cando tiro por primeira vez, berro... a 3!, e se impacto, na seguinte tirada digo... a 3, a 6!; se atino tamén, para a seguinte digo... a 3, a 6, a 9!, e así sucesivamente. Esta cantarea era a maneira que tiñamos de contar, e deste xeito lembrarse dos tantos que ía facendo o contrario. Chegado o intre de... a 3, a 6, a 9, a 12, a 15!, neste preciso instante, con toda a solemnidade e coa intención de inferirlle toda a forza e precisión que se require para atinar na laxe, berramos... a 3, a 6, a 9, a 12, a 15, a 18 aí vai Vilaboa caghando polo aire! Se atinas bérrase... caghou!!!

O que se xogaba tradicionalmente era un paseo arredor do pino, o gañador montado nas costas do que perdera. Aí era onde había que ser coidadoso de mirar con quen te enfrontabas e calcular as túas posibilidades, pois non había distinción de idades, tanto xogaba un de 13 anos contra un de 10, como un de 16 contra ese mesmo de 13.

Este xogo, como tantos outros, está cheo de anécdotas; algún mozarrón maior, de 15 ou 16

anos, por exemplo, facía a separación entre as pedras máis longa, entón para chegar o pelouro, lanzaban moi cara arriba e algún ten destellado o cuberto, pois tampouco era moi alto. Tampouco faltaba o despistado que entraba a mirar no xogo sen reparar se *caghaba ou non Vilaboa* e papaba el o pelourazo (isto ten pasado moitas veces, sen maiores consecuencias que un maíúsculo *pote*). Nin que dicir ten que do tal Vilaboa nada sabiamos, ninguén o coñecía, non sabemos se era inventado ou se en realidade correspondía a algunha persoa que daquela ía facer as súas necesidades á Alóndiga como fixemos moitos de nós, que era outra das utilidades que tiña este lugar multifuncional. O que parece quedar claro é que o tal señor non debería de padecer de estrinximento, polas veces que... CAGHOU!!!

Se se me permite aínda unha anécdota máis, aínda que esta relacionada xa coa xente que nos movemos no mundo da recuperación do patrimonio lúdico nos nosos tempos, debo dicir que o Paco Veiga, de quen falaba máis arriba e que vive actualmente no concello do Pino, tenme confesado infinidade de veces nalgunhas das innúmeras tabernas



de Melide, que no seu lugar de nacemento, na Órrea, en Riotorto, xogaban case diariamente ao *tanque*, que consistía en tirar pedras contra dúas laxes postas de pé, e que ninguén lembraba alí as normas. Espero que agora xa non teñan desculpa para xuntarse, poñerse a xogar, e ofrecernos nun próximo número da RGE a variante do xogo do *pino*, ou do *tanque*, ou de a saber de cantas maneiras máis se chamará, da Terra de Miranda.



# ESTUDIOS E INFORMES



AS FERRAMENTAS TECNOLÓXICAS  
EN ORIENTACIÓN PROFESIONAL:

## Avaliación do uso das Tecnoloxías da Información e da Comunicación polos axentes de orientación

Cristina Ceinos Sanz

Universidade de Santiago de Compostela

### Introdución

Na actualidade atopámonos inmersos nunha realidade moi diferente á existente en momentos anteriores, caracterizada, entre outros aspectos, polas mutacións acontecidas na totalidade de ámbitos e sectores; o fenómeno globalizador; o forte impacto ocasionado polas ferramentas tecnolóxicas, así coma a importancia vital que adquire a información e o coñecemento, chegando a converterse en elementos clave hoxe en día.

Entre os factores que orixinaron a nova armazón social, cobra especial relevancia a introdución e desenvolvemento das Tecnoloxías da Información e da Comunicación (TIC). A integración e uso xeral destes recursos en todos os eidos provocaron unha auténtica revolución tecnolóxica, ao tempo que xeraron o tránsito dunha sociedade industrial a outra baseada na información.



As transformacións e modificacións acontecidas nos últimos tempos tamén tiveron as súas incidencias no ámbito da Orientación Profesional, polo que esta disciplina debe asumir certos cambios, entre eles a adopción de novos recursos e instrumentos, fundamentalmente, aqueles de carácter tecnolóxico, co fin de afrontar as demandas e esixencias formuladas pola sociedade actual. Porén, nunha primeira aproximación aos contextos nos que as accións orientadoras son postas en marcha, detéctase un escaso emprego de ditos recursos no desenvolvemento de tales cometidos.

### **Tecnoloxías da Información e da Comunicación: Desafíos do novo contexto social**

A informática, as telecomunicacións e as tecnoloxías da imaxe e do son poden concibirse como as principais Tecnoloxías da Información e da Comunicación, aínda que non deben considerarse únicas, xa que da combinación destas xorde un amplo abano de recursos tecnolóxicos que, de xeito xeral, intégranse na totalidade de sectores, ofrecendo novas posibilidades e favorecendo o desenvolvemento de múltiples tarefas. Deste xeito, chegan a constituír un elemento importante da cultura tecnolóxica na que, hoxe en día, estamos inmersos.

Ditos recursos, igual que acontece no resto de sectores, pouco a pouco foron tendo maior presenza no eido orientador, o que supón que dito sector, así como os profesionais que levan a cabo nel o seu labor profesional, se atopen inmersos nun proceso de cambio e transformación, polo que deben adoptar novos retos e novos roles e funcións, favorecendo deste xeito a adquisición e desenvolvemento das competencias e habilidades necesarias para empregar eficazmente os instrumentos tecnolóxicos na realidade orientadora.

Diferentes autores sinalaron as vantaxes e limitacións das ferramentas tecnolóxicas en Orientación, entendendo que, igual que acontece cos recursos de carácter non tecnolóxico, estas deben concibirse como elemento ou soporte de apoio e non como un substituto da relación directa que, en ocasións, debe establecerse entre orientador e suxeito orientado.

A pesar de que as posibilidades que as TIC ofrecen en Orientación son múltiples e diversas, as experiencias existentes no que respecta á súa incidencia no ámbito orientador son escasas, xa que, ata hai pouco, a influencia e implicacións destes recursos apenas eran consideradas.

De acordo con Repetto e colaboradores (2000), pódese afirmar que existe un forte descoñecemento en torno aos usos que os técnicos en orientación fan dos recursos tecnolóxicos, así como das posibilidades que estes ofrecen, mentres que tampouco se poñen en marcha medidas e accións sistematizadas e específicas de formación coa pretensión de favorecer, nos orientadores e orientadoras, a adquisición daquelas competencias e habilidades consideradas básicas e imprescindibles para poñer en práctica, a través das Tecnoloxías da Información e da Comunicación, tarefas de corte orientador.

Na actualidade, a maioría dos estudos realizados ao respecto son parciais e de carácter teórico, aínda que diferentes autores centraron os seus esforzos en afondar en cuestións coma a presenza, implicación e impacto dos recursos tecnolóxicos en dito ámbito de intervención, destacando, entre outros, os traballos realizados por Watts (1996, 2002); Sampson (2002, 2005) e Offer (1997, 2000, 2003), dos cales derívanse aspectos como os seguintes: 1. Etapas do desenvolvemento experimentado pola incidencia das TIC en Orientación; 2. Potencialidades e posibilidades dos medios tecnolóxicos no ámbito orientador; 3. Formación do colectivo de orientadores, facendo especial fincapé no referido aos recursos TIC; 4. Estándares de competencia para o desenvolvemento de sistemas de orientación baseados en Tecnoloxías da Información e da Comunicación; 5. Clasificación das ferramentas tecnolóxicas, e 6. Habilidades TIC de cara a favorecer o uso destas ferramentas no desenvolvemento da labor profesional dos axentes orientadores.

Neste senso, dende unha perspectiva persoal, a falta de coñecementos sobre o emprego que os técnicos en orientación fan das ferramentas tecnolóxicas no desenvolvemento do seu labor profesional é considerado coma unha lagoa importante dentro do impacto provocado por ditos medios no ámbito orientador, polo que a nosa pretensión céntrase en describir e analizar o grao de utilización que os orientadores e orientadoras fan destes recursos no desenvolvemento do seu labor profesional, co propósito de detectar as posibles necesidades que, en certo modo, dificultan ou obstaculizan o emprego de ditos medios.

### **Principais aplicacións das TIC en Orientación**

Durante os últimos anos, as Tecnoloxías da Información e da Comunicación ofreceron múltiples e innovadoras posibilidades de cara a favorecer a posta en marcha de tarefas orientadoras, polo que, pouco a pouco, foise consolidando un novo modelo de in-

tervención, o tecnolóxico, aínda que en ocasións foi cuestionado por diferentes autores.

A informática e Internet son as tecnoloxías que maior número de soportes, recursos e medios ofreceron nos últimos tempos, a pesar de que existan outras non tan innovadoras, pero tamén cun enorme potencial dentro do ámbito orientador.

Autores coma Sobrado e cols. (2002); Cogoi (2002) e Pantoja (2004), entre outros, realizaron as súas achegas no que atinxe ás aplicacións destas ferramentas en Orientación. Ao respecto, dende unha perspectiva persoal, cabe apuntar que, aínda que o principal obxectivo a acadar coa introdución das Tecnoloxías da Información e da Comunicación consista en aproveitar ao máximo as múltiples vantaxes que ofrecen, unha maior aproximación dos servizos orientadores aos seus destinatarios (orientación a distancia) e un incremento da calidade dos mesmos, lévannos a que as áreas nas que ditas ferramentas ofrecen maiores potencialidades e posibilidades de emprego son as seguintes: 1. Recurso de avaliación, diagnóstico e autodiagnóstico; 2. Soporte para o asesoramento, orientación e consulta; 3. Ferramenta de información; 4. Recurso de comunicación; 5. Instrumento de formación e investigación; e 6. Medio para a administración e xestión dos procesos e accións de orientación.

En relación con ditas áreas de intervención, as ferramentas tecnolóxicas ofrecen múltiples posibilidades para levar a cabo accións e tarefas de avaliación, diagnóstico, información e comunicación, así como aquelas de xestión e administración, nas que o emprego de tales ferramentas conta con maior tradición. Pola contra, nos últimos anos, vai cobrando maior importancia a implementación e desenvolvemento de accións de asesoramento, orientación e consulta, formación e investigación, eidos nos que o emprego de ditas ferramentas comeza a normalizarse, consecuencia básica das posibilidades que, fundamentalmente, oferta a Rede Internet.

A pesar das posibilidades que as Tecnoloxías da Información e da Comunicación ofrecen en Orientación e do reducido uso que se fai das mesmas, debe afirmarse que estas progresivamente van logrando maior significación, xa que, cada vez máis, aumenta o número de aplicacións desenvolvidas, indicios que supoñen que a integración destes medios nos centros e servizos orientadores será un elemento característico nun futuro relativamente próximo. Asemade, o uso axeitado destes recursos e o aproveitamento que se faga dos mesmos depende, entre outras variables, do xeito no que sexan utilizados, da súa adecuación aos obxectivos propostos, da

metodoloxía empregada, das persoas involucradas no proceso, así como dos roles, actitudes e competencias que os axentes orientadores posúan ao respecto. Porén, ante a necesidade de facer uso de tales instrumentos e ante as esixencias e demandas que, hoxe en día, formula a sociedade actual, debe reconsiderarse o perfil profesional deste colectivo, así como os contidos e modelos que configuran os procesos formativos.

En definitiva, coa aplicación das TIC, non de xeito exclusivo senón co apoio dos orientadores, poden satisfacerse múltiples demandas, ao tempo que se favorece a optimización destes profesionais, xa que dispoñen de maior número de recursos para o desenvolvemento das súas tarefas, o que supón un servizo de maior calidade e máis axustado ás necesidades dos usuarios; é dicir, moito máis personalizado. Non obstante, non deben esquecerse algúns dos factores que, en ocasións, dificultan o emprego de tales ferramentas, o que pode xerar efectos totalmente contrarios aos esperados, destacando, entre outros, a formación e capacidade de uso que os orientadores e suxeitos orientados posúen para o emprego destas tecnoloxías; a falta de experiencia na aplicación das TIC; a dificultade para acceder, en ocasións, ás Tecnoloxías da Información e da Comunicación e, finalmente, a calidade da información obtida na Rede, polo que deberán establecerse uns criterios que sirvan de referencia.

### **Avaliación do uso das TIC**

De acordo co indicado en apartados anteriores, o fenómeno ou problema que orixinou o estudo realizado identifícase a través de diversos focos de interese. Por unha banda, nos últimos anos e como consecuencia das profundas transformacións acontecidas, a Orientación Profesional viuse sometida a rápidos e continuos cambios, o que contribuíu, entre outros factores, a que a situación laboral dos orientadores e orientadoras sufrise modificacións, debendo adoptar, en consecuencia, novos roles e funcións.

Complementariamente, derivado da revolución tecnolóxica experimentada, apareceron numerosos recursos e instrumentos tecnolóxicos, os cales chegaron a converterse en básicos e imprescindibles para o desenvolvemento de múltiples tarefas, independentemente do eido no que sexan implementadas. Porén, a pesares das potencialidades que estes medios ofrecen na posta en práctica dos procesos orientadores, o emprego que se fai dos mesmos nestes cometidos é moi reducido.

Por outra banda, tal e como xa foi comentado, a falta de estudos e investigacións sobre o uso das TIC en Orientación fainos considerar a existencia dunha lagoa ou baleiro importante no que respecta ao impacto provocado por estas ferramentas, polo que a finalidade a conseguir céntrase en obter información e, en consecuencia, ampliar os coñecementos existentes no que respecta a esta temática.

En coherencia co exposto, a metodoloxía empregada neste estudo combina métodos cuantitativos e cualitativos que, de xeito conxunto, serven como medio axeitado para acadar os obxectivos propostos, ao posibilitar, co emprego combinado de diferentes técnicas e instrumentos, o acceso a coñecementos que o uso exclusivo dunha metodoloxía concreta non nos aportaría.

No proceso de recollida de datos fíxose uso, como técnica cuantitativa, dun cuestionario, composto por un total de 184 ítems, estruturados nos seguintes bloques de contidos: 1. Perfil persoal e profesional da mostra enquisada; 2. Principais características dos Servizos de Orientación; e 3. Familiaridade e uso que os suxeitos implicados fan das ferramentas tecnolóxicas na súa práctica profesional. Complementariamente, como técnica cualitativa empregouse a entrevista, na que participaron expertos en materia de Orientación e TIC, así como orientadores e orientadoras co propósito de obter información referida ao emprego das TIC, habilidades e formación en Tecnoloxías da Información e da Comunicación.

Dos resultados obtidos na investigación e da correspondente análise realizada sobre os mesmos, destacan os seguintes aspectos:

- Colectivo maioritariamente feminino, con idades comprendidas entre os 25-45 anos, con estudos universitarios de 2º ciclo, formado en temas relacionados coa Orientación Profesional, cunha experiencia laboral entre 1 e 6 anos no 64% dos casos e experimentado no emprego das TIC, xa que, nunha primeira aproximación, o 70% recoñece posuír unha experiencia igual ou superior a catro anos.
- Na súa totalidade, implementan accións de carácter informativo, formativo e relacionadas coa orientación e o asesoramento, sendo o colectivo de desempregados, adultos, mulleres, refuxiados e inmigrantes, así como mozos e mozas fóra do sistema educativo os principais grupos de destinatarios atendidos. A dotación de recursos tecnolóxicos existentes está preferiblemente a disposición dos orientadores e

orientadoras, diminuíndo a súa dispoñibilidade no que aos usuarios dos servizo se refire.

- Existen diferenzas no que respecta ao grao de familiaridade que os orientadores posúen cunhas ou outras habilidades TIC, polo que se deduce a existencia dalgunha conexión entre o nivel formativo necesario para adquirir as diferentes tipoloxías de destrezas e o grao de familiaridade que os orientadores posúen ao respecto, xa que a medida que aumenta o nivel de preparación requirido para a súa adquisición e dominio, diminúe, considerablemente, o grao de familiaridade.
- O grao de familiaridade coas diferentes habilidades tecnolóxicas condiciona o uso das ferramentas TIC e o máximo aproveitamento das potencialidades que ofrecen.
- O teléfono, complementado en ocasións polo correo electrónico, é o recurso máis empregado no desenvolvemento de funcións e accións orientadoras, independentemente do tipo de interacción establecida.
- As ferramentas TIC son empregadas polos orientadores e orientadoras, maioritariamente, no establecemento de relacións con outros axentes de orientación, en detrimento dos demais usuarios do servizo.

## Conclusiones

De forma xeral, os datos obtidos tras o estudo realizado poñen en evidencia que, a pesar das enormes potencialidades que as Tecnoloxías da Información e da Comunicación ofrecen neste sector, conséntase un reducido uso de determinados recursos tecnolóxicos –teléfono e correo electrónico, fundamentalmente- chegando a consideralo, nalgunha ocasión, como inexistente –chat, páxinas web, videoconferencia, newsgroup...- polo que se pode afirmar que non existe unha auténtica integración destas ferramentas, percibíndose, en consecuencia, como un soporte de apoio máis no desenvolvemento de tarefas puntuais.

Este tipo de estudos demostran ser de interese de cara a diagnosticar un déficit formativo no colectivo de orientadores e orientadoras no que atinxe aos recursos tecnolóxicos que, xunto á escasa experiencia existente en torno á integración destes medios nos procesos de orientación, dificulta a adquisición das destrezas necesarias para facer efectivo o uso dos mesmos, ao tempo que orixina actitudes pasivas e

remisas ante ditas ferramentas. É necesario, pois, o deseño e posta en práctica de accións formativas, centradas en dar a coñecer as múltiples posibilidades que ofrecen, ao tempo que se fomentan as competencias básicas e destrezas específicas necesarias para empregar, de forma xeral, crítica e comprensiva, os instrumentos TIC como medio e recurso na implementación e desenvolvemento de accións orientadoras.

### Referencias bibliográficas

Cogoi, C. (2002). Videoconferencia y orientación. Ámbitos de aplicación y ejemplos de buenas prácticas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 13, nº 1, 5-15.

Cogoi, C. (Coord.) (2005). *Using ICT in Guidance: Practitioner competences and training*. Bolonia: Outline Edizioni.

Offer, M. (1997). *A review of the use of computer-assisted guidance and the Internet in Europe*. Dublin, Irlanda: National Center for Guidance in Education.

Offer, M. (2000). *Careers professionals' guide to the Internet*. Richmond, Reino Unido: Troutman.

Offer, M. (2003). ICT-Skills for guidance counsellors and guidance teachers". [En línea] <http://www.icts-kills.org/documenti/Offerpaper.pdf>

Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la Sociedad de la Información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.

Repetto, E. e Malik, B. (1998). Nuevas tecnologías aplicadas a la orientación. En R. Bisquerra (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 363-374). Barcelona: Praxis.

Repetto, E. e cols. (2000). *Tareas y formación de los Orientadores en la Unión Europa*. Madrid: UNED.

Sampson, J.P. (2002). Quality and Ethics in Internet-Based Guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol. 2, nº 3, 157-171.

Sampson, J.P. (2005). Standards for Guidance Counsellors Providing ICT-Based Career Resources and Delivering ICT-Based Career Services. *Informe presentado na Conferencia final do Proxecto ICT-Skills for Guidance Counsellors*. Bolonia, Italia.

Sobrado, L.M. (2004). Utilización das Tecnoloxías da Información e Comunicación (TIC) polos profesio-

nais da Orientación. *Revista Galega do Ensino*, Nº 43, 89-106.

Sobrado, L.M. (2006). Las competencias de los Orientadores en el ámbito de las TIC. *Revista de Estudios sobre Educación*, Nº 11, 27-43.

Sobrado, L.M. e cols. (2002). Desafíos das novas tecnoloxías na orientación educativa e profesional. Traballo presentado no *IV Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo*. O Porto, Portugal.

Watts, A. G. (1996). Computers in Guidance. En A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J.M. Kidd e R. Hawthorn (Eds.). *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice* (pp. 380-391). Londres, Reino Unido: Routledge.

Watts, A. G. (2002). The Role of Information and Communication Technologies in Integrated Career Information and Guidance Systems: A Policy Perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol.2, nº 3, 139-155.

## 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.
  - **Escríbenos:** 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 houberse 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 currículum*. 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: <sup>(1)</sup> <sup>(2)</sup> <sup>(3)</sup>...), 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>

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 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)



## SANTALLA OU O SENTIDO DA RECUPERACIÓN DO PATRIMONIO LÚDICO GALEGO



Zeltia Labraña

Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional (AGXPT)

Santalla, no concello da Pontenova, conseguiu o sábado, 30 de agosto, acadar os dous obxectivos que levaran aos seus veciños e veciñas a convocar a *II Mostra de Xogos Tradicionais de Galiza, Asturias, Castela-León, Portugal e Euskadi*. Por unha parte, eles, elas, foron quen de reunir nunha xornada practicamente cen modalidades de xogos tradicionais diferentes para seren practicados. Por outra, lograron tamén dar a coñecer ao mundo, por segundo ano consecutivo, este fermoso lugar da Terra de Miranda, un lugar cun futuro talvez incerto desde a perspectiva agrícola e gandeira –como sucede na maior parte da Galiza interior- pero moito máis prometedor desde a óptica da necesaria conservación e rexeneración da cultura rural, esa cultura tan claramente ameazada nos nosos días.

Desde primeira hora da mañá representantes das asociacións, clubs e colectivos -41 en total- procedentes de todo o país, ademais de Asturias, Castela-León, Portugal e Euskadi, foron tomando posesión do lugar que a organización lles tiña reservado para amosar as súas prácticas lúdicas. Paralelamente, uns catro milleiros de persoas foron pasando ao longo do día pola fermosísima paraxe que serviu de sede ao evento. A inmensa maioría non só viu, observou e valorou o que alí estaba acontecendo, senón que participou activamente nos xogos que alí se practicaban. Paralelamente tamén, os veciños e veciñas de Santalla coidaban cada detalle, desde a preparación da comida para toda aquela marea humana ata a procura da brosa ou do sachito que nun momento dado facían falta para poñer a andar algún xogo. Unha implicación e un agarimo exemplares.

Ao tempo, poñíanse a andar dúas competicións, unha de bir-

los/bolos -desta volta non ao estilo mariñao, senón ao do Val Miñor- e outra de chave, aínda que ao longo do día habería outras, como a de tirapedras organizada pola AGXPT. E ao tempo tamén as autoridades públicas facían patente coa súa presenza o crecente compromiso das administracións co patrimonio lúdico galego. Alí estaban a Directora Xeral para o Deporte, a Vicepresidenta da Deputación, algúns Deputados provinciais e autonómicos, encabezando unha comitiva oficial que se confundiu entre os asistentes durante toda a xornada ofrecendo algunhas estampas curiosas -por infrecuentes- como o feito de ver aos políticos comendo de pé nun pallal ou tratando -con pouca fortuna ás veces- de atinlle á boca dunha ra.

Co cambio político que tivo lugar en Galiza nos últimos anos, un número importante de colectivos de base que durante décadas contribuíran a manter viva a chama da cultura do país albiscaron un novo horizonte que, pouco a pouco, con pasos adiante e con pasos atrás, semellou ir tomando forma. Neste contexto, os grupos que en Galiza viñan pulando pola recuperación e pola posta en valor do patrimonio lúdico, viron chegada tamén a hora de botar a andar unha infinidade de proxectos que non tiveran o caldo de cultivo apropiado para facérense realidade ata entón. Porén, e a pesar de que existen xa moitos indicadores de que as cousas están mudando de vez, o traballo de concienciación -cara á clase política e cara á cidadanía en xeral- sobre o decidido papel que o patrimonio lúdico tradicional pode desempeñar na pretendida re-construción nacional do país, está por rematarse aínda. E todo -parece porque o xogo non é unha cousa seria.

### O xogo como elo cultural

Un xogo non existe sen un contexto. As emocións, os valores e as expectativas que acompañan o xogo dependen do grupo, da atmosfera, do tempo e do espazo, da cultura dun pobo e dunha época. Poñendo en práctica determinados xogos con forte carga simbólica como *xustizas e ladróns*, estaremos interiorizando normas sociais de conduta ou maneiras de actuar que teremos que observar na nosa vida ordinaria; practicando determinados xogos que adestran a nosa forma física como o *marro* estaremos preparándonos para o noso futuro papel como traballadores e traballadoras; con certos xogos de taboleiro como o *alquerque* estaremos estruturando a nosa mente para conseguir adestrala para a nosa función de adultos, cando non aprendendo directamente eses principios matemáticos que tan útiles nos serán no futuro; mesmo aprendendo a construír -e a usar de xeito inofensivo- determinadas *armas*





tradicionais como o *tirapedras* estaremos aprendendo a sobrevivir.

En palabras do erudito portugués João Amado, nas actividades lúdicas adquirense capacidades físicas e motoras, estímulanse certos estados de espírito –curiosidade, autoconfianza, optimismo, creatividade- fórmanse actitudes para con os outros e interiorízase unha cultura; é dicir, todo canto é indispensable para a supervivencia do individuo e da especie. E isto sucede mesmo así tanto se contemplamos unha sociedade nunha fase primitiva de evolución como se o facemos a respecto dunha sociedade do primeiro mundo industrializado.

A cuestión, naturalmente, é preguntarse cal é o sentido das prácticas lúdicas tradicionais, dos xogos de sempre, nun contexto globalizado, consumista e monopolizado polos medios de comunicación de masas. A cuestión é saber se a idea e o sacrificado traballo dos veciños e veciñas de Santalla ten sentido en pleno século XXI. Trátase de conservar reliquias do pasado que o tempo foi tornando caducas? Non, tan só se trata, con seguridade, de reconducir o agresivo proceso de aculturación que se opera a través da uniformización lúdica, procurando aínda no pasado todos aqueles elementos que deben posibilitar seguirmos sendo nós mesmos, nós mesmas, na nosa *diferenza*. A recuperación dos xogos tradicionais non pode vir dada por ningún tipo de anacronismo baseado na nostalxia doutros tempos ou na procura dunha utópica autenticidade, senón máis ben por unha correcta planificación do futuro. Sinxelamente, os xogos tradicionais ofrecen unha verdadeira alternativa, unha alternativa de futuro, nos nosos días.

## Un proceso en marcha

Cando os medios de comunicación de masas se fan eco de iniciativas de recuperación das prácticas lúdicas tradicionais, sucede con demasiada frecuencia –sinceramente, o raro é que non suceda- que a primeira pregunta do xornalista cara ao axente recuperador fai referencia aos *perigos evidentes* do uso das vídeo-consolas ou dos computadores nos nosos días. Detrás de preguntas formuladas deste modo, parece obvio que se agacha un pensamento máis profundo do xornalista –como voceiro circunstancial, talvez, do grupo social-. Ese pensamento máis fondo cuestiónase –cando non dá por perdida a batalla de antemán- polo sentido das prácticas lúdicas tradicionais nos tempos da globalización económica e cultural. O axente recuperador do patrimonio lúdico xa sabe, porén, que nunca debe actuar en contra dos xoguetes modernos. Antes ao contrario, debe entender o xogo tradicional como unha actividade lúdica que pode e debe convivir coas vídeo-consolas, cos computadores e, tamén, cos balóns de regulamento. Non se trata baixo ningún concepto dunha *táctica* pouco confesable do axente recuperador; pola contra, esta sinxela estratexia incardínase nunha concepción non nostálgica do xogo tradicional, na firme convicción de que as prácticas lúdicas tradicionais teñen aínda hoxe un papel reservado no proceso de desenvolvemento do ser humano, tamén nas sociedades modernas, tamén na sociedade galega.

O proceso de recuperación dos patrimonios lúdicos nacionais é un fenómeno recente –pode sinalarse a década dos setenta como o momento do seu nacemento- pero moi vigoroso. Brinquedia, a Rede Galega do Xogo Tradicional, que en Galiza agrupa a clubs, asociacións, empresas, centros de ensino e concellos que teñen en marcha proxectos de recuperación do xogo tradicional, está federada na Asociación Europea de Xogos e Deportes Tradicionais, e a través dela ten contactos con iniciativas de recuperación de practicamente todos os estados de Europa, desde Alemaña cara o oeste. E eses contactos e a participación en proxectos comúns confirman que o proceso xa non só é imparable senón que está dando os seus froitos. Con notables diferenzas duns lugares a outros, dunhas zonas a outras, duns estados a outros, son cada vez máis numerosos os colectivos implicados na recuperación dos patrimonios lúdicos. E crecente é tamén a implicación das autoridades políticas.

Felizmente Galiza non quedou á marxe deste fenómeno. Antes ao contrario e grazas fundamentalmente a Brinquedia –que levou a cabo a súa asemblea constituínte na localidade mirandesa de



Riotorto- desde hai anos estableceu os vínculos necesarios cos proxectos que se están desenvolvendo na nosa contorna europea próxima e tamén, obviamente, noutras zonas do Estado. Felizmente tamén, e como xa insinuamos, é crecente o compromiso político coa recuperación do patrimonio lúdico. Sería inxusto non recoñecelo nun momento no que a administración galega, en diferentes chanzos pero nomeadamente a través da Dirección Xeral para o Deporte e mesmo da Vicepresidencia, comprometeu o seu apoio a accións como a realización dun diagnóstico a fondo sobre a situación do patrimonio lúdico galego, a adecuación dos espazos de xogo para a práctica dos xogos tradicionais ou a convocatoria –nun futuro próximo- dunha asemblea da Asociación Europea en Santiago.

Todo parece indicar que a III Mostra de Santalla está xa en marcha. No entanto, cun recordo para cada entidade presente, neste lugar da Pontenova deuse por rematada unha xornada que necesariamente ten que ser a segunda dunha longa serie que permita que esta fermosa paraxe se converta nun referente xa non só a nivel galego, senón in-



ternacional. Os dous Carlos, o Ricardo, o Javier... e todos os veciños e veciñas de Santalla teñen unha razón máis pola que se sentir orgullosos. A AGXPT estará tamén alí o ano que vén para acompañalos no seu esforzo.



# PANORAMA

## LIBROS E RECURSOS DIDÁCTICOS

Nestes últimos meses publicáronse diversos traballos, estudos e informes que de seguido mencionamos:

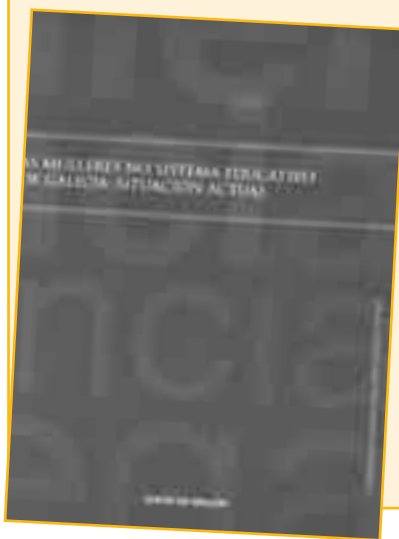
CID FERNÁNDEZ, X.M. (2008). *Alfonso García Rojo. Mestre republicano da Ribeira Sacra. Relatos autobiográficos*. Vigo: Consello Social da Universidade de Vigo.

Un estudo que recorre a vida profesional de Alfonso García Rojo, un mestre rural que como tantos outros se implicara nas loitas republicanas pola transformación escolar e social, a través de centros de colaboración, as misións, as representacións teatrais e as actividades culturais; unha vida crebada polo 36 como conta na súa autobiografía dun exiliado interior, que foi tamén un certo exercicio de negación como mecanismo de supervivencia, baixo o peso do franquismo.



VÁZQUEZ CENDÓN, E. *et alii* (2007). *As mulleres no sistema educativo de Galicia: situación actual*, Santiago: Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar da Xunta de Galicia.

Un estudo sociolóxico sobre a presenza feminina no sistema educativo galego na actualidade, que serve de base para unha análise demorada sobre a presenza das mulleres no profesorado tanto de niveis non universitarios como universitarios, en atención tamén neste caso ás distintas áreas de coñecemento, categorías profesionais, departamentos e outras categorías. De seguido, o estudo pasa a revisión á presenza feminina nos programas e sistema de ciencia e tecnoloxía en Galicia.





CASALDERREY, M. L. (2007), *Emisión estimulada (II)*. A Coruña: La Voz de Galicia.

A presente obra é a recompilación de artigos publicados polo autor en *La Voz de Galicia* entre 1997 e 2007. Nestes artigos sobresaen a coidada divulgación científica e tecnolóxica, a presentación didáctica de moitos aspectos da cultura científica e os artigos sobre consumo, indicios sempre dun saber e dunha capacidade didáctica moi notable. A súa veira, sitúanse outros traballos sobre filosofía educativa, dos que a miúdo teriamos que discrepar (ACR).

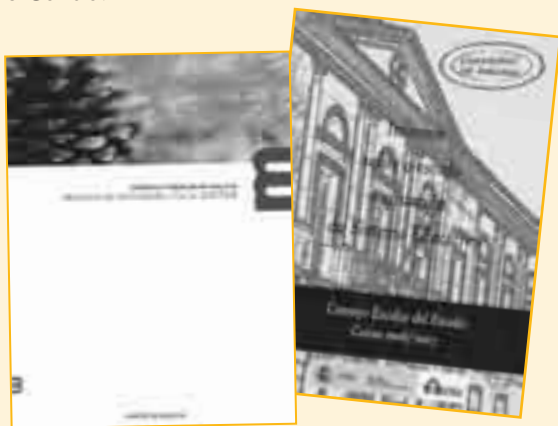


FREIXEIRO, X.R., RÍOS, M., FILLOY, L. (Eds.) (2008). *Lingua e comunicación. IV Xornadas sobre Lingua e Usos*. A Coruña: Universidade da Coruña.

O Servizo de Normalización da Universidade da Coruña leva convocando dende 2004 as Xornadas Universitarias de Lingua Galega, un foro que ven permitindo a abordaxe de distintos aspectos en relación coa normalización de usos na vida universitaria, a través da colaboración de poñentes e comunicantes insertos nas diversas realidades profesionais do país. Como consecuencia, fóronse recollendo os traballos nos catros volumes ata o presente publicados. Os textos son igualmente consultables de modo aberto en: [www.udc.es/snl](http://www.udc.es/snl). Neste contexto, no pasado mes de novembro celebráronse as Vª Xornadas nas que puideron coñecer xunto a distintas perspectivas galegas, o que se está a desenvolver no País Vasco, absolutamente sorprendente, na Universidade de Barcelona, en Valencia, e nos casos galés e bretón.



CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA (2008). *Memoria de actividades. Curso 2007-08*. Santiago: Xunta de Galicia.



Un cumprido informe sobre o conxunto das actividades do pleno e as comisións do Consello Escolar de Galicia, cunha referencia tamén ás xornadas organizadas, presentacións e presenza exterior do Consello.

A propósito, cómpre sinalar que a partir do Informe do curso 2006-07, o Consello Escolar do Estado edita tamén en galego aquela parte do seu Informe referido a "Propostas de mellora".

ASOCIACIÓN DE VECIÑOS DE CABREIROS/USC (2008). *Xornadas Interxeracionais Rurais. Aprendendo cos nosos maiores*. Santiago: Tórculo.

Unha manifestación singular do que pode ser o traballo cultural comunitario, entre a antropoloxía, a historia popular, a saúde e a alimentación. Un exemplo de desenvolvemento de escenarios para a cultura popular nunha parroquia rural galega nos días de hoxe.



MACEIRA RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup>.O., FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, E. (2008). *O espírito xacobeo na Terra Chá. Sendeirismo na Chaira*, Lugo: Instituto de Estudos Chairegos, n<sup>o</sup> 11 da "Colección Biblioteca Chairaga".

A Terra Chá para andar. Itinerarios, camiños, monumentos, xeografías, ... un instrumento de traballo, unha guía didáctica imprescindible para todos os centros escolares da Terra Chá. Coidada monografía nos textos, nas ilustracións e nos mapas.



IGLESIAS DA CUNHA, L., PARDELLAS SANTIAGO, M. (Dir.). (2008) *Estratexias de Educación Ambiental. Modelos, experiencias e indicadores para a sostenibilidade local*. Vigo: Eixo Atlántico.

Baixo a dirección de Lucía Iglesias e de Miguel Pardellas, membros os dous do Grupo Universitario de Pedagogía Social e de Educación Ambiental, levouse a cabo esta valiosa investigación e informe, onde se reexamina a cuestión da Educación Ambiental como un dos elementos estratéxicos da acción local, situándose no presente caso no escenario do Eixo Atlántico (Galicia e Norte de Portugal). ¿En que punto estamos a respecto das indicacións da Axenda 21, aprobada en Rio de Janeiro en 1992? O equipo de investigación constata xunto ao esmigallamento das iniciativas sociais, algunha parálise e conservadorismo nas condutas ambientalistas das Administracións locais, e por iso existe en todo o Informe unha preocupación central por resituar a cuestión no momento presente, trazando instrumentos, estratexias e retos a levar acabo no Eixo Atlántico. Examínase o significado estratéxico da educación ambiental no plano da acción local, revisase o significado da sostenibilidade, preséntase o conxunto de redes existentes no marco europeo, detéñense nos indicadores, faise un balance sobre o movemento asociativo ecoloxista tanto en Galicia como no norte de Portugal e abórdanse varios estudos de caso relativos ás contribucións posibles dos equipamentos de educación ambiental para as estratexias de acción local.

### Outras referencias

- DÍAZ, Teresa, et alii, (2008). *Integración Lingüística e Inmigración*. Santiago: Universidade de Santiago.
- XANEIRO, A. (2008). *Contos en cantos*. Pai Música.
- PÁXINAS WEB:
  - o [www.firgoa.usc.es](http://www.firgoa.usc.es). Un espazo en defensa dunha universidade pública e contraria ao neo-liberalismo, que sosteñen dende hai anos os profesores compostelanos da Facultade de CC. da Educación Alfonso Tobío e Xoán Carlos Pardo.
  - o [www.ige.en/educación](http://www.ige.en/educación). O Instituto Galego de Estadística puxo en marcha este servizo como portal educativo ofrecendo contidos divulgativos e didácticos en tres grandes áreas de coñecemento: economía, estatística e xeografía. Distintas unidades didácticas, a posibilidade de compoñer gráficos e a explicación de múltiples conceptos están aí presentes.
- ABAD ABAD, M<sup>a</sup> L. (2008). *Manual para coeducar na escola infantil*, Vigo: Xerais.
- LOZANO LORENZO, M<sup>a</sup> J. (2008). *A gaviota e o faro*, Sieteleguas Ediciones. O libro ofrece unha proposta educativa que pretende contribuír a resolver os problemas de relación, aprendizaxe e conduta de nenos e nenas con síndrome de Down.
- PENNAC, D (2008). *Mal de escola*. Vigo: Xerais.
- BEGAUDEAU, F. (2008), *A Clase*. Vigo: Xerais.

### Preescolar na casa, nº 152 (2008)

Outro número máis deste Boletín que acompaña os andares de Preescolar na Casa, con informacións e orientacións sempre interesantes. [www.preescolarnacasa.org](http://www.preescolarnacasa.org).

**Revista de Estudos Miñoranos.** O Instituto de Estudos Miñoramos, que dende Gondomar (Pontevedra) veñen promovendo dende hai anos xentes da comarca e profesores, ven editando a *Revista de Estudos Miñoranos*, e tamén a colección Monografías. Nesta serie no pasado outono editouse unha fermosa colectánea de estudos arredor da figura de Victoriano Taibo, quen fora un destacado mestre galeguista, outro sancionado entre 1938 e ata 1942, ano en que recuperou a súa actividade docente que continuou ata o 1954. Foi tamén autor literario de contos e poesías e membro da Real Academia Galega. Morreu en 1966.

Esta monografía sobre Victoriano Taibo recolle todo o fundamental sobre este ilustre mestre, a través dun amplo conxunto de aportacións e estudos, acompañado dun interesante álbum fotográfico. Complementariamente Carlos Méixome ofrece unha notable aportación sobre "A represión franquista sobre o maxisterio miñorán" (pp. 101-119).



### ENTRE OS PROBLEMAS E AS INICIATIVAS POLÍTICAS

- No pasado mes de novembro máis de **8000 sinaturas** avalaban un documento presentado pola Cig-Ensiño ante a Consellería de Educación, con reclamacións urxentes e necesarias contra o fracaso escolar e a mellora da calidade do ensino.
- Daquela, un informe desta Consellería facía notar que se mantiñan as considerables cifras de **expedientes disciplinarios** abertos a estudantes galegos, 1009, en total, no curso 2007-08, a pesar das medidas emprendidas para reducir a conflictividade escolar, como foron a creación do Observatorio contra a Violencia Escolar e o plan de mediadores. Desde os centros solicítase un maior número de orientadores e a presenza de traballadores sociais.
- Naqueles momentos, pola súa parte, o Consello Escolar de Galicia desenvolvía unha campaña, acompañada de 16 encontros en toda Galicia, a prol da máxima participación para a **renovación de representantes** da comunidade educativa nos consellos escolares de centros docentes.
- En decembro, baixo a responsabilidade da Vicepresidencia da Xunta de Galicia quedaba constituído en Santiago o **Observatorio Galego da Infancia**, unha

instancia destinada a actuar como un barómetro na avaliación das políticas sociais que afectan aos nenos e un instrumento de sensibilización da cidadanía.

- A Dirección Xeral de FP e Ensinanzas Especiais remiúlle para a súa aprobación ao Consello Escolar de Galicia, que xa o aprobou, un proxecto de Decreto a través do que se creará o Centro de Innovación na FP de Galicia (**INDAGA**).
- A Consellería de Educación veu incrementando a presenza de **pizarras electrónicas**, de videoproxectores e a dotación de ordenadores en todos os centros públicos, como un destacado esforzo de implantación das novas tecnoloxías, que permite levar Internet ao centro da aula, acompañándoo de cursos de formación do profesorado.
- **Algún rebumbio causou que a Consellería de Educación sacara a orde que pode supor a retirada**, por aplicación da normativa oficial, a **subvención concertada** a cinco colexios privados de Vigo e A Coruña por escolarizar a nenos e





nenas de modo separado. Con diversas manifestacións de desagrado da patronal privada, entre as que se incluíu as do anterior Conselleiro de Educación. Tamén causou malestar entre os afectados a redución de nove a seis das aulas subvencionadas no Centro O Pelouro, de Caldelas de Tui, probablemente por un axuste menos xeneroso. En troques foi “silenciada” informativamente a ampliación orzamentaria “de facto” para concertos co ensino privado dende a Consellería de Educación, chamando a atención que se sigan subvencionando ao 100% ciclos e unidades de FP, en diversos casos innecesarios, segundo sinalaron dende a CIG.

É recente a sentenza do Tribunal Supremo sobre a imposibilidade de **obxectar** a a materia de **Educación**

**para a Cidadanía**; o seu coñecemento a través dos medios de comunicación demostra o poder mediático e de influencia que teñen os sectores inmovilistas para sacar partido de protestas absolutamente inverosímiles.

A finais de xaneiro entregáronse os premios de boas prácticas de convivencia do Ministerio de Educación, Política Social e Deporte; a entrega fíxose en Galicia, concretamente en Ferrol, xa que o primeiro premio foi para o CEIP San Xoan de Filgueira desa cidade; felizmente, os centros de Galicia teñen iniciativas recoñecidas polo Ministerio pois nas anteriores edicións tamén foron premiados o IES do Barco e anteriormente o IES As Telleiras de Narón, este tamén de Ferrolterra.

### INICIATIVAS

- Un ano máis, La Voz de Galicia, co soporte de “La Voz en la Escuela”, promove o Programa **Prensa-Escuela**, a través do que os xornais se converten en instrumentos da aprendizaxe escolar.

- **Brinquedia**, a Rede Galega do Xogo Tradicional, que traballa pola recuperación e a posta en valor do patrimonio popular lúdico, e que conta de cada vez con máis entidades e colexios incorporados, lanzou en novembro pasado a campaña “Polo San Martiño peóns ao camiño”. Máis recentemente, Brinquedia converteuse nun dos piares do Plan Estratéxico dos Xogos e Deportes Populares e Tradicionais que a Dirección Xeral para o Deporte está a impulsar.



- A Fundación Rosalía de Castro puxo en marcha a **aula didáctica** “Tres pitas brancas” para servir de apoio aos centros escolares que elixen a Casa Museo Rosalía para unha parte das súas saídas pedagóxicas, a través de material didáctico e da estimulación do encontro emocional coa poesía e obra rosaliana. Arredor da aula editáranse libros infantís e convocárase tamén un premio para experiencias escolares.

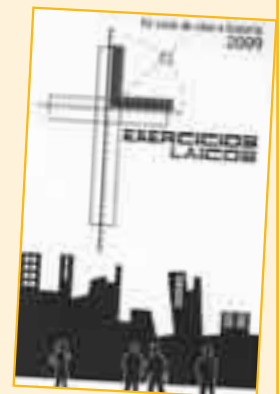
- Dentro da diversidade de **menús escolares** e das propostas que sobre isto se fan comeza a haber con algunha frecuencia experiencias relacionadas coas comidas

do mundo, aproveitando a existencia de alumnado inmigrante, e cos menús ecolóxicos, con iniciativas como a desenvolvida en varios colexios de Redondela.

- Houbo renovación na **Casa das Ciencias** na Coruña. Despois do longo e fructífero maxisterio de Manuel Nuñez ao fronte da Casa das Ciencias, chegou o tempo dunha nova fase que comezou a desenvolver o recoñecido profesor Xosé A. Fraga, quen asumiu a dirección dos Museos Científicos da cidade. A Casa das Ciencias reabriu as súas portas no pasado xaneiro con instalacións, medios e programas renovados, e como Casa das Ciencias, sen medo a dicilo en galego. Parabens.



- Nova Escola Galega e Sine Nómine organizaron en Compostela o IV Ciclo de **Cine e Historia**, coa preocupación por como a historia do presente pode ser explicada nas aulas dende unha perspectiva crítica: cinco films e seis conferencias (Nuñez Seixas, Fernando Pastor, Marilar Aleixandre, Juan J. Tamayo, Peña Ruíz e Nanina Santos) para desta volta reflexionar e reivindicar sobre o laicismo nas aulas, fronte á presenza dunha materia de relixión confesional no Bacharelato, condicionando o resto do horario.



## INICIATIVAS PREMIADAS

- Bernardino Graña acadou o **Premio Estornela** de teatro infantil convocado pola Fundación Neira Vilas.

- O **Proxecto Efel-crem** para a creación e validación de materiais didácticos mediante software libre, impulsado pola profesora Beatriz Cebreiro da Fa-



cultade de Ciencias da Educación de Santiago foi recoñecido polo organismo Programas Educativos Europeos.

- Entregáronse por primeira vez premios extraordinarios para alumnado graduado na ESO; é destacable que non só se premiou ao alumnado mediante unha proba moi esixente (neste apartado eran vinte os alumnos e alumnas premiados); houbo tamén premio ao esforzo e superación persoais, para aqueles que fixeron un especial esforzo para rematar estes estudos; recoñeceuse por primeira vez non só os resultados de aprendizaxe, senón tamén a capacidade de superación de dificultades; os dez premiados nesta categoría supoñen un exemplo de esforzo e de autoafirmación que debe servir de exemplo tanto aos compañeiros como á comunidade educativa. Parabéns a todos e tamén aos responsables da feliz iniciativa.

- O **Grupo Escolca da Universidade de Santiago acadou o Premio Nacional de Investigación Educativa**, valorado por unanimidade por un xurado experto, baixo o patrocinio do Ministerio de Educación, Política Social e Deporte **na convocatoria de 2007**, pola investigación "Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socio-educativa de la integración", realizada por un amplo equipo de investigadores e investigadoras (Santos Rego, A. Godás, Felicidad Barreiro, Nuria Abal, e Diana Priegue, entre outros), baixo a dirección da profesora Mar Lorenzo Moledo. O programa de investigación desenvolveuse nun considerable número de centros educativos de toda a xeografía galega, véndose implicados en accións colaborativas o seu profesorado e alumnado, os concellos, diversas organizacións sociais e, particularmente, familias inmigrantes procedentes, entre outros, de Cabo Verde, Marrocos, Colombia, Perú e Brasil. É a primeira vez que un grupo de investigación galego recibe este galardón.

## NOMES

- O de **Ramiro Fonte**, profesor e escritor, que nos deixou no pasado mes de outubro, logo de deixarnos tantas páxinas de fermosa prosa ("prosa de ouro en galego" dixo Manolo Bragado) destinada a falar dos nenos eumeses dos cincuenta; isto é, dos nenos galegos da beiramar e de aquel tempo.



- Foise o profesor **Constantino García**, tantos anos director do ILG e quen marcou o devir normativo do galego; profesor asociado aos libros Galego 1, 2 e 3 e a outras iniciativas e tamén ao centro Ramón Piñeiro.
- 25 anos despois, os **Voces Ceibes**, unha parte deles ensinantes, foron recentemente homenaxeados en Compostela, no salón de actos de Medicina, onde "comezaran oficialmente".
- **Fabiola Sotelo**, a Directora Xeral de Cooperación Exterior da Xunta de Galicia, foi premiada por UNICEF España entre outras 15 persoas e institucións pola defensa dos dereitos da infancia.
- E a Universidade de Santiago concedeulle no pasado mes de novembro a insignia de ouro da Institución a título póstumo ao profesor Gonzalo Anaya, o mestre que quixo educar en liberdade durante o franquismo, como se sinalou nun titular de xornal.



**A VOLTAS CO GALEGO**

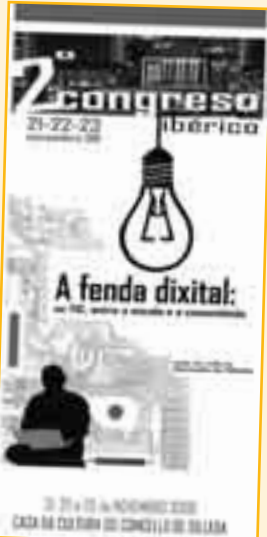
- A voltas co galego andan os de **Galicía Bilingüe**, tramposos e castelanizadores, dando alas aos incumprimentos do decreto do galego no ensino e ao reforzo das posicións *neo-con*.
- Mentres, un estudo recente da Área de Normalización Lingüística da Universidade de Vigo alertaba sobre os **incumprimentos** rexistrados, sobre todo no ensino privado, tamén a “Mesa por la libertad lingüística”, dende A Coruña sostén que a miles de nenos “se les impone el gallego y están condenados a recibir educación sólo en gallego”... “Si fuera inglés desde los cinco meses, aún, aún, pero gallego!”.
- Os datos, pola súa parte, son contumaces. O Informe 2008 do **Observatorio da Lingua Galega**, creado pola

Secretaría Xeral de Política Lingüística, que coñecemos no pasado mes de xaneiro pon de manifesto o escaso peso da galeguización escolar no mundo urbano, na educación universitaria e na educación infantil. E, por certo, Os XI Encontros de Normalización convocados polo Consello da Cultura Galega a mediados do pasado mes de febreiro concluíron que os “avances quedaron, en canto aos procesos de normalización, moi afastados das expectativas e das necesidades existentes”: “Realmente, dixeron, estase a recuar”.

- Máis de 7000 títulos se editaron en catalán, fronte aos 1466 editados en galego nos nove primeiros meses de 2008, o 2.44% dos libros publicados no conxunto do Estado, isto é, 60.085 libros. É unha desmesura falar de imposición.

**ENCONTROS E XORNADAS**

Cunha notable participación e un esixente programa celebrouse en Silleda o 2º Congreso Ibérico “A fenda dixital: as TIC, entre a escola e a comunidade”. Un escenario no que se presentaron notables experiencias, a través dunha iniciativa organizativa na que colaboraron de novo varias Universidades de Galicia e Norte de Portugal e Nova Escola Galega.



Tamén en novembro se celebrou en Santiago o II Congreso Galego de Síndrome Down convocado pola Fundación Down Compostela. Catro días de intenso encontro, con relatorios e experiencias sobre os múltiples aspectos implicados na procura de independencia das persoas con Síndrome Down.



A nova Asociación Galega de Dislexia convocou as 1<sup>as</sup> Xornadas sobre “Dislexia, cultura e sociedade”. Para máis información: [www.agadix.es](http://www.agadix.es).



- A CIG-Ensinu e a ASPG organizaron nas sete cidades galegas no mes de xaneiro un notable ciclo sobre a historia e diversos aspectos sociolóxicos do noso ensino, con alta presenza de mozos licenciados e profesores.
- Por fin, nos pasados días, o Seminario Galego de Educación para a Paz organizou os seus XXIV Encontros de Educación para a Paz, arredor da temática “A pedagogía dos dereitos humanos”, con conferencias, obradoiros, experiencias e varias proxeccións.

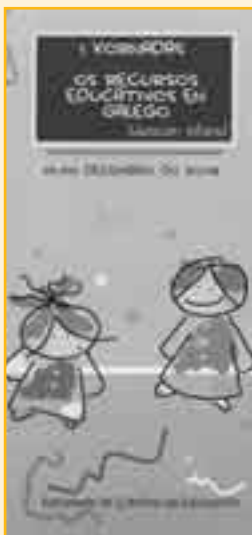
Tamén se celebrou en Compostela o “II Seminario Nacional sobre atención educativa ao alumnado inmigrante”, baixo a organización do grupo universitario Escolca. Asuntos como o desenvolvemento curricular e o alumnado inmigrante, a aprendizaxe cooperativa, a elaboración de recursos para o ensino de segundas linguas a inmigrantes, ou as memorias de vida como recurso educativo na pedagogía intercultural formaron parte deste necesario seminario.



Nova Escola Galega convocou en A Capela o III encontro de debate sobre “Medio rural galego. Educación e territorio”, como espazo no que este ano foi posible coñecer, xunto a diversas experiencias galegas, iniciativas das terras asturianas do Eo (Taramundi, Oscos, Abres, ...), todas elas consideradas de moito interese.



A Facultade de Ciencias da Educación organizou, a través da Comisión de Normalización Lingüística, unhas Xornadas sobre os recursos educativos en galego para a educación infantil, que se acompañaron cunha exposición de recursos didácticos na educación infantil e distintos talleres e relatorios, que resultaron de interese para o estudiantado.



## OS NOMES DOS CENTROS

A través dunha intervención parlamentaria do deputado Manuel Parga (do BNG), asociado de Nova Escola Galega, sobre o cambio de denominación de centros escolares que aínda conservan nomes ligados ao franquismo, en virtude da aplicación da Lei da Memoria Histórica, tivemos coñecemento da pervivencia de 11 centros con denominacións franquistas. E entre os que “non figuran” como tales tamén podería estar o Eijo Garay de Coia-Vigo, o bispo falanxista que axudou a fuxir a criminais nazis de España. Xa hai máis de 22 anos que propuxemos o cambio de tal nome: que mellor que o nome dunha vítima, isto é, a do digno mestre de Coia Víctor Fraiz Villanueva, educador da dignidade infantil, silenciado despois de baleado; ¿tomarán nota a comunidade escolar e o profesorado do Colexio de Coia?

## DEREITOS HUMANOS/ALTERMUNDO

A comezos do pasado decembro celebrouse en Compostela o Foro Social Galego, con 12 debates autostestionados por 32 movementos sociais, 2 debates plenarios, 10 horas de audiovisuais, a presentación de 14 publicacións e campañas reivindicativas, e unha Asemblea final de movementos sociais favorables á alterglobalización. Un magnífico encontro.



Conmemoramos os 60 anos da Declaración Universal dos Dereitos Humanos. E por iso, con ocasión dos Actos de celebración dos 25 anos de Nova Escola Galega, o 13.XII.2008, esta asinou unha específica Resolución preparada polo profesor Xosé M. Cid sinalando que “Nova Escola Galega renova este compromiso de defender modelos e prácticas educativas inspiradas na Declaración Universal e na normatividade posterior, en particular a Convención dos Dereitos da Infancia, incorporándoas en todos os ámbitos educativos, tanto do ensino formal, como da educación social e da conciencia cidadá”.



# NOVA ESCOLA GALEGA: 25 ANOS ANOVANDO, APRENDENDO, GALEGUIZANDO



No pasado 13 de decembro de 2008 e con máis de 120 asistentes, Nova Escola Galega celebrou no Auditorio e instalacións do Museo do Pobo Galego, en Santiago de Compostela, os 25 anos de existencia, despois da súa formal constitución pública o 11 de Xuño de 1983 por confluencia de diversos colectivos pedagóxicos existentes en Galicia dende 1975 e a través da incorporación de moitos ensinantes, homes e mulleres de todo o País, en boa disposición colectiva para asentar unha plataforma de intervención pedagóxica, de reflexión, de construción alternativa, de difusión e mesmo de reivindicación.

Moitas son as actividades, os documentos, as reflexións, e as horas de traballo en común desenvolvidas en todo este tempo, e numerosas as pegadas e as influencias directas, como indirectas, pois foise construíndo un modo de facer, un certo espírito, que se foi expresando nas iniciativas corporativas (encontros, xornadas, documentos, algunhas publicacións como monografías, a Revista Galega de Educación, presenza e participación en foros institucionais, académicos e sociais), con posicións construtivas, colaborativas, e críticas, respectuosas coa pluralidade, e reivindicativas, de ser o caso. Tamén se foi expresando a través de dinámicas desenvolvidas polos asociados e asociadas de Nova Escola Galega, nos centros e na docencia, na dirección e xestión democrática de institucións de formación, tamén en institucións universitarias, na administración local, en parte do tecido editorial galego, na presenza en instancias de participación social, no apoio e impulso a outras entidades (no campo da literatura infantil e xuvenil, do xogo popular...), e, sen a presenza de Nova Escola Galega o que xenericamente chamamos a renovación pedagóxica sería máis pobre en Galicia.

O pasado 13 de decembro celebramos os 25 anos: un libro alí entregado da conta sintética de nós; un longo mural recollía os case 100 carteis editados neste tempo; con nós estiveron dende Avelino Pousa e Antía Cal, ata

a presidencia do Consello da Cultura Galega, o alcalde de Santiago de Compostela, D. Xosé Bugallo, e a Conselleira de Cultura, D<sup>a</sup> Ánxela Bugallo, aínda que se notou a ausencia da Conselleira de Educación, que fora invitada mesmo a presidir a inauguración da xornada; fixéronse tamén presentes o Secretario Xeral de CCOO de Galicia, o Secretario da CIG-Ensino, o Presidente da ASPG, o da Asociación de Pedagogos/as de Galicia; e en acto de reflexión colectiva acompañounos o Presidente da Confederación Estatal de Movementos de Renovación Pedagóxica. No acto, e, como noutras ocasións eliximos socios de honra, sendo agora os considerados os profesores Alonso Montero, Valentín Arias, Cristina Álvarez, Xoán Babarro, M<sup>a</sup> Luísa de la Torre e Rosa Liñares, polas súas traxectorias, e testemuñando nelles a outros educadores e educadoras con longas e valiosas traxectorias profesionais.

Un documento dirixido aos ensinantes mozos e un Manifesto, que de seguido se expón, deron igualmente corpo a esta xornada, que rematou cun momento musical co auxilio do gaiteiro e profesor Xosé V. Ferreirós, coa ofrenda floral a Rosalía e a Castelao, a foto colectiva e un xantar de irmandade, no que se brindou por outros 25 anos máis.

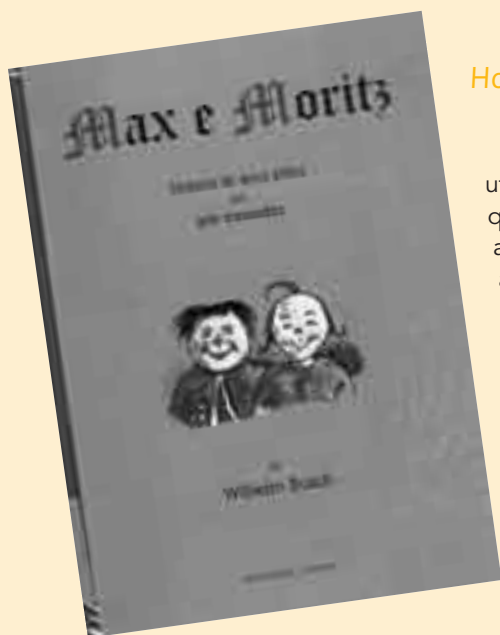






# Clásicos da literatura infantil en lingua galega

Miguel Vázquez Freire



## Hoffmann e Busch

Corría o ano 1844. O doutor Heinrich Hoffmann quería mercar un libro de agasallo ao seu fillo de tres anos pero non lle gustaban nada os que atopaba nas librerías. E pensou que el ben podía facelo mellor. Ben dito, ben feito. Así naceu *Der Struwwelpeter*, un dos libros para nenos máis popular da historia en Alemaña e que, desde o ano 1845 en que foi editado para a súa distribución

comercial, non deixou de venderse. O libro consiste nunha serie de versos de rima sinxela, ás veces francamente ripiosa, acompañados duns debuxos igualmente elementais e moi coloridos.

Aquel bo doutor, que decidiu que os seus debuxos de afeccionado podían competir con vantaxe cos dos profesionais que ilustraban os repintadiños e mexericas libros para nenos da época, contribuíu a transformar a concepción do que debía ser un bo libro ilustrado infantil. Cómpre dicir que en realidade el non inventou nada. Hoxe sabemos que se inspirou nos *Bilderbogen*, pregos de papel con pequenas historias acompañadas de imaxes, moi difundidas en Alemaña desde comezos do século XVIII, e que tiñan o seu equivalente en España, nas *aleluyas* ou *aucas*, e en Francia nas *images d'Epinal*, como, entre outros historiadores, salientan Carmen Bravo – Villasante e Denise Escarpit.

Ao que o bo doutor colaborou de forma decisiva é a que este tipo de folleto, que en efecto circulaba profusamente entre os nenos (como o facía entre un público popular maioritariamente inculto, na súa versión adulta de historias que hoxe chamaríamos “de sucesos”, moitas veces cheas de detalles morbosos e sanguentos), se lle concedese a dignidade do libro. Conta Bettina Hürliman, na súa impagable historia da literatura infantil europea<sup>1</sup>, que Hoffmann tivo que pelexar co impresor para obrigalo a renunciar a darlle unha maior consistencia formal. “Os libros infantís existen para seren rachados”, seica foi a frase inapelable do doutor, e con ela, por certo, abre a Hürlimann a súa historia.

Hoxe os nenos galegos poden gozar das “historias divertidas e debuxos graciosos” do *Pedro Guedellas* (aceptable tradución para o *Struwwelpeter* alemán) do doutor Hoffmann, nunha coidada edición facsímil dun dos manuscritos conservado nunha universidade alemana. A iniciativa é dunha editora ourensá, Linteo, que tamén afrontou traer ao noso idioma *Max e Moritz. Historia de dous pillos en sete trasnadas*, obra de Wilhelm Busch, aparecida orixinalmente en 1865, e que supón unha continuidade coa modalidade de libro ilustrado inaugurada por Hoffmann. Pero neste caso estamos xa diante da obra, non dun pai afeccionado ao debuxo e escritor eventual, senón dun auténtico profesional da pintura e aceptable poeta. Por iso, ben podemos coincidir con Denise Escarpit na súa apreciación de que *Max e Moritz* constitúe o que hoxe chamaríamos un álbum, isto é, un libro no que “a imaxe ocupa un lugar preponderante en relación ao texto e o relato pode ser perfectamente desenvolvido sen a intervención do texto”. A relevancia desta obra fica manifesta, como moi ben destaca a mesma Denise Escarpit, no feito de que “cumprirá agardar aínda preto de tres cuartos de século para



que a fórmula do álbum se impoña como libro destinado aos nenos máis pequenos”.

O éxito destes dous libros non deriva tan só das súas imaxes, claro está. Falei xa de que, no caso da obra de Hoffmann, as historias aparecían versificadas en rimas simples, doadamente memorizables polos nenos. Tamén Busch recorre a unha estrutura poética moi sinxela aínda que literariamente máis cuidada. Pero, de que falan estas historias divertidas que tanto éxito tiveron no seu tempo e que –o máis sorprendente– seguen divertindo aos nenos de hoxe? Resulta ben curioso observar que, en realidade, estes libros que rompían cos contos exemplarizantes daquela predominantes, non eran menos moralizantes ca estes. A diferenza reside no mecanismo de moralización utilizado. Mentres que os libros relambidos que non gustaban ao doutor Hoffmann procuraban persuadir aos nenos de que había que ser bos mediante o relato de historias de rapaces e rapazas impecablemente virtuosos, tanto o *Pedro Guedellas* de Hoffmann, como o *Max e Moritz* de Busch conceden o papel protagonista a auténticos pillabáns dunha perversidade irrecuperable, que finalmente serán castigados pola contumacia no seu mal comportamento.

E que castigos! Pedro Guedellas, que non peitea os cabelos nin corta as unllas en todo un ano, é seguramente dos que sae mellor parado: tan só ten que aturar con que nenos e nenas lle berren “porcallán, Pedro Guedellas!” Pero o malvado Federico verá como un can lle traba por andar batendo en cantos atopa por diante; a malpocada Paulina acabará queimada e reducida a cinza por non deixar de xogar con mistos; ou Conrado, que non atende aos avisos de deixar de chupar os dedos, verá... como llelos corta un temible xastre cunhas enormes tesoiras! E que dicir do final dos malmandados e argalleiros Max e Moritz? Farta a xente toda da vila das súas soadas trasnadas, ninguén chorou ao saber que o labrego Ubaldo botounos na moa do muiño ata convertelos en grans de millo que engordaron aos parrulos do muiñoiro.

Non foron poucos, nin teñen rematado, os debates provocados polas historias de Hoffmann e Busch. Psicólogos e pedagogos discuten aínda sobre a funcionalidade do procedemento moralizante baseado no castigo. Moitos teñen advertido contra o carácter traumático das terribles imaxes do Conrado chorando cos dedos cortados pingando sangue, ou os corpos dos moicanos Max e Moritz entrando na moa do muiño. Mesmo a señora Bettina Hürlimann confírmanos o medo que lle daba de pequena ver a estampa do xastre correndo coas tesoiras traleno que chupaba os dedos. Pero parece indubida-

ble que o éxito destes libros non deriva, desde logo, do castigo final. O que fai de Pedro Guedellas ou de Max e Moritz heroes infantís é, máis ben, o seu carácter de personaxes transgresores. Mentres que, xustamente, a esaxeración hiperbólica do castigo convérteo nun referente fantástico, escapando así da moralización realista dos libros exemplarizantes, sen por iso deixar de cumprir a súa función de advertencia.

Ao final, penso eu, poñer aos nosos nenos e nenas diante destes libros, que deberían estar en toda biblioteca familiar ou escolar, pode ser un bo exercicio compensatorio de tanto libriño *peterpanista* cos que se alimenta a irresponsabilidade infantil, cando o que a nenez precisa é que se lle marque límites e se lle axude a recoñecer que de canto se fai sempre se derivan consecuencias.

## Referencias

Heinrich Hoffmann (2001). *Pedro Guedellas*. Ourense: Editorial Linteo.

Wilhelm Busch (2001). *Max e Moritz. Historia de dous pillos en sete trasnadas*. Ourense: Editorial Linteo.

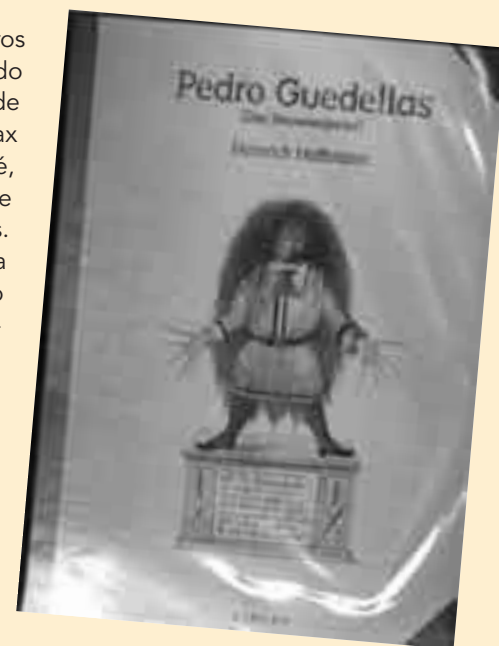
Bettina Hürlimann (1968). *Tres siglos de literatura infantil europea*. Barcelona: Editorial Juventud.

Denise Escarpit (1981). *La littérature d'enfance et de jeunesse*. París: PUF.

Carmen Bravo – Villasante (1988). *Historia y antología de la literatura infantil universal*. Valladolid: Miñón.

## Nota:

1. Na que, por certo, cae nun monumental e certamente sorprendente erro, nunha obra que polo demais marcou un fito na historiografía da literatura infantil. O erro é a atribución do conto d'*O Rei Casacanoces* a Heinrich Hoffmann, cando en realidade é obra do outro (e moito máis grande escritor) Hoffmann, Ernst Theodor Amadeus, habitualmente coñecido como E. T. A. Hofmann. Decateime dese erro ao reler o capítulo dedicado ao autor do *Der Struwwelpeter*, na páxina 107 da edición española de 1968 do libro de Hürlimann, que aínda conservo e figura referenciada ao final deste artigo.



*Lembra o meu nome... A presenza de Bagdad nos títulos.*

“Lembra o meu nome”, dicía o mozo, a punto de desaparecer, ao protagonista de *Irmán do vento* de Manuel Lourenzo, a primeira novela na que topei co Irán en guerra, “lembra o meu nome”...

Porque os nomes son as palabras que nos representan, as imaxes detrás das que nos agochamos, son a sinatura que nos compromete, o retrato que nos describe. E cando digo os nomes fágome dono do que nomeo, dicíao Cunqueiro: “Loubado sexa Deus tamén por terme dado o don da fala nosa, por terme ensinado a dicir rula e bidadeira e dorna e fonte, e entón eu, sabendo estas palabras, era verdadeiramente dono da rula e da abidueira e da dorna e da fonte”. Os nomes traen consigo as lembranzas, as reminiscencias que se lle foron apegando ao longo do tempo, traen os arrecendos e as sensacións que temos percibido... dicir un nome pode producir unha hecatombe emocional, provocar unha convulsión de sentimentos... unha revolución. É tanto o poder dos nomes...

Talvez por iso, Bagdad aparece unha e outra vez nos títulos dos libros actuais. Como se necesitásemos lembrar o nome da cidade na que situabamos as historias dun mundo maravilhoso que xa non o é tanto. Dicimos Bagdad e énchesenos a boca de especias, a memoria das *mil e unha noites*, os oídos de palabras árabes e o ollos de al-fombras voadoras; dicimos Bagdad e unha imaxe de destrución e guerra quere tapar aquela outra que gardamos no cofre dos tesouros, un aire vergoñante saúdanos porque as forzas escuras fixeron de Bagdad a ruína dos noso soños de paz e respecto por todas as culturas. Pero a literatura segue no empeño de repetir Bagdad, mal que pese a quen pese.

### O carteiro de Bagdad

Autor: Marcos S. Calveiro

Ilustrador: Miguel Ángel Díez

Colección: Ala Delta

Editorial Tambre. Edelvives



*O carteiro de Bagdad* de Marcos S. Calveiro, premio Ala Delta de literatura infantil 2007. O protagonista da historia, un rapaz de once anos, chámase Abdulwahid en honor a aquel iraquí levantador de pesas que conseguiu a única medalla olímpica para o seu país; a importancia dos nomes, de novo. O carteiro é seu pai, que arrisca a vida para repartir as cartas, que traen algo de normalidade no medio da guerra. O neno espera a seu pai cada tarde para buscar no atlas da *National Geographic* os países dos que chegou correo. E no medio desas buscas entran os contos e as referencias históricas, entran os libros que naceron nesas terras nos albores do tempo e as bibliotecas construídas e destruídas unha e outra vez mentres os séculos van pasando. Meses de soidade co medo e as necesidades como pano de fondo. A intolerancia reina e os enfronta-

mentos entre xiítas e sunnitas débúxanse en forma de pintadas ameazadoras nas paredes da súa casa ou separan ao rapaz do seu mellor amigo, Ahmed. Cando o pai ten un accidente, encárgalle unha carta que debe ser entregada ao seu destinatario, e o pequeno busca a axuda de Ahmed para internarse nese barrio. Alí, coñecerá o curmán do amigo e os seus milicianos que semellan dirixirse cara a morte, e entregará a carta ao vello Faysal. O sobre contén sementes que lle envía o fillo e que el reparte cos rapaces, para que florezan, de novo, a vida.

Acompañan ao texto unhas ilustracións de gran calidade, en tonalidades ocre, que se moven entre o realismo e o simbolismo. Nelas son de destacar e agradecer os trazos árabes dos personaxes por ser un aspecto que non sempre se recolle adecuadamente.

Cada capítulo comeza cunha frase “Nada muda en Bagdad”, pero na tolemia dese sen sentido os rapaces mudan en mozos que manteñen a amizade e a esperanza a pesar de todo. En resumo, un berro a favor da tolerancia e da paz.

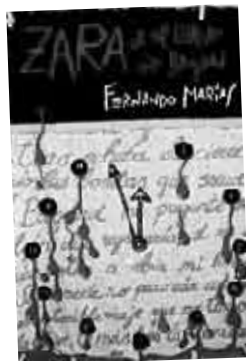
Pilar Sampedro Martínez

## Zara y el librero de Bagdad

Autor: Fernando Marías

Colección: Gran Angular

Ediciones S.M.



Un escritor de oficio recibe unha mensaxe de alguén descoñecido que ten interese en que traballe nas súas memorias. Foi escollido despois de ler un artigo no que poñía en relación a Goya e Antonio Machado; o cadro dos fusilados -polas tropas francesas- o dous de maio pintado polo primeiro e o relato da xornada na que comeza a guerra civil en Madrid, feito polo segundo; ambos teñen en común a descrición de xornadas heroicas e de trunfo moral do pobo fronte a poderes ilexítimos.

O encontro entres estes dous homes: Max, o vello republicano que custodia as últimas palabras do poeta no exilio francés e o autor de oficio; o escaso tempo que pasan xuntos, así como a aparición do librero de Bagdad como un vendaval na súa vida, son o fío condutor dunha historia que nos leva a reflexionar sobre a permanencia da vida despois da morte, o papel do amor e as consecuencias das guerras.

Unha novela de múltiples teses e historias arredor da principal, de pensamentos profundos e da defensa dunha dignidade que salve a homes a mulleres dese lado escuro que quere matarnos a todos e a todo o que algunha vez foi limpo e luminoso.

O autor, como un mestre de cerimonia, vains levando, da man, polas súas preocupacións: o asasinato e os asasinados cos seus retos (o Asasino das Horas) que poden levalos ata escribir coa morte mentres van xogando coas persoas a modo de personaxes, creando novas vidas e definindo o argumento (o novelista cazador de homes, nas rúas de Bagdad); o acto de escribir, a memoria a conservar, o xogo entre a realidade e a fabulación; as homenaxe á vida que hai no acto da lectura das memorias mentres alguén morre ou no relato dos momentos felices compartidos que fan que volva á vida para entregarse sen dor; a conversión do pequeno Max no home que fuxía do amor por medo a seguir sufrindo ante tanto abandono, chegando á denuncia concreta da inxustiza da morte de Celaya no abandono cando a democracia xa nos facía responsables. Como trabe sobre a que soste toda esta arquitectura, a guerra, convertendo os bos en animais e o amor salvándonos.

Unha novela xuvenil que fala directamente á mocidade daquilo que ningunha xeración pode esquecer, que os trata como a adultos que poden falar co texto de ti a ti e aprender... aprender... para que non se repita o pasado e poidan remediarse os fallos do presente.

Merecido e valente Premio Gran Angular 2008.

Pilar Sampedro Martínez

## Os cinco narradores de Bagdad

Fabien Vehlmann

Frantz Duchazeau

Factoría K de Libros

Un cómic publicado por Kalandraka, a partir da tradución do francés.

Alguén nos conta a historia, alguén que se oculta para non ser descuberto ata o final. E conta...



O califa gusta dos contos e organiza un concurso. Moitos se presentan... pero un puñado deles son os mellores. Nazim, que conta nos mercados obtendo moito éxito, representa a vertente popular, con astucia e humor adáptase ao seu público. Wahid, que conta nos cafés, faino dunha maneira un tanto desconcertante, cun ton singular e un halo de misterio que fascina. Tarek, cun pasado de rapaz da rúa, faino con talento e encanto e no seu caso importa menos a historia que a maneira de contala. Anouar é o vello mestre, o máis brillante pero tamén desacougante pois produce malestar, un home de extremos que tanto ensina e axuda ao neno Tarek como mostra a súa crueldade. Ahmed, o pequeno fillo do califa, que gusta tanto dos contos coma seu pai e que convence aos outros para facer unha viaxe na busca da mellor das historias. Antes de marchar visitan a Fahima, a mellor adiviña de Bagdad, que lles vaticina o futuro e lles descobre que Wahid é realmente unha muller que casará con Tarek, que Nazim matará a Anouar e que Ahmed atopará a historia perfecta pero que será Tarek quen gañe.

Nese paso por aventuras e dificultades, cada un deles vai mostrando a súa verdadeira personalidade. O camiño é unha aprendizaxe acerca dos contos e a maneira de contar, acerca da vida e do que se quere facer con ela. Wahida, que se disfrazara de home para poder contar e quería gañar para demostrar que as mulleres poden facelo tan ben ou mellor que os homes, loita polo seu dereito a estar no mundo en pé de igualdade. Tarek está empeñado en buscar

historias que cambien o mundo aínda que o mundo conseguirá cambialo a el despois de ter ganado o concurso e ser un contador de éxito...

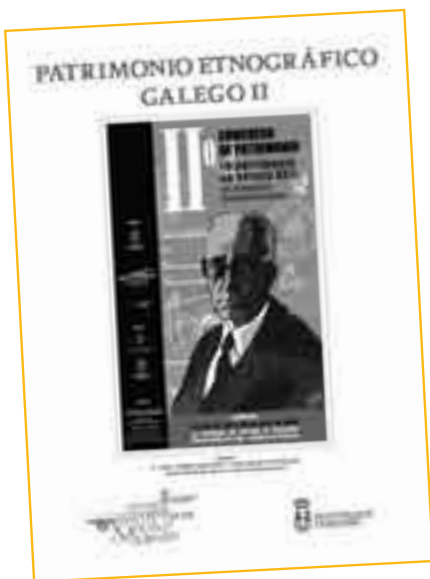
Toda unha reflexión en torno aos contos e aos contadores. O poder das historias que chega a que algunhas fagan uso de nós como se fósemos unicamente o conduto para mostrarse; a historia permanente; esa única historia que sempre é a mesma pero que cada narrador vai cambiando para manter o fio do relato e conseguir que non se rompa nunca, esa historia vella coma o mundo que esta sendo contada sempre; a forza das historias que se cren e marca a vida coma os contos de fadas... A visión do contador como un profeta que entrevé o que para os demais é invisible, conseguindo cambiar a mirada do que escoita e desa maneira tamén a realidade. Todo isto e moito máis sucedía en Bagdad nos días nos que o nome da cidade era a meca dos contos e non das guerras.

Pilar Sampedro Martínez

**Patrimonio etnográfico galego II. II Congreso de Patrimonio, “O patrimonio no século XXI”, no centenario de Xaquín Lorenzo (Actas do Congreso).**

Fidalgo Santamariña, X. Antón; Cid Fernández, Xosé Manuel; Fernández Senra, Mariló; Fernández Senra, Xulio (coords.).

Ourense, Centro de Cultura Popular Xaquín Lorenzo  
Deputación de Ourense, 2009.



Cando se ten celebrado xa a terceira das edicións do Congreso de Patrimonio –neste caso centrado exclusivamente nas múltiples vertentes do Entroido– que, ano tras ano semella consolidarse grazas á iniciativa do Centro de Cultura Popular Xaquín Lorenzo e de compañeiros e compañeiras da Universidade de Vigo e de Nova Escola Galega, remata de saír á rúa a publicación que recolle as Actas da edición de 2008, daquela centrada na posta en valor do patrimonio desde a óptica das inquadan-

zas, da visión do mundo e das perspectivas de futuro e de progreso, que o século XXI nos ofrece.

O libro presenta unha coidada edición na que se lles presta especial atención ás imaxes –tan necesarias nunha publicación en hipótese esencialmente académica– pois é obxectivo claro dos editores, alén da salvagarda do imprescindible rigor científico, contribuír á divulgación do patrimonio tradicional e á súa posta en valor nos nosos días. De aí tamén que as preto de 200 páxinas das que consta a obra se nos ofrezan nun agradable formato que convida á lectura.

A publicación consta fundamentalmente de dous bloques. No primeiro, inclúense as comunicacións –un total de oito– presentadas ao Congreso polos asistentes. A súa temática é variada, pois vai desde a presenza de Ourense na filatelia española –con profusión de agradables ilustracións– ata diferentes aspectos didácticos referidos ao patrimonio, pasando, por exemplo, pola análise da festa da Maruxaina de San Cibrao. Trátase en conxunto dun bloque diverso na temática pero unitario en canto á preocupación última que se albisca en cada unha das intervencións: o sentido das manifestacións culturais tradicionais nos nosos días.

O segundo dos bloques está constituído polos relatorios presentados no desenvolvemento do Congreso. Trátase, en boa lóxica, dunha parte máis extensa que recolle perspectivas de especialistas nos máis variados campos da cultura tradicional, desde a música ao patrimonio oral, desde o boureo dos ferreiros ao traballo artesanal dos mariñeiros, desde o patrimonio lúdico ata a linguaxe das campás... Un total de 15 intervencións que conformaron o programa oficial do Congreso e que son da autoría de investigadores e investigadoras do talle de Clodio González Pérez, Xerardo Pereiro, Xosé Manuel González Reboredo, Iago Seara ou Santiago Veloso, entre outros.

Con todo, a obra provoca no lector, na lectora, sentimentos contraditorios. Por unha banda, trátase dunha auténtica *enciclopedia* do saber tradicional no seu sentido máis clásico, toda vez que a *esencia* do que somos –ou do que aínda podemos ser– como pobo está recollida nas súas páxinas. Por outra, as diferentes perspectivas que teñen acollida na publicación non deixan de nos interrogar constantemente sobre o sentido dos saberes tradicionais nun século que apenas acabamos de comezar, nun futuro que se nos presenta incerto de cara á posta en valor e á incorporación á cadea de produción cultural daquilo que aínda nos identifica aos galegos e ás galegas como un grupo social xenuíno, solidario e universalista desde a nosa diferenza.

Paco Veiga García



## Educación para la Ciudadanía: Los valores del ocio y el tiempo libre.

Buitrago Rubira, M<sup>a</sup> J. e Pereira Domínguez, C. (2007)  
Málaga: Ediciones Aljibe.

A obra que presentamos ten como finalidade ser un texto teórico-práctico de Educación para a Cidadanía (EpC) desde a Pedagogía do Lecer e Tempo Libre, é dicir, procesos dirixidos a prepararnos para o lecer e, á súa vez, cun tempo pleno para o desenvolvemento integral do individuo a través dos tres «Ds»: Descanso, Diversión e Desenvolvemento persoal e social.

Este manual é unha ferramenta tanto para pais coma para os profesionais da educación e da acción social, xa que as autoras mostran desde as súas propostas lúdico-pedagóxicas como os adolescentes e mozos poden usar o seu tempo libre para que se converta nun lecer satisfactorio individual e socialmente.

O valor educativo do lecer lévanos a entendelo coma unha necesidade a cubrir, para gozar dunha boa saúde física, psíquica e social. Aquí é, precisamente, onde reside o éxito do texto, porque o seu propósito é formar cidadáns conscientes e responsables do seu tempo libre e do seu lecer, un lecer impregnado de valores que devolva á sociedade todo o vivido e aprendido para que as xeracións seguintes inicien o seu propio proceso, partindo de experiencias que posibiliten unha aprendizaxe vicaria coma ancoraxe das novas aprendizaxes posteriores.

O manual está estruturado en presentación, introdución e dezaioito capítulos dentro da temática do lecer, reflexións finais, fontes documentais e anexos sobre a actividade do cine fórum.

Os dezaioito capítulos manteñen un esquema común: presentación, corpus central e propostas pedagóxicas.

Cada aspecto do contido fai referencia a un área temática así coma a súa relación coa educación en valores e os temas transversais. As autoras vinculan a dimensión teoría do lecer e tempo libre con xogos, festas, afeccións, *mass media*, internet, deportes, lectura, natureza, gastronomía, turismo, música, baile, o noso fogar, a acción solidaria, o consumo, e outras actividades da vida cotiá.



Tras a lectura do libro titulado *Educación para la Ciudadanía: Los valores del ocio y el tiempo libre*, considero que hai moitas formas de lelo ademais da lineal –do principio ao fin–, pois cada lector podería realizar as agrupacións temáticas que considere máis axustadas ás súas necesidades. É, como din as autoras, unha porta aberta ao coñecemento e á creatividade para actuar construíndo pontes de aprendizaxe cara á configuración de novas vías para entender e enfocar o lecer e tempo libre, de forma contextualizada, a demanda dunha cidadanía e da sociedade na que vivimos, crecemos e á súa vez, somos protagonistas activos nese proceso.

M<sup>a</sup> del Carmen Gutiérrez Moar  
Dpto. de T<sup>a</sup> da Educación  
H<sup>a</sup> da Educación e Pedagogía Social  
Universidade de Santiago de Compostela (USC)

## Familia e Escola: encontro vs desencontro

Fernández Tilve, M<sup>a</sup>  
Dolores (coord.) (2007)  
Edita: Concello de Sanxenxo, Dpto. de Didáctica e Organización Escolar da USC e Fundación Preescolar na Casa

Este libro recolle as contribucións ás Xornadas Escolares desenvolvidas no Concello de Sanxenxo. A temática é de gran interese e actualidade e xa o propio título presenta

un dilema na relación entre estas institucións. Ambas son básicas no proceso de socialización e a súa colaboración é fundamental. Nos tempos de cambios acelerados que vivimos –cun modelo de familia moi diverso ou unha escola sometida a un conxunto complexo, crecente e heteroxéneo de demandas





sociais- a súa coordinación é cada vez máis necesaria e tamén máis difícil.

Resulta obvio que a relación non está a pasar por bos momentos. Quizais o problema máis serio veña polas dificultades de cada unha para situarse no lugar que realmente lle corresponde. Moitos profesores confórmanse con ser simplemente instrutores, reducindo unha tarefa tan nobre e relevante como a educación á simple transmisión de contidos, ou consideran que os pais e nais non “teñen nada que facer” nos centros e culpan a estes dos problemas disciplinarios e/ou do baixo rendemento dos rapaces. Os pais prefiren ser “amigos” dos seus fillos, caendo nun exceso de permisividade ou sobreprotexéndolos, eludindo poñerlles límites e facerlles comprender que os dereitos tamén van acompañados de deberes, ou ben pretenden que a escola sexa a encargada de “educar” os seus fillos, “delegando” tacitamente as súas propias responsabilidades nos docentes. Existe unha desconfianza mutua e ambas tenden a mirarse a distancia e con receo, mostrando a súa insatisfacción coas actuacións da outra. Isto leva á aparición de múltiples desacordos, incongruencias e contradicións nas súas tarefas educativas. Así, a busca de mecanismos e puntos de encontro convértese nunha tarefa urxente e imprescindible. A mellora da súa coordinación constitúe a pedra angular de calquera proxecto para lograr unha educación máis eficaz e proveitosa para os nosos nenos e nenas, para a súas familias e para todo o sistema social.

O libro presenta unha visión calidoscópica de gran riqueza. Nel ofrecen o seu punto de vista representantes das ANPAS, orientadores/as, inspectores/as, directores/as de centros, integrantes de sindicatos, especialistas de diversas universidades, representantes das administracións locais, educadores/as familiares, asesores/as de CEFORES, etc. Recolléndose experiencias galegas, españolas e europeas, xunto con ideas, suxestións e reflexións sobre temas moi diversos –a importancia dos profesores e profesoras e da súa formación; as demandas da escola á familia e viceversa; os Consellos Escolares e a participación; a relación familia-escola na lexislación escolar; os tempos da infancia, os da familia e os escolares; o modelo e as experiencias das “comunidades de aprendizaxe”; o papel educador da sociedade; etc-. Este amplo e completo abano de temas abórdanse integrando diversas perspectivas: organizativa, lexislativa, profesional, social, etc.

Todas estas contribucións poden ser útiles para estudosos deste campo e para profesores, pais e nais, dende Educación Infantil ata Secundaria. Asemade, poden axudar á creación dun maior nivel de proximidade, respecto e comprensión mutua,

compromiso de cada instancia coas súas funcións e responsabilidades, elaboración de criterios educativos comúns e traballo conxunto. Se queremos ter unha educación realmente eficaz que forme cidadáns capaces de vivir plenamente nesta sociedade do coñecemento, ambas “están condenadas” a entenderse, a desenvolver as pontes existentes e a explorar novas vías de encontro, deixando atrás receos, inseguridades, medos, comodidades, corporativismos, atribucións unilaterais de culpas... e todas as actitudes e actuacións que as distancian. Pais e profesores deben aprender a recoñecer e valorar o traballo da outra parte e a transmitirille esta valoración positiva aos seus fillos e alumnos, cooperando para crear un proceso educativo máis congruente, produtivo e integral.

Se o conseguimos, os centros serán máis eficaces no seu labor educativo e haberá neles un mellor clima social e menor conflitividade, as familias terán unha participación máis auténtica e profunda na vida das escolas, os nenos e nenas obterán mellores resultados escolares e un nivel máis alto de benestar emocional e haberá actitudes máis positivas entre docentes e pais, favorecendo un maior grao de satisfacción en todos, o cal tamén beneficiará ao conxunto da comunidade. Este é un bo desafío para a educación dos futuros homes e mulleres do século XXI.

**La escuela en la comunidad.**

**La comunidad en la escuela.**

Castro, M. <sup>a</sup>. M.; Ferrer, G.; Majado, M. <sup>a</sup> F.; Rodríguez, J.; Vera, J.; Zafra, M., Zapico, M<sup>a</sup>, H.

O título deste libro bosquexa un dos temas que na educación soen ser máis tratados; estoume a referir a como buscar a relación escola-comunidade e viceversa. Claro está que este vínculo ten que darse, posto que a escola non pode ser unha illa no seu medio, senón que debe ser un elemento máis do mesmo e, se cabe, un dos principais núcleos dinamizadores da so-



cidade. O que se fai complicado é buscar vías pragmáticas para esta relación, indo máis aló das boas intencións. Así é que os diferentes autores –en boa medida galegos- que nesta obra participan, ademais do corpo teórico, fan referencia a casos concretos en diferentes contextos onde demostrar que este vínculo pode articularse de xeito eficaz.

Todos coinciden en resaltar a responsabilidade compartida na educación das novas xeracións, desde diferentes ámbitos, non sendo só competencia exclusiva dos centros escolares ou das familias, dado que todas as instancias –administracións, asociacións, ONG, empresas...- que conforman o noso tecido social teñen influencia no desenvolvemento dos cativos.

Faise referencia ao fenómeno da multiculturalidade, o cal se está a reflectir cada vez con maior contundencia nas escolas, que ven como as súas aulas se enchen de diversidade cultural. Este é un dos grandes desafíos para a sociedade no século XXI, e os centros educativos son un dos maiores protagonistas neste cambio xa que teñen nas súas mans ás novas xeracións, que están crescendo como cidadáns nestas novas realidades. A escola non está á marxe dos fenómenos sociais, senón que sempre se verá inmersa nos mesmos. Isto supón un alicerce de renovación,

xa que o estancamento case se pode considerar símil de fracaso educativo. As escolas deben procurar unha relación de permeabilidade co medio para buscar ideas e atopar solucións desde unha perspectiva da atención educativa interdisciplinar, posto que os problemas e fenómenos de carácter social teñen que ser contemplados desde diferentes visións e ámbitos de coñecemento, seguindo o sistema rede que conforma as sociedades contemporáneas.

Como síntese, cabe dicir que os diferentes autores da obra apostan por unha educación integral das persoas, onde escola e comunidade teñen que buscar vínculos de unión, procurando unha rede de interrelacións entre os diferentes axentes socioeducativos. Deste xeito, se todos estes actores traballasen na mesma dirección e con obxectivos comúns, sería máis sinxelo acadar metas que repercutan nos escolares, e posteriormente en todo o corpo social.

Alexandre Sotelino Losada

G.I. Esculca

Universidade de Santiago de Compostela

---

# REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN

## Subscripcións

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

Subscripcións por correo-e: [rge.subscripciones@mundo-r.com](mailto:rge.subscripciones@mundo-r.com)

Se desexa algún número atrasado da Revista Galega de Educación, solicíteo enviando un correo electrónico a: [rge.redaccion@mundo-r.com](mailto:rge.redaccion@mundo-r.com)

## 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 AGUIRRE	R/ Bispo Aguirre 8, baixo- 27002	982.220.336	
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	Livraría 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	Praza Cervantes, 6 -15704	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
Tui	Librería IRIS	Rúa Calvo Sotelo, 25 - 36700	986.601.946	
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@andelvirtual.com
Vigo	Librería MAÑÁN	R/Cadaval nº21	986.226.167	libreriamaanan@mundo-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 PERGAMINO	Rúa Campo de Puente, 26 - 27800	982.511.302	
Vilalba	Librería PERGAMINO-2	Rúa de Galicia, 89 Baixo - 27800	982.512.932	
Vilalba	Librería SEGREL	Av. Pravia, 13	982 510 040	

## boletín de subscrición

Si, desexo subscribirme á REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN, tres números ao ano, polo prezo de 25 euros.  
Subscribome desde o número 43.

DATOS DO/A SUBSCRITOR/A

Apelidos e nome:	NIF:
Enderezo:	
Localidade:	Provincia:
Teléfono:	E-mail:

FORMA DE PAGAMENTO (sinalar cun "X" e completar)

Domiciliación bancaria en conta

(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 (25 euros máis gastos)

-----, de ----- de 2009

Sinatura

# DOCENTES

xosé tomás

**Pois eu, que  
queres que  
che diga!  
Case me  
preocupa máis  
a diversidade  
que hai entre  
nós, os  
docentes**







## Formación integral:

O éxito da formación marcao a inserción laboral e o posterior desenvolvemento profesional dos alumnos. Una formación que integra o mundo laboral e o docente, a práctica e a teoría, o aluminado co profesorado, as técnicas de xestión empresarial e a operativa diaria do negocio, un proxecto profesional no modo de vida persoal. A formación integral é a pedra angular sobre a que se asenta unha carreira orientada ao éxito laboral.

### CERTIFICADO DE ELABORACIÓN E XESTIÓN EN COCIÑA

1º CURSO - Xestión I e Cocina I  
2º CURSO - Xestión II e Cocina II

SAÍDA PROFESIONAL: Xefe de Cocina de Hotel, Restaurante u Catering, Restaurador Independente

REQUISITOS DE ACCESO: 2º Bacharelato, Ciclos Formativos Superiores, FP II - C.O.U. Estudos equivalentes aos anteriores, Probas de Acceso propias

### DIPLOMA DE XESTIÓN DE EMPRESAS HOSTALEIRAS

1º CURSO - Xestión I e Servizo  
2º CURSO - Xestión II e Cocina  
3º CURSO - Xestión III e Alcobamento

SAÍDA PROFESIONAL: Postos directivos de hotel

REQUISITOS DE ACCESO: 2º Bacharelato + RA.A.U. Ciclos Formativos Superiores, FP II - C.O.U. Estudos equivalentes aos anteriores, Probas de Acceso propias

### GRAN DIPLOMA DE XESTIÓN E DIRECCIÓN DE EMPRESAS HOSTALEIRAS

4º CURSO - Dirección I  
5º CURSO - Dirección II

SAÍDA PROFESIONAL: Incorporarse ás verticais das Grandes Empresas Turísticas e Cadenas Hoteleras de dimensión internacional.

REQUISITOS DE ACCESO: Superar o proceso de Acceso ao Título de Empresas Hoteleras

**ABERTO PERÍODO DE INSCRIPCIÓN**  
**XORNADAS DE PORTAS ABERTAS**  
**VENA A VISITARNOS**  
**MÁIS INFORMACIÓN EN [www.cshg.es](http://www.cshg.es)**



**CENTRO SUPERIOR DE HOSTALERÍA DE GALICIA**